

DOI: <https://doi.org/10.28925/2412-0774.2025.3.13>

УДК 378.147:373.011.3-051]:001.895

Ольга Виговська<https://orcid.org/0000-0002-8635-9991>

кандидат політичних наук, доцент,

в. о. директора Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

майдан Свободи, 4, 61022, Харків, Україна

vyhovska@karazin.ua**Григорій Рій**<https://orcid.org/0000-0002-1608-0960>

доктор філософії, старший науковий співробітник

Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

майдан Свободи, 4, 61022, Харків, Україна

grygoriy.riy@karazin.ua**Тетяна Даценко**<https://orcid.org/0000-0001-5494-9834>

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри інноваційної педагогіки,

освітніх трансформацій і лідерства

Навчально-наукового інституту «Академія вчительства»,

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,

майдан Свободи, 4, 61022, Харків, Україна

t.datsenko@karazin.ua

ІННОВАЦІЙНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ: МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД ДЛЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

У статті розглядається проблема модернізації системи професійної підготовки вчителів в Україні крізь призму міжнародного досвіду. У XXI ст. є агентом освітніх трансформацій, лідером інновацій і провідником суспільних змін. В умовах війни, численних викликів і цифрової перебудови освітнього середовища особливої актуальності набуває створення цілісної моделі педагогічної освіти, що поєднує інституційну стійкість, практикоорієнтованість, розвиток емоційної стійкості та цифрової грамотності. Метою дослідження є аналіз міжнародних моделей підготовки вчителів, їхня класифікація за організаційно-управлінськими, змістово-технологічними та інформаційно-технологічними підходами, а також визначення потенціалу їхньої адаптації в українському освітньому контексті. Методологія базується на міждисциплінарному підході, що інтегрує педагогічні, управлінські та соціологічні аспекти. У статті представлено огляд і критичний аналіз таких моделей, як програма безперервного вдосконалення, модель вчителя-лідера, пірамідальна модель емоційного зростання, модель доданої вартості (VAM), педагогічна резидентура, модель цілеспрямованої співпраці, модель знання педагогічного змісту (PCKg) та інноваційні цифрові рамки, зокрема Microsoft Education Transformation Framework. Обґрунтовано їхню релевантність до завдань реформи «Нова українська школа», потреб воєнного часу та повоєнного відновлення. Результати дослідження дають змогу визначити напрями трансформації педагогічної освіти в Україні та сформулювати стратегічні інструменти для забезпечення якості та гнучкості підготовки вчителів у сучасних умовах.

Ключові слова: емоційна стійкість, інституційна стійкість, міжнародний досвід, освітні моделі, педагогічні інновації, підготовка вчителів, реформа НУШ, цифрові технології.

ВСТУП

У ХХІ ст. освіта є ключовим чинником сталого розвитку суспільства, соціальної згуртованості та національної безпеки. Центральне місце в цій системі посідає вчитель як транслятор знань, агент змін, лідер освітніх трансформацій і провідник інновацій. В умовах війни, пов'язаних із нею викликів, цифрової перебудови всієї освітньої інфраструктури в Україні питання якості, релевантності й інституційної стійкості професійної підготовки педагогів набуває особливої актуальності. Глобальні освітні тенденції демонструють розмаїття підходів до підготовки вчителів, зокрема запровадження резидентури, міждисциплінарних моделей і використання цифрових платформ, які переосмислюють роль вчителя в умовах невизначеності.

Незважаючи на стратегічне значення вчительської професії для національної безпеки, в Україні досі не сформовано цілісної моделі професійної підготовки педагогів, яка б відповідала вимогам реформи «Нова українська школа» (далі – НУШ), враховувала наслідки війни, демографічні зміни та функціонування системи освіти в умовах невизначеності. Бракує розробки та впровадження інноваційних моделей, що поєднують теорію з практикою, забезпечують менторський супровід, розвивають емоційну стійкість та цифрову грамотність педагогів.

