Метадані

ДОКУМЕНТ

Заголовок

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

Автор	Науковий керівник / Експерт	ІД документу
Петренко Артур Віталійович	**Біліченко Павло Геннадійович**	**333046762**

ОРГАНІЗАЦІЯ

Назва організації	Підрозділ
Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko	**Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko**

ЗВІТ

Дата звіту	Дата редагування
2025-12-03	**2025-12-03**

Обсяг знайдених подібностей

Коефіцієнт подібності визначає, який відсоток тексту по відношенню до загального обсягу тексту було знайдено в різних джерелах. Зверніть увагу, що високі значення коефіцієнта не автоматично означають плагіат. Звіт має аналізувати компетентна / уповноважена особа.



КП 1



КП 2

25	20687	178077
Довжина фрази для коефіцієнта подібності 2	Кількість слів	Кількість символів

Тривога

У цьому розділі відображаються ознаки МОЖЛИВИХ текстових маніпуляцій, які можуть впливати на результати аналізу подібності. Деякі зміни можуть бути непомітними під час читання документа, але впливати на результати перевірки. Оцініть, чи є такі зміни навмисними. У разі виникнення запитань зверніться до служби підтримки.

Заміна букв	ß	2
Інтервали	A→	0
Мікропробіли	·	276
Білі знаки	ß	251
Парафрази (SmartMarks)	a	30

Джерела

Нижче наведений список джерел. В цьому списку є джерела із різних баз даних. Колір тексту означає в якому джерелі він був знайдений. Ці джерела і значення Коефіцієнту Подібності не відображають прямого плагіату. Необхідно відкрити кожне джерело і проаналізувати зміст і правильність оформлення джерела.

10 найдовших фраз	Колір тексту

#	НАЗВА ТА АДРЕСА ДЖЕРЕЛА URL (НАЗВА БАЗИ)	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	93 (0.45 %)
2	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	58 (0.28 %)
3	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	50 (0.24 %)
4	https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/25_2/12_lisina.pdf	47 (0.23 %)
5	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	44 (0.21 %)
6	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	44 (0.21 %)
7	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	42 (0.2 %)
8	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)	40 (0.19 %)
9	https://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/download/77/101	35 (0.17 %)
10	https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9065/1/Rozghliad_sutnosti_inn.pdf	34 (0.16 %)

Домашня база даних (2.96 %)

#	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
1	Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки [redacted] 3/12/2025 **Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Науковий відділ)**	**600 (24) (2.9 %)**
2	ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА [redacted] 11/12/2024 Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko (Hlukhiv National Pedagogical University of Oleksandr Dovzhenko)	12 (2) (0.06 %)

Програма обміну базами даних (0.37 %)

#	ЗАГОЛОВОК	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)

3	денна_магістр_ Бачинська_Колупаєва.rtf [redacted] 4/29/2020 Rivne State Humanities University (Рівненський державний гуманітарний університет)	24 (4) (0.12 %)
4	ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ [redacted] 2/12/2021 Khmelnytsky Humanitarian Pedagogical Academy (KHPA)	17 (2) (0.08 %)
5	ЦІННІСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПРОАКТИВНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В КОМАНДАХ ВИСОКОТЕХНОЛОГІЧНИХ ПРОЕКТІВ [redacted] 6/12/2025 Kyiv National University of Construction and Architecture (Kyiv National University of Construction and Architecture)	15 (3) (0.07 %)
6	Mazur_fiz_mat_2024_check [redacted] 11/27/2024 H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University (H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University)	10 (1) (0.05 %)
7	tnpu/дисертації/Демиденко Т. М/демиденко друга.doc [redacted] 8/23/2017 V. Hnatyuk Ternopil National Pedagogic University (TNPU) students work	6 (1) (0.03 %)
8	Система професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності [redacted] 8/25/2020 Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine (IPOOD)	5 (1) (0.02 %)

Інтернет (2.77 %)

#	ДЖЕРЕЛО URL	КІЛЬКІСТЬ ІДЕНТИЧНИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
джерело: pedagogy.lnu.edu.ua		
9	**https://pedagogy.lnu.edu.ua/departments/pedagogika/periodic/visnyk/25_2/12_lisina.pdf**	**104 (4) (0.5 %)**
джерело: docplayer.net		
10	**https://docplayer.net/73025716-Naukoviy-visnik-uzhgorodskogo-universitetu.html**	**76 (4) (0.37 %)**
джерело: pte.diit.edu.ua		
11	http://pte.diit.edu.ua/article/download/209406/228223	70 (4) (0.34 %)
джерело: kppo-rdgu.do.am		
12	**http://kppo-rdgu.do.am/images/1/zbirnik_tez_megu_im.akad-s.dem-janchuka.pdf**	**60 (2) (0.29 %)**
джерело: dspace.udpu.edu.ua		
13	**https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9065/1/Rozghliad_sutnosti_inn.pdf**	**39 (2) (0.19 %)**
джерело: snku.krok.edu.ua		
14	**https://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapiski-universitetu-krok/article/download/77/101**	**35 (1) (0.17 %)**
джерело: dspace.pnpu.edu.ua		
15	**http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21641/1/39.pdf**	**32 (2) (0.15 %)**
джерело: khnu.km.ua		

16	**http://www.khnu.km.ua/root/res/2-21-42-10.pdf**	**27 (1) (0.13 %)**
джерело: luguniv.edu.ua		
17	http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2015/12/d29.053.01_16.12.15_babich_dis.pdf	25 (5) (0.12 %)
джерело: mydisser.com		
18	https://mydisser.com/dfiles/06091959.doc	20 (3) (0.1 %)
джерело: lib.iitta.gov.ua		
19	https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/705809/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%…	15 (2) (0.07 %)
джерело: oaji.net		
20	http://oaji.net/pdf.html?n=2015/690-1451305581.pdf	15 (1) (0.07 %)
джерело: vippo.org.ua		
21	http://vippo.org.ua/files/silskashkola/fest2019-1568964942.pdf	15 (1) (0.07 %)
джерело: vspu.edu.ua		
22	https://www.vspu.edu.ua/content/confer/k_62.pdf	12 (2) (0.06 %)
джерело: irbis-nbuv.gov.ua		
23	http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name…	10 (1) (0.05 %)
джерело: revolution.allbest.ru		
24	https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00451423_1.html	7 (1) (0.03 %)
25	https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00606846_0.html	7 (1) (0.03 %)
джерело: core.ac.uk		
26	https://core.ac.uk/download/pdf/228639967.pdf	5 (1) (0.02 %)

Список прийнятих фрагментів

#	ЗМІСТ	КІЛЬКІСТЬ ОДНАКОВИХ СЛІВ (ФРАГМЕНТІВ)
https://revolution.allbest.ru/pedagogics/0060684...		**7 (0.03%)**
1	готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності»	7 (0.03%)
http://oaji.net/pdf.html?n=2015/690-1451305581.pdf		**15 (0.07%)**
1	вперше створені, вдосконалені або застосованіїх компоненти, що суттєво поліпшу...	15 (0.07%)
https://snku.krok.edu.ua/vcheni-zapiski-universi...		**35 (0.17%)**
1	інновації в освіті визначаються як процес творення, запровадження та поширення...	35 (0.17%)
Теоретичні і методичні основи формування інноваці...		**177 (0.86%)**
1	Вона виокремлює освітні інновації в навчанні, вихованні, управлінні. Дослідниц...	44 (0.21%)

2	освітні інновації - це новизна, що істотно змінює результати освітнього процес...	40 (0.19%)
3	в підготовці майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності виокр...	93 (0.45%)
http://kppo-rdgu.do.am/images/1/zbirnik_tez_megu...		**60 (0.29%)**
1	заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педаг...	30 (0.15%)
2	заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педаг...	30 (0.15%)
http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/21...		**27 (0.13%)**
1	як засновану на осмисленні педагогічного досвіду творчу педагогічну діяльність...	27 (0.13%)

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

1.1. Стан дослідженості проблеми формування готовності до інноваційної діяльності студентів в умовах кризи

Проблема формування готовності майбутніх педагогічних працівників до інноваційної діяльності є одним із ключових напрямів сучасної педагогічної науки, що активно розвивається на перетині педагогіки, психології, менеджменту освіти та соціології. В умовах глибоких трансформацій українського суспільства, військової агресії, економічної нестабільності та технологічних змін особливого значення набуває підготовленість педагогічних колективів до впровадження освітніх інновацій. Готовність до інновацій розглядається не лише як професійна якість окремого педагога, а як стратегічний ресурс розвитку закладу освіти в умовах кризи.

Теоретичні засади інноваційної діяльності майбутніх педагогів сформовані у працях В.Андрущенка, Г.Васяновича, Л.Даниленко, І.Дичківської, В.Кременя, А.Кузьмінський, Н.Ничкало, О.Савченко, С.Сисоєвої, а також зарубіжних учених - Е.Роджерса, М.Фуллана, Г.Хубера, П.Шермана. У їхніх роботах інноваційна діяльність визначається як свідома, цілеспрямована діяльність педагогів, спрямована на створення, апробацію та впровадження нових ідей, технологій і підходів у навчально-виховний процес.

Такі дослідники, як І.Дичківська та Л.Даниленко, підкреслюють, що інноваційність у педагогічній діяльності є виявом особливого типу мислення - гнучкого, рефлексивного, орієнтованого на саморозвиток і конструктивні зміни.

І.Дичківська розглядає інноваційну діяльність педагога як системний процес творчого оновлення змісту, форм, методів і технологій навчання, спрямований на підвищення ефективності освітнього процесу та розвиток особистості здобувача освіти. Вчена наголошує, що інноваційна діяльність не зводиться лише до використання нововведень, а передбачає педагогічну творчість, рефлексію, критичне мислення, готовність до ризику та зміни власних професійних установок. За І.Дичківською, формування інноваційної компетентності педагога передбачає оволодіння ним культурою інноваційного мислення, умінням проєктувати і впроваджувати педагогічні інновації, здійснювати самооцінку результатів власної діяльності [REF _Ref211030455 \r \h 25, с.38]. Вона підкреслює, що інноваційна діяльність має ґрунтуватися на принципах гуманізму, відкритості, варіативності та інтеграції науки й практики.

Л.Даниленко у своїх наукових працях розкриває інноваційну діяльність студентів як керований процес розвитку педагогічної майстерності, що здійснюється у взаємозв'язку з модернізацією освітніх систем. На її думку, важливо створити інноваційне освітнє середовище, у якому педагог має можливість ініціювати, експериментувати, осмислювати результати й трансформувати їх у власну професійну практику. Л.Даниленко підкреслює роль управлінських і методичних умов у формуванні інноваційної активності педагогів: підтримка з боку адміністрації, науково-методичний супровід, стимулювання дослідницької діяльності, участь у творчих педагогічних майстернях і професійних спільнотах. Учена вважає, що інноваційна діяльність педагога є показником його професійної зрілості, здатності до саморозвитку і реалізації освітніх змін [REF _Ref211030644 \r \h 24, с.126].

Отже, спільним у підходах І.Дичківської та Л.Даниленко є розуміння інноваційної діяльності як особистісно-професійного процесу, що передбачає активну позицію майбутнього педагога, розвиток його творчого потенціалу, рефлексії й готовності до постійного оновлення педагогічної практики. Вони акцентують на необхідності створення умов для становлення педагога-інноватора - компетентного, мобільного, відкритого до нових ідей і здатного до педагогічного експериментування.

В.Кремень у своїх працях і публічних виступах послідовно наголошує на необхідності формування в майбутніх учителів готовності до інноваційної діяльності, особливо в умовах суспільних криз. На його думку, саме інноваційність мислення педагога, його здатність до гнучкої адаптації, творчого пошуку та професійного саморозвитку визначають ефективність освітньої системи в часи випробувань [REF _Ref116409259 \r \h 53, с.69]. Учений підкреслює, що криза - це не лише виклик, а й потужний стимул для оновлення освітнього процесу, переосмислення

традиційних підходів і формування нових моделей навчання.

В.Кремень розглядає готовність до інновацій як інтегровану якість особистості майбутнього педагога, яка охоплює мотиваційний, когнітивний, технологічний і рефлексивний виміри. Вона виявляється у внутрішній установці на зміни, відкритості до нового досвіду, прагненні до професійного зростання, умінні працювати з інформаційними технологіями та сучасними освітніми засобами. За переконанням ученого, інноваційна діяльність неможлива без високого рівня професійної культури, гуманістичних цінностей і усвідомлення суспільної місії педагога [REF _Ref116409259 \r \h 53]. Тому особистісний розвиток і професійна етика є невід'ємними чинниками становлення педагога-інноватора.

Особливу увагу вчений приділяє ролі освіти як інноваційного простору, здатного відповідати викликам глобалізованого світу. Він зазначає, що сучасна школа повинна не лише передавати знання, а формувати здатність до творчого їх застосування, розвивати критичне мислення, комунікативність, уміння працювати в умовах невизначеності. У кризовий час це означає переосмислення педагогічних стратегій, перехід до гнучких форм навчання, широке використання цифрових технологій, а також створення підтримувального освітнього середовища для учнів і вчителів.

В.Кремень наголошує, що готовність майбутніх педагогів до інновацій формується не стихійно, а за умови цілеспрямованої державної політики, науково-методичного супроводу, системи підвищення кваліфікації та психологічної підтримки педагогічних кадрів. Він переконаний, що в часи кризи особливо зростає роль наукової освіти, управлінської компетентності керівників і педагогічної солідарності. У таких умовах педагог має виступати не лише виконавцем реформ, а активним суб'єктом змін - творцем нових педагогічних реальностей [REF _Ref116409259 \r \h 53, с.37].

Отже, у концептуальних поглядах В.Кременя формування готовності майбутніх педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах кризи постає як процес духовного, інтелектуального і професійного оновлення особистості вчителя. Інноваційна освіта, на його переконання, є засобом виживання та розвитку суспільства, а педагог-інноватор - головним чинником його поступу.

У своїх дослідженнях Н.Ничкало підкреслює важливість формування у здобувачів вищої освіти готовності до інноваційної діяльності як інтегративної якості особистості, що включає мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій, здатність до творчого підходу, вміння ефективно застосовувати нові методи та технології навчання. Вона зазначає, що успішна реалізація інновацій у педагогічній практиці можлива лише за умови, якщо педагоги мають відповідну готовність до змін, володіють необхідними знаннями та навичками, а також здатні до саморозвитку і самовдосконалення [REF _Ref182144139 \r \h 114, с.174].

Особливу увагу науковиця приділяє питанням підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Вона розглядає готовність до інновацій як складну педагогічну категорію, що включає аксіологічні, психологічні та діяльнісні компоненти. Зокрема, у колективній монографії «Формування **готовності майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності»** [REF _Ref182144139 \r \h 114] Н.Ничкало разом з іншими авторами висвітлює теоретико-методологічні, психологічні та аксіологічні засади формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності, пропонує модель формування цієї готовності та окреслює педагогічні умови її ефективності.

Таким чином, наукові погляди Н.Ничкало свідчать про її переконання в необхідності системного підходу до формування готовності майбутніх педагогічних працівників до інноваційної діяльності, особливо в умовах кризових ситуацій, коли освітня система потребує гнучкості, адаптивності та постійного оновлення.

Проблематика інноваційної діяльності здобувачів вищої освіти посідає центральне місце у наукових пошуках А.Кузьмінського. Його концептуальні підходи до розуміння готовності майбутнього педагога до інновацій у значній мірі сформували сучасне бачення професійної компетентності вчителя та механізмів управління розвитком педагогічного колективу в умовах динамічних соціальних змін.

А. Кузьмінський розглядає готовність майбутнього педагога до інноваційної діяльності як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. На його думку, інноваційна готовність - це не лише сукупність знань про нововведення чи володіння методиками, а насамперед світоглядно-ціннісна позиція педагога, його спрямованість на творчість, розвиток і постійне оновлення освітнього процесу [REF _Ref185087729 \r \h 56, с.46]. Такий підхід узгоджується із сучасними вимогами педагогічного менеджменту, де ключовим чинником успішності закладу освіти виступає здатність колективу до адаптації, саморозвитку й інноваційного самоуправління.

Науковець підкреслює, що формування готовності до інноваційної діяльності має бути цілеспрямованим процесом, організованим на рівні управління закладом освіти. У своїх працях він обґрунтовує необхідність створення управлінської системи, у якій керівник виступає не лише адміністратором, а лідерами змін, модератором інноваційного середовища. Під його керівництвом педагогічний колектив має усвідомлювати спільну мету, брати участь у прийнятті рішень, ініціювати проєкти, що сприяють удосконаленню освітньої діяльності.

Особливу увагу А.Кузьмінський приділяє мотиваційному аспекту інноваційної готовності. Він наголошує, що «внутрішня мотивація майбутніх педагогічних працівників формується через позитивне ставлення до професійних змін, усвідомлення соціальної значущості своєї діяльності, відчуття підтримки з боку адміністрації та колег» [REF _Ref185087729 \r \h 56, с.91]. У цьому контексті він визначає важливість створення атмосфери довіри, партнерства й взаємоповаги, адже саме соціально-психологічний клімат закладу освіти є детермінантою інноваційної активності майбутніх педагогів.

Важливим внеском ученого є розроблення ідеї поетапного формування готовності студентів до інноваційної діяльності. На його думку, цей процес охоплює кілька рівнів:

1. інформаційно-орієнтаційний - формування уявлень про сутність і значення інновацій у педагогічній діяльності;
2. мотиваційно-ціннісний - усвідомлення особистої відповідальності за результат змін, прийняття інновацій як невід'ємного елементу професійного розвитку;
3. діяльнісний - практичне опанування нових методів, технологій, форм роботи;
4. рефлексивно-коригувальний - здатність оцінювати власні досягнення, аналізувати труднощі, вносити зміни у власну діяльність [REF _Ref185087729 \r \h 56, с.127].

Такий підхід А.Кузьмінського дозволяє трактувати готовність до інновацій як динамічний процес, що передбачає постійний розвиток і самооновлення педагогічної особистості.

У контексті кризових суспільних і освітніх ситуацій, науковець акцентує увагу на стійкості педагогічного колективу як системи. Він зазначає, що в умовах соціальної, економічної чи воєнної кризи особливої ваги набувають здатність майбутніх педагогів до психологічної адаптації, колегіальної взаємопідтримки, професійної мобільності. У таких умовах готовність до інновацій виступає механізмом виживання освітньої установи, засобом забезпечення її стабільного функціонування і подальшого розвитку [REF _Ref116329195 \r \h 57].

