МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ
НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТРОФИМЕНКО ОЛЬГА АНАТОЛІЇВНА

УДК: 378.091:373.2:001.895(043)

ДИСЕРТАЦІЯ

РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

011 Освітні, педагогічні науки
01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

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


О. А. Трофименко

Науковий керівник: Ягоднікова Вікторія Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор

Одеса – 2025

АНОТАЦІЯ

Трофименко О. А. **Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.** – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011. Освітні, педагогічні науки – Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Одеса, 2025.

У дисертаційній роботі обґрунтовано актуальність проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, її зв'язок із науковими програмами й темами, визначено об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження, розкрито наукову новизну, теоретичне та практичне значення отриманих результатів; висвітлено теоретико-методологічну основу дослідження проблеми розвитку інноваційної позиції, сучасний науковий дискурс педагогічних, психологічних та теоретико-методологічних засад проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти; наведено дані про апробацію результатів експериментально-дослідницької роботи. Теоретично проаналізовано та систематизовано понятійно-категоріальний апарат дослідження, зокрема «інновація», «інноваційна педагогічна технологія», «інноваційна позиція», «інноваційна позиція педагога», «інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти», встановлено їх зв'язок і взаємообувленість.

У результаті контент-аналізу узагальнено поняття позиції у різних сферах буття людини, у професійній сфері педагога зокрема, та сформульовано авторське визначення терміну «інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти» – конструкт, що базується на інноваційній інтенції педагога (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, що корелюють зі здійсненням нововведень); віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до інновацій та потенціалу їх упровадження в систему дошкільної дидактики;

детермінує характер інноваційної поведінки педагога в професійно-педагогічній діяльності.

На підставі класифікації позицій за функціональною роллю особистості в соціумі (активна і пасивна) та за рівнем стійкості (стійка та ситуативна) визначено види інноваційної позиції педагога: активно-стійка, активно-ситуативна, пасивно-ситуативна, пасивно-стійка.

На підставі порівняльного аналізу виявлено ключові відмінності між національною системою освіти та зарубіжних у контексті реалізації потенціалу післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів: у закладах вищої освіти зарубіжних країн педагогів одразу готують як дослідників, рефлексивних практиків, здатних до здійснення інноваційної діяльності та неперервного професійного розвитку протягом усього життя, отже освітні розриви мінімізовані; в Україні спостерігається становлення культури безперервного професійного розвитку і розвиток у педагогів здатності планувати удосконалення професійних компетентностей.

Схарактеризовано та виокремлені такі структурні компоненти інноваційної позиції педагога: мотиваційно-ціннісний (наявність цілепокладання та мотивації до здійснення інноваційної діяльності; сформована система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов’язані зі здійсненням нововведень); когнітивно-інформаційний (сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс умінь і навичок, застосування їх у професійній діяльності); діяльнісно-креативний (відповідність між внутрішніми переконаннями щодо інноваційних технологій як рушіїв прогресу та професійною діяльністю педагога з впровадження інноваційних технологій в освітній процес; здатність до трансформації інноваційних технологій, методів та підходів відповідно до методичної мети, завдань та запитів і можливостей здобувачів освіти); емоційно-рефлексивний (розуміння, інтерпретація й оцінювання педагогом власних успіхів в інноваційній педагогічній діяльності та наявність

позитивного ставлення до інновацій, відчуття задоволення від здійснення інноваційної діяльності).

Обґрунтовано та схарактеризовано основні функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: компенсаційна (усунення певних освітніх втрат та розривів задля забезпечення балансу між наявним рівнем та сучасними вимогами до рівнів загальних і професійних компетентностей педагога); адаптива (оперативна підготовка й перепідготовка педагогів в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуацій); трансформаційна (подолання стереотипів та негативних установок у педагогічній інноваційній діяльності), аналітична (критичне осмислення існуючої педагогічної реальності, аналіз та оцінювання результатів власної діяльності педагогом); стимулювальна (підтримка й заохочення педагогів до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку, інноваційної спрямованості зокрема).

Виокремлено критерії та відповідні показники розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: мотиваційно-ціннісний критерій (його показники: мотивація успіху; цілеспрямованість; прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу); когнітивно-інформаційний критерій (його показники: розуміння сутності педагогічних інновацій, уміння розрізняти та розуміти новизну, обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу, обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу); діяльнісно-креативний критерій (показники: конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення, здатність педагога до постійного самовдосконалення, вміння трансформувати дидактичний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти, здатність до педагогічної імпровізації, нетрадиційно розв’язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи); емоційно-рефлексивний критерій (показники: здатність долати внутрішні бар’єри у впровадженні

інновацій, позитивне ставлення до новацій, здатність прогнозувати результати власної інноваційної діяльності, самоаналіз інноваційної спрямованості).

На основі теоретичного аналізу визначено та обґрунтовано педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, а саме: реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; організація професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті.

Визначено стан розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти за допомогою сформованого комплексу діагностичних методик і методів, а саме: методика вивчення ціннісних орієнтацій (автор М. Рокич), опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач» («МУН»), психодіагностична методика «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова), опитувальник «Сучасний педагог», опитувальник «Креативний педагог», опитувальник «Саморефлексія педагога», експертне оцінювання інноваційної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти.

Розроблено та обґрунтовано модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, що включає в себе такі компоненти: концептуально-цільовий, змістово-діяльнісний, оцінно-рефлексивний. Схарактеризовано етапи розвитку інноваційної позиції педагогів: мотиваційно-діагностичний, змістова-діяльнісний, рефлексивно-корегувальний.

Здійснено апробацію моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти та описано результати перевірки її ефективності.

До експериментально-дослідної роботи було залучено 245 педагогів закладів дошкільної освіти (124 педагоги експериментальної групи (далі – ЕГ) та 121 педагог контрольної групи (далі – КГ)).

За результатами констатувального етапу дослідження діагностовано переважання кількості педагогів з пасивно-ситуативною інноваційною позицією, що відповідає задовільному рівню розвитку. На контрольному етапі педагогічного експерименту за результатами вимірювання та аналізу рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ та КГ було зроблено висновок про ефективність моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Наприкінці педагогічного експерименту виявлено, що збільшився відсоток педагогів ЕГ, які мають високий рівень розвитку інноваційної позиції, на 14,07 %, а відсоток педагогів, які мають достатній рівень розвитку, збільшився на 18,51 %. Відповідно до динаміки показники високого та достатнього рівнів, діагностовано зменшення відсотків педагогів задовільного рівня (-21,74 %) та низького рівня (-10,83 %).

Результативність педагогічного експерименту статистично підтверджена з використанням методу кутового перетворення Фішера (φ*) та критерія Пірсона χ^2.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що мету наукового пошуку досягнуто, поставлені завдання виконано.

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що уперше визначено сутність поняття «інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти», узагальнено та класифіковано види інноваційної позиції, визначено та обґрунтовано педагогічні умови розвитку інноваційної позиції, критерії, показники та етапи розвитку; уточнено сутність понять «інновація», «інноваційна педагогічна технологія», «інноваційна позиція», «інноваційна позиція педагога»; подальшого розвитку набули положення про інноваційну педагогічну діяльність, наукові знання про реалізацію андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті, аксіологічного, акмеологічного, інноваційного та особистісно-діяльнісного підходів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та впровадженні на базі Комунального закладу вищої освіти (далі – КЗВО) «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» навчальної програми курсів підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів закладів дошкільної освіти (30 год.) «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО», модулів до навчальних програм курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти: «Управління розвитком інноваційного потенціалу закладу освіти», «Діяльнісний підхід в організації освітнього процесу ЗДО», «Стратегії цифрової трансформації в умовах закладу дошкільної освіти». Розроблено та проведено практичні інтенсиви: «Проєктна діяльність в закладі дошкільної освіти як спосіб самореалізації дитини», «Практика соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку», «Асистивні технології в освіті: практика використання альтернативної комунікації для дітей з особливими освітніми потребами», «Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: ігрові практики підтримки благополуччя дітей»; воркшопи для педагогів: «Фасилітація ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Емпаурмент – педагогіка мотивації та натхнення»; вебінари «Стратегії підтримки позитивної поведінки дітей (Positive Behavior Support)», «ALACT model – практика самоаналізу професійної діяльності»; тренінг «Інноваційний педагог: як стати агентом змін».

Матеріали дослідження можуть бути використані у практичній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, для розроблення навчальних посібників із теорії і методики підготовки педагогів до інноваційної діяльності, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: інновації, інноваційна компетентність, інноваційні технології, інноваційна діяльність, інноваційна позиція, професійна позиція, післядипломна освіта, безперервна освіта, професійний розвиток, професійне зростання педагога, професійне самовдосконалення, підвищення кваліфікації, заклади післядипломної освіти, педагоги закладів дошкільної освіти.

ABSTRACT

Trofymenko O. A. **Development of the Innovative Stance of Educators in Preschool Educational Institutions under the Conditions of Postgraduate Education.** — A qualification research paper as a manuscript.

This research paper is submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Pedagogy, specialty 011 — Educational and Pedagogical Sciences, at the Odessa Regional Academy of In-Service Education, Odesa, 2025.

This research paper substantiates the relevance of developing the innovative stance of educators in preschool educational institutions within the context of postgraduate education. It emphasizes the alignment of this development with scientific programs and research themes. The paper defines the research object, subject, purpose, objectives, and methodology while also highlighting its scientific novelty, as well as the theoretical and practical significance of the obtained results. The research presents the theoretical and methodological framework for studying the development of an innovative stance, as well as contemporary scientific discourse on pedagogical, psychological, and theoretical-methodological principles related to this issue. The paper also provides data on the validation and implementation of experimental research results. A theoretical analysis and systematization of the conceptual and categorical framework of the research have been conducted, including the terms: «innovation», «innovative pedagogical technology», «innovative stance», «innovative stance of an educator», and «innovative stance of a preschool educator». Their interrelation and interdependence have been established.

Content analysis has helped generalize the concept of stance across different spheres, including the professional domain of educators. Based on this analysis, an authorial definition of the term «innovative stance of a preschool educator» has been formulated. This concept is a construct grounded in the educator's innovative intention — a system of interests, value orientations, and needs correlated with the implementation of innovations. It reflects the educator's worldview and attitude

towards innovation and its potential integration into the preschool didactic system, while also determining the nature of the educator’s innovative behavior in professional and pedagogical activities.

Educators' innovative stance has been categorized based on their functional role in society (active or passive) and the stability of their stance (stable or situational), resulting in four identified types: actively stable, actively situational, passively situational, and passively stable.

The structural components of an educator’s innovative stance have been characterized and identified as follows: motivational-value component (includes goal-setting and motivation for engaging in innovative activities, as well as a well-developed system of interests, value orientations, and needs related to the implementation of innovations); cognitive-informational component (comprises the educator’s knowledge of the essence and specifics of innovative pedagogical technologies, along with a set of skills and competencies necessary for their application in professional practice); activity-creative component (reflects the alignment between the educator’s internal beliefs regarding innovative technologies as drivers of progress and their professional activities in implementing these technologies in the educational process. It also encompasses the ability to transform innovative technologies, methods, and approaches in accordance with methodological objectives, tasks, and the needs and capacities of learners); emotional-reflective component (involves the educator’s ability to understand, interpret, and evaluate their own achievements in innovative pedagogical activities, as well as the presence of a positive attitude toward innovations and a sense of satisfaction derived from engaging in innovative practices).

The key functions of postgraduate education in developing the innovative stance of preschool educators have been substantiated and characterized as follows: compensatory function (aimed at addressing educational gaps and discrepancies to ensure a balance between the educator’s existing level of general and professional competencies and contemporary requirements); adaptive function (ensures the timely training and retraining of educators in response to changing professional and

social conditions); transformational function (focuses on overcoming stereotypes and negative attitudes toward pedagogical innovation); analytical function (involves critical reflection on the existing educational reality, as well as the analysis and evaluation of one's own professional performance; stimulating function (supports and encourages educators to pursue continuous professional improvement, self-education, and self-development, particularly in the direction of innovation).

Based on a comparative analysis, key differences between the national education system and foreign ones have been identified in the context of realizing the potential of postgraduate education in developing the innovative position of teachers: in higher education institutions of foreign countries, teachers are immediately trained as researchers, reflective practitioners, capable of carrying out innovative activities and continuous professional development throughout their lives, therefore educational gaps are minimized; in Ukraine, a culture of continuous professional development is emerging and teachers are developing the ability to plan for improving their professional competencies.

The criteria and corresponding indicators for the development of preschool educators' innovative stance have been identified as follows: motivational-value criterion (indicators: achievement motivation, cognitive interest in innovative technologies and their implementation in the educational process, awareness of the value of innovation as a driving force of progress, and the need for continuous professional development); cognitive-informational criterion (indicators: understanding the essence of pedagogical innovations, the ability to distinguish and comprehend novelty, awareness of innovative forms of organizing the educational process, and knowledge of the specific features of interaction among participants in the educational process); activity-creative criterion (indicators: constructive actions in mastering and disseminating innovations, the educator's ability to engage in continuous self-improvement, the capacity to transform didactic materials in accordance with personal needs, interests, and the capabilities of learners, the ability for pedagogical improvisation, non-traditional problem-solving in pedagogical situations, and the ability to find original solutions); emotional-reflective criterion

(indicators: the ability to overcome internal barriers to implementing innovations, a positive attitude toward innovations, the capacity to anticipate the outcomes of one's innovative activities, and self-analysis of one's innovative orientation).

Based on theoretical analysis, the pedagogical conditions for developing the innovative stance of preschool educators in the context of postgraduate education have been identified and substantiated. These conditions include: implementation of the andragogical model for training preschool educators in postgraduate education; organization of professional interaction among preschool educators within postgraduate education; application of interactive learning technologies in the training of preschool educators in postgraduate education.

The state of development of preschool educators' innovative stance has been determined using a comprehensive set of diagnostic methodologies and methods, including: method for studying value orientations (author: M. Rokeach), «Motivation for Success and Fear of Failure» (MSFF) questionnaire, psychodiagnostic methodology «Diagnosis of Formal-Dynamic and Qualitative Parameters of Innovativeness» (author: O. Kuznetsova), «Modern Educator» questionnaire, «Creative Educator» questionnaire, «Educator's Self-Reflection» questionnaire, expert assessment of preschool educators' innovative activities.

A model for developing the innovative stance of preschool educators in the context of postgraduate education has been designed and substantiated. This model comprises the following components: conceptual-target component, content-activity component, and evaluation-reflective component. The stages of developing the innovative stance of educators have been characterized as follows: motivational-diagnostic stage, content-activity stage, and reflective-adjustment stage.

The model for developing the innovative stance of preschool educators in the context of postgraduate education has been tested, and the results of its effectiveness assessment have been described.

A total of 245 educators from preschool education institutions participated in the experimental research study, including 124 educators in the experimental group

(hereinafter referred to as EG) and 121 educators in the control group (hereinafter referred to as CG).

The findings of the initial diagnostic phase of the study revealed a predominance of educators with a passive-situational innovative stance, corresponding to a satisfactory level of development. At the final stage of the pedagogical experiment, based on the measurement and analysis of the levels of innovative stance development in the EG and CG, it was concluded that the proposed model for developing educators' innovative stance in preschool education institutions within the framework of postgraduate education is effective.

At the conclusion of the pedagogical experiment, it was found that the percentage of educators in the experimental group (EG) with a high level of innovative stance development increased by 14.07 %, while the percentage of those with a sufficient level of development increased by 18.27 %. Corresponding to this dynamic, a decrease was observed in the percentage of educators at the satisfactory level (-21.74 %) and the low level (-10.85 %).

The effectiveness of the pedagogical experiment was statistically validated using Fisher's angular transformation method (φ^*) and Pearson's chi-square test (χ^2).

The experimental results confirm the achievement of the research objectives and the successful completion of the study's tasks.

The scientific novelty and theoretical significance of the obtained results lie in the fact that, for the first time, the essence of the concept of the «innovative stance of a preschool educator» has been defined; the types of innovative stances have been systematized and classified; the pedagogical conditions for the development of an innovative stance, as well as the criteria, indicators, and stages of its development, have been identified and substantiated. Additionally, the essence of the concepts of «innovation», «innovative pedagogical technology», «innovative stance», and «innovative stance of an educator» has been further refined. The study also advances the theoretical foundations of innovative pedagogical activity and expands scientific knowledge on the implementation of the andragogical model of training preschool

educators in postgraduate education, as well as the axiological, acmeological, innovative, and person-centered activity-based approaches.

The practical significance of the research findings lies in the development and implementation of a professional development course curriculum at the Odessa Regional Academy of In-Service Education. The curriculum includes a 30-hour course for preschool educators and methodologists, titled «Innovative Approaches to Organizing the Educational Process in Preschool Institutions», as well as modules for professional development courses for preschool educators: «Managing the Development of an Institution's Innovation Potential», «Activity-Based Approach to Organizing the Educational Process in Preschool Institutions», «Strategies for Digital Transformation in Preschool Institutions». A series of practical intensives have been developed and conducted, including: «Project-Based Learning in Preschool Institutions as a Means of Children's Self-Realization», «Social-Emotional Learning Practices for Preschool Children», «Assistive Technologies in Education: Practical Use of Alternative Communication for Children with Special Educational Needs», «Working with Children with Special Educational Needs: Play-Based Practices for Supporting Children's Well-Being». A range of workshops for educators has been introduced, such as: «Facilitation of Play Activities for Preschool Children», «Empowerment — Pedagogy of Motivation and Inspiration». Webinars have been conducted on the topics of: «Strategies for Supporting Positive Behavior in Children (Positive Behavior Support)», «ALACT Model — Self-Reflection Practices in Professional Activity». A training session titled «The Innovative Educator: Becoming an Agent of Change» has also been developed and implemented.

The research materials can be utilized in the professional practice of preschool educators, in the development of instructional manuals on the theory and methodology of preparing educators for innovative activities, and within the system of postgraduate pedagogical education.

Keywords: innovation, innovative competence, innovative technologies, innovative activity, postgraduate education, continuing education, professional

development, teacher's professional growth, innovative stance, lifelong learning, professional self-improvement, advanced training, institutions of postgraduate education.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

Статті у наукових виданнях, що включені до переліку фахових видань України:

1. Трофименко О. А. Інноваційна позиція педагога: сутність і характеристики поняття. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 151-155. DOI 10.32782/2663-6085/2023/57.2.30

2. Трофименко О. А. Критерії та показники вимірювання інноваційної позиції педагога. *Вісник науки та освіти*. №8(26), 2024. Серія «Педагогіка» С. 1209-1218. DOI https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1209-1218

3. Трофименко О. Апробація структурно-функціональної моделі розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 80, том 2, 2024. С. 299-304. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-2-45

4. Ягоднікова В. В., Трофименко О. А. Особливості науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 77. С. 295-300. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/77.58

Наукова стаття у наукометричному видані:

1. Трофименко О. А. Структурні компоненти інноваційної позиції педагога. *Наша школа: науково-практичні студії.* 2023. № 4. С. 51-56.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

1. Трофименко О. А. Інноваційна позиція педагога як тенденція змін в системі освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку*: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вадимович, 2023. С. 117–120.

2. Трофименко О. А. Стан сформованості інноваційної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сьогодення. *The 6th International scientific and practical conference «Global science: prospects and innovations»* (February 1-3, 2024) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2024. С. 267–284. URL: https://sci-conf.com.ua/vi-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-globalscience-prospects-and-innovations-1-3-02-2024-liverpul-velikobritaniya-arhiv/

3. Трофименко. О. А. Організація професійної взаємодії педагогів як умова розвитку інноваційної позиції в умовах післядипломної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті :* Матеріали IV Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та молодих науковців. 25 вересня 2024 року / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2023. С. 47-50.

4. Трофименко О. А. Розвиток інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти. *The 1 st International scientific and practical conference «Innovative development of science, technology and education»* (October 19-21, 2023) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. С. 304-310. URL: https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovative-development-of-science-technology-and-education-19-21-10-2023-vanuver-kanada-arhiv

5. Трофименко О. А. Андрагогічна модель навчання вихователів закладів дошкільної освіти в системі підвищення кваліфікації : матеріали ІІ регіональної науково-практичну конференцію молодих учених *«Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами»* (30 січня 2025 року, м. Херсон) / за ред. Кузьменка В. В., Кохановської О. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С. 220-221.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

1. Нечитайло І. І., Трофименко О. А. Проєкт в системі технологій діяльнісного підходу до навчання. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи* (м. Запоріжжя, 12-18 Травня 2020 р.). Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, № 1 (38), 2020. URL: https://drive.google.com/file/d/1vIUQNPQ2xdXyDID4ZgQesM1RMjK-TiuR/view (дата звернення: 31.01.2025).

2. Паламарчук І. В., Трофименко О. А. Від авторитарності до фасилітації: ігрові підходи до розвитку готовності до змін у роботі вихователя ЗДО : матеріал до Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення», м. Запоріжжя (18-19.03.2021). Електронний збірник наукових праць ЗОІППО, №1(43). 2021. URL : https://drive.google.com/file/d/1CtZl0UdSArWV6sPs3WdfDmvgb1h2KtmG/view (дата звернення: 31.01.2025).

3. Трофименко О. А. Педагогічна фасилітація навчання дорослих в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *«Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика»* : збірник тез Всеукр. наук.-практ. онлайн конф. (м. Одеса, 23 листопада 2021 р.). Умань : Візаві, 2021. С. 187-192.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ……. 20

ВСТУП…….. 21

РОЗДІЛ 1. Теоретичні аспекти розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти

1.1. Сутність та зміст ключових понять дослідження в сучасній науковій парадигмі…… 31

1.2. Структура та класифікація інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти ……. 46

1.3. Роль і функції післядипломної освіти в розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти …….. 59

Висновки до першого розділу…….. 82

РОЗДІЛ 2. Практичні аспекти розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти

2.1. Аналіз сучасного стану розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти……. 85

2.2 Критерії, показники, рівні розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти…..…… 100

2.3. Визначення стану розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти (констатувальний етап) …….. 109

2.4. Педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті…….. 149

Висновки до другого розділу……... 168

РОЗДІЛ 3. Дослідно–експериментальна перевірка ефективності моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти

3.1. Модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти …… 171

3.2. Організація та проведення експериментально-дослідницької роботи (формувальний етап)…..……..... 183

3.3. Аналіз та оцінювання результатів впровадження моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти (підсумковий етап) …….. 195

Висновки до третього розділу…….. 208

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ…… 210

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ……. 214

ДОДАТКИ……. 261

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

Г1	група № 1
Г2	група № 2
ЕГ	експериментальна група
КГ	контрольна група
ЗДО	заклад дошкільної освіти
КВНЗ	комунальний вищий навчальний заклад
КЗ	комунальний заклад
КЗВО	комунальний заклад вищої освіти
НУШ	Нова українська школа

ВСТУП

Актуальність дослідження. Під впливом соціальних, економічних і політичних змін у світі посилились виклики, що постали перед національною системою освіти. Реформувальні процеси активують запит на конкурентоспроможного педагога, здатного швидко орієнтуватися у нестабільній ситуації і набувати навичок використання освітніх інновацій у професійній діяльності та здатного до безперервної самоосвіти і саморозвитку. Інноваційна діяльність педагогів виступає ключовим фактором модернізації освіти та сприяє інноваційному розвитку України, адже успішність реформ значною мірою залежить від активізації творчого потенціалу освітян та їхньої усвідомленості цінностей інноваційних підходів та готовності працювати в умовах інформаційного суспільства.

У рамках реалізації концепції «Нова українська школа» задля забезпечення принципу наступності між дошкільною та початковою освітою особливої значущості набуває проблема розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти. Інноваційні підходи до організації освітнього процесу, які впроваджуються на рівні початкової та загальної середньої освіти, мають знаходити своє відображення і в дошкільній освіті. Це забезпечує наступність освітніх інновацій та створює умови для безперервного розвитку дитини, полегшує її адаптацію до навчання в школі. Сучасний вихователь має не лише володіти традиційними методиками, але й бути готовим до впровадження інноваційних підходів у освітній процес, використання новітніх технологій та створення розвивального середовища нового формату. Це визначає пріоритети роботи системи післядипломної педагогічної освіти – розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти як суб’єктів інноваційних процесів.

Нормативним підґрунтям дослідження зазначеної проблеми є Закон України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про інноваційну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні», Положення про

порядок здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти».

У психолого-педагогічному науковому дискурсі висвітлено окремі практичні та теоретичні аспекти розвитку інноваційної позиції педагогів як українськими (І. Бех, О. Боковець, Л. Ващенко, А. Вірковський, О. Волошина, І. Гавриш, В. Кремень, І. Дичківська, О. Ігнатович, Л. Козак, О. Кузнєцова, Н. Кічук, Т. Осипової, Д. Пріма, М. Радченко та ін.), так і закордонними науковцями (N. Albers-Miller, F. Castle, D. Cooper, J. Evans, M. Lagun, M. Purc, P. Prenshaw, A. Rosa, R. Straughan, H. Silver, R. Sharma, P. Woods та ін.).

Вплив інноваційного мислення педагога на професійну діяльність розкрито в наукових доробках О. Біляковської, Н. Василенко, О. Гошко, О. Григорович, Т. Демиденко, Н. Заячківської, О. Кохановської, Н. Пахальчук, І. Сараєвої, О. Темченко, В. Ягоднікової та ін.

Методологічні підходи до професійного розвитку педагогів у контексті післядипломної освіти відображено у роботах В. Вітюк, В. Бондар, О. Карапєтової, О. Муковоза, Н. Протасової, Т. Сорочан, В. Уруського, В. Харагірло, Н. Якси та ін.

Попри наявні чисельні та вагомі наукові здобутки з розв’язання зазначеної проблематики, констатуємо, що комплексного дослідження проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти не знайшло належного висвітлення.

Актуальність і доцільність вивчення окресленої проблеми загострюється існуванням таких суперечностей між:

- потребою суспільства у педагогах закладів дошкільної освіти зі сформованою інноваційною позицією і здатністю упроваджувати інноваційні технології та недостатньою теоретичною розробки цієї проблеми;

- потребою провадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти та не в достатній мірі вираженою суб'єктністю педагога в інноваційній педагогічній діяльності;

- необхідністю розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти та недостатньою розробленістю відповідного навчально-методичного забезпечення й науково-методичного супроводу цього процесу в умовах післядипломної освіти.

Актуальність, практична значущість та недостатнє дослідження означеної проблеми, потреба у розв'язанні визначених суперечностей зумовили вибір **теми дослідження** – «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», а саме: «Розвиток та удосконалення професійних та особистісних якостей учасників освітнього процесу» (державний реєстраційний номер 0121U111309). Тему дисертаційного дослідження затверджено на Вченій раді КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол № 8 від 23.12. 2022 р.).

Об'єкт дослідження – професійне зростання педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Предмет дослідження – розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Мета дослідження теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти

Завдання дослідження :

1. Здійснити теоретичний аналіз ключових понять дослідження.

2. Проаналізувати роль і визначити функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти.

3. Розробити та схарактеризувати критерії, показники та рівні розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти.

4. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів дошкільної освіти.

5. Розробити й експериментально перевірити ефективність моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія дослідження економічного розвитку (Й. Шумпетер та ін.); теорія дифузії інновацій (Е. Роджерс); теорія індивідуальної психології (А. Адлер); диспозиційна теорія особистості (Г. Олпорт); гуманістична теорія розвитку особистості (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.); концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029; теорія особистісно зорієнтованого виховання (І. Бех та ін.); теоретико-методологічні засади педагогічної інноватики (М. Братко, І. Гавриш, І. Дичківська, В. Хімінець та ін.); теоретико-методологічні основи андрагогіки (О. Дубасенюк, Л. Лук'янова, В. Ягоднікова та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження використано такі наукові методи:

- *теоретичні*: аналіз (ретроспективний, міждисциплінарний, порівняльний, дефінітивний, контент-аналіз) – для визначення сутності ключових понять дослідження, об'єкта, предмета та стану дослідженості проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти; синтез, систематизація, порівняння, узагальнення – для обґрунтування та визначення компонентів, критеріїв та показників розвитку інноваційної позиції педагогів, педагогічних умов; моделювання – для розроблення моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, для розроблення структури науково-

методичного супроводу розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти;

- *емпіричні*: опитування, спостереження – для визначення ключових аспектів проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти; опитування, самооцінювання, психолого-педагогічне діагностування – для вимірювання рівнів інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти; педагогічний експеримент, експертне оцінювання – для перевірки ефективності моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти;

- *статистичні*: метод кутового перетворення Фішера (φ*) – для виявлення вірогідних розбіжностей між вибірками експериментальної та контрольної групи; критерій Пірсона χ^2 – для статистичного підтвердження вагомості отриманих результатів динаміки рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів експериментальної групи порівняно з педагогами контрольної групи до і після формувального етапу експерименту.

Експериментальна база дослідження. У педагогічному експерименті брали участь педагоги закладів дошкільної освіти м. Ужгород і Закарпатської області, м. Одеси й Одеської області, які проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації в Закарпатського інституті післядипломної педагогічної освіти і Комунальному закладі вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської області» та відвідували методичні та науково-методичні заходи. В експериментально-дослідній роботи взяли участь 245 педагогів закладів дошкільної освіти (124 вихователів експериментальної групи, 121 вихователь контрольної групи).

Наукова новизна та теоретичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що:

- уперше: *обґрунтовано* педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти (реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти у післядипломній освіті; організація професійної взаємодії педагогів

закладів дошкільної освіти у післядипломній освіті; використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти у післядипломній освіті); запропоновано поняття «інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти»;

- *запропоновано* та *схарактеризовано* класифікацію інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти (активно-стабільна, активно-ситуативна, пасивно-ситуативна, пасивно-стабільна).

- *розроблено* модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти;

- *визначено* критерії і показники: *мотиваційно-ціннісний (*прагнення до саморозвитку та самовдосконалення, цілеспрямованість, пізнавальний інтерес до інноваційних технологій, до особливостей їх впровадження в освітній процесі, усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу, прагнення використовувати їх у професійній діяльності); *когнітивно-інформаційний* (розуміння сутності педагогічних інновацій, уміння розрізняти та розуміти новизну, обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу, обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу); *діяльнісно-креативний (*конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення, здатність нетрадиційно розв’язувати педагогічні ситуації, використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань, вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти, здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях); *емоційно-рефлексивний* (сила і стійкість інноваційних намірів, позитивне ставлення до новацій, прогнозування результатів власної інноваційної діяльності; самоаналіз інноваційної спрямованості) та рівні (високий, достатній, задовільний, низький) розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти;

- *уточнено* сутність понять «інновація», «інноваційна педагогічна технологія», «позиція», «інноваційна позиція», «інноваційна позиція педагога»;

- *удосконалено* функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: *компенсаційна* (реалізується через надання наукової і методичної підтримки та супроводу педагогів з впровадження інновацій в професійну діяльність); *адаптивна* (реалізуються в ході оперативної підготовки й перепідготовки фахівців в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуацій); *трансформаційна* (реалізується через подолання стереотипів у діяльності, подолання негативних установок); *аналітична* (реалізується через критичне осмислення існуючої педагогічної реальності, аналіз та оцінювання результатів власної діяльності, на рефлексивну діяльність педагога); *стимулювальна* (реалізується через підтримку й заохочення педагогів до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку, інноваційної спрямованості);

- *подальшого розвитку* набули положення про інноваційну педагогічну діяльність, наукові знання про реалізацію андрагогічної моделі навчання, аксіологічного, акмеологічного, інноваційного та особистісно-діяльнісного підходів.

Практичне значення одержаних результатів полягало у розробці й упроваджені на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» у практику роботи моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, комплексної методики діагностування рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, дошкільної освіти».

Впровадження результатів дослідження впродовж 2023-2024 рр. здійснювалось в освітній, науковій і методичній діяльності КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», розроблено та апробовано програму курсу підвищення кваліфікації вихователів, вихователів-методистів закладів дошкільної освіти «Інноваційні підходи до організації

освітнього процесу в ЗДО» (30 год.), модулів до навчальних програм курсів підвищення кваліфікації педагогів закладів дошкільної освіти: «Управління розвитком інноваційного потенціалу закладу освіти», «Діяльнісний підхід в організації освітнього процесу ЗДО», «Стратегії цифрової трансформації в умовах закладу дошкільної освіти». Розроблено та проведено практичні інтенсиви: «Проєктна діяльність в закладі дошкільної освіти як спосіб самореалізації дитини», «Практика соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку», «Асистивні технології в освіті: практика використання альтернативної комунікації для дітей з особливими освітніми потребами», «Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: ігрові практики підтримки благополуччя дітей»; воркшопи для педагогів: «Фасилітація ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Емпаурмент – педагогіка мотивації та натхнення»; вебінари «Стратегії підтримки позитивної поведінки дітей (Positive Behavior Support)», «ALACT model – практика самоаналізу професійної діяльності»; тренінг «Інноваційний педагог: як стати агентом змін».

Апробація результатів дослідження відбувалась в практики освітнього процесу КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», КЗ «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти», КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної

Взято участь в організації та проведенню фестивалю кращих педагогічних практик з питань дошкільної освіти «Дошкілля-FEST».

Основні положення та висновки дисертації можуть бути використані у практичній діяльності педагогів закладів дошкільної освіти, для розроблення навчальних посібників із теорії і методики підготовки педагогів до інноваційної діяльності, у системі післядипломної педагогічної освіти.

Основні результати дослідження впроваджено в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти» (від 2025 р.), КЗ «Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка № 077 від 05.02.2025

р.), КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради (довідка № 01-16/44 від 04.02.25 р.).

Особистий внесок здобувача в роботах, опублікованих у співавторстві. Надані в дисертації наукові результати отримані автором самостійно. У наукових працях, що зазначені у списку публікацій за темою, автору належать ключові ідеї щодо теоретичного аналізу розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

У статті «Проєкти в системі технологій діяльнісного підходу до навчання» (співавтор І. Нечитайло) описано досвід використання проєктних технологій в освітньому процесі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» у навчанні педагогів закладів дошкільної та початкової освіти.

У статті «Від авторитарності до фасилітації: ігрові підходи до розвитку готовності до змін у роботі вихователя ЗДО» (співавтор І. Паламарчук) автором описано досвід розвитку фасилітативної компетентності вихователів закладів дошкільної під час навчання на курсах підвищення кваліфікації у КЗВО «Одеська академія неперервної освіти».

У статті «Особливості науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти» (співавтор В. Ягоднікова) автором розроблено структуру й описані напрямі та поетапність здійснення науково-методичного супроводу розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Апробація матеріалів дисертації. Основні результати дисертації обговорювались на наукових, науково-практичних конференціях, онлайн-інтенсивах, марафонах, а саме:

- *міжнародних*: «Професійна компетентність педагога: методологія, практика, теорія» (Одеса, 2023), «Інноваційний розвиток науки, технологій та

освіти» (Ванкувер, 2023), «Глобальна наука: перспективи та інновації» (Ліверпуль, 2024);

- *всеукраїнських науково-практичних конференціях:* «Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2023 р.); Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми і перспективи розвитку» (Одеса, 2024 р.); «Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика» (м. Одеса, 2021 р.); з міжнародною участю – «Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення» (м. Запоріжжя, 2021 р.).

- *регіональних*: «Актуальні проблеми педагогічної науки XXI століття» (Одеса, 2024), науковій літній школі «Методологічна культура наукового зростання дослідника» (Одеса, 2023), «Методологічна культура наукового зростання дослідника» (Одеса, 2024).

Основні положення дослідження обговорювались на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту та щорічних звітних конференціях науковців КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» впродовж 2022-2024 років.

Публікації. Основні результати дослідження викладено у 13 публікаціях (3 – у співавторстві), із них: 4 статті відображають основні наукові результати (фахові статті), 5 – апробаційного характеру, 3 – додатково відображають результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, два з яких містять по 3 підрозділи, один з яких містять 3 підрозділи, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг роботи становить 325 сторінки друкованого тексту, із них основний текст – 194 сторінки. Дисертація містить 20 таблиць, 22 рисунки, 21 додаток. Список використаних джерел включає 410 найменувань, із них – 69 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1.
ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність та зміст ключових понять дослідження в сучасній науковій парадигмі

Теоретичний аналіз проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти вимагає міждисциплінарного підходу, що ґрунтується на інтеграції знань з різних наукових галузей, зокрема економіки, педагогіки та психології. Комплексне дослідження предмету потребує насамперед чіткого визначення та розкриття сутності ключових понять, які складають категоріальний апарат дослідження, а саме: «інновація», «інноваційний», «позиція», «інноваційна позиція», «інноваційна позиція педагога». Аналіз цих понять дозволить створити теоретичне підґрунтя для подальшого вивчення особливостей розвитку інноваційної позиції педагога.

Розкриваючи сутність та зміст поняття «інновація», ми звертаємо увагу на те, як з часом змінювались і лексичне значення слова, і ставлення людей до самого явища. В результаті аналізу літературних джерел [52; 68; 81, с. 319; 230, с. 58; 275, с. 10; 337, с. 398 та ін.] встановлено, що походження слова «інновація» – з латинської мови та вживається здавна. Термін «інновація» походить від поняття «новація» (лат.: novātio) у значенні «зміна», «відновлення» [85, с. 319; 337, с. 398 та ін.]. Згодом, як зазначають дослідники (О. Марченко [162, с. 19], І. Скрипник [275, с. 10] та ін.), до латинського «novatio» в англійській мові додали приставку in-, яка змінила семантику слова, і воно стало вживатися у значенні «в напрямок», «введення нового».

Інновацію, як явище, описували у культурній, релігійній, політичній сфері життя, проте не завжди у тому контексті, у якому вживають тепер, про що свідчить аналіз генези цього поняття.

У літературі у часи античності зустрічаються слова у значенні «нове», «нововведення», «зміна» як латинською мовою – «новація» (лат.: novātio), так і грецькою – «каїнотомія» (грец.: καινοτομία), проте античні філософи вживали їх переважно у негативному контексті, висловлювали скептицизм щодо впровадження нововведень у культурі й освіті [347; 388]. Інновації в ранні історичні часи сприймались як те, що рушить сталий порядок, ламає традиції, а це, як відомо, неприпустимо для античної людини [29; 30, с. 31-32].

У період Ренесансу інновації сприймали переважно як єресь [29; 30; 366; 367]. Канадський політолог і соціолог Б. Ґодін (B. Godin) посилаючись на історичні джерела, зауважує, що дискусія навколо концепції інновацій в епоху Ренесанса досягла піку у 30-х рр. XVII ст. у протистоянні англійського короля Карла I (Charles I) й архієпископа У. Лода (W. Laud) з пуританами [366]. Б. Ґодін у своїй роботі [366] згадує пафлет Г. Бертона (H. Burton) «Богу і королю» (1636) («For God and the King»), у якому той звернувся з проханням до короля припинити «курс усіх інноваторів» («the course of all innovators») [366, с. 10].

Отже, тривалий час поняття «інновація» вживалось наряду з таким, як «зміна», що викликало негативне ставлення до самого явища, яке порушує канони і усталений порядок. Погляди людства з часом почали змінюватись, що стало поштовхом для технічного прогресу. Поступове прийняття інновацій призвело до чотирьох промислових революцій в історії людської цивілізації. Після кожного промислового перевороту з'являлись нові блага або переваги у виробництві, які прискорювали або покращували процес створення цих благ, тому поступово інновації стали сприймати не лише як руйнацію, але як і джерело благ.

На початку XX ст. поняття «інновація» зазнає значну смислову трансформацію і наповнюється техніко-технологічним та економічним змістом і починає використовуватися у науковому обігу. Поштовхом для введення терміну «інновація» у науковий тезаурус став вихід у світ праць австрійського й американського економіста, соціолога Й. Шумпетера

(J. Schumpeter). У роботі «Теорія економічного розвитку» («Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung») (1911) учений вперше обґрунтовує та формулює цілісну інноваційну теорію, узагальнюючи теоретичні дослідження економічної динаміки. Й. Шумпетер довів, що економічне зростання залежить від процесів створення і впровадження в промислове виробництво нових технологій і товарів. Спочатку автор замість терміну «інновації» вживає «нові комбінації» виробничих засобів («Теорія економічного розвитку» [327, с. 75]. Пізніше, у роботі «Кон'юктурні цикли» («Business cycles») (1939) Й. Шумпетер використовує вже термін «інновації», закріпивши тим самим категорію «інновації» у науковій сфері. Інноваціями учений називає зміни з метою впровадження та використання нових видів споживчих товарів, нових виробничих та транспортних засобів, ринків та форм організації у виробництві [396]. Інновація, як зазначає Й. Шумпетер, – це принципово нове явище, яке має відмінність від звичайних змін, що відбуваються шляхом дрібнокрокових допасувань [327, с. 11].

Аналіз результатів наукових доробок [52; 68; 69; 231, с. 58; та ін.] дозволяє зробити висновок, що на теперішній час не існує єдиної думки щодо визначення змісту та сутності поняття «інновація», і це викликано багатогранністю предмета дослідження, а також наявністю широкого кола питань, які необхідно врахувати в процесі розвідок.

Зауважимо, що Й. Шумпетер та його послідовники розуміли під інноваціями процес, проте сучасні погляди дослідників ширше охоплюють сутність цього поняття і на теперішний час існує декілька підходів до визначення сутності поняття інновацій та встановилось два основних – процесний та об'єктний [44, с. 21; 98, с. 149; 159, с. 9; 162 с. 20]. При процесному підході інновацію розглядають як процес реалізації ідеї, перетворення її в результат. Цей підхід відображено в працях багатьох українських та зарубіжних учених, серед них: Л. Антонюк, Ю. Бажал, О. Лапко, А. Пересада, А. Поручник, В. Савчук, A. Pomykałsky та ін. При об'єктному підході розглядають інновацію як завершений результат,

впроваджений об’єкт (О. Волков, А. Береза, О. Декалюк, В. Іванова, С. Ілляшенко, П. Харів; G. Zaltman, R. Duncan, J. Holbeek, E. Rogers). Узагальнену інформацію надаємо в таблиці в додатку 1 (додаток А).

У Керівництві (рекомендаціях) Осло (2018) [379] термін «інновація» вживається як щодо процесу створення новації, розробки, використання та розповсюдження її, так і щодо результату цього процесу у вигляді нового інноваційного продукту. Також беремо до уваги визначення, яке на законодавчому рівні закріплено Законом України «Про інноваційну діяльність» (2002), де інновація трактується як новостворені (застосовані) і 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 [242].

Підсумовуючи вищевикладене, визначаємо, що сутнісне ядро поняття «інновація» складається з таких понять, як-от: нове явище, трансформація, створення та втілення нововведень, поліпшення, конкуретноспроможність тощо. Аналізуючи підхід, при якому інновацію визначають як результат, робимо висновок, що основне призначення інновацій у життєдіяльності людей вбачається у створенні нового або модифікованого продукту заради практичних переваг у раціональності та продуктивності у використанні, в порівнянні з традиційним.

Відомо, що інновації в освіті є частиною соціальних інновацій [68; 132; 208]. Соціальні інновації – це нові рішення (товари, послуги, моделі ринків, процесів і т. ін.), які одночасно задовольняють соціальні потреби (ефективніше, ніж існуючі рішення), створюють нові або кращі можливості та стосунки та покращують використання активів та ресурсів [405, с. 18].

Узагальнюючи основні підходи до визначення поняття «соціальні інновації» О. Набатова трактує його як нововведення у соціальній сфері, що сприяють вирішенню суперечностей, які виникають в умовах неоднорідного та нестабільного суспільного розвитку, співіснування різних аксіологічних

систем, посилення процесів соціальної мобільності. До соціальних інновацій авторка відносить нові стратегії, концепції, ідеї та організації, що задовольняють різні типи соціальних потреб – від умов праці і освіти до розвитку громад та охорони здоров'я, і сприяють поширенню та зміцненню громадянського суспільства [189, с. 59]. Мета і завдання інноваційних процесів, що відбуваються в соціальній сфері в загалі, та в освітній зокрема, відображено у нових державних освітніх стандартах [124; 243; 246].

Зважаючи на вищевикладене, зазначимо, що інновації – це процес і результат створення, розробки, розповсюдження новоствореного і (або) вдосконаленого інноваційного продукту (технології, продукції або послуги); це істотні зміни, які поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери.

Під впливом змін в усіх сферах життя виникають протиріччя між традиційною системою (політичною, культурною, економічною, соціальною тощо) та новими потребами суспільства – потребами у реформах, інноваціях, які мають привести до якісних та (або) кількісних змін системи або її елементів. Внаслідок цього інновації стають закономірним явищем і предметом дослідження економічних, природничих, соціальних і гуманітарних наук, зокрема – освітніх.

Зазначимо, що упродовж проведення освітніх реформ відбувається перехід від знаннєвої парадигми освіти до інноваційної: змінюються ціннісні орієнтири, цілі та результати освіти, що у значній мірі впливає на процес інноваційного вдосконалення, зокрема на зміст і методику освітнього процесу. Протиріччя між традиційною системою освіти та викликами сучасності, що є результатом змін в усіх сферах суспільного життя, закономірно призводять до розробок і впровадження інновацій як рушійної сили реформування освіти [279]. Цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей стає джерелом інновації (О. Дубасенюк [68]).

Технологія введення та поширення інновацій в системі освіти вивчається багатьма дослідниками в контексті педагогічної інноватики

(В. Ачкан [5], А. Бойко [19], О. Волошина [40], І. Дичківська [60], О. Дубасенюк [68; 69], О. Ігнатович [84], О. Тищенко [287], В. Химинець [314], В. Ягоднікова [328]; N. Albers-Miller, R. Straughan, P. Prenshaw [343] R. Glatter, F. Castle, D. Cooper, J. Evans, P. W. Woods [368] та ін.). Основу цих ученій складають концепції класиків соціології: Г. Тарда (G. Tarde) Й. Шумпетера (J. Schumpeter) Е. Роджерса (E. Rogers) та ін.

Як свідчить аналіз наукових джерел, в освіті під інноваціями розуміється процес створення, запровадження та поширення в педагогічній практиці новоствореного і (або) вдосконаленого інноваційного продукту, де під інноваційним продуктом мається на увазі освітня, педагогічна або управлінська технологія (В. Вакуленко [27], О. Волошина [40, с. 8], І. Дичківська [60, с. 18, с. 23], О. Дубасенюк [69], Л. Козак [112, с. 80], В. Химинець [314 с. 16] та ін.). Педагогічні інновації в Україні розглядаються як домінантні в освітній політиці (О. Кохановська, О. Кірдан, О. Невмержицька) [129, с.248]

За І. Дичківською, інноваційна педагогічна технологія є комплексним процесом впровадження в освітню практику нових, оригінальних методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності. Це явище характеризується системністю, послідовністю та цілеспрямованістю реалізації, охоплюючи всі компоненти освітнього процесу – від постановки цілей до отримання прогнозованих результатів [60, с. 290]. Ключовою особливістю інноваційної педагогічної технології є її здатність забезпечувати цілісні інноваційні зміни в освітньому процесі. Педагогічна технологія як невід'ємна складова освітнього процесу відображає його основні характеристики, зокрема послідовність та взаємопов'язаність педагогічних дій, спрямованих на забезпечення розвитку особистості [322, с. 237]. В практичному вимірі інноваційна педагогічна технологія в системі дошкільної освіти формується на основі осмислення та аналізу вихователем власного інноваційного досвіду, що дозволяє систематизувати та вдосконалювати освітній процес.

Реалізація нововведення у системі освіти, на думку дослідників, відбувається у змісті, методах, прийомах і формах освітньої діяльності, організації управління освітньою діяльністю, підходах до соціальних послуг в освіті (О. Дубасенюк [68; 69]; О. Нікітіна [193], О. Кохановська [82; 130] та ін.).

У науковому дискурсі визначено, що результатом інновації в освіті стають суттєві зміни, що ведуть до підвищення показників (рівнів) досягнень структурних компонентів освіти [26; 27; 40; 60; 132; 314].

Освоєння інновацій (нового засобу, методу, методики, технології, програми), як зауважила група науковців [366], проходить через пошук ідеальних нових методів і програм, їх впровадження в освітній процес та їх творче переосмислення. Через те що інновація це, перш за все, створення нового або внесення істотних змін до існуючих рішень, вважається, що креативність є основною передумовою для її створення, а сам процес впровадження носить творчий характер [176; 289].

З огляду на вищевикладене, виникає потреба у готовності та підготовки педагогів, як агентів змін, до інноваційної діяльності, а перш за все – формуванням ставлення педагогів до інновацій і визначенням ними власної ролі у інноваційному процесі та розвитку інноваційної позиції.

Щодо поширення нововведень, у наукових дослідженнях у сфері психології та педагогіки найчастіше спираються на концепцію дифузії інновації Е. Роджерса, суть якої автор виклав у однойменній праці «Дифузія інновацій» («Diffusion of innovations»). Згідно з цією концепцією, дифузія – це процес, під час якого інновація з плином часу через певні канали поширюється серед членів соціальної системи [258, с. 57]. На думку Е. Роджерса, ознакою, за якою визначають, наскільки раніше за інших індивід здатен прийняти нові ідеї, є інноватівність. Науковець пропонує наступні категорії упроваджувачів нововведень: новатори (сміливі), ранні впроваджувачі (шановні), рання більшість (поміркування), пізня більшість (скептичні), забари (ті, хто відстає) (традиціоналистічні) [258, с. 59, с. 315].

Українська вчена І. Дичківська, суголосно з цією класифікацією, описує категорії реалізаторів нововведення відповідно до сфери освіти і педагогіки, які мають такі ознаки [60, с. 39].

Перша група реалізаторів – новатори. Вони мають авантюрний дух, схильні до ризику, азарту, відкриті до нового, прагнуть апробувати будь-яке нововведення.

Друга група – ранні впроваджувачі (ранні реалізатори). Представники цієї групи становлять основний контингент лідерів новаторських напрямів, можуть допомогти з порадами й консультаціями, від них, як описує вчена, залежить динаміка реалізації інноваційних процесів.

Третя група – рання більшість. Упроваджувачі цієї групи інтенсивно взаємодіють в інноваційному процесі з ранніми реалізаторами, але рідко перебирають на себе роль лідерів. Для прийняття рішення щодо впровадження інновацій вони потребують більше часу.

Четверта група – пізня більшість. Представники цієї групи відрізняються скептицизмом. До впровадження інновацій їх спонукає сформована громадська думка або усвідомлення особистої потреби в них.

Остання, п’ята група, – ті, хто вагається. Впроваджувачі цієї групи інновації сприймають одними з останніх, часто відмовляються від неї через свою зорієнтованість на минуле [60, с. 39-40].

Вагомий інтерес для нашого дослідження становить думка І. Дичківської щодо розподілу педагогічного колективу щодо прийняття рішень про введення інновацій та механізм упровадження їх у практику. Авторка описує наступні типи реакцій на інновації:

1. Активне прийняття нововведення та участь у реалізації.
2. Пасивне прийняття нововведення та участь не з власної ініціативи, а під тиском адміністративних чинників.
3. Пасивне неприйняття нововведення – вичікувальна позиція.
4. Активне неприйняття нововведення з апелюванням до досвіду і теорії.
5. Активне неприйняття нововведення з проявом супротиву і протидії.

6. Часткове прийняття нововведення одночасно з ситуативним неприйняттям його [60, с. 41].

Як зауважує учена, рідше зустрічаються типи з активним неприйняттям інновацій, частіше – з пасивним або частковим.

Загальні теоретичні та емпіричні дослідження учених з проблеми інноватики: управління змінами, подолання опору нововведенням, адаптація до них, використання та поширення інновацій – стають основою для визначення сутності поняття «інноваційна позиція педагога».

Для визначення поняття «інноваційна позиція» звертаємось насамперед до трактувань поняття «позиція» у довідковій та науковій літературі.

Пряме значення слова «позиція» в Академічному тлумачному словнику [229] визначається як «положення, постава тіла; поза». У контексті нашого дослідження звертаємось до переносного значення цього слова: «точка зору, ставлення до чого-небудь, що визначає характер поведінки, дії» [229]. Зауважимо, що поняття «позиція» по відношенню до особистості вперше запропонував австрійський психолог і психіатр А. Адлер, який вважав позицію головною рушійною силою і умовою психічного та соціального розвитку людини [342]. Цю ідею розвивали й інші видатні вчені (Г. Олпорт, М. Рокич, Ф. Хайдер, Л. Фестінгер, К. Левін, К. Роджерс, Дж. Келлі, Дж. Роттер та ін.), котрі досліджували особистість та її усвідомлене ставлення до різних аспектів життя, яке знаходить відображення в поведінці людини.

Так, Г. Олпорт вважає, що установки (attitudes), як стійкі орієнтації, формують ставлення до певних об’єктів або ситуацій [344; 345]. Одночасно з цим Дж. Мід розглядає формування особистості через соціальні взаємодії і рольові поведінки [382]. Взаємодію особистості з соціальним середовищем і яким чином вона вибудовує свої ставлення до нього, відображено в концепції «життєвого простору» К. Левіна [341] та соціологічній теорії П. Бурдьє [351]. А в теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгер розглядає, як конфлікт між внутрішніми диспозиціями і зовнішніми діями призводить до зміни позицій особистості, аби уникнути дискомфорту [364].

Інший підхід застосовує американський вчений К. Роджерс. Автор у дослідженнях підкреслює значущість суб'єктивного досвіду та самооцінки у розвитку особистості та зауважує, що люди свідомо обирають власні життєві позиції на основі досвіду, прагнучи до самоактуалізації [393].

Отже, незважаючи на різні підходи до вивчення особистості через її ставлення до різних аспектів життя, у розроблених концепціях відображено, як формуються свідомі позиції людини щодо світу на основі її рис, диспозицій, соціальних впливів та власного досвіду.

Концепція позиції особистості набула також широкого висвітлення у вітчизняній науці. Аналіз наукової педагогічної та психологічної літератури дає змогу зазначити суголосність думок вчених щодо трактування поняття «позиція». Так, О. Мешко [172], А. Ондо Анге [201], О. Темченко [283], Л. Орбан-Лембрик [204] та ін. трактують поняття таким чином: позиція – це складна, відносно усталена система ставлень, установок, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у процесі своїй життєдіяльності або як положення індивідуума у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [146; 172; 201; 203; 284; 308]. Українські дослідниці З. Курлянд і Т. Осипова уточнюють, що позиція передбачає усвідомлене ставлення особистості до довколишньої дійсності, а також розуміння свого місця в ній і характеризується сформованістю ціннісних орієнтацій, наявністю потреб і мотивів у здійсненні певної діяльності [145].

Особливий науковий інтерес викликають праці дослідників, в яких надається характеристика позиції особистості. Учені (Н. Яремчук [340, с. 195], О. Мельник [166, с. 34] та ін.) виокремлюють такі характеристики позиції особистості: спрямованість (ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, цілі, життєві перспективи, ідеали); стійкість (незалежність від ситуації, наполегливість дій, твердість намірів); активність (здатність ініціювати ідеї, приймати рішення, відповідати за їх наслідки, виявляти творче ставлення до життя; сфера функціонування цінностей (моральна, релігійна, громадянська, професійна тощо).

Як зауважує науковиця А. Ондо Анге, становлення особистісної позиції відбувається через систему стосунків людини зі світом: крізь призму власних цінностей, ідеалів, інтересів і переконань формується ставлення людини до дійсності, до інших людей і самої себе. Це, в свою чергу, впливає на формування життєвої позиція, яка знаходить відображення у поведінці особистості, у змісті та характеру її взаємодії з оточуючими [201, с. 385].

Отже, оскільки ставлення людини до навколишнього світу відбувається до різних аспектів життєдіяльності, то учені також виокремлюють поняття «життєва позиція» (В. Гетта [45], Л. Помиткіна [236], С. Прядко [254], А. Сьомак [281] та ін.). Життєва позиція є невід'ємною частиною соціального середовища та доповнюється соціальною позицією. Соціальна позиція, в свою чергу, визначається як відчуття належності людини до певної соціальної спільноти, прояв власних інтересів і цінностей, які вона свідомо відстоює і прагне. Соціальна позиція тісно пов'язана з професійною позицією, в яку інтегруються різноманітні соціальні ролі особистості, що виражається у зовнішньому прояві поведінки та ставлень до навколишньої дійсності [16; 166, с. 33-34].

У структуру життєвої позиції дослідники (А. Ондо Анге, Н. Попова та ін.) [201, с. 392; 237] включають потреби і установки, знання; переконання; готовність діяти; дії з досягнення життєвої мети.

Е. Помиткін та Л. Помиткіна, аналізуючи наукові погляди вчених, узагальнюють та надають перелік основних видів життєвої позиції особистості: активна і пасивна, конструктивна і деструктивна, духовна і бездуховна, негативна і позитивна, егоїстична і колективістська, моральна і аморальна тощо [236, с. 75-76]. Особистість з активною конструктивною життєвою позицією, на думку вчених, здатна змінювати та перетворювати суспільні умови життя відповідно до власних переконань, поглядів та уявлень про світ, в якому вона живе. Така людина проявляє гармонійні та позитивні стосунки з оточуючими, здатна до продуктивної взаємодії, співпраці з

колегами, прагне до самопізнання та саморозвитку, обираючи оптимальні для себе методи особистісного зростання [201; 235].

Враховуючи специфіку прояву інноваційної позиції педагога, звертаємо увагу на професійну сферу функціонування цінностей, що, в свою чергу, вимагає уточнення таких понять, як «професійна позиція» та «педагогічна позиція».

Зауважимо, що відмінністю професійної позиції від особистісної є сфера, в якій вона проявляється, а саме: особистісна проявляється у будь-яких спільнотах, а професійна – лише у професійному середовищі в процесі взаємодії з колегами, клієнтами тощо [117; 166; 308].

Професійна позиція, як міждисциплінарне явище, вивчається ученими різних наукових галузей: філософії, соціології, педагогіки, психології тощо (О. Івановою [83], С. Прядко [254], О. Резван [257] та ін.). Професійну позицію розглядають як невід'ємну частину професіоналізації особистості та визначають як складний процес ітеративного характеру, що проявляється в удосконаленні професійних компетентностей людини у виробленні та дотримуванні нею правил поведінки у трудовій діяльності, у прояві певного ставлення до основних питань, що стосуються конкретної професійний діяльності [131; 172; 209; 251-253 та ін.]. Професійну позицію визначають як ставлення особистості до свідомо обраної професійної діяльності, а проявляється вона у трудовій діяльності. Важливим доповненням є те, що активна професійна позиція базується на активній життєвій позиції (О. Іванова [82]).

У складній системі поглядів, цінностей і ставлень особливе місце посідає педагогічна позиція (або професійна педагогічна позиція), адже вона знаходиться на межі особистісної і професійної [13, с. 76; 161, с. 156]. Педагогічну позицію, на відміну від професійної, розглядають не у загальному сенсі як частину професіоналізації особистості, а через призму ставлення педагога до своєї роботи як пріоритетної цінності в процесі його активної творчої діяльності на всіх етапах життєдіяльності (О. Темченко [283]). До

педагогічної позиції також відносять систему інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень педагога до професійної діяльності та педагогічної дійсності взагалі [172; 210].

Учена Л. Кондрашова, деталізуючи зміст окресленого поняття, визначає позицію педагога як сукупність відносин до дітей, самого себе, педагогічного процесу і до форм його організації. Крім цього, як зазначає авторка, успіх роботи педагога багато в чому залежить від позиції, стилю спілкування, управління освітнім процесом та контакту зі здобувачами [123, с. 5]. Підтвердженням цієї думки є погляди дослідників В. Вітюк, Д. Пріми та Р. Пріми. В своїй праці «Професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи: сучасні реалії у контексті вимог Нової української школи» [252] автори розглядають види професійної позиції, використовуючи функціонально-рольовий підхід. Підсумовуючи, науковці зазначають, що професійна педагогічна позиція – це складний, динамічний, багатогранний феномен [252, с. 211].

У з'ясуванні змісту окресленого поняття нам видається конструктивною думка вченого О. Фісуна. Дослідник тлумачить педагогічну позицію вчителя як складне особистісне утворення, яке формується під впливом зовнішнього середовища й виявляється в його ставленні до різних аспектів педагогічної діяльності. Автор уточнює, що така позиція є результатом перетворення зовнішніх вимог до стану сформованості професійно-особистісних якостей, цінностей, знань і вмінь педагога на його внутрішні вимоги до власного професійного зростання [308].

Для повного розуміння сутності досліджуваного поняття звернемось до результатів дослідження науковців зі структури педагогічної позиції.

Так, О. Літовка, досліджуючи структуру позиції педагога, виокремлює такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-змістовий та організаційно-діяльнісний [152, с. 225-226]. Акцентуючи увагу на складових структури позиції вчителя, О. Подолянюк виокремлює професійний компонент, який віддзеркалює систему оцінки знань, умінь, досвіду,

перспектив і характеризується професійними знаннями й практичними вміннями особистості, і особистісний компонент. Останній компонент змістовно зумовлює ставлення особистості до професії та можливостей самореалізації в ній; до себе як до учасника освітнього процесу та до однолітків. Згідно з поглядами дослідниці, позиція педагога складається з ціннісно-світоглядного, особистісно-динамічного, рефлексивно-смислового, особистісно-діяльнісного компонентів [226].

О. Темченко в структурі професійної позиції педагога виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-діяльнісний і рефлексивний компоненти, які регулюють поведінку та впливають на вибір засобів професійної самореалізації [284]. Мотиваційно-ціннісний компонент, за результатами узагальнення автора, складається з умотивованості вчителя до здійснення педагогічної діяльності та включає серед інших показників, за висновками автора, такі: усвідомлення моральних цінностей педагогічної професії, асертивність поведінки, ініціативність. У когнітивно-діяльнісному компоненті вчена виокремлює такі показники: усвідомлене ставлення до збагачення й поглиблення знань і професійного розвитку, прагнення до формування тактичних та стратегічних цілей, усвідомлення професійних дій і рішень, стійкість позиції, внутрішня дисципліна. Рефлексивний компонент зумовлює регулятивно-коригувальну діяльність учителя, систему особистісних норм регуляції [284].

Узагальнення поняття «позиція» у різних сферах буття людини, у професійній сфері педагога зокрема, надаємо у тезах:

– позиція – це інтегральна, узагальнена характеристика особистості як суб’єкта діяльності та складається з переконань, ідеалів, інтересів і цінностей, які людина здатна свідомо відстоювати та реалізувати;

– прояв власної позиції відбувається людиною у всіх сферах життєдіяльності; формою прояву позиції є зовнішня поведінка та ставлення особистості до навколишньої дійсності;

– позиція – це динамічне явище, адже переконання, інтереси, ідеали, цінності мають властивість трансформуватися протягом життя [295].

Зауважимо, що дефініція «інноваційна позиція» вживається переважно в науково-технічній сфері при оцінці інноваційної діяльності підприємства і є інтегральним розглядом інноваційного потенціалу та інноваційного клімату за допомогою різних матриць [22, с. 136].

У сфері освітніх, педагогічних наук вищеназваний термін недостатньо поширений, проте І. Дичківська зазначає, що готовність до інноваційної діяльності становить внутрішню потребу, яка формує *інноваційну позицію педагога* як важливий компонент професійної реалізації його можливостей та розкриття творчого потенціалу [60]. Також у науковому тезаурусі зустрічається поняття «вчитель інноваційної орієнтації», яке надається у термінологічному словнику за загальною редакцією О. Огієнка [88]. Автори зазначають, що педагог інноваційної орієнтації – це особистість, яка здатна брати на себе відповідальність. Як дослідник, такий педагог спрямований на науково обґрунтовану організацію освітнього процесу з прогностичним спрямуванням; має ціннісні орієнтації, гнучке мислення, розвинуту професійну самосвідомість, готовність до нової інформації, високий рівень самоактуалізації і володіє мистецтвом рефлексії [88].

В межах теми нашої дисертації особливої уваги заслуговують дослідження науковців К. Кінаха, Д. Пріми, Р. Пріми [253] з проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти. Так, дослідники у своїй роботі [253] підкреслюють тісний зв’язок інноваційної позиції педагога із професійною позицією, проте зауважують, що між ними існує різниця: професійна педагогічна позиція є комплексом інтелектуальних, вольових та емоційно-оцінних ставлень педагога до професійної діяльності й педагогічної реальності в цілому, натомість інноваційна позиція відображає особисту роль педагога в інноваційному процесі як систему його емоційно-оцінних ставлень до інновацій у професійній сфері [253, с. 43].

Попри існуючи теоретичні узагальнення щодо змісту поняття «інноваційна позиція педагога» та дотичних до нього, актуальними залишаються розвідки, присвячені розкриттю сутності самого явища, визначенню його структури та характеристики компонентів.

Підсумовуючи вищесказане, визначаємо *інноваційну позицію педагога* як інноваційну спрямованість педагога (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов'язаних зі здійсненням нововведень), його світоглядне ставлення до інновацій та їх упровадження у освітній процес, що виявляється у професійній діяльності.

Враховуючи специфіку професійної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти поняття «*інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти»* тлумачиться нами як конструкт, що базується на інноваційній інтенції педагога (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, що корелюють зі здійсненням нововведень); віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до інновацій та потенціалу їх упровадження в систему дошкільної дидактики; детермінує характер інноваційної поведінки педагога в професійно-педагогічній діяльності.

1.2. Структура та класифікація інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Здійснений аналіз проблеми дослідження позиції особистості в різних сферах життєдіяльності дозволяє визначити структуру інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти та охарактеризувати її компоненти.

Спираючись на визначення поняття інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти, яке надається вище, акцентуємо увагу, що в нього входить система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов'язаних зі здійсненням нововведень і ставлення педагога до інновацій. Таким чином актуалізується проблема впливу сформованих цінностей, ціннісних орієнтацій вихователів на розвитку інноваційної позиції.

У праці відомого вченого М. Рокича (M. Rokeach) «The Nature of Human Values» описується дослідження ціннісних орієнтацій людини. Дослідник розглядає цінності як стійке переконання в тому, що певний спосіб поведінки або кінцевий стан існування особистісно чи соціально кращий, ніж протилежний або протилежний спосіб поведінки чи кінцевий стан існування. Система цінностей, на думку автора, це стійка організація переконань щодо бажаних способів поведінки або кінцевих станів існування впродовж континууму відносної важливості [394, с. 5].

З позицією М. Рокича погоджується українська вчена О. Шапран, яка стверджує, шо готовність до змін у інноваційній діяльності фіксується на високому рівні, якщо готовність узгоджується з внутрішньою позицією особистості, яка утворюється через призму потреб, інтересів, ціннісних орієнтацій, пов'язаних зі здійсненням нововведень [217, с. 126]. Підтвердження цієї думки знаходимо у праці сучасних зарубіжних науковців E. Purc і M. Lagun «Personal Values and Innovative Behavior of Employees» [390]. Авторки, спираючись на теорію основних людських цінностей Ш. Шварца (S. Schwartz) (структурування базових цінностей у два біполярні виміри), емпіричним шляхом довели вплив особистісних цінностей на інноваційну поведінку людини [391].

Ціннісні орієнтації людини, за ствердженням української дослідниці О. Кузнєцової, впливають на розвиток здатності особистості приймати новизну, мінливість і складність світу та формують стійку схильність до оновлення, що сприяє вияву перетворювальної активності та конструктивній самореалізації [141].