Актуальним є порівняльно-аналітичне дослідження сучасних міжнародних підходів до організації підготовки вчителів з метою визначення тих моделей, які можуть бути адаптовані до українських реалій як стратегічні інструменти оновлення педагогічної освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Мета статті – проаналізувати окремі міжнародні моделі підготовки вчителів, здійснити їхню класифікацію за організаційно-управлінськими, змістово-технологічними та інформаційно-технологічними підходами, а також визначити релевантність і потенціал упровадження окремих моделей в українську освітню практику в умовах війни, реформи НУШ та цифрової трансформації освіти.

Нам не вдалося знайти попередніх досліджень з цієї теми, однак варто звернути увагу на наукові доробки Н. Авшенюк, яка займається порівняльними студіями в галузі педагогіки, зокрема її праці, що стосуються моделювання та вивчення порівняльного досвіду інших країн (Авшенюк, 2013, 2022; Авшенюк та інші, 2018). Недавні дослідження окремих українських науковців щодо моделей підготовки вчителів (Доброскок & Мкртічян, 2023), зокрема у галузі лінгвістики (Леврінц, 2020), природничих наук (Романюк та інші, 2025), а також аналіз іноземного досвіду моделювання програм (Даценко та інші, 2024) свідчать про актуальність пошуку ефективних підходів до професійної підготовки педагогів.

МЕТОДОЛОГІЯ

Методологічною основою дослідження є міждисциплінарний підхід, що інтегрує методи педагогіки, освітньої політики, менеджменту освіти та соціології знання. Дослідження має якісний характер і ґрунтується на логіці експертно-рефлексивного аналізу, який передбачає критичне осмислення змісту моделей та умов їхньої можливої імплементації в часи кризи, війни та повоєнного відновлення. Стаття побудована на основі наукових доробків іноземних дослідників, що з'явилися наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Запропоновані ними моделі систематизовані відповідно до обґрунтованих підходів – організаційно-управлінських, змістово-технологічних та інформаційно-технологічних. Під організаційно-управлінськими підходами мається на увазі поєднання педагогічних, управлінських і соціальних аспектів професійного становлення та діяльності вчителя. Під змістово-технологічними підходами пропонуємо розуміти зміст, форми та методи підготовки та їхнє практичне застосування в роботі вчителя. Під інформаційно-технологічними підходами мається на увазі опанування та використання вчителями сучасних цифрових інструментів.

РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Організаційно-управлінські підходи до підготовки вчителів є ключовими для забезпечення цілісної та ефективної освітньої політики. Саме на цьому рівні відбувається стратегічне моделювання системи професійного зростання педагога, побудова міжсекторальної взаємодії та формування інституційної стійкості закладів освіти. У сучасних міжнародних практиках виокремлюються кілька концептуальних моделей, кожна з яких може мати високу релевантність для української системи педагогічної освіти. Під час упровадження реформи НУШ, яка декларує автономність, суб'єктність учителя, гнучкі траєкторії навчання й орієнтацію на компетентнісне зростання, застосування міжнародних підходів може стати ключем до якісної імплементації цих змін.

Прикладом такого підходу є *модель безперервного вдосконалення програми* (Norman & Sherwood, 2015), що ґрунтується на принципах доказовості, зворотного зв'язку та регулярного моніторингу якості. Така модель забезпечує системну оцінку програм, орієнтується на доказовість і створює умови для постійного вдосконалення. В умовах упровадження реформи НУШ та функціонування української освіти в часи війни, де якість навчання є головною метою, інтеграція циклів зворотного зв'язку, моніторингу та перегляду програм дозволить уникнути формалізму та забезпечити реальну трансформацію.

Модель учителя-лідера (Berg et al., 2013) базується на поєднанні педагогіки, освітнього менеджменту, психології лідерства та політики. Вона сприяє формуванню ролі педагога як суб'єкта змін і носія трансформаційних ідей, що особливо актуально в умовах посилення управлінської автономії закладів освіти. Модель учителя-лідера прямо корелює з цілями реформи НУШ щодо формування нової культури шкільного середовища.