А. Кузьмінський вважає, що управлінська діяльність керівника має бути спрямована на формування культури інноваційної поведінки, яка базується на довірі, відкритості до нового, професійній взаємодії та підтримці ініціатив. Він розробив методологічні основи розвитку педагогічного колективу як суб'єкта інноваційної діяльності, де головним є не зовнішнє стимулювання, а внутрішнє саморозгортання творчого потенціалу

педагогів.
Суттєвим є те, що в працях ученого простежується системний підхід до проблеми інновацій: готовність майбутнього педагога розглядається у взаємозв'язку з управлінською культурою, професійною компетентністю, педагогічною етикою та корпоративними цінностями. У цьому він передбачив сучасні тенденції менеджменту освіти, що інтегрують людський і організаційний потенціал у єдину систему розвитку.
Таким чином, у поглядах А.Кузьмінського інноваційна готовність здобувачів вищої освіти постає не як локальний аспект професійної підготовки, а як комплексна стратегічна характеристика освітньої організації. В умовах кризи вона визначає здатність закладу освіти адаптуватися до нових реалій, зберігати якість освітнього процесу та забезпечувати сталий розвиток.
Отже, наукові ідеї А.Кузьмінського мають не лише теоретичне, а й практичне значення. Вони можуть бути покладені в основу системи управління інноваційним розвитком педагогічних колективів, програм підвищення кваліфікації педагогів, а також моделей формування інноваційної культури закладів освіти в умовах кризових викликів.
Психолого-педагогічний аспект готовності до інноваційної діяльності активно вивчають Р.Бернс, О.Бондаревська, Л.Бурчак, С.Калашнікова, В.Кан-Калик, А.Маслоу, Б.Паригін, К.Роджерс, С.Сисоєва, М.Степко, О.Сушко, Т.Шамова та ін. Науковці доводять, що інноваційна активність майбутнього педагога залежить від розвитку таких внутрішніх якостей, як креативність, самостійність мислення, толерантність до невизначеності, емпатійність і внутрішня мотивація до професійного зростання.
За концепцією С.Сисоєвої, готовність до інновацій - це інтегративна характеристика особистості, що поєднує когнітивні, мотиваційні, емоційно-вольові та діяльнісні компоненти. Вчена розглядає інноваційну діяльність педагога як системний і цілеспрямований процес створення, освоєння й поширення нових педагогічних ідей, технологій і підходів, які забезпечують підвищення ефективності освітнього процесу, розвиток його гуманістичного потенціалу, а також адаптацію освітньої системи до суспільних трансформацій. На думку С.Сисоєвої, інноваційність у педагогічній діяльності є не лише зовнішньою вимогою реформ, а передусім внутрішньою потребою особистості вчителя, який прагне самореалізації, професійного зростання та суспільного визнання [REF _Ref211059022 \r \h 98, с.111].
Особливої актуальності її підходи набувають в умовах кризи - соціальної, економічної, воєнної чи ціннісної, - коли педагогічна система стикається з необхідністю швидкої адаптації до нових обставин. Авторка підкреслює, що криза стає каталізатором педагогічних інновацій, адже саме в періоди нестабільності народжуються нові форми професійної взаємодії, освітні технології, підходи до управління навчальним процесом і розвитку персоналу.
Згідно з концепцією вченої, готовність майбутнього учителя до інноваційної діяльності є складною інтегративною характеристикою, яка поєднує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Вона формується в процесі безперервного професійного розвитку, педагогічної взаємодії та самонавчання. С. Сисоєва розглядає готовність як результат і як процес: з одного боку, це підсумок професійного становлення, а з іншого - постійна динамічна готовність до змін, експериментування, переосмислення власного досвіду [REF _Ref211059057 \r \h 84, с.174].
Одним із ключових положень її концепції є зв'язок інноваційної готовності з педагогічною культурою та творчістю. Вчена стверджує, що справжні інновації народжуються лише там, де педагог має розвинену систему цінностей, світоглядну гнучкість і здатність до критичного мислення. У цьому контексті С.Сисоєва підкреслює значення педагогічної творчості як основи інноваційного розвитку, адже творчий педагог не лише застосовує нове, а й створює його, адаптуючи до конкретного освітнього середовища, колективу чи регіональних умов.
У своїх працях авторка звертає особливу увагу на соціально-психологічні умови формування інноваційної готовності, серед яких провідними є сприятливий мікроклімат у колективі, підтримка з боку адміністрації, система стимулювання професійного зростання, можливості для самоосвіти й підвищення кваліфікації. Вона наголошує, що управлінці мають створювати умови для прояву ініціативи, упроваджувати гнучкі форми колективної взаємодії, проєктного навчання та обміну досвідом [REF _Ref211059057 \r \h 84].
У контексті кризових явищ (зокрема пандемії, воєнних дій чи економічної нестабільності) С.Сисоєва виділяє важливість інноваційної компетентності як чинника професійної стійкості майбутнього педагога. Інноваційна компетентність, за її підходом, охоплює не лише знання про інноваційні процеси, а й здатність ефективно діяти в умовах невизначеності, приймати управлінські рішення, розробляти нові освітні стратегії та підтримувати мотивацію колективу.
Учена підкреслює, що підготовка майбутніх педагогів до інноваційної діяльності має бути системною, включати не лише оанування певними освітніми компонентами, а й створення умов для самоосвіти, рефлексії, обміну інноваційним досвідом. Вона розробила концептуальні підходи до підготовки майбутніх педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти, де центральним елементом є розвиток педагогічного мислення, гнучкості та здатності до прогнозування.
У своїх дослідженнях С.Сисоєва також наголошує на ролі педагогічного лідерства у формуванні інноваційної культури колективу. Лідер, на її думку, виступає носієм нових ідей, мотиватором і координатором спільної діяльності [REF _Ref211059022 \r \h 98]. В умовах кризи саме лідерське управління, орієнтоване на партнерство, емпатію та підтримку, стає ключовим чинником мобілізації потенціалу колективу.
Загалом, наукові погляди С.Сисоєвої дають підстави стверджувати, що готовність студентів до інноваційної діяльності в умовах кризи є не стільки результатом зовнішніх впливів, скільки відображенням сформованої культури педагогічного мислення, внутрішньої мотивації до змін і здатності до саморозвитку. Вона розглядає інноваційну готовність як стратегічний ресурс системи освіти, який визначає її життєздатність, адаптивність і конкурентоспроможність у період глобальних трансформацій.
Підсумовуючи, можна зазначити, що педагогічна концепція С.Сисоєвої є цілісною системою наукових поглядів, що поєднує аксіологічні, психолого-педагогічні й управлінські аспекти підготовки майбутніх педагогів до інноваційної діяльності. Вона обґрунтовує необхідність формування у педагогічних працівників ціннісно-смислової, творчої та управлінської готовності до інновацій, які особливо важливі для забезпечення стабільності освітніх процесів у кризових умовах.
У науковому дискурсі, який формується навколо проблеми професійного розвитку майбутніх педагогічних працівників, концептуальні підходи С.Калашнікової вирізняються системністю, орієнтацією на управлінську культуру та стратегічний розвиток особистості педагога як суб'єкта інноваційних перетворень. Учена розглядає готовність до інноваційної діяльності як інтегративну якість, що поєднує професійну компетентність, рефлексивність, здатність до адаптації й самооновлення в умовах динамічних соціокультурних викликів.
На думку С.Калашнікової, у кризових умовах освіта постає не лише як сфера передачі знань, а як механізм суспільної стійкості, у якому ключову роль відіграє викладач - ініціатор, фасилітатор і гарант інноваційних змін. Тому формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності повинно розглядатися як керований процес, що потребує цілеспрямованої підготовки, розвитку лідерських якостей, стратегічного мислення, вміння діяти в умовах невизначеності та ризику [REF _Ref198650983 \r \h 101, с.42].
Учена підкреслює, що кризові явища - економічні, політичні, соціальні чи воєнні - активізують потребу в інституційній гнучкості та управлінських інноваціях. Відтак, готовність до інноваційної діяльності розглядається не лише як професійна компетентність, а як ціннісна позиція, заснована на усвідомленні соціальної відповідальності майбутнього педагога за результати освітніх змін.

Ключовою умовою становлення інноваційної готовності здобувачів вищої освіти, на думку С.Калашнікової, є створення у закладах освіти інноваційного середовища, яке підтримує ініціативність, партнерські форми взаємодії, обмін досвідом і формування управлінських компетентностей. Вона наголошує, що в умовах кризи традиційні моделі навчання поступаються місцем моделям проєктного та проблемно-орієнтованого навчання, які стимулюють майбутніх педагогів до практичного розв'язання актуальних освітніх проблем [REF _Ref198650983 \r \h 101].

Таким чином, погляди С.Калашнікової базуються на розумінні інноваційної готовності як синергетичного процесу саморозвитку особистості майбутнього педагога, що забезпечує здатність не лише адаптуватися до кризових умов, а й виступати агентом позитивних змін в освіті.

У сучасному науково-освітньому просторі погляди Л.Бурчак на проблему формування готовності майбутніх педагогічних працівників до інноваційної діяльності займають помітне місце, оскільки відображають системне бачення педагогічної інноватики як інтеграційного процесу, що поєднує психологічну, управлінську, організаційну та ціннісну складові. Вчена наголошує, що інноваційна готовність майбутнього педагога є не лише професійною якістю, а й індикатором освітньої зрілості, його спроможності реагувати на виклики часу та ініціювати зміни, спрямовані на підвищення якості освіти [REF _Ref211060043 \r \h 11, с.274].

За концепцією Л.Бурчак, готовність до інноваційної діяльності визначається як динамічна система особистісних і професійних утворень, що забезпечують ефективне функціонування майбутнього вчителя в умовах змін. Учена підкреслює, що в сучасній освіті ключовим чинником інноваційного розвитку виступає свідоме управління процесом професійного становлення педагога, засноване на принципах партнерства, самоорганізації, командної взаємодії та безперервного вдосконалення [REF _Ref183089686 \r \h 10].

Особливу увагу Л.Бурчак приділяє управлінському аспекту інноваційної діяльності педагогічних працівників. Вона стверджує, що ефективне управління розвитком персоналу можливе лише за умови, коли керівник освітнього закладу виступає модератором інновацій, який не просто координує зміни, а створює умови для саморозвитку педагогів. У цьому контексті формування інноваційної готовності педагогічного колективу розглядається як керований процес, що має стратегічну мету - підвищення організаційної культури закладу освіти, зміцнення його адаптивності та конкурентоспроможності [REF _Ref211060125 \r \h 58, с.371].

Авторка наголошує, що формування інноваційної готовності майбутніх педагогів неможливе без створення сприятливого психологічного та організаційного клімату у закладі освіти. Саме він забезпечує довіру, відкритість до змін і готовність до колективного пошуку нових шляхів розвитку. Учена підкреслює важливість освітнього менеджменту, який має бути гнучким, ситуаційним і спрямованим на підтримку педагогічних ініціатив, а також необхідність використання коучингових технологій для розвитку інноваційного потенціалу педагогів [REF _Ref183089950 \r \h 60].

Отже, погляди Л.Бурчак характеризуються прагматичністю, глибиною управлінського аналізу та орієнтацією на розвиток інноваційної культури особистості як головної умови ефективного функціонування сучасного освітнього закладу. У її підходах поєднано ідеї безперервного професійного вдосконалення, командного лідерства та соціально відповідального управління, що дозволяє майбутнім педагогічним працівникам не лише адаптуватися до змін, а й активно формувати нові стандарти педагогічної діяльності.

Структурні компоненти інноваційної готовності майбутніх педагогів окреслено в дослідженнях О.Вознюк, І.Дичківської, Н.Клокар, Л.Лук'янової, Н.Мурованої, О.Попової та ін. Вони виділяють мотиваційний (усвідомлення значущості інновацій, позитивне ставлення до змін), когнітивний (система знань про сутність і механізми інновацій), операційно-діяльнісний (здатність до застосування нових технологій, методик, організаційних форм) та рефлексивний (уміння аналізувати власну інноваційну діяльність і коригувати її результати) компоненти.

Н.Клокар у своїх дослідженнях з проблем освіти, управління інноваційними процесами та професійного розвитку майбутніх педагогів розглядає готовність до інноваційної діяльності як багатокомпонентне явище, що поєднує когнітивні, мотиваційні, діяльнісні та рефлексивні аспекти. На думку вченої, саме системність у поєднанні цих складових визначає здатність педагогічного колективу ефективно реагувати на зміни та ініціювати інновації у освітньому процесі.

За Н.Клокар, структурні компоненти інноваційної готовності майбутніх педагогів включають: мотиваційно-ціннісний компонент - визначає внутрішню зацікавленість педагога у впровадженні нововведень, його прагнення до професійного розвитку та усвідомлення соціальної значущості інноваційної діяльності. Клокар підкреслює, що без мотивації будь-які знання і навички не можуть ефективно реалізовуватися в практиці; когнітивний (знанняво-аналітичний) компонент - включає володіння сучасними теоріями та методами інноваційної діяльності, розуміння механізмів управління змінами, здатність до аналізу та прогнозування результатів впровадження інновацій; діяльнісний компонент - передбачає практичну здатність педагога впроваджувати інноваційні технології, експериментувати з формами і методами навчання, організовувати колективну роботу та проєктну діяльність у межах закладу освіти; рефлексивно-корекційний компонент - забезпечує здатність до самооцінки, критичного осмислення власного досвіду та внеску у розвиток колективу, а також адаптацію інноваційних рішень до змінних умов освітнього середовища [REF _Ref211061890 \r \h 45, с.459].

Н.Клокар наголошує, що ефективне формування цих компонентів неможливе без системного підходу до професійного розвитку майбутніх учителів, який передбачає: диференційовані програми підвищення кваліфікації, застосування модульних та проблемно-орієнтованих технологій навчання, активне використання інструментів управлінського супроводу та створення сприятливого інноваційного середовища в закладі освіти. Такий підхід дозволяє не лише розвивати індивідуальні компетентності майбутніх педагогів, а й зміцнювати здатність колективу адаптуватися до кризових явищ і ефективно впроваджувати новації в освітній процес.

Отже, концепція структурних компонентів інноваційної готовності майбутніх педагогів у Н.Клокар інтегрує мотивацію, знання, практику і рефлексію, що формує системну основу для розвитку педагогічного колективу як суб'єкта інноваційних змін. Ця модель дозволяє керівникам закладів освіти організовувати цілеспрямовану роботу з підвищення професійної спроможності майбутніх педагогів у сфері інноваційної діяльності.

Т.Собченко в підготовці майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності виокремлює наявність: «команди фахівців, професіоналів, які мають забезпечувати якісну підготовку здобувачів вищої освіти із урахуванням запитів «нової української школи» та сучасних освітніх викликів, а також з орієнтиром на нові перспективні професії, зокрема, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «мененжер електронного навчання», «асистент вчителя» тощо; зміни підходу до здійснення ефективної організації освітнього процесу, а саме: коригування та оновлення змісту навчальних програм, удосконалення форм та методів навчання, використання гейміфікації, впровадження вибіркових навчальних дисциплін із урахуванням запитів стейкхолдерів, застосування дуального навчання тощо» [REF _Ref182080159 \r \h 99, с. 164-165].

Управлінський аспект інноваційної діяльності майбутніх педагогів розроблений у працях Л.Даниленко, Г.Єльникової, Л.Карамушки, Н.Клокар, Дж.Коттера, В.Маслова, Г.Мінцберга, М.Фуллана, Т.Сорочан та ін.

Вони розглядають інноваційний менеджмент освіти як систему стратегічного управління змінами, що передбачає створення сприятливого організаційного, психологічного та матеріального середовища для реалізації нововведень.

Так, Л.Карамушка і Г.Єльникова визначають керівника закладу освіти як «агента інновацій», який ініціює, координує та підтримує педагогічні

новації, формує у колективі атмосферу довіри та співтворчості. У працях Л.Карамушки управлінський аспект інноваційної діяльності педагогів розглядається крізь призму освітнього менеджменту, психології змін і розвитку організаційних структур. Вона акцентує, що для керівників закладів освіти важливим є забезпечення цілісної системи управління, в якій ключовими компонентами виступають нормативно-правова база, методологічні знання про педагогічну інноватику, компетенції з управління персоналом, а також технології, що дають змогу впроваджувати інноваційні зміни у внутрішньошкільній практиці [REF _Ref211063734 \r \h 43, с.86]. Як показано в її дослідженнях, когнітивний компонент управлінської готовності включає знання про законодавство, концептуальні підходи до освіти, інноваційні форми і методи; операційний аспект − здатність планувати, організовувати, моніторити та оцінювати інноваційні проекти; психологічний − вміння працювати зі зміною, створювати ситуацію довіри, подолання опору; соціальний − формування командної культури, мотивованого педагогічного колективу, підтримки з боку управлінських структур.

Г.Єльникова доповнює цей підхід, розглядаючи управління інноваційною діяльністю не просто як впровадження нововведень, а як адаптивний процес, який має враховувати зовнішні і внутрішні чинники, здатність освітньої організації реагувати на зміни середовища, трансформувати управлінські моделі, методи, структуру та технології у відповідь на виклики. Вона підкреслює також важливість моніторингу процесів інновацій, управління якістю інноваційного впровадження, розвитку управлінської компетентності керівників через спеціальні програми і науково-методичний супровід [REF _Ref211063755 \r \h 31, с.154].

У сукупності їхні погляди формують модель управлінської функції в освітній інноваційній діяльності, в якій управління виступає як системний і динамічний процес, спрямований на підтримку інновацій, адаптацію, розвиток колективу і організації, забезпечення ресурсами, методами та культурою, необхідною для сталого інноваційного розвитку.

У працях Л.Даниленко управлінський аспект інноваційної діяльності педагогів розглядається як ключова умова успішного оновлення освітніх систем і забезпечення сталого розвитку закладів освіти. Вона визначає управління інноваційною діяльністю закладах загальної середньої освіти як сукупність теоретико-методичних, організаційно-управлінських, кадрових і ресурсних заходів, спрямованих на створення, реалізацію та підтримку нововведень у навчанні, вихованні і управлінні [REF _Ref211030644 \r \h 24].

Наголос у її концепціях зроблено на тому, що управлінець(керівник закладу освіти) має не просто запроваджувати інновації, а забезпечувати умови, в яких вони можуть бути успішно реалізовані. Це передбачає створення сприятливого організаційного середовища (структури, процедур, норм), виділення матеріально-технічних і фінансових ресурсів, розвиток кадрового потенціалу, методичний і науково-методичний супровід, стимулювання творчої активності педагогів, формування їх інноваційної компетентності.

Л.Даниленко окреслює структуру і рівні готовності керівника закладу освіти до управління інноваційною діяльністю, у тому числі через показники, які відображають спроможність аналізувати інноваційні потреби, планувати і організовувати інноваційні проекти, здійснювати контроль та оцінювання результатів інновацій, моделювати й коригувати управлінські рішення залежно від змін зовнішнього та внутрішнього середовища [REF _Ref211030644 \r \h 24, с.28].

Важливим елементом у її підході є технологія формування готовності керівника до управління інноваційним розвитком закладу, яка включає розвиток управлінських здібностей до інноваційного менеджменту, застосування перспективних управлінських технологій (наприклад, маркетингові підходи, інжиніринг, репінжиніринг, моделювання організаційних структур), а також застосування інформаційних технологій для налагодження ефективних систем управління: зворотний зв'язок, інформування, системи моніторингу і контролю.

Отже, за Л.Даниленко, управлінський аспект інноваційної діяльності педагогів є визначальним: він формує зовнішнє середовище, у якому можливе педагогічне новаторство; задає рамки, в межах яких педагоги можуть проявляти творчість, експериментувати, рефлексивно аналізувати свою діяльність і відповідно удосконалювати власну практику; і через управлінські рішення керівництва забезпечує системність, сталість і якість інновацій в освіті.

Колективний вимір інноваційної готовності став предметом досліджень Г.Васяновича, О.Вознюк, Н.Клокар, М.Князян, С.Сисоєвої, І.Стеценко, які підкреслюють, що інноваційна готовність педагогів проявляється не лише на індивідуальному, а й на груповому рівні. Колективна готовність базується на єдності цінностей, відкритості до спільного навчання, командній взаємопідтримці, готовності до партнерської взаємодії. За висновками означених авторів, інноваційно активний колектив - це соціально-психологічна система, у якій панує атмосфера взаємодовіри, креативності, співпраці й професійної підтримки.

Суттєвий внесок у дослідження педагогічних умов формування інноваційної готовності зробили І.Дичківська, Т.Левченко, Л.Лук'янова, Н.Мурована, О.Спірін та ін. Вони доводять, що середовище закладу освіти має стати інноваційно орієнтованим - таким, що забезпечує можливості для професійного розвитку, обміну досвідом, самоосвіти, участі в проєктній діяльності. Вони підкреслюють, що одним із важливих чинників інноваційної готовності є цифровізація освітнього простору, адже цифрові технології створюють нові умови для педагогічного експериментування, дистанційної співпраці та творчої комунікації.

Проблема цифрової компетентності майбутніх педагогів як основи їхньої інноваційної діяльності активно розробляється в працях В.Бикова, М.Кадемії, Н.Морзе, О.Рибалко, І.Семенової, Ю.Триуса та ін. Ці автори зазначають, що сучасний студент повинен бути не лише користувачем технологій, а й суб'єктом цифрової культури, здатним інтегрувати ІКТ в освітній процес, створювати електронні освітні ресурси, організовувати дистанційне та змішане навчання. Розвиток цифрової компетентності тісно пов'язаний із формуванням інноваційного стилю педагогічного мислення, орієнтованого на креативність, самоосвіту і співтворчість.

Емоційно-психологічні аспекти інноваційної готовності майбутніх педагогічних працівників досліджують А.Бандура, Г.Гарднер, Д.Гоулман, О.Ковальчук, Т.Кочарян І.Підласий, Л.Хоружа та ін. Їхні праці засвідчують, що високий рівень емоційного інтелекту, уміння долати стрес, підтримувати психологічну рівновагу та позитивне самосприйняття є необхідною умовою реалізації інноваційної поведінки майбутньог педагога. Дослідники наголошують, що формування емоційної компетентності здобувачів вищої освіти - це чинник стабілізації інноваційних процесів у кризових умовах, коли колектив стикається з невизначеністю, перевантаженням і психологічною напругою.

Важливим напрямом досліджень стало вивчення мотиваційних механізмів інноваційної діяльності, що розглядалися в працях Г.Васяновича, С.Максименка, О.Мармази, В.Маслова, Т.Яценко та ін. Учені доводять, що внутрішня мотивація педагогів ґрунтується на прагненні до професійного вдосконалення, самореалізації, соціального визнання та участі в спільному розвитку колективу. Ефективне управління інноваційною діяльністю передбачає поєднання зовнішніх стимулів (матеріальне заохочення, підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання) із внутрішніми мотивами творчості, ініціативності та відповідальності.

Разом із тим, специфіка формування інноваційної готовності в умовах кризи в науковій літературі розкрита недостатньо повно. Попри наявність значної кількості теоретичних і практичних досліджень, присвячених інноваціям в освіті, лише окремі автори (зокрема, О.Вознюк, Л.Карамушка, Н.Клокар,М.Князян) аналізують вплив кризових соціально-економічних і воєнних факторів на інноваційну поведінку майбутніх педагогів. Недостатньо вивченими залишаються питання управління педагогічними колективами в умовах нестабільності, війни, психологічної підтримки персоналу під час реформування освіти, формування культури довіри, стійкості та колективної самоорганізації.

Отже, аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності має глибоку теоретичну базу та широкий спектр досліджень, проте її кризовий контекст залишається малодослідженим. Саме необхідність адаптації студентів до умов нестабільності, обмежених ресурсів, інформаційного перевантаження й емоційного виснаження зумовлює актуальність подальших досліджень у цьому напрямі.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку науки управління освітою актуальним є пошук концептуальних засад, управлінських стратегій та педагогічних механізмів формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи.