Поєднання за значенням понять «цінність» та «значущість», або «важливість», відмічає також колектив авторів [36], підкреслюючи, що цінністю можна вважати все те, що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим.

У професійній діяльності сукупність цінностей орієнтує педагога на відповідну професійну поведінку, забезпечує зміст і спрямованість діяльності,

додаючи зміст професійним діям [104]. Ціннісне ставлення до інновацій, за В. Желановою, пов'язують зі стійко позитивним, усвідомлюваним їх сприйняттям, а також схильністю до інноваційної діяльності й особистісною зацікавленістю [74, с. 14].

Розмірковуючи над сутністю інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти, користуючись методом аналогії, доходимо висновку, що в професійній сфері життя ціннісна орієнтація вихователя спрямована на визначення значущості та важливості інновацій і тим самим регулює його педагогічну діяльність.

Рушійною силою активізації педагогічної діяльності (як і будь-якої іншої) є мотивація [118; 269 та ін.].

Поняття «мотивація» має багато трактувань. Це пояснюється багатоаспектністю самої категорії і міждисциплінарним характером стосунків, які нею описані.

В основі зазначеного поняття лежить поняття «мотив», яке в довідковій, психологічній та іншій науковій літературі тлумачать як актуалізовану потребу людини, яка спонукає її до певних дій і вчинків, внаслідок яких потреба може бути задоволена [181-185]. Цікаво, як зауважують науковці Ф. Подшивайлов і О. Сергєєнкова, що не будь-яка усвідомлена потреба може стати мотивом, а лише та, яка супроводжується бажанням її задовольнити [227, с. 5].

Отже, потреби і бажання людини безпосередньо пов'язані з мотивом діяльності. Педагог, вмотивований до інноваційної діяльності, з розвиненою інноваційною позицією, відчуває потребу у неперервному професійному розвитку, усвідомлює значущість інновацій в освіті як рушійної сили прогресу, визнає їх роль у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти, відчуває потребу у знаннях щодо оволодіння ефективними способами формування інноваційної компетентності [59; 60; 89, с. 106-107; 90 та ін.].

Динамічний процес конкретизації, усвідомлення потреби, виникнення бажання і утворення мотиву та формування наміру здійснити задоволення

потреби є мотивацією [228, с. 143]. Мотивація – це сукупність причин та чинників, які ініціюють, спрямовують та підтримують поведінку людини у конкретний момент [185; 223].

Аналіз наукових джерел [100; 101; 348; 369 та ін.] свідчить, що існують різні підходи до класифікації видів мотивації. В межах нашого дослідження ми зупинились на двох основних: екстринсивна мотивація (зовнішня), яка обумовлена зовнішніми умовами та обставинами; інтринсивна мотивація (внутрішня), яка обумовлена внутрішніми диспозицями (мотивами, потребами, установками, інтересами, прагненнями, бажаннями).

На сьогодні у науковому просторі точиться дискусія щодо того, чи можна вважати стимули та стимулювання персоналу ефективним способом управління людським ресурсом [98; 100; 101; 336 та ін.]. У цьому питанні ми тримаємось позиції, що висловлює О. Фіщенко, а саме: мотивує лише той стимул, який підкріплює потребу (внутрішню мотивацію). Людина без усвідомленої потреби, на думку автора, не буде вмотивована навіть під дією стимулу [309, с. 87]. Навіть якщо надається стимул для активізації дії, людина буде зацікавлена діяльністю стільки, скільки буде діяти стимул. Відповідно до класифікації інноваційної позиції педагога, яка визначена нами у підрозділі 1.2, активність в інноваційній діяльності вихователів, що підкріплюється лише стимулами, підкреслює ситуативний характер прояву позиції.

Отже, численні дослідження науковців у сфері діяльності, поведінки і мотивації особистості [350; 356; 358; 359 та ін.] доводять, що фахівець відчуває творчий підйом (що важливо для здійснення інноваційної діяльності) тоді, коли діяльність обумовлена внутрішньою мотивацією. Під впливом внутрішньої мотивації людина проявляє інтерес до змісту діяльності та отримує задоволення від процесу, краще зосереджується на тому, що робить.

Акцентуємо увагу також на важливості наявності мотивації успіху як показника розвитку інноваційної позиції, адже прагнення досягти мети мотивує педагога до самоаналізу власної діяльності, аналізу помилок і пошуку шляхів їх усунення або уникнення. А також погоджуємося з думкою

В. Ягоднікової, що в інноваційній діяльності педагога важливим є наявність прагнення до саморозвитку та самовдосконалення як мотивів у складі інстринсивної мотивації [331]. Отже, педагог інноваційного спрямування виявляє стійке бажання та потребу використовувати інноваційні технології для покращення якості професійної діяльності.

Сприйняття навколишньої дійсності та процес її формування пов'язані з внутрішніми стимулами, цінностями, які мають мотиваційну-ціннісну основу і є поштовхом до здійснення різних видів діяльності, в тому числі й інноваційної. Це дає підстави до виділення *мотиваційно-ціннісного компонента* в структурі інноваційної позиції педагога, який характеризується прийняттям інновації як зміни, що якісно покращує життя суспільства та відкривають якісно нові можливості [63].

Узагальнюючи вище викладене, зазначимо, що мотиваційно-ціннісний компонент інноваційної позиції складається зі спрямованості діяльності на прийняття інновацій педагогом в освіті та суб'єктності цілепокладання, цілездійснення та самореалізації.

Цей компонент має наступні характеристики: усвідомлення педагогом нових вимог щодо педагогічної діяльності, а значить – відчуття потреби у неперервному професійному розвитку; усвідомлене ставлення до інноваційних технологій та визнання їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти; потреба педагога у знаннях щодо оволодіння ефективними способами формування інноваційної компетентності; позитивна мотивація до професійного удосконалення в сфері інноваційної діяльності, наявність мотивації досягнення; ставлення до самого себе як до суб'єкта інноваційної діяльності (суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації) [58; 177; 331].

Відомо, що предметною основою, на якій формуються цілі, завдання професійної діяльності та відповідно до яких добираються інноваційні технології для покращення освітнього процесу та (або) налагодження взаємодії з учасниками освітнього процесу, слугує сукупність знань про суть і

специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс умінь і навичок застосування їх у структурі професійної діяльності. Все перелічене дає підстави до виокремлення *когнітивно-інформаційного компонент*у інноваційної позиції педагогів.

Для аргументації зазначеного компоненту звернемось до з'ясування змісту поняття «когнітивний». Поняття «когнітивний» має походження від «когніція» (лат. Cognition – пізнання) та тлумачіться як процес, за допомогою якого відбувається обробка інформації [108; 109]. Когніція – це процес отримання інформації з навколишнього середовища, її аналізу і використання в повсякденній активності.

Поняття «інформація» багатогранне та застосовується у багатьох сферах життя. У загальному значенні «інформація» (від лат. Informatio – роз'яснення) – це відомості, які передають усним, писемним та іншими шляхами за допомогою умовних сигналів і технічних засобів [96]. Слово «інформація» у просторі професійно-педагогічної комунікації означає відомості про досягнення педагогічної науки, науково-осмислений педагогічний досвід; відомості про педагогічні процеси, що здійснюються у закладі освіти [39, с. 11].

Поєднуючи ці два складника, підкреслюємо, що береться до уваги сукупність знань педагогів з професійної сфери та розуміння ними понятійного апарату з педагогіки та інноватики.

Отже, до складу когнітивного-інформаційного компоненту ми відносимо сукупність знань вихователя про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій в дошкільній освіті, комплекс умінь і навичок, застосування їх у структурі професійної діяльності. Прикладом цього можуть слугувати знання та навички, як-от: гуманно-особистісного підходу до виховання дитини; основних принципів педагогіки партнерства та ефективної взаємодії з учасниками освітнього процесу; організації інноваційного середовища у закладі освіти; цифрових інструментів для організації дистанційного, змішаного або онлайн навчання; особливостей

психофізіологічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами тощо [305].

Функціонування *діяльнісно-креативного компоненту* інноваційної позиції дозволяє визначити спосіб активності педагога до об'єкта ставлення, а саме – до інновацій в дошкільній освіті та в педагогічній діяльності зокрема. Відтак, діяльнісно-креативний компонент включає інноваційну активність педагога в професійній діяльності. Стабільна інноваційна позиція характеризується невиявленням суперечностей у діяльності педагога та його переконаннях, які він висловлює щодо цінності інновацій у процесі реформування та впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність. Окрім того, діяльнісний компонент передбачає прояв у професійній діяльності самоефективності [349] та адаптивності [137]. Педагог з високою самоефективністю налаштовує себе на успіх в професійній діяльності, докладає більше зусиль до досягнення мети, проявляє завзяття та наполегливість, а в разі невдачі робить аналіз результатів та намагається знайти й усунути перешкоди до успіху [349]. Ознакою адаптивності, на думку О. Кузнецової [137], є здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в його характеристиках [137]. Дослідниця в своїй праці [137], за результатами дослідження, робить висновок, що особи з високим рівнем адаптивності вільні від почуття страху при оцінці наслідків змін, впевнені у власних силах, їм властиво прагнення до самовдосконалення і саморозвитку. Як стверджує авторка, особистостей з високим рівнем адаптивності можна розглядати як здатних та відкритих до інноваційної діяльності, тому що вони проявляють готовність до сприйняття новизни та легкість у переборенні природнього супротиву нововведенням [137, с. 75]. За класифікацією І. Дичківської [60], за цими ознаками можна віднести групу педагогів з активним прийняттям нововведень та участю у їх реалізації [60, с. 41].

За свідченням результатів наукових розвідок науковців О. Антонової [3], А. Бубняк [25], С. Сисоєвої [272; 273], В. Фрицюка і В. Фрицюк [311], А. Шадріної [319] та ін., креативність є обов'язковою характеристикою особистості педагога. До того ж інноваційну діяльність розглядають як результат креативної діяльності, а саму інноваційну діяльність за своєю сутністю визначають як креативну [43; 59; 305 та ін.]. Тож у Сучасному тлумачному словнику української мови зміст поняття «креативність» розкривається як творча, новаторська діяльність [337, с. 338]. А у статті Психологічного словника-довідника пояснюється, що: «Спочатку креативність розглядалась як функція інтелекту, а рівень його розвитку ототожнювався з рівнем креативності. Згодом з'ясувалось, що рівень інтелекту корелює з креативністю до певної межі <…>. Нині креативність розглядають як функцію цілісної особистості, що залежить від цілого комплексу її психологічних характеристик і не зводиться до інтелекту. Центральним напрямом у вивченні креативності є з'ясування особистісних якостей, з якими вона пов'язана» [249, с. 108].

У науковому дискусійному полі зустрічаються різні позиції вчених стосовно ототожнення понять «креативність» і «творчість», «креативна особистість» і «творча особистість» [3; 61; 62; 160; 212 та ін.]. Ми розділяємо думку науковців, що креативність як інтегративне явище нерозривно пов'язане з усіма сферами особистості (інтелектуальною, емоційно-вольовою, рефлексивною, мотиваційною та діяльнісною) та є сукупністю процесуальних та особистісних якостей індивіда [61; 194 та ін.].

Визначаючи компоненти креативності, ми послуговуємося висновками, зробленими Н. Чувасовою, яка серед групи компонентів пропонує такі:

- вміння побачити нове, чутливість до проблем, толерантність до незрозумілого, допитливість, латеральне мислення;
- гнучкість у сенсі бачення альтернатив, різних варіантів і аспектів розв'язання проблем;

- оригінальність мислення (визначається прагненням до самостійності, незвичності, дотепності у розв'язку поставленої задач);

- наявність мотиваційних механізмів креативності, які ґрунтуються на внутрішніх (на відміну від зовнішньої стимуляції) мотивах творчої активності (потреба в новизні, потреба в автономії, свобода вибору, мотив самоактуалізації) [317, с. 280-281].

Креативна складова інноваційної позиції виявляється через відкритість педагога щодо нового, гнучкість, творчу уяву. Інноваційна діяльність педагога характеризується проявом вищого ступеню педагогічної творчості, педагогічного винахідництва [102; 115]. Л. Козак [113], описуючи принципи інноваційної професійної діяльності педагогів, розкриває зміст принципу активності, свідомості та самостійності та принципу єдності традиційного й інноваційного. На думку авторки, однією з умов досягнення успіху в інноваційній професійній діяльності є активність педагога, яка виявляється в усвідомленні цілі своєї діяльності та наявного інтересу до професійних знань в сфері інноватики. Таке ставлення педагога свідчить про самостійність та ініціативність, а ці якості особистості відіграють суттєву роль у розвитку творчості та здатності генерувати нові ідеї. Також науковиця наголошує, що в удосконаленні системи освіти традиційне й інноваційне знаходиться у взаємозв'язку, адже фахівець наслідує в інноваційному педагогічному середовищі кращі традиції, одночасно з цим його діяльність спрямована на розвиток та примноження [113, с. 95]. Увага до найкращого досвіду традиційної педагогіки та уміння помічати переваги новацій та проявляти здатність впроваджувати їх у професійну діяльність вимагає від педагога наявність критичного і системного мислення, здатність проявляти гнучкість, оригінальність мислення, тобто проявляти ознаки креативного мислення.

Не менш важливим є включення у структуру інноваційної позиції емоційної і рефлексивної складової, адже відкритість до змін, позитивна оцінка інновацій і довіра до нового підкріплюють внутрішню мотивацію до інноваційної діяльності. Емоції входять у процес цілепокладання і сприяють

осмисленню внутрішніх закономірностей проміжного змісту діяльності та в поєднанні зі здатністю до рефлексії допомагають педагогу осмислити, оцінити та проаналізувати успіхи та невдачі, які він зазнав в процесі інноваційної діяльності, визначити рівень особистих досягнень та розробити план саморозвитку та самоосвіти.

Таким чином, *емоційно-рефлексивний компонент* інноваційної позиції педагога включає в себе позитивне ставлення до інновацій, прагнення пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Цей компонент реалізується через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння, самооцінювання, самоінтерпретація та розуміння, інтерпретація й оцінювання іншого. Як зазначають науковці [73; 316 та ін.], рефлексія вважається основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень.

Як зауважує І. Сараєва [265], педагог інноваційного спрямування має бути здатен до критичного аналізу власних досягнень, виявленню власних сильних і слабких сторін, а також інтегрувати інноваційні методики та технології у свою професійну діяльність. Такий підхід потребує розвинених навичок саморефлексії та постійної готовності до безперервного професійного розвитку протягом усього життя [265, с. 1016].

Отже, за допомогою рефлексії вихователь здатен осмислити та оцінити успіхи та невдачі, що зазнав в процесі інноваційної професійної діяльності, визначити рівень особистих досягнень та розробити план саморозвитку та самоосвіти. Для реалізації емоційно-рефлексивного компоненту педагогу необхідно бути готовим до діалогу, проявляти толерантність до чужої думки і бути чутливим до іншої людини. Тому в педагогові цінується варіативність і пластичність в комунікативних стратегіях, особистісна включеність в діяльність, ухвалення відповідальності за вибір рішення (В. Муромець, Н. Чернуха) [316].

Всі компоненти структури інноваційної позиції педагога взаємопов’язані та взаємообумовлені.

Компоненти структури інноваційної позиції педагога та їхні характеристики надано в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристики компонентів інноваційної позиції педагога

Назва компоненту	**Характеристика**
Мотиваційно-ціннісний	Наявність цілепокладання та мотивації до здійснення інноваційної діяльності; сформована система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов'язані зі здійсненням нововведень
Когнітивно-інформаційний	Сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс умінь і навичок, застосування їх професійній діяльності
Діяльнісно-креативний	Відповідність між внутрішніми переконаннями щодо інноваційних технологій як рушіїв прогресу та професійною діяльністю педагога з впровадження інноваційних технологій в освітній процес; здатність до трансформації інноваційних технологій, методів та підходів відповідно до методичної мети, завдань, запитів і можливостей здобувачів освіти
Емоційно-рефлексивний	Розуміння, інтерпретація й оцінювання педагогом власних успіхів в інноваційній педагогічній діяльності та наявність позитивного ставлення до інновацій, відчуття задоволення від здійснення інноваційної діяльності

Класифікування позицій особистості учені здійснюють на основі підходів, які залежать від контексту дослідження та особистісних характеристик чи соціальної взаємодії людини. Так, наприклад, відповідно до

параметрів, що характеризують позицію особистості, класифікують за сферою функціонування цінностей (моральна, релігійна, громадянська, професійна тощо); за рівнем стійкості (стійка та нестійка); за ступенем активності (активна та пасивна); за оціночним забарвленням (песимістична та оптимістична); за міжособистісною взаємодією (альтруїстична, егоїстичні та просоціальна) тощо [6; 28; 48; 125; 146; 166; 236; 266 та ін.].

Відповідно до контексту дослідження ми виокремлюємо такі види позиції особистості.

За функціональною роллю особистості в соціумі розрізняємо активну та пасивну:

1) активна позиція: особистість активно впливає на оточення, бере участь у прийнятті рішень, ініціює зміни та взаємодії;

2) пасивна позиція: особистість більш схильна до споглядання або підпорядкування обставинам, уникаючи активної участі у впливі на навколишнє середовище [146; 236; 344; 393 та ін.].

За рівнем стійкості:

1) стійка позиція: характеризує довготривалі цінності та переконання особистості;

2) ситуативна позиція: залежить від конкретних умов або ситуацій і може змінюватися залежно від обставин [146; 393 та ін.].

На підставі вище названої класифікації визначаємо види інноваційної позиції педагога, як-от: активно-стійка, активно-ситуативна, пасивно-ситуативна, пасивно-стійка.

Активно-стійка інноваційна позиція педагога. Педагог демонструє постійну активність у здійсненні інноваційної діяльності, незалежно від умов або ситуацій; його дії базуються на внутрішніх цінностях, переконаннях і стійкій мотивації. Вихователь з такою позицією схильний ініціювати та брати участь у проєктах зі створення інновацій або активного поширення інноваційних технологій. В інноваційній діяльності педагог проявляє активність, навіть якщо доводиться долати зовнішні бар’єри, і продовжує

діяти навіть при зміні обставин. У такого педагога внутрішня мотивація є основною рушійною силою.

Активно-ситуативна інноваційна позиція педагога. Педагог активно реагує на конкретні ситуації, пов'язанні з дослідженням і вивченням інноваційних технологій, з впровадженням інновацій тощо. Вихователь з такою позицією проявляє ініціативу та схильний до динамічної адаптації, але його поведінка залежить від зовнішніх чинників і може змінюватися в залежності від ситуації. У критичних ситуаціях такий педагог здатен швидко приймати рішення, але його активність знижується, коли ситуація стабілізується або вимагає менше зусиль.

Пасивно-ситуативна інноваційна позиція педагога. Педагог діє пасивно і проявляє мінімальну ініціативу, але може змінювати свою поведінку в залежності від ситуації, чекає на зовнішні імпульси для дій. Такий вихователь намагається уникати участі в колективному проєкті, але стає активнішим у стресових ситуаціях або під тиском. Отже, поведінка педагога з пасивно-ситуативною інноваційною позицією є реактивною, не має внутрішньої мотивації до дії, але змінюється під впливом ситуаційних факторів.

Пасивно-стійка інноваційна позиція педагога. Вихователь стабільно проявляє пасивність і не ініціює змін, навіть коли ситуація цього вимагає. Поведінка такого педагога є стабільною, незалежно від умов, і базується на внутрішній схильності до збереження статусу-кво. Педагог відмовляється від участі в активних змінах чи проєктах з розробки чи впровадження інновацій, навіть коли отримує можливості для дії. Така позиція характеризується відсутністю мотивації до активної взаємодії та стабільною реакцією на зовнішні події без готовності до змін або адаптації.

Зауважимо, що названі види інноваційної позиції педагога відображають різний рівень активності та стабільності у поведінці людини. Активні позиції характеризуються ініціативністю, тоді як пасивні – ухиляннням від дій. Ситуативні позиції змінюються в залежності від обставин, а стійкі залишаються незмінними незалежно від зовнішніх факторів.

1.3. Роль і функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Процеси модернізації національної системи освіти почалися з історичного моменту здобуття Україною незалежності та інтеграції в європейський освітній простір. Такий крок став вирішальним у наближені української системи освіти до європейських стандартів з вираженням готовності відповідати ним. Результатом реформування системи освіти стало впровадження концепції навчання впродовж життя (Lifelong Learning), принципи якого проголошені у Меморандумі (A Memorandum of Lifelong Learning) у березні 2000 року під час Лісабонського саміту Ради Європи [346, с.10-18].

Інститут ЮНЕСКО з освіти впродовж життя (UNESCO Institute for Lifelong Learning) термін «неперервна освіта» пояснює як: «інтеграція навчання та життя, яка передбачає навчальну діяльність людей різного віку (дітей, молоді, дорослих та людей похилого віку) у будь-якому життєвому середовищі (сім'я, школа, спільнота, робота тощо) та через різноманітні методи (формальні, неформальні та інформальні), які разом задовольняють широке коло навчальних потреб» [406, с. 2].

На теперішній час в науковій літературі зустрічаються терміни: «освіта дорослих» (adult education) [10; 204; 205; 303; 310 та ін.] «продовжена освіта» (continuing education) [248; 353 та ін.]; «подальша освіта» (further education) [268, с. 70 та ін.]; «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта протягом всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою [217, с. 28-29; 255 та ін.]; «перманентна освіта» (permanent education) [216, с. 28-29; 263 та ін.]; «освіта протягом життя» (lifelong education) [204; 248] та ін. Незважаючи на те, що у кожній із цих дефініцій зроблено наголос на певній стороні явища, загальною ідеєю, за інформаціє, що надається в Аналітичній записці «Освіта протягом життя як

чинник людського розвитку» [207], є довічна незавершеність освіти дорослої людини.

На думку українських учених В. Олійник та Н. Отич, в контексті реалізації концепції освіти протягом життя пильна увага приділяється післядипломній, оскільки вона є основою забезпечення якості освіти на усіх її рівнях та розвитку виробничого потенціалу країни в цілому [199].

За своїм призначенням система післядипломної освіти, як оголошено у «Державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття» [240], покликана забезпечувати поглиблення професійних знань і умінь за спеціальністю, здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або одержання нового фаху на основі наявного освітнього рівня і досвіду практичної роботи [240].

У межах нашого дослідження для визначення ролі післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагога виникла необхідність аналізу довідкової літератури і наукових розвідок з проблеми сутності поняття післядипломної освіти, її структури і функцій.

Так, в Енциклопедії освіти поняття «післядипломна освіта» тлумачиться як галузь знань освіти дорослих, яка забезпечує неперервне вдосконалення професійних компетентностей фахівців різних галузей шляхом підвищення кваліфікації, перепідготовки, спеціалізації та стажування на основі новітніх технологій, досягнень науки і виробництва [72, с. 764-765].

Учені Г. Дегтярьова і Н. Куриш конкретизують, трактуючи післядипломну освіту як організоване та систематичне навчання дипломованих фахівців з метою подолання розриву між здобутою ними освітою у закладах вищої освіти та набутим практичним досвідом і новими вимогами, зумовленими змінами, що відбуваються в науці й суспільстві [53; 144, с. 134] .

Слушною, наш погляд, здається думка А. Кузьмінського, що післядипломна педагогічна освіта – це не тільки спеціальна освітня діяльність педагога, метою якої є його розвиток як особистості і як професіонала, але й

постійне збагачення його творчого потенціалу. Також, як додає науковець, післядипломна педагогічна освіта підвищує можливості педагогічної й соціальної адаптації педагогічних працівників у динамічному суспільстві [142].

У нашому дослідженні ми спираємося на визначення, яке закріплене на законодавчому рівні. У статті 18. Закону України «Про освіту» поняття «післядипломна освіта» пояснюється як компонент освіти дорослих, який передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [239]. Стаття 60 Закону України «Про вищу освіту» (п.1) уточнює попереднє визначення: вдосконалення освіти та професійної підготовки особи відбувається шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії; а також в цьому пункті додається, що післядипломна освіта включає здобуття другої (наступної) вищої освіти – здобуття ступеня бакалавра (магістра) за іншою спеціальністю на основі здобутої вищої освіти не нижче ступеня бакалавра та практичного досвіду [239]. Визначення, яке пропонується у статті 60 Закону України «Про вищу освіту», вживають у науковому тезаурусі феномена післядипломної освіти у значенні «післядипломна педагогічна освіта» [72, с. 760], уточнюючи, що вдосконалюють освіту та професійну підготовку педагогічні, науково-педагогічні та керівні кадри освіти. Особливість вживання такого терміну окреслює категорію фахівців спеціалізованого вдосконалення освіти та професійної підготовки.

Отже, аналіз джерел дає підстави розглядати післядипломну освіту як компонент освіти дорослих і зауважити, що підходи до визначення змісту поняття «післядипломна освіта» пронизані ідеєю «навчання впродовж життя».

Структура післядипломної освіти, відповідно до Закону України «Про освіту», включає в себе: спеціалізацію (профільну спеціалізовану підготовку), перепідготовку (навчання з метою оволодіння іншою професією або

професіями), підвищення кваліфікації (набуття нових та / або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань), стажування (набуття практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань) [244].

Як свідчить практика, найпоширенішим способом здобуття післядипломної освіти серед педагогів закладів загальної середньої, дошкільної і позашкільної освіти є підвищення кваліфікації. Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800, формами підвищення кваліфікації є: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві тощо. Форми підвищення кваліфікації можуть поєднуватись. Основними видами підвищення кваліфікації є навчання за програмою підвищення кваліфікації, у тому числі участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [56].

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають праці О. Волярської [41], А. Кузьмінського [142], О. Мельниченко [167], В. Олійника й О. Отича [199] та ін., в яких автори обґрунтовують функції післядипломної освіти, реалізація яких сприяє підвищенню кваліфікації та професійному зростанню педагогів.

Так, розглядаючи функції післядипломної освіти з позиції особистісного підходу, А. Кузьмінський [142] вважає за потрібне згрупувати функції післядипломної педагогічної освіти за такими критеріями: 1) програмно-цільові критерії включають компенсаторну, відтворювальну, коригуючу, прогностичну функції; 2) процесуально-технологічні критерії включають діагностичну, моделюючу, організаційну, координаційну, контрольно-інформаційну функції; 3) соціально-психологічні критерії включають орієнтаційну, мотиваційну, маркетингову функції, функції розвитку творчої активності, стимулювання [142].

Класифікація В. Лугового [154] має деталізований вигляд і описує такі функції: адаптивну (адаптація особистості педагога до своєї професії, до швидкозмінних умов педагогічної праці, трансформації моральних, духовних, ціннісних орієнтацій сучасного суспільства); компенсаторну (спрямована на відтворення частково втрачених або раніше не одержаних знань, а також на розширення та оновлення педагогічної підготовки); аналітичну (передбачає критичне осмислення наявної педагогічної реальності, забезпечує аналіз та оцінку власної професійної діяльності); рефлексивну (важлива умова конструктивного вдосконалення особистості педагога); перетворювальну (спрямована на подолання сформованих і застарілих стереотипів діяльності, негативних налаштувань); розвивальну (забезпечує розвиток педагога як особистості і професіонала); прогностична (спрямовується на передбачення результатів педагогічної діяльності, її проєктування).

Досліджуючи сутність післядипломної освіти, дослідниця О. Волярська зауважує, що характеристика якості післядипломної педагогічної освіти в сучасній парадигмі розвиту суспільства свідчить про збагачення її функцій, якісну їх перебудову, тому автор вважає, що провідною функцією має стати розвивальна, оскільки післядипломна педагогічна освіта орієнтується на визнання педагога як активного та самостійного суб’єкта власного професійного розвитку [41]. Крім названих вище, автор додала функцію ресоціалізації, яка здійснюється для повторної соціалізації для окремих категорій дорослого працездатного населення [41].

Зважаючи на сучасну парадигму неперервної освіти, яка акцентує увагу на зростанні ролі післядипломної освіти, О. Мельниченко пропонує модель цього рівня освіти, яка містить такі функції: компенсаційна (дає можливість працівникам здобути додаткову освіту); адаптивна (забезпечує пристосування до нововведень та змін, які відбуваються в освітньому, соціально-економічному та виробничому середовищі); розвивальна (сприяє всебічному розвитку особистості у післядипломний період шляхом неперервного

вдосконалення раніше набутих компетентностей, їх творчого зростання і оновлення) [72, с. 765; 167].

Враховуючи, що сучасна система післядипломної освіти є складовою освіти впродовж життя особистості, одним із пріоритетних завдань післядипломної освіти є необхідність у сприянні розвитку у педагога здатності адаптуватися до ситуації невизначеності, швидко орієнтуватися у інформаційному просторі та адаптуватися до змін, використовувати набутий досвід і бути готовим змінюватися відповідно до трансформацій реалій у професійній і особистісній сфері життя.

Відповідно до інноваційних принципів і підходів післядипломна освіта має орієнтуватися на андрагогічну модель навчання педагогів. Навчання педагогів в умовах післядипломної освіти має бути спрямоване на подолання стереотипів, негативних установок щодо змін у професійній діяльності. Як зауважує Ю. Кучерява, інколи сформований світогляд і стереотипи у професійній діяльності педагогів разом з набутим досвідом стають на заваді в інноваційній діяльності, адже сформовані шаблони педагогічних ситуацій та їх стандартне розв’язання, з одного боку, допомагають педагогу адаптуватися в педагогічному суспільстві, а, з іншого боку, знижується їхній творчий потенціал [147].

Андрагогічна модель навчання, а також гуманістичні та демократичні принципи навчання орієнтують на формування у педагога здатності до аналізу власної професійної діяльності і на основі здійсненого аналізу проєктувати траєкторію професійного саморозвитку та зростання, втілювати у життя власні ідеї та ініціативи.

Спираючись на сучасні принципи та підходи в освіті, ми визначили наступні функції, реалізації яких, на нашу думку, сприятиме розвитку інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти, це: компенсаційна, адаптива, трансформаційна, аналітична, стимулювальна.

Реалізація *компенсаційної функції* післядипломної освіти, як свідчать наукові джерела [41; 166 та ін.], спрямована на усунення певних освітніх втрат

та розривів задля забезпечення балансу між наявним рівнем та сучасними вимогами до рівнів загальних і професійних компетентностей педагога. Відомо, що кваліфікаційні вимоги до педагога окреслені у професійних стандартах. На теперішній час Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства затвердило професійні стандарти за такими педагогічними професіями, як вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти, вчитель закладу загальної середньої освіти, вчитель початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста), вихователь закладу дошкільної освіти. У стандарти включений перелік загальних та професійних компетентностей педагогів, а це значить, що педагоги, педагогічний стаж яких більше 10 років, під час навчання в закладах вищої освіти або в закладах професійно технічної освіти орієнтувалися на отримання знань, умінь і навичок і не орієнтувалися на формування та розвиток компетентностей. Аби відповідати сучасним вимогам до професії, такі педагоги зобов'язані надолужувати освітні прогалини. Одночасно з цим педагоги нової формації у неперервному професійному розвитку мають постійно підтримувати достатній рівень окреслених компетентностей та удосконалювати їх. Інноваційна діяльність, через яку проявляється інноваційна позиція, вимагає від педагога закладу дошкільної освіти володіння комплексом характеристик особистості та достатнім рівнем групи компетентностей, зокрема інклюзивної компетентності, компетентності педагогічного партнерства, здоров'язбережувальної компетентності, прогностичної, проєктувальної, інноваційної та ін.

Крім впровадження компетентнісного підходу, в системі освіти постійно відбуваються зміни в технологіях і методах навчання, виховання та розвитку особистості, впроваджуються інновації. Компенсаційна функція реалізується через надання наукової і методичної підтримки та супроводу педагогів у впровадженні інновацій в професійну діяльність та тематики курсів підвищення кваліфікації для педагогів, котрі не мають відповідної підготовки [333].

Отже, в умовах післядипломної освіти завдяки реалізації компенсаційної функції педагоги мають можливість усувати розриви між отриманою раніше освітою і сучасними вимогами до професії, які характеризують педагога інноваційного спрямування, та розвивати та удосконалювати компетентності, які складають профіль вихователя.

Адаптивна функція післядипломної освіти реалізуються в ході оперативної підготовки й перепідготовки фахівців в умовах мінливої виробничої і соціальної ситуацій [167]. Адаптація – це процес взаємодії особистості з середовищем, тобто передбачається не лише пристосування і пасивне сприйняття змін і особливостей середовища, але й активний вплив особистості на це середовище. Зважаючи на це, післядипломна освіта забезпечує можливості для обміну інноваційним досвідом між педагогами, що дозволяє їм гнучко реагувати на зміни та швидко опановувати нові педагогічні інструменти та ролі, надає відчуття приналежності до професійної спільноти.

Сучасні педагоги опановують ролі фасилітатора, модератора, коуча і ментора [251]. Вихователь з активною інноваційною позицією проявляє ціннісне ставлення до потреб й інтересів дітей нового покоління – отже, вільно орієнтується у інформаційному просторі [82; 130], уміє організовувати розвивальне освітнє середовище та освітній процес з урахуванням інноваційних підходів [82].

Реалізація *трансформаційної функції* післядипломної освіти спрямована на подолання стереотипів та негативних установок у педагогічній інноваційній діяльності. Здійснення трансформаційної функції впливає на переосмислення інноваційних процесів, визначення педагогом дій, спрямованих на оновлення, модифікацію мети, змісту, організації, форм і методів навчання та виховання, адаптації освітнього процесу до нових суспільно-історичних умов та супроводжується переосмисленням цінностей, подоланням стереотипів педагогічного мислення [51; 59; 67].

Результатом реформування вітчизняної системи освіти стало підвищення якості науково-методичного супроводу професійного розвитку та

інноваційної діяльності педагогів відповідно до вимог сучасності. Як свідчить практика, в умовах післядипломної освіти покращується не лише рівень науково-теоретичної та методичної підготовки фахівців, але й рівень особистісних компетенцій (гнучкість мислення, креативність, відкритість до нового, рефлексивність тощо), що цілком сприяє розвитку інноваційної позиції педагогів.

Критичне осмислення існуючої педагогічної реальності, аналіз та оцінювання результатів власної діяльності – все це спрямовано на реалізацію *аналітичної функції* післядипломної освіти. В процесі удосконалення системи освіти традиційне й інноваційне знаходиться у взаємозв'язку. Здобутки традиційної системи освіти проходять крізь призму критичного аналізу задля збереження найкращих усталених освітніх практик. В інноваційному освітньому середовищі кращі надбання, перевірені часом, гармонійно поєднуються з інноваціями, а діяльність педагога спрямована на розвиток і примноження традицій за рахунок активного опанування та поширення інновацій, адже в результаті такої діяльності нове поступово стає традиційним.

Стимулювальна функція реалізується через підтримку й заохочення педагогів до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку, інноваційної спрямованості, зокрема, яке здійснюється через надання можливостей для професійного зростання: участь у конференціях, семінарах, тренінгах, стажуваннях, а також через створення умов для поширення власного педагогічного досвіду та визнання професійних здобутків.

Особливе значення має створення системи менторства, коучингу та супервізорства в межах післядипломної освіти, завдяки чому відбувається мотиваційний вплив на впровадження інновацій та формування і розвиток інноваційної позиції вихователів. Така підтримка здійснюється через індивідуальні консультації, майстер-класи, супервізійні сесії та рефлексією. Важливим стимулом є також можливість участі в освітніх проєктах, експериментальній діяльності, що дозволяє педагогам розширювати професійні горизонти та отримувати визнання в професійній спільноті.

Система післядипломної освіти забезпечує документальне підтвердження професійних досягнень через видачу сертифікатів, свідоцтв та інших документів, які засвідчують зростання професійної майстерності педагога в інноваційній діяльності.

Підсумовуючи, зазначимо, що в умовах оновленої системи післядипломної освіти розширився спектр можливостей професійного зростання та удосконалення своєї майстерності для педагогів закладів дошкільної освіти. У змісті і технологіях післядипломної освіти змістився фокус з наповнення педагогів знаннями до осмисленого професійного та особистісного зростання, переходу до всебічного та систематичного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів [103; 142]. У навчанні дорослих застосовуються інноваційні підходи та сучасні форми викладання, а зміст навчання відповідає вимогам сучасного світу, що, безумовно, впливає на розвиток інноваційної позиції педагога.

Сучасні форми викладання, наприклад, кейс-методи, симуляції чи навчальні тренінги, дають можливість не лише передати знання, а й забезпечити їхнє ефективне застосування в реальних умовах. Для педагогів це створює умови для творчого пошуку та розвитку, спонукаючи їх адаптуватися до нових викликів і змінювати традиційні підходи до викладання. Саме така адаптивність і готовність до інновацій є основою успішної педагогічної діяльності.

Зауважимо, що у процесі реформування післядипломна освіта, як складова неперервної освіти, зазнала суттєвих змін у структурі, організації роботи та управлінні. Так, в наслідок реорганізації обласних інститутів удосконалення вчителів виникли інститути післядипломної педагогічної освіти та академії неперервної освіти. Одночасно з цим збільшилась кількість провайдерів освітніх послуг у сфері післядипломної освіти. Відповідно до п. 9 Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників [56] суб’єктом підвищення кваліфікації може бути заклад освіти (його структурний підрозділ), наукова установа, інша юридична або фізична

особа, у тому числі фізична особа-підприємець, що провадить освітню діяльність у сфері підвищення кваліфікації педагогічних та (або) науково-педагогічних працівників.

Спираючись на власний досвід і спостереження за роботою різних суб'єктів надання послуг у сфері післядипломної освіти та опубліковані статистичні дані [195, с. 17], ми дійшли висновку, що на теперішній час більшість педагогів у отриманні освітніх послуг у сфері післядипломної освіти надають перевагу закладам післядипломної освіти. До того ж у системі післядипломної педагогічної освіти існують умови для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти і сучасних форм розвитку професійних компетентностей педагогічних, науково-педагогічних працівників та управлінських кадрів освіти.

Наступним кроком стало дослідження того, яким чином реалізовується потенціал закладів післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагога.

Аналіз здійснено через відкритий доступ до річних планів роботи та освітніх програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів дошкільної освіти 10 обласних закладів післядипломної педагогічної освіти за 2023-2024 роки: Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Полтавської академії неперервної освіти ім. М. В. Остроградського, Комунального навчального закладу Київської обласної ради «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів», Комунального закладу обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти», Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти, Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти, Чернігівського інституту післядипломної педагогічної освіти ім. К. Д. Ушинського, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти,

Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».

Результати дослідження засвідчили, що підвищення кваліфікації педагогів у всіх закладах післядипломної освіти відбувається за різними формами і видами навчання, а саме: навчання за освітньою програмою, участь у сертифікаційних програмах, семінарах (зокрема постійні та виїзні), тренінгах, практикумах, вебінарах, конкурсах, творчих майстерень, відкритих лекціях для педагогів, круглих столах, педагогічних студіях, практичних інтенсивах тощо. Основна тематика методичних та науково-методичних заходів – надання науково-методичного супроводу педагогам у реалізації завдань і змісту Концепції нової української школи, оновлених стандартів освіти, у впровадженні STEM-технологій, діяльнісного підходу, ігрових технологій, у реалізації принципів інклюзивної освіти тощо.

Ознайомлюючись з роботою кожного закладу післядипломної освіти, зазначимо, що слухачам пропонуються курси підвищення кваліфікації, які присвячені тематиці впровадження інноваційних технологій, діяльнісного та інтегративного підходів до навчання, імплементації інфомедійної грамотності в освітній процес, реалізації інтерактивного навчання, впровадження ігрових технологій, застосування індивідуального та диференційованого підходів у роботі з дітьми, реалізації принципів інклюзивної освіти, принципів педагогіки партнерства, конструювання безпечного освітнього середовища тощо.

Аналіз програм курсів підвищення кваліфікації засвідчив, що в усіх закладах післядипломної педагогічної освіти пропонуються також окремі модулі з розвитку особистості педагога: розвиток емоційного інтелекту, навичок саморегуляції і стресостійкості, навички ефективного спілкування, розвиток креативного мислення.

Зазначені в програмах очікуванні результати навчання орієнтують педагогів на вивчення особливостей компетентнісно орієнтованої, інклюзивної освіти, основ ефективного педагогічного спілкування,

інформаційно-комунікативних технологій, інноваційних педагогічних технології. Зміст методичних і науково-методичних заходів та програм курсів підвищення кваліфікації охоплює актуальні теми з інноваційних технологій навчання, виховання та розвитку дітей, з організації діяльності закладу освіти. Але незважаючи на те що програми навчання спрямовані на розвиток як професійних, так і особистісних компетентностей, констатуємо, що недостатньо приділяється увага розвитку саме інноваційності педагога, розвитку його готовності до інноваційної діяльності тощо.

При аналізі програм курсів підвищення кваліфікації ми звернули увагу, що найбільший відсоток навчальних годин віддається самостійній роботі слухачів. Наприклад, в Тернопільський обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти розподіл часу пропонується таким чином: 98 год. – загальна кількість годин, з них 18 год. – лекції; 6 год. – практичні / семінарські заняття; 74 год. – самостійна робота. Така практика цілком відповідає андрагогічній моделі навчання і є ефективною при умові, якщо у педагогів яскраво виражена внутрішня мотивація до самоосвіти, достатньо розвинена здатність до цілепокладання, навички самопланування освітньої діяльності [286].

Особливої уваги заслуговує презентація досвіду інноваційної діяльності закладів.

На сайті Полтавської академії неперервної освіти [232] висвітлюється досвід роботи з надання організаційно-методичного супроводу управління та координація інноваційною діяльністю. Під час різноманітних форм роботи: на лекціях, тренінгових і практичних заняття, роботи круглих столів, майстер-класів – висвітлювалися, за інформацією на сайті, питання інноваційної роботи, шляхи її поліпшення, інтегрування системи освіти області у європейський освітній простір у контексті Концепції «Нова українська школа», Закону України «Про освіту» [232].

Комунальний заклад Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» проводить інноваційну освітню

діяльність через методичну підтримку та супровід педагогів закладів загальної середньої освіти у реалізації освітніх проєктів («Модель здорової школи», «Розроблення та впровадження навчально-методичного забезпечення інтегрованого курсу «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти», «Організаційні та науково-методичні умови створення STEM-центрів» тощо) [122].

Також заклади післядипломної педагогічної освіти висвітлюють результати інноваційної діяльності через участь у міжнародних проєктах та експериментах [120-122; 232].

Крім зазначеного вище, заклади післядипломної педагогічної освіти презентують створені інноваційні освітні простори, де педагоги мають можливість підвищувати кваліфікацію у змодельованому просторі, який дає відчуття зануреності у реальну педагогічну ситуацію.

Так, у Комунальному закладі вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти» створено інноваційно-тренінговий центр, де педагогам пропонують пройти навчання на курсах підвищення кваліфікації у просторі інноваційного навчально-тренінгового класу, ознайомитися з простором класу початкової школи, що презентує сучасне освітнє середовище, ознайомитися з ресурсним класом [256].

На базі Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної рали» створено відкритий освітній простір «Учительський ХАБ», в межах якого здійснюються напрями інноваційної освітньої діяльності як всеукраїнського, так і регіонального рівнів через Центр дистанційної освіти, Інноваційну лабораторію початкової освіти, Лабораторію STEM-освіти, Інклюзивно-ресурсний центр [121].

На підставі вище викладеного робимо висновок, що в умовах післядипломної освіти для реалізації принципу освіти впродовж життя пропонується широкий спектр заходів і програм курсів підвищення кваліфікації; надається науково-методичний супровід з впровадження інновацій в педагогічну діяльність; педагогів заохочують та підтримують їхню

участь у міжнародних проєктах, педагогічних експериментах, а реалізація всіх функцій післядипломної освіти впливає на розвиток інноваційної позиції.

Отже, у результаті аналізу встановлено, що робота з розвитку інноваційної позиції педагогів в українських закладах післядипломної освіти в основному має методологічний характер та переважно зорієнтована на упровадження інноваційних технологій, а не на розвиток готовності педагогів до інноваційної діяльності, визначення професійної ролі та розвитку інноваційної позиції в педагогічній практиці. Проте, зважаючи на те, що в процесі методичної підготовки може змінюватися ставлення педагогів до інноваційної діяльності, а значіть і сама позиція може змінюватися, ми вважаємо за необхідним сфокусуватися на створенні відповідних педагогічних умов, які цілеспрямовано сприятимуть розвитку компонентів інноваційної позиції.

Всупереч наявності можливостей для професійного і особистого зростання педагогів в умовах післядипломної освіти без належної уваги розвитку інноваційної позиції існують певні ризики. По-перше, участь педагогів у програмах підвищення кваліфікації може носити формальний характер (наприклад, задля отримання сертифікату) і не спрямована на поширення отриманого досвіду серед колег, на впровадження інноваційних технологій в освітньому процесі, якщо не усвідомлюється і не приймається цінність інновацій у сучасному світі. По-друге, навіть сучасні принципи навчання дорослих без вираженої інноваційної позиції не можуть бути ефективними, тому що для створення культури освіти протягом життя педагогам необхідна сформована система ціннісних орієнтацій і потреб, пов’язаних зі сприйняттям нового, відкритістю до нових знань, прагненням до удосконалення та змін у професійній діяльності.

Враховуючи сучасні тенденції інтеграції України в єдиний європейський освітньо-науковий простір для створення цілісного уявлення про роль післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагога ми зробили аналіз закордонного досвіду з окресленої проблеми.

У контексті розбудови національної системи освіти залишається актуальним ознайомлення з досвідом розвинених зарубіжних країн, відомих вагомими педагогічними досягненнями та розвиненою системою професійної підготовки педагогів [261]. Адже ще від початку освітніх реформ, у 2003 році, при розробці Стратегії реформування освіти в Україні автори зауважили: «Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні *двадцять років* у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу» [279, с. 13]. Україна проходить шлях змін, який західні країни вже пройшли 15-20 років тому; отже, те, що для української освіти є інноваціями, для інших країн уже стало традиційним.

У межах теми дослідження ми звертаємо увагу на формування ставлень до інновацій, до розвитку інноваційності, супроводу педагогів в інноваційній професійній діяльності в умовах післядипломної освіти в країнах США, Великої Британії, Фінляндії, в інших європейських країнах.

Зауважимо, що за освітньою термінологією в англомовному середовищі вживають термін «postgraduate education» або «postgraduate degree» у значенні «післядипломна освіта». Цей термін вживають для назви освітніх рівнів, отриманих після рівня «бакалавр». В галузі педагогічної освіти це – Master of Education (MEd) (магістр) і Doctorate (PhD) (доктор філософії). Також зустрічаються різні терміни, що означають освіту дорослих, навчання протягом життя, неперервне навчання, безперервна освіта та ін. – adult education, continuing education, further education, lifelong education та ін.

Аналіз зарубіжних джерел [362; 392 та ін.] свідчить, що у зарубіжних країнах існують дві основні традиційні форми післядипломної освіти педагогів: навчання на курсах (course model), що здійснюється на базі університетів, інститутів професійного розвитку, та розвиток професійної компетентності педагогів безпосередньо в закладі освіти (school-based in-service model).

Система післядипломної педагогічної освіти в США є комплексною співпрацею багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок вчителів, шкіл і самих учителів [305]. Головною метою системи післядипломної освіти США є ознайомлення педагогів з інноваціями у теорії та практиці педагогічної діяльності, закріплення у них навичок самостійного набуття знань, необхідних для професійного зростання [106: 107].

Прикладом формальної форми здобуття післядипломної освіти в США може слугувати навчання в Інституті професійного розвитку (The Professional Development Institute (PDI)). Так, Інститут професійного розвитку спільно з відділом розширених досліджень Каліфорнійського університету в Сан-Дієго (UCSD) [389] створили комплекс програм розвитку компетентностей в галузі освітніх технологій для вчителів K-12 класів (від дитячого садка до 12 класу). В описі однієї з програм курсу «Educational Technology 101» (50 год.) надається інформація, що курс розрахований на вивчення найсучасніших технологій, які використовуються в закладах освіти. Практико-орієнтованість навчання засвідчується включенням в програму курсу розробку веб-квестів, використання вікі (Wikipedia, PBWorks), створення та участь у блогах (Blogger), створення подкастів (Anchor, Podbean, Audacity), створення веб-сайту (Google): Sites, Weebly, Educator Pages, створення цифрових історій, віртуальних екскурсій тощо. Увагу педагогів акцентують на можливості отримати знання, необхідні для ефективного використання технологій в освітньому процесі та інтеграції їх у існуючий навчальний план учителя.

Широкий спектр інноваційних технологій, який пропонується в рамках одного курсу, свідчить про системну роботу вчителів з ознайомлення та впровадження різноманітних цифрових інновацій у професійну діяльність, а також наштовхує на думку, що базова підготовка вчителів з цифрових технологій знаходиться на значно вищому рівні, ніж в українських педагогів.

У програмах курсів, розрахованих на навчання педагогів дошкільної і початкової освіти (K-3 класи) та вчителів середньої школи (6-8 класи),

включають вивчення успішних стратегій мотивування дітей, залучення уваги й інтересу максимальної кількості дітей, зокрема і з особливими освітніми потребами, методики диференційованого навчання [390].

Крім зазначеного вище, педагогам пропонуються пройти навчання за темами особистісного розвитку: розвиток соціально-емоційного інтелекту, техніки контролю та управління власною поведінкою, стратегії взаємодії педагога з дітьми з небажаною поведінкою тощо [390; 404].

Отже, навчання американських освітян на курсах підвищення кваліфікації має практико орієнтований характер, а зміст програм навчання засвідчує наявність у педагогів на достатньому та високому рівні знань та навичок з інформаційно-комунікаційних технологій. Окремої уваги розвитку інноваційної позиції не надається, проте загальний рівень готовності до сприйняття інформації про сучасні технології може свідчити про наявність у педагогів ціннісного ставлення до інновацій, розуміння їх переваг та користі у використанні в освітньому процесі, що є ознакою розвиненої інноваційної позиції.

За інформацією, що надається на загальноєвропейській освітній платформі European School Education Platform [362], схожа тематика пропонується педагогам і в інших країнах. Розроблені курси з впровадження інноваційних технологій, з удосконалення роботи вчителя з певного напряму (робота в інклюзивному класі, робота з небажаною поведінкою учнів, техніки мотивування та заохочування дітей на заняттях тощо).

Цінним для нашого дослідження є знайомство з практикою менторської та фасилітативної підтримки педагогів, які тільки розпочинають свій професійний шлях (2-3 роки педагогічного стажу). Так, у Великій Британії через навчання педагогів за програмою введення в професію («Ранній професійний розвиток (Early Professional Development – EPD)» та ін.) передбачено спостереження за практикою успішних учителів (Observation of excellent practice). За підтримки Британської ради вчителі мають змогу

ознайомитися з досвідом досвідчених колег в різноманітних країнах із метою подальшого поширення [260].

Британські педагоги удосконалюють свої компетентності через активні та інтерактивні методи навчання: беруть участь у тренінгах, моделюванні педагогічної діяльності, складають портфоліо, набувають позитивний інноваційний досвід та ін.

З досвіду британських колег варто взяти до уваги розвиток у педагогів уміння презентувати власний педагогічний досвід та вміння аналізувати та поширювати успішні практики колег.

Досвід Фінляндії для нас цікавий тим, що підхід до реформування системи освіти в Фінляндії схожий на український. З одного боку, Фінляндська Республіка прагне до європейської інтеграції, а з іншого, намагається зберегти свою автентичність: зберегти власну культуру, унікальну мову та національну ідентичність.

Особливістю фінської системи освіти від початку підписання Болонської декларації у 1999 р. стало «дослідно-орієнтоване навчання» та «освіта, яка базується на дослідженні». Відтак педагогічна освіта у Фінляндії набула дослідницького характеру [383, с. 33-34; 384, с. 3-5; 396]. H. Niemi [384], аналізуючи професійний розвиток вчителів у Фінляндії, зауважує, що фінські вчителі працюють в умовах, які забезпечують високу професійну автономію й агентність. Початкова підготовка вчителів готує їх до цієї відповідальної ролі [384].

Серед принципів фінської освіти, які були сформульовані на початку XXI ст. є наступне: ґрунтовні знання вчителів повинні базуватися на останніх досягнення науки з предмету викладання (науковість); метою освіти є засвоєння вчителями дослідницько-орієнтованого ставлення до своєї роботи. Педагоги повинні навчатися аналітично й сприйнятливо підходити до своєї роботи, робити висновки на основі власних спостережень та досвіду, систематично розвивавати (удосконалювати) освітнє середовище [384, с. 40-41].

Уміння аналізувати фінські педагоги застосовують під час відвідування шкіл іншого типу, де вивчають досвід колег з роботи над певними аспектами освітнього процесу: організація освітнього процесу, проблема прихованого лідерства, спостереження за стилем та технікою викладання педагога, підтримка дітей з особливими освітніми потребами, впровадження принципів соціальної інклюзії тощо [106].

Аналізуючи досвід фінської системи освіти, для нас цікавим виявилось те, що педагогів від початку їхньої професійної діяльності орієнтують на неупереджене ставлення до своєї діяльності, бути готовим до неперервного професійного розвитку, заохочують до постійного сприйняття нового досвіду, мотивують до аналізу власної педагогічної діяльності та діяльності інших педагогів. Такий підхід підкріплений тим, що у практиці країн Європейського союзу у підготовці педагогів до професійної діяльності є програми забезпечення вчителів на ранніх етапах педагогічної діяльності підтримкою, координацією й узгодженням подальшого професійного розвитку, забезпеченню належними ресурсами. Від початку своєї кар'єри вчителів заохочують стати рефлексивними практиками та самостійно проєктувати власний професійний розвиток протягом трудового життя [353].

Післядипломна педагогічна освіта в країнах ЄС так само, як і в США, здійснюється на різних рівнях. На особистісному рівні у фокусі навчання – особистісний розвиток педагога, розкриття його індивідуальності у професії. На методологічному рівні відбувається удосконалення навичок впровадження технологій, методик. На інноваційному рівні навчання спрямовано на опанування інноваційних технологій, на розвиток здатності впроваджувати інновації у власну практику. На соціально-психологічному рівні – на розвиток комунікативної культури, педагогічного спілкування, етики, педагогічних стратегій взаємодії з дітьми.

Отже, аналіз закордонного досвіду свідчить, що у практиці здобуття інформальної освіти у педагогів США, Великої Британії та країн-членів ЄС

найпоширенішими є такі види роботи: спостереження, колегіальна співпраця, складання персоналізованого плану самоосвіти.

Спостереження за працею колег, яке робиться для аналізу діяльності, надання та отримання зворотного зв'язку з метою удосконалення професійних компетентностей. Такі спостереження принципово відрізняються від традиційних відкритих уроків (занять) в українській системі освіти, які носять формальний характер, а при низькій комунікативній культурі та недостатньому рівні рефлексивної компетентності педагогів не є продуктивними.

Спостереження – це ітеративний процес у три етапи: І етап – до спостереження: спостерігач і педагог домовляються про фокус спостереження, тобто за чим саме потрібно спостерігати; ІІ етап – під час спостереження: спостерігач фіксує під час заняття будь-яку інформацію, що стосується фокусу спостереження; ІІІ етап – після спостереження: спостерігач і педагог зустрічаються для того, щоб проаналізувати зміст інформації, яку вдалось зібрати під час спостереження, відрефлексувати. Цей фідбек стає поштовхом до наступного проходження етапів циклу: педагог впроваджує ті зміни, які були зазначені як результат обговорення; спостерігач фіксує, як при нових умовах відбувається процес, і після цього знову спостерігач і вчитель надають одне одному зворотний зв'язок [352; 371]. Зауважимо, що при такому виді роботи удосконалюються не лише професійні, але й особисті якості педагога. Для учителя під час взаємодії надається можливість отримати об'єктивну оцінку результативності впровадження нової навчальної стратегії, з якою педагог ознайомився під час вебінару, майстер-класу або на курсах підвищення кваліфікації. Педагог також має можливість перевірити ефективність обраних стратегій взаємодії з дітьми, організації освітнього процесу тощо. Спостерігачу, в свою чергу, надається можливість розвивати уміння надавати ефективний зворотний зв'язок, використовуючи докази спостереження. І головне – у обох розвивається уміння вести конструктивний діалог і надавати та сприймати продуктивну критику.

Колегіальна співпраця. У професійному середовищі створюються умови на онлайн-платформах (PLC) для об'єднання педагогів з різних місць у спільноти. Ці спільноти надають вчителям можливість співпрацювати, ділитися ресурсами, обговорювати проблеми та вчитися один у одного за допомогою дискусійних форумів, відеоконференцій і роботою над спільними документами. Зокрема, як, наприклад, на одній із платформ [370], крім умов для професійної взаємодії, надаються послуги консультанта зі стратегічного планування та продуктивності [362].

Складання персоналізованого плану самоосвіти. Педагог визначає і класифікує потребу у професійному розвитку. План включає постановку цілі, завдань, шляхи їх реалізації і обов'язково – саморефлексію. Відповідно до цього плану вчителі обирають програми онлайн-курсів, відвідують семінари, беруть участь у вебінарах, беруть участь у наставництві або звертаються із запитом отримати послуги наставника чи супервізора [372; 407].

Гейміфікація та цифрове моделювання: застосування елементів гейміфікації та цифрового моделювання для професійного розвитку. Педагоги можуть брати участь в онлайн-симуляції, віртуальних класах або гейміфікованих сценаріях, які дозволяють їм відпрацьовувати нові стратегії, отримувати відгуки та обмірковувати свої рішення [371].

В Україні також поширені технології гейміфікації та цифрове моделювання, проте вони застосовуються переважно в освітньому процесі в роботі з дітьми.

Зважаючи на вище викладене, констатуємо, що у зарубіжних країнах у педагогів мінімізована потреба в усунені розривів між попереднім рівнем освіти та сучасними вимогами до рівнів загальних і професійних компетентностей, адже, навчаючи майбутніх педагогів у закладах вищої освіти, їх одразу готують як дослідників, рефлексивних практиків, здатних до неперервного професійного розвитку протягом усього життя.

В умовах післядипломної освіти педагоги різних країн збагачують і оновлюють знання про сучасні освітні технології, вчаться швидко реагувати

на потреби та бажання здобувачів освіти, проявляти гнучкість та адаптивність у нестабільному, швидкозмінному та непередбачуваному світі. Формальна освіта, яку здобувають педагоги в умовах післядипломної освіти в Україні, суттєво не відрізняється від освіти, яку здобувають педагоги в країнах Європи та США. Педагоги в усіх країнах відповідно до запитів сучасності вивчають нові технології, інноваційні підходи до організації освітнього процесу, новітні форми взаємодії з дітьми тощо, проте існують особливості національної системи освіти, які історично обумовлені.

За радянські часи українська система освіти була ідеологічно забарвленою, планування роботи вчителя було жорстко регламентованим, а ставлення до підвищення кваліфікації носило суто формальний характер [46, с. 28; 148]. Українські педагоги в наші часи тільки вчаться культурі безперервного професійного розвитку і здатності планувати удосконалення професійних компетентностей, вчаться бути творцем власного професійного зростання. Це обумовлено особливою траєкторією розвитку національної системи освіти.

Освіта, як системне утворення, цілком залежить від історико-культурних, антропологічних та етнографічних передумов розвитку суспільства, в якому вона існує. З цієї причини кожна країна має свій шлях розбудови системи освіти.

Історичний і культурний відбиток минулого та буремні події сьогодення України, які пов’язані з повномасштабною війною, безумовно, впливають на ризики та виклики, з якими доводиться стикатися українській освітянській спільноті. Проте, навіть в такі часи, нашої уваги заслуговують найкращі зарубіжні практики, які можна адаптувати й інтегрувати у національну систему освіти та які можуть покращити її якість.

Враховуючи умови розбудови національної системи освіти, соціокультурний та історичний аспект, виникає необхідність у розробці програм розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, початкової ланки у системі безперервного навчання, що стає надважливим для

успішної інтеграції України в освітній європейський простір. Важливу роль у цьому процесі грає післядипломна освіта, реалізація функцій якої, на нашу думку, забезпечить позитивну динаміку розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти.

Висновки до першого розділу

У результаті теоретичного аналізу наукових розвідок з'ясовано, що інновації в освіті є частиною соціальних інновацій. Інноваціями в освітніх науках визначено процес створення, запровадження та поширення в освітній практиці новоствореного і (або) вдосконаленого інноваційного продукту, де під інноваційним продуктом мається на увазі освітня, педагогічна або управлінська технологія.

На основі міждисциплінарного підходу встановлено, що позиція – це інтегральна, узагальнена характеристика особистості, яка складається з переконань, ідеалів, інтересів і цінностей; формою прояву позиції є зовнішня поведінка та ставлення особистості до навколишньої дійсності; позиція має властивість змінюватися протягом життя.

Запропоновано тлумачити інноваційну позицію педагога закладу дошкільної освіти як конструкт, що базується на інноваційній інтенції педагога (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, що корелюють зі здійсненням нововведень); віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до інновацій та потенціалу їх упровадження в систему дошкільної дидактики; детермінує характер інноваційної поведінки педагога в професійно-педагогічній діяльності.

На основі дослідження сутності інноваційної позиції педагога виокремлено та обґрунтовано структурні компоненти інноваційної позиції педагога: *мотиваційно-ціннісний компонент*, який включає спрямованість діяльності педагога на прийняття інновацій в освіті та залежить від системи сформованих інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов'язані зі здійсненням нововведень; *когнітивно-інформаційний компонент,* до якого входить

сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, комплекс умінь і навичок, застосування їх у структурі професійної діяльності; *діяльнісно-креативний компонент* передбачає прояв інноваційної активності педагога в професійній діяльності, його відкритість до нового, наявність гнучкості та творчої уяви.

Розроблено авторську класифікацію інноваційної позиції педагога: активно-стійка, активно-ситуативна, пасивно-ситуативна, пасивно-стійка.

Обґрунтовано роль і визначено функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагога: компенсаційна, адаптива, трансформаційна, аналітична, стимулювальна.

У результаті порівняльного аналізу виявлено, що післядипломна педагогічна освіта України, країн ЄС і США здійснюється на особистісному рівні (у фокусі навчання – особистісний розвиток педагога, розкриття його індивідуальності у професії); на методологічному рівні (удосконалення навичок впровадження технологій та методик навчання, виховання та розвитку дітей); на інноваційному рівні (опанування інноваційними технологіями та методиками, розвиток здатності їх упроваджувати); на соціально-психологічному рівні (розвиток комунікативної культури педагога, педагогічного спілкування, етики, педагогічних стратегій взаємодії з дітьми).

Підкреслено ключові відмінності національної системи освіти від закордонних у контексті реалізації потенціалу післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів. Тобто у педагогів закордонних країн мінімізована потреба в усунені розривів між попереднім рівнем освіти та сучасними вимогами до рівнів загальних і професійних компетентностей, адже, у закладах вищої освіти педагогів одразу готують як дослідників, рефлексивних практиків, здатних до здійснення інноваційної діяльності та неперервного професійного розвитку протягом усього життя. В Україні спостерігається становлення культури безперервного професійного розвитку і розвиток у педагогів здатності планувати удосконалення професійних

компетентностей, педагоги вчаться бути творцем власного професійного зростання.

Основні положення розділу відображені в таких роботах автора: [295; 296; 300; 302]

РОЗДІЛ 2
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз сучасного стану розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Зроблений у першому розділі теоретичний аналіз наукових джерел дозволив нам визначити сутність і структуру інноваційної позиції педагога. З'ясовано, що інноваційна позиція відображає інноваційну спрямованість педагога, його ставлення до інновацій та їх упровадження у освітній процес, що, насамперед, визначає характер інноваційної поведінки та роль педагога в інноваційній діяльності. Відомо, що позиція особистості проявляється у взаємодії з навколишнім світом і відображається у діяльності. Інноваційна позиція педагога виявляється у його зовнішній поведінці, в процесі інноваційної діяльності (підрозділ 1.1).

Через дослідження функцій визначено роль і потенціал післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагога. А у результаті здійсненого порівняльного аналізу розвитку інноваційної позиції педагогів у вітчизняній системі післядипломної освіти і в системі зарубіжних країн ми дійшли висновку про необхідність проведення емпіричного дослідження проблеми з метою перевірки таких даних.

По-перше, визначити, наскільки впевнено педагоги орієнтуються у сучасних педагогічних технологіях та чи готові вони відійти від застарілих, неактуальних підходів у професійній діяльності. По-друге, виявити здатність педагогів здійснювати інноваційну діяльність. По-третє, дізнатися, наскільки педагоги здатні проявляти активність у плануванні професійного розвитку та у самостійному визначені теми курсів підвищення кваліфікації. По-четверте,

розкрити, які внутрішні чинники, на думку педагогів, стають на заваді у здійсненні інноваційної педагогічної діяльності. По-п'яте, з'ясувати, чи дійсно підвищення рівня професійних та особистісних компетентностей в умовах післядипломної освіти носить формальний характер з боку педагогів.

Дослідження проводилось на базі Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Враховуючи що, на відміну від вчителів початкової та базової середньої освіти, вихователі закладів дошкільної освіти знаходяться поза фокусом уваги моніторингових досліджень, ми підготували опитування для цієї категорії педагогів.

В опитуванні взяли участь вихователі, вихователі-методисти та директори закладів дошкільної освіти м. Одеси та Одеської області – слухачі курсів підвищення кваліфікації КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Мета дослідження – отримати інформацію (в тому числі методом самооцінки) про інноваційну діяльність педагогів закладів дошкільної в умовах реформування системи освіти.

Інструментом дослідження став авторський опитувальник «Інноваційна діяльність педагогів закладів дошкільної освіти», який створено за допомогою онлайн-інструменту Google Forms (Додаток Б). Опитувальник складається з 18 питань відкритого та закритого типу, а також включає шкали самооцінювання. З першого по четверте запитання – такі, що стосуються профілю респондентів. З п'ятого по восьме – відкриті питання, що направленні на виявлення обізнаності педагогів щодо сучасних форм організації взаємодії з дітьми під час занять та сучасних підходів організації освітнього процесу, інноваційних технологій та методів навчання, виховання та розвитку дітей. З дев'ятого по п'ятнадцяте – шкала самооцінювання здібностей педагогів в межах інноваційної компетентності. З шістнадцятого по вісімнадцяте – питання щодо виявлення зовнішніх та внутрішніх чинників впровадження або гальмування інновацій у професійній діяльності (за В. Харагірло [312]).

Респондентами стали 167 педагогів закладів дошкільної освіти м. Одеси та Одеської області, з них: 124 вихователя, 14 директорів, 10 вихователів-

методистів, 12 керівників музичних, 4 інструктори з фізичної культури, 3 керівника гуртка.

Найчисленнішою виявилась категорія педагогів у віці 47-60 років (46,7 %) та 36-46 років (32,3 %). Найменша кількість респондентів – педагоги, у яких стаж педагогічної роботи до 10 років, – 32 ос. (19,2 %). Переважна кількість педагогів (135 ос. – 80,8 %) має стаж роботи від 10 років, з них: від 11 до 25 років – 40,7 %, від 26 років – 40,1 % . Профіль респондентів надаємо в додатку В (додаток В).

Профіль середньостатистичного респондента співпадає з профілем у дослідженнях, що проводилися ГО «Смарт освіта» [180] та ДНУ «Інститут української аналітики» [66].

Аналізуючи відповіді педагогів стосовно того, що вплинуло на вибір теми курсу підвищення кваліфікації, констатуємо, що лише незначний відсоток респондентів дав розгорнуту відповідь (рис.2.1).

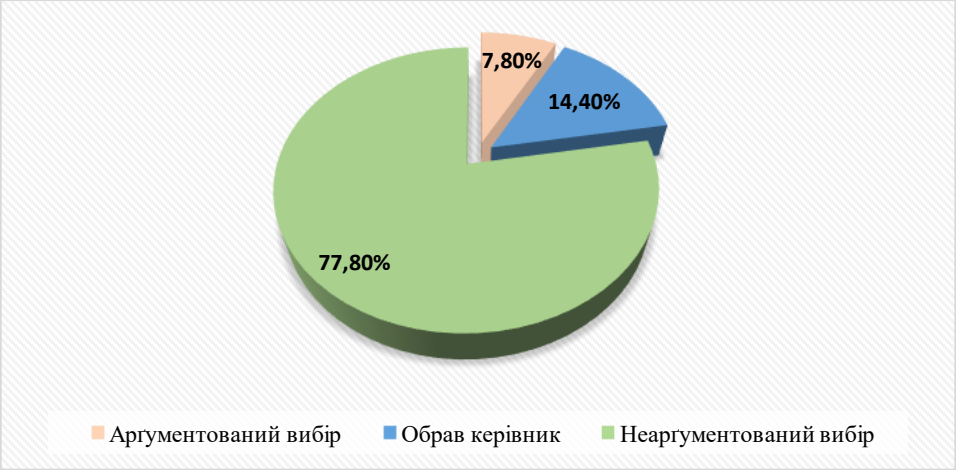


Рис. 2.1. Розподіл відповідей респондентів на питання впливу на вибір теми курсу

На діаграмі ми бачимо, що лише 13 респондентів (7,8 %) назвали, що саме зацікавило в обраній теми. Респонденти переважно наголошували, що вплинуло бажання підвищити свої професійні компетентності, дізнатися більше з проблеми, з якою вони стикаються у своїй практичній діяльності, та отримати певні навички з окремого напряму роботи (відповідно до теми

курсу). Проте, зауважимо, що 24 респондента (14,4 %) повідомили, що тему для них обрав керівник, тобто проявили пасивність у визначенні теми підвищення кваліфікації. Решта педагогів (77,8 %) писали загальні фрази або слова, які не розкривають зміст думки, наприклад: «цікавість», «дізнатись щось нове», «саморозвиток», «самоосвіта» тощо.

Щодо використання інноваційних технологій в освітньому процесу респонденти дали такі відповіді.

65 респондентів, що складає 39,4 % від загальної кількості респондентів, не змогли конкретно назвати, які технології або методики вони використовують у своїй роботі. З цієї частки відповідей лише 11 респондентів (16,9 % від 65 осіб та 6,6 % від 167 осіб) указали, що у роботі використовують інтерактивні, ігрові або здоров'язбережувальні технології, не конкретизуючи, які саме, або указали, що організовують роботу дітей у парах, у групах і підгрупах.

34 респонденти (29,4 % від загальної кількості респондентів) відповіли, що використовують дидактичні матеріали: палички Кюїзенера, блоки Дьєнеша, круги Луллія, танграми, мнемотаблиці, коректурні таблиці Н. Гавриш, схеми-моделі для навчання дітей описовим розповідям тощо.

38 респондентів (22,8 % від загальної кількості) назвали педагогіку Монтессорі, методику ТРВЗ, різні види арт-терапії (музикотерапія, арт-терапія, казкотерапія, пісочна терапія), технологію фізичного виховання М. Єфименка; 1 педагог написав, що працює за програмою STEM освіти.

41 респондент (24,6 %) в якості інноваційних технологій, що використовують в освітньому процесі, назвали мультимедійні технічні засоби навчання (мультимедійні проєктори, інтерактивні дошки, аудіо-, відеотехніка), соціальні мережі, відео та мультфільми з YouTube-каналів тощо.

Для унаочнення одержаних даних ми створили діаграму, що надаємо нижче (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Розподіл відповідей респондентів щодо використання інноваційних технологій в освітньому процесі

Наступні два питання спрямовані на виявлення розуміння педагогами переваг інноваційних технологій над традиційними. В опитуванні ми пропонували назвати переваги діяльнісного підходу над традиційним та продовжити речення: «Ключовою ознакою інтерактивних технологій є...». Відповіді респондентів ми умовно розподілили на 3 групи: I група – відповіді, які точно розкривають суть питання; II група – відповіді, що частково розкривають суть питання; III група – відповіді, що не розкривають суть питання. Ми отримали такі результати.

У завданні «Назвіть переваги діяльнісного підходу над традиційним» більшість респондентів (111 ос. – 66,5 %) не назвала їх. Вихователі у відповідях вживали загальні фрази, наприклад: «глибоке занурення у предмет навчання», «підхід на заняттях з конструювання», «гра», «розвиток, підвищення кваліфікації, самоосвіта», «більше цікаво».

Лише 56 респондентів, що складає 33,53 % від загальної кількості, змогли частково або точно пояснити переваги діяльнісного підходу. Ми отримали такі відповіді: «забезпечує гармонійний, цілісний розвиток дитини», «вміння діяти самостійно і в команді, використовувати свої знання на практиці», «підвищення мотивації, соціальна взаємодія, застосування

теоретичних знань на практиці», «дитина є активним творчим учасником», «дитина не отримує готових знань, а здобуває їх у процесі своєї діяльності».

Майже таке саме відсоткове відношення ми отримали при аналізі результатів завдання: продовжити речення, назвавши ключові ознаки інтерактивних технологій. 25 респондентів (15,0 %) написали, що ключовою ознакою є активна взаємодія між вихователем та дітьми. 43 респонденти (25,7 %) вказали, що ключовою ознакою є активність дітей, указували на наявність інтерактивних ігор, вправ, залучення дітей до групової роботи. Проте, більшість респондентів (99 ос. – 59,3 %) не змогла назвати ознаки або називала не суттєві. Відповіді педагогів свідчать про нерозуміння сутності інтерактивних технологій, наприклад такі: «за один і той же проміжок часу можна виконати більшу кількість роботи», «новизна, доступність», «інноваційність», «активна участь споживача з контентом», «здатність педагога вчитися і піднімати рівень свого розвитку», «використання ІКТ» тощо.

Зіставляючи відповіді щодо розуміння сутності діяльнісного підходу й інтерактивних технологій з подальшою шкалою самооцінювання здатностей педагогів щодо здійснення інноваційної діяльності, констатуємо наявність суперечності у відповідях респондентів. Так, відкриті запитання свідчать про нерозуміння педагогами сутності сучасних підходів, проте суб'єктивно педагоги відчувають здатність їх впроваджувати.

Суперечності ми виявили і в наступних відповідях на запитання опитувальника.

Респондентам було запропоновано оцінити такі здатності за п'ятибальною шкалою від 0 до 5, де 0 – повністю не здатна (не здатний), 5 – повністю здатна (здатний):

- здатність застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання відповідно до пізнавальних інтересів і потреб вихованців;
- здатність добирати, аналізувати та інтегрувати інновації у власну педагогічну практику;

- здатність розробляти та застосовувати власні інноваційні форми, методи, прийоми у педагогічній діяльності;
- здатність застосовувати методи роботи з різними джерелами інформації з метою розв'язання проблем у педагогічній діяльності;
- здатність розрізняти новизну педагогічних ідей;
- здатність проявляти позитивне ставлення до нововведень у педагогічній діяльності;
- здатність поширювати інформацію про нововведення серед колег.

Відповідно до результатів проведеного дослідження, педагоги оцінюють власні здатності переважно на 4 та 5 балів, тобто вище задовільного, що суперечить результатам попередніх завдань опитування. Так, наприклад, 67,1 % респондентів оцінили на 4 і 5 балів здатність добирати, аналізувати та інтегрувати інновації у власну педагогічну практику. Отримані дані надаємо у діаграмі нижче (рис. 2.3.).



Рис. 2.3. Самооцінка здатностей респондентів у здійсненні інноваційної діяльності (у балах від 0 до 5)

Як бачимо на рисунку 2.3, переважна частина респондентів (84,4 %) позитивно ставиться до нововведень у педагогічній діяльності (4 і 5 балів).

Одночасно з цим майже половина респондентів (52,1 %) почувається невпевнено у здатності розробляти та застосовувати власні інноваційні форми, методи, прийоми у педагогічній діяльності, тому переважають за кількістю бали від 0 до 3.

Питання щодо чинників, які гальмують втілення інноваційних педагогічних технологій, та внутрішніх бар'єрів, раніше ми включали в опитувальник, який пропонували педагогам закладів дошкільної освіти у 2022 р. У таблиці нижче ми порівнюємо результати відповідей педагогів у 2022 і 2023 рр. (табл.2.1).

Таблиця 2.1.

Порівняння відповідей педагогів щодо чинників, які гальмують втілення інноваційних педагогічних технологій

Чинники, які гальмують втілення інноваційних педагогічних технологій	***Відповіді респондентів (%)***	
	2022 р.	***2023 р.***
	N=89	***N=167***
Слабке фінансування інноваційного руху, немає матеріальної зацікавленості	57,3 %	67,7 %
Відсутність інформації про інноваційні технології	10,1 %	11,4 %
Нестача часу й сил для створення й застосування педагогічних новацій	29,2 %	28,1 %
Сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому	5,6 %	7,8 %
Страх невдачі при застосуванні нового	16,9 %	22,2 %
Відсутність підтримки з боку керівництва	3,4 %	8,4 %
Не бачу необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає достатньо ефективні результати	1,1 %	0,6 %
Ніщо не зважає	19,1 %	13,7 %

Як бачимо в таблиці 2.1, показники опитування майже співпадають або несуттєво відрізняються одне від одного.

Отже, основним чинником, яке гальмує втілення інноваційних педагогічних технологій, на думку педагогів, є слабке фінансування інноваційного руху. Цей чинник зазначила більшість респондентів як у 2022 р. (57,3 %), так і у 2023 р. (67,7 %). Також зазначимо, що збільшився відсоток вихователів, які відчувають страх невдачі при застосуванні нового та не відчувають підтримки від керівництва.

Відомо, що інноваційна діяльність педагогів закладів освіти в Україні переважно спрямована не на створення власних інноваційних форм, методів, прийомів, а на впровадження розроблених та рекомендованих до використання у професійній діяльності. Це значить, що реалізація, наприклад, діяльнісного, інтегрованого та компетентнісного підходів, не потребує значних фінансових затрат у закладі дошкільної освіти чи особисто у вихователя. Орієнтація педагога на матеріальну винагороду за впровадження інновацій може свідчити, з одного боку, про недостатньо розвинену внутрішню мотивацію до інноваційної діяльності; з іншого, – про недосконалу систему стимулювання педагогів до впровадження інновацій.

Відповідно до даних в таблиці 2.1, майже на 2 % збільшилась кількість педагогів, яка вважає, що чинником, який гальмує втілення інновацій у педагогічну діяльності, є сила звички, адже менше часу й сил потрібно для роботи по-старому. Такий результат орієнтує заклади післядипломної педагогічної освіти та інші суб’єкти підвищення кваліфікації на розвиток інноваційної позиції педагогів.

Одночасно з цим у результаті порівняння даних за різний період часу фіксуємо і позитивні зміни. Наприклад, зменшилась на 0,5 % кількість педагогів, які не відчувають необхідності займатися новим.

Щодо думки респондентів про цінність інновацій у педагогічній діяльності, то картина залишається майже не змінною (дані відображені на рис. 2.4). Педагоги вбачають цінність інноваційних технологій у тому, що вони насамперед підвищують інтерес дітей до навчання. Це зазначила більшість респондентів як у 2022 р., так і у 2023 р.

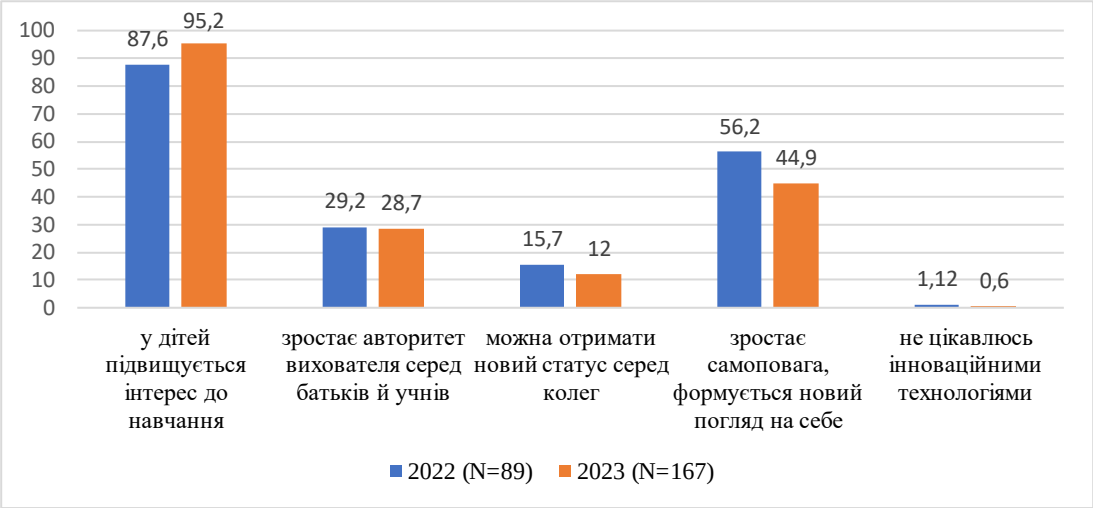


Рис. 2.4. Цінності інновацій у педагогічній діяльності (порівняння відповідей 2022 і 2023 рр.)

Узагальнений аналіз отриманих даних свідчить, що педагоги невпевнено орієнтуються у інноваційних педагогічних технологіях і вагаються при визначені суттєвих ознак сучасних підходів до організації освітнього процесу, проте суб'єктивно оцінюють на високому рівні власну готовність до впровадження інновацій у педагогічну практику. Ми зафіксували недостатню обізнаність педагогів щодо змісту і особливостей інноваційних технологій, які пропонуються до реалізації.

За результатами опитування, багатьом респондентам на заваді на шляху до здійснення інноваційної діяльності стає слабке фінансування інноваційного руху, що у дійсності не відображає реальну картину участі педагога у впровадженні та поширені інновацій на робочому місті. Цей результат може свідчити про погану обізнаність про механізми оновлення інноваційної системи освіти і місце педагога в ній.

Про формальне ставлення з боку педагогів до підвищення кваліфікації свідчить такий факт.

Останні 15 років інтерактивні технології входять у педагогічну практику як інноваційні. На теперішній час педагогам пропонується багато посібників та методичних рекомендацій з впровадження інноваційних технологій в освітній процес [38; 238; 326 та ін.]. Так, кафедрою дошкільної і початкової

освіти Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» для вихователів, вихователів-методистів закладів дошкільної освіти розроблено програми підвищення кваліфікації, у змісті яких передбачено ознайомлення педагогів з сучасними підходами та методами роботи з дітьми, як-от: «Інноваційні педагогічні технології у дошкільній освіті: теорія і практика» (30 год.), «Інтерактивне навчання дошкільників: інструменти та умови реалізації» (30 год.), «Базовий компонент дошкільної освіти: підходи, принципи, технології впровадження» (60 год.), «Індивідуальний та диференційований підхід у роботі з дітьми дошкільного віку» (30 год.), «Навчання через гру». Загальна кількість слухачів за 2022-2023 рр. на цих курсах склала 1067 осіб. Проте під час бесіди з педагогами закладів дошкільної освіти, ми фіксували, що, незважаючи на методичну підтримку і супровід з провадження інноваційних технологій у практику, педагоги висловлюють бажання постійно отримувати готові розробки занять і не прагнуть до осмислення змісту змін, розуміння сучасних форм та підходів до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

В рамках неперервної освіти важливим є реалізація принципів Нової української школи зі збереженням наступності між дошкільною, початковою і середньою освітою. Тому цікавим є факт, що дані, які отримані нами в процесі емпіричного дослідження, перегукуються з даними моніторингових досліджень, які проводились протягом 2017-2023 рр. серед педагогів початкової та базової середньої школи.

Упродовж 2017-2020 рр. в рамках реалізації програми «Нова українська школа» (НУШ), коли в епіцентрі інноваційних змін опинилися вчителі початкової школи, для цієї категорії педагогів в умовах післядипломної освіти були розроблені та проведені заходи з ознайомлення з новими стандартами освіти, з інноваційними технологіями організації навчальної, виховної діяльності та діяльності, що спрямована на розвиток особистості дитини, на налагодження партнерської взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу тощо. Так, в дослідженні щодо стану реалізації НУШ в пілотних закладах

освіти, результати якого були опубліковані в 2020 році [62], зазначено, що заступники директорів закладів загальної середньої освіти (загальна кількість респондентів 108 ос.) у анкеті відмітили позитивний вплив методичних вебінарів з теми організації освітньої діяльності в пілотних класах, що були проведені у вересні-жовтні 2020 року командою підтримки реформ Міністерства освіти і науки України спільно з Державною установою «Український інститут розвитку освіти» в рамках онлайн-курсу підвищення кваліфікації. Відповіді респондентів на твердження: «Методичні вебінари, які проходили протягом вересня-жовтня, позитивно вплинули на організацію освітньої діяльності в класі», – розподілилися наступним чином: повністю з цим згодні 75 %, швидше згодні 24,1 %, швидше не згодні 0,9 % [65, с. 25]. Результати показали оцінку заступниками директорів ефективності спеціально організованих заходів з підвищення методичної компетентності учителів пілотних закладів освіти Нової української школи.

У підсумку відповіді учителів щодо проміжних результатів реалізації реформи розподілились наступним чином: 67,8 % респондентів відповіли, що повністю задоволені, і 28,7 % – швидше задоволені [65, с. 41]. Це свідчить, що на початковому етапі більша частина вчителів (96,5 %) у тій чи іншій мірі була задоволена перебігом змін.

У 2020 р. директори та заступники директорів закладів загальної середньої освіти зазначили, що упровадження нового Державного стандарту початкової освіти вплинуло на аспекти життя закладу освіти: учителі сприймають і застосовують нові підходи до навчання учнів (майже 80 % відповідей респондентів); підвищився рівень фахової освіти вчителів (65,7 %); спостерігається більша зацікавленість учнів у навчанні, порівняно з учнями інших класів початкової школи (47,2 % опитаних повністю і 48,1 % швидше згодні) [65, с. 25]. Проте, спостерігаючи динаміку відповідей респондентів за період з 2018 по 2021 рр. [66, с. 91-94], можна помітити, що у 2020-2021 рр. зменшився відсоток педагогів, які зазначають позитивний вплив впровадження нового Державного стандарту початкової освіти на різні

аспекти життя закладу. Отже, ми констатуємо суперечливість даних, отриманих в процесі опитування педагогів. Хоча суб'єктивно педагоги відчувають позитивні зміни, загальна об'єктивна картина показує зменшення відсотків респондентів, задоволених змінами. Це засвідчують дані інших досліджень.

Державною установою «Український інститут розвитку освіти» з січня по жовтень 2023 р. проведено моніторингове дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Нової української школи серед директорів закладів загальної середньої школи (5440 ос.) та вчителів базової школи (5-9 класи) (48518 ос.). Зауважимо, що ця категорія педагогів тільки починає роботу відповідно до реформаційних змін у системі освіти. За результатами дослідження, менше половини респондентів (35,5 %) повністю схвалюють реформи Нової української школи, частково – 53,7 % [178, с. 6].

На час дослідження більшість педагогів (72,6 %) серед дидактичних підходів до організації навчання учнів, що використовують у своїй роботі, зазначили розповідно-пояснювальні підходи (традиційні), тому що саме до них, за самооцінкою, учителі підготовлені повністю. Менший відсоток респондентів відмітили підготовленість до використання ігрових підходів (59,5 %). Найменший відсоток учителів, за результатами опитування, зазначили, що повністю підготовленні до використання прийомів формування у дітей soft skills, серед яких емпіричні (взаємозв'язки між об'єктами) (37,9 %) та дослідницькі (43,1 %) [179, с. 44-45]. Одночасно з цим значна частка опитуваних назвали серед запитів і потреб участь у майстер-класах з кращих практик НУШ (65,7 %). Це свідчить про те, що, за суб'єктивною оцінкою, у педагогів недостатній або низький рівень підготовленості у використанні сучасних підходів до організації навчання учнів.

Цікавими, на нашу думку, є дані, які включені в аналітичний звіт, про місце, де останнього року педагоги підвищували кваліфікацію. 49,9 % учителів проходили навчання в обласних закладах педагогічної освіти та на освітніх платформах; 28,1 % – тільки в обласних закладах післядипломної

педагогічної освіти [179, с. 46]. Те, що більшість педагогів проходить навчання за програмою підвищення кваліфікації в інститутах післядипломної освіти або в академіях неперервної освіти, свідчить інше дослідження від Громадської організації «Смарт Освіта» в межах Програми сприяння громадській активності «Долучайся!» [195]. Результати мають такий вигляд: інститути післядипломної педагогічної освіти або академії неперервної освіти обрали 85 % опитуваних; громадські організації (наприклад, Громадська спілка «Освіторія», програма «Демократична школа» та інші) – 22 %; Інститут модернізації змісту освіти – 18 % [195, с. 13].

Дослідники ГО «Смарт Освіта» також виявили суперечливість даних, які отримали у результаті аналізу відповідей педагогів. Так, 86 % респондентів уважають, що набутих під час підвищення кваліфікації знань їм достатньо, однак відповіді на інші питання свідчать, що набуті ними знання недостатні й несистемні [195, с. 14]. В аналітичному звіті дослідники констатують несистемність і поверхневість набутих знань педагогами в процесі підвищення кваліфікації та висловлюють припущення, що «підготовка предметників/ць, попри масовість у 2023 році, усе-таки не відбулася на належному рівні якості. Однак учителі/ки до такої міри втомлені й виснажені, що не хочуть прямо зізнаватися в тому, що чогось не знають, аби їх не скерували на додаткове навчання в позаробочий час» [195, с. 14].

З урахуванням того, що суперечливість даних, які дослідники отримували протягом 2018-2023 рр., фіксується на різних етапах реформування освіти та у різній категорії педагогів, ми припускаємо, що причин, чому не співпадає рівень опанування знань і навичок, який декларує педагог, з фактичним рівнем опанування, може бути декілька, і вони можуть бути не пов’язані з його небажанням додатково навчатися. Це питання потребує окремого ґрунтовного дослідження. Проте ми припускаємо, що ставлення до змін у методичній роботі педагога, якість впровадження інноваційних технологій та підходів до організації освітнього процесу та

усвідомлення необхідності змін не лише у професійній та особистісній сфері самого педагога, можуть відбутися завдяки розвиненій інноваційній позиції.

Надання переваги в професійній діяльності традиційним підходам, які на теперішній час втратили свою актуальність і не є ефективними в роботі з дітьми нового покоління, свідчить про те, що педагоги ставляться до інновацій як до альтернативи традиційній практиці і не помічають їхньої цінності як рушія прогресу освітньої галузі. Таке ставлення обумовлене інтуїтивним сприйманням нового, а не рефлексивним осмисленням інноваційних процесів в системі освіті.

Зауважимо, що, за даними інтерв'ю [195, с. 14], педагоги зазначали, що їм бракувало практичних кейсів, готових інструментів для викладання конкретних дисциплін, не вистачало інформації про специфіку оцінювання в НУШ, про роботу із цифровими технологіями. Це може свідчити про пасивну позицію, адже при активній позиції педагог вміє працювати з інформацією (шукати, аналізувати, оцінювати, використовувати тощо), прагне не лише отримувати готові інструменти, а намагається адаптувати та (або) трансформувати їх до використання у педагогічній практиці відповідно до можливостей та потреб дітей у власному класі (групі), відповідно до власного стилю викладання тощо.

Всупереч наявним даним про позитивне ставлення педагогів до змін, моніторингові дослідження зафіксували невпевненість педагогів в умінні трансформувати інновації відповідно до власних потреб і можливостей та потреб і можливостей дітей.

Результати, які отримані при спостереженні за педагогами на курсах підвищення кваліфікації та їх опитувані, підтвердилися даними моніторингових досліджень. Педагогі не готові до творчого осмислення дійсності: вихователі та вчителі чекають готових рішень та висловлюють бажання постійно отримувати готові розробки занять і не прагнуть до осмислення змісту змін, розуміння сучасних форм та підходів до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

2.2. Критерії, показники та рівні розвитку інноваційної позиції педагога

Реалізація концепції «Нова українська школа» супроводжується впровадженням інноваційних технологій в освітній процес. У зв'язку з цим виникає необхідність підготовки педагогів нової формації, здатних здійснювати якісні зміни у професійній діяльності в умовах сучасності.

Відповідно до логіки і завдань дисертаційного дослідження, а також з метою розробки діагностичного апарату для подальшої експериментальної перевірки наших теоретичних положень виникла необхідність у визначенні критеріїв, показників і рівнів інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти.

Аналіз довідкової і наукової літератури засвідчив наявність спільного у поглядах дослідників до визначення таких понять, як «критерій» і «показник».

Так, у довідковій літературі надається інформація, що поняття «критерій» має грецьке походження (від грец. criterion – засіб судження, мірило) [134-136] та тлумачиться як підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось [31, с. 588; 337, с. 339].

Деталізацію опису поняття «критерій» знаходимо у працях науковців (Н. Баловсяк [9], М. Бирки [15]; Локшини [153] та ін.). Дослідники Н. Баловсяк та О. Локшина визначили, що критерії – це якісні характеристики, властивості або ознаки об'єкта, які використовуються для винесення судження щодо виконання дій, або як інструмент оцінювання [12; 153, с. 217]. З цим погоджується М. Бирка і критерій пояснює як ознаку або суттєву характеристику об'єкта, на підставі якої, на думку автора, робляться висновки про стан і рівень розвитку об'єкту [15, с. 140]. Науковець В. Мороз, досліджуючи окреслене поняття, також зазначає, що критерій – це ознака, на підставі якої здійснюють оцінку, визначення або класифікацію будь-якого явища, процесу, діяльності [180, с. 104].

Отже, при існуючій варіативності трактувань думки науковців збігаються у тому, що критерій – це ознака (якісна характеристика), на підставі якої робиться висновок (здійснюється оцінювання) про стан і рівень розвитку об’єкта.

До виділення та обґрунтування критеріїв учені висувають загальні вимоги, як-от (за О. Жихорською [76]):

1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об’єкта;

2) критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними;

3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв’язки між усіма компонентами явища, що аналізується;

4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію;

5) критерії повинні відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;

6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [76, с. 34].

Кожний критерій визначається за допомогою сукупності показників.

Показником називають дані [31, с. 1024], явище чи подію або кількісну чи якісну характеристику процесів або явищ, на підставі яких можна судити про перебіг якогось процесу [230]. Науковець В. Уліч пояснює, що показник становить собою кількісну характеристику явищ і процесів, які дають змогу зробити висновок про їхній стан у динаміці [304, с. 35].

Узагальнення, яке роблять науковці [278], розкриває взаємозв’язок критеріїв і показників: «Кожний критерій характеризується за допомогою сукупності показників. Показник – свідчення, доказ, ознака чого-небудь.

Показник – це характеристика певного аспекту критерію. Отже, критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне» [278, с. 77].

Як зазначають науковці [60; 145; 153; 267 та ін.], критерії та їхні показники дозволяють визначити рівні розвитку об'єкту дослідження.

При обґрунтуванні критеріїв та показників розвитку інноваційної позиції педагога ми відштовхуємося від загального розуміння позиції особистості як психолого-педагогічної категорії та наукових теорій особистості (А. Адлера [342], Г. Олпорта [344], К. Роджерса [393); теорії дифузії інновацій [258]; розуміння таких понять, як інноваційний потенціал особистості, інноваційна діяльність – що разом розкриває сутність явища, яке досліджується. Беремо до уваги результати наукових доробок з проблеми інноваційності особистості, особливості інноваційної діяльності педагогів, розвитку креативності та рефлексивності як ключових аспектів, на яких базується виокремлена нами структура інноваційної позиції педагога (див. підрозділ 1.1).

За критерії ми обрали структурні компоненти інноваційної позиції педагогів, що обґрунтовані в підрозділі 1.2.

Визначаємо такі показники *мотиваційно-ціннісного критерію*:

- мотивація успіху;
- цілеспрямованість;
- прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, мотивації успіху;
- усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу.

Когнітивно-*інформаційний критерій* має такі показники:

- розуміння сутності педагогічних інновацій;
- уміння розрізняти та розуміти новизну;
- обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу;
- обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу.

На підставі зробленого аналізу ми виокремлюємо *діяльнісно-креативний критерій* компоненту розвитку інноваційної позиції і визначаємо такі його показники:

- конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення;

- здатність педагога до постійного самовдосконалення й інтеграції інновацій у професійну діяльність;

- вміння трансформувати дидактичний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти;

-здатність до педагогічної імпровізації, нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи.

Емоційно-рефлексивний критерій компоненту інноваційної позиції педагога має такі показники:

- здатність долати внутрішні бар'єри у впровадженні інновацій;

- позитивне ставлення до новацій;

- прогнозування результатів власної інноваційної діяльності;

- самоаналіз інноваційної спрямованості.

Виокремлені та обґрунтовані критерії й показники дозволяють з'ясувати рівні розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти.

Поняття «рівень» вживають для визначення ступеню якості явища; величини досягнень у певній сфері діяльності, у навчанні зокрема [31, с. 1223]; якісної характеристики ступеня відповідності реальних можливостей особистості в різних видах діяльності загальноприйнятим вимогам [285, с. 159].

Залежно від прояву сукупності визначених критеріїв та їхніх показників нами були диференційовані такі рівні розвитку інноваційної позиції педагога – *високий, достатній*, *задовільний, низький.*

Кількісний показник рівня розвитку інноваційної позиції педагога оцінюється за наявністю якісних показників відповідно до кожного критерію:

- *високий рівень*: наявність всіх ознак відповідності критерію рівнів розвитку інноваційної позиції;

- *достатній рівень*: наявність більше половини ознак від загальної кількості;

- *задовільний рівень*: наявність половини ознак від загальної кількості;

- *низький рівень*: наявності ознак менше половини.

Педагог закладу дошкільної освіти з *високим рівнем* розвитку інноваційної позиції:

- за мотиваційно-ціннісним критерієм: усвідомлює значущість інновацій в дошкільній освіті як рушійної сили прогресу, визнає їх роль у розв'язанні актуальних проблем педагогічної діяльності, тому цікавиться новим; переконаний, що нове дійсно покращить стан речей в системі дошкільної освіті, і в педагогічній діяльності зокрема; усвідомлює сучасні вимоги щодо педагогічної діяльності та особистості вихователя закладу дошкільної освіти; відчуває потребу у неперервному професійному розвитку;

- за когнітивно-інформаційним критерієм: демонструє глибину і широту знань щодо інновацій в освіті, обізнаність щодо змісту і можливостей використання інноваційних технологій у професійній діяльності; уміє знаходити та усебічно аналізувати нову інформацію; впевнений у цінності власного педагогічного досвіду, охоче їм ділиться і здійснює аналіз досвіду успішних практиків з впровадження інновацій з метою розробки власного способу впровадження;

- за діяльнісно-креативним критерієм: демонструє готовність до впровадження інноваційних технологій, у практичній діяльності їх використовує системно, помічає недоліки, здатний їх усунути; проявляє ініціативність й активність у професійній діяльності, вносить оригінальні пропозиції, використовує нестандартні підходи до розв'язання професійних завдань; адаптує запропонований дидактичний матеріал точно під власні цілі і завдання і відповідно до бажань, потреб і можливостей здобувачів освіти; здійснює конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: відчуває емоційний підйом та задоволення від здійснення інноваційної діяльності, помічає та радіє своїм

професійним успіхам; невдачі на шляху впровадження інновацій не лякають, а сприймаються як новий досвід; самостійно ставить перед собою цілі щодо траєкторії професійного зростання, планує їх досягнення, відчуває задоволення та творчий підйом від інноваційної діяльності; здатен прогнозувати результати власної інноваційної діяльності; вміє робити самоаналіз інноваційної спрямованості; здійснює адекватну самооцінку професійного й особистісного рівня розвитку.

Педагог закладу дошкільної освіти на *достатньому рівні* розвитку інноваційної позиції:

- за мотиваційно-ціннісним критерієм: усвідомлює значущість інновацій в дошкільній освіті як рушійної сили прогресу, але невпевнено визначає їх роль у розв'язанні актуальних проблем педагогічної діяльності; невпевнений, що нове дійсно покращить стан речей в системі дошкільної освіті, і в педагогічній діяльності зокрема; усвідомлює нові вимоги щодо педагогічної діяльності вихователя закладу дошкільної освіти, але не точно розуміє сутність нових технологій; відчуває потребу у знаннях щодо оволодіння інноваційними технологіями в освіті, потребує додаткового зовнішнього мотивування до удосконалення професійного та особистісного розвитку;

- за когнітивно-інформаційним критерієм: демонструє неповноту знань щодо інновацій в освіті, обізнаність щодо змісту і можливостей використання інноваційних технологій у професійній діяльності; невпевнено здійснює пошук та користується інформацією про сучасні технології; невпевнений у цінності власного досвіду, а досвід успішних колег намагається відтворити без урахуванням власних цілей і завдань та можливостей, бажань та інтересів здобувачів освіти;

- за діяльнісно-креативним критерієм: декларує готовність до впровадження інноваційних технологій, проте у практичній діяльності їх використовує не системно, помічає недоліки, але не здатний їх усунути; тяжіє до прояву шаблонності у поведінці та професійній діяльності; з додатковою допомогою здатен адаптувати запропонований дидактичний матеріал точно

під власні цілі і завдання і відповідно до бажань, потреб і можливостей здобувачів освіти; в залежності від наявності або відсутності зовнішнього заохочення періодично проявляє ініціативність й активність у професійній діяльності; для активізації дії з впровадження та поширення інновацій потребує додаткових вказівок та інструкцій;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: не відчуває емоційного підйому та задоволення від здійснення інноваційної діяльності (виконує як обов'язковість); потребує додаткового стимулювання щодо побудови власної траєкторії професійного та особистісного розвитку; невпевнений у прогнозах результатів власної інноваційної діяльності; потребує допомоги у здійснені самоаналізу інноваційної спрямованості; потребує допомоги у визначенні адекватної самооцінки професійного і особистісного рівня розвитку.

Педагог закладу дошкільної освіти на *задовільному рівні* розвитку інноваційної позиції:

- за мотиваційно-ціннісним критерієм: невпевнений у значущості інновацій в освіті як рушійної сили прогресу, за допомогою ззовні може визначити їхню роль у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти; впровадження інноваційних технологій у педагогічну діяльність здійснюється лише за вказівкою адміністрації; не намагається з'ясувати сутність нових технологій, задовольняється поверхневими знаннями про них; потребує додаткового зовнішнього мотивування до удосконалення професійного та особистісного розвитку;

- за когнітивно-інформаційним критерієм: демонструє неповноту і неточність знань щодо інновацій в освіті; невпевнено здійснює пошук та користується інформацією про сучасні технології; тяжіє до використання готових розробок; досвід успішних колег відтворює без урахуванням власних цілей і завдань та можливостей, бажань та інтересів здобувачів освіти;

- за діяльнісно-креативним критерієм: невпевнений у тому, що готовий до впровадження інноваційних технологій, у практичній діяльності їх використовує лише, коли вимагають зовнішні обставини; проявляє

шаблонність у здійснені професійній діяльності; в залежності від наявності або відсутності зовнішнього заохочення періодично проявляє ініціативність й активність у професійній діяльності; для активізації дії з впровадження та поширення інновацій завжди потребує вказівок та інструкцій;

- за емоційно-рефлексивним критерієм: не відчуває емоційного підйому та задоволення від здійснення інноваційної діяльності (виконує як обов'язковість); потребує допомоги у побудові власної траєкторії професійного та особистісного розвитку; виникають труднощі у спробі прогнозувати результати власної інноваційної діяльності; частково робить самоаналіз інноваційної спрямованості; невпевнено визначає власний рівень власного професійного і особистісного рівня розвитку;

Педагог закладу дошкільної освіти на *низькому рівні* розвитку інноваційної позиції:

- за мотиваційно-ціннісним критерієм: не усвідомлює значущість інновацій в освіті, у професійній діяльності зокрема, не розуміє їхні ролі у розв'язані актуальних проблем педагогічної діяльності, не відчуває бажання дізнатися про це; не цікавиться вимогами, які висуваються щодо педагогічної діяльності та особистості педагога;

- за когнітивно-інформаційним критерієм: демонструє відсутність знань щодо інноваційних технологій в освіті; не вміє шукати та працювати з інформацією, завжди чекає чіткі інструкції і методичні розробки (конспекти) для проведення занять; не налаштований на поширення власного досвіду і формально ставиться до знайомства з досвідом успішних колег;

- за діяльнісно-креативним критерієм: проявляє ознаки неготовності до впровадження інноваційних технологій, у практичній діяльності намагається використовувати традиційні підходи та технології, як такі, що пройшли перевірку часом – педагог відкрито декларує небажання впроваджувати інноваційні технології; наданий дидактичний матеріал та рекомендації не вміє трансформувати відповідно до освітніх цілей і завдань; безініціативна та пасивна поведінка або активність носить деструктивний характер; проявляє

шаблонність поведінки та у здійсненні професійної діяльності (вважає такий спосіб економією часу і сил);

- за емоційно-рефлексивним критерієм: при зустрічі з новим відчуває страх; не проявляє інтересу щодо побудови власної траєкторії професійного та особистісного розвитку, не вбачає в цьому необхідність; не здатний прогнозувати результати діяльності з впровадження чи поширення інновацій; неадекватно оцінює власний професійний і особистісний рівень розвитку.

Показниками розвитку інноваційної позиції педагога виступають знання про інноваційні технології в освіті, розуміння їх ролі і значущості в педагогічній діяльності, володіння техніками та прийомами впровадження та поширення інновацій у професійну діяльність; педагоги проявляють ознаки інноваційності, уміють аналізувати власну інноваційну спрямованість, демонструють готовність до інноваційної діяльності, ознаки самоактуалізації та самоефективності, здатність до саморефлексії та уміння вибудовувати власну траєкторію саморозвитку та професійного зростання.

Для візуалізації критеріїв та їхніх показників відповідно до рівні розвитку інноваційної позиції педагога створено таблицю (надається у додатку Г), яка узагальнює надану вище інформацію.

Отже, у підрозділі висвітлено критерії та показники, які використовуються для визначення рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти. Встановлено чотири рівні розвитку інноваційної позиції: високий, достатній, задовільний і низький. Кожен із рівнів з відповідними показниками та критеріями відповідає певному виду інноваційної позиції (підрозділ 1.2):

- високий рівень – активно-стабільна інноваційна позиція, що характеризується стійкою мотивацією до впровадження інновацій, систематичним застосуванням інноваційних технологій і високим рівнем ініціативності;

- достатній рівень – активно-ситуативна інноваційна позиція, що проявляється у вибірковому впровадженні інновацій залежно від зовнішніх умов і ситуацій;

- задовільний рівень – пасивно-ситуативна інноваційна позиція, яка виявляється в обмеженій ініціативності та використанні інновацій лише за наявності зовнішнього стимулу;

- низький рівень – пасивно-стабільна інноваційна позиція, що характеризується відсутністю прагнення до змін, невикористанням інноваційних технологій і опором до нововведень.

Переконання, ідеали, інтереси, цінності – все, що утворює інноваційну позицію педагога, має властивість змінюватися з часом під впливом зовнішніх стимулів чи внутрішніх переконань. Це свідчить про можливість розвитку інноваційної позиції при відповідних умовах.

2.3. Визначення стану розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти (констатувальний етап)

Експериментальне дослідження здійснювалося впродовж 2023-2024 рр. і включало констатувальний, формувальний та підсумковий етапи.

Метою педагогічного експерименту стало визначення ефективності моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти. Відповідно до мети були встановлені такі завдання: розробити концепцію та спланувати етапи педагогічного експерименту; провести організаційно-методичну підготовку до проведення педагогічного експерименту; здійснити педагогічний експеримент; зробити аналіз та узагальнення результатів педагогічного експерименту.

При плануванні експерименту ми обрали варіант конструювання вибірки – відбір двох груп (експериментальної і контрольної). Усього в експерименті брали участь 245 педагогів закладів дошкільної освіти

м. Ужгорода і Закарпатської області (група № 1) та м. Одеси й Одеської області (група № 2).

Всі вихователі були слухачами курсів підвищення кваліфікації у закладі післядипломної педагогічної освіти. Програми, за якими вони проходили навчання, були розраховані на 30 годин. Навчальні модулі програм включали теми з реалізації концепції Нової української школи: особливості організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти відповідно до стандартів освіти, здійснення нових професійних ролей педагога, розвиток його рефлексивних навичок, впровадження інноваційних технологій в освіті, організація і моделювання занять та розроблення дидактичних матеріалів для роботи з дітьми.

Педагоги після проходження навчання відвідували наукові та науково-методичні заходи з підвищення рівня професійних компетенцій.

Профіль педагогів, який включає вік, стаж педагогічної роботи, кваліфікаційну категорією та місце розташування закладу освіти, надано в додатку Ґ. Всі педагоги жіночої статті.

Для обґрунтованого призначення групи № 1 (Г1) як експериментальної і групи № 2 (Г2) як контрольної ми порівняли статистично значущі відмінності між процентними показниками в цих групах із застосуванням критерію кутового перетворення Фішера (φ*). Аналіз даних, проведений за допомогою спеціалізованого онлайн-калькулятора [163] (результати наведено в додатку Ж), показав, що за більшістю досліджуваних параметрів частка учасників з визначеними характеристиками в групі Г1 статистично значуще не перевищує відповідні показники групи Г2.

На основі одержаних результатів можна констатувати відсутність істотних відмінностей у якісному складі груп Г1 та Г2, що підтверджує їх однорідність та дозволяє обґрунтовано призначити їх як експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи відповідно. Таким чином, група Г1 стала експериментальною (Г1 = ЕГ), а група Г2 – контрольною (Г2 = КГ).

До складу контрольної групи ввійшли педагоги закладів дошкільної освіти м. Ужгорода і Закарпатської області, які були слухачами курсів підвищення кваліфікації та брали участь у методичних та науково-методичних заходах Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. Всього в контрольній групі брав участь 121 вихователь закладу дошкільної освіти.

Експериментальну групу склали педагоги закладів дошкільної освіти м. Одеси й Одеської області – слухачі курсів підвищення кваліфікації, які відвідували методичні та науково-методичні заходи Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». Експериментальна група становила 124 вихователя.

З метою виявлення стану розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти ми використовували як опитувальники, які пройшли процедуру підтвердження валідності та надійності, так і розробки автора дослідження, які спрямовані на вимірювання показників визначених критеріїв.

Під час проведення експериментального дослідження проводився аналіз одержаних результатів, застосовувались методи математичної статистики для обробки і порівняння результатів кількісного та якісного аналізу здобутих даних.

Дослідження проводилось відповідно до мети і завдань, визначених на початку роботи.

Здійснено вибір діагностичного інструментарію, за допомогою якого вимірювалися окремі показники визначених нами критеріїв (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інформаційного, діяльнісно-креативного, емоційно-рефлексивного).

Сукупність діагностичних методик по кожному з критеріїв надано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти

Критерії	Показники	Діагностика
Мотиваційно-ціннісний	- мотивація успіху; - цілеспрямованість; - прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; - усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу,	Методика вивчення ціннісних орієнтацій (автор М. Рокич) [170]. Опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач» («МУН») [318]
Когнітивно-інформаційний	- розуміння сутності педагогічних інновацій; - уміння розрізняти та розуміти новизну; - обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу; - обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу	Шкала «Когнітивний компонент» (психодіагностична методика «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова)) [140]. Опитувальник «Сучасний педагог» (розроблено автором).
Діяльнісно-креативний	-конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення; - здатність до постійного самовдосконалення; - вміння трансформувати дидактичний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти. -здатність до педагогічної імпровізації, нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи	Шкала «Поведінковий компонент» (психодіагностична методика «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова)) [140]. Експертне оцінювання. Опитувальник «Креативний педагог» (розроблено автором).
Емоційно-рефлексивний	- здатність долати внутрішні бар'єри у впровадженні інновацій; - позитивне ставлення до новацій; - здатність прогнозувати результати власної інноваційної діяльності; - самоаналіз інноваційної спрямованості.	Шкала «Емоційний компонент» (психодіагностична методика «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (О. Кузнєцова)) [140]. Опитувальник «Саморефлексія педагога» (розроблено автором).

Для діагностики показників діяльнісно-креативного критерію обрано шкалу «Поведінковий компонент» психодіагностичної методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова), експертне оцінювання та розроблений автором опитувальник «Креативний педагог».

Для вимірювання показників емоційно-рефлексивного критерію обрано шкалу «Емоційний компонент» психодіагностичної методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова) та розроблений автором опитувальник «Саморефлексія педагога».

Діагностичні методики підібрані таким чином, щоб за результатами їх застосування на експериментальному етапі дослідження було виявлено чотири рівні розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти: високий, достатній, задовільний, низький.

З метою визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога за мотиваційно-ціннісним критерієм використовувалась методика вивчення ціннісних орієнтації (автор М. Рокич) [170], модифікований опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач» («МУН») [318] та метод експертних оцінок.

Методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича спрямована на дослідження ціннісно-мотиваційної сфери людини. Система ціннісних орієнтацій особистості складає основу відносин людини до навколишнього світу, до інших людей, до себе самої, основу світогляду і становить ядро мотивації життєвої активності [141]. Відповідно до умов проведення методики респондентам пропонувався набір інструментальних та термінальних цінностей для ранжування від найбільш значущої до найменш (додаток И).

Термінальні та інструментальні цінності впливають на формування мотивації до впровадження інноваційних підходів та технологій. Зокрема, термінальні цінності формують кінцеві цілі діяльності педагога, тоді як інструментальні цінності визначають, які засоби й методи він використовує для досягнення цих цілей.

Значущими для розвитку інноваційної позиції педагогів ми визначили такі цінності:

1. Інструментальні: *пізнання* (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку); *розвиток* (робота

над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення); *самостійність* (свобода, незалежність у вчинках і судженнях); *творчість* (творча діяльність, самовдосконалення); упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів).

2. Термінальні: *незалежність* (здатність діяти самостійно, рішуче); *освіченість* (широта знань, висока загальна культура); *сміливість у захисті власної позиції; розвинена воля* (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами); *ефективність у справах* (працелюбство, продуктивність у праці).

Найважливішою термінальною цінністю, яку переважна більшість педагогів як експериментальної (ЕГ), так і контрольної групи (КГ) розташували на перше місце у рангу цінностей – матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень) (ЕГ – 81,45 %, КГ – 86,78 %), а на друге місце – здоров'я (фізичне і психічне) (ЕГ – 78,23 %, КГ – 83,47 %). Надання пріоритету цим двом цінностям пояснюється прагненням педагогів у задоволенні базових потреб, потреб у безпеці, захищеності та збереженні фізичного і психічного здоров'я, що сприяє у подальшому здійсненню завдань, пов'язаних з самореалізацією особистості [377]. Місце пріоритетних термінальних цінностей (серед 18 запропонованих) для розвитку інноваційної позиції педагоги надали таким чином:

- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей): ЕГ – 14 ранг (75,0 %), КГ – 10 ранг (65,29 %);

- свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках): ЕГ – 17 ранг (70,16 %), КГ – 13 ранг (76,86 %).

- творчість (можливість творчої діяльності): ЕГ – 10 ранг (57,26 %), КГ – 14 ранг (62,81 %);

- упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів): ЕГ – 9 ранг (75,81 %), КГ – 11 ранг (71,07 %).

Звертаємо увагу на розташування педагогами значущих для розвитку інноваційності особистості й такі цінності:

- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення): ЕГ – 11 ранг (69,35 %), КГ – 12 ранг (70,25 %);

- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток): ЕГ – 12 ранг (59,68 %), КГ – 15 ранг (78,51 %);

За результатами діагностики виявили, що педагоги не ставлять у пріоритет цінність творчості, можливість здійснювати творчу діяльність. Проте, зауважимо, що інноваційна діяльність тісно пов'язана з творчістю, оскільки остання забезпечує генерацію нових ідей, результатом реалізації яких є інновації [114].

Визначення рангу цінності свободи (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках) не на перших щаблях у педагогів свідчить про те, що вони здатні скоріше покладатися на допомогу інших у розв'язанні професійних завдань, ніж вірити у те, що здатні впоратися самостійно з викликами і досягати успіху, виходячи зі своїх можливостей і досвіду. Педагог, який цінує свободу, при впровадженні інноваційної технології схильний до прийняття відповідальних рішень щодо організації освітнього процесу без постійного схвалення з боку керівництва. Отже, цінність свободи, або незалежності, пов'язана з особистісною зрілістю, автономією у прийнятті рішень і готовністю діяти відповідально, керуючись власними переконаннями

- сміливість у захисті власної позиції: ЕГ – 10 ранг (51,61 %), КГ – 7 (57,02 %);

- розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами): ЕГ – 5 ранг (62,10 %), КГ – 9 ранг (80,99 %);

- ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці): ЕГ – 14 ранг (58,87 %), КГ – 14 ранг (67,77 %).

Зауважимо, що в експериментальній групі тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами) зайняла вищий щабель в ієрархії, на відміну від контрольної. Надання значущості цій цінності свідчить про

готовність педагогів до прояву стійкої позиції у вираженні власних поглядів і ставлень (як намір здійснювати інноваційну діяльність, долаючи перешкоди).

Результати застосування методики показали суголосність педагогів у визначенні місця термінальної цінності «ефективність у справах» (працелюбство, продуктивність у праці): експериментальна та контрольна групи визначили для цієї цінності 14 ранг. Названа цінність відображає бажання педагогів реалізувати свій потенціал і зробити внесок у розвиток навколишньої дійсності. Цінність продуктивного життя акцентує увагу на постійному розвитку і повноцінній реалізації особистого потенціалу через діяльність, яка приносить як особисте задоволення, так і користь суспільству. Проте педагоги не надали їй місце на перших щаблях.

Також констатуємо значущу різницю між позиціями в ієрархії інструментальної цінності «незалежність», адже у експериментальній групі ця цінність посіла 11 ранг, а у контрольній – 8. Педагог, який самостійно впроваджує інноваційні методики, демонструє незалежність, приймаючи відповідальні рішення щодо інноваційного процесу без постійного схвалення з боку керівництва (без зовнішнього стимулювання). Як показали результати діагностики, в експериментальній групі більшість респондентів цінують надання автономії у прийнятті рішень і можливість діяти відповідально, керуючись власними переконаннями і силою волі. Проте за загальними результатами опитування, фіксуємо непріоритетним у поглядах педагогів бажання проявляти здатність діяти самостійно, без сторонньої допомоги, і приймати рішення на основі власних переконань та рішучості.

В експериментальній групі відслідковується надання переваги такій цінності, як освіченість (ЕГ – 8 ранг, КГ – 10), що є ознакою прагнення пізнати нове, до навчання.

Для здійснення інноваційної діяльності важливим є можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку (цінність «пізнання»), яку респонденти у групах визначили таким чином: КГ – 12 ранг, КГ – 16 ранг. Педагоги з розширеним кругозором та

розвиненим інтелектом здатні краще адаптуватися до швидких змін у технологіях, суспільстві та освітніх парадигмах. Цінність пізнання підкреслює важливість інтелектуального розвитку, який сприяє формуванню дослідницьких компетенцій, що необхідно для педагога-новатора.

Також у розвитку інноваційної позиції значущою є цінність «освіченість» (широта знань, висока загальна культура), яку педагоги розташували на 8 місці (ЕГ) та на 10 (КГ). Широта знань дозволяє критично оцінювати ефективність інновацій та адаптувати їх до конкретних умов. Освіченість та загальна культура покращує комунікативні навички педагогів, що важливо для поширення інноваційних ідей та співпраці з колегами, здобувачами та батьками.

Загальний результат ранжування термінальних та інструментальних цінностях надано в додатку И.

Для зручності подальшої обробки та інтерпретації результатів дослідження ми встановили рівні з урахуванням рангів, на яких педагоги розташували значущі для розвитку інноваційної позиції цінності:

- високий рівень: вихователь розташував не менше 3 значущих цінностей на місцях від 1 по 5;

- достатній рівень: педагог розташував не менше 3 значущих цінностей на місцях з 6 по 9 місце;

- задовільний рівень – не менше 3 значущих цінностей на місцях від 10 по 14;

- низький рівень – більше 3 значущих цінностей знаходяться нижче 14 рангу.

За підрахунками результатів кожного педагога ми отримали такі дані за рівнями:

- високий рівень: ЕГ – 0,81 %, КГ – 0,83 %;

- достатній рівень: ЕГ – 7,23 %, КГ – 9,92 %;

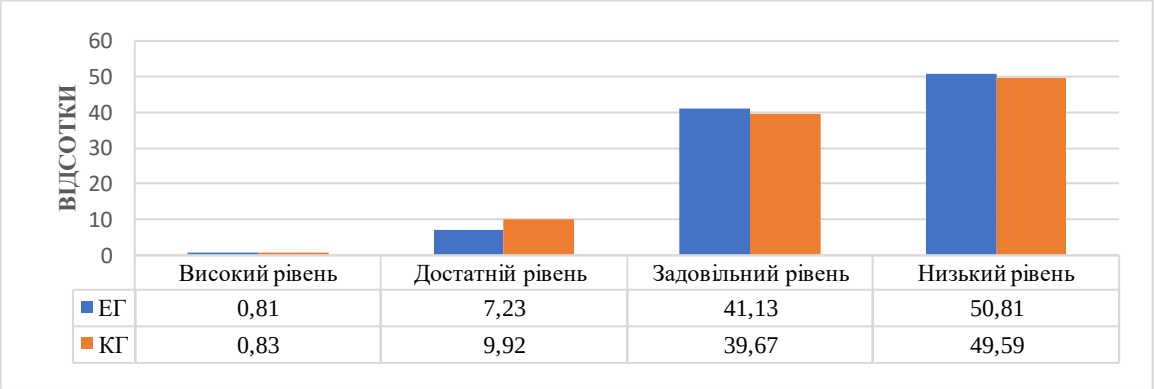
- задовільний рівень: ЕГ – 41,13 %, КГ – 39,67 %;

- низький рівень: ЕГ – 50,81 %, КГ – 49,59 %.

Для візуалізації одержаних даних надаємо їх у діаграмі нижче (рис. 2.5.).

Отже, результати опитування засвідчили переважання задовільного та низького рівня в обох групах: ЕГ – 41,13 % та 50,81 % відповідно; КГ – 39,67 % та 49,59 % відповідно.

Найнижчі показники виявлено на високому рівні в обох групах (ЕГ – 0,81 % і КГ – 0,83 %).



	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	0,81	7,23	41,13	50,81
КГ	0,83	9,92	39,67	49,59

Рис.2.5. Результати діагностики за методикою вивчення ціннісних орієнтацій (автор М. Рокич)

Діагностика розвитку інноваційної позиції педагога за мотиваційно-ціннісним критерієм передбачала на констатувальному етапі дослідження цілеспрямованості та прагнення до саморозвитку і самовдосконалення, мотивації успіху. З цією метою обрано опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач» («МУН»), який спрямований на визначення рушійної сили здійснення інноваційної діяльності – бажання досягти успіху або уникнути невдачі. Методика дозволяє виявити, чи готові педагоги ставити перед собою важкі цілі та виконувати завдання інноваційної діяльності, щоб переживати значний успіх, чи вони схильні орієнтуватися на легкодосяжні цілі, аби не випробувати розчарування.

Орієнтація на успіх в інноваційній діяльності є ознакою позитивної мотивації, вираженням прагненням до саморозвитку та самовдосконалення, прагненням слідувати наміченім цілям. Педагог, вмотивований на успіх,

проявляє позитивне ставлення до інновацій, прагне конструктивно з ними взаємодіяти, адже в основі активності педагога знаходиться сподівання на успіх і потреба в його досягненні.

Опитувальник містив 20 питань, на які педагоги відповідали «так» або «ні». За кількістю балів, отриманих при підрахунках відповідно до ключа, визначалась спрямованість мотивації: 1-7 балів – мотивація на невдачу (острах невдачі), 8-9 балів – тенденція мотивації на невдачу, 10-11 – мотиваційний полюс невизначений, 12-13 – тенденція мотивації на успіх, 14- 20 – мотивація на успіх (орієнтація на успіх).

Після розрахунку кількості отриманих балів отримали результати, що надаються у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

Результати визначення спрямування мотивації у педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі

(опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач»)

Спрямування мотивації	**Бали**	**ЕГ**		**КГ**	
		(n=124)		**(n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Мотивація на невдачу (острах невдачі)	1–7	7	5,65	6	4,96
Тенденція мотивації на невдачу	8–9	15	12,1	11	9,09
Мотиваційний полюс чітко не визначений	10–11	59	47,58	62	51,24
Тенденція мотивації на успіх	12–13	32	25,81	32	26,45
Мотивація на успіх (орієнтація на успіх)	14–20	11	8,87	10	8,26

Як свідчать дані таблиці 2.3, виявлено, що переважна більшість педагогів як у експериментальній, так і контрольній групі має нечітко визначений полюс мотивації (ЕГ – 47,58 %, КГ – 51,24 %). Тенденцію мотивації на успіх має майже чверть респондентів у обох групах (ЕГ – 25,81 %,

КГ – 26,45 %). Констатуємо низький відсоток педагогів як з мотивацією на невдачу (ЕГ – 5,65 %, КГ – 4,96 %), так і з мотивацією на успіх (ЕГ – 8,87 %, КГ – 8,26 %).

Зауважимо, що мотивація на успіх є ключовим фактором, який підштовхує педагога до постійного самовдосконалення і впровадження інновацій у своїй професійній діяльності. Інноваційна діяльність часто передбачає певний рівень ризику, пов'язаний з можливими невдачами при впровадженні нових ідей. Мотивація на успіх допомагає педагогу долати ці страхи і діяти впевнено, оскільки потенційні вигоди від інноваційних змін можуть перевищувати можливі труднощі. Проте результати опитування показали переважання кількості педагогів, у яких невиражене прагнення досягати високих результатів у професійній діяльності, тобто невмотивованих до здійснення інноваційної діяльності.

Доречним, на нашу думку, у дослідженні є порівняння відповідей педагогів на окремі питання опитувальника. Так, ми виявили, що найбільший відсоток респондентів експериментальної і контрольної групи долучаються до роботи, зазвичай, оптимістично, сподіваючись на успіх (ЕГ – 95,16 %, КГ – 93,39 %), а також характеризують себе активними у діяльності (ЕГ – 89,52 %, КГ – 84,30 %). Водночас респонденти указали, що якщо вони ризикують, то радше з розумом, а не бездумно (ЕГ – 87,10 %, КГ – 95,04 %).

Візуалізація одержаних даних надається на діаграмі нижче (рис. 2.6.)

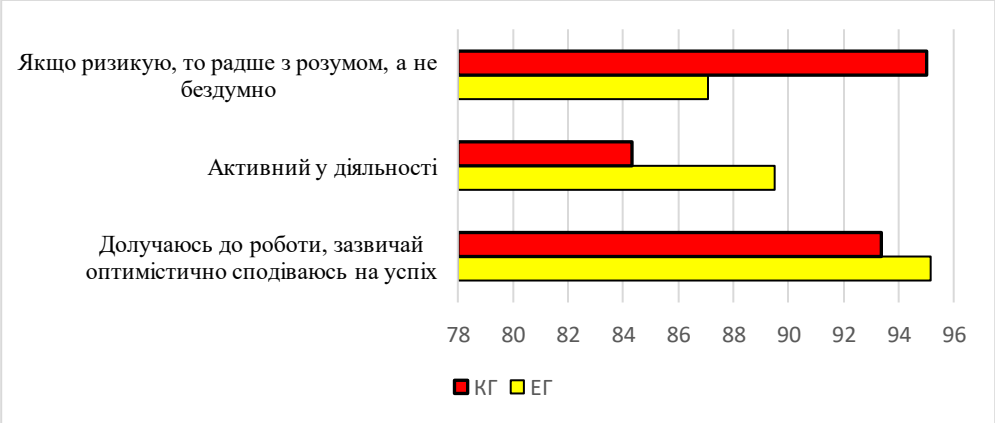


Рис. 2.6. Порівняння відповідей педагогів ЕГ і КГ на окремі питання опитувальника «МУН»

Отримані дані свідчать, що педагоги, за суб'єктивною оцінкою, готові приймати виклики і ризикувати для досягнення професійних цілей на основі зважених рішень та аналітичного підходу, а не імпульсивних або невиправданих дій. Отже, переважання кількості опитуваних з невизначеним полюсом мотивації, проте активних і схильних до зваженого ризику, може свідчити про відсутність у педагогів чіткої мети або недостатньої інформації про інноваційні технології, що ускладнює ними аналіз і визначення аргументації ризикованих дій, пов'язаних з впровадженням інновацій.

Майже половина педагогів в кожній групі (ЕГ – 54,84 %, КГ – 54,55 %) зазначила, що схильні до виявлення ініціативи, та більше половини (ЕГ – 66,94 %, КГ – 61,16 %) впевнені, що продуктивність діяльності здебільшого залежить від їхньої цілеспрямованості, а не від зовнішнього контролю. Ці дані свідчать про переважання внутрішньої мотивації над зовнішнім стимулюванням у більшості педагогів. Одночасно з цим трохи менше половини педагогів відповіли, що здатні проявити наполегливість у досяганні намічених цілей. 45,16 % респондентів експериментальної групи та 49,59 % контрольної зазначили, що, зіткнувшись з перешкодами, не відступають, а шукають шляхи їх вирішення.

Для зручності здійснення подальших обчислювань ми встановили рівні: мотивація на невдачу (острах невдачі) та тенденція мотивації на невдачу визначили як низький рівень; мотиваційний полюс чітко не визначений – задовільний рівень; тенденція мотивації на успіх – достатній рівень; мотивація на успіх (орієнтація на успіх) – високий. У додатку К надається таблиця з відповідністю спрямування мотивації та рівнів (додаток К).

Підсумкові результати дослідження рівня розвитку інноваційної позиції педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм ми отримали за допомогою знаходження задовільного відсотка за результатами при застосуванні методики вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича та опитувальника «Мотивація успіху та острах невдач» («МУН»).

Одержані загальні результати відображені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі

Рівні	ЕГ (n=124)		КГ (n=121)	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	6	4,84	5	4,54
достатній	20	16,53	22	18,18
задовільний	55	44,35	55	45,45
низький	43	34,29	39	31,82

Як свідчать дані в таблиці 2.4, найбільша кількість педагогів виявлена з задовільним рівнем розвитку інноваційної позиції за мотиваційно-ціннісним критерієм (ЕГ – 44,35 %, КГ – 45,45 %) та низьким (ЕГ – 34,29 %, КГ – 31,82 %). Найнижчий результат виявлено на високому рівні розвитку в обох групах (ЕГ – 4,84 %, КГ – 4,54 %). Незначна кількість педагогів мають достатній рівень розвитку інноваційної позиції за названим критерієм (ЕГ – 16,53 %, КГ – 18,18 %)

Для візуалізації результатів дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм дані ми відобразили в діаграмі (рис. 2.7.).

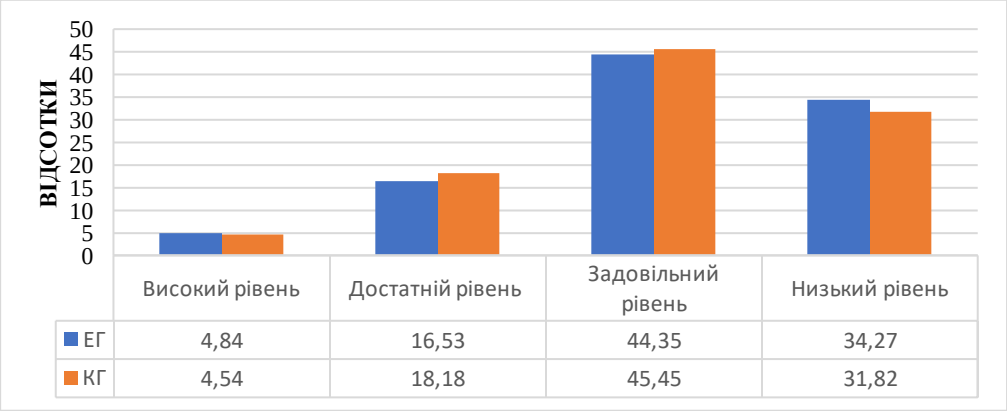


Рис. 2.7. Рівні розвитку інноваційної позиції педагога за мотиваційно-ціннісним критерієм (ЕГ і КГ на констатувальному етапі)

Визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога за когнітивно-інформаційним критерієм ми здійснювали із застосуванням психодіагностичної методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (автор О. Кузнєцова) та авторського опитувальника для педагогів закладу освіти «Сучасний педагог».

Метою опитувальника «Сучасний педагог» – визначення у педагогів рівня поінформованості та розуміння основних понять з інноваційної діяльності та сучасних підходів з організації освітнього процесу в закладі освіти.

Опитувальник вміщував 6 відкритих запитань:

1. Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі? Аргументуйте свою відповідь.

2. Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «інновація».

3. Які ознаки, на Вашу думку, повинна мати інноваційна технологія?

4. У чому, на Вашу думку, полягає сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті?

5. У чому, на Вашу думку, полягає сутність діяльнісного підходу в освіті?

6. Як Ви розумієте поняття «педагог-фасилітатор»?

Питання анкети були спрямовані на дослідження рівня розвитку таких показників когнітивно-інформаційного критерію інноваційної позиції педагога, як: обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу; обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу; розуміння сутності педагогічних інновацій.

Відповіді на перші три питання опитувальника дають можливість оцінити обізнаність педагогів з основних понять педагогічної інноватики – «інноваційні технології» та «інновація». Відповіді на наступні два питання дозволили нам визначити, наскільки педагоги обізнані з питань сучасних підходів в освіті. Відповіді на останнє питання дозволили зробити висновки

щодо розуміння сутності ролі сучасного педагога – фасилітатора в освітньому процесі.

Оцінка відповідей педагогів для визначення рівня розвитку інноваційної позиції за когнітивно-інформаційним критерієм здійснювалась з урахуванням змісту та якостей відповідей:

- І групу склали відповіді, які точно і повно розкривають суть питання, що відповідає високому рівню;

- ІІ група – відповіді, які містять незначні неточності, що відповідає достатньому рівню;

- ІІІ група –відповіді, котрі фрагментарно розкривають суть питання, що відповідає задовільному рівню;

- IV група – відповіді не відповідають змісту питання та не розкривають його суть, що відповідає низькому рівню.

На перше питання: «Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі? Аргументуйте свою відповідь» – педагоги як експериментальної, так і контрольної групи в розгорнутих і повних відповідях вказали, що:

- інноваційні технології спрямовані на створення сприятливого освітнього середовища для навчання, виховання і розвитку дітей та професійного розвитку педагогів;

- застосування інноваційних технологій є необхідним у роботі з сучасними дітьми, адже застарілі принципи і підходи не відповідають потребам і особливостям дітей нового покоління;

- інноваційні технології підвищую продуктивність та ефективність освітнього процесу;

- інноваційні технології допомагають адаптувати освітній процес до індивідуальних потреб здобувачів освіти;

- інноваційні технології роблять цікавішим для дітей зміст і форму освітнього процесу;

- інновації як вимога часу.