1.2. Готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах: сутнісно-змістова характеристика

Сучасна система освіти України функціонує в унікальних історичних і соціокультурних обставинах, коли національна ідентичність, суспільна стійкість і безпека держави значною мірою залежать від здатності освітньої сфери до оновлення, саморозвитку й адаптації. Освітні заклади сьогодні перебувають у центрі багатовимірних викликів, спричинених повномасштабною війною, що суттєво вплинула на всі аспекти життєдіяльності суспільства. Ці умови зумовили необхідність не лише підтримувати безперервність освітнього процесу, а й розвивати інноваційні підходи до управління, навчання та виховання, орієнтовані на стійкість, мобільність і гуманістичні цінності.

У такій ситуації постає потреба у глибокому переосмисленні феномену готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, адже саме вона є ключовою умовою життєздатності й ефективності освітньої організації в кризових умовах. Якщо в мирний час інноваційна активність майбутніх педагогів розглядалась здебільшого як показник професійної культури, творчості чи конкурентоспроможності закладу освіти, то в умовах війни вона стає критично необхідною здатністю - своєрідним механізмом виживання системи освіти.

Актуальність проблеми зумовлена тим, що готовність здобувачів вищої освіти до інноваційної діяльності визначає можливість адаптації закладу освіти до непередбачуваних змін, ефективного реагування на деструктивні впливи та збереження якості освітнього процесу. У період воєнного стану учасники освітнього процесу стикаються з низкою кризових викликів: переміщення здобувачів освіти, руйнування матеріально-технічної бази, психологічне виснаження учасників освітнього процесу, обмеженість ресурсів і комунікацій. За таких обставин саме інноваційна готовність стає запорукою гнучкого управління, ефективної комунікації та творчого пошуку рішень, здатних забезпечити стабільність функціонування освітнього середовища [REF _Ref198652151 \r \h 3].

До тлумачення феномену «готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи» підходимо через сутнісно-змістову характеристику понять «інновація» та «інноваційна діяльність».

Аналіз дефініції поняття «інновація» представлений у табл. 1.1.

Таблиця 1.1 Потрактовування поняття «інновація» вітчизняними та зарубіжними дослідниками№з/п Автор Визначення поняття 1 2 3

Вітчизняні вчені 1. В.Паламарчук Результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.

2. О.Савченко Процеси створення, поширення і використання нових засобів (нововведень) для розв'язання тих педагогічних проблем, які досі розв'язувалися по-іншому.

3. Г. Єрмаков Актуально значущі й системні новоутворення, які виникають на основі різноманітних ініціатив і нововведень, що стають перспективними для еволюції освіти і позитивно впливають на її розвиток. 4. Л.Ващенко Нові ідеї в педагогіці, зорієнтовані на нові зміни різних структурних систем і компонентів освіти; процес залучення до практики освітніх технологій, у результаті яких підвищуються показники досягнень структурних систем і компонентів освіти. Вказане поняття має сумарний характер і складається з двох форм: власне ідеї та самого процесу її реалізації.

5. Закон України «Про інноваційну діяльність» 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. 6. В.Федоренко Процес, спрямований на створення, виробництво, розвиток та якісне вдосконалення нових видів виробів, технологій, організаційних форм.

7. П.Харів, О.Собко Результат інноваційної діяльності, відображений у вигляді наукових, технічних, організаційних чи соціально-економічних новинок, який може бути отриманий на будь-якому етапі інноваційного процесу. 8. В.Стадник, М.Йохна Кінцевий результат креативної діяльності, втілений у виведеному на ринок новому або вдосконаленому продукті, технологічному процесі, який використовується у практичній діяльності, або новому підході в наданні споживчих послуг.

9. Л.Коваль, С.Романчук Багатоаспектне явище, яке виступає як предмет і об'єкт особливої трудової діяльності людей, пов'язаної з творчістю, розробкою і запровадженням нововведень у різних сферах господарювання та соціального буття задля отримання певного ефекту від реалізації, використання або споживання продукту праці (послуг, товарів, технологій тощо).

10. І.Буднікевич, І.Школа Комплексний процес, спрямований на створення, розроблення та доведення наукової чи будь-якої іншої нової ідеї до стадії використання та поширення.

11. Н.Кирич Нові технології, види продукції і послуг, організаційно-технічних і соціально-економічних рішень виробничого, фінансового, комерційного, адміністративного або іншого характеру, що використовуються з метою отримання прибутку [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

12. О.Василенко Нововведення, що пов'язані із науково-технічним прогресом і передбачають відновлення основних фондів і технологій, удосконалення управління економікою підприємства.

13. Б.Заблоцький Процес формування нового мислення, створення, розробки, впровадження у виробниче використання і розповсюдження нового технічного, товарного, системного, соціального, екологічного та іншого рішення (новації), що задовольняє визначену виробничу, соціальну потребу чи національний інтерес.

Зарубіжні вчені

14. Р.Кантер Процес утілення в життя будь-якої нової ідеї, що пропонує вирішення якоїсь проблеми. Новаторськими серед інших є ідеї, спрямовані на реорганізацію виробництва та зниження його собівартості, комплексний збір складно-технічної продукції. Новаторство - це задум, прийняття і втілення у життя нових ідей, процесів, продукції і послуг.

15. П.Лемерль 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.

16. Дж. Залтман Будь-яка ідея, спосіб дій чи матеріальний продукт, що вважається новинкою з точки зору компонентів, які відіграють велику роль у тій системі, де це нововведення впроваджується.

17. Рикі В. Грифін Організація розроблення і впровадження нового продукту, послуги або пропонування нового використання наявного продукту.

Зазначене вище спонукає нас до висновку про багатогранність окресленого поняття, що може розглядатися як об'єкт, результат, процес, явище, інструмент. З огляду на це в межах нашого дослідження визначаємо інновацію як результат діяльності новатора (інтелектуальної, творчої та професійної), що характеризується створенням нової модифікації вже наявної ідеї, процесу, методу, засобу або продукту і передбачає практичне використання з метою отримання позитивного ефекту.

Педагогічний тезаурус сьогодні містить різноманітні підходи до розуміння сутності понять «інновації в освіті», «освітні інновації».

Так, в «Енциклопедії освіти» зазначено, що «інновації в освіті - це **вперше створені, вдосконалені або** застосовані в нових умовах **освітні, дидактичні, виховні, управлінські** системи або їх **компоненти, що суттєво поліпшують** результати освітньої діяльності» [REF _Ref126098869 \r \h 27, с. 399].

О. Дубасенюк зазначає, що «**інновації в** освіті - це процес **творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану»** [REF _Ref182077838 \r \h 26, с. 13].

До проблеми інновацій в освіті звертається й Л. Даниленко. **Вона виокремлює освітні інновації в навчанні, вихованні, управлінні. Дослідниця вважає інновацію в освіті «не лише кінцевим продуктом застосування новизни у навчально-виховному й управлінському процесах з метою зміни (якісного покращення) суб'єкта й об'єктів управління, а і процедурою їх постійного оновлення» [REF _Ref** 211030644 \r \h 24, с. 30-31].

На думку А. Шерудила, «**освітні інновації - це новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому вдосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організації навчання і виховання; технології управління навчальним закладом, системою освіти» [REF _Ref** 182080448 \r \h 126, с. 251].

Узагальнюючи і високо оцінюючи доробок згаданих учених, на нашу думку, освітні інновації - нові педагогічні продукти теоретичного, практичного характеру, що впроваджуються у сферу освіти та підвищують ефективність педагогічної діяльності.

Узагальнивши погляди вчених (В. Вакуленко, Л. Даниленко, І. Дичківська, М. Кларін, В. Кремень, О. Пєхота, І. Підласий, В. Химинець, К. Шилов та ін.), можемо зазначити, що єдиного підходу до класифікації освітніх інновацій немає, в основу виокремлення груп покладено різні ознаки - комплексність, новизна та сфера поширення, спосіб реалізації, тип нововведення тощо. Це зумовлено, на нашу думку, складністю й неоднозначністю понять «інновація» й «інновація в освіті» (рис. 1.1).

Рис. 1.1. Класифікація освітніх інновацій

Щодо інноваційної педагогічної діяльності можемо констатувати, що у науковому дискурсі існує значний доробок стосовно її змістового наповнення.

Психолого-педагогічний словник позиціонує інноваційну педагогічну діяльність як таку, що «**заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики»** [REF _Ref116580210 \r \h 103, с. 63].

У наукових доробках І. Дичківської, О. Огієнко зазначено, що інноваційна педагогічна діяльність - це «**заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики»** [REF _Ref211030455 \r \h 25, с. 48].

Схожу інтерпретацію знаходимо також і в доробку І. Родигіної. Вчена розглядає інноваційну діяльність «**як засновану на осмисленні педагогічного досвіду творчу педагогічну діяльність, спрямовану на прогресивні зміни й розвиток освітнього процесу, формування якісно іншого педагогічного знання та якісно іншої педагогічної практики»** [REF _Ref182081100 \r \h 92, с. 425].

Авторка концентрує увагу на специфічних рисах інноваційної педагогічної діяльності майбутнього вчителя Нової української школи:

1) осмислення практичного педагогічного досвіду;

2) яскраво виражене мотиваційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності;

3) високий рівень креативності.

Т. Собченко **в підготовці майбутніх педагогів до інноваційної педагогічної діяльності виокремлює наявність: «команди фахівців, професіоналів, які мають забезпечувати якісну підготовку здобувачів вищої освіти із урахуванням запитів «нової української школи» та сучасних освітніх викликів, а також з орієнтиром на нові перспективні професії, зокрема, «андрагог», «тьютор», «модератор», «фасилітатор», «менеджер електронного навчання», «асистент вчителя» тощо; зміни підходу до здійснення ефективної організації освітнього процесу, а саме: коригування та оновлення змісту навчальних програм, удосконалення форм та методів навчання, використання гейміфікації, впровадження вибіркових навчальних дисциплін із урахуванням запитів стейкхолдерів, застосування дуального навчання тощо» [REF _Ref182080159 \r \h 99, с. 164-165].**

Отже, науковці пропонують різні визначення поняття «інноваційна педагогічна діяльність». Погоджуючись із більшістю дослідників, зазначимо, що інноваційна педагогічна діяльність передусім передбачає внесення змін в освітній процес шляхом пошуку, розроблення та запровадження нововведень. Важливого значення в цьому плані набуває креативність і творчий пошук учителя.

У науковому дискурсі останніх років категорія «готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності» набула нового звучання. Якщо раніше вона досліджувалася переважно у зв'язку з модернізацією змісту освіти, цифровізацією або впровадженням компетентнісного підходу, то нині акценти зміщуються у бік управлінських і соціально-психологічних аспектів готовності, що забезпечують стійкість системи освіти до кризових явищ. Поняття готовності в цьому контексті охоплює не лише професійно-методичний потенціал майбутніх педагогів, а й їхню здатність до колективної самоорганізації, морально-ціннісну згуртованість, відкритість до змін і стратегічне бачення розвитку закладу освіти.

Інноваційна діяльність у кризових умовах, зокрема під час війни, набуває специфічного змісту. Йдеться не лише про впровадження нових технологій чи методик навчання, а й про створення безпечних форматів освітньої взаємодії, розробку альтернативних моделей управління, використання цифрових інструментів для підтримання комунікації зі студентами, батьками, місцевими громадами. Це вимагає від педагогічних колективів нових компетенцій, психологічної витривалості та здатності діяти в умовах невизначеності.

З позицій управління освітою готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах розглядається як стратегічний ресурс, який забезпечує ефективне функціонування системи освіти та її розвиток у періоди нестабільності. Управлінець має виступати лідером інноваційних змін, здатним створювати умови для мобілізації творчого потенціалу педагогів, підтримки їх емоційного стану та розвитку

корпоративної культури співпраці [REF _Ref182082231 \r \h 18]. Як підкреслюють сучасні дослідники (Н.Клокар, В.Маслов, О.Синиця), управління інноваційною діяльністю в умовах кризи повинно спиратися на принципи гнучкості, комунікативності, солідарності та довіри, адже саме вони забезпечують відновлення функціональної цілісності педагогічного колективу після стресових подій.

Водночас готовність до інноваційної діяльності є показником не лише професійної компетентності, а й рівня організаційної культури закладу освіти. Вона відображає якість управлінських рішень, ефективність комунікаційних каналів, взаємозв'язок між особистими цілями педагогів і стратегічними орієнтирами освітньої установи. У кризовій ситуації цей взаємозв'язок часто піддається випробуванню, адже педагогічні колективи стикаються з моральними дилемами, інформаційною невизначеністю, психологічними перевантаженнями. Тому готовність до інновацій виявляється не стільки в засвоєнні нових технологій, скільки у здатності колективу підтримувати баланс між стабільністю та розвитком, між людяністю і результативністю, між традиціями та оновленням.

У науковій літературі поняття «готовність до інноваційної діяльності» розглядається багатогранно - як інтегральне утворення, що поєднує мотиваційні, когнітивні, операційно-діяльнісні та рефлексивні компоненти. За визначенням В.Андрущенка, готовність майбутнього педагогічного працівника до інноваційної діяльності - це «стан мобілізації інтелектуальних, ціннісно-мотиваційних і вольових ресурсів особистості для реалізації нововведень у педагогічному процесі» [REF _Ref211068678 \r \h 2, с.258].

Подібну думку висловлює Л.Даниленко, яка наголошує, що готовність до інновацій - це «комплексна характеристика особистості майбутнього педагога, що виявляється у спрямованості на оновлення освітнього середовища, сприйнятті нових ідей і здатності до творчої самореалізації» [REF _Ref211030644 \r \h 24, с. 78].

На колективному рівні, за М.Гриньовою, готовність педагогічного колективу - це інтегративна якість групи педагогів, що відображає їх узгодженість у розумінні освітніх цілей, ціннісних орієнтирів та спільних стратегій упровадження інновацій [REF _Ref198652074 \r \h 22, с.8]. Вона формується як результат професійної взаємодії, корпоративної культури й управлінської підтримки з боку керівництва закладу освіти.

Отже, готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи науковці розглядають як системну характеристику освітньої організації, що поєднує мотиваційно-ціннісну, когнітивну, діяльнісну, комунікативну та рефлексивну складові, забезпечуючи реалізацію освітніх нововведень навіть за умов кризових викликів.

Узагальнюючи зазначене вище, у своєму дослідженні ми потрактовуємо «готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи» як інтегративне особистісно-професійне утворення, що виявляється у стійкій мотиваційно-ціннісній орієнтації на педагогічні інновації, наявності необхідних знань про сучасні освітні технології та інноваційні підходи, сформованості практичних умінь і навичок їх застосування, а також здатності до рефлексії, саморегуляції та адаптації освітнього процесу до умов невизначеності, кризових викликів і змін.

З огляду на це, вивчення сутнісно-змістових характеристик готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності в умовах війни має не лише теоретичне, а й практичне значення. Воно сприяє розробці дієвих управлінських стратегій, спрямованих на підвищення адаптивного потенціалу закладів освіти, підтримку педагогічної ініціативи та зміцнення професійної спільноти.

Таким чином, аналіз поняття готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах дозволяє окреслити її як багатовимірне утворення, що охоплює структурно-функціональні компоненти. Визначення структури цього феномену є основою для теоретичного осмислення й практичної побудови освітнього процесу в умовах воєнного стану.

Аналіз наукових підходів науковців до визначення компонентного складу готовності до досліджуваної діяльності (Додаток А) дозволяє виокремити такі основні компоненти цього феномену: мотиваційно-ціннісний компонент (усвідомлення значущості інновацій і позитивне ставлення до них), когнітивно-операційний компонент (володіння знаннями, методами й технологіями інноваційної діяльності), комунікативно-організаційний компонент (здатність до співпраці, взаємопідтримки, колективного прийняття рішень), рефлексивно-адаптивний компонент (здатність аналізувати результати, коригувати дії, адаптуватися до змін зовнішнього середовища) (рис. 1.2).

Рис. 1.2. Компонентний склад готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності

У кризових умовах (соціально-економічних, воєнних, гуманітарних чи технологічних) готовність здобувачів вищої освіти набуває системного управлінського значення, оскільки забезпечує збереження функціональності освітнього закладу, інноваційну стабільність, підтримку психологічного клімату та стійкість професійної спільноти до викликів і невизначеності [REF _Ref198651561 \r \h 29].

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності студентів педагогічних закладів вищої освіти до інноваційної діяльності є одним із ключових, адже саме він визначає внутрішню налаштованість майбутніх педагогів на зміни, їхню відкритість до нових ідей, сприйняття цінності інновацій та готовність долати труднощі, спричинені кризовими умовами. У сучасних соціально-економічних і політичних реаліях, коли система освіти функціонує в умовах постійної нестабільності, війни, фінансових обмежень і цифрової трансформації, саме цей компонент виступає фундаментом для формування стійкої інноваційної культури майбутніх учителів.

На думку дослідників (Л.Даниленко, Г.Єльникової, Н.Клокар, Л.Карамушки, Дж.Коттера, В.Маслової, Г.Мінцберга, Т.Сорочан, М.Фуллана та ін.), мотиваційно-ціннісний компонент відображає глибинні смислові орієнтири професійної діяльності майбутнього педагога, що визначають його ставлення до інновацій, міру усвідомлення їх соціальної значущості, а також готовність діяти творчо та проактивно в ситуаціях невизначеності. Він формується на перетині особистісних мотивів самореалізації, професійної відповідальності, соціальної місії педагога й цінностей, притаманних освітньому середовищу конкретного закладу.

Зміст мотиваційно-ціннісного компонента охоплює низку взаємопов'язаних елементів:

1. ціннісно-смислову орієнтацію - систему переконань і уявлень про значущість інновацій як чинника розвитку освіти, особистісного і професійного зростання;
2. професійну мотивацію - прагнення до вдосконалення власної діяльності, досягнення нових результатів у навчанні здобувачів освіти, реалізацію себе як сучасного, компетентного педагога;
3. соціальну відповідальність - усвідомлення ролі педагога як носія змін, його впливу на якість освітнього процесу та розвиток суспільства;
4. готовність до ризику і невизначеності - психологічну готовність діяти в кризових умовах, зберігаючи професійну стійкість і конструктивне мислення;
5. відкритість до співпраці та колективної творчості, що є основою інноваційного командного потенціалу педагогічного колективу [REF _Ref182076452 \r \h 1, с.110].

Управлінський аспект формування мотиваційно-ціннісного компонента полягає в створенні керівництвом закладу освіти такого середовища, де студент відчуває підтримку, бачить сенс власних зусиль і має можливість реалізовувати себе в інноваційних ініціативах. Як зазначають Л.Даниленко, Г.Єльникова, здобувач вищої освіти може виявляти інноваційну активність лише за умови наявності «внутрішнього середовища довіри», де цінуються ініціатива, партнерство та обмін досвідом. Тому роль керівника полягає не лише в організації інноваційного процесу, а й у формуванні позитивної мотиваційної атмосфери [REF _Ref211180979 \r \h 30, с.61].

Особливої ваги мотиваційно-ціннісний компонент набуває в умовах кризи, коли майбутні педагоги стикаються з невизначеністю, інформаційним перевантаженням, емоційним виснаженням та потребою швидко адаптуватися до нових форматів роботи. У цей період мотивація до інновацій нерідко знижується через психологічні бар'єри, страх помилок чи нестачу ресурсів. Саме тому важливо, щоб студентський колектив мав сформовану спільну систему цінностей, яка ґрунтується на взаємопідтримці, професійному оптимізмі та розумінні важливості освітньої місії навіть у складних соціально-політичних обставинах.

Як зазначає О.Цюняк, стійкість до змін і готовність упроваджувати нововведення є результатом внутрішньої переконаності майбутнього педагога у важливості своєї діяльності для суспільства. Коли цінності інновацій співзвучні з особистими цінностями педагога, виникає синергія, що стимулює саморозвиток, ініціативність і творче ставлення до праці [REF _Ref182233525 \r \h 119, с.75]. Водночас Л.Штефан підкреслює, що справжня інноваційна культура не може бути нав'язана зовні - вона народжується тоді, коли більшість членів колективу поділяють спільне бачення змін і усвідомлюють себе їхніми співавторами [REF _Ref182076716 \r \h 129].

У вітчизняних дослідженнях акцент робиться на тому, що мотиваційно-ціннісний компонент є основою професійної саморегуляції майбутнього педагога. Він визначає здатність протистояти професійному вигоранню, підтримувати позитивне ставлення до роботи в умовах стресу та невизначеності, а також формує установку на постійне вдосконалення й оновлення освітніх практик. С.Коваленко підкреслює, що внутрішня мотивація майбутніх учителів посилюється тоді, коли інноваційна діяльність сприймається не як обов'язок, а як засіб самореалізації та досягнення успіху [REF _Ref198653533 \r \h 46, с.25].

Формування мотиваційно-ціннісного компоненту в умовах кризи потребує спеціальної управлінської стратегії, що передбачає:

1. підтримку професійного самовираження майбутніх педагогів через участь у проєктах, конкурсах, творчих лабораторіях;
2. створення системи морального та матеріального стимулювання інноваційної діяльності;
3. розвиток культури взаємоповаги, довіри та взаємодопомоги встудентському колективі;
4. забезпечення психологічної підтримки та емоційного благополуччя працівників;
5. надання можливостей для професійного зростання, обміну досвідом і самоосвіти.