Загальна кількість педагогів, які надали повну і розгорнуту відповідь, становить у ЕГ – 22,58 %, у КГ – 19,83 %. Відсоток відповідей другої групи (з незначними неточностями) в експериментальній групі становить – 18,55 %, в контрольній групі – 24,79 %.

Більшість опитуваних надала або нерозгорнуту відповідь («так», «поділяю», «вважаю, що потрібно» тощо), або передавали розуміння цього поняття лише як інформаційно-комп'ютерні технології або не відповідали на питання. Загальний відсоток респондентів, котрі поверхнево характеризували суть поняття інноваційних технологій, склав 25,81 % у експериментальній групі та 23,97 % у контрольній. Відсоток відповідей, які не відповідають змісту питання або відсутні, становить у ЕГ – 33,07 %, у КГ – 31,41 %.

Для унаочнення отриманих даних ми створили діаграму (рис. 2.8).

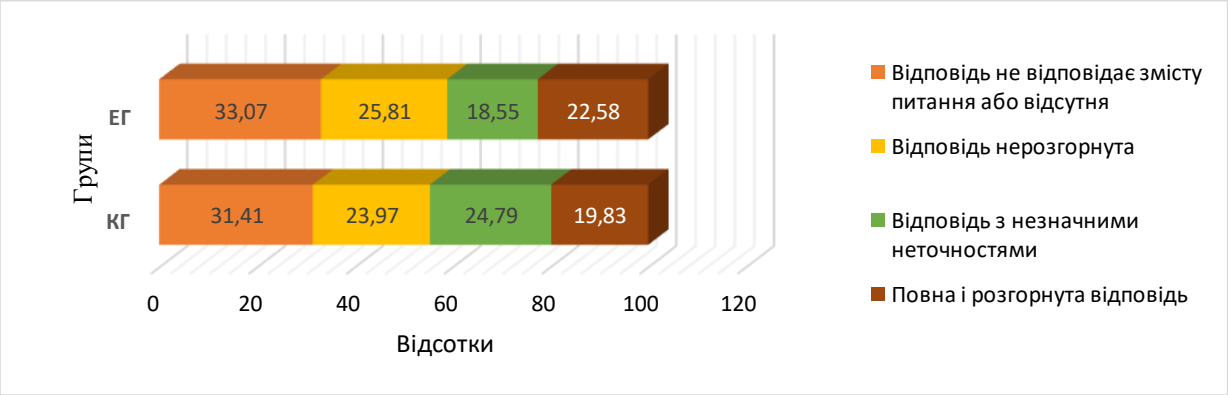


Рис. 2.8. Розподіл відповідей респондентів на перше питання про необхідність застосування інноваційних технологій в освітньому процесі

При спробі педагогів надати власне розуміння поняття «інновація» (друге питання анкети), були надані повні і розгорнуті відповіді (ЕГ – 7,26 %, КГ – 7,44 %) або відповіді з незначними неточностями (ЕГ – 5,65 %, КГ – 7,44 %), в яких респонденти зазначали, що інновації – це: нові ідеї, технології, які покращують життя; процес створення, запровадження та поширення нововведень в освітню практику; процес упровадження нововведення в практику; зміна форми і змісту освітнього процесу в ході реформ.

Решта педагогів надали нерозгорнуті відповіді (наприклад: «щось нове», «новий шлях в роботі», «нова ідея», «нове, цікаве, сучасне», «ефективне», «зміна» тощо) – в ЕГ становить 58,07 %, в КГ – 56,20 %. Відповіді, які не відповідають змісту запитання (наприклад: «йти разом зі світом», «здатність брати на себе відповідальність» тощо) або їх відсутність в ЕГ склала 29,03 % , а у КГ – 28,93 %.

Відповідаючи на третє питання, респонденти називали ознаки, які, на їхню думку, має інноваційна технологія. Серед ознак як в експериментальній, так і контрольній групі називали легкість, доступність, наукову обґрунтованість, гнучкість, ефективність та корисність. Крім названого вище, педагоги зауважили, що при створенні інноваційної технології використовуються досягнення науки та передового досвіду і вона призвана покращувати освітній процес. Усього надано повну і точну відповідь у експериментальній групі – 2,42 %, у контрольній групі – 0,83 %.

Решта педагогів надали неточні відповіді (ЕГ – 13,71 %, КГ – 14,88 %), або використовували загальні фрази (наприклад: «нове завжди викликає зацікавленість», «щоб можна було застосовувати у освіті», «щось цікаве й яскраве», «комп’ютер, інтернет», «презентації, руханки, нетрадиційні техніки малювання» тощо) (ЕГ – 60,48 %, КГ – 64,46 %) або не відповідали на запитання (ЕГ – 23,39 %, КГ – 19,83 %).

Отже, констатуємо недостатню обізнаність педагогів щодо основних понять з педагогічної інноватики. Більшість педагогів відчувають труднощі при спробі пояснити, як вони розуміють зміст основних понять педагогічної інноватики.

Відповідь на наступне питання передбачало висловлювання думки педагогів щодо розуміння змісту поняття «особистісно-орієнтований підхід в освіті». 12,10 % педагогів в експериментальній групі та 14,88 % в контрольній зазначали, що при особистісно-орієнтованому підході визнаються індивідуальності дитини, створюються необхідні умови для її виховання, навчання і розвитку. Також у відповідях педагоги підкреслювали, що при

особистісно-орієнтованому підході в освіті «приділяється увага особистості дитини, її самобутності, самостійності, враховується її суб'єктивний досвід».

29,03 % в ЕГ та 24,79 % в КГ у неповних відповідях зазначали, що при реалізації особистісно-орієнтованого підходу застосовуються принципи гуманістичної педагогіки (наприклад: «гуманізація освітнього процесу», «дитина є суб'єктом освітнього процесу», «коли враховується досвід дитини» тощо).

Значна кількість педагогів (ЕГ – 40,32 %, КГ – 46,28 %) при спробі відповісти на запитання вживали загальні фрази, як-от: «орієнтація на особистість дитини», «коли дитина учасник освітнього процесу», «<…> сприяти розвитку самостійності й активності дитини» тощо. Решта педагогів (ЕГ – 18,55 %, КГ – 14,05 %) надавали відповіді, які не відповідали змісту запитання, або взагалі не відповідали на це питання.

Для візуалізації отриманих даних ми створили діаграму, що надаємо нижче (рис. 2.9).

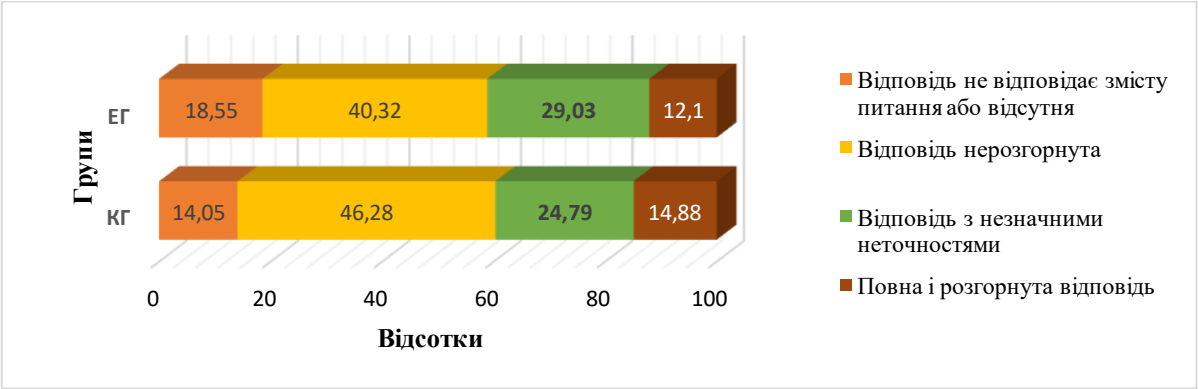


Рис. 2.9. Розподіл відповідей респондентів на питання про визначення сутності особистісно-орієнтованого підходу

Отже, результати опитування засвідчили переважання кількості педагогів в обох групах, які мають поверхневі знання щодо сутності поняття «особистісно-орієнтований підхід» та надали нерозгорнуту відповідь (ЕГ – 40,32 %, КГ – 46,28 %).

На наступне питання опитувальника: «У чому, на Вашу думку, полягає сутність діяльнісного підходу в освіті?» – відповіді педагогів розподілились таким чином.

Повну і точну відповідь надали 20,16 % педагогів ЕГ та 22,31 % КГ, а 30,65 % педагогів ЕГ та 28,10 % педагогів КГ відповіли з неточностями, наприклад: «діти отримують знання самостійно», «направленість освітнього процесу на розвиток ключових та предметних компетентностей через взаємодію», «навчання дітей відбувається через діяльність», «взаємодія з дітьми через діяльність», «в діяльності діти спілкуються один з одним» тощо). 37,90 % (ЕГ) та 37,19 % (КГ) дали неповну відповідь, яка потребує уточнень, а 11,29 % (ЕГ) та 12,40 % (КГ) відповідей педагогів не відповідають змісту питання або відсутні.

Узагальнюючи отримані дані, констатуємо переважання кількості педагогів, які в неповній мірі можуть розкрити сутність сучасних підходів до організації освітнього процесу або мають фрагментарні знання щодо їхнього змісту.

В останньому питанні педагогам запропоновано написати, як вони розуміють поняття «педагог-фасилітатор». У результаті ми виявили, що 14,52 % педагогів в експериментальній групі та 19.01 % в контрольній групі розуміють сутність нової ролі педагога та здатні описати її особливості, як-от: «педагог вміє організовувати супровід дитячої гри і діяльності», «вихователь організовує колективну та групову взаємодію дітей, надихає до співпраці, мотивує до виконання завдань», «(педагог) мотивує, надихає і супроводжує спільне обговорення дітей проблемної ситуації», «такий педагог вміє використовувати відкриті завдання і запитання, щоб організувати спільне обговорення проблеми» тощо.

27,42 % педагогів експериментальної групи і 21,49 % контрольної надали неповну відповідь або допустили незначні неточності (наприклад: «педагог-фасилітатор – це той, хто організовує обговорення в групі», «<…> створює комфортну атмосферу для колективного обговорення проблемного

питання», «<…> керує процесом спільного виконання завдання дітьми» тощо). 43,55 % педагогів експериментальної групи і 38,84 % контрольної надали відповідь, яка потребує уточнення, та розкрили зміст поняття «педагог-фасилітатор» таким чином, наприклад: «створює умови для процесу обговорення», «облегшує комунікацію», «вміє слухати і спостерігати», «залучає учасників до обговорення» тощо). 14,52 % педагогів експериментальної групи та 20,66 % контрольної групи надали відповіді, які не відповідають змісту питання (наприклад: «сучасний, активний, гуманний», «креативний», «цікавість, творчість, допитливість» тощо).

Результати опитування засвідчили, що майже третина педагогів має поверхневі, несистемні знання про інновацій технології в освіті та підходи щодо організації освітнього процесу, недостатньо розуміють їх сутність, отже, не використовують у своїй роботі ефективні способи їх застосовування. Такі педагоги потребують методичної підтримки та навчання, аби адаптуватися до сучасних вимог до організації освітнього процесу та результативно здійснювати педагогічну фасилітацію у взаємодії з дітьми

Отримані результаті по визначенню рівнів обізнаності педагогів з проблеми педагогічної інноватики, інноваційних підходів організації освітнього процесу та сучасної ролі педагога надано в додатку Л.

Застосування методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (О. Кузнєцова) (додаток М) була спрямована на визначення рівня інноваційної позиції педагога за когнітивно-інформаційним, діяльнісно-креативним та емоційно-рефлексивним критерієм. За допомогою методики діагностуються формально-динамічні та якісні показники інноваційності особистості. До формально-динамічних параметрів належать: потреба у пошуку новизни, сила, інтенсивність інноваційних інтенцій, широта інноваційних інтенцій, легкість контакту з новацією, стійкість інноваційних інтенцій. Якісними (модальнісними) параметрами інноваційності є: когнітивний компонент, емоційний компонент, поведінковий компонент [139].

Педагогам було запропоновано низку тверджень, кожне з яких вони мали оцінити за ступенем відповідності його змісту звичному способу поведінки, думкам, особливостям переживань. Опитувані обирали один із чотирьох варіантів відповідей: безумовно, ні; мабуть, ні; мабуть, так; безумовно, так.

Усього респонденти оцінювали по 8 тверджень у 8 шкалах:

I шкала – «Потреба у пошуку новизни» (ППН);

II шкала – «Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій» (СІ);

III шкала – «Широта інноваційних інтенцій» (ШІ);

IV шкала – «Легкість контакту з новацією (ЛК);

V шкала – «Стійкість інноваційних інтенцій» (СтІ);

VI шкала – «Когнітивний компонент» (ККІ);

VII шкала – «Емоційний компонент» (ЕКІ);

VIII шкала – «Поведінковий компонент» (ПКІ).

Відповіді оцінювалися в балах відповідно до ключа опитувальника (додаток М). Для зручності визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога первинні («сирі») бали ми перевели в рівні. Первинні бали від до 0 до 8 відповідають низькому рівню, від 9 до 16 – задовільному, від 17 до 26 – достатньому, від 27 до 32 – високому.

При обробці даних особливу увагу ми приділили результатам, отриманим за когнітивним, емоційним і поведінковим компонентами. Загальні результати за шкалою «Когнітивний компонент» надаємо у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі за шкалою «Когнітивний компонент»

Шкала	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Когнітивний компонент	високий	1	0,81	3	2,48
	достатній	31	25,00	29	23,97

Продовження таблиці 2.5.

Когнітивний компонент	задовільний	70	56,45	69	57,02
	низький	22	17,74	20	16,53

За результатами, що відображені в таблиці 2.5, констатуємо переважання кількості педагогів, у яких задовільний або достатній рівень розвитку інноваційності за якісними параметрами. Зокрема, достатній рівень розвитку когнітивного компоненту виявлено у 25,00 % респондентів ЕГ та 23,97 % респондентів КГ. Задовільний рівень – у 56,45 % педагогів ЕГ та 57,02 % КГ.

Наявність позитивного полюса показника когнітивного компоненту інноваційності свідчить про здатність педагога розрізняти та розуміти новизну, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі звичайних уявлень. Педагог з чітко вираженим позитивним полюсом (високий рівень) чи з проявом тяжіння до позитивного полюсу (достатній рівень) здатен виявляти конфлікт нового та застарілого; здатен давати когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; знає про способи трансформації інноваційних технологій, методів та підходів відповідно до методичної мети, завдань та запитів бажань і можливостей здобувачів освіти [139].

Одержані дані дають нам підставі для узагальнення та визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога за когнітивно-інформаційним критерієм, які ми відобразили в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагога за когнітивно-інформаційним критерієм в ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Рівні	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
	Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
високий	9	6,99	10	8,26

Продовження таблиці 2.6.

достатній	28	22,92	27	22,11
задовільний	62	50,40	61	50,76
низький	24	19,69	23	18,87

Як бачимо з таблиці 2.6, у результаті проведеного діагностування ми з'ясували, що майже однакова кількість педагогів ЕГ і КГ мають задовільний рівень розвитку інноваційної позиції за когнітивно-інформаційним критерієм: ЕГ – 50,40 %, КГ – 50,76 %. Достатній рівень розвитку виявлено в експериментальній групі у 22,92 % педагогів, в контрольній групі – у 22,11 %. Майже у два рази показники низького рівню перевищують показники високого рівня у двох групах: ЕГ – 16,69 % і 6,88 %, КГ – 18,87 % і 8,26 % відповідно.

Також узагальнені дані ми відобразили на діаграмі (рис. 2.10)

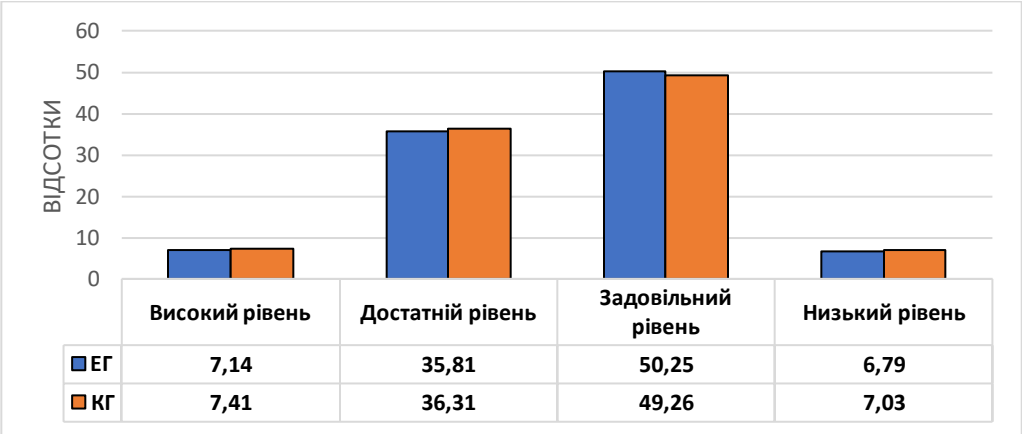


Рис. 2.10. Рівні розвитку інноваційної позиції педагога за когнітивно-інформаційним критерієм в ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Для дослідження рівня розвитку інноваційної позиції педагога за діяльнісно-креативним критерієм ми врахували результати, які отримали при використанні методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (О. Кузнєцова), зокрема дані за шкалою «Поведінковий компонент». За цією шкалою ми виявляли схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що

передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій. Дані діагностики за цією шкалою розташовані у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі за шкалою «Поведінковий компонент»

Шкала	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Поведінковий компонент	високий	0	0	1	0,83
	достатній	37	29,84	46	38,02
	задовільний	69	55,65	60	49,59
	низький	18	14,52	14	11,57

Отже, за результатами, що відображені в таблиці 2.7, ми бачимо переважання кількості педагогів з задовільним (ЕГ – 55,65 %, КГ – 49,59 %) та достатнім рівнем розвитку (ЕГ – 29,84 %, КГ – 38,02 %). Незначна кількість педагогів виявлена з низьким рівнем (ЕГ – 14,52 %, КГ – 11,57 %) та найменша кількість виявлена з високим рівнем розвитку (ЕГ – 0 %, КГ – 0,83 %).

Для визначення рівнів таких показників діяльнісно-креативного критерію, як: здатність педагога до постійного вдосконалення й інтеграції інновацій у професійну діяльність і конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення – ми використали метод експертного оцінювання.

До складу експертної групи увійшли керівник (директор), вихователь-методист і вихователь закладу освіти з досвідом роботи від 5 до 10 років.

Кожний показник оцінювався за окремими ознаками, що проявляються у професійній діяльності педагога.

Показник «здатність педагога до постійного самовдосконалення» оцінювався за такими ознаками, як: самостійність вихователя у пошуку

необхідної інформації про сучасні методи та підходи щодо організації освітнього процесу; аналіз педагогом ефективності впровадження нових методів у своїй роботі; моніторинг власних досягнень з впровадження інновацій в професійну діяльність; систематизація отриманої інформації під час навчання на курсах підвищення кваліфікації (вебінарх, майстер-класах, конференціях, форумах тощо).

Показник «конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення» оцінювався за такими ознаками, як: прояв послідовності та системності у впровадженні вихователем інновацій в освітній процес; ефективно поєднання традиційних та інноваційних методів в роботі з дітьми; залучення колег до інноваційної діяльності, надання методичної підтримки; ініціювання інноваційних рішень на педагогічних нарадах, методичних об'єднаннях тощо.

Якісний аналіз відповідей респондентів здійснювався за такими результатами: високий рівень (4 бали) – зазначені не менше п'яти ознак прояву показника; достатній рівень (3 бали) – зазначені не менше чотирьох ознак; задовільний рівень (2 бали) – зазначені не менше двох, але не більше трьох ознак; низький рівень (1 бал) – зазначена одна ознака або ознаки не виявлені.

Визначення рівня для кожного респондента здійснювалося за допомогою підрахунків загальної кількості балів таким чином: 21-24 балів – високий рівень; 16-20 балів – достатній рівень; 11-15 балів – задовільний рівень; 6-10 балів – низький рівень.

Зауважимо, що в обох групах, за оцінкою експертів, не виявлено педагогів з низьким рівнем розвитку показників діяльнісно-креативного критерію інноваційної позиції. Дані свідчать про переважання кількості педагогів достатнього рівню розвитку, адже в експериментальній групі це складає 45,97 % (57 ос.), а в контрольній групі – 49,17 % (59 ос.). Задовільний рівень експерти визначили у 44,76 % педагогів ЕГ та 41,32 % КГ. Найменша кількість респондентів виявилась з високим рівнем розвитку показників: ЕГ – 9,27 %, КГ – 9,50 %.

Узагальнені дані надаємо в діаграмі нижче (рис. 1.11).

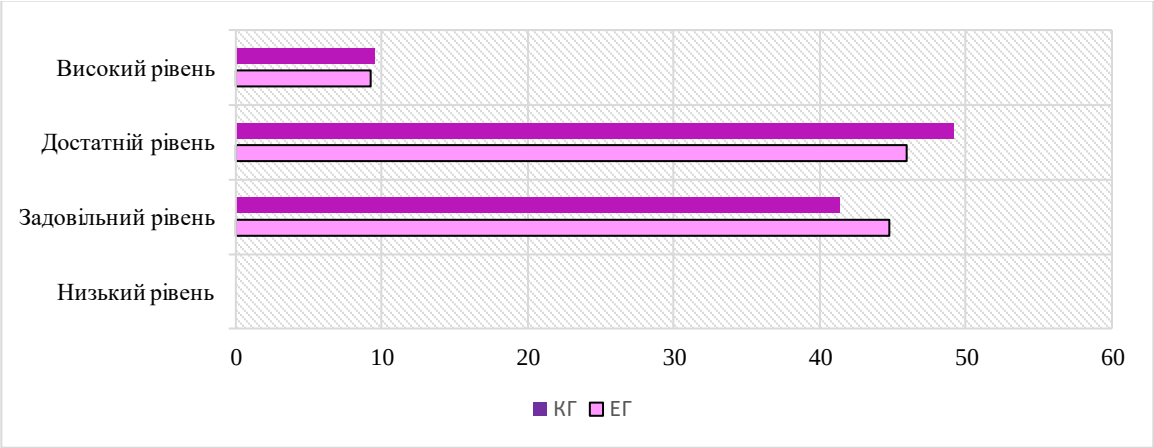


Рис. 1.11. Рівні розвитку показників діяльнісно-креативного критерію педагогів закладів дошкільної освіти за даними експертного оцінювання

Також ми розробили опитувальник «Креативний педагог», завдання якого спрямовані на виявлення рівня розвитку таких показників діяльнісно-креативного критерію як: здатність до педагогічної імпровізації, нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи; вміння трансформувати дидактичний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти.

Опитувальник містить 4 відкритих завдання (додаток Р) з різними педагогічними ситуаціями. Система оцінювання включала низку показників, за наявність кожного нараховувся 1 бал, як-от: педагог пропонує нестандартні рішення (оригінальність); деталізує ідеї (розробленість); прослідковується практична цінність пропозицій.

Максимальна кількість балів – 12, мінімальна – 0. У підсумку визначилися такі рівні: 10-12 балів – високий рівень; 7-9 балів – достатній; 4-6 балів – задовільний, 0-3 бали – низький.

Перше завдання було спрямоване на виявлення вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти. Педагогам було запропоновано перетворити будь-яку рухливу гру (на власний вибір) на малорухливу. Відомо, що малорухливі ігри

відрізняються від рухливих тим, що перші характеризуються невеликими відстанями переміщення дітей або рухами на місці.

17,74 % вихователів ЕГ та 19,83 % КГ описали трансформацію гри, деталізуючи умови. Наприклад: в рухливій грі «Знайди собі пару» вихователі пропонують замінити біг на ходьбу, а в рухливій грі «Літає, не літає» – рухи виконувати, стоячи в колі. Вихователем КГ була запропонована оригінальна трансформація гри «Квач» на «Тихий квач», в якій ведучий ходить по зовнішньому колу дітей та торкається обраного ним учасника за плече. Дитина, до якої торкнулися, має виконати бажання ведучого: сказати комплімент сусіду, потупати ніжками, поплескати в долоні, пригадати віршик тощо. Учасник, який виконав бажання, стає квачем. Гра продовжується.

Для дітей старшого дошкільного віку вихователь ЕГ запропонувала перетворити гру «Хованки» на гру «Пошук скарбів». У цій грі учасники ховають предмет в груповій кімнаті, а один гравець має знайти його, використовуючи підказки: «Зроби два кроки ліворуч від столу», «Зроби крок назад», «Зроби два кроки праворуч» і т. д.

Такі відповіді оцінювалися, як оригінальні з деталізацією і які мають практичну цінність.

12,10 % педагогів експериментальної групи та 13,14 % контрольної групи описали трансформацію рухливої гри з м’ячем (підкидання, перекидання, естафета) на гру з передаванням або перекочуванням. Такі відповіді оцінювалися як такі, що пропонуються з деталізацією та мають практичну цінність, проте не відрізняються оригінальністю.

63,72 % вихователям ЕГ та 55,38 % КГ не вдалося перетворити гру: замість однієї рухливої гри пропонували іншу, наприклад: «Стрибки через мотузку» замінили на «Стрибки через обручі» або «Передай м’яч» замінили на «Передай предмет». До цієї ж групи ми віднесли відповіді, в яких рухливу гру замінили на хороводну, наприклад: гру «У ведмедя у бору» замінили на «Коровай», «Хованки» замінили на «Сонечко та дощик».

Решта педагогів (ЕГ – 6,45 %, КГ – 11,65 %) не пропонували перетворення гри, а перелічили назви малорухливих ігор.

Друге тестове завдання було спрямоване на виявлення здатності вихователів нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи. У завданні вихователі мали запропонувати нестандартні способи заспокоїти групу надто активних дітей після прогулянки.

Педагоги в обох групах переважно пропонували дихальні вправи на стабілізацію емоційного стану (ЕГ – 33,87 %, КГ – 42,98 %), а також різні види занять: малювання, ліплення, настільні ігри, дидактичні ігри, ігри з конструктором, будівельним матеріалом (ЕГ – 53,23 %, КГ – 42,97 %)

Зауважимо, що відповіді надавалися з різним ступенем деталізації, тому отримали такий результат: достатній рівень: ЕГ – 32,25 %, КГ – 35,30 %; задовільний рівень: ЕГ – 53,94 %, КГ – 50,65 %.

13,81 % респондентів в експериментальній групі та 14,05 % в контрольній вважають, що заспокоїти дітей можна за допомогою уявної (фантастичної, казкової тощо) подорожі у надзвичайно гарне місце, і таким чином зосередити увагу дітей на процесі фантазування. Також оригінальну відповідь надав педагог в експериментальній групі, який порадив переключити увагу дітей на виконання доручень: полити квіти, нагодовувати рибок в акваріумі, допомогти помічнику вихователя накрити на стіл, навести лад в куточку з іграшками, доручити «полікувати» книжки.

У третьому тестовому завданні необхідно було придумати незвичний спосіб навчити дітей розрізняти геометричні фігури без використання наочних матеріалів. Це дозволило нам виявити рівень показника діяльнісно-креативного критерію «здатність педагогів використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань».

Майже половина вихователів в обох групах (ЕГ – 44,35 %, КГ – 49,59 %) запропонували дітям намалювати пальчиком (плечиком, носиком, уявним пензликом) у повітрі задану геометричну фігуру.

Майже третина респондентів в обох групах (ЕГ – 32,26 %, КГ – 33,88 %) у такій ситуації запропонувала дітям знайти в груповій кімнаті речи, які мають ту чи іншу геометричну фігуру та назвати їх, наприклад: настінний годинник – круглої форми, дошку – прямокутної форми, м'ячик – округлої форми, вікно – прямокутної форми тощо.

12,10 % (ЕГ) і 7,44 % (КГ) педагогів описали завдання для дітей таким чином: утворити геометричні фігури за допомогою рухів тіла або утворити в парах чи в групі скульптуру геометричної фігури.

Три вихователя в експериментальній групі (2,42 %) запропонували скласти разом з дітьми казку (оповідання, драматичні сценки), де героями є геометричні фігури.

Частина педагогів (ЕГ – 3,23 %, КГ – 3,31 %) бачили розв'язання цієї проблеми через пригадування разом з дітьми казок, в яких зустрічаються геометричні фігури. Проте, вихователі в якості прикладу могли пригадати лише казку «Колобок», називаючи форму персонажа колом або шаром.

Оригінальні рішення з деталізацією були запропоновані і в експериментальній, і в контрольній групах (ЕГ – 4,84 %, КГ – 3,31 %).

Наприклад, вихователі експериментальної та контрольної групи запропонували посвітити ліхтариком на предмети таким чином, щоб утворилися тіні у вигляді геометричних фігур, або влаштувати театр тіней, де діти пальчиками намагаються відтворити зображення геометричних фігур.

Вихователь в експериментальній групі запропонувала вправу «Веселі фігури»: кожна фігура має свої ознаки, а значіть має свої індивідуальні рухи. Вихователь при виконанні цієї вправи пропонує дітям виконати танцювальні рухи, які може роботи коло, квадрат, трикутник тощо.

Педагог в контрольній групі в якості знайомства з колом описала дослід з колесами іграшкових машин і колесами, зробленими із конструктора LEGO. Діти мають дослідити, які колеса краще будуть крутитися, і дати відповідь на запитання: чим коло відрізняється від інших геометричних фігур.

Такі відповіді ми оцінювали у 3 бали, оскільки вони мають ознаки оригінальності, деталізовані та мають практичну цінність. Одну оригінальну відповідь в експериментальній групі (0,81 %) ми оцінили у 2 бали, оскільки вона не має практичної цінності. Вихователь пропонувала дітям уявити фігури в руках і описати, які вони на дотик. Таке завдання може викликати труднощі у дітей, адже діти можуть уявлять об'ємні та площинні фігури.

Останнє тестове завдання спрямоване на виявлення рівня такого показника, як здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях. Педагогам пропонувалась педагогічна ситуація: «Уявіть ситуацію. Ви проводите заняття з дітьми в старшій групі за освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Діти вправляються у рахуванні в прямому і зворотному порядку. Раптово Михайлик показує пальчиком на вікно і радісно вигукує: «Ой! Білочка за вікном!» Опишіть ваші подальші дії».

12,25 % вихователів в експериментальній та 10,34 % в контрольній групах описали, як вони використають цю ситуацію, інтегруючи з темою, наприклад: запропонують дітям порахувати, скільки разів білочка стрибне, порахувати у білочки лапки, хвостик, намалювати вказану кількість горішків та порахувати у прямому та зворотному порядку. Такі відповіді ми оцінили у 3 бали.

29,03 % педагогів ЕГ та 19,83 % КГ при спробі інтегрувати ситуацію в тему заняття, пропонували дітям порахувати для білочки «горішки» та «шишки» (роздатковий матеріал). Зауважимо, що такий варіант реагування на ситуацію буде мати практичну цінність, якщо на столах вже є заготовлений роздатковий матеріал для дітей у вигляді карток із зображенням горішків чи шишок або безпосередньо сам матеріал.

У відповідях 21,77 % ЕГ та 14,88 % КГ вихователі повідомляють, що білочці стало цікаво, чим діти займаються, і запропонують показати білочці, як діти вміють рахувати.

Надаємо приклади таких відповідей:

- «Білочці стало цікаво, чим ми тут займаємось. Михайлику, порахуй для білочки в прямому та зворотному порядку»;

- «Діти, білочка прийшла на наше заняття теж навчитися рахунку. Давайте для неї закріпимо рахунок»;

- «Нехай білочка спостерігає, як наші малята вміють рахувати».

З урахуванням різного ступеня деталізації та практичної значущості наданих у наданих відповідях, встановлено: достатній рівень: ЕГ – 19,46 %, КГ – 18,31 %; задовільний: ЕГ – 48,13 %, КГ – 44,90 %.

20,16 % педагогів ЕГ та 26,45 % КГ не зазначили можливість використати ситуацію, що виникла під час заняття. Вихователі написали, що вони почекають, коли діти закінчать спостереження за білочкою, а потім продовжать заняття або одразу будуть намагатися повернути увагу дітей до теми заняття. Наприклад:

- «Я зачекала б поки Михайлик заспокоїться і продовжила далі заняття або запропонувала б дітям підійти до вікна і подивитись на білочку, а потім сісти на місця і продовжити»;

- «Михайлику, дуже цікаво, що ти побачив білочку. Але давайте не будемо забувати про наше заняття. Можемо повернутися до рахування, а потім, якщо бажаєте, обговоримо білочку детальніше»;

- «Мабуть, білочка заблукала і шукає друзів. Ми вийдемо на прогулянку і допоможемо їй».

Отже, лише майже третина педагогів в обох групах описали дії вихователя в уявній ситуації, які направлені на інтеграцію з темою заняття. Відповіді решти респондентів або викликають сумніви щодо практичної цінності запропонованого варіанту, або не відображають прагнення вихователя використати ситуацію та його здатність імпровізувати.

Враховуючи результати, отримані за шкалою «Поведінковий компонент» методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності», за даними експертного оцінювання та відповідями на завдання в опитувальнику, ми визначили рівень інноваційної

позиції педагога за діяльнісно-креативним критерієм. Результати надані в таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагога за діяльнісно-креативним критерієм в ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Рівні	ЕГ (n=124)		КГ (n=121)	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	9	7,14	9	7,41
достатній	41	35,81	45	36,31
задовільний	65	50,25	61	49,26
низький	9	6,79	9	7,03

Дані таблиці 2.8 свідчать про переважання задовільного та достатнього рівнів розвитку: ЕГ – 50,25 % (задовільний) і 35,81 % (достатній); КГ – 49,26 % (задовільний), 36,31 % (достатній). А також спостерігається переважання низького рівня над високим. Так, ЕГ: високий рівень – 7,14 %, а низький 6,79 %; КГ: високий рівень – 7,41 %, а низький – 7,03 %.

Для візуалізації одержаних даних ми створили діаграму (рис. 2.12)

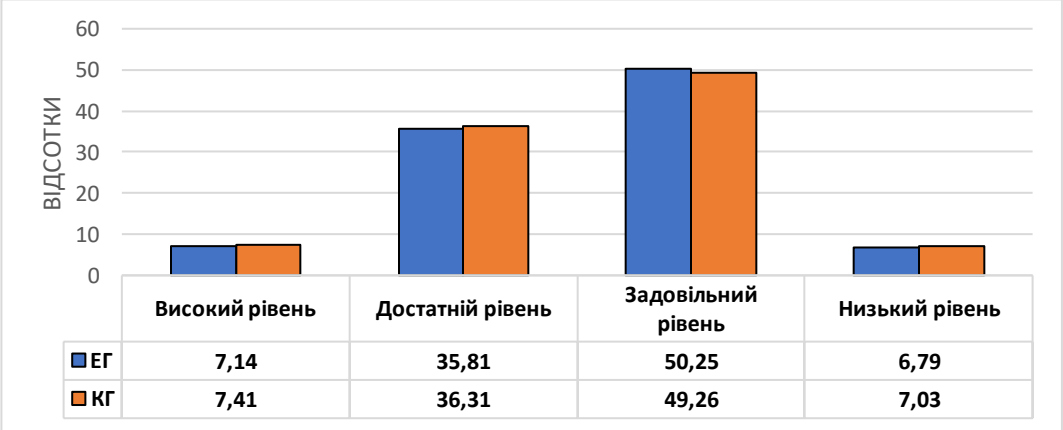


Рис. 2.12. Рівні розвитку інноваційної позиції педагога за діяльнісно-креативним критерієм в ЕГ і КГ на констатувальному етапі

З метою виявлення рівнів розвитку таких показників емоційно-рефлексивного критерію інноваційної позиції педагогів, як сила і стійкість інноваційних намірів; позитивне ставлення до новацій, ми застосували методику «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності (шкала «Емоційний компонент»).

У результаті ми одержали дані за шкалою «Емоційний компонент» цієї методики, які наведені в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі за шкалою «Емоційний компонент»

Шкала	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
«Емоційний компонент» (ЕКІ)	високий	3	2,42	2	1,65
	достатній	40	32,26	28	23,14
	задовільний	61	49,19	63	52,07
	низький	20	16,13	28	23,14

Відповідно до результатів, що зафіксовані в таблиці 2.9, зауважимо, що незначний відсоток педагогів мають чітко виражений позитивний полюс проявів інноваційності за шкалою «Емоційний компонент», а саме: 2,42 % – ЕГ і 1,65 % – КГ (високий рівень). 32,26 % респондентів в експериментальній групі і 23,14 % в контрольній проявляють тяжіння до позитивного полюсу (достатній рівень). Схильність до негативного полюсу виявлено у 49,19 % педагогів в експериментальній та 52,07 % в контрольній групі (задовільний рівень). Проте зауважимо, що, незважаючи на значний відсоток педагогів (майже половина від числа опитуваних), які мають невиражений негативний полюс, свідчить про нестійкість прояву схильності, а значить – піддається зміні.

Для діагностики показників інноваційної позиції педагогів (усвідомлення власного інноваційного потенціалу; вміння планувати професійний розвиток)

ми склали анкету «Саморефлексія педагога», яка вміщувала самооцінювання педагогів і низку відкритих питань.

У першому питанні педагоги оцінювали свою готовність до впровадження інноваційних технологій в балах від 1 до 4, де 1 означає зовсім не готова (-ий), 2 – частково готова (-ий), 3 – достатньо готова (-ий), 4 – повністю готова (-ий). Педагоги переважно оцінили власну готовність на 3 і 4 бали. За суб'єктивною оцінкою, педагоги відчувають себе достатньо або повністю готовими до впровадження інноваційних технологій. Загальні дані, які отримали, надаємо в діаграмі (рис. 2.13).

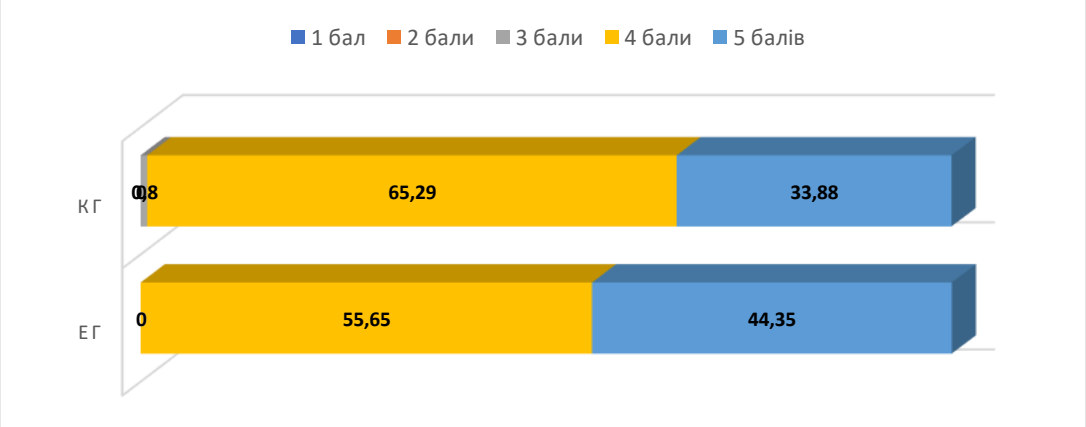


Рис. 2.13. Результати самооцінювання педагогами готовності впроваджувати інноваційн технології

Відповіді на відкриті запитання ми оцінювали таким чином: 4 бали – розгорнута відповідь на зміст питання, яка не потребує уточнення; 3 бали – відповідь з незначними неточностями; 2 бали – нерозгорнута відповідь, яка фрагментарно розкриває суть; 1 бал – відповідь не розкриває суті або не відповідає змісту питання, або немає відповіді.

Педагоги відповідали на запитання, якими знаннями та навичками, на їхню думку, має володіти педагог, щоб упроваджувати інноваційні технології. Повну і розгорнуту відповідь надали 9,68 % респондентів експериментальної групи та 11,57 % контрольної, з незначними неточностями – 28,23 % (ЕГ) та 33,88 % (КГ). У відповідях зазначили, що педагог повинен володіти навичками творчого мислення, проявляти здатність творчо підходити до розв'язання

проблем; уміннями змінювати новітні технології відповідно до потреб здобувачів, уміння швидко працювати з інформацією; проявляти здатність швидко реагувати на зміни та постійно удосконалювати професійну компетентність. Також опитувані вказали важливість глибоких предметних знань, з методики впровадження інноваційних технологій та вміння мотивувати та підтримувати дітей.

43 респондента в експериментальній групі (34,68 %) і 41 в контрольній (33,88 %) зауважили, що педагогу необхідно вміти користуватися гаджетами, телефонами та іншими пристроями. Такі відповіді ми оцінили в 3 бали, оскільки вони не в повній мірі відображають характеристику педагога, який впроваджує інноваційні технології.

27,42 % респондентів в експериментальній групі та 20,66 % в контрольній відповіли одним словом, яке не розкриває зміст (наприклад: «досвідчений», «технологічний», «сучасний»), або не відповіли на це питання.

Наступним питанням було: «Які якості, на Вашу думку, мають бути притаманні педагогу, готовому до застосування інноваційних технологій у освітньому процесі?». Частина респондентів, ЕГ – 12,10 %, КГ – 14,05 %, у повних і розгорнутих відповідях зазначала, що педагог повинен бути відкритим до нового, здатним до безперервної освіти впродовж життя, здатним сприймати досвід успішних практиків та охоче ділитися своїм досвідом. Також необхідними якостями називали креативність, оригінальність мислення, нестандартність у прийнятті рішення, рішучість, сміливість, впевненість і ентузіазм під час взаємодії з новим, комунікабельність.

42,74 % (ЕГ) і 42,15 % (КГ) педагогів, не розкриваючи зміст, вживали такі фрази: «цілеспрямованість», «бути досвідченим», «зацікавленість», «сучасність», «творчість», «навчатися» тощо. Респонденти в цій групі вказували, що педагогу обов’язково треба «вміти користуватися телефоном», «добре володіти комп’ютерними технологіями».

20,97 % респондентів ЕГ і 20,66 % КГ не надали відповіді. Один педагог в експериментальній групі вважає, що застосування інноваційних технологій

заважає особистому життю та виконанню інших обов'язків: «Педагог, який готовий до застосування інновацій – той не має інших обов'язків (наприклад, родина, дім тощо)». Такі відповіді є свідченням того, що частина педагогів пов'язує інноваційні технології лише з інформаційно-комунікаційними технологіями та технічними засобами організації освітнього процесу або пов'язують використання інноваційних технологій як додаткове навантаження до професійних обов'язків.

У відповідях на наступне питання педагоги повинні були вказати, над якою методичною проблемою вони працюють.

8,06 % (ЕГ) і 12,40 % (КГ) респондентів надали повну відповідь, сформулювавши методичну проблему, над якою працюють. Серед названих – «Розвиток мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри», «Використання дидактичних ігор у засвоєнні кольорів дітьми раннього віку», «Екологічне виховання дітей дошкільного віку засобами спостереження за природою» тощо. Тобто незначна кількість педагогів змогла сформулювати проблему.

Формулювання проблеми у 16,94 % (ЕГ) і 14,88 % (КГ) педагогів потребує уточнення. Наприклад: «Розвиток дослідницької компетентності дітей дошкільного віку», «Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку», «Розвиток креативного мислення у дітей дошкільного віку» тощо. Відповіді респондентів цієї групи містять формулювання, які потребують уточнення щодо засобів розвитку чи виховання дітей, а також визначення, на яку вікову групу дітей спрямована робота.

41,94 % (ЕГ) і 37,19 % (КГ) педагогів не змогли сформулювати проблему, а вжили загальні фрази: «Мовленнєвий розвиток дошкільників», «Як прискорювати розвиток мовлення дітей», «Спадщина В. Сухомлинського», «Нетрадиційні техніки малювання» тощо.

33,06 % респондентів експериментальної групи та 35,54 % контрольної або не відповіли, або написали, що заклад освіти на простої і вони не працюють.

У наступному питанні педагогам було запропоновано написати три кроки, які вони запланували у дослідженні зазначеної вище проблеми.

7,26 % (ЕГ) і 8,26 % (КГ) опитуваних описали послідовність дій, які вони запланували у дослідженні методичної проблеми. Наприклад, педагог назвала тему «Інтеграція LEGO-технологій в логіко-математичний розвиток дітей старшого дошкільного віку» і визначила такі кроки: 1) прослухати вебінар на Youtube-каналі; 2) скласти картотеку дидактичних ігор з використанням цеглинок LEGO; 3) провести серію занять з дітьми. Вихователь, який працює над темою «Застосування методу казкотерапії у роботі з дітьми молодшого дошкільного віку», описала такі кроки: 1) скласти картотеку казок; 2) провести заняття з дітьми; 3) створити альбом «Казкові стежинки».

Проте, частина респондентів (16,94 % – ЕГ, 14,88 % – КГ) не змогла описати три кроки, а описала деякі етапи. Наприклад, педагог указала тему «Розвиток дослідницької компетентності дітей дошкільного віку» та описала такі напрями роботи над проблемою: складання картотеки дослідів і проведення дослідів. Вихователь, який працює над темою «Спадщина В. Сухомлинського», запланувала: «розробка, втілення ідеї, презентація».

Педагоги переважно називали вивчення літератури, яка дотична до теми дослідження, складання конспектів та картотеки.

38,71 % (ЕГ) і 33,06 % (КГ) опитуваних не змогли виокремити етапи, а назвали основний напрям роботи: «ознайомитися з різними технологіями», «вивчення проблеми, шляхи вирішення, застосування на практиці», «вдосконалення професійної майстерності» тощо.

37,10 % респондентів в експериментальній групі та 43,80 % в контрольній групі або відмовились відповідати, або написали загальні фрази, наприклад: «курси підвищення кваліфікації», «курси», «вебінари» тощо.

Узагальнюючи отримані дані по всіх питаннях, ми розрахували суму балів по кожному респонденту, а потім знайшли середній відсоток (додаток С).

Ми узагальнили дані, які отримали під час опитування педагогів за формою анкети, та поєднали з даними, які отримали при застосуванні методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (шкала «Емоційний компонент»). У такий спосіб ми визначили рівні розвитку інноваційної позиції педагога за емоційно-рефлексивним критерієм (табл. 2.10).

Таблиця 2.10.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ за емоційно-рефлексивним критерієм на констатувальному етапі

Рівні	ЕГ (n=124)		КГ (n=121)	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	11	9,36	11	8,84
достатній	38	30,33	32	26,78
задовільний	50	40,40	49	40,75
низький	25	19,92	29	23,64

Результати, які надаються в таблиці 2.10, засвідчили, що найбільший відсоток склали педагоги з задовільним рівнем (ЕГ – 40,40 %, КГ – 40,75 %), а низький рівень розвитку переважає над високим. Так, кількість педагогів з низьким рівнем в експериментальній групі склали 19,92 % від загальної кількості в групі, а в контрольній – 23,64 %, водночас з високим рівнем в ЕГ – 9,35 %, в КГ – 8,84 %.

Отже, у результаті діагностики ми виявили, що більшість педагогів (ЕГ - 60,32 %, КГ – 64,39 %) мають рівень розвитку інноваційної позиції за емоційно-рефлексивним критерієм нижче за достатній. З них, найбільша кількість респондентів мають задовільний рівень розвитку (ЕГ – 40,40 %, КГ – 40,75 %). Кількість педагогів з низьким рівнем розвитку переважає над кількістю з низьким рівнем. Так, у 19,92 % вихователів експериментальної групи виявлено низький рівень розвитку, а у 9,36 % – високий. У контрольній групі 23,64 % педагогів мають низькій рівень, а у 8,84 % – високий.

Вище зазначені дані графічно відображено на діаграмі нижче (рис. 2.14).

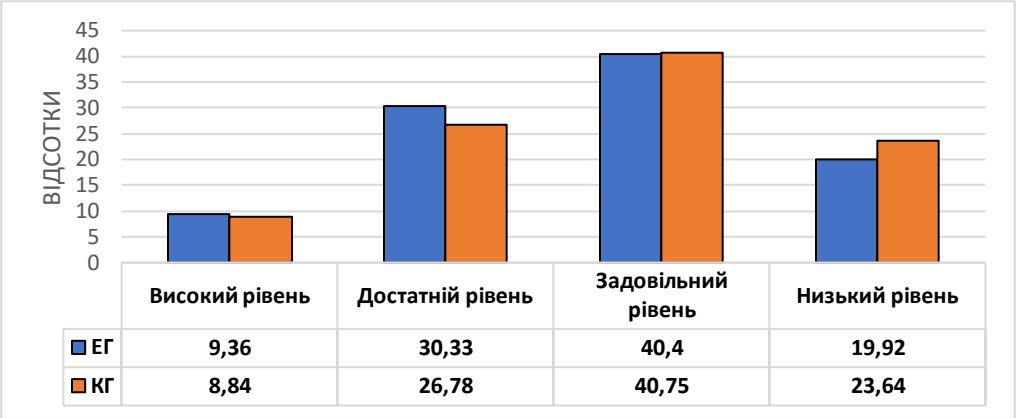


Рис. 2.14. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ за емоційно-рефлексивним критерієм на констатувальному етапі

На підставі одержаних даних ми розрахували загальний рівень розвитку інноваційної позиції педагогів.

Підсумкові розрахунки рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів на констатувальному етапі дослідження надаємо в таблиці 2.11.

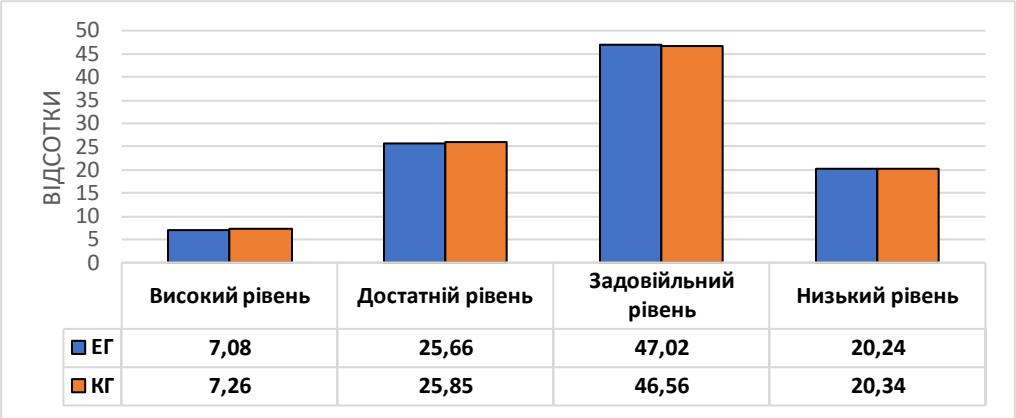
Таблиця 2.11.

Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Рівні	ЕГ (n=124)		КГ (n=121)	
	Абс.	%	Абс.	%
високий	9	7,08	9	7,26
достатній	32	25,66	31	25,85
задовільний	58	47,02	56	46,56
низький	25	20,24	25	20,34

Як бачимо, за результатами констатувального етапу експерименту виявили, що вихідні рівні 245 педагогів ЕГ та КГ свідчать про переважання задовільного рівня розвитку (ЕГ – 47,02 %, КГ – 46,56 %). Найменший відсоток складають респонденти з високим рівнем розвитку інноваційної позиції (КГ – 7,08; КГ – 7,26 %).

Для візуалізації одержаних даних ми відобразили їх у діаграмі (рис. 2.15).



	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
ЕГ	7,08	25,66	47,02	20,24
КГ	7,26	25,85	46,56	20,34

Рис. 2.15. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про можливість позитивної динаміки розвитку інноваційної позиції, а значить – доцільність апробації моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної позиції.

2.4. Педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти

Для забезпечення ефективності та результативності процесу розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти нами передбачено визначення та обґрунтування педагогічних умов.

Проблема змістового аналізу поняття педагогічних умов в педагогіці висвітлюється у багатьох наукових працях [2; 71; 75; 127; 275; 314; 324 та ін.], вивчення яких дозволило встановити наступне.

Педагогічні умови, як явище, можуть бути націлені на всі аспекти освітнього процесу, а саме поняття тлумачать як сукупність факторів, яка забезпечує організацію, регулювання, взаємодію об’єктів і явищ освітнього процесу [2; 71; 75; 276 та ін.]. У той же час науковець Є. Хриков [315] відстоює думку, що педагогічні умови – це не сукупність факторів, а обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу [315]. Автор

уточнює, що під педагогічними умовами варто розглядати такі об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища, які створює педагог та які є продуктом його діяльності. З тим, що педагогічні умови – це цілеспрямовані, спеціально створені можливості, які реалізуються в освітньому середовищі, погоджуються і дослідники Т. Шмоніна та І. Глухов [325]. На думку авторів, педагогічні умови «забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» [325, с. 68].

Схожу думку з попередніми позиціями висловлюють К. Костюченко та О. Ткачова, які називають педагогічні умови сукупностями об'єктивних можливостей обставин і заходів педагогічного процесу, що є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й використання елементів змісту, методів, які цілеспрямовано створюються і реалізовуються в освітньому середовищі з метою розв'язання поставленої педагогічної задачі та сприяють підвищенню ефективності даного процесу [127, с. 10; 290].

Узагальнюючи погляди науковців, засвідчуємо, що в науковій педагогічній літературі не існує загальноприйнятого визначення поняття «педагогічні умови» і кожен автор розкриває зміст цього поняття залежно від завдань власного дослідження.

У площині нашого дисертаційного дослідження визначаємо педагогічні умови як основні фактори, процеси і явища, цілеспрямовано створені та реалізовані в освітньому середовищі в системі післядипломної освіти, які позитивно впливають на ефективність і результативність освітнього процесу та забезпечують розвиток інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти.

З огляду на те, що проблема розвитку інноваційної позиції недостатньо висвітлена у науковому просторі, предметом нашого дослідницького інтересу стали праці науковців, котрі виокремлюють педагогічні умови в процесі

формування педагогічної позиції або в процесі професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти.

Так, О. Фісун, досліджуючи формування педагогічної позиції майбутніх учителів, виокремлює такі умови:

- цілеспрямоване забезпечення професійним самовизначенням педагогів через залучення їх до рефлексивної діяльності;

- стимулювання розвитку соціально-професійної активності учителів, формування в них ставлення до себе та інших людей як до активних суб'єктів педагогічного діалогу;

- організація системної навчально-методичної допомоги педагогам у розробці індивідуальних траєкторій професійного зростання й опануванні ними інноваційних освітніх технологій [308].

У дослідженні О. Андрющенко виокремлює такі педагогічні умови розвитку рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: розвиток мотивації та ціннісного ставлення вчителів початкових класів до здійснення рефлексивної діяльності; оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти; створення рефлексивного середовища в закладах післядипломної освіти шляхом упровадження рефлексивних методів навчання в практику освітнього процесу [1, с. 137].

Увага рефлексивності педагогів надається також і Н. Коваленко при визначенні педагогічних умов формування ранньої професійної ідентичності педагогів засобами проєктно-тренінгових технологій. Науковиця серед умов називає необхідним установлення взаємодії закладу вищої освіти та закладу загальної середньої освіти на всіх етапах створення та реалізації навчально-наукового педагогічного проєкту, а також використання тренінгових технологій навчання в навчально-науковому педагогічному проєкті [105, с. 19].

Отже, як свідчить аналіз наукових праць, дослідники, обґрунтовуючи педагогічні умови, приділяють увагу методам організації освітнього процесу

у закладах вищої та післядипломної освіти та створенню освітнього середовища, яке сприяє розвитку особистісних та професійних якостей педагогів. Наголос в роботах зроблено на наданні методичної допомоги та супроводу учителів, використанні тренінгових технологій та впровадженні рефлексивних практик в освітньому процесі.

У процесі обґрунтування педагогічних умов розвитку інноваційної позиції педагогів ми врахували особливості структури самого явища, особливості умов освітнього середовища, в якому має відбуватися розвиток (в умовах післядипломної освіти), особливості індивідуальних та вікових можливостей здобувачів освіти (навчання дорослих). До уваги беремо успішний національний досвід та досвід зарубіжних практиків з урахуванням можливості інтегрування.

Педагогічними умовами розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти визначаємо:

- реалізацію андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті;

- організацію професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті;

- використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті.

Детально розглянемо кожну з цих.

Перша педагогічна умова. *Реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті*.

Організація навчання дорослих базується на теоретичних і практичних аспектах андрагогіки – педагогічної науки, що займається проблемами освіти і виховання дорослих (Енциклопедія освіти) [72, с. 22].

Андрагогіка як наука, андрагогічна модель навчання, її ознаки, принципи і характеристики є предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців [70; 126; 155; 158; 167; 274; 338; 363; 368; 376-378 та ін.], вивчення праць яких дозволило нам зробити такі висновки.

Андрагогіку слід розуміти як науку особистісної самореалізації людини протягом всього його життя, адже багато людей, як зауважують науковці [126], розкриваються не в молодому віці, а поступово, накопичуючи знання, досвід, уміння і навички протягом усього свого життя. Отже, андрагогіка сприяє розкриттю особистості, допомагає знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності [126, с. 59].

Необхідність послуговуватися принципами андрагогічної моделі навчання зумовлена віковими особливостями розвитку здобувачів післядипломної освіти. Віковий діапазон педагогів, які продовжують навчання в системі післядипломної освіти, становить від 25 до 60 та більше років (зрілий та похилий вік). Враховуючи велику різницю між наймолодшими за віком здобувачами освіти та найстаршими, ми вважаємо за потрібне виокремити спільні ознаки людей дорослого віку та, відповідно до цих ознак, добирати методи, способи і прийоми ефективного навчання, котрі відмінні при застосуванні у навчанні дітей і підлітків.

Серед загальних характеристик дорослої людини науковці відмічають зміни в особистісній, соціальній, професійній, духовній, культурній сферах життя. З віком зміни відбуваються в усьому організмі, у тому числі в роботі структур головного мозку, що впливає на когнітивні здібності людини та ставлення її до освіти взагалі. Доросла людина відрізняється достатньо високим рівнем самосвідомості: вона усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою, незалежною в матеріальному (економічному), юридичному, моральному і психологічному сенсі особистістю (С. Панченко) [215]. Із дорослішанням змінюються пріоритети у житті, від цього змінюється і набір цінностей, змінюється мотивація до навчання.

Науковці С. Зінченко та Т. Котирло [81], досліджуючи особливості навчання дорослих, виявили чинники, що впливають на формування ставлення до освіти здобувачів, і це виявилось: специфіка мотивації освітньої діяльності дорослих, характер позиції особистості (суб'єктність у професійній діяльності), вплив практичного досвіду людини на засвоєння знань. Як

стверджують авторки, інтенсивність потреби дорослого в підвищенні професійного зростання залежить від наявної можливості реалізації творчих сил у практичній діяльності [81, с. 42]. Для людини набуває важливого значення реалізація себе як творчої особистості.

Досліджуючи когнітивні здібності людей зрілого та похилого віку науковці [81; 157] називають головними змінами у людей цієї категорії сповільнення темпу виконання фізичних і розумових операцій: зростає час реакції, сповільнюється обробка перцептивної інформації, знижується швидкість когнітивних процесів. У цьому віці фіксуються якісні зміни інтелекту. Якщо у молодому віці інтелект спрямований на готовність до навчання і рішення нових задач, то в процесі дорослішання набуває значення здатність до виконання таких задач, які ґрунтуються на використанні накопиченого досвіду та інформації [81; 157].

Одночасно з цим у процесі дослідження впливу життєвого досвіду дорослого на якість знань науковці [81] відзначили неоднозначність у оцінці цього впливу. З одного боку, досвід позитивно впливає на якість знань, підвищує оцінку їх значущості. А з іншого боку, досвід часто перетворюється у внутрішній бар'єр у засвоєнні нового теоретичного матеріалу чи при знайомстві з інноваціями.

Для глибшого розуміння сутності андрагогічної моделі навчання порівняємо її з педагогічною.

За спостереженнями ученої Л. Лук'янової, сутнісна відмінність педагогічної моделі від андрагогічної полягає у тому, що при організації навчання необхідно планувати наступність викладу змісту навчальної дисципліни і необхідно робити вибір ефективних форм навчання. На противагу тому в андрагогічній моделі потрібно дотримуватися наступності етапів навчання та здійснювати вибір процедур для залучення здобувачів до навчального процесу. Процес навчання відповідно до андрагогічної моделі авторка уявляє як етапи руху у такій послідовності: дія – усвідомлення – знання – дія. Л. Лук'янова пояснює таку послідовність етапів тим, що

дорослий здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертає у діяльність задля її розвитку [157, с. 16]. Спираючись на висновки української ученої, робимо припущення, що педагог здобуває знання про інновації, інноваційні технології та методи їх впровадження у процесі професійної діяльності, через досвід або діяльнісній підхід у навчанні, удосконалює теоретичні знання та набуті раніше навички з метою подальшого провадження у практику.

У науковій літературі тривалий час при порівнянні двох моделей дослідники наголошували на тому, що андрагогічна модель відрізняється суб'єктністю того, хто навчається, на відміну від педагогічної моделі, коли здобувач освіти не впливає на оцінювання освітнього процесу та займає пасивну позицію, адже на нього спрямований процес навчання [70; 274, с. 4]. Порівнюючи ці моделі з сучасного погляду, зазначимо, що, відповідно до принципів Нової української школи, освітній процес у педагогічній моделі навчання організовується з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії між учасниками (педагогом та дітьми). Отже дитина – суб'єкт, а не об'єкт, на який направлено навчання, що робить суб'єктність спільною ознакою для двох моделей навчання.

Відомо, що дорослий здобувач освіти здатний зробити аналіз і надати оцінку освітньому процесу, оцінити якість навчального матеріалу, педагогічний стиль викладача тощо. Проте, дитина здатна до здійснення формувального оцінювання етапів та самооцінювання результатів навчання.

Наступна відмінність, яку ми беремо до уваги, це можливість дорослими використовувати набутий раніше життєвий та професійний досвід як ресурс у досягненні нових знань, що для здобувачів, молодших за віком, є значно обмеженим [70, с. 5]. Як підкреслює О. Дубасенюк, дорослий, що навчається, розраховує на невідкладне застосування у професійній діяльності отримані у ході навчання вміння, навички, знання й якості. У той самий час дитина опановує під час навчання в школі те, що знадобиться їй у майбутньому. Відповідальність за перебіг і результати навчання дорослий здобувач

повністю бере на себе, в той же час за успіх або невдачі дитини у навчанні відповідають дорослі: учителя, батьки [70, с. 5]. Отже, при опануванні інноваційних технологій в умовах післядипломної освіти педагог спирається на набутий життєвий та професійній досвід та розраховує на невідкладне їх застосування у професійній діяльності.

Значна відмінність, яку констатує Л. Сігаєва у своїй роботі «Принципи навчання дорослих: учень – андрагог» [274], полягає у мотивації. На дітей та підлітків переважний вплив мають зовнішні фактори (примус, тиск суспільства, сім'ї, друзів) на відміну від дорослої людини, яка керується переважно внутрішніми переконаннями, потребами і бажаннями та прагненнями розв'язати конкретні професійні проблеми [274]. Отже, в процесі розвитку інноваційної позиції педагога, враховуючи вікові особливості, доцільно застосовувати методи практико-орієнтованого навчання, суть якого полягає у поєднанні теоретичних знань та їх практичного застосування для вирішення проблемних професійних завдань.

Одним із фундаторів теорії андрагогіки є американський педагог М. Ноулз (M. Knowles). Основні положення теорії науковець виклав у книзі «The Adult Learner: A Neglected Species» [377]. Автор зробив ґрунтовні дослідження і, спираючись на наукові теорії та концепції, основними з яких є: теорія самоактуалізації А. Маслоу (A. Maslow), основні положення гуманістичної психології К. Роджерса (C. Rogers), теорія соціального научіння А. Бандури (A. Bandura), концепція досвідного навчання Д. Дьюї (J. Dewey), теорія конструктів Д. Брунера (J. Bruner) розробив модель навчання дорослих [381]. В розробленій моделі основні принципи андрагогіки, які виклав науковець, орієнтовані на потреби, мотивації та особливості дорослих учнів.

Шістьма основними принципами, на яких, за М. Ноулзом, базується навчання дорослих, є: необхідність знати (дорослим важливо розуміти значущість того, що вони вивчають); автономія (самостійність та незалежність у навчанні); життєвий досвід (перевага такому матеріалу, який пов'язаний з досвідом і може бути застосований на практиці); готовність до навчання

(цікавим є те, що безпосередньо пов'язано з професійними або особистими життєвими обставинами); орієнтація на проблеми (практична орієнтованість) та мотивація (особистий розвиток, підвищення самооцінки або бажання внести зміни у своє життя) [376; 377].

Вище названі принципи підкреслюють важливість урахування унікальних потреб, мотивів і установок дорослих у процесі навчання.

Подальші розробки принципів андрагогічної моделі навчання відображено у працях українських дослідників (О. Дубасенюк [70], Л. Лук'янової [155-157], Л. Сігаєвої [274], С. Зінченко та Т. Котирло [81], В. Ягоднікової [333], Н. Якси [338] та ін.).

Вагомий внесок у дослідження розвитку освіти дорослих внесла українська учена Л. Лук'янова. У роботі «Особливості освітніх моделей навчання» [158] авторка докладно зазначає особливості впровадження андрагогічної моделі навчання відповідно до вікових критеріїв здобувачів освіти та порівнює дві моделі за основними положеннями теорії навчання [158].

У роботі «Андрагогічна модель навчання: головні аспекти та оптимальні умови використання» дослідниця пропонує принципи навчання дорослих, серед них ми виокремили такі: принцип єдності навчального, професійного і соціального середовищ; принцип відкритості освітнього простору; принцип діяльності; принцип постійної підтримки дорослого на всіх етапах навчання; принцип професійної мотивації; принцип розвитку освітніх потреб; принцип рефлективності (свідоме ставлення до навчання) [155, с. 475–477].

Українська учена Н. Якса ґрунтовно, на нашу думку, підійшла до побудови андрагогічної моделі навчання та визначення її принципів. В саму модель авторка включила такі параметри: соціально-психологічна установка здобувачів освіти, характер установки, діяльнісні й рольові установки здобувачів освіти, діяльнісні й рольові установки педагога і характер організації процесу навчання. Науковиця виокремлює соціально-психологічні

установки здобувачів освіти, а саме: самосвідомість (прагнення до самостійності і незалежності); досвід (наявність значного обсягу різного досвіду у житті); готовність до навчання (мотивація) і мета навчання (визначається необхідністю рішати життєво важливу проблему, висока мотивація); використання отриманих знань, умінь, навичок (негайне, невідкладне використання); участь у процесі навчання (активність) [338].

Андрагогічними принципами навчання, за Н. Яксою, на які ми спираємося в нашій роботі, є: пріоритет самостійності навчання; принцип спирання на досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; системність навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип елективності навчання; принцип контекстності навчання [338].

Спираючись на теоретичний та емпіричний досвід, виокремлюємо ознаки, за якими визначається ефективність андрагогічної моделі навчання у розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти.

Андрагогічна модель спрямована на дорослу аудиторію, що цілком відповідає категорії здобувачів освіти, які навчаються в умовах післядипломної освіти. Актуалізація потреб педагогів і активізації їхньої діяльності до пошуку ресурсів для вирішення професійних проблем стимулює інноваційне мислення. Андрагогічний підхід акцентує увагу на практичному застосуванні знань, що спонукає учителів до негайного провадження нових ідей та технологій в професійну діяльність.