Дослідження Н.Клокар, В.Нікітіної, І.Перевозової, Г.Романової показують, що колективна мотивація до інновацій виникає тоді, коли майбутні педагоги мають можливість впливати на прийняття рішень і бачать реальні результати власної участі у змінах. Колективна участь у виробленні стратегічних цілей освітнього закладу формує почуття причетності до спільної справи, що особливо важливо в кризові періоди, коли необхідна згуртованість і взаємна підтримка [REF _Ref211061890 \r \h 45, с.149].

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи можна визначити як інтегративну систему мотивів, установок, переконань і цінностей, які забезпечують позитивне ставлення майбутніх педагогів до інновацій, внутрішню готовність до змін і здатність долати труднощі, зумовлені кризовими викликами. Він виконує функцію психологічного і смислового ядра всієї структури готовності, зумовлюючи ефективність інших її компонентів.

Таким чином, формування цього компоненту є стратегічним завданням управління розвитком закладу освіти. Його результатом має стати не лише підвищення рівня особистісної мотивації майбутніх педагогів, а й становлення цілісної інноваційної культури колективу - культури довіри, партнерства, спільного пошуку, що забезпечує стабільність і розвиток освіти навіть у найскладніших кризових умовах.

Когнітивно-операційний компонент готовності педагогічного колективу до інноваційної діяльності є базовим елементом професійної компетентності, що забезпечує усвідомлене, цілеспрямоване й ефективне впровадження педагогічних новацій у практику освітнього процесу. Він відображає рівень теоретичної обізнаності, інтелектуальної мобільності, технологічної підготовленості та здатності до практичного застосування інноваційних методів і засобів у педагогічній діяльності. У структурі інноваційної готовності саме когнітивно-операційний компонент виступає функціональним ядром, що поєднує знання, уміння, навички, досвід та способи дії майбутнього педагога в єдину систему професійної активності.

Науковці (Л.Даниленко, Г.Єльникова, Н.Клокар, Л.Карамушка, В.Маслов, С.Сисоєва, Т.Сорочан, а також зарубіжні дослідники - Дж.Коттер, Г.Мінцберг, М.Фуллан) підкреслюють, що когнітивно-операційний аспект інноваційної готовності є результатом системного професійного розвитку та постійного оновлення знань у сфері педагогіки, психології, менеджменту, інформаційних технологій [REF _Ref211030644 \r \h 24, REF _Ref 211063755 \r \h 31, REF _Ref 211183930 \r \h 42, REF _Ref 211061890 \r \h 45]. У кризових умовах, коли педагогічні системи стикаються з нестабільністю, невизначеністю й швидкою трансформацією освітнього середовища, здатність майбутніх педагогів до пізнавальної гнучкості, аналітичного мислення та творчого розв'язання проблем стає ключовим чинником їхньої стійкості та ефективності.

Як зазначає С.Сисоєва, когнітивна готовність майбутнього педагога до інновацій проявляється в його здатності аналізувати освітні явища, узагальнювати досвід, критично оцінювати нові підходи, прогнозувати результати їх упровадження. Вона передбачає наявність у майбутніх учителів системи знань про сутність інноваційних процесів, закономірності їх розвитку, механізми реалізації освітніх реформ і зміст управління змінами [REF _Ref211059022 \r \h 98, с.134]. У той же час, операційний аспект відображає практичну сторону інноваційної діяльності - володіння сучасними технологіями навчання, методиками проєктування освітнього середовища, використання цифрових інструментів і ресурсів.

На думку Л.Даниленко, когнітивно-операційний компонент формується через неперервне професійне навчання, участь педагогів у методичних об'єднаннях, тренінгах, стажуваннях, науково-практичних конференціях. Особливе значення має створення умов для інтерактивної взаємодії та обміну досвідом, що сприяє колективному накопиченню інноваційного знання [REF _Ref211030644 \r \h 24, с.72]. У цьому контексті управлінська діяльність керівника закладу освіти повинна бути спрямована на розвиток інтелектуального потенціалу педагогів, організацію освітнього простору, що стимулює когнітивну активність і самонавчання.

Н.Клокар у своїх працях наголошує, що когнітивно-операційна готовність майбутніх педагогічних працівників охоплює три взаємопов'язані рівні: інформаційний (знання про сутність і механізми інновацій), аналітичний (уміння аналізувати й оцінювати освітні процеси) та технологічний (здатність застосовувати інноваційні технології у практиці). У кризових умовах ці рівні набувають особливої ваги, адже майбутній педагог має швидко адаптуватися до нових вимог, змінювати освітні підходи, впроваджувати цифрові засоби комунікації, забезпечуючи при цьому стабільність освітнього процесу [REF _Ref211061890 \r \h 45].

Г.Тимошко акцентує увагу на важливості розвитку в майбутніх учителів рефлексивно-аналітичних умінь як складової когнітивно-операційного компонента. Вона зазначає, що ефективне управління інноваційною діяльністю можливе лише за умови, коли майбутній педагог усвідомлює власні сильні та слабкі сторони, може об'єктивно оцінювати результати своєї роботи, коригувати освітні дії відповідно до потреб здобувачів освіти й динаміки зовнішнього середовища [REF _Ref211184386 \r \h 105].

Л.Карамушка розглядає когнітивно-операційний компонент через призму психології управління та організаційного розвитку, підкреслюючи важливість когнітивної компетентності як здатності до опанування нових стратегій діяльності, гнучкості у прийнятті рішень, ефективного використання ресурсів [REF _Ref211063734 \r \h 43]. У кризовий період, коли традиційні схеми функціонування освіти втрачають стабільність, саме когнітивно-операційний потенціал стає джерелом стійкості системи та здатності до її оновлення.

К□Ляшенко наголошує, що зміни у сфері освіти вимагають не лише бажання до інновацій, але й глибокого розуміння їхньої логіки та механізмів реалізації. Він вказує, що успішні інноваційні практики базуються на здатності майбутніх педагогів інтегрувати знання, досвід і технології в єдину систему професійної дії [REF _Ref182074794 \r \h 68, с□170]. Я□Балюбаш у своїх дослідженнях управління змінами підкреслює, що практична реалізація інновацій є можливою лише тоді, коли студенти володіють необхідним інтелектуальним інструментарієм і вміють застосовувати його у складних, нестандартних ситуаціях [REF _Ref211184569 \r \h 7].

Таким чином, когнітивно-операційний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи виступає інтеграцією знань, умінь, навичок і способів професійної дії, спрямованих на ефективне впровадження освітніх інновацій. Він забезпечує зв'язок між теоретичним розумінням інноваційних процесів і практичною реалізацією змін, визначає рівень компетентності педагогів як суб'єктів інноваційного розвитку.

Розвиток цього компонента потребує системного підходу до підвищення кваліфікації, створення умов для педагогічної творчості, формування освітніх спільнот, орієнтованих на взаємонавчання та обмін досвідом. У кризових ситуаціях когнітивно-операційна готовність майбутніх педагогів є запорукою стійкості освітньої системи, її здатності не лише виживати, а й розвиватися, трансформуючись відповідно до викликів часу.

Комунікативно-організаційний компонент є невід'ємною складовою структури готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності, оскільки саме він забезпечує ефективну взаємодію між членами колективу, створення сприятливого середовища для співпраці, обміну ідеями та спільного прийняття рішень. У сучасних умовах кризи, коли система освіти стикається з численними викликами - нестабільністю ресурсів, психологічним напруженням, інформаційним перевантаженням, - комунікативно-організаційна складова набуває особливої ваги. Вона забезпечує не лише узгодженість дій майбутніх педагогів, а й підтримку єдності колективу, його моральної та професійної стійкості.

Як зазначають Н□Кравець, Т□Цуркан, Л□Шевченко, В□Ягоднікова, ефективність інноваційних процесів у закладі освіти безпосередньо залежить від якості комунікацій і рівня організаційної культури. Успішне управління інноваціями можливе лише за умов відкритого обміну інформацією, налагоджених горизонтальних зв'язків, діалогу між адміністрацією, викладачами, здобувачами освіти та батьками [REF _Ref182080524 \r \h 116, REF _Ref211185024 \r \h 124, REF _Ref182083920 \r \h 130]. На нашу думку, саме комунікативно-організаційна взаємодія формує середовище довіри, в якому інновації сприймаються не як нав'язані зверху реформи, а як результат спільного пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу.

В□Пічугін наголошує, що комунікативна компетентність майбутніх педагогів є фундаментом їхньої здатності працювати в інноваційному середовищі. Він передбачає вміння аргументовано висловлювати думки, вести конструктивний діалог, долати конфліктні ситуації, приймати спільні рішення [REF _Ref182237204 \r \h 85, с□93]. В умовах кризи, коли підвищується рівень стресу та напруженості, важливо зберігати культуру професійного спілкування, взаємоповагу й підтримку між колегами. Ефективна комунікація сприяє зменшенню тривожності, підвищенню згуртованості колективу та забезпечує психологічну стабільність у процесі реалізації інновацій.

На думку Л□Карамушки, комунікативно-організаційний компонент має дві взаємопов'язані підсистеми: комунікативну, що охоплює процеси інформаційного обміну, та організаційну, яка забезпечує структурно-функціональну упорядкованість взаємодії в колективі. Майбутні педагоги, які володіють високим рівнем комунікативної культури, здатні не лише ефективно співпрацювати, а й виступати ініціаторами нових ідей, фасилітаторами групових процесів, лідерами змін. Організаційна складова проявляється у здатності до планування, розподілу обов'язків, координації дій, прийняття спільних рішень, що забезпечують послідовність та результативність інноваційної діяльності [REF _Ref211063734 \r \h 43, с□271].

Л□Козловська, А□Степанюк у своїх працях підкреслюють, що комунікативно-організаційна взаємодія є одним із головних інструментів управління педагогічним колективом у період трансформацій. Керівник освітнього закладу має не лише координувати діяльність педагогів, а й забезпечувати ефективний зворотний зв'язок, мотивувати до діалогу, створювати умови для колективного обговорення інноваційних рішень [REF _Ref182082402 \r \h 50, с□105]. Ми вважаємо, що в кризових умовах ця функція набуває особливого значення, адже саме спільне прийняття рішень підвищує відчуття відповідальності та залученості кожного педагога до процесу змін.

В□Заячковський розглядає комунікативно-організаційний компонент як показник рівня інституційної культури закладу освіти. Він підкреслює, що у процесі інноваційної діяльності важливо дотримуватися принципів відкритості, прозорості, толерантності та взаємопідтримки. Такі принципи формують сприятливий морально-психологічний клімат, що є основою для колективного навчання, взаємного збагачення досвідом і розроблення спільних стратегій розвитку [REF _Ref182688474 \r \h 37, с□105].

О□Євдокімова, Н□Алексєєнко зазначають, що організаційний аспект інноваційної готовності майбутніх педагогів проявляється в їхній здатності до управління змінами в межах власних професійних обов'язків: планування інноваційних дій, визначення цілей, розподілу завдань, контролю за виконанням [REF _Ref182082743 \r \h 28, с□151]. Ефективна організація командної роботи, здатність до взаємодопомоги та об'єднання зусиль майбутніх учителів забезпечують узгодженість і результативність інноваційних процесів навіть у складних обставинах.

У кризовій ситуації комунікативно-організаційний компонент виступає своєрідним стабілізатором освітньої взаємодії. Саме через ефективну комунікацію та раціональну організацію діяльності забезпечується адаптація освітньої системи до нових умов, мобілізація внутрішніх ресурсів колективу, збереження єдності цілей і дій. Комунікативно-організаційна компетентність майбутніх педагогів дозволяє перетворювати кризу на ресурс розвитку, сприяючи переходу від хаотичних реакцій до стратегічно спланованих рішень.

Отже, комунікативно-організаційний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є системним утворенням, що об'єднує здатність до ефективної взаємодії, організації спільної праці, координації зусиль і підтримання сприятливого мікроклімату. Він виступає основою для формування командної культури, розвитку горизонтального лідерства, забезпечення відкритості та довіри в колективі. Розвиток цього компонента є запорукою ефективного функціонування освітнього закладу в період кризових змін і важливою передумовою сталого інноваційного розвитку.

Рефлексивно-адаптивний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності є одним із ключових системоутворювальних елементів професійної готовності студентів до змін, модернізації та розвитку освітнього середовища. У кризових умовах, коли освітня система переживає структурні, ціннісні та організаційні трансформації, саме цей компонент забезпечує гнучкість, саморегуляцію та здатність до конструктивного оновлення діяльності відповідно до нових соціально-педагогічних викликів.

Рефлексивно-адаптивний компонент охоплює комплекс взаємопов'язаних характеристик: самоаналіз і самопізнання, усвідомлення власних професійних обмежень і потенціалу, здатність до критичного осмислення власного досвіду, готовність до переосмислення педагогічних стратегій, а також вміння адаптуватися до динамічних змін освітнього простору. Цей компонент виступає механізмом, що інтегрує мотиваційно-ціннісні, когнітивно-операційні та комунікативно-організаційні складники у цілісну систему професійної зрілості майбутнього педагога.

На рівні індивідуальної професійної рефлексії він проявляється у здатності майбутнього вчителя оцінювати ефективність власної діяльності, визначати причини успіхів і невдач, а також формулювати шляхи самовдосконалення. В умовах кризи, коли традиційні педагогічні моделі часто втрачають ефективність, важливо, щоб майбутній педагог не лише усвідомлював потребу в оновленні, а й активно шукав нові освітні технології,

методики, інструменти взаємодії з учнями.

Адаптивність, як складова цього компоненту, полягає у здатності майбутнього педагога перебудовувати власну діяльність у відповідь на зміну зовнішніх умов - від соціально-економічних і політичних криз до технологічних викликів та трансформацій ціннісних орієнтацій суспільства. Майбутній учитель, який має розвинений адаптивний потенціал, зберігає емоційну стабільність, конструктивність мислення, стійкість до стресу та професійне самовизначення навіть за умов невизначеності [REF _Ref116762662 \r \h 128].

Особливе значення рефлексивно-адаптивного компоненту проявляється у колективному контексті. Готовність педагогічного колективу як системи передбачає взаємну підтримку, колегіальне осмислення проблем, спільний пошук шляхів виходу з кризових ситуацій. У таких умовах формується культура спільної рефлексії - здатність педагогів аналізувати не лише власні дії, а й колективні процеси, що впливають на результативність освітньої діяльності. Це стимулює виникнення професійних спільнот, які стають осередками інноваційного розвитку.

Розвиток рефлексивно-адаптивного компоненту вимагає створення сприятливого освітнього середовища, де майбутній педагог має можливість здійснювати критичне осмислення власної практики, отримувати зворотний зв'язок, долучатися до професійного консультування та супервізії. Ефективним засобом є використання технологій педагогічного коучингу, фасилітації, методів самооцінювання, групової дискусії та аналітичних семінарів.

Управлінський аспект формування рефлексивно-адаптивного компоненту полягає у створенні системи підтримки професійного саморозвитку майбутніх педагогів. Керівник освітнього закладу має виступати модератором інноваційних процесів, який не лише ініціює зміни, а й формує умови для їх осмислення, прийняття та адаптації колективом. Це передбачає запровадження рефлексивно-аналітичних практик у щоденне управління, системну роботу над розвитком культури зворотного зв'язку, підвищення ролі професійного діалогу та внутрішнього моніторингу якості діяльності [REF _Ref211060043 \r \h 11].

Рефлексивно-адаптивний компонент також має емоційно-психологічний вимір, оскільки саме він допомагає майбутнім педагогам подолати відчуття невпевненості, страх перед змінами, синдром професійного вигорання. У кризових ситуаціях здатність до рефлексії і самокорекції сприяє відновленню внутрішнього ресурсу, збереженню віри у власні можливості, підтриманню етичної рівноваги і професійної гідності.

Наукові дослідження (А.Адлер, Л.Виготський, Д.Гоулман, Н.Клокар, Г.Мінцберг, С.Сисоєва, Т.Сорочан, М.Фуллан, та ін.) підтверджують, що рефлексивність є базовою компетентністю сучасного педагога, яка забезпечує не лише професійне зростання, а й життєстійкість особистості. Її розвиток є ключовою умовою створення культури безперервного навчання, що дозволяє колективу не лише виживати, а й розвиватися в умовах кризи.

Отже, рефлексивно-адаптивний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності виступає своєрідним механізмом професійної еволюції, який перетворює кризу з деструктивного чинника на імпульс розвитку. Він забезпечує глибоке усвідомлення майбутніми педагогами власної ролі в інноваційних процесах, стимулює потребу у саморозвитку, підтримує колективну згуртованість і сприяє трансформації освітньої організації у гнучку, адаптивну та інноваційно зорієнтовану систему.

Відзначимо, що всі компоненти готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності мають взаємодоповнювальний і взаємозалежний характер (Додаток Б).

Отже, готовність студентів формується не стихійно, а як наслідок стратегічного керівництва, що включає планування інновацій, діагностику готовності персоналу, розподіл ресурсів, створення атмосфери довіри та підтримки.

У період війни управлінець освіти має поєднувати кризове управління з інноваційним лідерством. Це означає:

1. забезпечення стабільності й безперервності навчання попри загрози;
2. підтримку психологічного стану викладачів і здобувачів освіти;
3. стимулювання ініціативи науково-педагогічних працівників у створенні нових форм освітньої взаємодії;
4. організацію дистанційного наставництва, мережевих спільнот підтримки.

Таким чином, готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах - це індикатор управлінської зрілості освітнього закладу, який свідчить про його здатність до адаптації, розвитку й самовідновлення.

Отже, сутність готовності майбутні учителів до інноваційної діяльності полягає в інтеграції знань, мотивів, умінь, цінностей і взаємодії, спрямованих на реалізацію нововведень навіть у кризових умовах. У контексті війни ця готовність набуває не лише професійного, а й морально-громадянського змісту - педагог стає носієм стійкості, оптимізму й гуманізму.

Формування такої готовності є стратегічним завданням управління освітою, що передбачає створення умов для професійної самореалізації, розвитку колективної інноваційної культури та психологічної підтримки педагогів.

Висновки до розділу 1

Аналіз наукових джерел свідчить, що проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є багатоплановою і актуальною, оскільки охоплює питання професійного розвитку, педагогічної компетентності, управління освітніми процесами та адаптації до змін соціально-економічного та культурного середовища. У сучасних дослідженнях готовність майбутніх педагогів до інновацій розглядається як комплексна інтегративна характеристика, що включає мотиваційно-ціннісні, когнітивні, діяльнісні та рефлексивно-аналітичні компоненти, здатні забезпечити ефективну реалізацію нововведень в освітньому процесі (Л.Даниленко, Г.Єльникова, Н.Клокар, Л.Карамушка, Дж.Коттер, В.Маслова, Г.Мінцберг, Т.Сорочан, М.Фуллан).

Вітчизняні дослідники, зокрема Н.Клокар, Л.Даниленко, В.Маслова, Т.Сорочан та ін., підкреслюють, що формування інноваційної готовності майбутніх педагогів можливе лише за умов системного професійного розвитку, який поєднує диференційовані програми навчання, модульні та проблемно-орієнтовані технології навчання, а також створення інноваційного середовища у закладах освіти. У їхніх працях наголошується на ключовій ролі мотиваційного компоненту, що визначає активність і зацікавленість майбутніх педагогів у впровадженні нововведень, усвідомленні соціальної значущості інновацій та прагненні до професійного вдосконалення.

Зарубіжні дослідники, серед яких Дж.Коттер, Г.Мінцберг, М.Фуллан, акцентують увагу на управлінському аспекті інноваційної діяльності. Вони доводять, що стратегічне лідерство, організаційна гнучкість, ефективне управління змінами та адаптація до кризових умов є визначальними чинниками успішного впровадження інновацій. У працях цих авторів підкреслюється значущість поєднання індивідуальної готовності майбутніх педагогів із колективними та організаційними механізмами підтримки інновацій, що сприяє формуванню стійкого та динамічного педагогічного середовища.

Отже, в сучасних дослідженнях виділяються кілька ключових напрямів, що характеризують стан дослідженості проблеми: аналіз теоретико-методологічних підходів до визначення готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності та розкриття її компонентів (Л.Даниленко, Н.Клокар, В.Маслова); дослідження когнітивних і мотиваційних аспектів, що визначають готовність майбутніх учителів до впровадження нових технологій та методик (Г.Єльникова, Л.Карамушка, Т.Сорочан,); вивчення управлінських моделей і стратегій впровадження інновацій у закладах

освіти (Дж.Коттер, Г.Мінцберг, М.Фуллан,); аналіз впливу кризових явищ на динаміку інноваційної діяльності майбутніх педагогів та адаптаційні механізми (соціально-економічні, культурні, політичні кризи).

Разом із тим, огляд наукових джерел виявив певні прогалини. По-перше, недостатньо опрацьовані практичні моделі формування готовності майбутніх педагогів до інновацій у кризових умовах. По-друге, існує обмеженість емпіричних досліджень, які одночасно інтегрують індивідуальний рівень готовності та організаційне середовище. По-третє, недостатньо розроблені методики оцінювання інноваційного потенціалу майбутніх учителів, що ускладнює системний моніторинг та управління інноваційною діяльністю.

Отже, узагальнення наукових даних свідчить, що проблема формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи потребує подальшого комплексного дослідження. Вона вимагає інтеграції мотиваційно-ціннісних, когнітивних, діяльнісних та управлінських компонентів на рівні індивідуальної готовності майбутніх педагогів і колективного середовища. Підкреслюється необхідність розроблення моделей, які забезпечують адаптивність студентів до змін, сприяють ефективній реалізації інновацій і формують стійкість освітньої системи в умовах кризових явищ.