При реалізації андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті надається можливість отримати зворотний зв’язок від одразу, а не відтерміновано у часі. У рамках андрагогіки використовується проблемно-орієнтоване та практико-орієнтоване навчання, отже існує можливість розглядати проблемні ситуації з реальними викликами, з якими педагоги стикаються у своїй діяльності, спонукати до знаходження варіантів рішення, що цілком сприяє розвитку творчих і новаторських здібностей. Андрагогічна модель дозволяє адаптувати освітній процес під індивідуальні потреби та інтереси здобувачів, що особливо важливо в умовах

швидких змін та інновацій. Взаємодія з педагогами в процесі навчальної діяльності спрямована на активізацію їхньої внутрішньої мотивації – пробудження потреби самоактуалізації і самореалізації, що сприяє розвитку інноваційної позиції.

Концептуальною основою навчання дорослих є життєвий та професійний досвід, зокрема інноваційній педагогічний, яким здобувачі можуть ділитися з іншими. У процесі такої взаємодії відбувається колективне вирішення професійних проблем та генерація нових ідей, що цілком сприяє розвитку інноваційної позиції педагога.

Перелічені вище ознаки ми узагальнили у таблиці «Порівняння андрагогічної та педагогічної моделей навчання», що надається у додатку Е.

Використання андрагогічної моделі навчання у розвитку інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти допомагає створити більш ефективне та адаптивне середовище для розвитку нових ідей та технологій, реалізації якої вбачаємо у забезпеченні умов для активного залучення педагогів до процесу самонавчання, рефлексії та співпраці, формуванні практично орієнтованих навичок і компетентностей, а також стимулюванні їхньої мотивації до постійного вдосконалення професійної майстерності.

Отже, все вищеназване дає нам підстави вважати, що реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті може бути розглянуте як педагогічна умова розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Друга педагогічна умова розвитку інноваційної позиції педагога, яку обґрунтовуємо, є *організація професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті*.

Термін «взаємодія» має міждисциплінарний характер та вживається у багатьох галузях науки. Так, в Енциклопедії сучасної України так само наголошується, що в процесі взаємодії відбувається впливи однієї реалії на іншу, що змінює їхню динамічну поведінку [34]. Філософський

енциклопедичний словник тлумачить поняття «взаємодія» як філософську категорію, яка відображає особливий тип відношення між об'єктами, при якому кожний з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану [307, с. 77].

У психолого-педагогічній науковій літературі поняття «взаємодія» вживають у значенні безпозадовільного або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок [115, с. 6]. Науковець М. Подберезський уточнює, що у процесі педагогічної взаємодії між людьми встановлюються певні відносини офіційного (підпорядкування, управління тощо) або неофіційного характеру (дружба, любов, ворожнеча тощо) [224, с. 33]. У процесі взаємодії педагоги об'єднують свої зусилля задля розв'язання спільного завдання з прагненням допомогти іншим учасникам спільної справи, вступають у відносини співробітництва [39, с. 62].

Отже, у межах нашого дослідження ми розглядаємо поняття «взаємодія» у площині професійної діяльності та спираємось на визначення, яке надає С. Кожушко у роботі «Професійна взаємодія та її характеристики» [110], а саме: «<…> професійна взаємодія – це цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпозадовільного або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного в результаті виконання певної професійної діяльності, при спрямовуючій ролі суб'єкта, що володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного і задоволення потреб іншого» [110].

У площині нашого дослідження набувають вагомого значення результати наукових розвідок вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми професійної, колегіальної співпраці педагогів.

Поняття професійної співпраці у зарубіжних джерелах вживають у сенсі організації спільної діяльності педагогів з метою підвищення професійного рівня [393; 398 та ін.]. Так, в Посібнику для керівних органів та практиків з

неперервного навчання вчителів на базі шкіл в Чорногорії [39] зазначається, що вчителі можуть багато чому навчитися разом і один від одного в контекстах, де виробництво нових знань допомагає вчителям досягти особистого досвіду в педагогічній діяльності, спираючись на величезний банк прихованих ноу-хау в командах вчителів у школах [398, с. 14].

Українські дослідники М. Томашевська у роботі «Колегіальна професійна співпраця (взаємодія) викладача та студентів магістратури як важлива умова професійного становлення майбутніх викладачів вищої школи» перелічує характеристики колегіальної педагогічної взаємодії, серед них: педагогічна спрямованість; вираженість, яка проявл2ється в можливості взаємно активно впливати на дії один одного; рефлексивна багатозначність; особистісна рівність учасників взаємодії [291, с. 142].

Можливості застосування практик співпраці науковці розглядають у різних аспектах. Так, дослідники М. Парсонс (M. Parsons) та М. Стефенсон (M. Stephenson) описують здійснення колективної рефлексії у педагогічній практиці за допомогою колегіальної співпраці з метою підвищення професійного рівня [386]. Під іншим кутом проблему співпраці розглядають науковці С. Остовар-Намегі (S. Ostovar-Nameghi) та М. Шейхахмаді (M. Sheikhahmadi) [385]. Автори ілюструють різні способи взаємодії між вчителями та наводять аргументи, що такого роду добровільна співпраця є ефективним способом професійного розвитку. Крім обміну інформацією і досвідом, підсумовують автори, в процесі професійної взаємодії розвиваються стосунки між колегами, що забезпечує їх емоційну підтримку, яка необхідна для досягнення успіхів у роботі [385].

До практики співпраці педагогів в розвитку інноваційної позиції ми відносимо наступне: обмін інформацією між вихователями; презентація власного педагогічного досвіду та знайомство з успішними практиками колег; пошук партнерів для організації та реалізації спільного методичного або освітнього проєкту тощо.

Обмін інформацією між вихователями включає знайомство з сучасними педагогічними технологіями, поширення інформації і обговорення умов їх впровадження. Процес обміну інформацією може відбуватися під час освітніх та методичних заходах в атмосфері вільного дискусійного простору, формами проведення яких є: круглі столи, форуми, дискусійні панелі, окремі дискусії в процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації тощо. Для результативного проведення дискусійних панелей необхідним є відповідно створений простір, модерація дискусії та організоване середовище для акумуляції та подальшого використання цієї інформації, адже результатом таких зустрічей має стати створення банку ідей щодо оптимізації освітнього процесу, використання інноваційних технологій, реалізації підходів до налагодження партнерської взаємодії з дітьми та батьками, щодо організації освітнього середовища та впровадження сучасних форм виховної роботи з дітьми тощо.

Наступну форму взаємодії, яку ми пропонуємо як спосіб реалізації педагогічної умови розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, це – презентація власного педагогічного досвіду та знайомство з успішними практиками колег.

Формами реалізації самопрезентації є виступи на конференціях, семінарах, лекціях, на методичних об’єднаннях; участь у майстер-класах, нетворкінгах, конкурсах, фестивалях; складання портфоліо; створення власної інтернет-сторінки чи ведення власного блогу або влогу тощо. Уміння презентувати власний педагогічний досвід є невід’ємною частиною професійної компетентності педагога. Надання можливості вихователям презентувати власний досвід і, відповідно, знайомитися з успішними практиками впровадження інноваційних технологій своїх колег сприятиме розвитку професійної спільноти та підвищенню особистої ефективності.

Зазначимо, що під час підготовки до презентації відбувається систематизація знань педагога, здійснюється аналіз досягнень і помилок. Крім зазначеного, презентація власного досвіду також сприяє розвитку

комунікативних навичок вихователя. Підготовка до публічних виступів з презентацією вимагають наявність навички чітко та структуровано викладати свої думки, розвиваючи яку, педагог стає більш впевненим у собі, готовим до нових викликів та змін.

Обмін інформацією та самопрезентація можуть мотивувати педагогів до активного пошуку партнерів для спільних методичних проєктів або для реалізації спільних проєктів кількох закладів освіти (проєкти, що проводяться із залученням дітей і батьків різних шкіл району, міста).

Для реалізації зазначених умов необхідне спеціально створене інформаційно-освітнє середовище, в межах якого надається професійна методична допомога та підтримка педагогів, надаються умови для узагальнення і систематизації інноваційного досвіду з подальшим його поширенням. На нашу думку, достатньо ресурсів для цього мають заклади післядипломної педагогічної освіти, адже, як констатує колектив науковців [82] кожен заклад післядипломної освіти прагне створити своє унікальне інформаційно-освітнє середовище, яке спрямовано на оптимальне забезпечення професійних потреб педагогічних працівників та сприяє підвищенню рівня їхнього професіоналізму [82, с. 266].

В українському освітньому просторі заклади післядипломної педагогічної освіти мають можливість надавати широкий спектр допомоги, підтримки та супроводу педагогів у неперервному професійному й особистісному розвитку, як-от: організація і проведення освітніх, методичних, науково-методичних заходів (семінари (вебінари), тренінги, майстер-класи, круглі столи, форуми, практикуми, конференції, конкурси, фестивалі та ін.); організація та проведення курсів підвищення кваліфікації; здійснення науково-методичного супроводу педагогічних працівників; здійснення підготовки й апробації нових програм, підручників, посібників, іншої навчальної та навчально-методичної літератури тощо. Тому ми вважаємо, що заклади післядипломної освіти мають потужну базу для створення офф- і онлайн платформ для практики співпраці педагогів і для надання супервізійної

підтримки та допомоги не у вигляді окремої послуги чи поодинокого заходу, а у системі всіх заходів, які проводяться в умовах післядипломної педагогічної освіти, а також заклади мають можливості та ресурси для створення умов для зберігання та поширення інноваційного педагогічного досвіду.

Отже, це дає нам підстави вважати, що організація професійної взаємодії є умовою розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної позиції.

Третя педагогічна умова, яку ми розглянемо, це – в*икористання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті.*

У рекомендаціях щодо організації навчання дорослих С. Панченко, торкаючись особливості дорослих здобувачів, наголошує, що варто широко використовувати активні методи навчання: ділові ігри, моделювання, аналіз практичних ситуацій; заохочувати та підкріплювати досягнення здобувачів на основі зворотного зв’язку; при закріпленні матеріалу покладатися на розуміння, а не на пам’ять [216]. Схожість думок спостерігаємо у С. Зінченко та Т. Котирло, які наголошують, що дорослі здобувачі освіти більше проявляють зацікавленість до різних форм спільної освітньої діяльності, що ґрунтуються на взаємодії та комунікації, а саме: аналіз ситуацій, групові дискусії, ділові ігри тощо. Дослідниці підсумовують, що спільна діяльність дорослих надає можливість не лише обмінюватися наявною інформацією, а й оцінювати власні сильні чи слабкі сторони [81, с. 43]. Отже, дорослі у навчанні тяжіють до взаємодії та спільної роботи: у спільному обговоренні проблем, пошуку рішень та аналізі результатів.

Поєднання активних методів навчання та методів, що направлені на взаємодію, групове та колективне розв’язання завдань та обговорення, можливо при застосуванні інтерактивних технологій навчання.

В основі поняття «інтерактивні», «інтерактивний» знаходиться поняття «інтеракція» (англ. interaction, лат. inter – між і actio – діяльність), одним із визначень якого є «повсякденна взаємодія людей» (Великий тлумачний

словник сучасної української мови) [31, с. 508]. Відповідно до ключового поняття вживають такі поняття, як: «інтерактивні технології навчання», «інтерактивні методи навчання», «інтерактивне навчання» тощо.

Щодо визначення змісту вищеназваних понять ми дослідили праці учених (А. Єрмоленка [94], О. Пометун, Л. Пироженко [94; 233; 234], Т. Поясок [238] С. Сисоєвої [272], С. Шевчука [324], П. Шевчука і П. Фенриха [92], В. Ягоднікової [330] та ін.), що дало нам підстави стверджувати, що поняття «інтерактивні технології навчання» вживають у значенні як взаємодія, міжособистісне спілкування учасників освітнього процесу.

Так, А. Єрмоленко інтерактивними технологіями навчання називає таку організацію процесу навчання, в якому здобувачу освіти неможливо не брати участь у колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчання пізнання [93, с. 31]. Тобто при впровадженні інтерактивної технології навчання створюються такі умови, при яких здобувач опиняється в комунікативній ситуації, яка вимагає постійну взаємодію з іншими учасниками.

Наголос на взаємодії, на спільній діяльності науковці також роблять при визначенні сутності поняття «інтерактивна модель навчання», «інтерактивне навчання».

Інтерактивна модель навчання, на думку В. Ягоднікової, передбачає організацію комфортних умов учіння, при якої всі здобувачі освіти активно взаємодіють між собою і викладачем. Формами взаємодії учена називає моделювання, ролеві ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв’язання проблем [340, с. 11].

Дослідники [94], розкриваючи сутність інтерактивного навчання, також зауважують, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх здобувачів. Активною взаємодією автори називають співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), під

час якого здобувач освіти і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання [94, с. 8, с. 16].

Нам імпонує думка науковців П. Шевчука і П. Фенриха [92] які зауважують, що всі інтерактивні методи, які застосовуються для організації взаємодії учасників, у кінцевому рахунку повинні власне служити прагненню до самостійного розв'язання проблеми, засвоєння знань, тренування вмінь та формування власної позиції [92, с. 25].

У межах нашого дослідження особливої увагу заслуговує андрагогічна модель інтерактивного навчання, яку пропонують Н. Нагорна та В. Павлова. За твердженням науковиць, андрагогічна модель інтерактивного навчання це – організація спільної діяльності здобувача і викладача, при якій: а) дорослий здобувач освіти в силу об'єктивних факторів відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем всі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання; б) викладач виступає як консультант, експерт з інтерактивної технології навчання, надаючи здобувачеві допомогу в організації процесу навчання [191, с. 405].

Підсумовуючи, зазначимо спільність думок учених у тому, що сутністю понять «інтерактивні технології навчання», «інтерактивне навчання» є взаємодія, спільна навчальна діяльність. Отже, інтерактивне навчання, як педагогічна технологія, ґрунтується на постійному й активному співнавчанню, взаємонавчанню суб'єктів освітнього процесу. В основі поняття «інтерактивна технологія» знаходиться поняття «взаємодія». Взаємодія відбувається для самостійного опанування знань через спільну діяльність з іншими учасниками у розв'язанні проблеми (проблемної ситуації), тренування вмінь, опрацювання навички та формування власної позиції.

Провідними ознаками й інструментами інтерактивного навчання (за С. Шевчук) є:

- полілог: багатоголосся, у якому можна почути голос кожного учасника навчального процесу;

- діалог: сприйняття учасниками освітнього процесу самих себе як рівних партнерів, суб'єктів взаємодії;

- мисленнєва (інтелектуальна) діяльність: передбачає проблемність навчання, самостійне виконання здобувачами різноманітних розумових операцій, таких, як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація тощо;

- смислотворчість: процес усвідомленого створення (творіння, побудови) здобувачами і викладачем нових для себе значень, змісту предметів та явищ навколишньої реальності у межах навчальної проблеми, яка обговорюється;

- рефлексія: самоаналіз, самооцінювання учасниками педагогічного процесу своєї діяльності, взаємодії [324, с. 18].

У педагогічній літературі зустрічається декілька підходів до класифікації форм і методів реалізації інтерактивної технології навчання [92; 232; 324; 330 та ін.]. У нашій роботі ми спираємося на класифікацію, яку пропонують О. Пометун і Л. Пироженко [234]. Учені розподіляють форми інтерактивного навчання на 4 групи: інтерактивні технології кооперативного навчання; інтерактивні технології колективно-групового навчання; технології ситуативного моделювання; технології опрацювання дискусійних питань.

Науковці [10; 186; 262 та ін.] виокремлюють тренінг як інтерактивну форму навчання, що спрямована на надання учаснику можливості набути нових знань, умінь, навичок, а також установок, необхідних для адекватного вирішення конкретного завдання, або сформувати певний алгоритм дій [10], або як форму активного навчання [280].

Учені [279] наголошують, що впровадження у навчання такі форми, як тренінги, сприяє формуванню у педагогів нового досвіду до його теоретичного осмислення через практичне опрацювання навичок. Досвід і знання учасників освітнього процесу, як зазначають дослідники, стають джерелом їх взаємонавчання і взаємозбагачення. Такий підхід допомагає педагогам не тільки опанувати теоретичні знання з інноваційних технологій в освіті, але й

опрацювати техніки їх впровадження, що впливає на розвиток інноваційної позиції.

Отже, тренінги сприяють не тільки професійному зростанню, але й створюють умови для розвитку інноваційного мислення, розвитку адаптації до нових викликів та впровадження сучасних підходів у освітній процес. Практико-орієнтованість тренінгових технологій дозволяє педагогам у навчальній ситуації опрацювати алгоритми впровадження інновацій в освітній процес, зробити аналіз помилок і закріпити успіхи.

Характеристики інтерактивних технологій навчання, а саме: суб'єктність учасників освітнього процесу, наближення процесу навчання до досвіду кожного учасника, можливість визначати параметри навчального процесу (цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання) – всі ці ознаки інтерактивного навчання співвідносяться з принципами навчання дорослих.

Зауважимо, що інтерактивні технології навчання, з одного боку, покращують ефективність освітнього процесу в умовах післядипломної освіти; з іншого боку, стимулюють розвиток інноваційності педагогів. Використання інтерактивних форм і методів навчання заохочує вихователів до глибшого розуміння інноваційних технологій, адже через практичну діяльність, разом з колегами, обговорюючи зміст і способи реалізації сучасних підходів, педагоги мають можливість під час навчання зробити самодіагностику власного рівня розуміння сутності інноваційних технологій навчання і виховання, зробити самоаналіз власної діяльності та її планування.

Це дає нам підстави стверджувати, що використання інтерактивних технологій навчання педагогів може бути розглянути як педагогічна умова розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти.

Висновки до другого розділу

У другому розділі висвітлено результати аналізу дослідження сучасного стану розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, що засвідчили переважання педагогів, котрі не готові до творчого осмислення

дійсності: вихователі та вчителі чекають готових рішень та висловлюють бажання постійно отримувати готові розробки занять і не прагнуть до осмислення змісту змін, розуміння сучасних форм та підходів до взаємодії з учасниками освітнього процесу.

За критерії розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти прийнято компоненти, які включають такі показники: мотиваційно-ціннісний критерій (пізнавальний інтерес до інноваційних технологій, до особливостей їх впровадження в освітній процесі; усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу, прагнення використовувати їх у професійній діяльності; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; цілеспрямованість), когнітивно-інформаційний критерій (показники: розуміння сутності педагогічних інновацій, уміння розрізняти та розуміти новизну, обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу, обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу); діяльнісно-креативний критерій (показники: конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення, здатність нетрадиційно розв’язувати педагогічні ситуації, здатність використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань, вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти, здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях); емоційно-рефлексивний критерій (сила і стійкість інноваційних намірів, позитивне ставлення до новацій, прогнозування результатів власної інноваційної діяльності, самоаналіз інноваційної спрямованості). Встановлено чотири рівні розвитку інноваційної позиції: високий, достатній, задовільний і низький. Кожен із рівнів з відповідними показниками та критеріями відповідає певному виду інноваційної позиції, відповідно до розробленої класифікації: високий рівень – активно-стабільна позиція, достатній рівень – активно-ситуативна позиція, задовільний рівень – пасивно-ситуативна позиція, низький рівень – пасивно-стабільна позиція.

За допомогою методу кутового перетворення Фішера (φ*) на констатувальному етапі педагогічного експерименту встановлено відсутність статистично значущих розбіжностей між вибірками експериментальної ЕГ та КГ. За результатами діагностики виявлено переважання кількості педагогів (ЕГ – 47,56% та КГ – 47,02 %) на задовільному рівні розвитку інноваційної позиції.

Визначено і обґрунтовано педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти: реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; організація професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті.

Основні положення розділу відображені в таких роботах автора: [129; 214; 297; 298; 299; 300; 301]

РОЗДІЛ 3
ДОСЛІДНО–ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

3.1. Модель розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти

У ході теоретичного аналізу наукових розвідок щодо аспектів розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти з'ясовано сутність поняття «інноваційна позиція педагога», визначили компоненти структури явища, з'ясували критерії та показники їх розвитку, охарактеризували рівні прояву, також – педагогічні умови, при яких здійснюється розвиток. Все перелічене дає підстави для створення моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти, відповідно до змісту наступного завдання дисертаційного дослідження.

Моделювання як загальнонауковий метод широко застосовується в педагогічній науці, про що свідчать численні наукові роботи з цієї тематики (Н. Брюханова, Н. Корольова [24]; Кульчицький [143]; М. Саєнко [264]; В. Ягупов [335] та ін.).

Довідкові та наукові джерела свідчать, що слово «моделювання» є похідним від слова «модель» (лат. modus – міра, франц. modele – зразок) [163, с. 29; 307, с. 391]. Сучасний тлумачний словник української мови дає кілька визначень поняття «модель», серед них: 1) предмет, відтворений у збільшеному чи зменшеному вигляді для зручності, наочності або доступності; 2) будь-який образ, аналог предмета; 3) спрощене, наочне пояснення певного явища чи процесу [336. с. 375].

Загальні ознаки явища, які окреслені у довідковій літературі, знаходимо й у авторських інтерпретаціях. Так, О. Колесников трактує поняття «модель»

як штучно створений об’єкт у вигляді схеми, креслення, логіко-математичних знакових формул, фізичної конструкції тощо. Дослідник акцентує увагу, що модель відображає й відтворює в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв’язки й відносини між елементами досліджуваного об’єкта, процесу [119, с. 83].

Учений І. Кульчицький, наголошуючи на системному підході утворення моделі, зауважує, що вона необхідна для розуміння того, як влаштований конкретний об’єкт, яка його структура, основні властивості, закони розвитку та взаємодія з навколишнім світом [143, с. 274-280].

Модулюванням називають процес створення моделі [163, с. 29], суть якого полягає у дослідженні об’єктів, явищ і процесів не безпосередньо, а з допомогою моделей [47]. За твердженням Н. Нагорної та В. Павлової, модель при моделюванні є об’єктом, який має подібність у деяких відношеннях з прототипом і слугує засобом описування, пояснення та прогнозування поведінки прототипу [190, с. 401].

Науковець С. Загородній узагальнює і визначає, що сутність моделювання, як методу дослідження, полягає у побудові й дослідженні моделі будь-якого об’єкту (оригіналу, прототипу) з метою отримання знань про останній методом аналогії; а також у створення ієрархії моделей, в якій певна система, яка реально існує, моделюється в різних аспектах і різними засобами [78, с. 114].

Зауважимо, що на теперішній час не існує стандартних вимог до моделей, проте науковці надають рекомендації до їх створення.

Так, О. Колесников, зауважує, що варто дотримуватися таких умов: модель повинна відображати істотні сторони предмету дослідження; модель має бути адекватною, тобто описувати закономірності досліджуваного предмета, явища, процесу з необхідною точністю; необхідно враховувати особливості досліджуваного явища, процесу (безперервність і дискретність, статичність і динамічність, детермінованість та імовірність, лінійність і нелінійність) [119]. Схожі рекомендації, деталізуючи зміст, надають і

Н. Брюханова та Н. Корольова. На думку учених, до моделей висуваються наступні вимоги: адекватність (відповідність моделі вихідній реальній системі, врахування найважливіших її якостей, зв'язків і характеристик); точність (ступінь збігу отриманих в процесі моделювання результатів із заздалегідь встановленими, бажаними); універсальність (пристосування моделі до аналізу ряду однотипних систем в одному або декількох режимах функціонування); доцільна економічність (точність одержуваних результатів і спільність рішення задачі повинні ув'язуватися з витратами на моделювання) [24, с. 65].

Завдання дослідження щодо створення моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти орієнтує на відображення істотних ознак явища, що досліджується, враховуючі педагогічні умови, в яких відбувається його розвиток, та відображення якісних змін у компонентах його структури.

Аналіз наукових джерел [50; 51; 78 та ін.] дає змогу узагальнити та зрозуміти схематичне відтворення моделі розвитку педагогічного явища у вигляді структури його функціональних елементів і зв'язки між ними. Ми беремо до уваги висновки, які робить Д. Погребняк, зазначаючи, що структура моделі певного педагогічного явища має складатися з таких елементів: мети та завдань, педагогічних умов, змісту, методів, форм організації освітньої діяльності, критеріїв і показників діагностування результатів та загального результату [222, с. 70].

У наукових доробках з проблеми розвитку педагогічного явища [17; 51; 55; 189 та ін.] окреслені елементи науковці розташовують у змістові блоки, поєднуючи, переважно, таким чином: 1) мета та завдання; 2) педагогічні умови, принципи, підходи розвитку явища; 3) методи, форми і засоби реалізації; 4) критерії, показники, рівні розвитку; 5) прогнозований результат.

Отже, аналіз наукових досліджень з проблеми моделювання розвитку педагогічного явища дає нам підстави для створення моделі розвитку

інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти. Схематичне зображення моделі надається нижче (рис. 3.1).

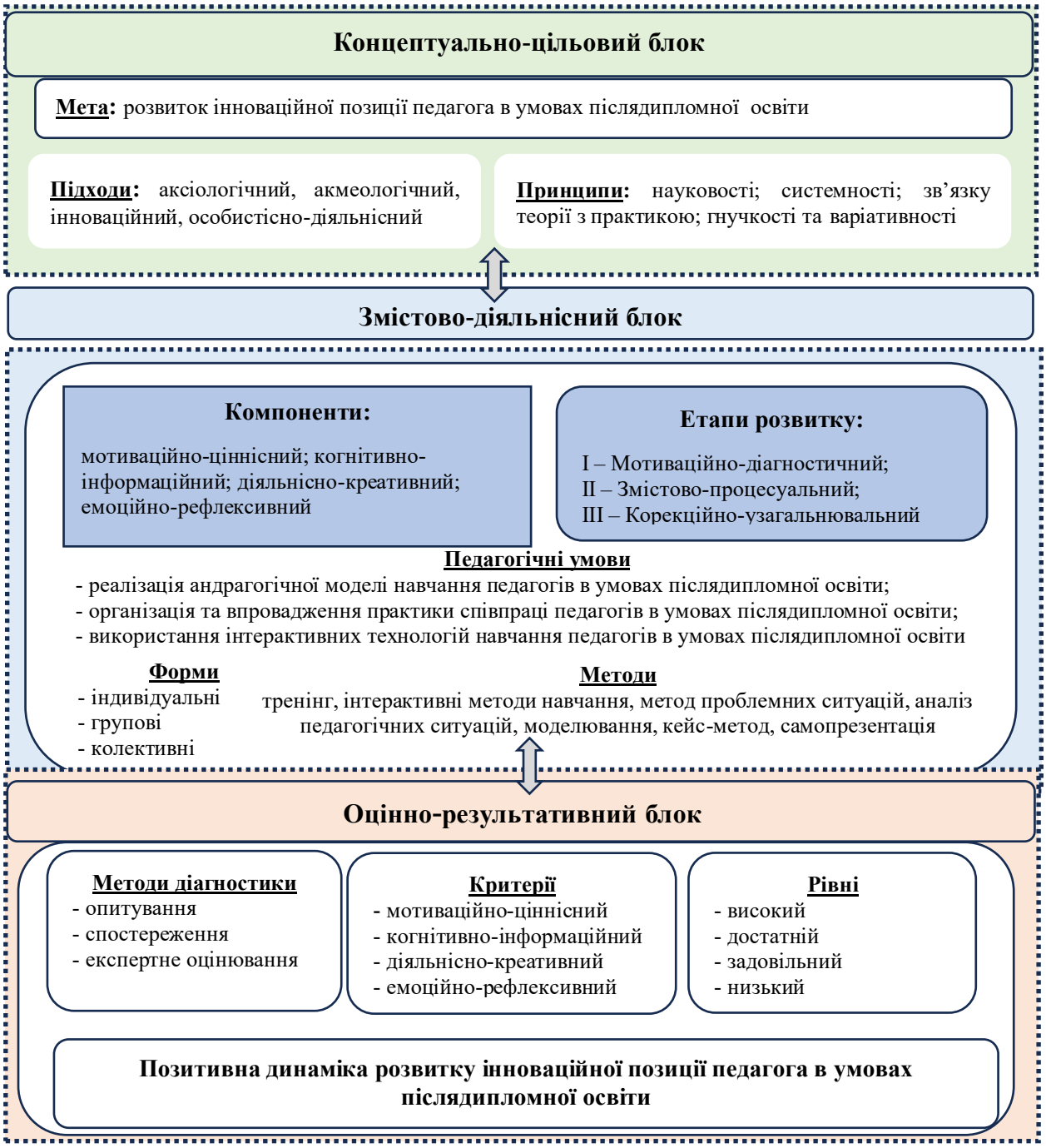


Рис. 3.1. Модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти [розроблено автором]

Подана модель є цілісною системою, яка складається із трьох структурних компонентів (концептуально-цільовий блок, змістово-

діяльнісний блок та оцінно-результативний), які взаємопов'язані та взаємообумовлені між собою.

Концептуально-цільовий блок відображає мету, методологічні принципи та підходи розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти. У змістово-діяльнісному блоці висвітлюються компоненти розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної позиції, педагогічні умови їх розвитку та форми і методи реалізації цих умов при наявності науково-методичного супроводу та підтримки педагогів. В оцінно-результативний блок увійшов перелік методів діагностики рівнів розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти, їх критерії та показники.

Розглянемо зміст кожного блоку моделі.

У *концептуально-цільовому блоці* зазначена мета: розвиток інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти.

Визначені такі основні завдання моделі розвитку, які включені до вищеназваного блоку:

- формування мотивації до здійснення інноваційної діяльності та ціннісного ставлення до педагогічних інновацій;

- удосконалення системи знань в галузі педагогічної інноватики;

- розвиток уміння нестандартно підходити до розв'язання професійних завдань в інноваційній діяльності, розвиток здатності до трансформації знань;

- розвиток професійної рефлексивності педагога.

Теоретико-методологічним підґрунтям принципів розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти є основні положення:

- аксіологічного підходу (О. Барліт [11], Л. Бірюк і С. Пішун [18], О. Листопад [150], Г. Мешко й О. Мешко [171], Н. Ткачова та Т. Варенко [290] та ін), який передбачає розвиток особистості педагога як активного ціннісно-мотивованого суб'єкта інноваційної діяльності;

- акмеологічного підходу (С. Вітвицька [33], Н. Гузій [49], О. Дубасенюк [67], О. Огієнко [197]) та ін.), який передбачає творче переосмислення педагогом дійсності через розвиток внутрішньої потреби до навчання;

- інноваційного підходу (В. Зелюк і Н. Білик [80], В. Ковальчук [107] Т. Рожнова [259] та ін.), який передбачає адаптацію і поширення освітніх інновацій, підтримку і моніторінг перспективних досліджень та експериментів, допомогу педагогам у реалізації практичних педагогічних ініціатив;

- особистісно-діяльнісного підходу (С. Безбородих [13], В. Лісовий [151], М. Опачко [202], Т. Тихонова [287] та ін.), який передбачає співробітництво у здійсненні інноваційної діяльності, розвитку інноваційної особистості у професійній педагогічній діяльності.

До принципів розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти відносяться:

1) принцип науковості, що передбачає наявність наукового підґрунтя змісту інноваційної педагогічної діяльності та застосування інноваційних технологій в освітньому процесі післядипломної освіти, опертя на результати наукових досліджень з теми розвитку інноваційності, креативності та рефлексивності особистості;

2) принцип системності, що виявляється у комплексному використанні методів, засобів, форм організації освітнього процесу в умовах післядипломної освіти, спрямованого на розвиток інноваційної позиції педагога;

3) принцип зв’язку теорії з практикою, який спрямований на те, щоб процес навчання спонукав педагогів використовувати знання про інноваційні технології та методи їх впровадження у професійну діяльність; вимагає не тільки вивчення сучасних наукових знань із галузі інноватики, а й визначення перспектив розвитку інноваційного потенціалу та інноваційної компетентності педагога.

4) принцип гнучкості та варіативності полягає у забезпеченні можливостей та умов свободи вибору педагогом самостійно обирати форми підвищення кваліфікації та зміст навчальної програми, за якою планує навчання відповідно до власних потреб та інтересів; в освітньому середовищі післядипломної освіти реалізується у створенні інтегрованих навчальних планів і програм курсів підвищення кваліфікації та методичних і науково-методичних заходів, використанні різноманітних форм і методів організації освітнього процесу.

У *змістово-діяльнісному блоці* надається перелік компонентів розвитку інноваційної позиції педагога: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-креативний, емоційно-рефлексивний. Детальний опис їх характеристик надається у підрозділі 1.2.

Науково-методичний супровід сприяє професійному зростанню педагогів в інноваційній педагогічній діяльності. Педагогічними умовами розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти визначено: реалізація принципів андрагогічної моделі навчання; організація підтримки та впровадження практики співпраці педагогів в умовах післядипломної освіти; використання інтерактивних технологій навчання педагогів в умовах післядипломної освіти. Обґрунтування та детальний опис окреслених педагогічних умов надано у підрозділі 2.4.

У вказаному блоці відображені етапи, за якими здійснюється розвиток інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти: мотиваційно-діагностичний; змістово-діяльнісний; рефлексивно-коригувальний (рис. 3.2).

Розглянемо детально кожний з них.

Мотиваційно-діагностичний етап.

Метою мотиваційно-діагностичного етапу є визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти та формування позитивної мотивації до інноваційної діяльності, ціннісного ставлення до педагогічних інновацій.



Рис. 3.2. Схема етапів розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти

Завданнями мотиваційно-діагностичного етапу визначаємо: 1) провести вхідну діагностику рівня розвитку інноваційної позиції педагога з використанням відповідного інструментарію; 2) формувати позитивну мотивацію до педагогічних інновацій; актуалізувати потреби педагогів у постійному особистісному і професійному саморозвитку, прагненню до впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність; 3) організувати активну взаємодії між учасниками освітнього процесу.

На початку здійснюється діагностика готовності педагогів до інноваційної діяльності, здатність здійснювати інноваційну педагогічну діяльність, актуалізуються основні знання педагогів про сутність інновацій та способи впровадження інноваційні технології в освітній процес. Педагогами здійснюється самоаналіз визначення рівня знань з інноватики.

На цьому етапі доречними будуть такі форми взаємодії та активності між учасниками освітнього процесу, як-от: постановка проблеми, інтерактивні вправи та рольові ігри, що спрямовані на формування внутрішньої мотивації

до розвитку інноваційності, позитивного ставлення до педагогічних інновацій та активної освітньої взаємодії.

Результатом мотиваційно-ціннісного етапу стає актуалізація у здобувачів освіти позитивної мотивації до педагогічних інновацій; усвідомлення необхідності постійного особистісного і професійного самовдосконалення в умовах швидкоплинних змін.

Змістово-діяльнісний етап.

Метою змістово-діяльнісного етапу є: удосконалення знань педагогів щодо сутності та змісту понять педагогічних технологій та способів їх упровадження в освітній процес; розвиток креативного мислення, здатності долати антиінноваційні бар'єри та уміння нестандартно підходити до розв'язання професійних завдань, здатності до трансформації знань.

Основними завданнями цього етапу визначаємо: 1) систематизувати та поглибити у здобувачів післядипломної освіти системи знань про сутнісні та змістові характеристики феноменів «інновації», «інноваційні технології», «інноваційна педагогічна діяльність» тощо; 2) формувати уявлення педагогів про етапи та механізми впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність; 3) розвивати вміння застосовувати інноваційні стратегії організації освітнього середовища, освітнього процесу та взаємодії між учасниками освітнього процесу у педагогічній практиці; 4) розвивати здатність нестандартно підходити до розв'язання професійних задач, уміння трансформувати інформацію відповідно до дидактичних цілей, потреб та можливостей дітей.

У результаті роботи на другому, змістово-діяльнісному етапі відбувається усвідомлення здобувачами післядипломної освіти системи знань про педагогічні інновації; уточнюється зміст понять «інновації» та «інноваційні педагогічні технології» та розуміння етапів і стратегій впровадження інноваційних технологій в освітній процес; удосконалюються навички креативного мислення.

На другому етапі здійснюється сприймання, осмислення, розуміння, узагальнення та закріплення здобувачами отриманих знань, способів організації та впровадження інноваційних технологій у професійну практику, вивчення прийомів нестандартного мислення.

На цьому етапі ефективним є організація різних форм групової та колективної взаємодії здобувачів післядипломної освіти, як-от: тренінг, моделювання та аналіз педагогічної ситуації, кейс-метод, метод-проєктів, різні інтерактивні ігри та вправи, що направлені на опрацювання навичок інноваційної діяльності або розвитку рис інноваційної особистості.

Рефлексивно-корегувальний етап.

На останньому етапі підбивається підсумок результатів навчання та подальше планування професійного розвитку педагога. Метою останнього, рефлексивно-корегувального етапу є аналіз, оцінювання та корегування процесу та результатів навчання. Задачі, які постають на цьому етапі: здійснення вторинного діагностування та реалізація сформованих умінь впроваджувати інноваційні технології в освітній процес.

Результатом рефлексії, яка здійснюється вихователем на третьому етапі, стає або траєкторія подальшого професійного розвитку та удосконалення інноваційної педагогічної діяльності, або планування та здійснення супервізійної допомоги та підтримки задля корегування результатів власної діяльності.

Щодо класифікації форм роботи з дорослими здобувачами, ми поділяємо точку зору В. Ягоднікової, яка виокремлює такі форми організації методичної роботи з учителями: масові (конференції, методичні фестивалі, семінари-практикуми, майстер-класи, круглі столи, дискусійні клуби тощо); групові (методичні об’єднання, творчі групи, клуби, тренінгові заняття тощо); індивідуальні (самоосвіта, наставництво, стажування, індивідуальні проєкти, професійні конкурси та огляди тощо) [332, с. 267]. Отже, формами реалізації моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти визначаємо індивідуальну, групову і колективну роботу. Методами реалізації

цих форм є: тренінг, інтерактивні методи навчання, метод проблемних ситуацій, дослідження педагогічної практики, моделювання, кейс-метод, метод проєктів, самопрезентація, супервізія.

Розглянемо основні методи розвитку інноваційної позиції педагога.

Тренінг. У науковій літературі існує декілька підходів до трактування поняття «тренінг». Переважно його розглядають як:

1) засіб впливу на особистість (методика, метод, техніка, антропотехніка). Тренінг у цьому випадку розглядається як метод створення умов для саморозкриття учасників і самостійного пошуку способів вирішення власних психологічних проблем (В. Галузяк [42], В. Федорчук [306] та ін.).

2) процес навчання, що заснований на інтерактивній ігровій формі, та має на меті практико-орієнтований результат. З цієї позиції у результаті тренування передбачається формування та відпрацювання вмінь та навичок; тренінг розглядається як форма активного навчання, метою якого є передача знань, розвиток деяких умінь та навичок (Л. Бондраєва [23], С. Мірошник [178] та ін.).

Як свідчить досвід, тренінг найчастіше обирають як метод роботи з дорослими здобувачами освіти. В залежності від дидактичної мети і задач тренінг можна використовувати на будь-якому етапі розвитку інноваційної позиції педагога. У процесі такого методу роботи є можливість удосконалити навички впровадження інноваційних технологій, ознайомити педагогів з конкретною технологією, апробувати певні інноваційні техніки, стратегії тощо.

Інтерактивні методи навчання. Останнім часом інтерактивні методи навчання знаходять широке використання в освітньому процесі. У педагогічній практиці використовують інтерактивні лекції, які відрізняються активною формою взаємодії між учасниками освітнього процесу на відміну від традиційної лекції, на якій здобувачі виконують пасивну роль. Окремі інтерактивні ігри і вправи включають у практичні заняття, що дозволяє через активну дію та взаємодію здобувачам освіти пройти етап від знайомства з

новим до повного усвідомлення його сутності. Інтерактивну взаємодію включають у роботу методичних семінарів (вебінарів), що дозволяє урізноманітнити види діяльності та заохотити педагогів до дискусії та групового обговорення. Інтерактивні вправи, проведені на початку заняття, зорієнтують здобувачів у цілях, мотивують на курс навчання, а в кінці заняття за допомогою інтерактивних вправ проводять глибоку рефлексію на осмислення власної ролі в інноваційному процесі.

Всі ці прийоми використання інтерактивного методу навчання сприяють розвитку інноваційної позиції педагога.

Виокремимо метод, який дозволить змотивувати педагогів до інноваційної діяльності або замислитись над власним рівнем розвитку інноваційної позиції, – метод проблемних ситуацій. Методика проведення такої форми навчання дозволяє здобувачам проявити самостійність у пошуку відповіді на проблемне питання, адже проблемне навчання – це створення ланцюга проблемних ситуацій і керування діяльністю здобувачів із самостійного вирішення навчальних проблем (за В. Павленко) [213], зокрема із залученням власного професійного чи життєвого досвіду. Отже, за допомогою методу проблемних ситуацій можна реалізувати андрагогічні принципи навчання, що є однією із педагогічних умов розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти.

Дослідження педагогічної практики. Зауважимо, що існує кілька рівнів, на яких може відбуватися дослідження досвіду. Так, M. King наголошує, що вчителі здатні робити дослідження педагогічної практики на особистому рівні (здійснювати аналіз власної професійної діяльності); на соціальному рівні (здійснювати аналіз і підтримку основних норм і цінностей суспільства); та професійно-колегіальному рівні (здійснювати аналіз практики інших вчителів, співпрацювати в професійних спільнотах, брати участь у розробці рішень щодо вдосконалення системи освіти [374, с. 7].

Можливість знайомитись з позитивним інноваційним досвідом колег та ділитися власними надбаннями, які здобуті в інноваційній діяльності,

розширює та збагачує досвід педагога, мотивує підтримувати активну інноваційну позицію.

Детальна інформація про колегіальну співпрацю надана у підрозділі 2.4.

Третій, оцінно-результативний блок, включає перелік методів діагностики (зміст яких розкриємо у наступному розділі) та критерії й рівні розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти. Зауважимо, що критерії, рівні та показники відповідно до них описані у розділі 2.2.

Модель розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти є цілісною системою, яка складається із трьох структурних компонентів (концептуально-цільовий блок, змістово-діяльнісний блок та оцінно-результативний), що взаємопов'язані та взаємообумовлені між собою. Всі підструктурні частини моделі гармонійно поєднані між собою, а їх реалізація сприяє розвитку компонентів інноваційної позиції.

3.2. Організація та проведення експериментально-дослідницької роботи

На наступному етапі дослідження ми здійснювали експериментальну перевірку ефективності моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти. Апробацією моделі ми забезпечили реалізацію підходів і принципів здійснення педагогічних умов розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти.

Реалізація виокремлених та теоретично обґрунтованих у підрозділі 3.1. підходів (аксіологічного, акмеологічного, інноваційного та особистісно-діяльнісного) відбувалась у системі науково-методичних, методичних заходів і в межах курсів підвищення кваліфікації для педагогів закладів дошкільної освіти.

Аксіологічний підхід здійснювався через розвиток у педагогів ціннісних орієнтацій: усвідомлення важливості інновацій в освіті, визнання пріоритету

інтересів і освітніх потреб, заохочення прагнення відповідати профілю сучасного педагога відповідно до професійного стандарту, сприяння усвідомленню себе активним учасником освітніх змін, розвитку здатності надихати та мотивувати колег. Задля цього проводилися заходи з презентації, поширенню педагогічного досвіду: регіональний фестиваль кращих педагогічних практик з питань дошкільної освіти «Дошкілля-FEST» і VI Всеукраїнський педагогічний онлайн-марафон з міжнародною участю «Світ дошкілля», на якому лауреати фестивалю мали можливість презентувати свій досвід; створення інтерактивної дошки «Флеймворк: намистинки досвіду». Для програм підвищення кваліфікації були включені модулі «Аксіо-, акмео-акценти освітнього простору», «Стандарти освіти через опції освітніх траєкторій».

Акмеологічний підхід здійснювався через фокусування на актуальних проблемах та викликах, з якими стикаються педагоги у своїй щоденній практиці, під час проведення практичних інтенсивів, моделюванні педагогічних ситуацій та проведені диспутів на курсах підвищення кваліфікації, а також завдяки включенню завдань, направлених на самодіагностування розвитку інноваційної компетентності, активізацію їхньої творчої активності, забезпечення практико зорієнтованого навчання, впровадження рефлексивно-аналітичних методів робот. Через активну участь у практико-орієнтованих формах навчання педагоги удосконалювали навички та досвід шляхом безпосередньої діяльності.

Участь у майстер-класах, воркшопах, тренінгу та інтерактивних заняттях дозволяло педагогам через практичну дію розширювати та поглиблювати знання з педагогічної інноватики та удосконалювати навички застосування інноваційних підходів щодо організації освітнього процесу чи конструктивної взаємодії з його учасниками. Всі активності були побудовані таким чином, щоб педагоги могли вільно обмінюватися власним досвідом, ідеями та планами щодо підвищення рівня професійних та загальних компетентностей.

Інноваційний підхід реалізовувався через організацію інтерактивних форм навчання, провадження новітніх методик, забезпечення умов для обміну інноваційним досвідом між педагогами, моніторингу результатів застосування інновацій у роботі вихователів, а також через стимулювання педагогів до впровадження авторських ідей та експериментальних програм у практику освітнього процесу. Активно застосовувалися технології онлайн-навчання, що дозволяло забезпечити доступність та гнучкість освітнього процесу.

Особистісно-діяльнісний підхід здійснювався через організацію співробітництва педагогів у здійсненні інноваційної діяльності. Увага була зосереджена на стимулюванні внутрішньої мотивації педагогів до інноваційної діяльності: визнання успіху власних досягнень у здійсненні інноваційної діяльності, обміном ідей для збагачення досвіду, заохочення до взаємного навчання одне одного.

Реалізація зазначених підходів здійснювалась при умові дотримання визначених та обґрунтованих нами принципів (підрозділ 3.1).

Принцип науковості здійснювався нами через опертя на результати наукових досліджень з теми розвитку інноваційності, креативності та рефлексивності особистості. Навчання педагогів було направлене на узагальнення, уточнення та систематизацію знань з педагогічної інноватики, збагаченню понятійно-категоріального апарату з проблеми інноваційних технологій, здійснення інноваційної діяльності, що дозволило педагогам підвищити загальний рівень інноваційної компетентності та здійснити динамічні зміни у визначені власної інноваційної позиції.

Принцип системності реалізовувався через систему використання методів, засобів, форм організації освітньої діяльності, що у цілому були спрямовані на розвиток інноваційної позиції педагога. Інноваційна позиція педагогами розглядалась як вимога часу та як частина загальної системи професійного розвитку. При проєктуванні професійного розвитку, пов’язаного зі здійсненням інноваційної діяльності, педагоги вчилися виокремлювати етапи впровадження інноваційної технології в роботі з дітьми

(планування – впровадження – оцінка – корекція), що дозволяло зосередитися на тих технологіях, які відповідають власним методичним і дидактичним цілям та потребам і можливостям здобувачів освіти.

Принцип зв'язку теорії з практикою реалізовувався через спонукання педагогів використовувати знання про інноваційні технології та методи їх впровадження у професійну діяльність (аналіз фрагментів занять, аналіз реальних педагогічних ситуацій, конструювання заняття з використанням інноваційної технології), обговорення шляхів адаптації та способів інтеграції інноваційних технологій в освітній процес, розвиток рефлексивної практики в процесі здійснення інноваційної діяльності.

Принцип гнучкості та варіативності реалізовувався через забезпечення можливостей та умов свободи вибору педагогом самостійно обирати форми підвищення кваліфікації та зміст навчальної програми, за якою планує навчання відповідно до власних потреб та інтересів. Нами використовувалися різноманітні форми і методи організації освітнього процесу, проводилися заходи, метою яких був як професійний, так і особистісний розвиток педагога.

Реалізація принципів та підходів здійснювався при відповідних педагогічних умовах, які теоретично обґрунтовані у підрозділі 2.4.

Для реалізації педагогічної умови, яка полягає у забезпеченні реалізації *андрагогічної моделі навчання педагогів в закладах дошкільної освіти в післядипломній освіті*, ми враховували, що дорослі здобувачі освіти у навчанні керуються переважно внутрішніми переконаннями, потребами і бажаннями та прагненнями розв'язати конкретні професійні проблеми [274], тому для активізації пізнавальної діяльності застосовували постановку проблемних питань («Чому традиційні так звані «сюрпризні моменти» є неефективними у мотивуванні дітей на початку заняття?», «Які способи введення дітей в тему заняття ви знаєте?» «Які умови необхідні для здійснення вільної гри дітьми?» тощо); фокусувалися на вирішенні реальних професійних задач («Запропонуйте ідеї для ранкового кола», «Розробіть дизайн заняття за власною темою», «Адаптуйте запропоновану гру з розрахунком, що необхідно

її проводити з дітьми старшого (молодшого) віку, з урахуванням залучення до гри дітей з особливими освітніми потребами») тощо.

У процесі навчання педагогів перевага надавалась груповій, парній роботі, що створювало умови для обміну досвідом між колегами й актуалізації суб'єктивного професійного досвіду. Особлива увага надавалась аналізу та самоаналізу індивідуальних практичних робіт слухачів – як частині рефлексивної практики, у результаті якої відбувалась переоцінка власного рівня розвитку креативності, інноваційності чи обізнаності щодо змісту основних понять зі сфери інноваційної педагогічної діяльності.

Організація професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті здійснювалась через систему заходів, які впроваджувались в межах Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» для педагогів закладів дошкільної освіти. Для презентації власного досвіду з використання педагогічних технологій для педагогів було створено інтерактивну дошку «Флеймворк: намистинки досвіду», куди педагоги у вільному форматі презентували власні наробки. Також у педагогів була можливість взяти участь у регіональному фестивалі кращих педагогічних практик з питань дошкільної освіти «Дошкілля-FEST». Номінаціями фестивалю, згідно з розробленим положенням (додаток Ц), були: кращі педагогічні практики реалізації змісту Державного стандарту дошкільної освіти (Базового компоненту) у роботі з дітьми дошкільного віку; кращі педагогічні практики реалізації методичної роботи з колективом; кращі педагогічні практики реалізації партнерської взаємодії з батьківською спільнотою та громадськістю; кращі педагогічні практики створення сучасного освітнього простору: інформаційне, соціальне, інклюзивне та інші середовища.

Лавреати фестивалю ділилися власними наробками з колегами під час проведення VI Всеукраїнський педагогічний онлайн-марафон з міжнародною участю «Світ дошкілля». Досвід успішних педагогів-практиків, вихователів і вихователів-методистів, ми демонстрували слухачам на курсах підвищення

кваліфікації і спонукали надихатися успіхом колег, підхоплювати ідеї і втілювати у власну практику.

На курсах підвищення кваліфікації застосування інтерактивних методів також сприяло активній взаємодії між педагогами та створювало умови для спільного обговорення професійних проблем, виконання завдань, розробки дидактичного матеріалу, збагачення методичного досвіду. Це сприяло розвитку колегіальних стосунків між вихователями та вихователями-методистами, між вихователями різних закладів освіти.

Використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті. З урахуванням вікових особливостей, різнорівневої професійної підготовки та розвитку професійних компетентностей здобувачів післядипломної освіти, застосування інтерактивних технологій, як показала практика, є оптимальною умовою для організації освітнього процесу в закладі післядипломної освіти.

У роботі з педагогами ми використовували вправи для:

- колективного обговорення проблемних питань («Мозковий штурм», «Кошик ідей», обговорення у спільному колі, коментоване малювання);

- уточнення та систематизації знань («Ажурна пилка», «Світове кафе»);

- активізації власного педагогічного досвіду (метод конкретних ситуацій, моделювання ситуації);

- рефлексії («Брунька-Колючка-Троянда», «Бортовий журнал», «Знаю-вмію-можу», «Незакінчене речення»).

Як при проведенні занять на курсах підвищення кваліфікації, так і на методичних заходах зі здобувачами освіти практикувалась робота в групах або в сесійних залах (при онлайн-взаємодії), пропонувалися вправи на комунікацію та налагодження взаємодії («Колективний малюнок», «Танграм», «Емблема команди» та ін.).

Розвиток інноваційної позиції педагогів експериментальної групи в умовах післядипломної освіти здійснювався у три етапи: мотиваційно-діагностичний; змістово-діяльнісний; рефлексивно-коригувальний.

Метою мотиваційно-діагностичного етапу є визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти та формування позитивної мотивації до інноваційної діяльності, ціннісного ставлення до педагогічних інновацій. Робота з педагогами на цьому етапі була спрямована на розвиток мотиваційно-ціннісного компоненту інноваційної позиції.

До експериментальної групи увійшли педагоги, які проходили навчання на курсах підвищення кваліфікації за програмою «Педагогіка гри в закладах дошкільної освіти» (в рамках проєкту «Сприяння освіти» від the LEGO Foundation) та авторською програмою «Інноваційні підходи до організації освітньої діяльності ЗДО». Вибір програм обумовлений їхнім змістом, який включає модулі на вивчення інноваційних педагогічних технологій, сучасних вимог до особистості педагога та підходів до організації освітнього процесу, зокрема ефективних способів взаємодії з учасниками освітнього процесу.

Авторська програма курсу підвищення кваліфікації «Інноваційні підходи до організації освітньої діяльності ЗДО» вміщувала два загальних і чотири фахових модуля (додаток У). Загальна кількість годин курсу – 30 год., з них: 12 год. – лекції, 18 год. – практичні заняття. Форма навчання – онлайн і офлайн. Фахові модулі програми включали теми, що спрямовані на розвиток інноваційної позиції педагога:

- Модуль «Інновації в системі прогресивних змін в освіті». Теми: «Інноваційність як ознака сучасності», «Розвиток інноваційної особистості педагога: успішні практики»;

- Модуль «Готовність до інноваційної діяльності як професійна якість педагога». Теми: «Структура готовності педагога до інноваційної діяльності», «Антиінноваційні бар’єри у професійній діяльності: способи їх подолання»;

- Модуль «Креативність педагога: реалізація інноваційного підходу». Теми: «Креативність як актуалітет педагога нової формації», «Креативний компонент інноваційної діяльності: способи реалізації»;

- Модуль «Інноваційна активність педагога». Теми: «Інноваційна активність як ознака суб'єктності педагога», «Реалізація рефлексивного компоненту інноваційної діяльності».

На початку слухачам пропонувалась опитувальник самодіагностики рівня розвитку інноваційності та інноваційної компетентності. Вихователі оцінювали свої особисті якості, які сприяють інноваційній діяльності, визначали свої сильні сторони та області для особистісного розвитку. Результати допомагали слухачам кращому розумінню свого потенціалу для впровадження інновацій у педагогічну практику.

Для актуалізації потреби здійснювати інноваційну діяльність педагогам пропонувалося визначити характерну особливість сучасної системи освіти; визначити, як вимоги часу впливають на формування професійного профілю педагога (курс «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО» – модуль «Інновації в системі прогресивних змін в освіті»; курс «Педагогіка гри в закладах дошкільної освіти» – модуль «Дошкільна освіта в умовах трансформацій»). Слухачам пропонувалося зробити порівняльний аналіз особливостей традиційної та сучасної системи освіти: індикатори змін – особистість дитини, особистість педагога, освітній процес.

Для активізації пізнавальної діяльності застосовували постановку проблемних питань («Як можна збалансувати впровадження інноваційних технологій з необхідністю збереження традиційних методів, які довели свою ефективність?» та «Чому традиційні так звані «сюрпризні моменти» є неефективними у мотивуванні дітей на початку заняття?»). Здобувачі освіти висловлювали ідеї та методом мозкового штурму намагалися дійти спільної думки.

На другому, змістово-діяльнісному етапі, робота з педагогами була спрямована на розвиток когнітивно-інформаційного та діяльнісно-креативного компонентів розвитку інноваційної позиції. Слухачі уточнювали зміст основних понять педагогічної інноватики, узагальнювали інформацію про класифікацією інноваційних педагогічних технологій і сучасні підходи до

організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти. Педагоги виконували такі інтерактивні вправи, як «Світове кафе» і «Ажурна пилка» (у онлайн-форматі – інтерактивні лекції, презентації, робота у сесійних залах).

Ми спонукали слухачів до взаємного обміну інформацією про власний досвід використання інноваційних технологій та реалізацію сучасних підходів до організації освітнього процесу. Після цього педагоги виконували завдання: запропонувати спосіб активізації пізнавальної діяльності дітей на початку заняття (тема та освітній напрям – на вибір педагога). Слухачі наводили приклад застосування сюрпризних моментів (прихід несподіваного гостя-іграшки, отримання листа від казкових героїв та ін.), слухання вірша, перегляд ілюстрації тощо. Підбиваючи підсумки, вихователі звертали увагу на те, що пропонувалися переважно традиційні способи активізації пізнавальної діяльності та які не сприяють пробудженню внутрішньої мотивації дітей.

Для демонстрації сучасного підходу ми запрошували педагогів взяти участь у змодельованій ситуації (знайомство дітей старшого дошкільного віку з темою дня та активізація пізнавальної діяльності), беручи на себе роль вихователя. Слухачі курсів мали можливість, виконуючи ролі дітей, відчути переваги діяльнісного підходу до організації освітнього процесу.

Для моделювання була обрана тема «Свійські та дикі тварини» (старший дошкільний вік). На початку всі слухачі запрошувались до ранкової зустрічі, під час якої були проведені активності на привітання одне одного (вправа «Фірмовий рух») та створення сприятливої емоційної атмосфери (вправа «Сонечко світить на…»). Реалізуючи наступну частину ранкової зустрічі, обмін інформацією, ми ставили запитання про тварин з метою актуалізації суб'єктивного досвіду «дітей»: які свійські тварини вони знають, чим свійські тварини відрізняються від диких, що вони знають про диких тварин, які дикі тварини живуть у нашій області, де вони могли бачити диких тварин.

Наступне завдання – робота в парах, під час якої педагоги обмінювалися інформацією на тему «Моя улюблена тварина»: ділилися інформацією про те, чи люблять вони тварин і чи є домашній улюбленець, хто він і як про нього

піклуються члени родини. Далі вихователі брали участь у рухливій грі «Мама і дитинча», яка є трансформацією однойменної дидактичної гри. У результаті ігрових дій утворилися пари диких і свійських тварин, після чого педагоги об'єднались у дві великі групи: група «Свійські тварини» і група «Дикі тварини». Таким чином ми реалізовували наступний компонент ранкової зустрічі – групова робота.

Кожна група обирала одну тварину для презентації. Необхідно було скласти (або пригадати) загадку про обрану тварину для іншої команди, а потім презентувати зображення (зроблене будь-яким способом: малювання, аплікація, оріґамі тощо) і розповісти все, що вони знають про тварину. Слухачі завжди творчо підходили до виконання цього завдання (додаток Х).

Після презентації тварин ми узагальнювали отриманий досвід та заохочували до пізнання нового. Для цього використовували вправу «Башточка знань». Таким чином відбувалась актуалізація знань про тварин та активізувався інтерес до пізнання нового.

Після моделювання ситуації відбувалася рефлексія педагогів. Аналіз проведених активностей передбачав обговорення варіантів трансформацій для дітей різної вікової групи та умови проведення з групою дітей, де є дитина з особливими освітніми потребами. Ми акцентував увагу на реалізації діяльнісного підходу з урахуванням всіх його характеристик, коли «діти» були активні, взаємодіяли один з одним, вчилися презентувати свої думки, і при цьому така взаємодія викликала позитивні емоції та заохочувала до пізнання нового.

Окрема увага приділялась розвитку креативності педагога та дітей. Так, на курсі «Інноваційні підходи до організації освітньої діяльності в ЗДО» цьому присвячений модуль «Креативність педагога: реалізація інноваційного підходу», а в курсі «Педагогіка гри у закладах дошкільної освіти» – модуль «Розвивальний потенціал гри: можливості використання». При обговоренні проблеми розвитку креативності дітей наголошувалося, що креативну,

ініціативну, самостійну дитину здатен виховати лише креативний, самостійний, ініціативний вихователь.

На цьому етапі слухачі уточнювали зміст поняття «креативність», «креативне мислення». Практична робота здобувачів освіти включала завдання на адаптацію інтерактивних ігор і вправ для дітей різного віку та складанням покрокових інструкцій до впровадження інтерактивних технологій та інтеграції в освітній процес. Наприклад, разом зі слухачами ми встановлювали таку послідовність.

Впровадження інтерактивних технологій починається з встановленням правил групи разом з дітьми. Початкові кроки варто робити з навчання дітей працювати в парах, трійках, а тільки потім – в маленьких та великих групах. Діти, які навчені дотримуватися правил взаємодії, продуктивніше працюватиме в групах.

У підсумку вихователі висловлювали думку, що будь-яку технологію необхідно вводити поетапно, адаптуючи під вікові можливості та потреби дітей. На прикладі впровадження інтерактивної технології складалась схема «планування – впровадження – оцінка – корекція», яка вміщує такі характеристики на всіх етапах.

Планування: обрати технологію відповідно до дидактичної і методичної мети; визначити цілі та очікуванні результати впровадження; розробити план впровадження з урахуванням вікових особливостей дітей (за необхідністю адаптувати); підготувати матеріал та обладнання (за необхідністю), визначити індикатори успіху.

Впровадження: поступово вводити елементи нової технології в освітній процес та спостерігати за реакцією та прогресом дітей; за необхідністю зробити повторне корегування, щоб адаптувати під можливості та запити дітей; забезпечити підтримку та мотивацію дітей.

Оцінка: провести аналіз роботи відповідно до встановлених індикаторів успіху; порівняти отримані результати з початковими очікуваннями; визначити сильні та слабкі сторони технології.

Корекція: на основі оцінки визначити аспекти, які потребують удосконалення; внести необхідні зміни до плану впровадження технології; скорегувати цілі й очікувані результати на наступний цикл впровадження.

Зауважимо, що цей процес циклічний, може повторюватися кілька разів.

На рефлексивно-коригувальному етапі робота з педагогами була спрямована на розвиток емоційно-рефлексивного компоненту.

Слухачі повторно проходили опитувальник на самооцінку інноваційної компетентності та робили висновки стосовно змін, які вони помітили. Цікаво, що не завжди здобувачі виявляли прогрес в балах і пояснювали це тим, що перша оцінка буле неадекватною, вона не відповідала реальному стану речей, тому оцінка залишалась такою ж самою. Крім використання інтерактивних вправ на рефлексію, увага приділялась плануванню наступних кроків у професійному та особистісному розвитку педагогів. У підсумку робився наголос на тому, що надихатися новими ідеями і надихати колег до експериментів можна під час участі у тематичних вебінарах (семінарах), майстер-класах, конференціях, форумах тощо. Ми запрошували педагогів доєднатися до спільноти «Дошкілля Одещини» (viber-спільнота) та залишити на віртуальній дошці «Флеймворк: намистинки досвіду» власний приклад використання інноваційних технологій.

Вихователі брали участь у практичних інтенсивах, майстер-класах та вебінарах, які проходили на кафедрі дошкільної і початкової освіти. Теми практичних інтенсивів орієнтовані на сучасні потреби педагогів та способи долання викликів, які постали перед дошкільною освітою, а саме: використання цифрових інструментів у роботі працівників дошкільної освіти; основні принципи Вальдорфської педагогіки; впровадження музейної педагогіки у практику ЗДО; проєктна діяльність в освітньому процесі закладу дошкільної освіти; ігрові практики підтримки психосоціального благополуччя дітей, особливості роботи вихователя з дітьми з розладами аутистичного спектру тощо.

Ми заохочували педагогів до участі у регіональному фестивалі кращих педагогічних практик з питань дошкільної освіти «Дошкілля-FEST» з презентацією власного досвіду та пропонували ознайомитися з кращим досвідом колег під час VI Всеукраїнського педагогічного онлайн-марафону з міжнародною участю «Світ дошкілля».

Розвиток інноваційної позиції педагога – це циклічний процес, а не остаточний результат. Переконання, ідеали, інтереси і цінності, які входять до її складу, мають властивість змінюватися. До того ж сама по собі позиція – це динамічна система, якій властиво розвиватися і змінюватися (підрозділ 1.1), а характер позиції має властивість змінюватися від пасивної до активної і навпаки. Отже, в процесі розвитку інноваційної позиції педагог потребує здійснення самомотивації та постійного самоаналізу професійної діяльності та, відповідно до стану речей, має будувати свою подальшу траєкторію професійного й особистісного розвитку в умовах післядипломної освіти.

3.3. Аналіз та оцінювання результатів впровадження моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти

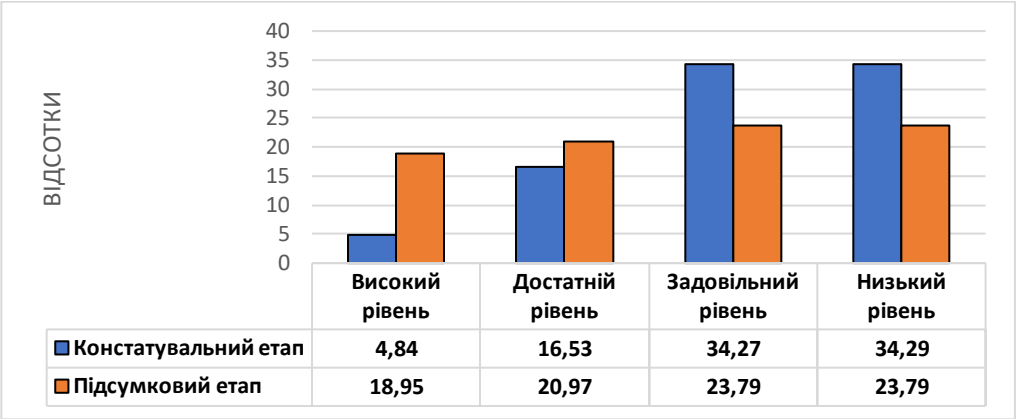
За результатами дослідницько-експериментальної роботи були виявлені якісні зміни рівня розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти. На підсумковому етапі експерименту застосовувалися такі ж самі методики, що й на констатувальному. Кількість педагогів у експериментальній та контрольній групі залишилася незмінною (ЕГ – 124 ос., КГ – 121 ос.).

Під час дослідження виявлено позитивну динаміку в експериментальній групі як при діагностиці окремих компонентів, так і при розрахунку загального рівня розвитку інноваційної позиції.

На підсумковому етапі дослідження зафіксовано зміни у педагогів експериментальної групи ставлень до цінностей, що впливають на формування мотивації до розвитку інноваційної позиції. Так, значущі

термінальні й інструментальні цінності більшість респондентів (≥80 %) розташувала переважно на перших шести щаблях ієрархії.

Аналіз результатів, отриманих на двох етапах експериментально-дослідницької роботи, дозволяє зробити висновок про позитивну динаміку у розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти за мотиваційно-ціннісним критерієм (рис. 3.3).



	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний етап	4,84	16,53	34,27	34,29
Підсумковий етап	18,95	20,97	23,79	23,79

Рис. 3.3. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і ЕГ за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному та підсумковому етапах

На кінець експерименту ми бачимо, що збільшилась кількість вихователів і вихователів-методистів з достатнім і високим рівнями розвитку інноваційної позиції. Відповідно до цього значно зменшилась кількість з задовільним та низьким.

Порівняння змін у показниках і рівнях розвитку інноваційної позиції педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм у двох групах на різних етапах експерименту засвідчило значні зміни у педагогів експериментальній групі та незначні у контрольній, що відображено у таблиці нижче (табл.3.1).

Таблиця 3.1.