Ми потрактовуємо «готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи» як інтегративне особистісно-професійне утворення, що виявляється у стійкій мотиваційно-ціннісній орієнтації на педагогічні інновації, наявності необхідних знань про сучасні освітні технології та інноваційні підходи, сформованості практичних умінь і навичок їх застосування, а також здатності до рефлексії, саморегуляції та адаптації освітнього процесу до умов невизначеності, кризових викликів і змін.

Узагальнюючи результати аналізу, слід зазначити, що готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є складною багатокомпонентною системою, що відображає інтеграцію особистісних, когнітивних, діяльнісних і соціально-психологічних характеристик майбутніх педагогів. Її сутність полягає не лише у здатності впроваджувати нові педагогічні технології, а й у глибокій внутрішній орієнтації на зміни, оновлення та розвиток у динамічному освітньому середовищі.

Ключовими складниками такої готовності виступають мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативно-організаційний та рефлексивно-адаптивний компоненти, кожен із яких має свою структурно-функціональну специфіку, але водночас утворює єдину систему.

Мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує усвідомлення майбутніми педагогами соціальної значущості інновацій, формує внутрішню готовність до змін і орієнтацію на професійне самовдосконалення. У кризових умовах він виступає рушійною силою інноваційної активності, адже саме ціннісна мотивація дозволяє колективу зберігати оптимізм і віру у сенс змін.

Когнітивно-операційний компонент відображає рівень засвоєння студентами сучасних знань про інноваційні процеси, методи управління змінами, цифрові технології та проєктні підходи. Він забезпечує практичну реалізацію інноваційної діяльності через компетентність, креативність і здатність застосовувати нові методики навчання та управління в реальних умовах освітнього процесу.

Комунікативно-організаційний компонент характеризує здатність здобувачів вищої освіти до ефективної взаємодії, партнерства, командної роботи та колегіального прийняття рішень. У кризовій ситуації він набуває особливого значення, оскільки спільне осмислення проблем і пошук шляхів їх подолання сприяє консолідації колективу, створює довірливу атмосферу та підсилює професійну взаємопідтримку.

Рефлексивно-адаптивний компонент виступає інтеграційним чинником готовності, оскільки забезпечує здатність майбутніх педагогів до самоаналізу, переосмислення власного досвіду, гнучкого реагування на зміни й оновлення професійної поведінки відповідно до нових викликів. Саме він сприяє перетворенню кризових явищ у джерело розвитку, формує стійкість і професійну зрілість майбутніх освітян.

Таким чином, готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є динамічною системою, що формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, управлінських стратегій, корпоративної культури та професійного середовища. Її розвиток потребує цілеспрямованої роботи керівництва закладу освіти, створення умов для постійного навчання, рефлексії, комунікації та підтримки творчої ініціативи майбутніх педагогів.

Отже, компонентний підхід дає змогу глибше зрозуміти структуру готовності майбутніх учителів, визначити пріоритети управлінського впливу та створити основу для розроблення ефективної моделі її формування й розвитку в сучасних кризових умовах.

РОЗДІЛ 2

АНАЛІЗ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

2.1 Критерії, показники та рівні сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності

Актуальність вивчення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи зумовлена необхідністю науково обґрунтованого оцінювання якості професійної підготовки педагогічних кадрів у сучасному нестабільному освітньому середовищі.

Передусім, кризові умови функціонування освіти характеризуються високим рівнем невизначеності, швидкою зміною освітніх форматів і зростанням вимог до професійної мобільності педагога, що актуалізує потребу не лише декларувати інноваційність підготовки майбутніх учителів, а й об’єктивно вимірювати рівень їх готовності до інноваційної діяльності [REF _Ref182219399 \r \h 80]. Без чітко визначених критеріїв і показників оцінювання неможливе науково виважене виявлення реального стану цієї готовності та визначення напрямів її цілеспрямованого розвитку.

Водночас у практиці професійної підготовки майбутніх учителів спостерігається суперечність між зростаючими вимогами до інноваційної компетентності педагога та відсутністю уніфікованих підходів до діагностики її сформованості. Це ускладнює порівняльний аналіз результатів підготовки здобувачів вищої освіти, знижує ефективність моніторингу якості освітнього процесу та обмежує можливості своєчасного коригування змісту й технологій навчання.

Крім того, визначення рівнів сформованості готовності до інноваційної діяльності дозволяє врахувати індивідуальні відмінності студентів, простежити динаміку їх професійного становлення та виявити проблемні зони у формуванні мотиваційно-ціннісних, когнітивно-операційних, комунікативно-організаційних і рефлексивно-адаптивних компонентів готовності. В умовах кризи це набуває особливого значення, оскільки саме нерівномірність розвитку окремих компонентів може суттєво знижувати здатність майбутнього вчителя ефективно впроваджувати інновації.

Отже, вивчення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності є актуальним не лише з позицій теоретичного осмислення проблеми, а й як інструмент науково обґрунтованого управління процесом професійної підготовки майбутніх педагогів у кризових умовах. Це створює підґрунтя для розроблення цілеспрямованих методичних рекомендацій, підвищення ефективності освітнього процесу та забезпечення відповідності результатів підготовки сучасним вимогам педагогічної практик [REF _Ref182083894 \r \h 78].

Виокремлення критеріїв і показників за компонентним складом готовності до інноваційної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки воно

забезпечує цілісне, системне та об’єктивне оцінювання рівня сформованості цієї інтегральної особистісно-професійної характеристики майбутнього вчителя.

Готовність до інноваційної діяльності має багатовимірний характер і охоплює мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативно-організаційний та рефлексивно-адаптивний компоненти. Виокремлення критеріїв і показників відповідно до кожного з них дозволяє уникнути фрагментарного або формального оцінювання, зосередженого лише на знаннях чи окремих уміннях, і забезпечує комплексне бачення рівня професійної готовності майбутніх учителів.

Компонентний підхід до визначення критеріїв і показників створює можливість диференційованого аналізу сильних і проблемних зон у структурі готовності студентів. Це особливо важливо в умовах кризи, коли нерівномірний розвиток окремих компонентів (наприклад, достатній рівень знань за низької мотивації чи слабкої рефлексивності) може суттєво знижувати ефективність інноваційної діяльності [REF _Ref116562456 \r \h 32, с. 110].

Чітко окреслені критерії й показники за кожним компонентом слугують науково обґрунтованою основою для добору адекватного діагностичного інструментарію, забезпечують валідність і надійність результатів дослідження та уможливлюють порівняння рівнів сформованості готовності у студентів різних спеціальностей і на різних етапах професійної підготовки.

Компонентне структурування критеріїв і показників має важливе практичне значення, оскільки дозволяє спрямувати освітній процес на цілеспрямований розвиток конкретних складових готовності до інноваційної діяльності, розробляти адресні методичні рекомендації та коригувати зміст і технології професійної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, виокремлення критеріїв і показників за компонентним складом готовності до інноваційної діяльності є необхідною умовою наукової обґрунтованості дослідження, ефективного моніторингу якості підготовки майбутніх педагогів і забезпечення їх здатності до результативної інноваційної діяльності в сучасному кризовому освітньому середовищі.

На виконання завдання кваліфікаційної роботи ми визначили критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи (табл. 2.1).

Таблиці 2.1

Критерії та показники готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Компонент	Критерій	Показники
МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ	Ціннісно-мотиваційна орієнтація на інноваційну діяльність	Усвідомлення значущості інновацій; позитивне ставлення до них; внутрішня мотивація; готовність до відповідальності; інтерес до саморозвитку
КОГНІТИВНО-ОПЕРАЦІЙНИЙ	Рівень теоретичної обізнаності та практичної підготовленості	Знання інноваційних підходів; володіння методами й технологіями; використання цифрових інструментів; уміння проєктувати інновації
КОМУНІКАТИВНО-ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ	Здатність до ефективної взаємодії та організації спільної діяльності	Командна робота; партнерська взаємодія; колективне прийняття рішень; толерантність; організація дистанційної співпраці
РЕФЛЕКСИВНО-АДАПТИВНИЙ	Здатність до рефлексії та адаптації в умовах кризи	Аналіз результатів; коригування дій; прийняття змін; саморегуляція; адаптація освітнього процесу

Обґрунтовані критерії та відповідні їм показники відображають структурну цілісність готовності до інноваційної діяльності як інтегративного особистісно-професійного утворення та забезпечують комплексне оцінювання мотиваційно-ціннісних орієнтацій, рівня теоретичної обізнаності й практичної підготовленості, комунікативно-організаційних умінь, а також рефлексивно-адаптивних здібностей майбутніх учителів.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до інноваційної діяльності відіграє базову роль у структурі професійної готовності майбутнього вчителя, оскільки саме він визначає спрямованість особистості на прийняття, підтримку та ініціювання інноваційних змін в освітньому процесі. У межах цього компонента ключовим є критерій ціннісно-мотиваційної орієнтації на інноваційну діяльність, який відображає рівень усвідомленого ставлення здобувачів вищої освіти до інновацій як професійної та особистісної цінності.

Ціннісно-мотиваційна орієнтація на інноваційну діяльність виявляється у здатності майбутнього вчителя не лише сприймати інновації як об’єктивну вимогу сучасної освіти, а й внутрішньо приймати їх як необхідну умову власного професійного розвитку та підвищення якості освітнього процесу. В умовах кризи цей критерій набуває особливої значущості, оскільки саме мотиваційно-ціннісна сфера забезпечує стійкість професійної позиції, готовність діяти в умовах невизначеності та збереження професійної активності за наявності зовнішніх обмежень і ризиків [REF _Ref182075159 \r \h 47, с. 135].

Першим показником означеного критерію є усвідомлення значущості інновацій, що виявляється у розумінні ролі інноваційної діяльності для розвитку сучасної освіти, професійного становлення вчителя та забезпечення відповідності освітнього процесу суспільним запитам. Цей показник характеризує рівень сформованості у студентів переконань щодо необхідності впровадження нових педагогічних ідей, технологій та підходів, а також здатність аргументувати доцільність інновацій у професійній діяльності.

Другим показником є позитивне ставлення до інновацій, яке відображає емоційно-оцінний аспект мотиваційно-ціннісного компонента. Воно проявляється у відкритості до змін, готовності сприймати нові педагогічні рішення без внутрішнього опору, у відсутності страху перед нововведеннями та у позитивному емоційному фоні під час участі в інноваційних формах навчальної й квазіпрофесійної діяльності. Позитивне ставлення до інновацій є важливою умовою переходу від формального прийняття змін до їх реального впровадження.

Важливим показником ціннісно-мотиваційної орієнтації є внутрішня мотивація до інноваційної діяльності, яка визначає прагнення студента займатися інноваційною діяльністю не під впливом зовнішніх стимулів, а на основі власних професійних інтересів, потреб у самореалізації та досягненні професійної майстерності. Внутрішня мотивація забезпечує стійкість інноваційної активності, здатність до самостійного пошуку нових рішень і готовність підтримувати інноваційні процеси навіть у складних або нестандартних умовах [REF _Ref182080979 \r \h 61, с. 132].

Наступним показником є готовність до відповідальності за результати інноваційної діяльності, що відображає рівень сформованості професійної позиції майбутнього вчителя. Цей показник проявляється у прагненні брати на себе відповідальність за прийняті педагогічні рішення, усвідомлювати можливі наслідки впровадження інновацій і бути готовим до їх корекції. В умовах кризи готовність до відповідальності набуває особливої ваги, оскільки інноваційна діяльність часто пов’язана з ризиками, необхідністю прийняття рішень в умовах обмеженої інформації та високої соціальної відповідальності.

Останнім показником мотиваційно-ціннісного компонента є інтерес до саморозвитку та професійного зростання, який виявляється у прагненні до постійного оновлення знань, розвитку інноваційного мислення, освоєння нових педагогічних технологій і рефлексії власного професійного досвіду. Інтерес до саморозвитку забезпечує динамічний характер готовності до інноваційної діяльності та виступає внутрішнім ресурсом професійної адаптації майбутнього вчителя в умовах кризи.

Таким чином, критерій ціннісно-мотиваційної орієнтації на інноваційну діяльність і система його показників дозволяють комплексно оцінити

ступінь сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Вони відображають не лише рівень усвідомлення значущості інновацій, а й глибину їх особистісного прийняття, що є необхідною передумовою ефективної інноваційної діяльності в сучасному кризовому освітньому середовищі.

Когнітивно-операційний компонент готовності до інноваційної діяльності відображає інтелектуально-практичний аспект професійної підготовки майбутніх учителів і характеризує їх здатність усвідомлено застосовувати інноваційні знання, методи та технології в реальних і змодельованих педагогічних ситуаціях. У структурі цього компонента провідним є критерій рівня теоретичної обізнаності та практичної підготовленості, який дає змогу оцінити ступінь поєднання знаннєвого й діяльнісного складників готовності до інноваційної діяльності.

Рівень теоретичної обізнаності та практичної підготовленості виявляється у здатності майбутнього вчителя орієнтуватися в сучасному освітньому просторі, розуміти сутність педагогічних інновацій, усвідомлювати логіку їх упровадження та трансформувати теоретичні положення у власну професійну діяльність. В умовах кризи цей критерій набуває особливого значення, оскільки ефективна інноваційна діяльність потребує не лише наявності знань, а й уміння оперативно адаптувати їх до змінних і нестабільних освітніх умов.

Першим показником означеного критерію є знання інноваційних підходів в освіті, що передбачає обізнаність студентів із сучасними педагогічними концепціями, моделями та стратегіями навчання і виховання. Цей показник відображає рівень засвоєння теоретичних основ інноваційної діяльності, розуміння відмінностей між традиційними та інноваційними підходами, а також здатність аналізувати й критично осмислювати нові освітні ідеї. Наявність ґрунтовних знань інноваційних підходів є необхідною передумовою усвідомленого вибору педагогічних рішень [REF _Ref182080159 \r \h 99, с. 155].

Другим показником є володіння методами й технологіями інноваційної діяльності, що характеризує практичну спрямованість підготовки майбутніх учителів. Він виявляється у здатності застосовувати активні, інтерактивні, проєктні, проблемно-орієнтовані, дослідницькі та інші інноваційні методи навчання у процесі розв’язання педагогічних завдань. Володіння методами й технологіями свідчить про сформованість операційного компонента діяльності та готовність майбутнього вчителя виходити за межі відтворювального використання навчальних зразків.

Важливим показником когнітивно-операційного компонента є використання цифрових інструментів в освітньому процесі, що відображає здатність студентів інтегрувати цифрові технології у професійну діяльність. Цей показник охоплює володіння цифровими платформами, сервісами, онлайн-інструментами, уміння добирати їх відповідно до дидактичних цілей і застосовувати для організації навчальної взаємодії, оцінювання результатів і підтримки індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти. В умовах кризи цифрова компетентність стає невід’ємною складовою інноваційної готовності педагога [REF _Ref183089686 \r \h 10, с. 97].

Четвертим показником є уміння проєктувати інновації, що відображає вищий рівень сформованості когнітивно-операційного компонента. Він виявляється у здатності майбутнього вчителя самостійно розробляти інноваційні педагогічні ідеї, моделювати освітні ситуації, створювати авторські методичні рішення та адаптувати інновації до конкретних умов освітнього середовища. Уміння проєктувати інновації свідчить про перехід від репродуктивного використання готових технологій до продуктивної та творчої професійної діяльності.

Отже, критерій рівня теоретичної обізнаності та практичної підготовленості й система його показників дозволяють комплексно оцінити когнітивно-операційний компонент готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Вони відображають не лише обсяг і якість знань, а й здатність до їх практичного застосування, трансформації та проєктування інновацій, що є визначальним для ефективної професійної діяльності в сучасному кризовому освітньому середовищі.

Комунікативно-організаційний компонент готовності до інноваційної діяльності відображає соціально-діяльнісний вимір професійної підготовки майбутніх учителів і характеризує їхню здатність ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу, організовувати спільну діяльність та забезпечувати продуктивну комунікацію в умовах змін і невизначеності. У структурі цього компонента ключовим є критерій здатності до ефективної взаємодії та організації спільної діяльності, який дозволяє оцінити рівень сформованості соціальних, комунікативних і організаційних умінь майбутнього педагога.

Здатність до ефективної взаємодії та організації спільної діяльності виявляється у готовності майбутнього вчителя працювати в команді, налагоджувати партнерські стосунки, брати участь у колективному прийнятті рішень і координувати спільні дії з метою досягнення освітніх та інноваційних цілей. В умовах кризи цей критерій набуває особливої значущості, оскільки інноваційна діяльність дедалі частіше реалізується в командному форматі, потребує гнучкої взаємодії, швидкої координації та здатності підтримувати конструктивний діалог за наявності обмежених ресурсів і підвищеного психоемоційного напруження [REF _Ref182081623 \r \h 122].

Першим показником означеного критерію є здатність до командної роботи, що характеризує готовність студента співпрацювати з іншими учасниками освітнього процесу, виконувати різні ролі в команді, узгоджувати власні дії з діями інших та брати спільну відповідальність за результат інноваційної діяльності. Командна робота передбачає вміння слухати, аргументовано висловлювати власну позицію, підтримувати колег і конструктивно долати труднощі, що виникають у процесі спільної діяльності.

Другим показником є партнерська взаємодія, яка відображає рівень сформованості демократичного стилю спілкування, орієнтацію на співпрацю та взаємоповагу. Партнерська взаємодія проявляється у здатності вибудовувати рівноправні професійні стосунки з викладачами, студентами, колегами та іншими суб’єктами освітнього процесу, а також у готовності до спільного пошуку інноваційних рішень. Цей показник є важливим для формування відкритого інноваційного середовища та підтримки позитивного психологічного клімату.

Вагомим показником комунікативно-організаційного компонента є здатність до колективного прийняття рішень, що відображає готовність майбутнього вчителя брати участь у груповому обговоренні проблем, враховувати різні точки зору, досягати консенсусу та приймати узгоджені рішення. У контексті інноваційної діяльності цей показник свідчить про здатність відмовлятися від авторитарних підходів на користь спільного планування та відповідальності за результати інноваційних змін [REF _Ref211030455 \r \h 25, с. 140].

Наступним показником є толерантність у професійній взаємодії, що виявляється у повазі до різноманітності думок, поглядів і досвіду, готовності приймати інші позиції та конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Толерантність є важливою передумовою ефективної комунікації в інноваційних командах, особливо в умовах кризи, коли зростає рівень напруженості та ймовірність міжособистісних непорозумінь.

Окремим показником, актуалізованим сучасними умовами, є здатність до організації дистанційної співпраці, яка характеризує уміння майбутніх учителів налагоджувати та підтримувати ефективну взаємодію в онлайн- і змішаному форматах. Цей показник охоплює володіння цифровими засобами комунікації, уміння координувати спільну діяльність у віртуальному середовищі, підтримувати зворотний зв’язок і забезпечувати згуртованість команди за відсутності безпосереднього контакту. В умовах кризи здатність до організації дистанційної співпраці стає необхідною складовою інноваційної готовності педагога.

Таким чином, критерій здатності до ефективної взаємодії та організації спільної діяльності й система його показників дозволяють комплексно оцінити рівень сформованості комунікативно-організаційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності. Вони відображають соціальну зрілість, комунікативну компетентність і організаційні вміння, що є необхідними для успішної реалізації інноваційних процесів у сучасному кризовому освітньому середовищі.

Рефлексивно-адаптивний компонент здатності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є одним із ключових у структурі професійної готовності, оскільки забезпечує усвідомлене осмислення власного педагогічного досвіду, критичний аналіз результатів діяльності та гнучку перебудову освітнього процесу відповідно до динамічних змін соціально-освітнього середовища. У сучасних кризових умовах, зумовлених воєнним станом, нестабільністю суспільного розвитку, цифровою трансформацією освіти та зростанням психоемоційного навантаження на всіх учасників освітнього процесу, значно зростає роль рефлексії та адаптації як провідних механізмів професійної самореалізації педагога [REF _Ref182219399 \r \h 80, с. 94].

Рефлексивно-адаптивний компонент відображає здатність майбутнього вчителя до свідомого переосмислення власної інноваційної діяльності, оцінювання її результативності та відповідності поставленим цілям, а також до прийняття виважених рішень щодо подальшого професійного вдосконалення. У контексті інноваційної діяльності рефлексія виступає не лише як інструмент самоаналізу, а й як умова розвитку педагогічної гнучкості, відкритості до змін і здатності працювати в ситуаціях невизначеності.

Критерієм сформованості рефлексивно-адаптивного компоненту визначено здатність до рефлексії та адаптації в умовах кризи, що інтегрує когнітивні, емоційно-вольові та поведінкові аспекти професійної діяльності. Зазначений критерій характеризує готовність майбутнього вчителя усвідомлювати власний досвід інноваційної діяльності, приймати об’єктивні зміни в освітньому середовищі та ефективно перебудовувати педагогічні дії з урахуванням нових умов і викликів.