Динаміка розвитку інноваційної позиції педагогів за мотиваційно-ціннісним критерієм (у %)

Рівні	**ЕГ (n=124)**			**КГ (n=121)**		
	До	**Після**	**Динаміка відсотків**	**До**	**Після**	**Динаміка відсотків**
Високий	4,84	18,95	+14,11	4,54	8,68	+4,14
Достатній	16,53	35,29	+18,76	18,18	21,49	+3,31
Задовільний	44,35	20,97	-23.38	45,45	40,91	-4,54
Низький	34,29	23,79	-10,50	31,82	28,92	-2,90

Відсоток педагогів з високим рівнем розвитку інноваційної позиції збільшився з 4,84 % до 18,95 %. Значні позитивні зміни відбулися у групі педагогів з достатнім розвитком – кількість збільшилась до 35,29 %. Відповідно до цього показники задовільного і низького рівнів значно зменшились: динаміка складає -23,38 % (задовільний рівень), та -10,50 % (низький рівень). Зауважимо, що позитивна динаміка спостерігається і в контрольній групі, але зміни мають незначних характер: динаміка на високому рівні складає +4,14 %, на достатньому – +3,31 %, а на задовільному та низькому рівнях показники зменшилися на 4,54 % та 2,90 %.

У результаті апробації моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти ми констатуємо зміни у ціннісних ставлень педагогів до інновацій в освіті.

На підсумковому етапі експерименту збільшився відсоток педагогів в експериментальній групі, які надають перевагу цінностям, які впливають на розвиток інноваційної позиції: високий рівень – збільшився відсоток педагогів на 15,32 %, достатній рівень – на 24,19 %, задовільний рівень – кількість педагогів зменшилась на 29,03 %, а на низькому рівні – на 10,49 %.

У результаті діагностики показника «мотивація успіху» виявлено, що збільшився відсоток респондентів з тенденцією на успіх та з орієнтацією на

успіх. На початку експерименту кількість педагогів з тенденціє мотивації на успіх складала 25,81 %, на кінець – 41,13 %, а з орієнтацією на успіх відповідно – 8,87 % і 21,77 % (додаток К).

Отримані дані свідчить про ціннісну переорієнтацію та зміну ставлення щодо інноваційних технологій. При аналізі змін у розвитку інноваційної позиції за мотиваційно-ціннісним критерієм виявлено, що збільшилась кількість педагога, які націлені на успіх у професійній діяльності.

Результати порівняльного аналізу якісних та кількісних показників розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної позиції за когнітивно-інформаційним критерієм надано у таблиці 3.2.

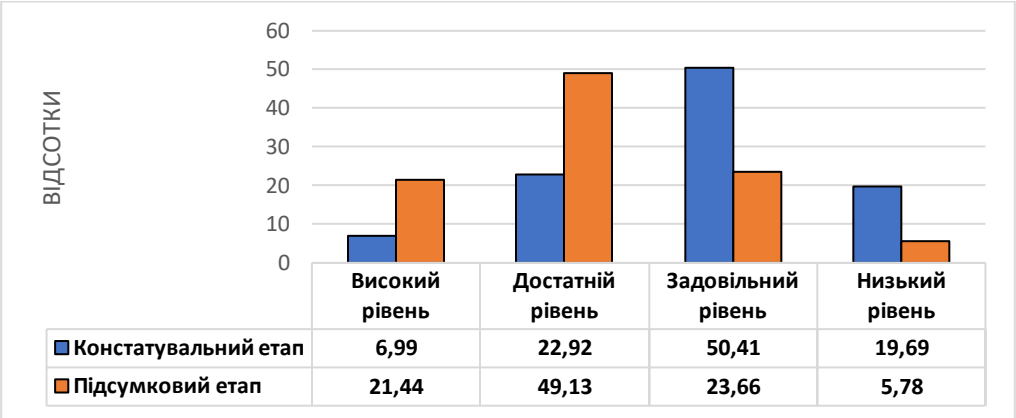
Таблиця 3.2.

Динаміка розвитку інноваційної позиції педагогів за когнітивно-інформаційним критерієм (у %)

Рівні	**ЕГ (n=124)**			**КГ (n=121)**		
	До	**Після**	**Динаміка відсотків**	**До**	**Після**	**Динаміка відсотків**
Високий	6,99	21,44	+14,45	8,27	10,61	+2,34
Достатній	22,92	49,13	+26,21	22,11	30,85	+8,74
Задовільний	50,41	23,66	-26,75	50,76	42,84	-7,92
Низький	16,69	5,78	-10,91	18,87	15,70	-3,17

Констатуємо позитивну динаміку розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти за когнітивно-інформаційним критерієм. Одночасно зі збільшенням відсотків педагогів експериментальної групи з високим та достатнім рівнем (+14,45 % та +26,21 %) зменшився відсоток з задовільним і низьким рівнями (-26,75 % та -10,91 %). У порівнянні з експериментальною групою в контрольній групі динаміка проявляється у незначній різниці. Кількість педагогів в контрольній групі на підсумковому етапі збільшилась на 2,34 %, з достатнім на 8,74 %, а з задовільним та низьким рівнем зменшилась на 7,92 % і 3,17 % відповідно.

Графічну інтерпретацію змін у рівнях за когнітивно-інформаційним критерієм як результат апробації моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти надано на рисунку 3.4.



	Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний етап	6,99	22,92	50,41	19,69
Підсумковий етап	21,44	49,13	23,66	5,78

Рис. 3.4. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ за когнітивно-інформаційним критерієм на констатувальному та підсумковому етапах

Після формувального етапу експерименту значно покращилися показники поінформованості вихователів і вихователів-методистів про інновації в освіті. Педагоги під час проходження навчання на курсах підвищення кваліфікації та участі у методичних та науково-методичних заходах уточнили та розширили свої знання про сутність педагогічних технологій та основні вимоги щодо організації освітнього процесу відповідно до Державного стандарту дошкільної освіти і роль педагога-фасилітатора, про що свідчать відповіді респондентів при діагностиці рівня розвитку за інформаційно-когнітивним критерієм.

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти за діяльнісно-креативним критерієм до та після формувального етапу експерименту вказано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Динаміка розвитку інноваційної позиції педагогів за діяльнісно-креативним критерієм (у %)

Рівні	**ЕГ (n=124)**			**КГ (n=121)**		
	До	**Після**	**Динаміка відсотків**	**До**	**Після**	**Динаміка відсотків**
Високий	7,14	16,53	+9,39	7,41	7,78	+0,37
Достатній	35,81	49,53	+13,72	36,31	37,32	+1,01
Задовільний	50,25	31,72	-18,53	49,26	48,05	-1,21
Низький	6,79	2,22	-4,57	7,03	6,85	-0,18

На підставі отриманих результатів констатуємо позитивну динаміку розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти за діяльнісно-креативним критерієм. Відсоток респондентів з високим рівнем розвитку в експериментальній групі збільшився на 9,39 %, а з достатнім – на 13,72 %. Констатуємо зменшення відсотків педагогів з задовільним та низьким рівнем в експериментальній групі (-18,53 % і -4,57 % відповідно).

Як бачимо в таблиці 3.3, у контрольній групі на підсумковому етапі констатуємо незначні зміни. Відсоток респондентів з високим рівнем розвитку збільшився на 0,37 %, з достатнім рівнем – на 2,01 %. Зменшення показників на задовільному і низькому рівнях також є незначними у порівнянні з експериментальною групою (-2,21 % і -0,18 % відповідно).

Отже, апробована модель розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти має позитивний вплив на розвиток інноваційної позиції за діяльнісно-креативним критерієм.

Графічну інтерпретацію змін у рівнях розвитку інноваційної позиції у педагогів в експериментальній групі за діяльнісно-креативним критерієм зображено на рисунку 3.5.

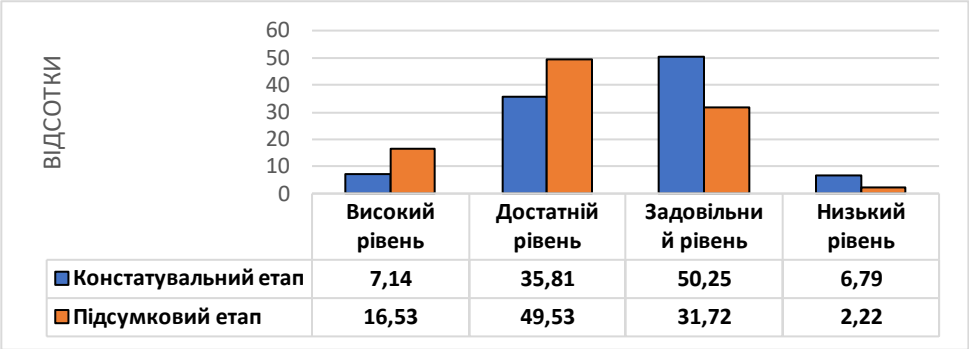


Рис. 3.5. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ за діяльнісно-креативним критерієм на констатувальному та підсумковому етапах

Результатом участі у педагогічному експерименті для педагогів стала готовність до впровадження інноваційних технологій, виявлення прагнення долати шаблонності у професійній діяльності, проявляти ініціативність й активність, спираючись на власні потреби, бажання та ціннісні орієнтири.

Результати порівняльного аналізу динаміки розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти за емоційно-рефлексивним критерієм після формувального етапу експерименту надано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Динаміка розвитку інноваційної позиції педагогів за емоційно-рефлексивним критерієм (у %)

Рівні	**ЕГ (n=124)**			**КГ (n=121)**		
	До	**Після**	**Динаміка відсотків**	**До**	**Після**	**Динаміка відсотків**
Високий	9,36	27,66	+18,30	8,84	15,54	+6,70
Достатній	30,33	44,68	+14,35	26,78	32,56	+5,78
Задовільний	40,40	22,10	-18,30	40,75	35,95	-43,80
Низький	19,92	5,56	-9,52	23,64	15,95	-7,69

Як бачимо з таблиці 3.4, отримані дані свідчать про позитивну динаміку розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти після формувального етапу дослідження. Динаміка відсотків в експериментальній

групі на високому рівні складає +15,08 %, а на достатньому +1,78 %. Одночасно з цим спостерігається зменшення відсотків педагогів з задовільним (-0,24 %) та низьким (-9,52 %) рівнями.

Результати дослідження дають нам підстави стверджувати, що апробована модель розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти має позитивний вплив на розвиток інноваційної позиції за емоційно-рефлексивним критерієм.

Графічну інтерпретацію змін у рівнях розвитку інноваційної позиції у педагогів в експериментальній групі за емоційно-рефлексивним критерієм зображено на діаграмі (рис. 3.6).

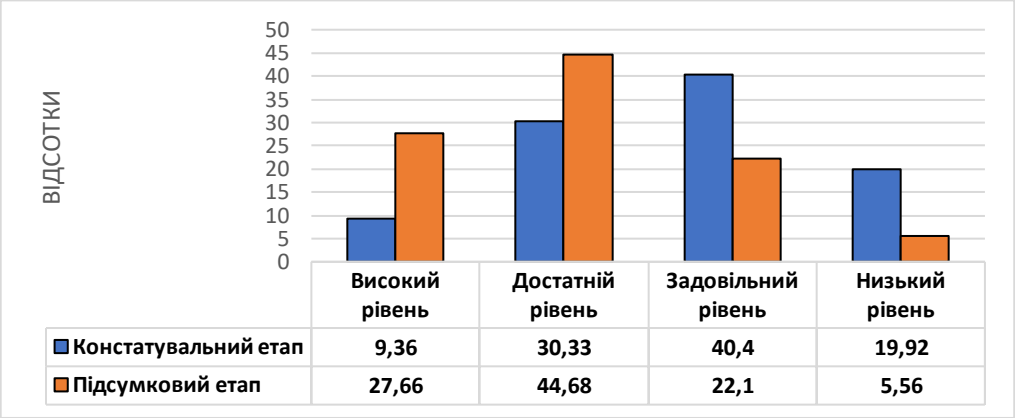


Рис. 3.6. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ за емоційно-рефлексивним критерієм на констатувальному та підсумковому етапах

Підсумовуючи, зазначимо, що результатом апробації моделі розвитку інноваційної позиції педагога в умовах післядипломної освіти стала позитивна динаміка розвитку за всіма визначеними нами критеріями.

Констатація зменшення відсотків педагогів з задовільним та низьким рівнями та збільшення з достатнім та високим за всіма критеріями свідчить про збільшення кількості вихователів з позитивним ставленням до інновацій і готових до подолання невдач на шляху впровадження інновацій. Позитивна динаміка свідчить про зростання кількості педагогів, які здатні самостійно ставить перед собою цілі щодо траєкторії професійного самовдосконалення. Здійснений порівняльний аналіз результатів діагностування респондентів за

всіма критеріями на констатувальному та підсумковому етапах експерименту дав можливість узагальнити дані рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти їх у вигляді таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

Порівняльні дані розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти на початковому та підсумковому етапах експерименту ЕГ та КГ (у %)

Критерії / **Етапи**		**Рівні розвитку**							
		Високий		**Достатній**		**Задовільний**		**Низький**	
		ЕГ	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**	**ЕГ**	**КГ**
Мотиваційно-ціннісний	початковий	4,84	4,54	16,53	18,18	44.35	45,45	34,29	31,82
	підсумковий	18,95	8,69	36,29	21,49	20,97	40,91	23,79	28,92
	динаміка	+14,11	+4,15	+19,76	+3,31	-23,38	-4,54	-10,50	-2,90
Когнітивно-інформаційний	початковий	6,99	8,27	22,92	22,11	50,41	50,76	19,69	18,87
	підсумковий	21,44	10,61	49,13	30,85	23,66	42,84	5,78	15,71
	динаміка	+14,45	+2,34	+26,21	+8,74	-26,75	-7,92	-13,91	-3,16
Діяльнісно-креативний	початковий	7,14	7,41	35,81	36,31	50,25	49,26	6,79	7,03
	підсумковий	16,53	7,78	49,53	37,32	31,72	48,05	2,22	6,85
	динаміка	+9,39	+0,37	+13.72	+1,01	-18,53	-1,21	-4,57	-0,18
Емоційно-рефлексивний	початковий	9,36	8,84	30,33	26,78	40,40	40,75	19,92	23,64
	підсумковий	27,66	15,54	44,68	32,56	22,10	35,95	5,56	15,95
	динаміка	+18,30	+6,70	+14,35	+5,78	-10,24	-18,30	-14,36	-7,69
Всього	початковий	7,08	7,27	26,40	26,35	46,35	46,81	20,17	20,34
	підсумковий	21,15	10,66	44,91	30,56	24,61	41,94	9,34	16,86
	динаміка	+14,07	+3,39	+18,51	+4,21	-21,74	-4,87	-10,83	-3,48

Наведені дані, що надаються у таблиці 3.5, засвідчують суттєві зміни у експериментальній групі у розвитку інноваційної позиції за всіма критеріями.

За мотиваційним-ціннісним критерієм динаміка розвитку складає +14,11 % на високому та +19,76 % на достатньому рівні. Одночасно з цим відбулося зниження кількості педагогів з задовільним та низьким рівнями. Динаміка на цих рівнях складає -23,38 % та -10,50 % відповідно. За когнітивно-інформаційним критерієм спостерігається одночасне значне

зниження відсотків респондентів з задовільним рівнем розвитку (-26,75 %) та збільшенням відсотків з достатнім рівнем (+26,21 %). Найбільший відсоток у позитивній динаміці зафіксовано на високому рівні за когнітивно-інформаційним (+26,21 %). За когнітивно-інформаційним критерієм високі показники у зміні кількості педагогів, які мали задовільний рівень розвитку на початку експерименту в експериментальній групі (50,41 %), значно зменшився на кінець експерименту (23,66 %), що склало динаміку розвитку -26,75 %. За емоційно-рефлексивним критерієм на високому рівні розвитку динаміка складає +18,30 %, на достатньому – +14,35 %. На задовільному рівні динаміка розвитку склала -10,24 %, а на низькому рівні різниця склала -14,36 %.

Графічне відображення змін у експериментальній групі протягом експерименту на різних етапах показано на рисунку 3.7.

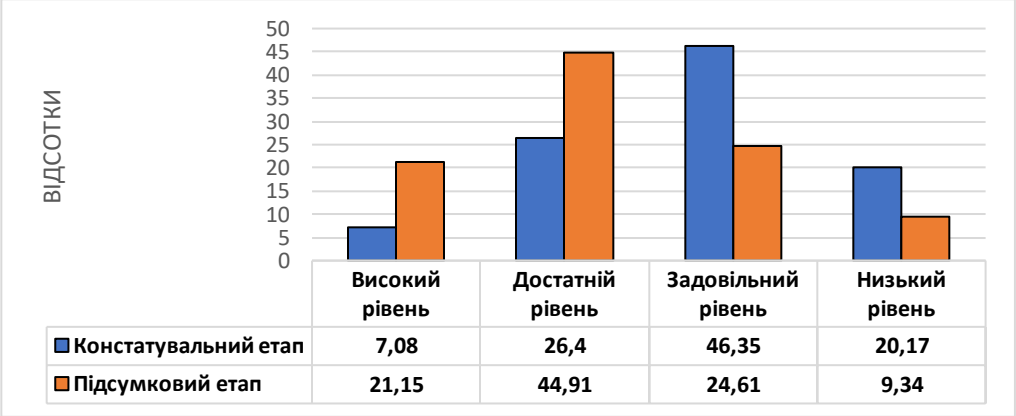


Рис. 3.7. Рівні розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ в умовах післядипломної освіти на констатувальному та підсумковому етапах

Для перевірки достовірності результатів експериментально-дослідницької роботи ми скористались формулою непараметричного критерію Пірсона χ^2, який дозволив виявити відмінності між двома розподілами та оцінити їхню значущість.

Послуговуючись критерієм Пірсона χ^2, ми перевірили нульову (H_0) та альтернативну (H_a) гіпотези. Нульова гіпотеза вказує на відсутність залежності між апробацією моделі та рівнями розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ в умовах післядипломної освіти, що проявляється у виявленні

незалежності емпіричних розподілів двох вибірок. Альтернативна гіпотеза підтверджує наявність залежності між апробацією моделі та рівнями розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах ЕГ та КГ в умовах післядипломної освіти, що проявляється у виявленні залежності емпіричних розподілів двох вибірок.

Для перевірки зазначених гіпотез обчислили фактичне значення критерію χ^2 та порівняли його із критичним значенням критерію χ^2, яке визначається за таблицею критичних точок розподілу Пірсона «хі-квадрат» [281, с. 10]. Експериментальне значення χ^2 (хі-квадрат) обчислювалось за формулою:

$\chi^2 = \sum \frac{(fo - fe)2}{fe}$, де:

fo − спостережувана частота, тобто числові дані з вибірки, що класифіковані в певну категорію і складаються в загальний розмір вибірки ($\sum fo$ = n);

fe − очікувана частота, яка прогнозується з урахуванням пропорцій в нульовій гіпотезі (p) і розміру вибірки (n): fe = pn.

Число ступенів свободи варіацій (K) ми визначали за формулою:

K = (a-1)(b-1) = (2-1)(4-1) = 3, де:

a − кількість груп; b − кількість рівнів.

Послуговуючись даними, що наведені в таблиці критичних точок розподілу Пірсона «хі-квадрат», використаємо a = 0,05 та a = 0,01. За умови K = 3 і a = 0,05 критичне значення $\chi^2$0,05 = 7,815. Якщо K = 3 і a = 0,01, то критичне значення $\chi^2$0,01 = 11,345. Фактичне значення критерію χ^2 ($\chi^2_{факт}$) порівнюється з критичним значенням критерію χ^2 ($\chi^2_{крит}$): якщо $\chi^2_{факт} > \chi^2_{крит}$, то альтернативна гіпотеза (H_a) приймається, а нульова гіпотеза (H_0) відхиляється.

Таблиця 3.6 містить результати обчислень емпіричних частот критерію Пірсона χ^2 педагогів ЕГ і КГ та очікувану частоту fe.

Таблиця 3.6.

Емпіричні частоти критерію Пірсона χ^2 педагогів ЕГ і КГ й очікувана частота fe

Рівень	**Емпіричні частоти (≈)**		**Сума частот у рядку**	$fe = \frac{\text{сума частот у рядку х сума частот у стовпці}}{\text{загальна сума}}$	
	ЕГ	**КГ**		**ЕГ**	**КГ**
Високий	26	13	**39**	197	19,76
Достатній	56	38	**94**	47,07	45,93
Задовільний	30	50	**80**	40,49	39,51
Низький	12	20	**32**	16,20	15,80
Сума частот	**124**	**121**	**Загальна сума: 245**		

Таблиця 3.7 містить обчислення критерію Пірсона χ^2 для загального рівня розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти ЕГ і КГ в умовах післядипломної освіти.

Таблиця 3.7.

Обчислення критерію Пірсона χ^2 для загального рівня розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ в умовах післядипломної освіти

fo	fe	$fo - fe$	$(fo - fe)^2$	$\frac{(\mathbf{fo - fe})\mathbf{2}}{\boldsymbol{fe}}$
26	20,24	5,76	33,18	1,64
14	19,76	-5,76	33,18	1,68
55	47,07	7,93	62,88	1,53
38	45,93	-7,93	62,88	1,34
31	40,49	-9,49	90,06	2,22
49	39,51	9,49	90,06	2,18
12	16,20	-4,20	17,64	2,28
20	15,80	4,20	17,64	1.12
χ^2=13,99				

У результаті обчислювань, що надані в таблиці 3.7, встановлено:

$\chi^2_{факт} > \chi^2_{крит} = 13,99 > 11,345$ при р=0,01.

Отже, отримані результати дають підстави відхилити нульову гіпотезу (H_0) про відсутність залежність між апробацією моделі та рівнями розвитку

інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ в умовах післядипломної освіти. Запропонована експериментальна модель розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної позиції забезпечила ефективність розвитку інноваційної позиції з імовірністю 99 %.

Розгорнуті результати статистичних обчислень за всіма критеріями відображено у додатку Т. Узагальнені результати обчислень фактичного критерію Пірсона χ^2 для вибірки ЕГ і КГ за всіма критеріями розвитку на кінець експерименту надано у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Розрахунок фактичного критерію Пірсона χ^2

Критерії розвитку інноваційної позиції педагога	**χ^2 факт**	**χ^2 крит**	
		χ^2 0,05	χ^2 0,01
Мотиваційно-ціннісний	**17,84**	7,82	**11,35**
Когнітивно-інформаційний	**22,83**	7,82	**11,35**
Діяльнісно-креативний	**12,28**	7,82	**11,35**
Емоційно-рефлексивний	**16,86**	7,82	**11,35**

За даними, що надаються в таблиці 3.8, виявлено, що підсумковому етапі експерименту за кожним критерієм розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти відбулися статистично значущі зміни в імовірністю 99 %, що має такий вигляд:

- за ціннісно-мотиваційним критерієм $\chi^2_{факт} = 17,84 > \chi^2_{крит} = 11,35$;
- за когнітивно-інформаційним критерієм $\chi^2_{факт} = 22,83 > \chi^2_{крит} = 11,35$;
- за діяльнісно-креативним критерієм $\chi^2_{факт} = 12,28 > \chi^2_{крит} = 11,35$;
- за емоційно-рефлексивним критерієм $\chi^2_{факт} = 16,86 > \chi^2_{крит} = 11,35$.

Результати педагогічного експерименту доводять, що при встановлених умовах, принципах та підходах змінюється інноваційна позиція педагога: від пасивної до активної, від ситуативної до стабільної.

Отже, статистично доведено, що зміни, які відбулися в рівні розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти є достовірними,

статистично значущими та підтверджують ефективність впровадження моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти.

Висновки до третього розділу

У розділі запропоновано модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, яка складається із трьох структурних компонентів: концептуально-цільовий блок (включає мету, підходи, принципи розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти), змістово-діяльнісний блок (включає компоненти, етапи розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, педагогічні умови, форми та методи) та оцінно-результативний блок (методи діагностики, критерії, рівні, які взаємопов'язані та взаємообумовлені між собою та гармонійно впливають на розвиток всіх компонентів інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Доведено, що розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти здійснюється при застосуванні аксіологічного, акмеологічного, інноваційного, особистісно-діяльнісного підходів; при умові реалізації принципів науковості, системності, зв'язку теорії з практикою, гнучкості та варіативності.

Визначено етапи розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти: мотиваційно-діагностичний, змістово-діяльнісний, рефлексивно-коригувальний.

Експериментальна робота з перевірки ефективності моделі розвитку інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти здійснена у три етапи: констатувальний, формувальний та підсумковий.

На підсумковому етапі експерименту результати засвідчили позитивну динаміку розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в значній мірі в експериментальній групі на високому (+14,07 %) та

задовільному (+18,26 %) рівнях, та в не значній мірі у контрольній групі (+3,89 % на високому рівні; +5,71 % на задовільному).

За допомогою критерію Пірсона χ^2 з імовірністю 99 % виявлено статистично значущі позитивні зміни динаміки розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ за кожним критерієм.

Отже, ефективність моделі розвитку інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти експериментально доведена. Мету дослідження досягнуто, завдання виконані.

Основні положення розділу відображено в таких роботах автора: [293; 294; 298;299; 333].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження щодо розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти засвідчили досягнення мети, розв'язання поставлених завдань та дали підстави сформулювати такі висновки.

1. Інноваційну позицію є характеристикою суб'єкта інноваційної діяльності, а інноваційна позиція педагога – результат готовності до інноваційної діяльності. Педагога з визначеною інноваційною позицією характеризуються як здатний підтримувати та ініціювати інноваційні процеси.

Уточнено поняття «інноваційна позиція педагога» як динамічне багатофакторне явище, що виявляється як інноваційна спрямованість (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, пов'язаних з реалізацією нововведень) та визначає характер професійної діяльності педагога та його готовність до реалізації нововведень в освітньому процесі.

Запропоновано поняття «інноваційна позиція педагога закладу дошкільної освіти» як конструкт, що базується на інноваційній інтенції педагога (система інтересів, ціннісних орієнтацій, потреб, що корелюють з реалізацією нововведень); віддзеркалює світоглядне ставлення педагога до інновацій та потенціалу їх упровадження в систему дошкільної дидактики; детермінує характер інноваційної поведінки педагога в професійно-педагогічній діяльності.

Визначено, розкрито та схарактеризовано структуру інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти, яка поєднує чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-креативний, емоційно-рефлексивний.

Запропоновано класифікацію видів інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: активно-стабільна, активно-ситуативна, пасивно-ситуативна, пасивно-стабільна.

2. Проаналізовано роль та визначено функції післядипломної освіти у розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: компенсаційна (спрямована на усунення певних освітніх втрат та розривів задля забезпечення балансу між наявним рівнем та сучасними вимогами до рівнів загальних і професійних компетентностей педагога), адаптива (забезпечує можливості для обміну інноваційним досвідом між педагогами, що дозволяє їм гнучко реагувати на зміни та швидко опановувати нові педагогічні інструменти та ролі, надає відчуття приналежності до професійної спільноти), трансформаційна (спрямована на подолання стереотипів у діяльності, подолання негативних установок), аналітична (забезпечує здійснення критичного аналізу задля збереження найкращих усталених освітніх практик), стимулювальна (забезпечує підтримку й заохочення педагогів до вдосконалення, самоосвіти та саморозвитку, інноваційної спрямованості зокрема, яке здійснюється через надання можливостей для професійного самовдосконалення).

3. Виокремлено критерії та показники інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти: мотиваційно-ціннісний критерій (пізнавальний інтерес до інноваційних технологій, до особливостей їх впровадження в освітній процесі; усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу, прагнення використовувати їх у професійній діяльності; прагнення до саморозвитку та самовдосконалення; цілеспрямованість), когнітивно-інформаційний критерій (показники: розуміння сутності педагогічних інновацій, уміння розрізняти та розуміти новизну, обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу, обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу); діяльнісно-креативний критерій (показники: конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення, здатність нетрадиційно розв’язувати педагогічні ситуації, здатність використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань, вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти, здатність до педагогічної

імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях); емоційно-рефлексивний критерій (сила і стійкість інноваційних намірів, позитивне ставлення до новацій, прогнозування результатів власної інноваційної діяльності, самоаналіз інноваційної спрямованості).

4. Визначено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти: реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; організація професійної взаємодії педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті; використання інтерактивних технологій навчання педагогів закладів дошкільної освіти в післядипломній освіті.

5. Розроблено модель розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти, яка складається з таких структурних блоків: концептуально-цільовий блок (мета, підходи, принципи), змістово-діяльнісний блок (компоненти, етапи розвитку, педагогічні умов, форми, методи розвитку) та оцінно-результативний (методи діагностики, критерії, рівні), які взаємопов’язані та взаємообумовлені між собою.

Модель розроблена на підставі методологічних підходів (аксіологічного, акмеологічного, інноваційного, особистісно-діяльнісного) та принципів науковості, системності, зв’язку теорії з практикою, гнучкості та варіативності. Ефективність запропонованої моделі доведено результатами трьохетапного порівняльного педагогічного експерименту.

Одержані результати підтверджені статичними методами кутового перетворення Фішера (φ*) та критерію Пірсона χ^2, що дозволило підтвердити вагомість отриманих результатів динаміки рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів експериментальної групи порівняно з педагогами контрольної групи до і після формувального етапу експерименту, та зафіксувати статистично значущі, з імовірністю 99 %, позитивні зміни динаміки розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ за кожним критерієм.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти. До перспективних напрямів подальших наукових розвідок належить: дослідження факторів розвитку інноваційної позиції педагогів (вік педагога, стаж педагогічної роботи, особисті характеристики); розвиток інноваційної позиції педагога в умовах закладу освіти; роль керівника закладу освіти у розвитку інноваційного потенціалу закладу освіти, зокрема, інноваційної позиції педагогів; розвиток інноваційної позиції педагога у контексті інформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко О. О. Розвиток рефлексивних умінь учителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. … кан. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2020. 313 с.

2. Андрощук І. В. Педагогічні умови підготовки майбутніх вчителів трудового навчання і технологій до педагогічної взаємодії. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти.* Частина *3.* 2016. №3. С. 104-107.

3. Антонова О. Є. Педагогічні умови підготовки вчителя до творчої професійної діяльності. *Теоретичні і методичні засади розвитку і самовдосконалення особистості педагога-новатора в контексті модернізації нової української школи* : зб. наук.-метод. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Евенок О. О., 2017.

4. Антонюк Л. Л. Інновації: теорія, механізм розробки та комерціалізації: монографія / Л. Л. Антонюк, А. М. Поручник, В. С. Савчук. К.: КНЕУ, 2003. 394 с.

5. Ачкан В. В. Педагогічна інноватика в контексті підготовки вчителя математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015, № 5 (49). С. 165-173.

6. Багмет І. М. Індивідуальні та гендерні відмінності альтруїзму-егоїзму особистості : автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.01. Одеса, 2004. 21 с.

7. Багрій В. Процес формування та удосконалення професійних умінь як основа для професійної інноваційної діяльності. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна.* Львів, 2009. Вип. 25. Ч. 2. С. 82-91.

8. Бажал Ю. М. Економічна теорія технологічних змін : навч. посіб. К.: Заповіт, 1996. 238 с.

9. Баловсяк Н. В. Формування інформаційної компетентності майбутнього економіста в процесі професійної підготовки : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2006. 334 с.

10. Баніт О. Відображення концептуальних положень неперервного професійного розвитку дорослих у міжнародних документах. *Електронне наукове видання «Адаптивне управління: теорія і практика»,* 2016. Вип. 1. URL : https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/713173/1/DISER_BANIT_2018.pdf (дата звернення: 02.02.2025).

11. Барліт О. О. Аксіологічний підхід в управлінні сучасними знаннями про природу. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць*. 2007. Вип. 45. С. 27.

12. Бартєнєва І. О., Ноздрова О. П., Осипова Т. Ю. Використання проєктних технологій під час викладання педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. Інноваційна педагогіка. Одеса, 2024. № 68. Т. 1. С. 97-100. URL : http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/68/part_1/20.pdf (дата звернення: 02.02.2025). DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/68.1.18

13. Безбородих С. М. Особистісно-діяльнісний підхід у розвитку конкурентоспроможного педагога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2013. Вип. 28. С. 19-21.

14. Бех І. Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Том 2. Київ-Чернівці: Букрек, 2015. 640 с.

15. Бирка М. Теорія та практика професійного розвитку вчителів природничо-математичних дисциплін у післядипломній освіті : монографія. Чернівці : Технодрук, 2015. 440 с.

16. Біленкова Л. М., Костащук О. І. Формування активної лідерської позиції майбутнього вчителя. *Інноваційна педагогіка*, 2022. Вип. 48. Т. 1. С. 9-13.

17. Бірук Н. П. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2021. 217 с.

18. Бірюк Л., Пішун С. Аксіологічний підхід до формування професійно спроможної особистості майбутніх учителів початкових класів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип 56. Том 1. С. 161-166.

19. Бойко А. М. Упровадження педагогічної інноватики в практику виховання : монографія. Полт. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. 384 с.

20. Боковець О. І. Основні парадигмальні позиції дослідження структурної організації інноваційного потенціалу особистості. *Вісник післядипломної освіти*. 2017. Вип. 3. Серія : Соціальні та поведінкові науки. С. 20-33. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_3_5 (дата звернення: 31.01.2025).

21. Боковець О. І. Соціально-психологічні умови розвитку інноваційного потенціалу студентів закладу вищої технічної освіти : дис. … доктор філософії за спеціальністю 053 Психологія (05 Соціальні та поведінкові науки). Київ, 2021. 294 с.

22. Бондар О. В. Ситуаційний менеджмент : навч. посіб. 2-ге вид., перероб та доповн. К.: Центр учбової літератури. 2012. 388 с.

23. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як ефективна система професійної адаптації у вищій школі. *Практичні аспекти мотивації формування риторики та роль тренінгів професійної адаптації у вищій школі*. К.: НПУ імені МП Драгоманова, 2020. С. 312-318. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/36741/Bondarieva.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

24. Брюханова Н. О., Корольова Н. В. Педагогічне моделювання: стан і тенденції розвитку. *Теорія і практика управління соціальними системами*, 2015. № 3. С. 64-71.

25. Бубняк А. Креативність як психолого-педагогічна категорія. *Соціально-психологічні виміри професійної майстерності особистості в умовах глобалізованого світу* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.

(м. Тернопіль, 16-17 трав. 2013 р.) / гол. ред. А. Фурман, 2013. Тернопіль: ТНЕУ. 122 с.

26. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті. *Теорія та методика управління освітою*, 2010 р. № 4. URL : http://katerinopil-lyceum.edukit.ck.ua/Files/downloads/Innovatcii%20klasifikacia.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

27. Вакуленко Т. С. «Системність» як педагогічна категорія. *Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту*, 2008. № 3. С. 43- 46.

28. Васильєв Я. В., Шилова Н. І. Формування альтруїстичної позиції цільової спрямованості особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*, 2016. Вип. 5, Т. 2. С. 7-12.

29. Вейчжень Г. Інноваційні суспільства Східної Азії: соціально-філософський аналіз : дис. … канд. філософ. наук: 09 00 03. Київ- Переяслав, 2020. 219 с.

30. Вейчжень Г. Концепт «інновація» у європейській інтелектуальній традиції та азійських соціокультурних практиках [Електронний ресурс]. *Грані.* 2019. Т. 22, № 12. С. 30-38. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Grani_2019_22_12_6 (дата звернення: 31.01.2025).

31. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з додатками і доповненнями) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. К. : Ірпінь, ВТФ Перун, 2005. 1728 с.

32. Вєнцова Н., Карапетрова О. Інноваційна компетентність як складова професійної діяльності сучасного педагога. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2022. № 1 (23). С. 109-115. DOI 10.32342/2522-4115-2022-1-23-13

33. Вітвицька С. С. Акмеологічний підхід до педагогічної підготовки магістрів освіти. *Інтелектуальна та творча обдарованість: спільне та відмінне: матеріали круглого столу 23 січня 2012 р.* м. Київ. К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. С. 114-119.

34. Взаємодія. *Енциклопедія сучасної України.* URL: https://esu.com.ua/article-33901 (дата звернення: 31.01.2025).

35. Войтовська О. М. Сучасні проблеми та тенденції розвитку освіти дорослих в системі неперервної освіти. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць, 2014. Вип. 122. С. 12-18.

36. Возняк С. М., Кононенко В. І., Кононенко І. В. Духовні цінності українського народу. Прикарпатський університет ім. В. Стефаника. Івано-Франківськ : Плай, 1999. 293 с.

37. Волков О. І. Економіка та організація інноваційної діяльності : підручник / 3-тє видання. К. : Центр учбової літератури, 2007. 662 с.

38. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навчально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

39. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 256 с. (Альма-матер).

40. Волошина О. В. Педагогіка інновацій у вищій школі : навчально-методичний посібник. Вінниця, 2014. 161 с.

41. Волярська О. С. Формування професійної компетентності працівників центрів зайнятості: технологічний підхід. *Освітологічний дискурс*, 2015. № 1. С. 24-35. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2015_1_5 (дата звернення: 31.01.2025).

42. Галузяк В. М. Груповий тренінг як засіб розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2011. Вип. 35. *С.* 203-210.

43. Галущак В. В. Деякі аспекти інноваційної діяльності сучасного педагога у ВНЗ. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 2021 р. № 78. С. 167-171. DOI https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.78.29

44. Герасименко О. О. Інновації в управлінні працею: класичні погляди та сучасні підходи : матеріали Міжнародної наук.-прак. конференції. К.: Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2012. 332 с.

45. Гетта В. Г., Єрмак С. М. Формування активної життєвої позиції у студентської молоді. *Науковий вісник Сіверщини. Серія: Освіта. Соціальні та поведінкові науки*, 2020. № 1 (4). С. 30-38. DOI 10.32755/sjeducation.2020.01.030

46. Гладуш В. Університет менеджменту освіти: передісторія створення та розвитку. *Післядипломна освіта в Україні,* 2018. № 1. С. 26-33. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2018/%D0%9F%D0%9E__1_2018_%D0%93%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D1%83%D1%88.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

47. Гнатюк Н. О., Городецька О. В. Загальнонаукові методи дослідження. *Природничі науки і освіта: зб. наук. праць*. 2016. С. 26-29.

48. Грітченко Т. Я. Інноваційна діяльність вчителя початкової школи. *Педагогічні традиції та інновації в сучасному освітньому просторі* : *матер. II всеукр. наук. конфер. з міжнар. участю*. (м. Мукачево, 28 квітня 2015 р.). Д.: Видавництво «Інновація», 2015. С. 164-165.

49. Гузій Н. В. Акмеологічні чинники професійної підготовки майбутніх фахівців соціально-педагогічних спеціальностей. URI: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/35152 (дата звернення: 31.01.2025).

50. Гуркова Т. П. Підготовка вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти до реалізації діалогових форм навчання : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2021. 458 с.

51. Гусак В. М. Розвиток професійної компетентності педагога-організатора в умовах післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук:13.00.04. Житомир, 2018. 306 с.

52. Даниленко Ю. А. Характеристики та класифікації інновацій та інноваційного процесу. *Наука та інновації.* 2018. Т. 14, № 3. С. 15-30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/scinn_2018_14_3_4 (дата звернення: 31.01.2025).

53. Дегтярьова Г. А. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти. *Журнал «Науковий огляд»*. 2015. № 10 (20). С. 1-13.

54. Декалюк О. В., Береза А. А. Інноваційна діяльність корпорацій: міжнародний та вітчизняний досвід. *Вісник Хмельницького національного університету,* 2011. № 2, Т. 1. С. 141-145.

55. Демків А. М. Професійний розвиток викладачів навчально-методичних центрів цивільного захисту в процесі підвищення кваліфікації : дис. … доктора філософії: 011 – Освітні, педагогічні науки, 01 – Освіта/Педагогіка. Київ, 2023. 359 с.

56. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 1133 від 27.12.2019). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#n26 (дата звернення: 03.02.2025).

57. 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. 425 с. С. 110-115.

58. Диба О. М. Інноватизація виробництва: теоретичні основи та прикладний аспект. *Інвестиції: практика та досвід,* 2017. № 22. С. 27-31.

59. Дичківська І. М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога. *Наука і освіта*. 2011. № 5. С. 13-15.

60. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підручник, 3-є видання, виправлене. Київ: «Академвидав», 2015. 303 с.

61. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Ґенеза поняття «креативна компетентність» у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Педагогіка та психологія*, 2017. Вип. 58. С. 3-14. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2017_58_3 (дата звернення: 31.01.2025).

62. Дімітрова-Бурлаєнко С. Д. Підготовка студентів технічних університетів до виявлення креативної компетентності у професійній діяльності : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2018. 351 с.

63. Дмитренко М. Інновація як універсальна цінність суспільства. *Український науковий журнал «Освіта регіону»,* 2016. № 4. URL : https://social-science.uu.edu.ua/article/171 (дата звернення: 31.01.2025).

64. Дослідження щодо стану реалізації НУШ в пілотних закладах освіти. Аналітичний звіт. Міністерство освіти і науки України ДНУ «Інститут освітньої політики». 2020. 46 с. URL : https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Pilot_NUS_Report_2020.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

65. Дослідження щодо стану реалізації НУШ в пілотних закладах освіти. Інформаційно-аналітичні матеріали. Міністерство освіти і науки України ДНУ «Інститут освітньої політики». 2021. 146 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/09/Pilot_NUS_Report_2021.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

66. Дослідження якості дошкільної освіти: складові освітнього середовища. Аналітичний звіт. МОН України, ДНУ «Інститут української аналітики». 2019. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/DO-1.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

67. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти: збірник наукових праць*. 2015. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 25-30.

68. Дубасенюк О. А. Інновації в сучасній освіті. *Інновації в освіті: інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 12-28.

69. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики:* монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.

70. Дубасенюк О. А. Сучасні моделі професійної підготовки педагогів-андрагогів. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей / за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. К.: Знання України, 2018. 616 с. С. 174-180.

71. Дубич К. В. Особистістно-орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: дис. … канд. пед. наук.: 13.00.07. Рівне, 2007. 267 с.

72. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України / гол. ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид., допов, та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.

73. Жаровцева Т. Г. Підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: системний, подійний, аксеологічний, рефлексивний підходи. *Наука і освіта : науково-практичний журнал*, 2006. № 3-4. С. 96-99.

74. Желанова В. Модель інноваційної особистості: структурно-динамічний підхід. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка :* збірник наукових праць, 2023. № 39 (1). С. 12-18. DOI 10.28925/2311-2409.2023.39

75. Житник Н. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки бакалаврів економіки у коледжі ІІ акредитації : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кривій Ріг, 2002. 233 с.

76. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального

закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2015. III (34), Issue: 69. С. 33-38.

77. Жлудько В. М. Ігродизайн як інноваційний метод у професійній підготовці майбутніх учителів. *Ukraine EU. Modern Technology, Business and Law : collection of international scientific papers*. Slovak Republic-Poland, 2016. С. 219-221.

78. Загородній С. П. Розвиток у керівників загальноосвітніх навчальних закладів інноваційної компетентності у системі післядипломної освіти : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2017. 213 с.

79. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.

80. Зелюк В. В., Білик Г. І. Інноваційний підхід до навчання дорослих у післядипломній педагогічній освіті. *Післядипломна освіта.* 2018. № 6 (183). С. 19-23.

81. Зінченко С., Котирло Т. Особливості навчання дорослих у системі неперервної освіти. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. 2018.* DOI https://doi.org/10.32405/2413-4139-2018-2-40-45

82. Кохановська О. В., Зубко А. М., Жорова І. Я., Кузьменко В. В., Слюсаренко О. В. Інформаційно-комунікаційні технології як чинник розвитку професіоналізму педагогів у системі післядипломної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2020. Том 77, №3. С. 262-281. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/3562 (дата звернення: 31.01.2025). DOI https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3562 (Web Of Science).

83. Іванова В. В. Дослідження теорії поняття інновації. *Економіка промисловості.* 2009. № 4. С. 80-86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/econpr_2009_4_15 (дата звернення: 31.01.2025).

84. Іванова О. Поняття «професійна позиція» у науковому дискурсі. *Молодь і ринок*. 2019. № 1 (168). С. 130-135.

85. Ігнатович О. Теоретико-методологічні основи педагогічної інноватики *Навчання і виховання обдарованої дитини*. 2013. Вип. 2. С. 94-104.

86. Ілляшенко С. М. Інноваційний менеджмент : підручник. Суми : ВТД-Університетська книга, 2010. 334 с.

87. Інноватика в освіті: короткий термінологічний словник (для студентів денної форми навчання спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «Молодший бакалавр») /укладач: Г. В. Товканець. Мукачево: МДУ, 2021. 80 с.

88. Інновації у вищій освіті: глосарій термінів і понять / за ред. І. В. Артьомова, Серія «Євроінтеграція: український вимір». Ужгород: ПП «АУТДОР - ШАРК», 2015. Вип. 25. 160 с.

89. Інноваційна діяльність вчителя: термінологічний словник / за заг. ред. О. І. Огієнко. К., 2016. 120 с.

90. Інноваційна діяльність педагога: від теорії до успіху. Інформаційно-методичний збірник / упорядник Г. О. Сиротенко. Полтава: ПОІППО, 2006. 124 с.

91. Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія / відповідальні редактори Барановська Л.В. (Київ, Україна), Морська Л.І. (Жешув, Республіка Польща). Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук», 2022. 34 с.

92. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін: Вид-во WSAP, 2005. 170 с.

93. Інтерактивні технології навчання : електронний навчальний курс. А. Єрмоленко. Біла Церква: БІНПО, 2022. 37 с.

94. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / за ред. О. І. Пометун. К. : Вид-во А.С.К., 2004. 192 с.

95. Інтеракція. *Великий тлумачний словник (ВТС) сучасної української мови Видавництво «Перун». Онлайн-бібліотека «Горох».* 2005 URL : https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D1%96%D0%BD%D1%82%D0%B5%

D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%8F (дата звернення: 31.01.2025).

96. Інформація. *Енциклопедія сучасної України.* URL: https://esu.com.ua/article-12485 (дата звернення: 31.01.2025).

97. Касинець С. С., Голованова І. А., Лисак В. П., Оксак Г. А. Ділова гра як інноваційний метод у підготовці фахівців у галузі знань. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні* : матеріали XIV Всеукр. наук.-практ.конф. з міжн. участю, присвяченої 60-річчю ТДМУ. Тернопіль, 2017. Т.1. С. 117.

98. Квасній Л. Г., Солтисик О. О., Федишин В. В. Роль мотивації і стимулювання персоналу в системі забезпечення розвитку підприємства. *Економіка і суспільство*, 2017. Вип. 11. С. 233-237.

99. Клімова Г. П. Інноваційне суспільство як імператив сучасності. Сучасні проблеми розвитку права та економіки в інноваційному суспільстві : матеріали II Інтернет-конф. (м. Харків, 29 листопада 2019 р.). Харків, 2019. С. 147-153.

100. Климчук В. О. Феномени розвитку внутрішньої мотивації. *Соціальна психологія*, 2008. №6 (32). С. 70-77.

101. Климчук А. О., Михайлов М. М. Мотивація та стимулювання персоналу в ефективному управлінні підприємством та підвищенні інноваційної діяльності. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 2018. № 1. URL : http://mmi.fem.sumdu.edu.ua/ (дата звернення: 31.01.2025).

102. Клокар Н. І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис….канд. пед.наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. К., 1997. 22 с.

103. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187-190. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_2_56 (дата звернення: 31.01.2025).

104. Коберник Л. О. Роль та місце ціннісних орієнтацій у формуванні особистості. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2008. № 4-5. С. 28- 33.

105. Коваленко Н. В. Теоретичні та методичні засади формування ранньої професійної ідентичності майбутніх учителів засобами проєктно-тренінгових технологій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Суми, 2021. 44 с. : рис., табл.

106. Ковальчук В. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників: європейський досвід. *Порівняльна професійна педагогіка*, 2015. № 5(3). С. 75-81.

107. Ковальчук В. І. Professional development managers of professional education: an innovative approach. *Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір*. 2008. С. 482-493. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1097 (дата звернення: 31.01.2025).

108. Когніція. *Онлайн-бібліотека «Горох»*. URL : https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D1%96%D1%86%D1%96%D1%8F (дата звернення: 31.01.2025).

109. Когніція. *Портал української мови та культури «Словник.ua»* URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%9A%D0%9E%D0%93%D0%9D%D0%86%D0%A6%D0%86%D0%AF (дата звернення: 31.01.2025).

110. Кожушко С. П. Професійна взаємодія та її характеристики. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 2013. № 38-39. С. 247-252. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2013_38-39_39 (дата звернення: 31.01.2025).

111. Козак Л. В., Гаращенко Л. В., Кочмар Д. А. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. *Creativity as the basis of a future teacher's innovative activity.* (69). pp. 169-173. ISSN 1992-578. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/32375 (дата звернення: 02.02.2025).

112. Козак Л. В. Педагогічна інноватика у розвитку нових напрямів освіти. *Освітологічний дискурс*, 2014. № 2 (6). С. 74-85.

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

114. Козак Л. В. Структура та ознаки інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. *Педагогічний процес: теорія та практика*, 2012. № 2. С. 50-60.

115. Козлова О. Г. Підготовка вчителя до інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Інститут педагогіки АПН України. К., 1999. 20 с.

116. Козубовська І., Розлуцька Г., Савко О. Взаємодія школи і родини у вихованні молодших школярів: вітчизняний і зарубіжний досвід: методичні рекомендації для бакалаврів і магістрів початкової освіти. Ужгород, 2021. 28 с.

117. Кокун О. М. Психологічні особливості професійного становлення менеджерів банківської сфери. *Наук. записки Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / за ред. академіка С. Д. Максименка. К.: Ніка-Центр, 2010. Вип. 38. С. 129-141.

118. Колот А. М. Мотивація, стимулювання й оцінка персоналу: навч. посібник. К.: КНЕУ, 1998. 224 с.

119. Колесников О. В. Основи наукових досліджень: навч. посібник. Харків: УкрДАЗТ, 2008.170 с.

120. Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти». URL : https://academia.vinnica.ua/index.php/en/ (дата звернення: 02.02.2025).

121. Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради». URL : https://oano.od.ua/ (дата звернення: 02.02.2025).

122. Комунальний заклад Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти». URL : https://loippo.lviv.ua/ (дата звернення: 02.02.2025).

123. Кондрашова Л. В. Професійна позиція вчителя - важливе джерело активізації позиції учнів. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наук. праць / ред. кол. : В. К. Буряк, Л. В. Кондрашова, Г. Б. Штельмах. Кривий Ріг, 2008. Вип. 21. С. 3-8. DOI https://doi.org/10.31812/educdim.6629

124. Концепція Нової української школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 03.01.2025).

125. Копець Л., Гордієнко В. Закономірності просоціальної поведінки та проблема прогнозування професійного успіху. *Наукові записки НаУКМА*. 1999. Т. 7 : Політологія. Соціологія. С. 58-66. URL : https://ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/10160 (дата звернення: 31.01.2025).

126. Коритнюк Р. С., Ніженкіська І. В., Кисельова О. Г., Косяченко К. Л., Давтян Л. Л. Принципи і методологія сучасної андрагогічної моделі навчання дорослих. *Медицина, фармація і освіта: зб. наук. прац. співробіт. НМАПО імені П. Л. Шупика*, 29/2018. С. 59-69.

127. Костюченко К. Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореферат дис. … кан. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2011. 20 с.

128. Коханова О. П. Психологічні аспекти інноваційної діяльності в умовах вищої школи. Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*. Том 8. Вип. 35. 2015. С. 152-158. URL : https://core.ac.uk/download/pdf/33689293.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

129. Кохановська О.В., Кірдан О. Л., Невмержицька О. В. Історіографія розвитку інноваційних технологій навчання в Україні (90-ті роки XX - початок XXI століття). *Педагогічний альманах*. 2024. № 55. С. 243-251. DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi55.524

130. Кохановська О. В. Підготовка педагогічних працівників закладів дошкільної освіти до реалізації вимог оновленого Базового компонента дошкільної освіти «Комп'ютерна грамота» (початок XXI ст.). *Педагогічний альманах*. 2022. Вип. 47. С. 187-193. DOI https://doi.org/10.37915/pa.vi52.419

131. Красовська О. О., Миронюк А. Впровадження технологій особистісно орієнтованого підходу до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ: зб. наук. пр. Міжнар. екон.-гум. ун-т ім. акад. С. Дем'янчука.* Рівне. 2014. Вип. 2. С. 77-85.

132. Кремень В. Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти.* 2013. № 1 (12). С. 7-22.

133. Крилов Д. Інноваційна діяльність підприємства: місія, завдання та особливості організації. *Проблеми і перспективи економіки та управління*, 2023. №1. (33). С. 7-14. DOI https://doi.org/10.25140/2411-5215-2023-1(33)-7-14

134. Критерій. *Словник іншомовних слів*. URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CA%F0%E8%F2%E5%F0%B3%E9 (дата звернення: 03.02.2025).

135. Критерій. *Словник іншомовних слів Мельничука. Словопедія.* URL: http://slovopedia.org.ua/42/53402/284752.html#google_vignette дата звернення: 03.02.2025).

136. Критерій. *Словник синонімів української мови.* URL: https://1675.slovaronline.com/15373-%D0%BA%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%80%D1%96%D0%B9 (дата звернення: 03.02.2025).

137. Кузнєцова О. В. Адаптивність як чинник інноваційного потенціалу особистості. *Наука і освіта,* 2015. № 10. С. 73-79. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2015_10_15 (дата звернення: 31.01.2025).

138. Кузнєцова О. В. Інноваційність як особистісний потенціал професійної компетентності педагога. *Професійна компетентність сучасного*

педагога: методологія, методика, практика : монографія / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2019. С. 55-71.

139. Кузнєцова О. Результати розробки методики діагностики динамічних та якісних параметрів інноваційності. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*, 2017. № 2 (18). С. 118-123.

140. Кузнєцова О. В. Самозмінювання як ресурс інноваційності особистості. *Наука і освіта*, 2016. № 5. С. 117-123.

141. Кузнєцова О. В. Ціннісні орієнтації інноваційної особистості. *Габітус*, 2020. Вип. 19. С. 133-139.

142. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. док. пед. наук: 13.00.04. Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 433 с.

143. Кульчицький І. М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Серія : Інформаційні системи та мережі.* 2015. № 829. С. 273-284. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VNULPICM_2015_829_21 (дата звернення: 31.01.2025).

144. Куриш Н. К. Роль післядипломної педагогічної освіти у формуванні готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників. *Вісник післядипломної освіти*. 2020. Випуск 12(41). Серія: Педагогічні науки. С. 128-144.

145. Курило В. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у XX столітті. 2000. Луганськ : ЛДПУ. 460 с.

146. Курлянд З. Н. Осипова Т. Ю. Формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. *Інноваційна педагогіка,* 2019. Вип. 19. Т. 2. С. 17-21. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-3

147. Кучерява Ю. В. Роль післядипломної педагогічної освіти у розвитку інноваційного потенціалу педагога. [Електронний ресурс]. *Теорія та*

методика управління освітою, 2011. № 7. URL : http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/elektronne-naukovefakhove-vidannja-teorija-ta-metodika-upravlinnjaosvitoju-vipusk-7-2011 (дата звернення: 31.01.2025).

148. Лаврут О. О. Радянська школа у другій половині 1940-х - кінці 1980-х рр.: вимір України : дис. … доктор істор. наук. 07.00.01. Вінниця, 2021. 549 с.

149. Лапко О. Інноваційна діяльність в системі державного регулювання. К.: ІЕП НАНУ, 1999. 254 с.

150. Листопад О. А. Аксіологічний і культурологічний підхід до процесу становлення творчої особистості в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2013. Вип. 110. С. 137-140. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_110_42 (дата звернення: 30.01.2025).

151. Лісовий В. А. Особистісно-діяльнісний підхід до професійного розвитку майбутнього фахівця у галузі музичної педагогіки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : збірник наукових праць.* 149. Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. 2 (101). Ч. 2. 252 с. С. 69-79.

152. Літовка О. П. Зміст та структура професійної позиції майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журн. Сумського держ. пед. ун-ту імені А. С. Макаренка. 2011. № 6-7. С. 219-227.

153. Локшина О. І. Система професійної підготовки майбутніх учителів загальноосвітніх шкіл в університетах Канади : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Миколаїв, 2006.

154. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. О. Г. Мороза. Київ : МАУП, 1996. 196 с.

155. Лук'янова Л. Б. Андрагогічна модель навчання: головні аспекти та оптимальні умови використання. *Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи.* 2012. ЖДУ ім. І. Франка. С. 471-478.

156. Лук’янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. Проблеми освіти: збірник наукових праць. 2015. Вип. 84.Житомир-Київ. С. 31-36.

157. Лук’янова Л. Б. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в Україні та зарубіжжі : монографія. К. : ТОВ «Юрка Любченка», 2020. 340 с.

158. Лук’янова Л. Б. Особливості освітніх моделей навчання дорослих. *До проблем формування професійно значущих якостей фахівця*. 2008. Вип. 1. Видавець Стиль-Іздат. С. 252-262.

159. Ляшевська О. І. Інноваційна діяльність як об’єкт державного регулювання. Національний університет цивільного захисту України. С. 7-13. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/2646/1/VNUCZUDU_2014_2_4.pdf (дата звернення: 30.01.2025).

160. Манівлець Е. Є. Креативність як невід’ємна складова розвитку творчого потенціалу студента. Право і суспільство. 2012. № 1. С. 304-308.

161. Марусинець М. М. Розвиток рефлексивної позиції майбутнього вчителя початкової школи в умовах освітніх змін. *Професійна освіта: методологія, теорія та технологія*. 2018. Вип. 7/1. С. 152-168.

162. Марченко О. І., Саєнко Я. П. Огляд підходів до визначення поняття «інновація». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Міжнародні економічні відносини та світове господарство, 2016. Вип. 10, ч. 2. С. 17-21.

163. Масур Г. Поняття «модель» та «моделювання» в умовах контекстного навчання. Теоретичні та практичні питання аграрної науки : матеріали Міжнародної науково-практичн. конф. До 100-річчя ДДАЕУ м. Дніпро, 18 травня 2022 р. у 2 ч. / за заг. ред. А. С. Кобця. Дніпро, 2022. Ч. 2. 344 с.

164. Мельник В. К. Модель розвитку управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу. [Електронний ресурс] *Теорія і методика управління освітою: електронне наук. фах. Видання*, 2009.

№ 2. URL : http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_2/21.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

165. Мельник І. Ю., Бояринова К. О. Інноваційний процес: наукові підходи та проблеми реалізації. *Актуальні проблеми економіки та управління: збірник наукових праць молодих вчених*, 2012. Вип. 6. URL : https://ela.kpi.ua/handle/123456789/22621 (дата звернення: 31.01.2025).

166. Мельник О. Життєва, соціальна, громадянська позиції особистості: компаративний аналіз. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки,* 2018. 11(384). С. 33-38.

167. Мельниченко О. В. Андрагогічні принципи освіти дорослих та забезпечення якості неперервної педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2020. № 33(1). С. 24-30. DOI https://doi.org/10.28925/2311-2409.2020.33.3

168. Мельничук І., Білоус І. Інноваційні методи викладання та навчання у сфері вищої освіти. *Гуманітарні студії : історія та педагогіка*, 2022. № 2. С. 94-102. URL : http://gsip.wunu.edu.ua/index.php/gsipua/article/view/55 (дата звернення: 31.01.2025).

169. Менеджмент інноваційної діяльності : навчальний посібник / за заг. ред. М. П. Бутка. К.: Центр учбової літератури, 2021. 496 с.

170. Методика «Ціннісні орієнтації Рокича». *Енциклопедія практичної психології «Психологіс».* URL : http://psychologis.com.ua/metodika_cennostnye_orientacii_rokicha.htm#google_vignette (дата звернення: 31.01.2025).

171. Мешко Г., Мешко О. Аксіологічний підхід як методологічний орієнтир у підготовці майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. *Ціннісні орієнтири в сучасному світі: теоретичний аналіз та практичний досвід*: *збірник тез IV Міжнародної науково-практичної конференції* (13-14 травня 2022 року, м. Тернопіль). Тернопіль : Вектор ; ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2022. С. 337-339.

172. Мешко О. І. Професійно-педагогічна позиція вчителя у виміри його ціннісно-смислового ставлення до професії. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. пр. Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». Київ : Атопол груп, 2005. С. 389-394.

173. Метод φ («кутове перетворення Фішера»). URL : https://www.eztests.xyz/criteria/fisher_angular_transformation/#google_vignette (дата звернення: 02.02.2025).

174. Микитюк П. П. Інноваційна діяльність : навч. пос. [для студ. вищ. навч. закл.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 392 с.

175. Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL : https://moippo.mk.ua/ (дата звернення: 02.02.2025).

176. Михайлюк А. Творчість та інновація: сучасний контент. *Educological discourse*. 2021. №3(34). С. 32-45. DOI 10.28925/2312-5829.2021.33

177. Мірошник С. І. Професійний розвиток педагога: сучасні підходи. *Народна освіта.* Електронне наукове фахове видання. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4133 (дата звернення: 31.01.2025).

178. Мірошник С. І. Навчальний тренінг як оптимальна форма організації навчання педагогічних працівників в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Електронне наукове фахове видання «Народна освіта».* 2012. URL : https://repository.kristti.com.ua/handle/eiraise/269 (дата звернення: 31.01.2025).

179. Моніторингове дослідження щодо готовності педагогічних працівників до реалізації Нової української школи. Інформаційно-аналітичні матеріали. Міністерство освіти і науки України ДНУ «Інститут освітньої аналітики». 2023. 59 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2023/11/teaching-staff_2023.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

180. Мороз В. Організаційно-педагогічні умови формування лідерських якостей студентів вищих навчальних закладів у процесі діяльності

студентського самоврядування : дис. кан. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ, 2015, 306 с.

181. Мотив. *Портал української мови та культури «Словник.ua».* URL: https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2 (дата звернення: 31.01.2025).

182. Мотив. *Словник іншомовних слів.* URL: https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Qry=%CC%EE%F2%E8%E2 (дата звернення: 31.01.2025).

183. Мотив. *Фармацевтична енциклопедія.* URL : https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/1513/motiv (дата звернення: 31.01.2025).

184. Мотивація. *Словник іншомовних слів*. URL : https://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl (дата звернення: 31.01.2025).

185. Мотивація. *Словник. Портал української мови та культури.* URL : https://slovnyk.ua/index.php?swrd=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2 (дата звернення: 31.01.2025).

186. Мох Ю. А., Радченко О. І., Сергіна С. В. Тренінг як інтерактивний метод навчання і виховання. *Соціально-гуманітарний вісник : зб. наук. пр.* Харків : СГ НТМ «Новий курс», 2019. Вип. 25. С. 80-81.

187. Муковіз О. П., Гончарова О. К. Підходи до формування соціальних навичок учнів: зарубіжний досвід. Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць. Київ : Міленіум, 2024. Вип. 37 (2-2024). С. 142–458.

188. Муковіз О. П., Красюк Л. В., Сараєва І. В. Розвиток інноваційної компетентності педагогічних працівників у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки*, 2025. № 1(47). С. 786-797. DOI https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-1(47)-786-797

189. Набатова О. О. Соціальні інновації: поняття, види, суб'єкти. *Вісник Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого*. 2011. № 6. С. 58-66.

190. Навроцька М. М. Розвиток професійного іміджу педагога в системі післядипломної педагогічної освіти : автореферат дис. …канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2019. 22 с.

191. Нагорна Н. В., Павлова В. В. Андрагогічна модель навчання в системі професійно-педагогічної освіти дорослих. *Актуальні питання у сучасній науці*, 2022. № 1 (1). С. 397-407. https://doi.org/10.52058/2786-6300-2022-1(1)-397-407

192. Нечитайло І. І., Трофименко О. А. Проєкт в системі технологій діяльнісного підходу до навчання. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи*. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*, № 1 (38), 2020. URL : https://drive.google.com/file/d/1vIUQNPQ2xdXyDID4ZgQesM1RMjK-TiuR/view (дата звернення: 31.01.2025).

193. Нікітіна О. Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації. *Наукові записки КДПУ* / ред. В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. Вип. 93. С. 123-127. URI: https://dspace.cusu.edu.ua/handle/123456789/2073 (дата звернення: 31.01.2025).

194. Ніколенко К. В. Креативність як чинник соціальних змін : дис. … канд. філософських наук : 09.00.03. Кривий Ріг, 2017. 187 с.

195. «Нова українська школа» в 5-6 класах: виклики впровадження. Ключові знахідки й рекомендації за результатами дослідження. Смарт освіта. URI : https://home.ednannia.ua/analytics/data-catalog/392 (дата звернення: 31.01.2025).

196. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. М. Гришенка. 40 с. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення 03.01.2025).

197. Огієнко О. Акмеологічний підхід у контексті освіти дорослих. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*. 2013. С. 160-166.

198. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології,* 2013. № 7 (33). С. 154-162.

199. Олійник В., Отич О. Післядипломна педагогічна освіта у контексті глобальних цивілізаційних змін. *Вища освіта України в умовах глобалізації суспільства.* 2015. С. 9-31.

200. Олійник Г. М. Критерії, показники та рівні сформованості майбутніх соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллєвої діяльності. *Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Випуск 2 (39). С. 154-156.

201. Ондо Анге А. М. Науково-теоретичні підходи до вивчення життєвої позиції як психологічного феномена. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2013. Випуск 22. С. 382-395.

202. Опачко М. В. Особистісно-діяльнісний підхід у підготовці майбутнього вчителя фізики з дидактичного менеджменту. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота».* 2018. Вип. 2 (43). С. 196-200.

203. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: Посібник. К.: Академвидав, 2003. 448 с.

204. Освіта дорослих. *Енциклопедія сучасної України.* URL : https://esu.com.ua/article-76843 (дата звернення: 02.02.2025).

205. Освіта дорослих: світові тенденції, українські реалії та перспективи : монографія / за заг. ред. акад. Н. Г. Ничкало, акад. І. Ф. Прокопенка. Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Харків: ФОП Бровін О.В., 2020. 546 с. ISBN 978-617-7912-56-8

206. Освіта впродовж життя: зарубіжний досвід і національна практика: монографія / за заг. ред. Л. Прокопів, В. Стинської / авторський колектив:

Л. Прокопів, В. Стинська, Г. Білавич та ін. Івано-Франківськ: НАІР, 2022. 303 с.

207. Освіта протягом життя як чинник людського розвитку. Аналітична записка. [Електронний ресурс]. URL : https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvitku (дата звернення: 02.02.2025).

208. Осецький В., Кирильчук О., Савчук Н. Соціальні інновації в освіті – драйвери розвитку людського капіталу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка.* 2020. №1(208). С. 42-48. DOI https://doi.org/10.17721/1728-2667.2020/208-1/5

209. Осипова Т. Ю. Інноваційні технології навчання як чинник професійного становлення майбутніх фахівців. *Теоретико-методичні засади проєктування професійного становлення майбутніх фахівців в умовах університетського простору:* колективна монографія. Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського, 2024. Одеса : Бондаренко М. О., 2024. С. 125-182. DOI https://doi.org/10.24195/cm2024UUch3/

210. Осипова Т. Ю. Розвиток інноваційної позиції педагогів у системі післядипломної освіти. *Перспективи та інновації науки. Серія педагогіка*. 2025. № 8 (42). URL: http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/18981 (дата звернення: 11.02.2025).