Провідним показником цього критерію є аналіз результатів, який передбачає сформованість умінь систематичного рефлексивного осмислення власної інноваційної діяльності. Майбутній учитель, здатний до ґрунтовного аналізу результатів, виявляє сильні та проблемні аспекти впроваджених нововведень, встановлює причинно-наслідкові зв’язки між застосованими педагогічними технологіями та освітніми результатами, а також оцінює ступінь досягнення поставлених цілей. Такий аналіз створює підґрунтя для усвідомленого професійного зростання та попередження повторення неефективних педагогічних рішень.

Наступним показником є коригування дій, що виявляється у готовності та здатності майбутніх учителів вносити цілеспрямовані зміни до власної педагогічної діяльності на основі результатів рефлексії. В умовах кризи цей показник набуває особливої значущості, оскільки інноваційна діяльність потребує оперативного реагування на змінні освітні обставини, нестандартні педагогічні ситуації та індивідуальні потреби здобувачів освіти. Коригування дій передбачає гнучкість мислення, здатність відмовлятися від неефективних підходів і знаходити альтернативні шляхи реалізації освітніх завдань [REF _Ref116762379 \r \h 90, с. 123].

Важливим показником рефлексивно-адаптивного компоненту є прийняття змін, що характеризує ціннісно-смислове ставлення майбутнього вчителя до інновацій та невизначеності. Прийняття змін передбачає усвідомлення їх об’єктивної неминучості, готовність до виходу за межі усталених педагогічних стереотипів, толерантність до ризику та відкритість до нових форм, методів і технологій навчання. У кризових умовах позитивне ставлення до змін сприяє зниженню психологічного опору інноваціям і формує внутрішню готовність до професійної мобільності.

Суттєвим показником є саморегуляція, яка відображає здатність майбутніх учителів управляти власним емоційним станом, рівнем напруження та професійною поведінкою в умовах підвищеного стресу. Саморегуляція забезпечує психологічну стійкість, збереження працездатності та здатність приймати зважені педагогічні рішення навіть у складних і непередбачуваних ситуаціях. Розвинені механізми саморегуляції є важливою умовою ефективної інноваційної діяльності, оскільки дозволяють уникати професійного вигорання та підтримувати внутрішню мотивацію до розвитку.

Завершальним показником критерію виступає адаптація освітнього процесу, що проявляється в умінні гнучко змінювати його зміст, організаційні форми, методи й засоби відповідно до кризових обмежень і потреб учасників освітньої взаємодії. Здатність до адаптації освітнього процесу передбачає забезпечення його безперервності, доступності та результативності, а також створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Таким чином, рефлексивно-адаптивний компонент здатності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи виступає системоутворювальним чинником професійної готовності, який забезпечує усвідомлене прийняття змін, ефективну саморегуляцію та гнучку перебудову освітнього процесу відповідно до сучасних викликів і потреб суспільства.

На основі визначених компонентів, критеріїв і показників готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи виокремлено чотири рівні її сформованості: репродуктивно-адаптивний, операційно-функціональний, продуктивно-інтегративний та творчо-професійний. Запропонована рівнева характеристика відображає якісні відмінності у ціннісно-мотиваційній орієнтації, рівні теоретичної обізнаності та практичної підготовленості, здатності до ефективної професійної взаємодії й організації спільної діяльності, а також у сформованості рефлексивно-адаптивних механізмів, що забезпечують інноваційну діяльність майбутнього вчителя в умовах кризових викликів і невизначеності.

Репродуктивно-адаптивний рівень характеризується початковою, фрагментарною сформованістю готовності до інноваційної діяльності. У мотиваційно-ціннісному вимірі інновації усвідомлюються як формальна вимога освітнього середовища, позитивне ставлення до них є нестійким, внутрішня мотивація слабо виражена й часто залежить від зовнішніх стимулів. Готовність до відповідальності за результати інноваційної діяльності обмежена, інтерес до професійного саморозвитку має епізодичний характер. У когнітивно-операційному аспекті знання інноваційних підходів є фрагментарними, застосування методів і технологій має репродуктивний характер, використання цифрових інструментів обмежується базовими функціями, а проєктування інновацій здійснюється шляхом копіювання готових рішень. Комунікативно-організаційний компонент на цьому рівні виявляється у пасивній участі в командній роботі, ситуативній партнерській взаємодії та труднощах у колективному прийнятті рішень, зокрема в дистанційному форматі. Рефлексивно-адаптивні прояви характеризуються поверхневим аналізом результатів діяльності, несистемним коригуванням дій, низькою толерантністю до змін, недостатньо розвиненою саморегуляцією та формальною адаптацією освітнього процесу до кризових умов.

Операційно-функціональний рівень відзначається частковою сформованістю готовності до інноваційної діяльності та здатністю діяти в межах заданих алгоритмів. У мотиваційно-ціннісному компоненті простежується усвідомлення значущості інновацій і загалом позитивне ставлення до них, однак мотивація залишається нестійкою та значною мірою зумовленою зовнішніми чинниками. У когнітивно-операційному вимірі майбутні вчителі володіють базовими знаннями інноваційних підходів, здатні застосовувати окремі методи, технології та цифрові інструменти, проте проєктування інновацій здійснюється переважно за зразком. Комунікативно-організаційний компонент проявляється у здатності виконувати визначені ролі в команді, підтримувати партнерську взаємодію та брати участь у колективному прийнятті рішень за наявності організаційної підтримки. У рефлексивно-адаптивному аспекті спостерігається елементарний аналіз результатів і помилок, часткове коригування дій, раціональне, але емоційно напружене прийняття змін, а також вибіркова адаптація освітнього процесу до кризових обмежень.

Продуктивно-інтегративний рівень характеризується достатньо високою та системною сформованістю готовності до інноваційної діяльності. У мотиваційно-ціннісному компоненті інновації сприймаються як особистісна й професійна цінність, сформована внутрішня мотивація до їх упровадження, наявна готовність брати відповідальність за результати та стійкий інтерес до саморозвитку. Когнітивно-операційний компонент вирізняється глибшими знаннями інноваційних підходів, упевненим володінням методами, технологіями та цифровими інструментами, а також

здатністю усвідомлено проєктувати інновації з урахуванням цілей, ресурсів і очікуваних результатів. Комунікативно-організаційний компонент виявляється в активній участі в командній роботі, конструктивній партнерській взаємодії, здатності до колективного прийняття рішень і ефективної організації дистанційної співпраці. Рефлексивно-адаптивний компонент характеризується системним аналізом результатів діяльності, плановим коригуванням дій, прийняттям змін як умови професійного розвитку, достатнім рівнем саморегуляції та гнучкою адаптацією освітнього процесу до кризових умов.

Творчо-професійний рівень є найвищим рівнем сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи. У мотиваційно-ціннісному вимірі інноваційна діяльність набуває стійкого особистісного сенсу, внутрішня мотивація має автономний характер, відповідальність за прийняті рішення поєднується з готовністю до професійного ризику, а саморозвиток здійснюється системно й цілеспрямовано. Когнітивно-операційний компонент характеризується глибокими, інтегрованими знаннями інноваційних підходів, творчим використанням методів, технологій і цифрових інструментів, а також здатністю до самостійного конструювання та масштабування інноваційних рішень. У комунікативно-організаційному аспекті майбутній учитель виступає ініціатором і організатором спільної діяльності, забезпечує партнерську взаємодію, фасилітує колективне прийняття рішень і ефективно організовує дистанційну співпрацю. Рефлексивно-адаптивний компонент на цьому рівні вирізняється глибокою, прогностичною рефлексією, випереджувальним коригуванням дій, високою толерантністю до змін, розвиненою саморегуляцією та інноваційною адаптацією освітнього процесу, що забезпечує його якість і результативність у тривалих кризових умовах.

Узагальнення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи подано в табл. 2.2, що відображає якісні відмінності прояву мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативно-організаційного та рефлексивно-адаптивного компонентів відповідно до визначених критеріїв і показників. Таблиця дозволяє цілісно простежити динаміку розвитку готовності - від репродуктивного відтворення інноваційних дій до творчо-професійного рівня, який характеризується проактивною, усвідомленою та ціннісно вмотивованою інноваційною діяльністю.

Таблиця 2.2

Рівні сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи

Рівень сформованості	Мотиваційно-ціннісний компонент	Когнітивно-операційний компонент	Комунікативно-організаційний компонент	Рефлексивно-адаптивний компонент
РЕПРОДУКТИВНО-АДАПТИВНИЙ	Фрагментарне усвідомлення значущості інновацій; нестійке ставлення; зовнішня мотивація; низька відповідальність; епізодичний саморозвиток	Поверхневі знання; репродуктивне використання методів і технологій; базові цифрові навички; відсутність самостійного проєктування	Пасивна командна робота; ситуативна партнерська взаємодія; труднощі колективних рішень; обмежена дистанційна співпраця	Поверхневий аналіз; несистемне коригування; опір змінам; низька саморегуляція; формальна адаптація освітнього процесу
ОПЕРАЦІЙНО-ФУНКЦІОНАЛЬНИЙ	Усвідомлення значущості інновацій; переважно позитивне ставлення; частково внутрішня мотивація; вибіркова відповідальність; нестійкий інтерес до саморозвитку	Базові знання інновацій; застосування окремих методів і цифрових інструментів; проєктування за зразком	Виконання ролей у команді; підтримка партнерської взаємодії; участь у колективних рішеннях за підтримки; базова дистанційна співпраця	Елементарний аналіз; часткове коригування; раціональне прийняття змін; часткова саморегуляція; вибіркова адаптація освітнього процесу
ПРОДУКТИВНО-ІНТЕГРАТИВНИЙ	Інновації як професійна цінність; внутрішня мотивація; готовність до відповідальності; стійкий саморозвиток Ґрунтовні знання; упевнене володіння методами й технологіями; педагогічно доцільне використання цифрових інструментів; усвідомлене проєктування	Активна командна робота; конструктивна партнерська взаємодія; ефективні колективні рішення; налагоджена дистанційна співпраця	Системний аналіз; планове коригування; прийняття змін як ресурсу; достатня саморегуляція; гнучка адаптація освітнього процесу	
ТВОРЧО-ПРОФЕСІЙНИЙ	Стійкий особистісний сенс інновацій; автономна внутрішня мотивація; висока відповідальність; системний саморозвиток Глибокі інтегровані знання; творче комбінування методів і технологій; створення власних інновацій; прогнозування ефектів	Лідерство й фасилітація; розвиток партнерських мереж; ефективне управління спільною та дистанційною діяльністю	Глибока прогностична рефлексія; випереджувальне коригування; висока толерантність до змін; стійка саморегуляція; інноваційна адаптація освітнього процесу	

Таким чином, виокремлені рівні сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи відображають поетапний розвиток усіх компонентів цієї готовності та можуть слугувати теоретико-методичною основою для її діагностики й цілеспрямованого формування в процесі фахової підготовки.

2.2. Визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

З метою визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності нами був проведений констатувальний експеримент на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка впродовж березня - травня 2025 року. Вибірка респондентів становила 52 особи - студенти випускних курсів за такими спеціальностями: 012 Дошкільна освіта (14 осіб), 013 Початкова освіта (16 особи), 014 Середня освіта (Технології) (22 особи).

У межах виконання кваліфікаційної роботи було дібрано та обґрунтовано комплекс діагностичних методик для вивчення рівня сформованості готовності здобувачів вищої освіти до інноваційної діяльності з урахуванням її компонентної структури та умов трансформації освітнього процесу.

Діагностика когнітивно-операційного компонента здійснювалася за допомогою авторських тестових завдань з педагогічних інновацій і сучасних освітніх технологій, а також аналізу виконання навчальних і квазіпрофесійних завдань з інноваційним змістом (Додаток В).

За результатами тестування встановлено такий розподіл респондентів за рівнями сформованості когнітивно-операційного компонента (у межах кожної спеціальності):

012 Дошкільна освіта (14 осіб):

репродуктивно-адаптивний рівень - 35,7 % (5 осіб);

операційно-функціональний - 42,9 % (6 осіб);

продуктивно-інтегративний - 21,4 % (3 особи);

творчо-професійний - 0 %.

013 Початкова освіта (16 осіб):

репродуктивно-адаптивний рівень - 25,0 % (4 особи);
операційно-функціональний - 37,5 % (6 осіб);
продуктивно-інтегративний - 31,3 % (5 осіб);
творчо-професійний - 6,2 % (1 особа).
014 Середня освіта (Технології) (22 особи):
репродуктивно-адаптивний рівень - 18,2 % (4 особи);
операційно-функціональний - 31,8 % (7 осіб);
продуктивно-інтегративний - 36,4 % (8 осіб);
творчо-професійний - 13,6 % (3 особи).
Узагальнений аналіз показує, що в цілому по вибірці домінують операційно-функціональний та продуктивно-інтегративний рівні, тоді як творчо-професійний рівень представлений незначною кількістю студентів (рис. 2.1).

Рис. 2.1. Розподіл рівнів сформованості когнітивно-операційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Якісний аналіз відповідей студентів засвідчив, що респонденти з репродуктивно-адаптивним рівнем демонструють фрагментарні знання щодо сутності педагогічних інновацій і сучасних освітніх технологій. Їхні відповіді характеризуються орієнтацією на відтворення окремих теоретичних положень без усвідомлення можливостей практичного застосування. Використання цифрових інструментів уявляється їм переважно як технічна операція, а завдання з проєктування інновацій викликали значні труднощі.
Студенти, віднесені до операційно-функціонального рівня, загалом коректно виконували завдання на розпізнавання інноваційних підходів, могли наводити приклади використання окремих технологій та цифрових інструментів. Водночас у відповідях простежувалася шаблонність мислення, труднощі у самостійному поєднанні теоретичних знань із практичними освітніми ситуаціями та обмежена здатність до цілісного проєктування інноваційних рішень.
Для студентів продуктивно-інтегративного рівня характерним є системніше розуміння педагогічних інновацій, усвідомлений добір методів і технологій, аргументоване використання цифрових інструментів. У відповідях цієї групи простежується здатність аналізувати освітні ситуації та пропонувати доцільні інноваційні рішення з урахуванням умов освітнього процесу.
Студенти з творчо-професійним рівнем, кількість яких є незначною, продемонстрували глибокі та інтегровані знання, здатність до самостійного проєктування інновацій, прогнозування результатів і адаптації освітніх рішень до кризових умов. Їхні відповіді вирізнялися нестандартністю, логічною завершеністю та орієнтацією на підвищення якості освітнього процесу.
Порівняльний аналіз результатів свідчить, що найвищі показники продуктивно-інтегративного та творчо-професійного рівнів зафіксовано у студентів спеціальності 014 Середня освіта (Технології), що зумовлено більшою орієнтацією їхньої підготовки на проєктну діяльність, використання цифрових технологій та практико-зорієнтовані форми навчання.
Студенти спеціальності 013 Початкова освіта демонструють середній рівень сформованості когнітивно-операційного компонента з тенденцією до переходу від операційно-функціонального до продуктивно-інтегративного рівня.
Найнижчі показники зафіксовано серед студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, де переважають репродуктивно-адаптивний та операційно-функціональний рівні, що свідчить про потребу посилення інноваційно-технологічної складової їхньої фахової підготовки.
Таким чином, результати констатувального експерименту засвідчили неоднорідність рівнів сформованості когнітивно-операційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи та обґрунтовують доцільність цілеспрямованої педагогічної роботи щодо підвищення цього компонента в процесі професійної підготовки.
Діагностика мотиваційно-ціннісного компонента готовності до інноваційної діяльності здійснювалася за допомогою методики діагностики мотивації професійної діяльності Замфіра в адаптації Реана (Додаток Г).
Отримані дані свідчать про переважання репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів, що характеризуються ситуативною або зовнішньо зумовленою мотивацією, орієнтацією на виконання вимог освітньої програми та недостатньо усвідомленим ціннісним ставленням до інноваційної діяльності (рис. 2.2).

Рис. 2.2. Розподіл рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності

Найвищі показники сформованості мотиваційно-ціннісного компонента зафіксовано у студентів спеціальності 012 Початкова освіта. Для цієї групи характерним є домінування внутрішньої професійної мотивації, позитивне та усвідомлене ставлення до інновацій, орієнтація на професійне зростання й готовність приймати інноваційні зміни як ресурс підвищення якості освітнього процесу.
Дещо нижчі, але загалом стабільні результати продемонстрували студенти спеціальності 013 Дошкільна освіта. Вони характеризуються позитивним ставленням до інновацій та прагненням до професійного розвитку, однак їх мотивація здебільшого має зовнішньо стимульований характер і потребує додаткового підкріплення через усвідомлення особистісної та професійної значущості інноваційної діяльності.
Найнижчий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного компонента встановлено у студентів спеціальності 014 Середня освіта (Технології). У цій групі домінує репродуктивно-адаптивний рівень, що проявляється у фрагментарній мотивації, недостатньо вираженому інтересі до педагогічних інновацій та орієнтації переважно на виконання навчальних вимог (рис. 2.3).

Рис. 2.3. Рівні сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності за мотиваційно-ціннісним компонентом у розрізі спеціальностей

Діагностика комунікативно-організаційного компонента готовності до інноваційної діяльності здійснювалася за допомогою методики діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОЗ) Синявського та Федоришина (Додаток Д).
Отримані результати діагностики комунікативно-організаційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності свідчать про переважання репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів у загальній структурі вибірки. Зокрема, репродуктивно-адаптивний рівень зафіксовано у 28,8 % респондентів, тоді як операційно-функціональний рівень становить 40,4 %, що в сукупності охоплює понад дві третини опитаних. Така ситуація виявляється у ситуативній готовності студентів до співпраці, орієнтації на виконання групових завдань за зовнішньо заданими ролями, а також у обмеженій ініціативності щодо організації та координації колективної інноваційної діяльності. Відповіді студентів цієї групи засвідчують достатній рівень міжособистісного контакту в типових умовах, однак виявляють труднощі у прийнятті організаторських ролей, самостійному прийнятті колективних рішень і налагодженні партнерської взаємодії в ситуаціях невизначеності та

кризових викликів.
Водночас продуктивно-інтегративний рівень сформованості комунікативно-організаційного компонента виявлено у 23,1 % студентів, а творчо-професійний рівень - лише у 7,7 % респондентів, що свідчить про обмежену представленість високого рівня готовності до ефективної взаємодії та організації інноваційної діяльності в освітньому процесі (рис. 2.4).

Рис. 2.4. Рівні сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності
за організаційно-комунікативним компонентом

Порівняльний аналіз за спеціальностями засвідчив, що найвищі показники сформованості комунікативно-організаційного компонента зафіксовано у студентів спеціальності 013 Початкова освіта. У цій групі частка студентів із продуктивно-інтегративним і творчо-професійним рівнями становить 37,5 %, тоді як репродуктивно-адаптивний рівень виявлено лише у 18,8 % респондентів. Для студентів означеної спеціальності характерними є розвинені навички міжособистісної взаємодії, готовність до командної роботи, здатність ініціювати, координувати та підтримувати спільну діяльність у межах навчальних і проєктних завдань, у тому числі в дистанційному форматі.
Дещо нижчі, проте загалом стабільні результати виявлено у студентів спеціальності 014 Середня освіта (Технології). У цій групі частка студентів із продуктивно-інтегративним і творчо-професійним рівнями становить 31,8 %, тоді як домінуючим залишається операційно-функціональний рівень (36,4 %). Це свідчить про наявність потенціалу до ефективної організації спільної діяльності, однак із потребою подальшого розвитку ініціативності, фасилітаційних умінь і навичок командного лідерства в інноваційному освітньому середовищі.
Найнижчий рівень сформованості комунікативно-організаційного компонента встановлено у студентів спеціальності 012 Дошкільна освіта, де репродуктивно-адаптивний та операційно-функціональний рівні охоплюють 78,6 % респондентів. Лише 21,4 % студентів цієї спеціальності продемонстрували продуктивно-інтегративний рівень, тоді як творчо-професійний рівень не виявлено взагалі. Це свідчить про недостатню сформованість умінь організації спільної діяльності, невпевненість у прийнятті організаторських ролей і труднощі у реалізації партнерської взаємодії в умовах інноваційних змін.
Отже, результати дослідження комунікативно-організаційного компонента готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності переконливо засвідчують необхідність диференційованого та спеціально зорієнтованого педагогічного впливу, спрямованого на розвиток умінь командної роботи, організації спільної діяльності, фасилітації групових процесів і формування готовності майбутніх педагогів до ефективної взаємодії в інноваційному освітньому середовищі, зокрема в умовах кризи та підвищеної невизначеності.
Діагностика рефлексивно-адаптивного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності здійснювалася за допомогою методики діагностики рівня рефлексивності Карпова (Додаток Е).
Отримані результати діагностики рефлексивно-адаптивного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності свідчать про переважання репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів, які у сукупності охоплюють понад дві третини вибірки (близько 69,2 %). Зокрема, репродуктивно-адаптивний рівень виявлено у 30,8 % респондентів, тоді як операційно-функціональний рівень становить 38,4 %. Такий розподіл засвідчує, що значна частина студентів характеризується фрагментарним характером рефлексії, ситуативною здатністю до аналізу власних дій і рішень, а також переважно реактивною адаптацією до змін освітнього середовища. У відповідях студентів цієї групи простежується орієнтація на осмислення результатів діяльності вже після виникнення труднощів, без вираженого прогностичного компоненту та системного коригування власних дій.
Водночас продуктивно-інтегративний рівень сформованості рефлексивно-адаптивного компонента зафіксовано у 23,1 % студентів, а творчо-професійний рівень - лише у 7,7 % респондентів, що свідчить про недостатню представленість високого рівня розвитку рефлексивних і адаптивних механізмів, необхідних для ефективної інноваційної діяльності в умовах кризи та невизначеності.
Порівняльний аналіз результатів за спеціальностями показав, що найвищі показники сформованості рефлексивно-адаптивного компонента зафіксовано у студентів спеціальності 012 Початкова освіта. У цій групі частка студентів із продуктивно-інтегративним і творчо-професійним рівнями становить 43,8 %, тоді як репродуктивно-адаптивний рівень виявлено лише у 18,7 % респондентів. Для студентів цієї спеціальності характерною є більш усвідомлена рефлексія, здатність до систематичного аналізу власної діяльності, готовність до коригування педагогічних дій і прийняття змін як умови професійного розвитку.
Дещо нижчі, але загалом стабільні результати виявлено у студентів спеціальності 013 Дошкільна освіта, серед яких продуктивно-інтегративний рівень зафіксовано у 28,6 %, а творчо-професійний - у 7,1 % респондентів. Водночас у цій групі переважають репродуктивно-адаптивний і операційно-функціональний рівні (64,3 %), що свідчить про наявність потенціалу до розвитку рефлексивно-адаптивних умінь за умови цілеспрямованого педагогічного впливу.
Найнижчий рівень сформованості рефлексивно-адаптивного компонента встановлено у студентів спеціальності 014 Середня освіта (Технології), де частка респондентів із репродуктивно-адаптивним та операційно-функціональним рівнями становить 77,3 %, а творчо-професійний рівень не перевищує 4,5 %. Це вказує на недостатній розвиток глибокої рефлексії, обмежену здатність до прогностичного аналізу власної діяльності та труднощі в адаптації до динамічних змін освітнього процесу (рис. 2.5).

Рис. 2.5. Рівні сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності
за рефлексивно-адаптивним компонентом

Отже, результати дослідження рефлексивно-адаптивного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності засвідчують необхідність посилення рефлексивно зорієнтованих і адаптивних педагогічних практик у процесі професійної підготовки, зокрема шляхом упровадження рефлексивних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, розвитку навичок саморегуляції та прогнозування результатів інноваційної діяльності в умовах кризи.
У межах виконання завдань магістерської роботи здійснено узагальнення та порівняльний аналіз рівнів сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності за спеціальностями, які продемонстровані у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Спеціальність	Репродуктивно-адаптивний рівень (%)	Операційно-функціональний рівень (%)	Продуктивно-інтегративний рівень (%)	Творчо-професійний рівень (%)
012 ПОЧАТКОВА ОСВІТА	28	33	25	14
013 ДОШКІЛЬНА ОСВІТА	38	35	20	7

Проведене дослідження засвідчило, що рівень готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи є переважно базовим, із домінуванням репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів. Для більшості студентів інноваційна діяльність має характер адаптації до зовнішніх вимог, а не усвідомленої ініціативи та самостійного проєктування змін в освітньому процесі.
Вищі рівні готовності - продуктивно-інтегративний і творчо-професійний - представлені обмежено, що свідчить про недостатній рівень сформованості цілісної інноваційної позиції майбутнього педагога. Це підтверджує необхідність цілеспрямованого вдосконалення професійної підготовки, орієнтованого на розвиток ініціативності, рефлексивності та здатності до інноваційної діяльності в умовах кризових трансформацій.

Висновки до розділу 2

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел та узагальнення сучасних підходів до проблеми формування готовності студентів до інноваційної діяльності в умовах кризи обґрунтовано структурну модель цієї готовності, яка включає мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, комунікативно-організаційний і рефлексивно-адаптивний компоненти. Такий підхід дозволяє комплексно охарактеризувати готовність майбутніх учителів як інтегративне особистісно-професійне утворення.
Для кожного з компонентів визначено відповідні критерії та показники, що забезпечують цілісне й диференційоване оцінювання рівня сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності. Запропоновані критерії відображають ключові аспекти інноваційної активності майбутнього педагога - від ціннісно-мотиваційної орієнтації та рівня теоретичної обізнаності до здатності ефективної професійної взаємодії, рефлексії та адаптації освітнього процесу в умовах кризових викликів.
На основі визначених критеріїв і показників виокремлено чотири рівні сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності в умовах кризи: репродуктивно-адаптивний, операційно-функціональний, продуктивно-інтегративний та творчо-професійний. Кожен рівень відображає якісні відмінності у сформованості всіх компонентів готовності та засвідчує поступальний характер її розвитку - від фрагментарного відтворення інноваційних дій до творчої, самостійної та проактивної інноваційної діяльності.
Установлено, що підвищення рівня сформованості готовності студентів до інноваційної діяльності супроводжується зростанням внутрішньої мотивації, поглибленням теоретичних знань, розширенням практичних умінь застосування інноваційних і цифрових технологій, розвитком комунікативно-організаційних здібностей, а також удосконаленням рефлексивно-адаптивних механізмів. Це забезпечує здатність майбутніх учителів ефективно функціонувати в умовах нестабільності, невизначеності та кризових трансформацій освітнього середовища.
Запропонована система критеріїв, показників і рівнів створює надійну теоретико-методичну основу для проведення емпіричного дослідження, зокрема для розроблення діагностичного інструментарію, аналізу результатів констатувального етапу експерименту та обґрунтування педагогічних умов формування готовності студентів до інноваційної діяльності в процесі фахової підготовки.
Узагальнення результатів констатувального етапу дослідження свідчить про неоднорідний рівень сформованості готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи, що зумовлено різним ступенем розвитку мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного, комунікативно-організаційного та рефлексивно-адаптивного компонентів. Аналіз отриманих даних засвідчує, що в структурі готовності переважають репродуктивно-адаптивний та операційно-функціональний рівні, які відображають часткову, ситуативну та переважно реактивну готовність студентів до інноваційної діяльності.
Для більшості майбутніх учителів характерним є усвідомлення необхідності інновацій, наявність базових знань про сучасні освітні технології та здатність до виконання окремих інноваційних дій за заданими алгоритмами. Водночас ці вміння нерідко не супроводжуються внутрішньою мотивацією, ініціативністю, готовністю до самостійного проєктування інноваційних рішень і їх гнучкої адаптації до кризових умов. Це свідчить про домінування адаптивно-виконавської моделі поведінки, за якої інноваційна активність активізується здебільшого під впливом зовнішніх вимог.
Продуктивно-інтегративний рівень сформованості готовності представлений значно меншою часткою студентів і характеризується більш цілісним поєднанням мотиваційних настанов, знань, практичних умінь, комунікативних і рефлексивних здатностей. Студенти цього рівня демонструють здатність до усвідомленого добору інноваційних методів, ефективної командної взаємодії, аналізу результатів діяльності та прийняття змін як ресурсу професійного розвитку. Проте навіть на цьому рівні інноваційна діяльність не завжди має стійкий, проактивний характер.
Творчо-професійний рівень готовності до інноваційної діяльності в умовах кризи виявлено у незначної частини респондентів. Він характеризується високим рівнем внутрішньої мотивації, здатністю до самостійного конструювання та впровадження інновацій, лідерством у командній діяльності, розвиненою рефлексією та прогностичною адаптацією освітнього процесу до умов невизначеності. Обмежена представленість цього рівня свідчить про те, що цілісна, стійка й творчо спрямована готовність до інноваційної діяльності формується у майбутніх учителів недостатньо.
Загалом результати дослідження засвідчують, що готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи перебуває на стадії становлення та потребує цілеспрямованого педагогічного супроводу. Це обумовлює необхідність розроблення й упровадження спеціально зорієнтованих педагогічних умов, форм і методів навчання, спрямованих на послідовний перехід студентів від репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів до продуктивно-інтегративного і творчо-професійного рівнів готовності.

РОЗДІЛ 3

НАПРЯМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ КРИЗИ

3.1. Шляхи і засоби вдосконалення процесу формування готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах

Сучасні кризові трансформації освітнього середовища, зумовлені соціальною нестабільністю, воєнним станом, цифровізацією та зростанням рівня невизначеності, актуалізують проблему цілеспрямованого вдосконалення процесу формування готовності студентів до інноваційної діяльності. Результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що у більшості майбутніх учителів ця готовність перебуває на стадії становлення й характеризується переважанням репродуктивно-адаптивного та операційно-функціонального рівнів. Це зумовлює потребу в системних педагогічних змінах, спрямованих на активізацію внутрішнього інноваційного потенціалу студентів і забезпечення переходу до вищих рівнів готовності.

Одним із ключових шляхів удосконалення процесу формування готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах є переорієнтація освітнього процесу з інформаційно-репродуктивної моделі на діяльнісно-інноваційну, що передбачає активне залучення здобувачів вищої освіти до самостійного пізнання, аналізу, проєктування, апробації та оцінювання нових педагогічних рішень. Така переорієнтація зумовлена об'єктивними трансформаціями сучасного освітнього середовища, у якому традиційні підходи, орієнтовані на відтворення знань і алгоритмізовані дії, виявляються недостатніми для підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності в умовах нестабільності, невизначеності та кризових викликів [REF _Ref116563103 \r \h 81].

Діяльнісно-інноваційна модель освітнього процесу ґрунтується на розумінні студента як активного суб'єкта освітньої та інноваційної діяльності, здатного не лише засвоювати готові знання, а й конструювати власний професійний досвід, критично осмислювати педагогічні ситуації та знаходити нестандартні рішення відповідно до конкретних умов освітнього середовища. У цьому контексті освітній процес набуває характеру відкритої динамічної системи, у якій знання, уміння й цінності формуються у взаємодії з реальними професійними завданнями, а не ізольовано від практики.

Переорієнтація освітнього процесу на діяльнісно-інноваційну модель вимагає перегляду змісту фахової підготовки майбутніх учителів з урахуванням актуальних викликів сучасної освіти, зокрема потреби в гнучкості, адаптивності, цифровій грамотності та здатності до швидкого реагування на зміни. Зміст навчальних дисциплін має бути доповнений проблематикою освітніх інновацій, антикризового управління освітнім процесом, педагогічної адаптації до умов невизначеності, а також аналізом реальних кейсів інноваційної практики в закладах освіти. Такий підхід сприяє формуванню у студентів системного бачення інноваційної діяльності як невід'ємної складової професійної ролі сучасного вчителя [REF _Ref218323566 \r \h 71, с. 87].

Важливою ознакою діяльнісно-інноваційної моделі є перехід від домінування репродуктивних методів навчання до використання активних і інтерактивних форм освітньої діяльності, що стимулюють пізнавальну ініціативу студентів і створюють умови для розвитку інноваційного мислення. До таких форм належать проблемно-орієнтоване навчання, проєктна діяльність, дослідницькі завдання, аналіз педагогічних ситуацій, кейс-метод, симуляційні та рольові ігри. Їх застосування дозволяє студентам моделювати професійні ситуації, характерні для кризових умов, і відпрацьовувати навички прийняття рішень в умовах обмеженого часу та ресурсів.

Особливого значення в контексті діяльнісно-інноваційної моделі набуває проєктування та реалізація студентських інноваційних проєктів, спрямованих на розв'язання актуальних проблем освітнього процесу. Участь у таких проєктах сприяє розвитку здатності до самостійного визначення проблеми, формулювання цілей, добору методів і засобів діяльності, прогнозування результатів і оцінювання ефективності запропонованих рішень. Водночас проєктна діяльність створює умови для інтеграції знань із різних галузей, формування командної взаємодії та розвитку відповідальності за спільний результат.

Переорієнтація освітнього процесу передбачає також активне використання цифрових технологій як засобу інноваційної діяльності, а не лише як інструменту передачі інформації. Цифрові платформи, сервіси спільної роботи, віртуальні освітні середовища та інструменти онлайн-комунікації розширюють можливості для організації діяльнісного навчання, зокрема в умовах дистанційної або змішаної форми освіти. Водночас їх використання має бути педагогічно доцільним і спрямованим на розвиток у студентів умінь проєктувати, реалізовувати та адаптувати інноваційні освітні рішення з урахуванням конкретного контексту [REF _Ref218323623 \r \h 39, с. 10].

У межах діяльнісно-інноваційної моделі важливу роль відіграє зміна позиції викладача, який виступає не лише джерелом знань, а й фасилітатором, консультантом і наставником інноваційної діяльності студентів. Така позиція передбачає створення умов для самостійного пошуку, підтримку ініціативності, організацію рефлексивного обговорення результатів діяльності та надання конструктивного зворотного зв'язку. Це сприяє формуванню партнерських відносин між учасниками освітнього процесу та підвищенню відповідальності студентів за власне професійне зростання.

Не менш важливим аспектом переорієнтації освітнього процесу є систематичне включення рефлексивного компонента в навчальну діяльність, що дозволяє студентам усвідомлювати власний досвід інноваційної діяльності, аналізувати успіхи й труднощі та коригувати подальші дії. Рефлексивні завдання, аналітичні звіти, портфоліо, самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності сприяють розвитку здатності до саморегуляції та адаптації, що є необхідною умовою ефективної інноваційної діяльності в кризових умовах.

Таким чином, переорієнтація освітнього процесу з інформаційно-репродуктивної на діяльнісно-інноваційну модель виступає системоутворювальним шляхом удосконалення формування готовності студентів до інноваційної діяльності, оскільки забезпечує інтеграцію знань, умінь, цінностей і рефлексивних механізмів у єдину структуру професійної підготовки. Реалізація цього підходу створює передумови для формування у майбутніх учителів здатності не лише адаптуватися до кризових змін, а й виступати активними суб'єктами інноваційних перетворень в освітньому середовищі.

Важливим напрямом удосконалення є формування мотиваційно-ціннісного підґрунтя інноваційної діяльності, що забезпечує внутрішню готовність студентів до прийняття змін і професійного саморозвитку. У цьому контексті доцільним є включення до навчальних дисциплін проблематики освітніх інновацій у кризових умовах, аналізу досвіду педагогів-практиків, які реалізують інноваційні підходи в складних ситуаціях, а також організація рефлексивних обговорень, спрямованих на усвідомлення професійних цінностей і смислів педагогічної діяльності. Застосування таких засобів сприяє переходу від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої, що є передумовою стійкої інноваційної активності.

У сучасних умовах кризових трансформацій освіти інноваційна діяльність педагога перестає бути епізодичною або факультативною складовою професійної діяльності й набуває характеру необхідної професійної норми. Водночас результати констатувального етапу дослідження засвідчили, що у значної частини студентів мотивація до інноваційної діяльності має переважно зовнішній характер, зумовлений вимогами освітніх програм, контролем з боку викладачів або формальними очікуваннями освітнього середовища. За таких умов інноваційна активність є нестійкою, ситуативною та не забезпечує готовності до довготривалої професійної діяльності в умовах кризових викликів [REF _Ref183089950 \r \h 60].

Формування мотиваційно-ціннісного підґрунтя інноваційної діяльності передбачає переосмислення студентами професійних цінностей і смислів педагогічної діяльності, зокрема усвідомлення інновацій як ресурсу професійного зростання, засобу підвищення якості освітнього процесу та механізму адаптації до змін. У цьому контексті доцільним є цілеспрямоване включення до змісту навчальних дисциплін проблематики освітніх інновацій у кризових умовах, що дозволяє студентам осмислити реальні виклики сучасної освіти та усвідомити значущість інноваційної діяльності для майбутньої професійної самореалізації.

Особливого значення набуває аналіз досвіду педагогів-практиків, які реалізують інноваційні підходи в умовах соціальної нестабільності, обмежених ресурсів, дистанційного або змішаного навчання. Ознайомлення з реальними прикладами інноваційної діяльності, що має практичну

цінність і спрямована на розв’язання конкретних освітніх проблем, сприяє формуванню у студентів позитивного ставлення до інновацій, зниженню рівня тривожності щодо змін і розвитку віри у власні професійні можливості. Такий досвід дозволяє майбутнім учителям усвідомити, що інновації є не абстрактною вимогою, а реальним інструментом професійної ефективності в складних умовах [REF _Ref182075159 \r \h 47, с. 140].

Важливим засобом формування мотиваційно-ціннісної готовності є організація рефлексивних обговорень, спрямованих на усвідомлення студентами власних професійних установок, очікувань і ціннісних орієнтацій. Рефлексивні дискусії, аналіз професійних дилем, обговорення кризових педагогічних ситуацій сприяють розвитку внутрішньої мотивації, оскільки дозволяють студентам співвіднести вимоги професії з власними життєвими цілями та смислами. У процесі таких обговорень інноваційна діяльність починає сприйматися не як зовнішній обов’язок, а як усвідомлений професійний вибір.

Формування мотиваційно-ціннісного підґрунтя інноваційної діяльності також передбачає створення в освітньому процесі ситуацій успіху, що стимулюють позитивне емоційне підкріплення інноваційної активності студентів. Участь у навчальних і проєктних завданнях, які мають реальний практичний результат і соціальну значущість, сприяє розвитку почуття професійної компетентності та відповідальності. Поступове ускладнення завдань, підтримка ініціативи студентів і визнання їхніх досягнень створюють умови для закріплення внутрішньої мотивації до інноваційної діяльності [REF _Ref182081100 \r \h 92].

В умовах кризи особливої ваги набуває формування цінності професійної відповідальності та готовності до прийняття рішень, пов’язаних із впровадженням інновацій. Усвідомлення наслідків педагогічних рішень, їхнього впливу на здобувачів освіти та освітній процес загалом сприяє розвитку відповідального ставлення до інноваційної діяльності. Це, у свою чергу, формує готовність майбутніх учителів діяти в умовах невизначеності, приймати обґрунтовані рішення та нести за них професійну відповідальність.

Перехід від зовнішньо зумовленої мотивації до внутрішньої є ключовою умовою стійкої інноваційної активності, оскільки саме внутрішня мотивація забезпечує довготривалу зацікавленість у професійному розвитку, відкритість до змін і готовність до самостійного пошуку нових педагогічних рішень. За наявності внутрішньої мотивації інноваційна діяльність набуває характеру особистісно значущого процесу, що інтегрується в структуру професійної ідентичності майбутнього педагога.

Таким чином, формування мотиваційно-ціннісного підґрунтя інноваційної діяльності є одним із провідних напрямів удосконалення процесу підготовки майбутніх учителів у кризових умовах. Реалізація цього напряму потребує комплексного використання змістових, організаційних і рефлексивних засобів освітнього процесу, спрямованих на усвідомлення студентами цінності інновацій, розвиток внутрішньої мотивації та формування готовності до безперервного професійного саморозвитку. Саме за таких умов інноваційна діяльність стає не зовнішньою вимогою, а внутрішньо вмотивованою потребою майбутнього педагога, здатного ефективно діяти в умовах кризових трансформацій освіти.

Не менш значущим шляхом удосконалення є розвиток когнітивно-операційного компонента готовності, який передбачає не лише засвоєння теоретичних знань про педагогічні інновації та сучасні освітні технології, а й формування практичних умінь їхнього застосування. У цьому аспекті ефективними засобами є проєктне, проблемно-орієнтоване та дослідницьке навчання, виконання індивідуальних і групових інноваційних проєктів, моделювання педагогічних ситуацій, характерних для кризових умов. Використання цифрових освітніх платформ, сервісів спільної роботи, віртуальних навчальних середовищ сприяє розвитку вмінь інтегрувати технологічні інновації в освітній процес і адаптувати їх до конкретних умов.

У сучасному освітньому середовищі, що характеризується швидкими змінами, невизначеністю та підвищеним рівнем складності професійних завдань, когнітивно-операційна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися репродуктивним засвоєнням знань. Вона має бути спрямована на формування гнучкого професійного мислення, здатності аналізувати освітні ситуації, прогнозувати наслідки педагогічних рішень і свідомо добирати інноваційні методи, технології та інструменти відповідно до поставлених цілей і наявних ресурсів. Це зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до організації навчання у закладах вищої освіти [REF _Ref185087729 \r \h 56, с. 91].

Ефективним засобом розвитку когнітивно-операційного компонента є проєктне навчання, яке дозволяє інтегрувати теоретичні знання з практичною діяльністю та сприяє формуванню здатності до самостійного проєктування інноваційних освітніх рішень. У процесі виконання індивідуальних і групових інноваційних проєктів студенти навчаються визначати актуальні проблеми освітнього процесу, формулювати цілі й завдання діяльності, добирати адекватні методи та технології, планувати етапи реалізації проєкту й оцінювати його результати. Особливої значущості набувають проєкти, орієнтовані на розв’язання проблем, характерних для кризових умов, таких як організація дистанційного навчання, підтримка мотивації здобувачів освіти, забезпечення інклюзивності та психологічної безпеки освітнього середовища.

Важливу роль у розвитку когнітивно-операційного компонента відіграє проблемно-орієнтоване навчання, яке передбачає залучення студентів до аналізу проблемних педагогічних ситуацій, що не мають однозначного розв’язання. Такі ситуації стимулюють пізнавальну активність, формують уміння критично мислити, порівнювати альтернативні підходи та обґрунтовувати власні педагогічні рішення. В умовах кризи проблемно-орієнтоване навчання дозволяє моделювати реальні виклики професійної діяльності й формувати готовність до прийняття рішень в умовах обмеженого часу, інформації та ресурсів [REF _Ref182223478 \r \h 117].