211. Осипова Т. Ю., Стародубцева К. В. Професійний розвиток учителів початкової школи у системі післядипломної освіти як педагогічна проблема. *Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2022. № 51. С. 114-117. URL: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/51/part_2/22.pdf (дата звернення: 11.02.2025).

212. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. *Креативна педагогіка*: [наук.-метод. журнал] / *академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся»*. Житомир, 2016. Вип. 11. С.120-131.

213. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. *Нові технології навчання:* наук.-пед. зб. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. Київ, 2014. Вип.81 (спецвипуск). 84 с. С. 75-79.

214. Паламарчук І. В., Трофименко О. А. Від авторитарності до фасилітації: ігрові підходи до розвитку готовності до змін у роботі вихователя ЗДО : матеріал до Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю *«Навчання через гру в освітньому просторі України: досвід, виклики, ідеї та рішення» :* електронний збірник наукових праць ЗОІППО, №1(43). 2021. URL : https://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip43.html (дата звернення: 31.01.2025).

215. Пантєлєєва Н. М. Інноваційна технологія блокчейн у системі управління державними фінансами. *Науковий вісник Ужгородського університету*, 2018. Вип. 1. Серія : Економіка. С. 363-369. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuec_2018_1_61 (дата звернення: 31.01.2025).

216. Панченко С. М. Психологічні особливості дорослої людини як суб'єкта навчання. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки,* 2013. Вип. 3. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_35 (дата звернення: 31.01.2025).

217. Педагогічна інноватика : термінологічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М, 2019. 384 с.

218. Пересада А. А. Управління інвестиційним процесом. К.: Лібра, 2002. 472 с.

219. Пєхота О. М. Підготовка тренера-андрагога у неформальній освіті дорослих. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей / за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. К.: Знання України, 2018. 616 с. С.180-185.

220. Пєхота О. М., Будак В. Д. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій. К.: вид-во А.С.К., 2003. 240 с.

221. Піддячий В. М. Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука)*, 2014. № 2 (163). С. 41-47.

222. Підласий А. І. Педагогічні інновації. *Рідна школа*, 1998. Т. 12. С. 2-4

223. Погребняк Д. В. Педагогічне моделювання розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин збройних сил України в системі післядипломної освіти. *Інноваційна педагогіка.* 2019. Вип. 18. Т. 2. С. 67-72. DOI https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-18-2-14

224. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії. *Вісник дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія».* 2011. № 2 (2). С. 32-35.

225. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручник, 4-те вид., випр. і доп. Київ: Каравела, 2015. 360 с.

226. Подолянюк О. Л. Розвиток професійної позиції шкільного психолога у післядипломній освіті : автореф. дис. …канд. псих. наук. 19.00.07. Київ. 2004. 22 с.

227. Подшивайлов Ф. М., Сергєєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник : методичні рекомендації. К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.

228. Подшивайлов В. Ф. Психологічна характеристика типів особистості за показником мотивації досягнення. *Актуальні проблеми психології*. 2020. Т. 6, Вип. 17. С. 142-162.

229. Позиція. *Академічний тлумачний словник*. URL : https://sum.in.ua/s/pozycija (дата звернення: 31.01.2025).

230. Показник. *Онлайн-бібліотека «Горох»* URL : https://goroh.pp.ua/%D0%A2%D0%BB%D1%83%D0%BC%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F/%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%B0%D0%B7%D0%BD%D0%B8%D0%BA (дата звернення: 31.01.2025).

231. Полегенька М. А. Етимологія терміну «інновації» як економічної категорії. Агросвіт. 2016. № 21. С. 57-61.

232. Полтавська академія неперервної освіти ім. М. В. Остроградского. URL : https://pano.pl.ua/ (дата звернення: 12.12.2024).

233. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання. К., 2007. 141 с.

234. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. К., 2002. 135 с.

235. Помиткін Е.О., Помиткіна Л. В. Академік І. А. Зязюн: духовний потенціал і життєва позиція особистості. *Педагогіка і психологія*. *Вісник НАПН України,* 2015. № 2 (87). С. 74-78.

236. Помиткіна Л. В. Визначення власної життєвої позиції студентами як психологічна проблема. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : Психологічні науки. 2014. Вип. 1(1). С. 234-239. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2014_1%281%29__45 (дата звернення: 31.01.2025).

237. Попова Н. О. Формування професійної позиції майбутнього медичного працівника в процесі фахової підготовки у медичному коледжі : дис. … на здобуття наукового ступеня доктора філософії. 011 - Освітні, педагогічні науки. Кропивницький, 2020. 306 с.

238. Поясок Т. Б. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу» : навчальний посібник. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2019. 224 с.

239. Про вищу освіту : Закон України від 05.09.2016 р. № 2145-VIII. Голос України. 2016. 27 вересня (№ 178-179). С. 10-22.

240. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. №896 (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ №576 (576-96-п) від 29.05.96). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text (дата звернення: 31.12.2024).

241. Про дошкільну освіту : Закон України від Відомості Верховної Ради (ВВР), 2024, № 42.

242. Про інноваційну діяльність: Закон України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002. № 36.

243. Про затвердження Базового компонента дошкільної освіти (Державного стандарту дошкільної освіти) нова редакція: Наказ МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini (дата звернення: 03.01.2025).

244. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII : станом на 4 січ. 2024 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 03.01.2025).

245. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / колектив авторів/ за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.

246. Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» від 19.10.2021 р. № 755-21. URL : https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-profesijnogo-standartu-vihovatel-zakladu-doshkilnoyi-osviti (дата звернення: 03.01.2025).

247. Проценко О., Юрочко С. Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. *Молодь і ринок.* 2015. № 5 (124). С. 51-55.

248. Прилуцька Н. С. Пріоритетні напрямки та основні цілі розвитку професійної перепідготовки дорослих. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка,* 2007. Вип. 31. С. 158- 162. URL : http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/1648 (дата звернення: 03.01.2025).

249. Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник: навч. посіб., 4-те вид., випр. і доп. К.: Каравела, 2020. 419 с.

250. Пріма Д. До питання формування соціальної позиції майбутнього вчителя початкової школи. *Педагогічний часопис Волині*. 2019. №2 (13). С. 155-159.

251. Пріма Д. Професійна позиція як науковий феномен. *Науковий вісник мну імені в. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2019.* № 2 (65). С. 233-236. DOI https://doi.org/10.33310/2518-7813-2019-65-2

252. Пріма Р. М., Пріма Д. А., Вітюк В. В. Професійна позиція майбутнього вчителя початкової школи: сучасні реалії у контексті вимог Нової української школи. *Інноваційна педагогіка.* 2021. Вип. 32. Т. 2. С. 208-212.

253. Пріма Р. М., Пріма Д. А., Кінах Н. В. До питання розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 11. Ужгород-Кропивницький. Видавництво: «Код». 2025. С. 40-44. DOI https://doi.org/10.59694/ped_sciences

254. Прядко С. А. Життєва позиція особистості в аспекті сучасного соціально-філософського осмислення. *Мультиверсум. Філософський альманах*. К., Центр духовної культури, 2004. № 40. С. 56-63.

255. Радомський І. П. Концептуальні ідеї розвитку освіти дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2002. Вип. 1(21). С. 48-58.

256. Реалізація концепції «Нова українська школа» у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти за 2020-2021 роки: інф.-методичний збірник /заг. ред. Н. Л. Клясен. Київ: ДНУ «ІМЗО», 2022. Т. 1. 347 с.

257. Резван О. О. Роль позиції у визначенні пріоритетів особистого розвитку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2012. Випуск № 23 (76). С. 173-178. URL : http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2012/23/26.pdf (дата звернення: 01.02.2025).

258. Роджерс Е. М. Дифузія інновацій / перекл. В. Ф. Старко. К.: Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2009. 591 с.

259. Рожнова Т. Є. Організація професійного навчання дорослих з використанням інноваційних технологій. *Наукове електронне періодичне видання «Андрагогічний вісник».* 2013. № 4. С. 73-81.

260. Рома О. Ю. Підготовка вчителів початкової школи в системі післядипломної освіти до реалізації ігрових методів навчання засобами LEGO : дис. …канд. пед. наук : 13.00.04, Запоріжжя, 2020. 290 с.

261. Руденко І. А. Система підвищення кваліфікації працівників освіти у США. *Вісник Черкаського університету*. Серія «Педагогічні науки». 2018. Вип. №2. С. 119-124.

262. Румянцева Т. В. Тренінг як інтерактивний метод навчання. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика,* 2013 №1-2. URL : http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/28927 (дата звернення: 01.02.2025).

263. Савош В. О. Смислова експлікація феномена «неперервна освіта»: суть, мета, функції, етапи, вияв на рівнях принципу та процесу. *Педагогічні науки*. 2018. Вип. 2(93). С. 113-117.

264. Саєнко М. Моделювання як метод наукового пізнання, типи моделей : матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції *«Наука, освіта, суспільство: інструменти і механізми сучасного інноваційного розвитку»,* 29–30 березня 2019 р. Київ, 2019. С. 129-131. URL : https://repository.pdmu.edu.ua/handle/123456789/10711 (дата звернення: 31.01.2025).

265. Сараєва І. В. Інноваційна компетентність педагога як ключовий елемент розвитку дошкільної освіти в умовах реформ. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 11(29). С. 1011-1020. DOI https://doi.org/10.52058/2786-6300-2024-3.11(29)-1011-1020

266. Селезньова О. В. Альтруїстична спрямованість особистості в екопсихологічних диспозиціях молоді та людей зрілого віку. *Актуальні проблеми психології*. 2010. Т. 7. Вип. 22. С. 142-145.

267. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів. Одеса: Юридична література. 2009. 504 с.

268. Сердюк Н. М., Фогель Т. М., Безперервна освіта як чинник конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої*

особистості у вищій і загальноосвітній школах, 2020. № 70, Т. 3 С. 67-71. с. 70.

269. Сивицька І. Г., Синиченко А. В. Мотивація як провідна рушійна сила активізаціїї діяльності персоналу підприємства. *Економіка і організація управління*, 2020. № 4(40). С. 178-186.

270. Силадій І. М. Соціальний запит на педагога-новатора. Освітній дискурс : збірник наукових праць / голов. ред. О. П. Кивлюк. Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація"». 2020. Вип. 26 (9). С. 81-90. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/32225 (дата звернення: 31.01.2025).

271. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Київ, 2021. 320 с.

272. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.

273. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* : монографія / за ред. Н. В. Гузій; МОН України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 23-56.

274. Сігаєва Л. Є. Принципи навчання дорослих: учень – андрагог. *Психологічні і педагогічні проблеми педагогічної дії,* 2012. Вип. 1. НТУ «ХПІ». 346-354.

275. Скрипник М. І. Інноваційна педагогіка та педагогіка партнерства: Робочий зошит для підготовки за освітньою програмою «Підготовка експертів до проведення інституційного аудиту в закладах загальної середньої освіти». К.: ЦІПО, 2019. 34 с. URL : https://lib.iitta.gov.ua/722609/ (дата звернення: 31.01.2025).

276. Сопівник Р., Діра Н. Аналіз поняття «педагогічні умови» в контексті виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку. *Педагогічний часопис Волині*, 2018. №4 (11). С. 74-78.

277. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: збірник наукових статей / за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г.; укл. Аніщенко О. В., Лук'янова Л. Б. К.: Знання України, 2018. 616 с. С. 198-206.

278. Сорочан Т. М., Данильєв А. О., Дьяченко Б. А., Рудіна О. М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти). Луганськ : СПД Резніков В. С., 2013. 524 с.

279. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: «К.І.С.», 2003. 296 с.

280. Сучасні технології освіти дорослих : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.

281. Сьомак А. В. Роль соціальної відповідальності у формуванні життєвої позиції людини. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки. 2009. №142. С. 140-145. URL : https://eprints.cdu.edu.ua/1551/1/142-138-143.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

282. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології /укладач М. М. Горонескуль. Х.: УЦЗУ, 2009. 90 с.

283. Темченко О. В. Педагогічні умови формування професійної позиції вчителя загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук. 13.00.04. Х., 2010. 267 с.

284. Темченко О. В. Професійна позиція викладача як умова забезпечення якості його діяльності. *Управлінські та психологічні аспекти*

професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20 квітня 2016 року) І частина, 2016. Харків. С. 209-216.

285. Термінологічний словник з основ педагогіки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної освіти / авт. кол. Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. Ляхоцький та ін.: за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». Київ: ДВНЗ Університету освіти», 2014. 230 с.

286. Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти. URL : https://ippo.edu.te.ua/ (дата звернення: 31.01.2025).

287. Тихонова Т. В. Особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя інформатики. *Наукові праці Чорноморський державний університет імені Петра Могили Серія: Педагогіка*. 2000. Том 7. С. 102-105.

288. Тищенко О. Впровадження освітніх інновацій у сучасних умовах. *Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти*. URL : https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2019/02/%D0%9E%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D0%B0-%D0%A2%D0%B8%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

289. Ткаченко В. П. Інноваційна діяльність у закладах освіти. *Інвестиції: практика та досвід.* 2018. № 10. С. 44-46.

290. Ткачова Н. О., Варенко Т. К. Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. *Наука і освіта*. 2009. №7. С. 212-215.

291. Ткачова О. О. Педагогічні умови формування у майбутніх учителів артистичних умінь. *Науковий вісник Донбасу.* 2013. № 3. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_3_11(дата звернення: 31.01.2025).

292. Томашевська М., Колегіальна професійна співпраця (взаємодія) викладача та студентів магістратури як важлива умова професійного становлення майбутніх викладачів вищої школи. *Молодь і ринок*, 2017. № 12.

С. 141-145. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2017_12_28 (дата звернення: 31.01.2025).

293. Трофименко О. А. Андрагогічна модель навчання вихователів закладів дошкільної освіти в системі підвищення кваліфікації : матеріали ІІ регіональної науково-практичну конференцію молодих учених *«Актуальні питання розвитку освіти та управління освітніми закладами»* (30 січня 2025 року, м. Херсон) / за ред. Кузьменка В. В., Кохановської О. В. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2025. С. 220-221.

294. Трофименко О. А. Апробація структурно-функціональної моделі розвитку інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип. 80, том 2, 2024. С. 299- 304. DOI https://doi.org/10.24919/2308-4863/80-2-45

295. Трофименко О. А. Інноваційна позиція педагога: сутність і характеристики поняття. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 151-155. DOI 10.32782/2663-6085/2023/57.2.30

296. Трофименко О. А. Інноваційна позиція педагога як тенденція змін в системі освіти. *Педагогічна наука і освіта у сучасному вимірі: проблеми та перспективи розвитку: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (19 травня 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса : видавець Букаєв Вадим Вадимович, 2023. С. 117-120.

297. Трофименко О.А. Критерії та показники вимірювання інноваційної позиції педагога. *Вісник науки та освіти*, 2024. Серія «Педагогіка». №8(26). С. 1209-1218. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-1209-1218 URL : http://perspectives.pp.ua/index.php/vno/article/view/14596 (дата звернення: 31.01.2025).

298. Трофименко. О. А. Організація професійної взаємодії педагогів як умова розвитку інноваційної позиції в умовах післядипломної освіти. *Актуальні проблеми педагогічної науки в XXI столітті* : Матеріали IV Регіональної науково-практичної конференції здобувачів вищої освіти та

молодих науковців. 25 вересня 2024 року / за заг. ред. В. В. Ягоднікової. Одеса, 2023. С. 47-50.

299. Трофименко О. А. Педагогічна фасилітація навчання дорослих в умовах закладу післядипломної педагогічної освіти. *«Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика»*: *збірник тез Всеукр. наук.-практ. онлайн конф*. Умань : Візаві, 2021. С. 187-192.

300. Трофименко О. А. Розвиток інноваційної позиції педагогів в умовах післядипломної освіти. *The 1 st International scientific and practical conference «Innovative development of science, technology and education»* (October 19-21, 2023) Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. С. 304-310. URL: https://sci-conf.com.ua/i-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-innovative-development-of-science-technology-and-education-19-21-10-2023-vanuver-kanada-arhiv

301. Трофименко О. А. Стан сформованості інноваційної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти в умовах сьогодення. *The 6th International scientific and practical conference «Global science: prospects and innovations»* (February 1-3, 2024) Cognum Publishing House, Liverpool, United Kingdom. 2024. С. 267-284. URL : https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2024/02/GLOBAL-SCIENCE-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-1-3.02.24.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

302. Трофименко О. А. Структурні компоненти інноваційної позиції педагога. *Наша школа: науково-практичні студії*, 2023. Вип. 4. С. 51-56.

303. Українська асоціація освіти дорослих. URL : https://uaod.org.ua/ (дата звернення: 31.01.2025).

304. Уліч В. Л. Педагогічні умови готовності майбутніх офіцерів до управлінської діяльності : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Національна академія державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. Х., 2007. 197 с.

305. Уруський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник. Тернопіль: ТОКІППО, 2005. 96 с.

306. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання : навч. посібник. К. : «Центр учбової літератури», 2014. 250 с.

307. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-ге вид. перероб. і доп. К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.

308. Фісун О. В. Деякі аспекти формування педагогічної позиції в майбутніх вчителів. *Наука і освіта,* 2009. № 7. С. 212-221.

309. Фіщенко О. М. Формування механізму мотивації інноваційної діяльності підприємства. *Вісник Запорізького національного університету*, 2010. №3(7). С. 84-92.

310. Фольварочний І. В. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та країнах Європейського Союзу. *Наукові записки.* Серія «Педагогіка». 2009. № 2. С. 15-20. URL : http://reposit.uni-sport.edu.ua/handle/787878787/1406 (дата звернення: 31.01.2025).

311. Фрицюк В. А., Фрицюк В. М. З досвіду розвитку креативності майбутніх педагогів-музикантів у класі акордеона. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*,. 2020. № 1 (19). С. 315-320. DOI 10.32342/2522-4115-2020-1-19-37

312. Харагірло В. Є. Сутність і структура готовності до інноваційної діяльності педагогічних працівників професійно-технічної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2018. Вип. 1(178). С. 34-38.

313. Харів П. С. Інноваційна діяльність підприємства та економічна оцінка підприємства України. Тернопіль : Економічна думка, 2003. 326 с.

314. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2007. 364 с.

315. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*, 2011. № 2. С. 11-15.

316. Чернуха Н. М., Муромець В. Г. Професійна рефлексія як умова формування інноваційної діяльності майбутнього педагога. URL : https://journal.kdpu.edu.ua/ped/article/download/5973/5472/9697 (дата звернення: 31.01.2025).

317. Чувасова Н. Креативність особистості: зміст і структура. *Педагогіка вищої та середньої школи*, 2013. Вип. 38. С. 277-282.

318. Чудакова В. П. «Спрямованість мотивації» показник сформованості психологічної готовності до інноваційної діяльності й конкурентоздатності особистості. *Освіта та розвиток обдарованої особистості.* 2014. № 9-10 (28-29). С. 92-105. URL : https://otr.iod.gov.ua/images/pdf/2014/9-10/22.pdf (дата звернення: 02.02.2025).

319. Шадріна А. В. Сутність і структура креативності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*, 2013. Вип. 28(8). С. 351-355.

320. Шанскова Т. І. Особливості перепідготовки фахівців гуманітарного профілю в США. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology,* 2014. Вип. 2(8).

321. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2007. 640 с.

322. Шахіна І. Ю., Садова Д. В. Інноваційні педагогічні технології в дошкільній освіті: Переваги та особливості використання. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки № 1, 2020. С. 236-240.

323. Шевченко О. А. Інноваційні методи розвитку професійної компетентності педагогів в умовах післядипломної освіти : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток сучасної природничо-математичної освіти: реалії, проблеми якості, інновації» (21-28 жовтня 2013 р.). URL : https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp14/ShevchenkoO.pdf (дата звернення: 02.02.2025).

324. Шевчук С. Методика реалізації інтерактивного навчання у закладах професійної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*, 2017. С. 17-20.

325. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». Педагогічні науки: зб. наук. пр.. 2011. Вип. 59. С. 65-70.

326. Шумілова І. Ф. Освіта та педагогіка : навч. посібник, 2023. Вид-во Олді+. 248 с.

327. Шумпетер Й. А. Теорія економічного розвитку: Дослідження прибутків, капіталу, кредиту, відсотка та економічного циклу / Пер. з англ. В. Старка. К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2011. 242 с.

328. Ягоднікова В. В. Особливості управління інноваціями у виховному процесі загальноосвітньої школи. Наука і освіта, 2016. №1. С. 17-22. DOI: https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-1-5

329. Ягоднікова В. В. Чинники формування інноваційної спрямованості виховного процесу загальноосвітньої школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, № 1. 2016. С. 342-348. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2016_1_46 (дата звернення: 03.02.2025)

330. Ягоднікова В. В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищий школі: навч.-метод. посіб. К.: ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. 80 с. URL : https://maup.com.ua/assets/files/lib/book/inter_formy.pdf (дата звернення: 31.01.2025).

331. Ягоднікова В. В. Розвиток мотивації педагогів до інноваційної виховної діяльності. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. ТОВ «Лерадрук» : Одеса, 2015. №2. С. 118-126.

332. Ягоднікова В. В. Теорія і практика формування інноваційної спрямованості вихованого процесу загальноосвітньої школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.07. Одеса, 2016. 526 с.

333. Ягоднікова В. В., Трофименко О. А. Особливості науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 77. С. 295-300. DOI https://doi.org/10.32782/2663-6085/ 2024/77.58

334. Ягупов В. Ціннісно-мотиваційний компонент фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 2019. 70(6). С. 207-219. https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219

335. Ягупова В. В. Моделювання навчального процесу як педагогічна проблема. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. 2003. Вип. 1. С. 28-37.

336. Яковенко В. Г., Горобець Д. В. Шляхи підвищення ефективності управління персоналом підприємств малого та середнього бізнесу за рахунок заходів мотивації. Інфраструктура ринку, 2020. Вип. 48. С. 241-245.

337. Яковлева А. М., Кошечкіна Т. М. Сучасний тлумачний словник української мови. Харків: Навчальна література, 2020. 672 с. (Словник від А до Я).

338. Якса Н. В. Андрагогічна модель навчання. *Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Випуск 5. 2014. С. 47-52.

339. Яненкова І. Г. Інноваційна діяльність промислових підприємств України : Стан та перспективи розвитку. *Наукові праці*. Том 285. Вип. 273. Серія. «Економіка». Миколаїв, 2016. С. 89-94.

340. Яремчук Н. Професійна позиція педагога як вихователя. *Наукові записки. Серія Педагогіка*, 2009. № 1. С. 194-198.

341. A Dynamic Theory of Personality. Selected Papers by Kurt Lewin, Ph. D. / transl. by D. K. Adams, Ph. D., K. E. Zener, Ph. D. McGrew-Hill Book Company, Inc. New York and London. URL : https://dn720005.ca.archive.org/0/items/in.ernet.dli.2015.18586/2015.18586.A-Dynamic-Theory-Of--Personality.pdf (date of access: 31.01.2025).

342. Adler A. (1956) The Individual Psychology of Alfred Adler : a Systematic Presentation in Selections from His Writings. New York: Basic books. INC. Publishers. 538. URL : https://archive.org/details/individualpsycho0000adle_j7r4/page/n7/mode/2up (date of access: 31.01.2025).

343. Albers-Miller N., Straughan R. and Prenshaw P. (2001) Exploring Innovative Teaching among Marketing Educators: Perception of Innovative Activities and Existing Reward and Support Programs. *Journal of Marketing Education*. Vol. 23. 249-259.

344. Allport G. W. (1935). Attitudes. In: Murchison C., Ed. Handbook of Social Psychology, Clark University Press, Worcester MA. 798-844.

345. Allport G. W. (1937). Personality: A psychological interpretation. 588.

346. A Memorandum on Lifelong Learning. Commission of the European Communities. Brussels, 30.10.2000. 36. URL : https://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (date of access: 31.01.2025).

347. Aristotle (1999). Politics. Tr. By B. Jowelt. Kitchener: Batoche Book. 38-41.

348. Auger P., Woodman R. W. (2016). Creativity and Intrinsic Motivation:иExploring a Complex Relationship. *The Journal of Applied Behavioral Science.* Vol. 52, Issue 3. URL : https://doi.org/10.1177/0021886316656973 (date of access: 31.01.2025).

349. Bandura A. (1981). Self-Referent Thought : A Development Analysis of Self-Efficacy. In. J. H. Flavell, & L. Ross (Eds.), Social Cognitive Development: Frontiers and Possoble Future. Cambridge: Cambridge University Press. 200-239.

350. Buil I., Catalán S., Martínez E. (2019). Engagement in business simulation games: A self-system model of motivational development approach. *British Journal of Educational Technology*. Vol. 51, Issue 1. 297-311. DOI: https://doi.org/10.1111/bjet.12762

351. Bourdieu P. (1977). Outline of a Theory of Practice. Publisher: Cambridge University Press. Translated by Richard Nice. 248.

352. Cambridge University. URL : https://www.cambridgeinternational.org/ (date of access: 31.01.2025).

353. Commission of the European Communities. *Improving the quality of teacher education*. Communication from the commission to the Council and the European Parliament 3.8.2007. Brussels. URL : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0392 (date of access: 31.01.2025).

354. Continuing education. *Cambridge dictionary.* URL : https://dictionary.cambridge.org/uk/dictionary/english/continuing-education (date of access: 31.01.2025).

355. Critical Values of the Chi-Square Distribution. https://www.itl.nist.gov/div898/handbook/eda/section3/eda3674.htm

356. Charms R. de. (1968). Personal causation: The internal affective determinants of behavior. N.Y. : Acad. Press. 387/

357. Chi-Square Test Caiculato. Social Scince Statistic : веб-сайт. URL: http://surl.li/rilzy (дата звернення 01.02.2025).

358. Deci E. L., Ryan R. M. (2000). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. Vol. 11. 227-268.

359. Deci E. L., Ryan R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivation. *Advances in Experiment Social Psychology*. Vol.13. 39-80.

360. Dziubenko I., Semenog O., Lokshyna O., Dzhurylo A., Hlushko O., Starokozhko O. (2021). Pedagogical Innovations: Problems, Tendencies of Development of Modern Education. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, September 2021. 21(9). 173-178.

361. European School Education Platform. URL: https://school-education.ec.europa.eu/en (дата звернення 01.02.2025).

362. European training foundation school-based in-service teacher training in Montenegro Luxembourg: Publications Office of the European Union 2013. 36.

363. Elwood H. F., Swanson R. A., Naquin S. S. (2001). Andragogy in practice: Clarifying the andragogical model of adult learning. *Performance improvement quarterly* 14.1.118-143.

364. Festinger L. A. (1957). Theory of Cognitive Dissonance. Stanford, California: Stanford University Press. 310 URL : https://archive.org/details/FestingerLeonATheoryOfCognitiveDissonance1968StanfordUniversityPress/mode/2up (date of access: 31.01.2025).

365. Godin B. (2016) Meddle not With Those That are Given to Change: innovation as evil / Project on the intellectual history ofinnovation. Montreal: INRS. 5-8.

366. Godin B.(2008). Innovation: The History of a Category. Montréal, Québec Canada H2X 1E3. 60.

367. Glatter R. , Castle F. , Cooper D. , Evans J. and Woods P. (2005). What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol. 33, №. 4. 381-399.

368. Hartree A. (1984). Malcolm Knowles' Theory of Andragogy: A Critique. *International Journal of Lifelong Education*3(3). 203-210.

369. Hennessey B. et al. (2015). Extrinsic and intrinsic motivation. *Wiley encyclopedia of management*. 1-4.

370. Increase Participation, Learning & Collaboration! URL : https://www.boldleaders.org/ (date of access: 31.01.2025).

371. Innovative approaches to teacher professional development - starts with effective Mentoring. URL : https://www.linkedin.com/pulse/innovative-approaches-teacher-professional/ (date of access: 31.01.2025).

372. Issue Brief: Personalized Learning Plans. *HSS survey of high school administrators, 2015 (Question 99).* URL : https://www.ed.gov/sites/ed/files/rschstat/eval/high-school/personalized-learning-plans.pdf (date of access: 31.01.2025).

373. Kanter R. M. (1983). The Change Masters: Corporate Entrepreneurs at Work. London: Allen and Unwin. 20.

374. King M. (2002). Professional development to promout schoolwide inquiry. Teaching and Teacher education. No 186. 243-257.

375. KIT Academy eStore. Official website. URL : https://learnonline.kit.org/store (date of access: 31.01.2025).

376. Knowles M. S. (2005). The Adult Learner: Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (6th edition). London. New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann. 378.

377. Knowles M. (1973) The Adult Learner: A Neglected Species. Gulf Publishing Company. Book Publishing Division: Houston. 207.

378. Loeng S., Omwami E. Various ways of understanding the concept of andragogy. *Cogent Education* 5 (1). DOI https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1496643

379. Manuel d'Oslo Principes directeurs pour le recueil et l'interprétation des données sur l'innovation. 3e édition. 2005. 164. URL : https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3859598/5889925/OSLO-EN.PDF (date of access: 31.01.2025).

380. Maslow A. H. (1970). Motivation And Personality. New York: Harper & Row, 388 URl : https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.198216/page/n1/mode/2up (date of access: 01.02.2025).

381. Mazzaferro A. (2018). Such a Murmur : Innovation, Rebellion, and Sovereignty in William Strachey's «True Reportory». January 2018. Early American Literature. 53(1): 3-32. DOI 10.1353/eal.2018.0001

382. Mead G. H. Mind, Self, and Society, From the Standpoint of a Social Behaviorist. Chicago and London. The University of Chicago Press. 401.

383. Niemi H. (2006). Research-based Teacher Education. Reflections by Finnish Teacher Education in Finland. Turku: Finnish Educational Research Association. 31-50.

384. Niemi H. (2000). Teacher education n Finland: current trends and future scenarios. *Teacher education policies in the European Union and quality of lifelong learning*: International conference, May 22-23, 2000: A key note lecture. European Union and Ministry of Education in Portugal. Algarve, Portugal.

385. Ostovar-Nameghi A. S., Sheikhahmadi M. (2016). From Teacher Isolation to Teacher Collaboration: Theoretical Perspectives and Empirical Findings. *English Language Teaching.* Vol. 9. No. 5. P. 197-205.

386. Parsons M., Stephenson M.(2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching*,. 11(1). 95-116. DOI: https://doi.org/10.1080/1354060042000337110

387. Pomykalsky A. Zarządzanie innowacjami. Warszawa ; Łódź : PWN, 2001. 10-15.

388. Plato (1984). The laws / Ed by R. G. Bury. Cambridge: Harvard University Press. 7-25.

389. Potapchuk, T., Prima, D., Yana L., Serhii Z., Roslavets R., & Prima, R. (2022). Aspects of readiness of higher education teachers for continuing professional development. Revista Tempos e Espaços em Educação, 15(34). 17204. http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17204 (Web of Science)

390. Professional development institute. Official website. URL : https://www.webteaching.com/ (date of access: 31.01.2025).

391. Purc E., Laguna M. (2019). Personal Values and Innovative Behavior of Employees. *Sec. Organizational Psychology.* Vol. 10. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00865

392. Richter B. 92016). Teacher training by means of a school-based model. South African Journal of Education, Vol. 36, No 1. DOI 10.15700/saje.v36n1a1108

393. Rogers C. R. (1995). On Becoming A Person: A Therapist's View of Psychotherapy. Boston, New York. Houghton Mifflin Company.

394. Rokeach M.(1973). The Nature of Human Values. New York, Free Press. URL : https://archive.org/details/natureofhumanval00roke (date of access: 31.01.2025).

395. Serdyukov P. (2017). «Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?», *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, Vol. 10 Issue: 1. P. 4-33.

396. Schumpeter J. A. (1939). Business cycles: A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process. New York-Toronto-London : McGraw-Hill Book Company.

397. Schumpeter J.A. The Theory of Economic Development. An inquiry into Profits, Capital, Credit, Interest, and the Business Cycle, New Brunswick: Transaction Publishers. URL : http://compaso.eu/wpd/wp-content/uploads/2013/01/Compaso2012-32-Croitoru.pdf (date of access: 31.01.2025).

398. School-based In-service Teacher Training in Montenegro. A handbook for policy makers and practitioners. URL : https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/1ADDFBE0F07A6202C1257C0B00300A4A_Teacher%20training_Montenegro.pdf (date of access: 31.01.2025).

399. Silver H. (1999). Managing to Innovate in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, June. 145-156.

400. Sombart W. (1913). Studien zur Entwicklungsgesdiidite des modernen Kapitalismus. Bd. 1 : Luxus und Kapitalismus. VIII.

401. Teacher education in Finland: Present and future trends and challenges (Studia Pedagogic 11) / Seppo Tella (ed.). Helsinki, Vantaa: University of Helsinki, 1996.

402. Teach-o-gen. Empowering Teachers of Future Generations. URL : https://www.teach-o-gen.com/ (date of access: 31.01.2025).

403. Tinsley R., Lebak K. A Collaborative Learning Model to Empower Teachers to be Reflective Practitioners. URL : https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509026.pdf (date of access: 31.01.2025).

404. The KIT Academy. URL : https://learnonline.kit.org/store (date of access: 31.01.2025).

405. The Young Foundation. Social innovation overview: A deliverable of the project: «The theoretical, empirical and policy foundations for building social innovation in Europe». (J. Caulier-Grice, A. Davies, R. Patrick, & W. Norman, Eds.) Brussels: European Commission, 2012. 43 p. URL : https://issuu.com/youngfoundation/docs/tepsie.d1.1.report.definingsocialinnovation.part_1 (date of access: 31.01.2025).

406. UNESCO Institute for Lifelong Learning Technical Note. Lifelong Learning. URL: https://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning/en/UNESCOTechNotesLLL.pdf (date of access: 31.01.2025).

407. Yucedal H. M. Learning Strategies in Lifelong Learning. *International Journal of Social Science Research and Review*. 5(9):559-565. 559-565. DOI 10.47814/ijssrr.v5i9.445

408. Zaltman G., Duncan R. and Holbeek J. (1973). Innovations and Organizations. London: John Wiley and Sons.

409. Zweiter Band. Krieg und Kapitalismus. Verlag von Duncker & Humblot, Mündien und Leipzig, 2013. URL : https://ia902608.us.archive.org/25/items/kriegundkapitali00sombuoft/kriegundkapitali00sombuoft.pdf (date of access: 31.01.2025).

410. Walder A. (2017). Pedagogical innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. Studies in Educational Evaluation. 71-82.

Додаток А

Підходи до визначення сутності та змісту інновацій у працях вітчизняних та зарубіжних вчених

Автор	Зміст
Процесний підхід	
Л. Антонюк, А. Поручник, В. Савчук	Інновація як нове явище, новаторство або будь-яка зміна, яка вноситься суб'єктом господарювання у власну діяльність із метою підвищення своєї конкурентоспроможності на внутрішньому і на зовнішньому ринках [4 с. 15]
Ю. Бажал	Інновація як комерційне впровадження нової продукції чи нових засобів виробництва [8, с. 111]
О. Лапко	Інновація як комплексний процес, який включає створення, розробку, доведення до комерційного використання, розповсюдження нового технічного або якогось іншого рішення (новації), що задовольняє певну потребу [149, с. 38]
А. Пересада	Інновація як процес доведення наукової ідеї або технічного винаходу до стадії практичного використання, що дає прибуток, а також пов'язані з цим процесом техніко-економічні та інші зміни у соціальному середовищ [218, с. 160]
A. Pomykałsky	Інновація як усі процеси, що пов'язані з науковими дослідженнями й розробками, які спрямовані на використання ефективних рішень у сфері методики, технології і організації [387]
Об'єктний підхід	
О. Волков	Інновація як кінцевий результат інноваційної діяльності у вигляді нового або удосконаленого продукту [37, с. 56]
О. Декалюк А. Береза	Інновації як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери. [54, с. 141
В. Іванова	Інновація є реалізованим на ринку результатом, отриманим від вкладення капіталу в новий продукт або операцію (технологію, процес) [83]
С. Ілляшенко	Інновація як кінцевий результат діяльності по створенню і використанню нововведень, втілених у вигляді удосконалених чи нових товарів (виробів чи послуг) [86, с. 18]
П. Харів	Інновація як результат інноваційної діяльності, відображений у вигляді наукових, технічних, організаційних чи соціально-економічних новинок [313, с.13]
G. Zaltman R. Duncan J. Holbeek	Інновація як будь-яка ідея, спосіб дій чи матеріальний продукт, що вважається новинкою з точки зору компонентів, які відіграють чималу роль у тій системі, де це нововведення впроваджується [408]

Продовження додатку А

E. Rogers,	Інновація як новий продукт або послуга, спосіб їх виробництва, нововведення в організаційній, фінансовій, науково-дослідній та інших сферах, будь-яке вдосконалення, яке забезпечує економію витрат або додатковий елемент для такої економіки [258]

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК
«ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

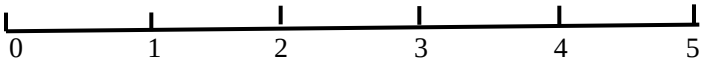
Шановний педагогу!

Просимо Вас взяти участь у нашому дослідженні інноваційної діяльності педагогів в реаліях сьогодення. Будемо вдячні за Вашу відвертість. Опитування проводиться анонімно, результати якого матимуть узагальнений вигляд.

1. Укажіть Ваш вік:
   - 20-35 років;
   - 36-46 років;
   - 47-60 років;
   - більше 60 років.
2. Ваш педагогічний стаж:
   - до 10 років;
   - від 11 до 25 років;
   - від 26 років.
3. Оберіть Вашу посаду:
   - вихователь;
   - вихователь-методист;
   - керівник закладу освіти (структурного підрозділу);
   - керівник музичний;
   - інструктор з фізичної культури;
   - асистент вихователя;
   - керівник гуртка;
   - інше.
4. Оберіть місце розташування Вашого закладу:
   - місто;
   - селище;

- село.

5. Що вплинуло на вибір Вами теми курсу підвищення кваліфікації? Якщо обирав тему курсу Ваш керівник, вкажіть це.
6. Які інноваційні технології організації освітнього процесу Ви використовуєте в своїй практиці?
7. Назвіть переваги діяльнісного підходу в освіті над традиційним.
8. Продовжіть речення: «Ключовою ознакою інтерактивних технологій є...».
9. Оцініть Вашу здатність застосовувати в педагогічній діяльності наукові методи пізнання відповідно до пізнавальних інтересів і потреб вихованців за шкалою від 0 до 5, де: 0 - повністю не здатна (- ий), 5 – повністю здатна (-ий).



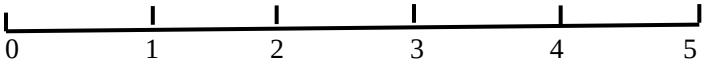
10. Оцініть Вашу здатність добирати, аналізувати та інтегрувати інновації у власну педагогічну практику за шкалою від 0 до 5, де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



11. Оцініть Вашу здатність розробляти та застосовувати власні інноваційні форми, методи, прийоми у педагогічній діяльності за шкалою від 0 до 5, де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



12. Оцініть Вашу здатність застосовувати методи роботи з різними джерелами інформації з метою розв’язання проблем у педагогічній діяльності за шкалою від 0 до 5, де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



Продовження додатку Б

13. Оцініть Вашу здатність розрізняти новизну педагогічних ідей за шкалою від 0 до 5, де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



14. Оцініть Вашу здатність проявляти позитивне ставлення до нововведень у педагогічній діяльності за шкалою від 0 до 5, , де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



15. Оцініть Вашу здатність поширювати інформацію про нововведення серед колег за шкалою від 0 до 5, , де: 0 - повністю не здатна (-ий), 5 – повністю здатна (-ий).



16. Оберіть один чи декілька чинників, які, на Вашу думку, гальмують втілення Вами інноваційних педагогічних технологій.
    - слабке фінансування інноваційного руху, немає матеріальної зацікавленості;
    - відсутність інформації про інноваційні технології;
    - нестача часу й сил для створення й застосування педагогічних новацій;
    - сила звички: менше часу й сил потрібно для роботи по-старому;
    - страх невдачі при застосуванні нового;
    - відсутність підтримки зі сторони керівництва;
    - не бачу необхідності займатися новим, оскільки традиційна методика дає достатньо ефективні результати;
    - ніщо не заважає.
17. Назвіть внутрішні суперечності (одну чи декілька), які виникають у Вас при застосуванні інноваційних технологій.

- неминучі невдачі, помилки, а це неприємно;
- немає впевненості, що нове принесе практичну користь;
- неминуча втрата часу для роботи по-новому;
- побоювання, що не зможу в належній мірі виконувати свої обов'язки при впровадженні нововведень;
- немає компенсації за новаторські зусилля;
- не відчуваю внутрішніх бар’єрів.

18. Чим, на Вашу думку, цікава або може бути цікавою інноваційна діяльність?
    - у дітей підвищується інтерес до навчання;
    - зростає авторитет вихователя серед батьків й учнів;
    - можна отримати новий статус серед колег;
    - зростає самоповага, формується новий погляд на себе;
    - не цікавлюсь інноваційними технологіями;

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток В

ОПИТУВАЛЬНИК
«ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ»

Розподіл відповідей респондентів, що відображають їхній профіль

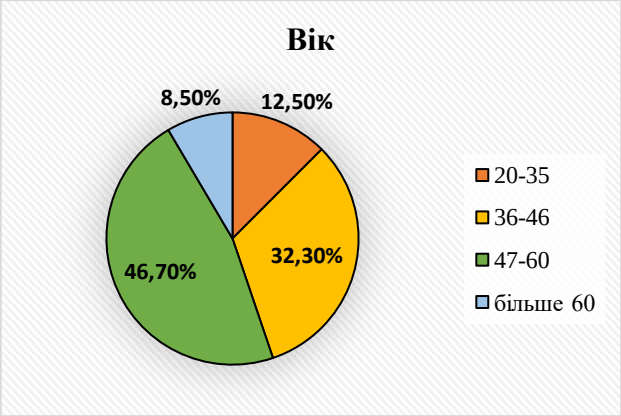


Рис. 1. Розподіл відповідей респондентів шодо віку

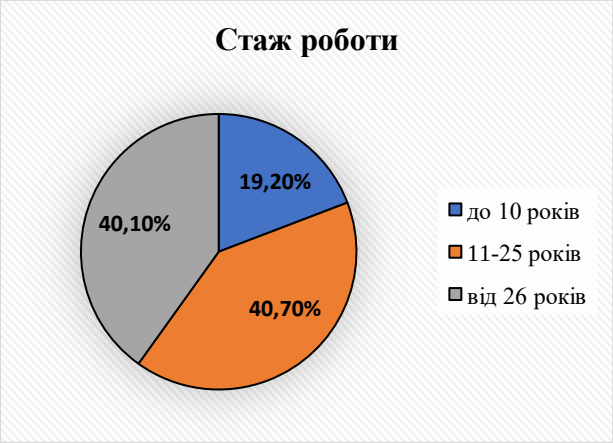


Рис. 2. Розподіл відповідей респондентів щодо стажу роботи

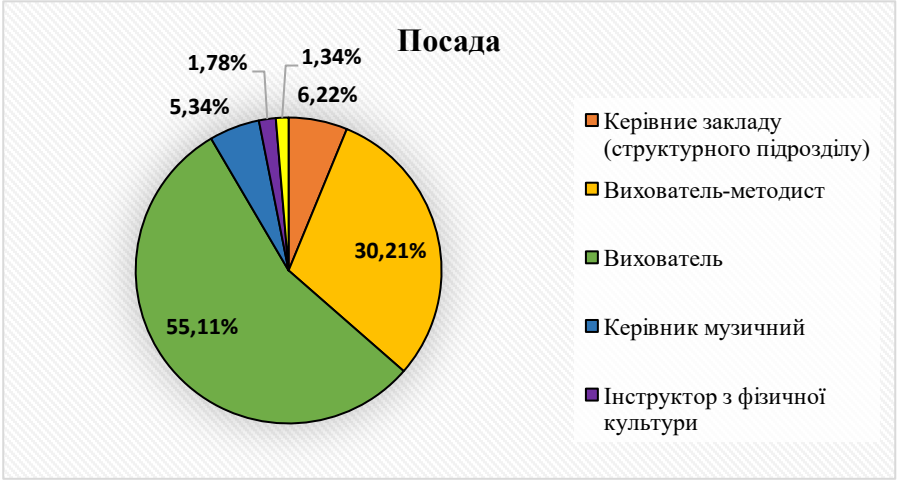


Рис. 3. Розподіл відповідей респондентів шодо посади

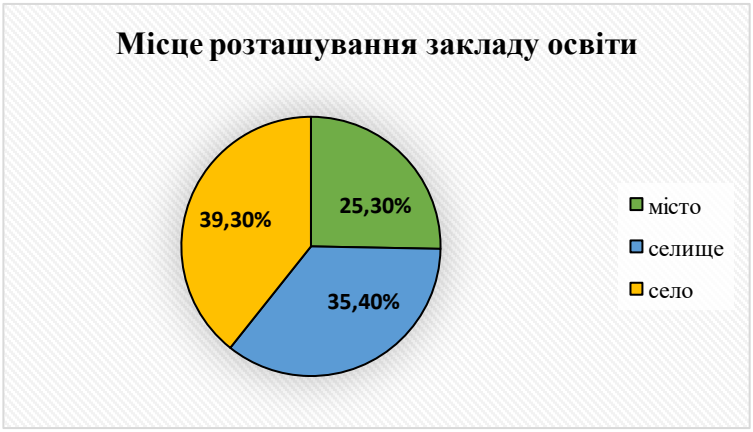


Рис. 4. Розподіл відповідей респондентів щодо місця розташування закладу освіти

Додаток Г

Критерії та показники рівнів розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти

Критерій	Показники
Мотиваційно-ціннісний	- мотивація успіху; - цілеспрямованість; - прагнення до саморозвитку і самовдосконалення; - усвідомлення цінності інновацій як рушійної сили прогресу
Когнітивно-інформаційний	- розуміння сутності педагогічних інновацій; - уміння розрізняти та розуміти новизну; - обізнаність про інноваційні форми організації освітнього процесу; - обізнаність про особливості взаємодії між учасниками освітнього процесу
Діяльнісно-креативний	-конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення; - здатність педагога до постійного самовдосконалення й інтеграції інновацій у професійну діяльність; - вміння трансформувати дидактичний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти; -здатність до педагогічної імпровізації, нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи
Емоційно-рефлексивний	- здатність долати внутрішні бар'єри у впровадженні інновацій; - позитивне ставлення до новацій; - здатність прогнозувати результати власної інноваційної діяльності; - самоаналіз інноваційної спрямованості

Додаток Д

Розподіл відповідей педагогів закладів дошкільної освіти (група № 1 і група № 2), що відображають їхній профіль

Характеристики педагогів	Група № 1 (n=124)		Група № 2 (n=121)	
	Абс.	%	Абс.	%
Вік				
20-35 років	23	18,55	20	16,53
36-47 років	28	22,58	19	15,70
47-60 років	55	44,35	59	48,76
більше 60	18	14,52	23	19,01
Педагогічний стаж				
до 10 років	27	21,77	25	20,66
від 10 до 25 років	62	50,00	54	44,63
від 26 років	35	28,23	42	34,71
Кваліфікаційна категорія				
спеціаліст	77	62,10	67	55,37
друга категорія	17	13,71	25	20,66
перша категорія	15	12,10	12	9,92
вища категорія	15	12,10	17	14,05
Місце розташування закладу освіти				
місто	46	37,10	59	48,76
селище	21	16,94	22	18,18
село	57	45,97	40	33,06

Додаток Е

Порівняння андрагогічної та педагогічної моделей навчання

Характеристика	**Андрагогічна модель навчання**	**Педагогічна модель навчання**
Організація освітнього процесу	Планування етапів навчання; вибір процедур для залучення здобувачів до освітнього процесу	Планування наступності викладу змісту; вибір ефективних форм навчання
Взаємодія між учасниками освітнього процесу	Суб'єкт-суб'єктна	Суб'єкт-суб'єктна
Здатність оцінювати освітній процес та результати власної освітньої діяльності	Оцінка освітнього процесу і самооцінка результатів навчання	Формувальне оцінювання. Самооцінка результатів навчання
Використання раніше набутого життєвого та професійного досвіду	Досвід використовується як ресурс для опанування нових знань	Досвід незначний (або відсутній), використовується лише як орієнтир для вибору освітніх технологій
Відповідальність за результати навчання	Індивідуальна відповідальність	Відповідальність несуть дорослі
Використання здобутих нових знань	Невідкладне застосування у професійній діяльності	Навчання «на майбутнє»
Мотивація	Внутрішні фактори. Націленість на розв'язання конкретних професійних проблем	Зовнішні фактори

Джерела: [71; 81; 82; 156; 158; 167; 191; 245; 274; 337]

Додаток Ж

Результати статистичного аналізу виявлення вірогідних розбіжностей між вибірками Г1 та Г2 (метод кутового перетворення Фішера (φ*))

Характеристики педагогів / показники		**Вибірка 1: кількість вихователів Г1**	**Вибірка 2: кількість вихователів Г2**	**$\varphi_{емп}$**	**p**	**Частка осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у вибірці 1 порівняно з вибіркою 2**
Вік	*20–35 років*	23	20	1,038	0,1496	не більша
	36–46 років	28	19	1,373	0,0848	не більша
	47–60 років	55	59	0,691	0,2447	не більша
	більше 60 років	18	23	0,943	0,1728	не більша
Педагогічний стаж	*до 10 років*	27	25	0,213	0,4156	не більша
	від 11 до 25 років	62	54	0,842	0,1998	не більша
	від 26 років	35	42	1,094	0,1369	не більша
Кваліфікаційна категорія	*спеціаліст*	77	67	1,07	0,1423	не більша
	друга категорія	17	25	1,449	0,0737	не більша
	перша категорія	15	12	0,546	0,2927	не більша
	вища категорія	15	17	0,454	0,3251	не більша
Місце розташування закладу освіти	*місто*	46	59	1,849	0,0323	більша при $p \leq 0,05$
	селище	21	22	0,256	0,3988	не більша
	село	57	40	2,073	0,0191	більша при $p \leq 0,05$

Додаток И

Ранжування *термінальних* цінностей педагогами ЕГ та КГ на констатувальному етапі (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокич)

№ з/п	Цінність	ЕГ (n=124)			КГ (n=121)		
		Ранг	Абс.	%	Ранг	Абс.	%
1	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	16	86	69,35	4	73	60,33
2	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом)	5	98	79,03	9	96	79,34
3	Здоров'я (фізичне і психічне)	2	97	78,23	2	101	83,47
4	Цікава робота	7	96	77,42	5	88	72,73
5	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег по роботі)	3	120	96,77	3	107	88,43
6	Кохання	6	84	67,74	7	104	85,95
7	Матеріальне забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	1	100	80,65	1	105	86,78
8	Наявність хороших і вірних друзів	8	97	78,23	17	94	77,69
9	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)	15	99	79,84	8	75	61,98
10	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)*	**12**	**74**	**59,68**	**15**	**95**	**78,51**
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, своїх здібностей)	14	93	75	10	79	65,29
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)*	**11**	**86**	**69,35**	**12**	**85**	**70,25**
13	Розваги (задоволення від життя, приємне проведення часу, відсутність обов'язків)	13	79	63,71	16	96	79,34
14	Самостійність (свобода, незалежність у вчинках і судженнях)*	**17**	**87**	**70,16**	**13**	**93**	**76,86**
15	Щасливе сімейне життя	4	103	83,06	6	91	75,21
16	щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);	18	88	70,97	18	110	90,91
17	Творчість (творча діяльність, самовдосконалення)*	**10**	**71**	**57,26**	**14**	**76**	**62,81**
18	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)*	**9**	**94**	**75,81**	**11**	**86**	**71,07**

***Значущі цінності для розвитку інноваційної позиції**

Продовження додатку И

Ранжування *інструментальних* цінностей педагогами ЕГ та КГ на констатувальному етапі (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокич)

№ з/п	Цінність	ЕГ			КГ		
		Ранг	Абс.	%	Ранг	Абс.	%
1	Охайність, здатність тримати речі в належному вигляді, порядок у справах	6	76	61,29	6	62	51,24
2	Вихованість (гарні манери)	12	88	70,97	13	100	82,65
3	Високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання)	4	65	52,42	12	92	76,03
4	Життєрадісність (почуття гумору)	13	74	59,68	15	68	56,20
5	Виконавська дисципліна	3	78	62,90	1	96	79,34
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)*	**11**	**104**	**83,87**	**8**	**99**	**81,82**
7	Непримиримість до недоліків у собі та з інших	18	83	66,94	17	94	77,69
8	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)*	**8**	**101**	**81,45**	**10**	**83**	**68,60**
9	Відповідальність (почуття обов'язку, здатність тримати слово)	17	98	79,03	2	87	71,90
10	Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення)	1	77	62,10	5	82	67,77
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	16	87	70,16	3	104	85,95
12	Сміливість у захисті власної позиції*	**10**	**64**	**51,61**	**7**	**69**	**57,03**
13	Розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами)*	**5**	**77**	**62,10**	**9**	**98**	**80,99**
14	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки)	9	69	55,65	18	97	80,17
15	Широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших)	15	74	59,68	11	99	81,82
16	Чесність (щирість, правдивість)	7	100	80,65	16	82	67,77
17	Ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці)*	**14**	**73**	**58,87**	**14**	**83**	**68,60**
18	Здатність до співпереживання (турботливість)	2	84	67,74	4	82	67,77

***Значущі цінності для розвитку інноваційної позиції**

Продовження додатку И

Ранжування *термінальних* цінностей педагогами ЕГ та КГ на підсумковому етапі (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокич)

№ з/п	Цінність	ЕГ			КГ		
		Ранг	**Абс.**	**%**	**Ранг**	**Абс.**	**%**
1	Активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя)	14	78	62,90	5	79	65,29
2	Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягається життєвим досвідом)	10	84	67,74	17	78	64,46
3	Здоров'я (фізичне і психічне)	1	118	95,16	2	110	90,91
4	Цікава робота	13	83	66,94	14	84	69,42
5	Суспільне визнання (повага оточуючих, колективу, колег по роботі)	12	78	62,90	9	104	85,95
6	Кохання	11	94	75,81	7	99	81,82
7	Матеріальне забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів)	2	107	86,29	1	113	93,39
8	Наявність хороших і вірних друзів	15	84	67,74	3	93	76,86
9	Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і мистецтві)	18	105	84,68	10	109	90,08
10	Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку)*****	**8**	**97**	**78,23**	**16**	**86**	**71,07**
11	Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, своїх здібностей)	9	105	84,68	12	79	65,29
12	Розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення)*****	**4**	**101**	**81,45**	**6**	**91**	**75,21**
13	Розваги (задоволення від життя, приємне проведення часу, відсутність обов'язків)	16	100	80,65	13	84	69,42
14	Самостійність (свобода, незалежність у вчинках і судженнях)*****	**6**	**95**	**76,61**	**15**	**94**	**77,69**
15	Щасливе сімейне життя	7	99	79,84	4	109	90,08
16	Щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому);	17	89	71,77	18	77	63,64
17	Творчість (творча діяльність, самовдосконалення)*****	**5**	**108**	**87,10**	**8**	**79**	65,29
18	Упевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч, сумнівів)*****	**3**	**107**	**86,29**	**11**	**86**	71,07

***Значущі цінності для розвитку інноваційної позиції**

Продовження додатку И

Ранжування *інструментальних* цінностей педагогами ЕГ та КГ на підсумковому етапі (методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокич)

№ з/п	Цінність	ЕГ			КГ		
		Ранг	Абс.	%	Ранг	Абс.	%
1	Охайність, здатність тримати речі в належному вигляді, порядок у справах	18	74	59,68	9	77	63,64
2	Вихованість (гарні манери)	11	78	62,90	4	101	83,47
3	Високі запити (високі вимоги до життя, високі домагання)	16	71	57,26	17	97	80,17
4	Життєрадісність (почуття гумору)	14	80	64,52	11	62	51,24
5	Виконавська дисципліна	9	97	78,23	3	100	82,65
6	Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче)*	**4**	**103**	**83,07**	**13**	**83**	**68,60**
7	Непримиримість до недоліків у собі та з інших	17	89	71,77	18	91	75,21
8	Освіченість (широта знань, висока загальна культура)*	**2**	**99**	**79,84**	**14**	**78**	**64,46**
9	Відповідальність (почуття обов'язку, здатність тримати слово)	15	74	59,68	2	96	79,34
10	Раціоналізм (уміння логічно мислити, приймати обдумані раціональні рішення)	3	83	66,94	5	88	72,73
11	Самоконтроль (стриманість, самодисципліна)	5	100	80,65	1	94	77,69
12	Сміливість у захисті власної позиції*	**7**	**107**	**86,29**	**15**	**75**	**61,98**
13	Розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами)*	**1**	**110**	**88,71**	**6**	**71**	**58,68**
14	Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки)	13	99	79,84	12	69	57,03
15	Широта поглядів (уміння зрозуміти позицію іншого, поважати смаки, звичаї, звички інших)	12	101	81,45	10	103	85,12
16	Чесність (щирість, правдивість)	10	100	80,65	8	79	65,29
17	Ефективність у справах (працелюбство, продуктивність у праці)*	**6**	**111**	**89,52**	**16**	**63**	**52,07**
18	Здатність до співпереживання (турботливість)	8	65	52,42	7	99	81,82

***Значущі цінності для розвитку інноваційної позиції**

Додаток К

Спрямування мотивації у педагогів ЕГ і КГ з рівнями на констатувальному етапі (опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач»)

Спрямування мотивації	**Бали**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**		**Рівні**
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**	
Мотивація на невдачу (острах невдачі)	1–7	7	5,65	6	4,96	Низький
Тенденція мотивації на невдачу	8–9	15	12,1	11	9,09	
Мотиваційний полюс чітко не визначений	10–11	59	47,58	62	51,24	Задовільний
Тенденція мотивації на успіх	12–13	32	25,81	32	26,45	Достатній
Мотивація на успіх (орієнтація на успіх)	14–20	11	8,87	10	8,26	Високий

Спрямування мотивації у педагогів ЕГ і КГ з рівнями на підсумковому етапі (опитувальник «Мотивація успіху та острах невдач»)

Спрямування мотивації	**Бали**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**		**Рівні**
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**	
Мотивація на невдачу (острах невдачі)	1–7	2	1,61	5	4,13	Низький
Тенденція мотивації на невдачу	8–9	7	5,65	8	6,61	
Мотиваційний полюс чітко не визначений	10–11	37	29,84	58	47,93	Задовільний
Тенденція мотивації на успіх	12–13	51	41,13	35	28,93	Достатній
Мотивація на успіх (орієнтація на успіх)	14–20	27	21,77	15	12,40	Високий

Додаток Л

Результати визначення рівня поінформованості про інновації в освіті в ЕГ і КГ на констатувальному етапі (опитувальник «Сучасний педагог»)

Питання	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі? Аргументуйте свою відповідь	високий	28	22,58	24	19,83
	достатній	23	18,55	30	24,79
	задовільний	32	25,81	29	23,97
	низький	41	33,07	38	31,41
Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «інновація»	високий	9	7,26	9	7,44
	достатній	7	5,65	9	7,44
	задовільний	72	58,07	68	56,20
	низький	36	29,03	35	28,93
Які ознаки, на Вашу думку, повинна мати інноваційна технологія?	високий	3	2,42	1	0,83
	достатній	17	13,71	18	14,88
	задовільний	75	60,48	78	64,46
	низький	29	23,39	24	19,83
У чому, на Вашу думку, полягає сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті?	високий	15	12,10	18	14,88
	достатній	36	29,03	30	24,79
	задовільний	50	40,32	56	46,28
	низький	23	18,55	17	14,05
У чому, на Вашу думку, полягає сутність діяльнісного підходу в освіті?	високий	25	20,16	27	22,31
	достатній	38	30,65	34	28,10
	задовільний	47	37,90	45	37,19
	низький	14	11,29	15	12,40
Як Ви розумієте поняття «педагог-фасилітатор»?	високий	18	14,52	23	19,01
	достатній	34	27,42	26	21,49
	задовільний	54	43,55	47	38,84
	низький	18	14,52	25	20,66
Середній відсоток	високий	-	13,17	-	14,05
	достатній	-	20,83	-	20,25
	задовільний	-	44,36	-	44,49
	низький	-	21,64	-	21,21

Продовження додатку Л

Результати визначення рівня поінформованості про інновації в освіті в ЕГ і КГ на підсумковому етапі (опитувальник «Сучасний педагог»)

Питання	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
Чи поділяєте Ви думку щодо необхідності застосування інноваційних технологій в освітньому процесі? Аргументуйте свою відповідь	високий	51	41,13	28	21,83
	достатній	41	33,07	31	25,62
	задовільний	19	15,32	33	27,27
	низький	13	10,48	29	23,97
Надайте, будь ласка, власне розуміння поняття «інновація»	високий	23	18,55	11	9,09
	достатній	46	37,10	19	15,70
	задовільний	38	30,65	61	59,41
	низький	17	13,71	30	24,79
Які ознаки, на Вашу думку, повинна мати інноваційна технологія?	високий	15	12,10	6	4,96
	достатній	58	46,77	24	19,84
	задовільний	41	33,07	70	57,85
	низький	10	8,06	21	17,36
У чому, на Вашу думку, полягає сутність особистісно-орієнтованого підходу в освіті?	високий	40	32,26	21	17,36
	достатній	53	42,72	39	32,23
	задовільний	22	17,74	49	40,50
	низький	9	7,26	12	9,92
У чому, на Вашу думку, полягає сутність діяльнісного підходу в освіті?	високий	49	39,52	32	26,45
	достатній	49	39,52	60	49,59
	задовільний	18	14,52	16	13,22
	низький	5	40,03	13	10,74
Як Ви розумієте поняття «педагог-фасилітатор»?	високий	45	36,29	28	23,14
	достатній	65	52,42	34	28,10
	задовільний	12	9,68	39	32,23
	низький	2	1,61	20	16,53
Середній відсоток	високий	-	29,97	-	17,08
	достатній	-	43,41	-	25,34
	задовільний	-	19,09	-	40,22
	низький	-	7,53	-	17,36

Додаток М

Психодіагностична методика
«Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності»
(автор О. Кузнєцова)

Інструкція: Запропонований опитувальник містить низку тверджень, кожне з яких Ви можете оцінити за ступенем відповідності його змісту Вашому звичному способу поведінку, думкам, особливостям переживань. При цьому ви можете обрати один з чотирьох варіантів відповідей («безумовно, так», «мабуть, так», «мабуть, ні», «безумовно, ні»).

Будьте уважні при заповненні бланку. Намагайтесь відповідати швидко, не розмірковуючи довго над відповідями. Пам’ятайте, що відповіді не оцінюються як «правильні» чи «неправильні», вони лише відображають особливості Вашої особистості.

І шкала (ППН)

1. Я починаю відчувати дискомфорт (занепокоєння або апатію), коли довго перебуваю у звичній обстановці.
2. Часто відчуваю необхідність відвідувати майданчики, де люди обмінюються ідеями (конференції, семінари, хаби, платформи, ініціативи, реальні і віртуальні групи).
3. Я намагаюсь ходити відомими маршрутами, уникати нових місць.
4. Коли розглядаю вивіски на вулиці, намагаюся відмітити нові способи реклами.
5. Як тільки з'являється вільний час, прагну відвідувати семінари, присвячені сучасним розробкам, новим знанням в різних галузях.
6. Я витрачаю багато сил для того, щоб зберігати звичну, стабільну обстановку як вдома, так і на роботі.
7. Не витримую одноманітності в житті.
8. Готовий(а) викласти останні гроші заради навчання новому методу роботи.

Продовження додатку М

ІІ шкала (СІ)

1. Намагаюсь не вкладати занадто багато сил у благоустрій громадських місць або будь яких інших суспільних просторів.

2. Я особливо завзято працюю в тих проектах, де руйнується звичний порядок речей.

3. Знайомі часто говорять мені про необхідність відпочинку, коли я займаюся новими проектами.

4. Я зазвичай беру активну участь в процесах соціальних змін.

5. Найчастіше відчуваю брак сил для впровадження кардинальних нововведень (в суспільстві, на роботі, вдома).

6. Я настільки напружено працюю над впровадженням нововведень, що близькі люди часто переживають за моє самопочуття.

7. Я з ретельністю продовжую роботу в інноваційних проектах, навіть коли відчуваю, що витрачаю дуже багато сил.

8. Навіть малознайомі люди відзначають, що новаторство є яскравою ознакою моєї поведінки.

ІІІ шкала (ШІ)

1. Остерігаюся починати паралельно кілька проектів.

2. Часто піддаюся спокусі впроваджувати кілька розробок одночасно.

3. Я з легкістю ініціюю кілька починань в різних сферах.

4. Одна новація не може захопити всю мою увагу.

5. Я відчуваю повноту життя, коли намагаюсь привнести щось нове в сфери, безпосередньо не пов’язані з моєю основною діяльністю.

6. Коли я задіяний в будь-якому інноваційному проекті, інші пропозиції мене вже не цікавлять.

7. Якщо я буду брати участь в інноваційному проекті, то тільки в своїй професійній сфері.

8. Мені подобається «пов'язувати» між собою проекти, здавалося б, в несумісних галузях.

Продовження додатку М

IV шкала (ЛК)

1. Я важко звикаю до нових речей.
2. Важко погоджуюся змінити телефон на більш сучасну модель.
3. Як тільки з'являються нові сервіси, намагаюся ними скористатися.
4. Мене завжди легко залучити до будь-якого експерименту.
5. З легкістю погоджуюся на участь в новому проекті.
6. Мені важко привносити нові технології в своє життя.
7. До останнього упираюся, коли друзі радять придбати новий гаджет.
8. Зазвичай я раніше своїх колег починаю застосовувати нові методи в роботі.

V шкала (СтІ)

1. Були періоди, коли мій інтерес до інновацій згасав.
2. Я готовий безперервно займатися впровадженням інновацій.
3. Моє прагнення привносити нововведення в різні сфери життя за останні роки анітрохи не змінилося.
4. Давні друзі неодмінно відзначають при кожній зустрічі моє бажання розповідати про корисні новинки.
5. Я можу брати участь в інноваційному процесі тільки в компанії своїх друзів.
6. У рішенні проблем на різних етапах життя я впевнено вибирав нові, хоча й незнайомі підходи.
7. Оточуючі кажуть, що моє прагнення до змін невичерпно.
8. Я рідко спеціально займаюся впровадженням інновацій.

VI шкала (ККІ)

1. Знайомлячись з новітніми розробками або ідеями, я розумію, що їм складно знайти місце в реальному житті.
2. Мій розум завжди спрямований на аналіз тих аспектів життя, де була б потрібна модернізація.
3. Я витрачаю багато часу на обдумування того, як привабливі ідеї можна було б втілити в реальному житті.

4. У будь-яких справах я зупиняю свою увагу тільки на тих пропозиціях, які мені здаються найбільш сучасними.

5. Мої думки займають лише ті ідеї, які допомагають поліпшити життя людини вже зараз.

6. Конфлікт між сформованим порядком речей, традиціями і сучасними ідеями, технологіями – постійна тема моїх міркувань в останні роки.

7. У здійснюваних проектах я виконую роль «генератора ідей».

8. Я багато роздумую про технології майбутнього.

VII шкала (ЕКІ)

1. Коли нічого навколо не змінюється, я стаю все більш дратівливим і нетерплячим.

2. Я отримую задоволення від роботи, тільки коли є можливість поекспериментувати.

3. Мені подобається більшість з тих реформаторських ідей, які я чую останнім часом.