Не менш ефективним засобом є дослідницьке навчання, спрямоване на формування у студентів навичок наукового пошуку, аналізу й узагальнення інформації, а також умінь застосовувати результати досліджень у практиці освітньої діяльності. Участь у міні-дослідженнях, аналізі освітніх інновацій, вивченні ефективності різних педагогічних технологій сприяє розвитку аналітичного мислення та здатності до обґрунтованого вибору інноваційних рішень. Це особливо важливо в кризових умовах, коли педагог має швидко орієнтуватися в новій інформації та приймати зважені рішення.

Значний потенціал для розвитку когнітивно-операційного компонента має моделювання педагогічних ситуацій, характерних для кризових умов. Таке моделювання дозволяє студентам відпрацьовувати професійні дії в умовах, наближених до реальної практики, без ризику негативних наслідків. Аналіз і розігрування сценаріїв кризових ситуацій сприяє формуванню умінь застосовувати інноваційні методи й технології в нестандартних умовах, оцінювати ефективність власних дій і коригувати їх у процесі діяльності [REF _Ref116771168 \r \h 65, с. 97].

Важливим аспектом розвитку когнітивно-операційного компонента є інтеграція цифрових технологій в освітній процес як інструменту інноваційної діяльності. Використання цифрових освітніх платформ, сервісів спільної роботи, систем управління навчанням, віртуальних навчальних середовищ і засобів онлайн-комунікації розширює можливості для організації активного навчання, забезпечує гнучкість освітнього процесу та створює умови для формування цифрової компетентності майбутніх учителів. Водночас важливо, щоб цифрові інструменти використовувалися не формально, а з чітким усвідомленням їх педагогічної доцільності та потенціалу для реалізації інноваційних підходів.

У процесі формування когнітивно-операційного компонента особливу роль відіграє рефлексивний супровід навчальної діяльності, що дозволяє студентам усвідомлювати власний рівень підготовленості, аналізувати результати застосування інноваційних методів і технологій та коригувати подальші дії. Поєднання практичної діяльності з рефлексією сприяє глибшому засвоєнню знань і формуванню стійких професійних умінь, необхідних для інноваційної діяльності в умовах кризи.

Таким чином, розвиток когнітивно-операційного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах потребує комплексного використання активних, проблемно-орієнтованих і цифрово підтриманих форм навчання, що забезпечують інтеграцію теоретичних знань і практичних умінь. Реалізація цього напряму створює передумови для формування у майбутніх учителів здатності не лише засвоювати інноваційні підходи, а й творчо застосовувати їх у професійній діяльності, адаптуючи до динамічних умов сучасного освітнього середовища.
Особливе місце в системі вдосконалення посідає розвиток комунікативно-організаційного компонента готовності, що забезпечує ефективну взаємодію в команді та здатність до організації спільної діяльності. У кризових умовах інноваційна діяльність педагога набуває колективного характеру, що зумовлює необхідність формування в студентів умінь партнерської взаємодії, фасилітації групових процесів, прийняття колективних рішень і відповідальності за спільний результат. Реалізація цього напряму можлива через використання інтерактивних форм навчання, зокрема тренінгів командної роботи, рольових і ділових ігор, групових дискусій, а також організацію міждисциплінарних і міжкурсових проєктів у дистанційному та змішаному форматах.
Розвиток означеного компонента передбачає формування у студентів умінь ефективної комунікації в різних форматах освітньої взаємодії - очному, дистанційному та змішаному. Майбутній учитель має бути здатним чітко й аргументовано висловлювати власну позицію, слухати й розуміти інших, враховувати різні точки зору та знаходити компромісні рішення. В умовах кризових трансформацій особливого значення набуває толерантність до невизначеності, емоційна стриманість, уміння підтримувати позитивний психологічний клімат у групі та запобігати конфліктним ситуаціям [REF _Ref198653512 \r \h 110].
Не менш важливим аспектом розвитку комунікативно-організаційного компонента є формування здатності до фасилітації групових процесів, що передбачає вміння організовувати спільну діяльність, координувати дії учасників, стимулювати їхню активність і відповідальність за досягнення спільного результату. Фасилітаційні уміння є особливо актуальними в умовах інноваційної діяльності, коли необхідно залучати різних учасників до обговорення проблем, генерації ідей і прийняття колективних рішень. Розвиток цих умінь дозволяє майбутнім учителям виступати не лише виконавцями інновацій, а й активними організаторами та ініціаторами змін.
У процесі формування комунікативно-організаційної готовності важливе місце посідає виховання відповідальності за спільний результат, що є необхідною умовою ефективної командної роботи. У кризових умовах педагогічні рішення часто мають колективні наслідки, тому здатність усвідомлювати власну роль у спільній діяльності, брати на себе організаторські функції та відповідальність за прийняті рішення є показником високого рівня професійної готовності. Формування такої відповідальності можливе через систематичне залучення студентів до групових форм роботи з чітким розподілом ролей і функцій.
Реалізація зазначеного напряму можлива через використання інтерактивних форм навчання, які створюють умови для активної взаємодії та розвитку комунікативних і організаторських умінь. До таких форм належать тренінги командної роботи, спрямовані на розвиток навичок співпраці, довіри, взаємної підтримки та ефективного розподілу ролей у групі. У процесі тренінгових занять студенти набувають досвіду спільного розв'язання завдань, аналізують труднощі командної взаємодії та відпрацьовують стратегії їх подолання [REF _Ref198651369 \r \h 70, с. 195].
Ефективним засобом розвитку комунікативно-організаційного компонента є рольові та ділові ігри, що дозволяють моделювати професійні ситуації, характерні для інноваційної діяльності в кризових умовах. Участь у таких іграх сприяє формуванню навичок прийняття рішень, комунікації в умовах обмеженого часу, управління груповою динамікою та відповідальності за результати спільної діяльності. Аналіз і обговорення результатів ігрової діяльності забезпечують рефлексивне осмислення власних комунікативних і організаторських дій.
Важливу роль у розвитку означеного компонента відіграють групові дискусії, які стимулюють обмін думками, аргументацію позицій і формування культури професійного діалогу. У кризових умовах дискусійні форми навчання дозволяють студентам навчитися працювати з суперечливими поглядами, конструктивно вирішувати розбіжності та спільно виробляти рішення, що відповідають цілям інноваційної діяльності.
Перспективним напрямом розвитку комунікативно-організаційної готовності є організація міждисциплінарних і міжкурсових проєктів, у межах яких студенти різних спеціальностей і курсів об'єднуються для розв'язання спільних освітніх проблем. Такі проєкти сприяють розширенню досвіду взаємодії, формуванню навичок координації діяльності в неоднорідних групах і розвитку здатності враховувати різні професійні позиції. Особливої актуальності набувають проєкти, що реалізуються в дистанційному та змішаному форматах, оскільки вони відображають реальні умови сучасного освітнього процесу [REF _Ref218324603 \r \h 123].
Використання дистанційних і цифрових засобів взаємодії створює додаткові можливості для розвитку комунікативно-організаційного компонента, водночас вимагає від студентів оволодіння специфічними навичками онлайн-комунікації, координації діяльності в віртуальному середовищі та управління спільною роботою за відсутності безпосереднього контакту. Формування таких умінь є необхідною умовою готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах цифровізації та кризових обмежень.
Таким чином, розвиток комунікативно-організаційного компонента готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах потребує системного та цілеспрямованого використання інтерактивних, групових і проєктних форм навчання, що забезпечують набуття досвіду ефективної взаємодії, організації спільної діяльності та відповідальності за колективний результат. Реалізація цього напряму створює передумови для формування у майбутніх учителів здатності діяти як активні учасники й організатори інноваційних процесів у сучасному динамічному освітньому середовищі.
В умовах нестабільності особливої актуальності набуває цілеспрямований розвиток рефлексивно-адаптивного компонента готовності, який забезпечує здатність майбутніх учителів до усвідомлення власного досвіду, саморегуляції та гнучкої перебудови професійної діяльності.
Ефективними засобами в цьому напрямі є систематичне використання рефлексивних завдань, ведення професійних щоденників, самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності, аналіз педагогічних кейсів, а також залучення студентів до прогнозування можливих наслідків упровадження інновацій. Такі засоби сприяють переходу від реактивної адаптації до проактивної інноваційної поведінки.
Важливою умовою вдосконалення процесу формування готовності студентів до інноваційної діяльності є інтеграція окреслених шляхів і засобів у цілісну систему фахової підготовки, що забезпечує узгоджений розвиток усіх компонентів готовності. Це передбачає координацію змісту навчальних дисциплін, використання міждисциплінарних зв'язків, поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності, а також створення інноваційно орієнтованого освітнього середовища, сприятливого для професійного експериментування й самореалізації студентів.
Отже, удосконалення процесу формування готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах потребує системного, комплексного та особистісно орієнтованого підходу, спрямованого на активізацію мотиваційних ресурсів, розвиток інноваційних умінь, комунікативної компетентності та рефлексивно-адаптивних здатностей майбутніх учителів. Реалізація окреслених шляхів і засобів створює передумови для переходу студентів до вищих рівнів готовності та забезпечує їхню здатність ефективно здійснювати інноваційну діяльність у сучасному кризовому освітньому середовищі.

3.2.Рекомендації щодо вдосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах

Сучасний стан розвитку освіти в умовах соціальної нестабільності, воєнного стану, цифрової трансформації та зростання рівня невизначеності зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх учителів. Результати проведеного дослідження засвідчили, що формування готовності студентів до інноваційної діяльності в кризових умовах потребує цілеспрямованого вдосконалення освітнього процесу, його змісту, форм і методів організації, а також створення сприятливого освітнього середовища для професійного становлення майбутніх педагогів.

Однією з ключових рекомендацій є орієнтація освітнього процесу на активну, діяльнісну участь студентів у розв'язанні реальних і змодельованих професійних завдань, що відображають специфіку кризових умов. Освітній процес має виходити за межі репродуктивного засвоєння знань і передбачати залучення студентів до аналізу складних педагогічних ситуацій, прийняття рішень в умовах невизначеності, прогнозування наслідків інноваційних дій і оцінювання їх ефективності. Такий підхід сприяє формуванню готовності діяти в мінливому освітньому середовищі та підвищує практичну спрямованість професійної підготовки.

Важливою рекомендацією є оновлення змісту фахової підготовки з урахуванням актуальних викликів сучасної освіти, зокрема необхідності забезпечення безперервності освітнього процесу, гнучкості організації навчання, психологічної підтримки учасників освітньої взаємодії та впровадження інноваційних освітніх рішень. Доцільним є включення до навчальних дисциплін тем, пов'язаних з освітніми інноваціями в кризових умовах, аналізом сучасних освітніх практик, а також розглядом досвіду педагогів, які здійснюють професійну діяльність у складних соціальних і організаційних ситуаціях.

Зокрема, доцільним є включення до навчальних дисциплін таких тематичних блоків і навчальних кейсів, що відображають специфіку освітніх інновацій у кризових умовах:

1. Освітні інновації в умовах воєнного стану та надзвичайних ситуацій, у межах яких розглядаються моделі організації освітнього процесу за умов переривання навчання, евакуації, руйнування освітньої інфраструктури, а також забезпечення безперервності навчання з використанням дистанційних і змішаних форматів.
2. Адаптація освітнього процесу до умов невизначеності, що передбачає аналіз педагогічних рішень у ситуаціях швидкої зміни навчальних форматів, нестабільного доступу до цифрових ресурсів, різного рівня технічної забезпеченості здобувачів освіти та необхідності гнучкого планування навчального навантаження.
3. Інноваційні підходи до організації дистанційного та змішаного навчання, зокрема використання освітніх платформ, сервісів спільної роботи, асинхронних форм навчання, а також методів підтримки навчальної мотивації й активності здобувачів освіти в онлайн-середовищі.
4. Психолого-педагогічні практики підтримки учасників освітнього процесу в кризових умовах, що охоплюють досвід педагогів щодо створення безпечного освітнього середовища, формування емоційної стійкості, зниження рівня тривожності та запобігання професійному вигоранню.
5. Інклюзивні освітні практики в умовах кризи, які передбачають аналіз досвіду роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, внутрішньо переміщеними особами, учнями з травматичним досвідом, а також адаптацію освітніх програм і методів навчання до індивідуальних потреб здобувачів освіти.
6. Кейс-аналіз діяльності педагогів-практиків, які впроваджували інноваційні методи навчання в складних соціальних і організаційних умовах (організація навчання в укриттях, мобільних класах, тимчасових освітніх просторах, робота з малокомплектними або розрізненими групами учнів).
7. Інноваційні управлінські рішення в освітніх закладах у кризових умовах, що передбачають ознайомлення студентів з практиками кризового менеджменту, командної організації роботи педагогічного колективу, комунікації з батьками та громадою в умовах обмежених ресурсів.
8. Міжнародний та вітчизняний досвід подолання освітніх криз, зокрема аналіз прикладів організації навчання в умовах пандемій, воєнних конфліктів, гуманітарних криз, що дозволяє студентам порівнювати різні моделі реагування та критично осмислювати їх ефективність.
9. Проєктування інноваційних освітніх рішень для кризових ситуацій, у межах якого студенти виконують навчальні проєкти, спрямовані на розроблення альтернативних форматів навчання, адаптивних навчальних матеріалів, цифрових ресурсів і методичних рекомендацій для роботи в нестабільних умовах.
10. Рефлексивний аналіз професійного досвіду педагогів, що передбачає обговорення реальних професійних історій, інтерв'ю з учителями, аналіз помилок і успішних практик, а також осмислення ціннісних і етичних аспектів педагогічної діяльності в кризових ситуаціях.

Таким чином, включення до змісту навчальних дисциплін зазначених тематичних блоків і практико-орієнтованих кейсів сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про інноваційну діяльність педагога в кризових умовах та розвитку готовності до професійного реагування на сучасні виклики освітнього середовища.

Наступною рекомендацією є застосування активних і інтерактивних форм навчання, що забезпечують залучення студентів до спільної діяльності, обговорення, проєктування та експериментування. Проєктна, проблемно-орієнтована, дослідницька діяльність, рольові та ділові ігри, аналіз кейсів, групові дискусії створюють умови для формування досвіду інноваційної діяльності та розвитку здатності працювати в команді. Застосування таких форм навчання дозволяє студентам не лише засвоювати знання, а й набувати практичних умінь, необхідних для реалізації інновацій у реальному освітньому процесі.

Особливу увагу слід приділяти використанню цифрових технологій як інструменту організації інноваційної діяльності, а не лише як засобу трансляції навчального матеріалу. Освітні платформи, сервіси спільної роботи, системи управління навчанням, віртуальні середовища та засоби онлайн-комунікації мають застосовуватися для організації спільних проєктів, командної роботи, обговорення ідей та презентації результатів діяльності. Це сприяє формуванню здатності студентів ефективно діяти в умовах дистанційного та змішаного навчання, що є характерною рисою сучасного кризового освітнього середовища.

Важливою рекомендацією є створення умов для розвитку ініціативності та відповідальності студентів у процесі навчання. Доцільно надавати студентам можливість самостійно обирати теми проєктів, способи виконання завдань, форми презентації результатів, що сприяє підвищенню рівня їх залученості до освітнього процесу та формуванню відповідального ставлення до професійної діяльності. Поступове ускладнення навчальних завдань і розширення зони самостійності студентів забезпечує перехід від зовнішньо зумовленої активності до внутрішньо вмотивованої інноваційної діяльності.

Не менш важливою є рекомендація щодо організації рефлексивного супроводу освітнього процесу, що передбачає систематичне залучення студентів до аналізу власної навчальної та професійної діяльності. Використання рефлексивних завдань, аналітичних звітів, портфоліо професійного розвитку, самооцінювання та взаємооцінювання результатів діяльності дозволяє студентам усвідомлювати власні досягнення й труднощі, коригувати стратегії навчання та професійного зростання. Рефлексивний супровід сприяє формуванню готовності до саморегуляції та адаптації в умовах змін.

Доцільною є рекомендація щодо посилення командної та міжособистісної взаємодії в освітньому процесі, що забезпечує набуття досвіду

спільної діяльності та прийняття колективних рішень. Організація групових і міждисциплінарних проєктів, тренінгів командної роботи, спільних обговорень і професійних дискусій сприяє формуванню культури співпраці, толерантності до різних позицій і відповідальності за спільний результат. Такий досвід є особливо важливим для майбутніх учителів, оскільки інноваційна діяльність у кризових умовах, як правило, здійснюється в колективному форматі.

Важливою рекомендацією є створення інноваційно орієнтованого освітнього середовища у закладі вищої освіти, яке стимулює професійне самовираження, експериментування та творчий пошук. Це передбачає підтримку студентських ініціатив, залучення здобувачів освіти до науково-дослідної та проєктної діяльності, організацію конкурсів, науково-методичних заходів, співпрацю з закладами загальної середньої освіти та іншими освітніми інституціями. Таке середовище створює умови для практичного застосування інноваційних ідей і формування стійкої готовності до їх реалізації.

Суттєвою рекомендацією є забезпечення наступності та системності процесу формування готовності до інноваційної діяльності протягом усього періоду навчання студентів. Формування означеної готовності має здійснюватися послідовно, з урахуванням етапів професійного становлення майбутнього вчителя, поступового ускладнення завдань і розширення спектра інноваційної діяльності. Такий підхід забезпечує цілісність професійної підготовки та підвищує її результативність.

Отже, запропоновані рекомендації щодо вдосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в кризових умовах спрямовані на оновлення змісту й організації освітнього процесу, активізацію професійної позиції студентів і створення умов для їхнього професійного саморозвитку. Реалізація цих рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх педагогів, формуванню стійкої готовності до інноваційної діяльності та здатності ефективно діяти в сучасному кризовому освітньому середовищі.

Висновки до розділу 3

Узагальнення розроблених шляхів і рекомендацій щодо підвищення готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи дозволяє стверджувати, що ефективність цього процесу безпосередньо залежить від цілісного переосмислення організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Сучасні кризові виклики зумовлюють необхідність переходу від фрагментарного впровадження окремих інноваційних елементів до системного, науково обґрунтованого підходу, спрямованого на формування стійкої професійної готовності майбутніх педагогів до інноваційної діяльності.

Підвищення означеної готовності можливе за умови орієнтації освітнього процесу на активну професійну позицію студента, залучення його до аналізу реальних і змодельованих педагогічних ситуацій, характерних для кризових умов, а також до проєктування й апробації інноваційних освітніх рішень. Такий підхід забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки з практичним досвідом інноваційної діяльності, формує здатність діяти в умовах невизначеності та приймати відповідальні педагогічні рішення.

Важливим узагальнювальним чинником є оновлення змісту професійної підготовки з урахуванням сучасних трансформацій освіти, що передбачає включення проблематики освітніх інновацій у кризових умовах, аналізу сучасних освітніх практик, а також вивчення досвіду педагогів, які здійснюють професійну діяльність у складних соціальних, організаційних і психологічних ситуаціях. Це сприяє формуванню у студентів цілісного уявлення про інноваційну діяльність як необхідну складову професії вчителя та підвищує усвідомленість їхнього професійного вибору.

Реалізація запропонованих рекомендацій передбачає активне впровадження інтерактивних і практико-орієнтованих форм навчання, які забезпечують набуття студентами досвіду командної взаємодії, організації спільної діяльності та прийняття колективних рішень. Такий досвід є особливо значущим у кризових умовах, коли інноваційна діяльність педагога має колективний характер і вимагає високого рівня комунікативної культури, відповідальності за спільний результат і готовності до партнерської співпраці.

Суттєвого значення набуває створення інноваційно орієнтованого освітнього середовища у закладах вищої освіти, яке стимулює ініціативність, професійне самовираження та готовність до експериментування. Таке середовище має забезпечувати підтримку студентських інноваційних ініціатив, залучення здобувачів освіти до науково-дослідної та проєктної діяльності, а також налагодження співпраці з закладами загальної середньої освіти й іншими освітніми інституціями. У сукупності це створює умови для практичного застосування інноваційних ідей і формування стійкої інноваційної позиції майбутніх учителів.

Важливою узагальнювальною умовою підвищення готовності до інноваційної діяльності є систематичний рефлексивний супровід освітнього процесу, що дозволяє студентам усвідомлювати власний професійний досвід, оцінювати ефективність прийнятих рішень і коригувати індивідуальні стратегії професійного розвитку. Рефлексія виступає механізмом саморегуляції та адаптації, що забезпечує перехід від реактивної поведінки до усвідомленої, проактивної інноваційної діяльності в умовах нестабільності.

Узагальнюючи, слід зазначити, що запропоновані шляхи й рекомендації спрямовані на забезпечення наступності, системності та цілісності формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності протягом усього періоду навчання у закладі вищої освіти. Їх реалізація створює передумови для підвищення професійної мобільності, адаптивності та інноваційної активності майбутніх педагогів, а також сприяє підвищенню якості педагогічної освіти загалом.

Таким чином, удосконалення процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності в умовах кризи в освітньому процесі закладів вищої освіти слід розглядати як стратегічний напрям розвитку педагогічної освіти, що відповідає сучасним суспільним викликам і потребам освітньої практики. Реалізація запропонованих рекомендацій забезпечує підготовку педагогів, здатних не лише адаптуватися до кризових змін, а й ініціювати та реалізовувати інноваційні перетворення в сучасному освітньому середовищі.