4. Я відчуваю довіру тільки до добре перевірених рішень.

5. Вірю в перевагу сучасних методів роботи над традиційними.

6. Коли на екрані телебачення з'являються чергові реформатори, нічого крім роздратування у мене це не викликає.

7. Участь в інноваційних проектах викликає у мене переживання радості, задоволення.

8. У інноваційному проекті я міг би виступити передусім у ролі натхненника, «генератора позитивних емоцій».

VIII шкала (ПКІ)

1. Краще, щоб організацію роботи з впровадження нововведень брали на себе інші люди.

2. Коли починаю участь в проекті, вважаю за необхідне повідомити про це максимально широке коло людей, наприклад, в соціальних мережах.

3. Моя основна турбота – сумлінне виконання повсякденної роботи.

Продовження додатку М

4. У інноваційних проєктах я проявив би себе як активний діяч, виконавець.

5. Найбільше зосереджений на забезпеченні звичайного, повсякденного життя.

6. Я витрачаю багато часу на популяризацію в різних групах новаторських ідей.

7.У процесі освоєння інновацій зазвичай я займаю вичікувальну позицію, даючи можливість іншим проявити себе.

8. Не можу сидіти склавши руки, коли навколо стільки можливостей для прогресивних нововведень.

«КЛЮЧ» до методики «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності»

Показники	«прямі» питання	«зворотні» питання
Шкала I (ППН)	1, 2, 4, 5, 7, 8	3, 6
Шкала II (СІ)	2, 3, 4, 6, 7, 8	1, 5
Шкала III (ШІ)	2, 3, 4, 5, 8	1, 6, 7
Шкала IV (ЛК)	3, 4, 5, 8	1, 2, 6, 7
Шкала V (СтІ)	2, 3, 4, 6, 7	1, 5, 8
Шкала VI (ККІ)	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8	1
Шкала VII (ЕКІ)	1, 2, 3, 5, 7, 8	4, 6
Шкала VIII (ПКІ)	2, 4, 6, 8	1, 3, 5, 7
Загальний показник інноваційності (ЗПІ)	***ЗПІ*** = (ППН + СІ + ШІ + ЛК + СтІ + ККІ + ЕКІ + ПКІ) : 8	

Наведені шкали інноваційності є біполярним континуумом: один полюс (позитивний) характеризується рисами інноваційності, які мають яскраву вираженість, інший (негативний) – слабку вираженість або відсутність проявів інноваційності. Слід зазначити, що позначення «позитивний» і «негативний» не має оціночного навантаження, а лише вказує розташування даних полюсів в системі координат.

Потреба у пошуку новизни

Позитивний полюс показника ($ППН^+$) вказує на наявність стійкої затребуваності нової інформації, відчуття необхідності пошуку нових ідей та змістів; стремління до виявлення нового контенту, нововведень; схильність до відчуття нужденності у оновленні змісту діяльності, спілкування, пізнання; внутрішнє спонукання до постійного пошуку раніше невідомих, революційних рішень та ідей, винаходів; тяжіння до відходу від звичної обстановки, одноманітності, застарілості.

Негативний полюс показника ($ППН^-$) характеризує схильність до збереження усталеного порядку речей, потребу у фіксації стабільних умов життєдіяльності, відсутність нужденності у суттєвому оновленні змісту діяльності, спілкування, пізнання; тяжіння до одноманітності.

Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій

Позитивний полюс показника ($СІ^+$) відображає високий рівень енергійності у процесі інноваційних перетворень; високу інноваційна активність, задіяність у пошуку нових ідей, інтенсивність участі у впровадженні нововведень; готовність концентрувати та вкладати багато ресурсів (емоційних, інтелектуальних, тілесних) заради оновлення простору життєдіяльності, поширення інновацій; збудження у новаторській діяльності.

Негативний полюс показника ($СІ^-$) свідчить про низьку енергійність, відсутність готовності вкладати сили та внутрішні ресурси у процеси перетворення середовища, навіть очевидно корисного; відчуття нестачі активності для суттєвого оновлення процесів діяльності, впровадження та поширення нових розробок чи ідей; гальмування у новаторській діяльності.

Широта інноваційних інтенцій

Позитивний полюс показника ($ШІ^+$) вказує на схильність особистості до участі в різноманітних формах новаторської діяльності одночасно; налаштованість на впровадження розробок у багатьох, часто несумісних,

сферах; сприйнятливість до широкого спектру аспектів середовища, де потенційно уможливлено оновлення (впровадження нововведень), та готовність проявляти інноваційну активність в багаточисленних напрямках; значний діапазон інтересів в сфері інновацій.

Негативний полюс показника ($ШІ^-$) свідчить про обмеженість діапазону інтересів в сфері інновацій, концентрацію особистості на вузьких сегментах середовища як об'єктах оновлення, переважно у сферах, де реалізуються основні види діяльності; схильність до відсторонення від задіяння у різнопланових формах інноваційної активності, ігнорування можливостей для прояву інноваційних інтенцій у незвичних сферах, що виходять за межі раніше набутого досвіду.

Легкість контакту з новацією

Позитивний полюс показника ($ЛК^+$) висвітлює готовність до зміни звичок, швидкого відходу від відомих способів діяльності, звичних речей; відкритість до нового досвіду, налаштованість на осучаснення, легке прийняття оновлених форм життєзабезпечення, нових продуктів (як матеріальних, так і духовних) та негайне їх використання.

Негативний полюс показника ($ЛК^-$) характеризує схильність до спротиву контакту з новацією, до змін; відсторонення від придбання, користування новими продуктами (послугами, речами тощо); схильність до гальмування, переживання труднощів при взаємодії з нововведеннями, необхідності суттєво розширити або трансформувати свій досвід; уникання оновлення.

Стійкість інноваційних інтенцій

Позитивний полюс показника ($СтІ^+$) вказує на наявність позаситуативної та безперервної інноваційної активності; готовність до пошуку та впровадження нововведень протягом тривалих періодів життя, поза зв'язку з конкретними людьми чи обставинами, без спеціальних умов.

Негативний полюс показника (СтІ$^-$) свідчить про схильність до епізодичності у вияві інноваційної активності, її залежності від конкретних умов, оточення, ситуації; значні перепади, коливання у часі в прояві інноваційних інтенцій, імпульсів до оновлення від періодів залученості до періодів відсторонення.

Когнітивний компонент

Позитивний полюс показника (ККІ$^+$) вказує на акцентованість сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі існуючих (звичайних) уявлень, виявлення конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів; когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; схильність до генерування задуму потенційно корисного перетворення, що відповідає викликам сучасності.

Негативний полюс показника (ККІ$^-$) характеризує відсутність уваги до нового змісту інформації, орієнтація на впізнавання відомого та повторення знайомих думок, ідей, пошук аргументів на підтвердження раніше сформульованих істин; схильність до ігнорування конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів.

Емоційний компонент

Позитивний полюс показника (ЕКІ$^+$) відображає стійке приязне ставлення до новацій, довіра до нововведень, прийняття новизни, відкритість до змін, їх позитивна оцінка, відсутність страху новизни; позитивні переживання щодо наслідків оновлення; емоційний підйом під впливом нововведень, зацікавленість, наснага, небайдужість до нових ідей, рішень; нудьга від призвичаяння, нетерпіння в стабільних умовах.

Негативний полюс показника (ЕКІ$^-$) свідчить про страх змін, невизначеності, оцінка нововведень як загрози, схильність до сумнівів в корисності нововведень, навіть при очевидних їх перевагах відносно існуючих

речей; недовіра, негативні переживання при оцінці наслідків від впровадження, байдужість до нових ідей, концептів, рішень.

Поведінковий компонент

Позитивний полюс показника ($ПКІ^{+}$) вказує на схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій.

Негативний полюс показника ($ПКІ^{-}$) свідчить про відсутність готовності діяти в ситуації впровадження інновацій, схильність до відсторонення, уникання або саботажу процесів оновлення.

Загальний показник інноваційності

Позитивний полюс показника ($ЗПІ^{+}$) відображає загальну здатність особистості до корисних перетворень середовища, впровадження прогресивних ідей, розробок, технологій, рішень; чутливість до нових сенсів та змістів; сприйнятливість до ситуацій змін та оновлення, схильність до структурування невизначеності дійсності через привнесення й упровадження нових змістів.

Негативний полюс показника ($ЗПІ^{-}$) вказує на схильність особистості до збереження звичного порядку речей, навіть за умов власного дискомфорту; здатність стабілізувати середовище, фіксувати раніше набутий досвід та впроваджувати його, відсутність сприйнятливості до ситуацій змін та оновлення; схильність до відчуття розгубленості в умовах невизначеності, карколомних змін; ігнорування логіки інноваційного розвитку світу.

Опис Методики діагностики динамічних та якісних параметрів інноваційності

2.2.1. Змістовна характеристика шкал методики

Розглянемо комплекс формально-динамічних та якісних показників інноваційності, що вимірюються за допомогою розробленої методики.

Продовження додатку М

До *формально-динамічних параметрів* належать: потреба у пошуку новизни, сила, інтенсивність інноваційних інтенцій, широта інноваційних інтенцій, легкість контакту з новацією, стійкість інноваційних інтенцій.

Потреба у пошуку новизни – наявність стійкої затребуваності нової інформації, відчуття необхідності пошуку нових ідей та змістів; стремління до виявлення нового контенту, нововведень; схильність до відчуття нужденності у оновленні змісту діяльності, спілкування, пізнання; внутрішнє спонукання до постійного пошуку раніше невідомих, революційних рішень та ідей, винаходів; тяжіння до відходу від звичної обстановки, одноманітності, застарілості.

Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій, устремлінь – енергійність, прилив сил, натиск у процесі інноваційних перетворень; висока інноваційна активність, задіяння у пошуку нових ідей, інтенсивність участі у впровадженні нововведень; готовність концентрувати та вкладати багато ресурсів (емоційних, інтелектуальних, тілесних) заради оновлення простору життєдіяльності, поширення інновацій; збудження у новаторській діяльності.

Широта інноваційних інтенцій – схильність до участі в різноманітних формах новаторської діяльності одночасно; налаштованість на впровадження розробок у багатьох, часто несумісних, сферах; сприйнятливість до широкого спектру аспектів середовища, де потенційно уможливлено оновлення (впровадження нововведень), та готовність проявляти інноваційну активність в багаточисленних напрямках; значний діапазон інтересів в сфері інновацій.

Легкість контакту з новацією – схильність до невимушеної внутрішньо ініційованої взаємодії з новаціями; готовність до різкої зміни звичок, швидкого відходу від відомих способів діяльності, звичних речей; відкритість до нового досвіду, налаштованість на осучаснення, легке прийняття оновлених форм життєзабезпечення, нових продуктів (як матеріальних, так і духовних) та негайне їх використання.

Продовження додатку М

Стійкість інноваційних інтенцій – наявність позаситуативної та безперервної інноваційної активності; готовність до пошуку та впровадження нововведень протягом тривалих періодів життя, поза зв'язку з конкретними людьми чи видами діяльності, без спеціальних умов.

Якісними (модальнісними) параметрами інноваційності є: *когнітивний компонент, емоційний компонент, поведінковий компонент.*

Когнітивний компонент – сприйняття, розрізнення та розуміння новизни, що передбачає розпізнавання нового змісту, виходу за межі існуючих (звичайних) уявлень, виявлення конфлікту нового (сучасного) та застарілого змістів; когнітивну оцінку конструктивності та модернізаційного потенціалу новизни; схильність до генерування задуму потенційно корисного перетворення, що відповідає викликам сучасності.

Емоційний компонент – стійке приязне ставлення до новацій, довіра до нововведень, прийняття новизни, відкритість до змін, їх позитивна оцінка, відсутність страху новизни; позитивні переживання щодо наслідків оновлення; емоційний підйом під впливом нововведень, зацікавленість, наснага, небайдужість до нових ідей, рішень; нудьга від призвичаяння, нетерпіння в стабільних умовах.

Поведінковий компонент – схильність до конструктивних дій з опанування нововведення та його поширення, що передбачає поведінку, спрямовану на зміни різних параметрів середовища задля впровадження нових ідей, технологій.

Додаток Н

Результати дослідження інноваційності педагогів за психодіагностичною методикою «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (О. Кузнєцова) на констатувальному етапі

Шкали	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
«Потреба у пошуку новизни» (ППН)	високий	9	7,26	7	5,79
	достатній	50	40,32	50	41,32
	задовільний	63	50,81	60	49,59
	низький	2	1,61	4	3,31
«Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій» (СІ)	високий	7	5,65	6	4,96
	достатній	41	33,06	33	27,27
	задовільний	67	54,03	65	53,72
	низький	9	7,26	17	14,05
«Широта інноваційних інтенцій» (ШІ)	високий	2	1,61	1	0,83
	достатній	32	25,81	22	18,18
	задовільний	75	60,48	80	66,12
	низький	15	12,10	18	14,88
«Легкість контакту з новацією (ЛК)	високий	3	2,42	3	2,48
	достатній	39	31,45	27	22,31
	задовільний	74	59,68	76	62,81
	низький	8	6,45	15	12,40
«Стійкість інноваційних інтенцій» (СтІ)	високий	3	2,42	2	1,65
	достатній	57	45,97	48	39,67
	задовільний	51	41,13	55	45,45
	низький	13	10,48	16	13,22
«Когнітивний компонент» (ККІ)	високий	1	0,81	3	2,48
	достатній	31	25,00	29	23,97
	задовільний	70	56,45	69	57,02
	низький	22	17,74	20	16,53
«Емоційний компонент» (ЕКІ)	високий	3	2,42	2	1,65
	достатній	40	32,26	28	23,14
	задовільний	61	49,19	63	52,07
	низький	20	16,13	28	23,14
«Поведінковий компонент» (ПКІ)	високий	0	0	1	0,83
	достатній	48	38,71	46	38,02
	задовільний	59	47,58	60	49,59
	низький	17	13,71	14	11,57
Загальний показник інноваційності (ЗПІ)	високий	2	1,61	2	1,65
	достатній	40	32,26	36	29,75
	задовільний	69	55,65	66	54,55
	низький	13	10,48	17	14,05

Продовження додатку Н

Результати дослідження інноваційності педагогів за психодіагностичною методикою «Діагностика формально-динамічних і якісних параметрів інноваційності» (О. Кузнєцова) на підсумковому етапі

Шкали	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
«Потреба у пошуку новизни» (ППН)	високий	24	19,35	9	7,44
	достатній	70	56,45	53	43,80
	задовільний	28	22,58	54	44,63
	низький	2	1,61	5	4,13
«Сила, інтенсивність інноваційних інтенцій» (СІ)	високий	21	16,94	7	5,79
	достатній	67	54,03	38	31,40
	задовільний	32	25,81	64	52,89
	низький	4	3,23	12	9,92
«Широта інноваційних інтенцій» (ШІ)	високий	17	13,71	4	3,31
	достатній	55	44,35	28	23,14
	задовільний	43	34,68	74	61,16
	низький	9	7,26	15	12,40
«Легкість контакту з новацією (ЛК)	високий	24	19,35	5	4,13
	достатній	59	47,58	36	29,75
	задовільний	37	29,84	67	55,37
	низький	4	3,22	13	10,74
«Стійкість інноваційних інтенцій» (СтІ)	високий	19	15,32	5	4,13
	достатній	65	52,42	49	40,50
	задовільний	36	29,03	55	45,45
	низький	4	3,23	12	9,92
«Когнітивний компонент» (ККІ)	високий	16	12,90	5	4,13
	достатній	68	54,84	44	36,36
	задовільний	35	28,23	55	45,45
	низький	5	4,03	17	14,05
«Емоційний компонент» (ЕКІ)	високий	11	8,87	6	4,96
	достатній	64	51,61	41	33,88
	задовільний	41	33,06	59	48,76
	низький	8	6,45	15	12,40
«Поведінковий компонент» (ПКІ)	високий	14	11,29	4	3,31
	достатній	70	56,45	53	43,80
	задовільний	36	29,03	52	42,98
	низький	4	3,23	12	9,92
Загальний показник інноваційності (ЗПІ)	високий	14	11,29	5	4,13
	достатній	64	51,61	44	36,36
	задовільний	41	33,06	60	49,59
	низький	5	4.03	12	9,92

Додаток П

Бланк експертного оцінювання

Мета: визначення рівня розвитку інноваційної позиції педагога закладу дошкільної освіти.

ПІБ педагога_____

ПІБ експерта _____

Інструкція. Уважно прочитайте ознаки показників інноваційної позиції педагога та поставте позначку «+» в колонці «так», якщо ознака проявляється в професійній діяльності вихователя; в колонці «ні», якщо не проявляється.

Показники	**Ознаки**	**Так**	**Ні**
Здатність педагога до постійного вдосконалення й інтеграції інновацій у професійну діяльність	Проявляє самостійність у пошуку необхідної інформації про сучасні методи та підходи щодо організації освітнього процесу		
	Оцінює доцільність використання інноваційних технологій		
	Аналізує ефективність впровадження нових методів у своїй роботі		
	Робить моніторинг власних досягнень з впровадження інновацій в професійну діяльність		
	Систематизує отриману інформацію під час навчання на курсах підвищення кваліфікації (вебінарх, майстер-класах, конференціях, форумах тощо)		
Конструктивні дії з опанування нововведення та його поширення	Проявляє послідовність та системність у впровадженні інновацій в освітній процес		
	Ефективно поєднує традиційні та інноваційні методи в роботі з дітьми		
	Результативно використовує інновації для підвищення якості освітнього процесу		
	Залучає колег до інноваційної діяльності, надає методичну підтримку		
	Ініціює інноваційні рішення на педагогічних нарадах, методичних об’єднаннях тощо		

«___»_____ 2024 р. _____

підпис

Додаток Р

Результати діагностування педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі (опитувальник «Креативний педагог»)

Показники діяльнісно-креативного критерію	**Завдання**	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
			Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти	1. Запропонуйте варіанти перетворення рухливої гри (на ваш вибір) на малорухливу	високий	22	17,74	24	19,83
		достатній	15	12,1	16	13,14
		задовільний	79	63,72	67	55,38
		низький	8	6,45	14	11,65
здатність нетрадиційно розв’язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи	2.Запропонуйте нестандартні способи заспокоїти групу надто активних дітей після прогулянки	високий	17	13,81	17	14,05
		достатній	40	32,25	43	35,3
		задовільний	67	53,94	61	50,65
		низький		0		0
здатність педагогів використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань	3. Придумайте незвичний спосіб навчити дітей розрізняти геометричні фігури без використання наочних матеріалів	високий	6	4,84	4	3,31
		достатній	34	27,25	24	20,19
		задовільний	84	67,91	93	76,5
		низький	0	0	0	0
здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях	4. Уявіть ситуацію. Ви проводите заняття з дітьми в старшій групі з освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Діти вправляються у рахуванні в прямому і зворотному порядку. Раптово Михайлик показує пальчиком на вікно і радісно вигукує: «Ой! Білочка за вікном!». Опишіть ваші подальші дії	високий	15	12,25	13	10,34
		достатній	24	19,46	22	18,31
		задовільний	60	48,13	54	44,9
		низький	25	20,16	32	26,45
Середній відсоток		високий	-	12,16	-	11,8825
		достатній	-	22,765	-	21,735
		задовільний	-	58,425	-	56,8575
		низький	-	6,6525	-	9,525

Продовження додатку Р

Результати діагностування педагогів ЕГ і КГ на підсумковому етапі за результатами опитувальника «Креативний педагог»

Показники діяльнісно-креативного критерію	**Завдання**	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
			Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
вміння трансформувати навчальний матеріал відповідно до власних потреб та інтересів і можливостей здобувачів освіти	1. Запропонуйте варіанти перетворення рухливої гри (на ваш вибір) на малорухливу	високий	41	33,06	26	21,49
		достатній	29	23,39	23	19,01
		задовільний	52	41,94	62	51,24
		низький	2	1,61	10	8,26
здатність нетрадиційно розв'язувати педагогічні ситуації, знаходити оригінальні способи	2.Запропонуйте нестандартні способи заспокоїти групу надто активних дітей після прогулянки	високий	24	19,35	19	15,70
		достатній	57	45,97	48	39,67
		задовільний	43	34,68	54	44,63
		низький	0	0	0	0
здатність педагогів використовувати нестандартні підходи до виконання дидактичних завдань	3. Придумайте незвичний спосіб навчити дітей розрізняти геометричні фігури без використання наочних матеріалів	високий	17	13,71	7	5,79
		достатній	54	43,55	39	32,23
		задовільний	53	42,74	75	61,98
		низький	0	0	0	0
здатність до педагогічної імпровізації, уміння використовувати ситуацію у дидактичних цілях	4. Уявіть ситуацію. Ви проводите заняття з дітьми в старшій групі з освітнім напрямом «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі». Діти вправляються у рахуванні в прямому і зворотному порядку. Раптово Михайлик показує пальчиком на вікно і радісно вигукує: «Ой! Білочка за вікном!». Опишіть ваші подальші дії	високий	28	22,58	18	14,88
		достатній	39	31,45	32	26,45
		задовільний	42	33,87	44	36,36
		низький	15	12,10	27	22,31
Середній відсоток		високий	-	22,18	-	14,46
		достатній	-	36,09	-	29,34
		задовільний	-	38,31	-	48,55
		низький	-	3,43	-	7,64

Додаток С

Рівні розвитку рефлексії педагогів ЕГ і КГ на констатувальному етапі за результатами опитувальника «Саморефлексія педагога»

Питання	**Рівні**	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
1. За шкалою від 1 до 4 визначте свою готовність до впровадження інноваційних технологій. Цифри мають такі значення: 1 - зовсім не готова (-ий); 2 - частково готова (-ий); 3 - достатньо готова (-ий); 4 - повністю готова (-ий)	високий	55	44,35	41	33,88
	достатній	69	55,65д	79	65,29
	задовільний	0	0	1	0,83
	низький	0	0	0	0
2. Якими знаннями та навичками має володіти педагог, на Вашу думку, щоб впроваджувати інноваційні технології?	високий	12	9,68	14	11,57
	достатній	35	28,23	41	33,88
	задовільний	43	34,68	41	33,88
	низький	34	27,42	25	20,66
3. Які якості, на Вашу думку, мають бути притаманні педагогу, готовому до застосування інноваційних технологій у освітньому процесі?	високий	15	12,10	17	14,05
	достатній	30	24,19	28	23,14
	задовільний	53	42,74	51	42,15
	низький	26	20,97	25	20,66
4. Над якою науково-методичною проблемою Ви працюєте?	високий	10	8,06	15	12,40
	достатній	21	16,94	18	14,88
	задовільний	52	41,94	45	37,19
	низький	41	33,06	43	35,54
5. Які найближчі три кроки у дослідженні науково-методичної проблеми, яку вказали вище, Ви запланували?	високий	9	7,26	10	8,26
	достатній	21	16,94	18	14,88
	задовільний	48	38.71	40	33,06
	низький	46	37,10	53	43,80
Середній відсоток	високий	20	16,29	19	16,03
	достатній	35	28,39	37	30,41
	задовільний	39	31,61	36	29,42
	низький	30	23,71	29	24,13

Продовження додатку С

Рівні розвитку рефлексії педагогів ЕГ і КГ на підсумковому етапі за результатами опитувальника «Саморефлексія педагога»

Питання	Рівні	**ЕГ (n=124)**		**КГ (n=121)**	
		Абс.	**%**	**Абс.**	**%**
1. За шкалою від 1 до 4 визначте свою готовність до впровадження інноваційних технологій. Цифри мають такі значення: 1 - зовсім не готова (-ий); 2 - частково готова (-ий); 3 - достатньо готова (-ий); 4 - повністю готова (-ий)	високий	85	68,55	76	62,81
	достатній	30	24,19	45	37,19
	задовільний	9	7,26	0	0
	низький	0	0	0	0
2. Якими знаннями та навичками має володіти педагог, на Вашу думку, щоб впроваджувати інноваційні технології?	високий	57	45,97	20	16,53
	достатній	45	36,29	38	31,40
	задовільний	15	12,10	48	39,67
	низький	7	5,65	15	12,40
3. Які якості, на Вашу думку, мають бути притаманні педагогу, готовому до застосування інноваційних технологій у освітньому процесі?	високий	44	35,48	20	16,53
	достатній	63	50,81	49	40,50
	задовільний	10	8,06	33	27,27
	низький	7	5,64	19	15,70
4. Над якою науково-методичною проблемою Ви працюєте?	високий	54	43,55	17	14,05
	достатній	46	37,10	56	46,28
	задовільний	18	14,52	29	23,97
	низький	6	4,84	19	15,70
5. Які найближчі три кроки у дослідженні науково-методичної проблеми, яку вказали вище, Ви запланували?	високий	48	38,71	25	20,66
	достатній	50	40,32	46	38,02
	задовільний	17	13,71	30	24,79
	низький	9	7,26	20	16,53
Середній відсоток	високий	57	46,45		26,12
	достатній	47	37,74		31,24
	задовільний	14	11,13		23,14
	низький	6	4,68		19,50

Додаток Т

Обчислення критерію Пірсона χ^2 за всіма критеріями розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти ЕГ і КГ на підсумковому етапі експерименту

Емпіричні частоти критерію Пірсона χ^2 педагогів ЕГ і КГ й очікувана частота fe

Рівень	**Емпіричні частоти (≈)**		**Сума частот у рядку**	$fe = \frac{\text{сума частот у рядку х сума частот у стовпці}}{\text{загальна сума}}$	
	ЕГ	**КГ**		**ЕГ**	**КГ**
Мотиваційно-ціннісний критерій					
Високий	24	10	**34**	17,21	16,79
Достатній	45	27	**72**	36,44	35,56
Задовільний	26	49	**75**	37,96	37,04
Низький	29	35	**64**	32,39	31,61
Сума частот	124	121	Загальна сума: **245**		
Когнітивно-інформаційний критерій					
Високий	27	13	**40**	20,24	19,76
Достатній	61	37	**98**	49,60	48,40
Задовільний	29	52	**81**	41,00	40,00
Низький	7	19	**26**	13,16	12,84
Сума частот	124	121	Загальна сума: **245**		
Діяльнісно-креативний критерій					
Високий	21	10	**31**	15,69	15,31
Достатній	61	45	**106**	53,65	52,35
Задовільний	39	58	**97**	49,09	47,91
Низький	3	8	**11**	5,57	5,43
Сума частот	124	121	Загальна сума: **245**		
Емоційно-рефлексивний критерій					
Високий	34	19	**53**	26,82	26,18
Достатній	56	39	**95**	48,08	46,92
Задовільний	27	44	**71**	35,93	35,07
Низький	7	19	**26**	13,16	12,84
Сума частот	124	121	Загальна сума: **245**		

Продовження додатку Т

Обчислення критерію Пірсона χ^2 за мотиваційно-ціннісним та когнітивно-інформаційним критерієм розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ

fo	fe	$fo - fe$	$(fo - fe)^2$	$\frac{(fo - fe)2}{fe}$
Мотиваційно-ціннісний критерій				
24	17,21	6,79	46,10	2,68
10	16,79	-6,79	46,10	2,75
45	36,44	8,56	73,27	2,01
27	35,56	-8,56	73,27	2,06
26	37,96	-11,96	143,04	3,77
49	37,04	11,96	143,04	3,86
29	32,39	-3,39	11,49	0,35
35	31,61	3,39	11,49	0,36
χ^2=17,84				
Когнітивно-інформаційний критерій				
27	20,24	6,76	45,70	2,26
13	19,76	-6,76	45,70	2,31
61	49,60	11,40	129,96	2,62
37	48,40	-11,40	129,96	2,69
29	41,00	-12,00	144,00	3,51
52	40,00	12,00	144,00	3,60
7	13,16	-6,16	37,95	2,88
19	12,84	6,16	37,95	2,96
χ^2=22,83				

Продовження додатку Т

Обчислення критерію Пірсона χ^2 діяльнісно-креативним та емоційно-рефлексивним критерієм розвитку інноваційної позиції педагогів ЕГ і КГ

fo	fe	$fo - fe$	$(fo - fe)^2$	$\frac{(fo - fe)2}{fe}$
Діяльнісно-креативний критерій				
21	15,69	5,31	28,20	1,80
10	15,31	-5,31	28,20	1,84
61	53,65	7,35	54,02	1,01
45	52,35	-7,35	54,02	1,03
39	49,09	-10,09	101,81	2,07
58	47,91	10,09	101,81	2,13
3	5,57	-2,57	6,60	1,18
8	5,43	2,57	6,60	1,22
χ^2=12,28				
Емоційно-рефлексивний критерій				
34	26,82	7,18	51,55	1,92
19	26,18	-7,18	51,55	1,97
56	48,08	7,92	62,73	1,30
39	46,92	-7,92	62,73	1,34
27	35,93	-8,93	79,74	2,22
44	35,07	8,93	79,74	2,27
7	13,16	-6,16	37,95	2,88
19	12,84	6,16	37,95	2,96
χ^2=16,86				

Додаток У

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО»

на 2024 рік

Затверджено:
рішення Вченої ради КЗВО
«Одеська академія неперервної освіти
Одеської обласної ради»
від 21.12.2023 р., протокол № 7

Введено в дію:
наказ КЗВО «Одеська академія
неперервної освіти Одеської обласної
ради»
від 22.12.2023 р. № 01-2/4220 ОД

Одеса 2023

Продовження додатка У

І. ПРОФІЛЬ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Найменування програми	Програма підвищення кваліфікації: **«Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО»**
Напрям програми	Підвищення кваліфікації фахівців за спеціальністю: 012 «Дошкільна освіта»
Цільова аудиторія	Вихователі, вихователі-методисти, музичні керівники закладів дошкільної освіти
Обсяг програми в год/ тривалість навчання	30 год. / 3 дні 30 год / 6 днів
Вид підвищення кваліфікації	Навчання за програмою підвищення кваліфікації
Форма підвищення кваліфікації	Очна форма навчання в режимі online/offline, без відриву від виробництва в режимі online
Розробник (-и) програми	*Трофименко Ольга Анатоліївна, старший викладач кафедри дошкільної і початкової освіти*
Місце реалізації програми	КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», м. Одеса, пл. Михайлівська, 17
Вартість/ безоплатність надання освітньої послуги	Освітні послуги для слухачів курсів надаються безоплатно (виняток: педагоги приватних закладів, педагоги закладів освіти інших областей, викладачі ВНЗ І-ІІ рівня акредитації, які не підпорядковуються МОН або мають подвійне підпорядкування)
Строки реалізації програми	2024 рік
Документ, що видається за результатами підвищення кваліфікації	Свідоцтво про підвищення кваліфікації

ІІ. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Актуальність програми. На теперішній час залишається актуальним становлення національної парадигми освіти та пошук підходів до її реалізації. Під впливом соціальних, економічних і політичних змін у світі посилились виклики, що постали перед національною системою освіти, внаслідок чого виник запит на педагога як фахівця, здатного швидко орієнтуватися у нестабільній ситуації, залишаючись конкурентоспроможним і набуваючи навички використання освітніх інновацій у професійній діяльності та здатність до безперервної самоосвіти і саморозвитку.

Курс спрямований на систематизацію знань педагогів про інноваційні підходи до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти, також приділяється увага розвитку креативності та рефлексивної компетентності педагогів

Програму розроблено відповідно до сучасної державної освітньої політики щодо впровадження концепції Нової української школи, а також Закону України «Про освіту», Закону України «Про дошкільну освіту», професійного стандарту «Вихователь закладу дошкільної освіти».

Нормативна база визначення змісту навчальної програми підвищення кваліфікації педагогів включає: Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017); Закон України «Про дошкільну освіту» (від 11.07.2001 з останніми змінами, внесеними згідно із Законом № 2442-VI від 06.07.2010); Державний стандарт дошкільної освіти (від 12.01.2021); Професійний стандарт «Вихователь закладу дошкільної освіти» (від 19.10.2021).

Метою навчальної програми є забезпечення неперервного професійного розвитку педагогів закладу дошкільної освіти з питань впровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти.

Основні завдання програми:

- актуалізувати знання педагогів про загальні та професійні компетентності;

- систематизувати знання про інноваційні педагогічні технології;

- сприяти розвитку рефлексивної компетентності та навичок впровадження інновацій у професійну діяльність;

- поглибити і розширити знання педагогів з ефективних інноваційних стратегій організації освітнього процесу в закладі дошкільної освіти;

- розвивати навички інноваційної поведінки: долати антиінноваційні бар'єри, проявляти активну позитивну позицію щодо інновацій в професійній діяльності;

- активізувати розвиток значущих професійних якостей педагогів, у тому числі – мотивації до професійного самовдосконалення, самоменеджменту, рефлексії.

Профілі базових компетентностей враховують загальні (соціальну, лідерську, підприємницьку) і професійні компетентності вихователя.

До професійних компетентностей відносяться такі:

- *організаційна компетентність* (А2.2) – здатність обирати ефективні методи, форми та засоби організації освітнього процесу відповідно до запитів та потреб здобувачів освіти;

- *предметно-методична компетентність* (А4.1) – здатність формувати у здобувачів освіти ключові компетентності відповідно до державного стандарту;

- *проєктувальна компетентність* (Б2.1) – здатність організовувати та проєктувати освітні осередки за принципами універсального дизайну та розумного пристосування;

- *педагогічне партнерство* (В2.1, В2.3) – здатність до ефективної співпраці та комунікації в професійній діяльності; здатність до командної взаємодії;

- *здатність до навчання впродовж життя* (Г1.1, 1.2) – здатність до саморефлексії та самооцінювання власної професійної діяльності; здатність планувати та реалізовувати індивідуальний професійний розвиток та самоосвіту.

Очікувані результати навчання охоплюють**:**

Знання і розуміння

- *знання* і розуміння вимог щодо організації освітнього процесу відповідно до Базового компоненту дошкільної освіти;
- *знання* вимог щодо профілю вихователя закладу дошкільної освіти відповідно до Стандарту і *вміння* на його основі планувати професійний саморозвиток;
- *розуміння* вимог сучасності щодо розвитку інноваційної компетентності.

Розвинені вміння

- *уміння* реалізовувати інноваційні підходи організації освітнього процесу;
- *уміння* комплексно підходити до розв'язання педагогічних проблем;
- *уміння* добирати стратегії подолання антиінноваційних бар'єрів;
- *уміння* використовувати техніки професійної рефлексії.

Диспозиції (цінності, ставлення)

- *готовність* розвивати інноваційність з метою підвищення власної конкурентоспроможності;
- *бажання* і готовність постійно підвищувати свій професійний рівень

Структура навчально-тематичного плану. Курс складається з шести модулів – «Аксіо-, акмео- акценти освітнього простору», «Стандарти освіти через опції освітніх траєкторій», «Інновації в системі прогресивних змін в освіті», «Готовність до інноваційної діяльності як професійна якість педагога», «Креативність педагога: реалізація інноваційного підходу», «Інноваіційна активність педагога».

Форма реалізації: інтерактивні лекції, практичні заняття, групові тематичні дискусії, рефлексія.

Продовження додатка У

ІІІ. НАВЧАЛЬНО-ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ «ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗДО» (очна форма навчання в режимі online/offline, без відриву від виробництва в режимі online – 30 годин)

	Зміст	Всього годин	Лекції	Практичне заняття
Модуль 1 (загальний)	**1. Аксіо-, акмео- акценти освітнього простору**	**5**	**2**	**3**
	1.1. Цінності освіти: соціокультурний вимір	**2**	1	1
	1.2. Цінності освіти в граничних ситуаціях суспільства	**3**	1	2
Модуль 2 (загальний)	**2. Стандарти освіти через опції освітніх траєкторій**	**5**	**2**	**3**
	2.1. Професійний стандарт вчителя/керівника: особистісний та професійний виміри	**2**	1	1
	2.2. Державні стандарти загальної середньої освіти: цінність, системність, цілісність	**3**	1	2
Модуль 3 (фаховий)	**3. Інновації в системі прогресивних змін в освіті**	**5**	**2**	**3**
	3.1. Інноваційність як ознака сучасності	**2**	1	1
	3.2. Розвиток інноваційної особистості педагога: успішні практики	**3**	1	2
Модуль 4 (фаховий)	**4. Готовність до інноваційної діяльності як професійна якість педагога**	**5**	**2**	**3**
	4.1. Структура готовності педагога до інноваційної діяльності	**2**	1	1
	4.2. Антиінноваційні бар'єри у професійній діяльності: способи їх подолання	**3**	1	2
Модуль 5 (фаховий)	**5. Креативність педагога: реалізація інноваційного підходу**	**5**	**2**	**3**
	5.1. Креативність як актуалітет педагога нової формації	**2**	1	1
	5.2. Креативний компонент інноваційної діяльності: способи реалізації	**3**	1	2
Модуль 6 (фаховий)	**6. Інноваційна активність педагога**	**5**	**2**	**3**
	6.1. Інноваційна активність як ознака суб'єктності педагога	**2**	1	1
	6.2. Реалізація рефлексивного компоненту інноваційної діяльності	**3**	1	2
Разом годин за планом:		**30**	**12**	**18**

Додаток Ф

Тренінг для педагогів закладів дошкільної освіти

«Інноваційний педагог: як стати агентом змін»

Цільова аудиторія: вихователі, вихователі-методисти закладів дошкільної освіти.

Мета: розвиток готовності педагогів до впровадження інноваційних підходів у професійну діяльність, розвиток їхнього потенціалу як агентів змін та сприяння усвідомленню ролі сучасного педагога в трансформації освітнього середовища.

Завдання:

- уточнити розуміння концепції інноваційної педагогіки та її значення для сучасної дошкільної освіти в контексті реформування освітньої системи України;
- удосконалити навички аналізу власної педагогічної практики та виявлення можливостей для її вдосконалення;
- розвивати практичні навички проєктування та впровадження інновацій в освітньому процесі дошкільного закладу;
- удосконалити навички роботи в команді та створення професійних спільнот для обміну досвідом та взаємної підтримки;
- підтримувати мотивацію до безперервного професійного розвитку та впровадження інновацій у педагогічну практику.

Обладнання та матеріали: фліпчарт, маркери, папір формату А4 (для нотатків), папір формату А3, кольоровий папір, стікери, клей

Орієнтовний час проведення тренінгу: 4 години (з урахуванням кави-брейку)

Хід тренінгу

І. Вступна частина

1. Знайомство / організаційна частина.

Продовження додатку Ф

Тренер у разі потреби робить самопрезентацію, знайомить учасників з темою, обговорює організаційні та технічні моменти, пов'язані з часом та умовою перебігу тренінгу (5 хв).

2. Вправа «Вітаю всіх!» («Фірмовий рух») (10 хв).

Мета: створити сприятливу атмосферу під час спілкування.

Хід виконання вправи

Учасники стають у коло. Тренер пропонує кожному придумати власний вітальний рух (рухи не повинні повторюватись). Після цього учасники презентують себе, наприклад: «Мене звуть…, я працюю…, найкраще моє досягнення – це… Вітаю всіх! (показує свій рух)». Наступний повторює рух попереднього учасника, називаючи його ім'я зі словами: «Вітаю… (ім'я попереднього учасника)». Після цього він презентує себе і свій рух, промовляючи: «Вітаю всіх!».

Всі вітаються по колу.

Рефлексія щодо виконаної вправи. Орієнтовні запитання:

- Що сподобалось вам, виконуючи вправу?

- Наскільки легко вам вдалося придумати власний рух?

- Наскільки складно для вас було запам'ятати й відтворити рух сусіда?

- Що відчуваєте зараз?

3. Прийняття правил групи (5 хв)

Для продуктивного спілкування тренер пропонує обговорити та прийняти правила роботи групи під час тренінгу.

Орієнтовні правила роботи групи:

- Активність і залученість. Будьте активними і залученими у виконанні завдань. Таким чином ви зможете отримати максимальну користь від нашої зустрічі.

- Свобода висловлювання думки та взаємоповага одне до одного.

- «Піднята рука». Якщо в аудиторії починається гучне обговорення, тренер високо підіймає руку, що може позначати сигнал «Стоп!». Всі, хто

Продовження додатку Ф

бачить підняту руку, також підіймають свою і таким чином в аудиторії встановлюється тиша.

- Правило «Вільна нога». Якщо у вас виникла необхідність вийти, ви не питаєте дозволу, а просто ненадовго виходите. Один!

- «Шматок пирога». Наш загальний час, який проведемо разом, можна уявити як великий пиріг, а кожна вправа або дискусія – це шматок цього пирога. Тож враховуйте, що під час обговорення у кожного учасника є своя частка «пирога» від загального часу.

- Головне правило – безпека. Під час повітряної тривоги тренінг переривається, а продовжується тільки в безпечному місці (укритті).

4. Мотивація / очікування (10 хв)

Вправа «Поміняйтесь місцями…»

Мета: підвищити загальну активність та визначити очікування учасників щодо тренінгу.

Обладнання: фліпчарт, маркери.

Хід виконання вправи

Учасники стають у коло. Тренер пропонує помінятися місцями тих…

- хто вранці пив каву;

- хто прийшов у джинсах;

- хто любить піші прогулянки;

- хто добирався до тренінгу громадським транспортом;

- хто може назвати щонайменше три інноваційні педагогічні технології;

- хто працює у творчому колективі;

- хто прагне удосконалити навички аналізу власної педагогічної практики;

- хто знає, що означає поняття «інноваційна технологія»;

- хто прагне дізнатися про шляхи впровадження інновацій в освітньому процесі;

- хто вважає себе агентом змін в освіті;

- хто вважає, що йому варто підвищити рівень інноваційної компетентності.

Рефлексія щодо виконаної вправи. Тренер фасилітує процес обговорення і підбиває підсумки, узагальнюючи мотивацію учасників. Педагоги доповнюють список очікувань. Ключові моменти тренер фіксує на фліпчарті.

ІІ. Основна частина

«На цьому тренінгу ми розглянемо, як кожен із вас може стати агентом змін, вносячи свій внесок у створення інноваційного середовища в закладі дошкільної освіти. Ми обговоримо практичні стратегії, інструменти для впровадження інновацій та методи співпраці, які сприятимуть успішній трансформації освітнього процесу.

Запрошуємо вас долучитися до активної дискусії, обміну ідеями та спільного пошуку шляхів для досягнення високих результатів у професійній діяльності. Ваші знання, досвід і бажання змінювати світ освіти – це ключ до створення майбутнього, де інновації стають нормою, а кожен вихователь – справжнім агентом змін.

Давайте разом відкривати нові горизонти інноваційної педагогіки!»

1. Вправа «Хмара слів» (20 хв.)

Мета: уточнити поняття «агенти змін»

Обладнання: зображення хмарки на кожну групу, фліпчарт, маркери.

Хід виконання вправи

Тренер об’єднує педагогів у групи. Кожна група пише 5 слів-асоціацій на поняття «агент змін». Групи міняються хмарками. На отриманих хмарках учасники від групи дописують свої 2-3 слова-асоціації (слова не повинні повторюватися). Коли хмарки повертаються до команд, педагоги, використовуючи запропоновані асоціації, створюють власне визначення поняття «агент змін».

Команди презентують свої визначення. Тренер ключові моменти фіксує на фліпчарті.

Продовження додатку Ф

Інформація для тренера. Агенти змін – це ті педагоги, які своїм прикладом та ініціативою впроваджують нові ідеї, методи та технології в освітній процес. Вони не лише активно адаптуються до змін, але й стають каталізаторами інновацій, стимулюючи розвиток як власної педагогічної практики, так і всієї освітянської спільноти.

2. *Групова дискусія «Основні риси педагога-агента змін» (20 хв.).*

Мета: визначити основні риси педагога інноваційного спрямування.

Тренер заохочує та фасилітує обговорення, які риси притаманні агенту змін.

Підбиваючи підсумок обговорення, тренер підводить учасників до думки, що агенту змін можуть бути притаманні такі риси:

- ✓ ініціативність та проактивність. Такі педагоги постійно шукають можливості для вдосконалення і не бояться експериментувати.
- ✓ критичне мислення. Агенти змін аналізують сучасні тренди та потреби, визначають шляхи вирішення актуальних завдань.
- ✓ здатність працювати в команді. Педагоги-агенти змін вміють будувати партнерські відносини, діляться досвідом та підтримують колег у впровадженні новацій.
- ✓ прагнення до неперервного професійного розвитку. Агенти змін приділяють увагу безперервному професійному розвитку та особистісному зростанню.

3. Індивідуальна вправа «Мій інноваційний потенціал» (SWOT-аналіз) (15 хв.).

Мета*:* допомогти учасникам оцінити власний рівень готовності до впровадження інновацій у педагогічну практику, визначити сильні та слабкі сторони своєї діяльності, а також можливості та загрози, що можуть впливати на цей процес.

Обладнання: аркуші паперу, ручки, олівці, фломастери або маркери.

Продовження додатку Ф

Хід виконання вправи

При необхідності тренер пояснює учасникам суть SWOT-аналізу як інструменту оцінки ситуації, що включає чотири складові:

- S (Strengths) – сильні сторони (внутрішні переваги, що сприяють успішному впровадженню інновацій);
- W (Weaknesses) – слабкі сторони (внутрішні недоліки, які можуть ускладнювати інноваційні процеси);
- O (Opportunities) – можливості (зовнішні фактори, які можна використати для розвитку);
- T (Threats) – загрози (зовнішні виклики, що можуть створювати перешкоди).

Кожен учасник отримує бланк або малює таблицю на аркуші, поділену на чотири секції, та відповідає на питання.

Сильні сторони (Strengths)	**Слабкі сторони (Weaknesses)**
Що я роблю добре? Які в мене інноваційні навички? Що мене мотивує змінювати підходи в освітньому процесі?	Що мені заважає працювати ефективніше? Які педагогічні технології мені варто освоїти? Що обмежує мою гнучкість у роботі?
Можливості (Opportunities)	**Загрози (Threats)**
Які зовнішні фактори сприяють моєму розвитку? Які ресурси доступні для покращення моєї практики? Які сучасні освітні практики мені будуть цікаві?	Які виклики та труднощі можуть завадити впровадженню інновацій? Чи є спротив змінам з боку колег чи керівництва? Чи є обмеження у фінансуванні чи матеріальному забезпеченню?

4. Робота в малих групах. Вправа «Міст можливостей» (20 хв.).

Мета: сприяти глибшому розумінню педагогами своїх професійних ресурсів та зон розвитку.

Обладнання: аркуші паперу, маркери.

Продовження додатку Ф

Хід виконання вправи

Учасники об’єднуються по 3-4 учасника. Кожен педагог коротко представляє свій аналіз і отримує зворотний зв’язок від колег. Учасники разом шукають шляхи подолання слабких сторін і загроз та визначають, як можна використати можливості для розвитку.

Записи ведуться у вигляді зображення моста. На одному боці моста пишуть або символічно зображують загрози та слабкі сторони, а на іншому – можливості та сильні сторони. Міст – це інструменти, які допоможуть перейти від проблем до успіху.

Рефлексія. *Орієнтовні питання:*

- Які поради колег вас здивували?
- Що корисного для себе ви почули?
- Що легше було: шукати власні «мости» чи надавати поради іншим у пошуку інструментів?

«Дякую вам за активну роботу у вправі «Міст можливостей». Ви зробили важливий крок – проаналізували свої сильні сторони, виявили можливості для зростання та визначили шляхи подолання труднощів. Це означає, що кожен із вас уже має певний потенціал для впровадження інновацій у свою діяльність.

Але інновації не існують у вакуумі. Вони народжуються і розвиваються в середовищі співпраці, коли ми ділимося досвідом, надихаємо одне одного і вчимося на успішних практиках колег.

Саме тому зараз ми переходимо до вправи «Світове кафе». Це можливість у неформальній, дружній атмосфері обмінятися реальним досвідом впровадження інноваційних технологій у дошкільну освіту. Ви зможете поділитися своїми ідеями, розповісти про власні знахідки та дізнатися, як з інноваціями працюють інші.

Тож запрошую вас створити простір для діалогу, відкритості та натхнення! Станьте агентами змін!»

5. *Вправа «Світове кафе» (30 хв.)*

Мета: Створити відкрите та продуктивне середовище для обміну досвідом між педагогами щодо впровадження інновацій у дошкільну освіту.

Сприяти генерації нових ідей, осмисленню успішних практик та пошуку ефективних рішень для покращення освітнього процесу.

Обладнання*:* 3 аркуші паперу формату А3, маркери, наліпки, кольоровий папір, ножиці, клей тощо.

Хід виконання вправи

Вихователів запрошують у кафе, в якому можна пригощатися за кожним столиком. Пропонується чотири зони для дискусії (столики в кафе): «Розвиток медіаграмотності у дошкільнят», «STREAM-проєкти для дошкільнят» для дітей дошкільного віку», «Розвиток емоційного інтелекту дітей», «Проєктні технології в освітньому процесі ЗДО». Для кожної зони надаються аркуші формату А3 або фліпчарт з назвою теми та маркери для запису ідей. Призначаються модератори (ведучі) кожного столу – учасники, які вже мають досвід у відповідній темі (або тренер може запропонувати бажаючим спробувати себе в цій ролі).

Учасники обирають один зі столів, за яким хочуть почати дискусію. Модератор коротко представляє тему, ставить ключові запитання та спрямовує розмову:

- *Столик 1 («Розвиток медіаграмотності у дошкільнят»)* (орієнтовні питання):
  - Як навчити дітей безпеці в інформаційному середовищі?
  - Які практичні вправи допомагають дітям орієнтуватися у світі медіа?
  - Перегляд яких мультфільмів та казок сприяє формуванню медіаграмотності?
- *Столик 2 («STREAM-проєкти для дошкільнят»)* (орієнтовні питання):
  - Як вам вдається інтегрувати STREAM-технології в освітній процес?
  - Які практичні STREAM-активності ви вже впроваджували?

- Які прості матеріали можна використовувати для експериментів у закладі дошкільної освіти?

- *Столик 3 («Розвиток емоційного інтелекту»)* (орієнтовні питання):
  - Як допомогти дітям розпізнавати та висловлювати свої емоції?
  - Які ігри та вправи сприяють розвитку емпатії?
  - Як навчити дітей виражати свої емоції?
- *Столик* 4 *(«Проєктні технології в освітньому процесі ЗДО»)* (орієнтовні питання):
  - Як обрати тему проєкту, яка буде цікава дітям і відповідатиме їхньому віковому розвитку?
  - Як можна використовувати міжпредметні зв'язки у проєктній діяльності?
  - Як залучати батьків до участі в проєктній діяльності?

Учасники активно обговорюють питання, записують ідеї, діляться власним досвідом.

Після першого раунду учасники переходять до іншого столу (за бажанням, але так, щоб відвідати якомога більше тем). Модератор коротко підсумовує основні ідеї, які вже були висловлені, і запрошує учасників доповнювати або ділитися новими думками.

Після обговорень кожен модератор презентує ключові напрацювання своєї групи. На фліпчарті або дошці формується загальний список практичних порад щодо впровадження інновацій, які можуть бути корисними для всіх. Учасники можуть сфотографувати напрацювання або записати ідеї для власного використання.

Рефлексія. Тренер дякує всім за активну участь. Орієнтовні питання:

- Які ідеї вас найбільше надихнули?
- Що ви плануєте впровадити у своїй роботі найближчим часом?
- Які теми ви хотіли б обговорити наступного разу?

Продовження додатку Ф

Учасники висловлюють свої враження одним словом або коротким коментарем.

ІІІ. Заключна частина

Вправа «Лист самому собі» (30 хв.)

Мета*:* допомогти учасникам усвідомити отримані знання та спланувати реальні кроки для впровадження змін у власній педагогічній діяльності. Створити особисту мотивацію до дій та забезпечити можливість саморефлексії через певний час.

Хід виконання вправи

Тренер звертається до учасників з питаннями:

1. Що сьогоднішній тренінг дав вам особисто?
2. Які ідеї або підходи здалися вам особливо корисними?
3. Що ви готові спробувати в своїй роботі вже найближчим часом?

Тренер підкреслює важливість не лише навчання, а й практичного застосування отриманих знань та пропонує написати лист самому собі, у якому вихователі окреслять свій особистий план змін у педагогічній діяльності.

У листі можна відповісти на такі запитання:

- ✓ Що саме я хочу змінити у своїй педагогічній практиці?
- ✓ Які перші кроки я зроблю найближчим часом?
- ✓ Які труднощі можуть виникнути, і як я можу їх подолати?
- ✓ Що мене мотивує впроваджувати ці зміни?
- ✓ Яким я бачу свій педагогічний стиль через 3-6 місяців?

Лист оформлюється як звернення до себе в майбутньому: «Дорога (ім’я), сьогодні ти вирішила, що…»

Тренер збирає листи та домовляється надіслати їх учасникам через певний період (наприклад, через 3 або 6 місяців).

Тренер підкреслює, що цей лист – це їхній особистий договір із собою.

Питання до учасників:

Продовження додатку Ф

- Як ви почуваєтеся після написання листа?
- Чи допомогло це впорядкувати думки та визначити конкретні кроки?
- Що може допомогти вам дотримуватися цього плану?

«Зміни починаються з маленьких, але впевнених кроків. Ви вже зробили перший крок – усвідомили, що саме хочете змінити. Попереду – цікава дорога розвитку!»

Додаток Х



Опис: навчання педагогів закладів дошкільної освіти на курсах підвищення кваліфікації. Активності на фото: аналіз ранкової зустрічі, моделювання педагогічної ситуації.

Додаток Ц

ЗАТВЕРДЖЕНО
наказом КЗВО «ОАНО»
від 07.05.2024 № 01-2/211 ОД

Положення
про регіональний фестиваль кращих педагогічних практик
з питань дошкільної освіти
«Дошкілля-FEST»

1. Загальні положення

1.1. Це Положення визначає порядок організації та проведення регіонального фестивалю кращих педагогічних практик з питань дошкільної освіти «Дошкілля-FEST» (далі - Фестиваль).
1.2. Фестиваль проводиться один раз на рік з метою підвищення методичного й практичного рівнів професійної компетентності педагогічних працівників закладів освіти, що забезпечують здобуття дошкільної освіти дітям відповідного віку.
1.3. Організаційно-методичне забезпечення проведення Фестивалю здійснює КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (далі – Академія).
1.4. Фестиваль проводиться на засадах демократичності, відкритості, прозорості, гласності, рівності умов і добровільної участі і є відкритим для педагогічних працівників закладів дошкільної освіти Одеської області всіх типів та форм власності.
1.5. Інформація про проведення Фестивалю розміщується на офіційному сайті кафедри дошкільної і початкової освіти, Фейсбук-сторінці Академії.
1.6. Під час проведення Фестивалю обробка персональних даних учасників здійснюється з урахуванням вимог Закону України «Про захист персональних даних».
1.7. Під час проведення Фестивалю авторське право учасників захищається з урахуванням вимог Закону України «Про авторське право і суміжні права».

2. Мета, завдання, номінації Фестивалю

2.1. Метою проведення Фестивалю є: виявлення кращих педагогічних практик в закладах дошкільної освіти всіх типів та форм власності в Одеській області.
2.2. Завдання Фестивалю:
1) обмін здобутками педагогів-практиків щодо реалізації змісту Державного стандарту в закладах дошкільної освіти;
2) формування інформаційного банку кращих педагогічних практик;
3) популяризація успішного педагогічного досвіду дошкільної освіти.
2.3. Мета і завдання зумовлюють номінації Фестивалю:
1) Кращі педагогічні практики реалізації змісту Державного стандарту дошкільної освіти (Базового компоненту) у роботі з дітьми дошкільного віку.

Продовження додатку Ц

2) Кращі педагогічні практики реалізації методичної роботи з колективом.
3) Кращі педагогічні практики реалізації партнерської взаємодії з батьківською спільнотою та громадськістю.
4) Кращі педагогічні практики створення сучасного освітнього простору: інформаційне, соціальне, інклюзивне та інші середовища.

3. Порядок і терміни проведення Фестивалю

3.1. До участі у Фестивалі приймаються оригінальні авторські роботи з питань розвитку, навчання, виховання дітей дошкільного віку, співпраці з батьками та працівниками ЗДО тощо, які відповідають меті Фестивалю, нормам етики, а також забезпечені авторами на предмет академічної доброчесності.
3.2. Відповідальність за дотримання авторського права несе автор роботи згідно із законодавством України.
3.3. Фестиваль проводиться у три етапи:
І етап. Учасникам необхідно зареєструватися за покликанням https://forms.gle/GV84CJTdxisFni8w9 та завантажити матеріали в електронному вигляді обсягом до 30 сторінок у форматі PDF, відповідно до цього Положення.
ІІ етап. Журі Фестивалю вивчає та оцінює надіслані учасниками матеріали та визначає три найкращі практики у кожній номінації, що відповідають критеріям та мають практичну спрямованість (дивитися п. 7.2. цього Положення).

Результати Фестивалю будуть розміщені на офіційному сайті кафедри дошкільної і початкової освіти, Фейсбук-сторінці Академії. За підсумками ІІ етапу учасники Фестивалю одержать повідомлення від організаційного комітету щодо його результатів.
ІІІ етап. Найкращі практики лауреатів Фестивалю з кожної номінації будуть презентовані на Всеукраїнському марафоні «Світ дошкілля» під час Всеукраїнського Дня (тижня) дошкілля.
3.4. Строки проведення Фестивалю визначаються організаційним комітетом та повідомляються листом органам управління освітою.

4. Вимоги до оформлення матеріалів учасників Фестивалю

4.1. Для участі у Фестивалі необхідно виконати такі дії:
1) заповнити реєстраційну форму учасника Фестивалю;
2) завантажити матеріали в електронному вигляді обсягом до 30 сторінок у форматі PDF.
4.2. Заявка на участь у Фестивалі підтверджує те, що учасник погоджується з умовами його проведення.
4.3. Правила оформлення фестивальної роботи:
1) надані матеріали мають бути оформлені в текстовому редакторі Word (міжрядковий інтервал 1; кегль 14);

2) смислові наголоси в тексті виділяти напівжирним шрифтом чи курсивом (за потреби);
3) подавати таблиці з назвами та посиланнями на них у тексті, з вивіреними даними;
4) додавати до роботи окремими файлами ілюстрації: презентації, фото, рисунки, схеми тощо та зазначати посилання на кожну з ілюстрацій, відео;
5) не розміщувати ілюстрації всередині тексту, а прикріплювати їх окремими файлами;
6) зберігати зображення ілюстрацій у форматі JPG, JPEG , відео у форматі MP4, MPEG-4, AVI, MOV.
4. Усі рішення з питань, що не зумовлені цим Положенням, журі ухвалює в робочому порядку, враховуючи інтереси учасників Фестивалю.

5. Учасники Фестивалю

5.1. У Фестивалі можуть брати участь педагогічні працівники закладів дошкільної освіти Одеської області незалежно від рівня їхньої освіти, набутого фаху та досвіду, вихователі-методисти та керівники (далі учасники).
5.2. Кількість учасників від одного закладу дошкільної освіти не обмежується.
5.3. До участі у Фестивалі приймаються роботи, що виконані персонально або авторськими колективами закладів дошкільної освіти різних форм та типів власності.
5.4. Учасники мають дотримуватися вимог цього Положення.
5.5. Учасники беруть участь у Фестивалі на умовах надання дозволу на безоплатне використання робіт будь-яким способом та у будь-якій формі з метою запровадження кращих педагогічних практик з доведеною ефективністю у закладах дошкільної освіти.

6. Організаційний комітет Фестивалю

6.1. Для організації та проведення Фестивалю створюється організаційний комітет, склад якого затверджується наказом КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».
6.2. До повноважень організаційного комітету Фестивалю належить:
1) організаційно-методичне забезпечення;
2) інформаційно-технічна підтримка;
3) формування інформаційного банку кращих педагогічних практик для розміщення на офіційному сайті кафедри дошкільної і початкової освіти Академії;
4) сприяння висвітленню перебігу та результатів Фестивалю.

Продовження додатку Ц

7. Журі Фестивалю

7.1. Журі Фестивалю формується зі складу науково-педагогічних та педагогічних працівників і затверджується наказом ректора КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради».
7.2. Журі розглядає роботи, надіслані на Фестиваль, за такими критеріями:
1) відповідність культурно-освітнім традиціям (цінності, підходи, пріоритети дошкільного дитинства);
2) баланс традицій та інновацій у змісті, засобах, методах, прийомах, формах організації діяльності дітей;
3) участь учасників освітнього процесу на засадах партнерської взаємодії;
4) технологічність досвіду впровадження матеріалу (оригінальність, відтворюваність, коректність);
5) універсальна спрямованість матеріалів на забезпечення дитячої активності в освітньому середовищі (досвід дітей, виклики, самостійність, дослідництво, творчість, комунікація тощо);
6) дотримання принципу академічної доброчесності;
7) інклюзивність (врахування індивідуального та диференційованого підходів).
7.3 Журі Фестивалю:
1) розглядає і оцінює матеріали, надані учасниками Фестивалю відповідно до визначених критеріїв;
2) заповнює оцінювання наданих робіт у гугл-формі;
3) визначає по три найкращі роботи за кожною номінацією;
4) вносить пропозиції щодо відзначення учасників та лауреатів;
5) забезпечує об'єктивність оцінювання наданих матеріалів.

8. Підбиття підсумків і нагородження лауреатів Фестивалю

8.1. Журі Фестивалю за результатами аналізу робіт визначає переможців та вносить пропозиції щодо їх відзначення.
8.2. Найкращі роботи учасників Фестивалю увійдуть до інформаційного банку кращих педагогічних практик Одещини.
8.3. Найкращі практики лауреатів Фестивалю з кожної номінації будуть презентовані на Всеукраїнському марафоні «Світ дошкілля» під час Всеукраїнського Дня (тижня) дошкілля.

9. Фінансування Фестивалю

9.1. Витрати на організацію та проведення Фестивалю здійснюються за рахунок коштів, не заборонених законодавством.

Проректор з науково – педагогічної
та методичної діяльності О. Лев Оксана ЛЕВЧИШЕНА

Додаток Ш

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КОМУНАЛЬНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ХЕРСОНСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
ХЕРСОНСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
вул. Покришева, 41, м. Херсон, 73034, тел. (0552) 37-02-00, 41-08-10, 41-08-11, факс 37-05-92
Web: http://www.academy.ks.ua E-mail: info@academy.ks.ua
код ЄДРПОУ 02139794

04.02.2025 № 01-16/44 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Трофименко Ольги Анатоліївни
з теми «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Актуальність дослідження Трофименко Ольги Анатоліївни з теми «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти» не викликає сумніву і є перспективною з огляду на важливість розвитку інноваційної компетентності та суб'єктності в інноваційній діяльності педагогів. Саме тому результати дослідження були впроваджені впродовж 2023-2024 років в освітньому процесі Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Під час занять з вихователями та вихователями-методистами закладів дошкільної освіти використовувалися матеріали з програми курсів підвищення кваліфікації «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО». З педагогами проведено вебінари: «Стратегії підтримки позитивної поведінки дітей (Positive Behavior Support)», «ALACT model – практика самоаналізу професійної діяльності»; воркшопи: «Фасилітація ігрової діяльності дітей дошкільного віку», «Емпаурмент – педагогіка мотивації та натхнення»; практичні інтенсиви «Проєктна діяльність в закладі дошкільної освіти як спосіб самореалізації дитини», «Практика соціально-емоційного навчання дітей дошкільного віку», «Асистивні технології в освіті: практика використання альтернативної комунікації для дітей з особливими освітніми потребами», «Робота з дітьми з особливими освітніми потребами: ігрові практики підтримки благополуччя дітей»; тренінг «Інноваційний педагог: як стати агентом змін».

Основні положення і результати дисертації Трофименко О. А. мають теоретичне і практичне значення в упроваджені в науково-педагогічну практику та можна рекомендувати для подальшого впровадження в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти.

Представлені дисертанткою матеріали знайшли втілення у освітній діяльності Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» і схвалені на засіданні кафедри теорії й методики дошкільної, початкової освіти та мовних комунікацій (протокол № 1 від 28 січня 2025 року).

В. о. ректора,
доктор педагогічних наук,
професор Ірина ЖОРОВА

УКРАЇНА
ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ»
вул. Грушевського, 13, м. Вінниця, Вінницька область, 21050
тел. (0432) 55-65-60, e-mail: bil@mail.vinnica.ua, web: https://academia.vinnica.ua/
Код ЄДРПОУ 02139682

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Трофименко Ольги Анатоліївни
з теми «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упровадження результатів дослідження Трофименко Ольги Анатоліївни відбувалося у період з 2023 по 2024 рік на базі Комунального закладу вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти». Це стосувалося ефективного опанування педагогами закладів дошкільної освіти навичок подолання антиінноваційних бар'єрів, розвитку креативності та рефлексивної компетентності відповідно до розроблених матеріалів курсу підвищення кваліфікації «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО» та змісту проведеного тренінгу «Інноваційний педагог: як стати агентом змін». Педагоги виявили розуміння значущості інновацій в освітньому процесі закладу дошкільної освіти та демонстрували готовність до впровадження інноваційних технологій у професійну діяльність. Зросла мотивація вихователів щодо впровадження інноваційних технологій в освітній процес закладів дошкільної освіти.

Досягнуті показники розвитку інноваційної позиції педагогів закладу дошкільної освіти доводять як теоретичну, так і практичну цінність запропонованої дисертанткою моделі.

Отримані результати дослідження можна рекомендувати для подальшого впровадження в освітній процес закладів післядипломної педагогічної освіти з метою підвищення якості підготовки педагогів закладів дошкільної освіти до інноваційної діяльності.

Перший проректор
з науково-педагогічної роботи **Ольга РЯБОКОНЬ**

ВІДМІТКА
Рябоконь О.В.
ЗАСВІДЧУЄ

ВІННИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА • КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ • ВІННИЦЬКА АКАДЕМІЯ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ • КАНЦЕЛЯРІЯ 02139682

ЗА...АНЦЕЛЯРІЄЮ
...2025 РІК

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД «ЗАПОРІЗЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ» ЗАПОРІЗЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ

вул. Незалежної України, 57-А, м. Запоріжжя, 69035, тел/факс 061 222 25 84
osvita@zoippo.net.ua, код ЄДРПОУ 02136146

05.02.2025 № 077

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертації
Трофименко Ольги Анатоліївни
з теми «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти»
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Протягом 2023-2024 року матеріали та методичні розробки за результатами дослідження Трофименко Ольги Анатоліївни з теми «Розвиток інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти в умовах післядипломної освіти» були реалізовані у освітньому процесі Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради.

З метою підвищення рівня професійної компетентності педагогів закладів дошкільної освіти були впроваджені матеріали курсу «Інноваційні підходи до організації освітнього процесу в ЗДО» та матеріали модулю «Інноваційні технології в управлінській діяльності керівника». Важливий практичний доробок – розроблений дисертанткою тренінг «Інноваційний педагог: як стати агентом змін».

Відповідно до розробленої Трофименко О.А. моделі розвитку інноваційної позиції педагогів закладів дошкільної освіти були розглянуті та реалізовані в освітньому процесі педагогічні умови, а саме: реалізація андрагогічної моделі навчання педагогів в умовах післядипломної освіти; організація професійної взаємодії педагогів в умовах післядипломної освіти; використання інтерактивних технологій навчання педагогів.

Теоретико-методичні та практичні напрацювання Трофименко О.А. мають вагоме значення для професійної підготовки вихователів і вихователів-методистів закладів дошкільної освіти.

Отримані результати дослідження можна рекомендувати для впровадження в освітній процес закладів післядипломної освіти України з метою підвищення якості підготовки педагогів закладів дошкільної освіти.

Проректор з наукової роботи
та міжнародної діяльності,
доктор психологічних наук, професор Тетяна ГУРА