Модель доданої вартості (VAM) (Brady et al., 2016) передбачає трирівневу систему оцінювання результативності програм підготовки вчителів. На першому рівні програма має засвідчити досягнення результатів першого порядку, а саме – підтвердити, що процес підготовки забезпечив вимірювану якість професійної підготовки кандидатів на посаду вчителя та наявність доказів сформованості в них необхідних педагогічних компетентностей. Другий рівень передбачає демонстрацію ефектів другого порядку, що полягають у здатності випускників забезпечувати якісне навчання учнів унаслідок здобутої в межах програми освіти. Третій рівень, відповідно до логіки VAM, вимагає підтвердження ефектів третього порядку, зокрема наявності в учнів випускних класів, яких навчають учасники програми, адекватного або вищого за середній приросту академічної успішності, що є результатом ефективності роботи цих учителів. Така модель дозволяє створити прозору систему зовнішнього моніторингу якості освітніх програм і цілком може бути адаптована в Україні. В умовах регіональних розривів, вимушеної міграції та внутрішнього переміщення педагогів і дітей, потреба в адаптивних моделях, що враховують локальні реалії, є критичною. Цей підхід може бути базою для розбудови кластерної співпраці між територіальними громадами, університетами та школами.

Модель цілеспрямованої співпраці (Cramer et al., 2015) забезпечує гнучкість, адаптивність до регіонального контексту та міжінституційну взаємодію. Модель окреслює концептуальну рамку цілеспрямованої співпраці, що реалізується у вигляді замкненого циклу з п'яти взаємопов'язаних етапів. Першим етапом є визначення контексту, що охоплює аналіз поточного стану та формування перспективних цілей розвитку. Наступний етап передбачає самооцінювання на інституційному та програмному рівнях, що дає змогу ідентифікувати сильні сторони та сфери, які потребують удосконалення. Далі відбувається критичний огляд співпраці, спрямований на всебічний аналіз ефективності взаємодії та партнерських процесів. На підставі отриманих висновків формується план дій із чітко визначеними та стратегічно обґрунтованими заходами реалізації. Завершальним етапом є оцінювання результатів, яке охоплює як освітні досягнення здобувачів педагогічних освітніх програм, так і навчальні результати учнів шкіл, де працюють випускники. Отримані дані з етапу оцінювання знову

служать підґрунтям для уточнення контексту, забезпечуючи безперервність та циклічність процесу вдосконалення. Для українських реалій, особливо в регіонах, що постраждали від війни або прийняли велику кількість ВПО, такий підхід є не стільки бажаним, скільки необхідним.

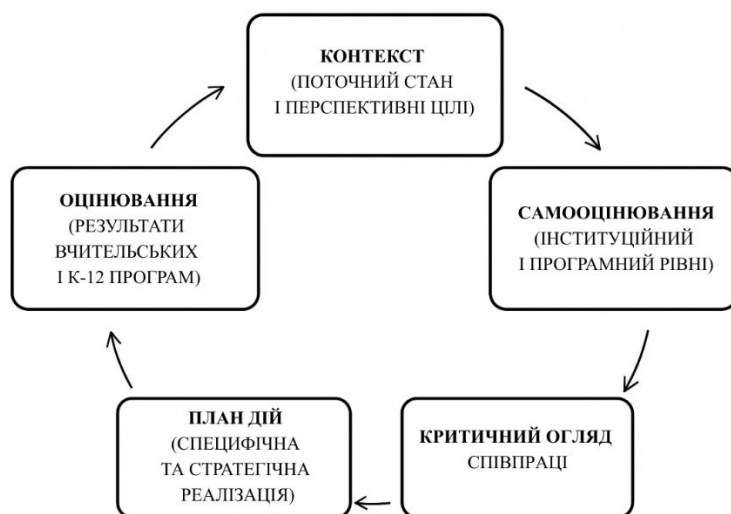


Рисунок 1. **Модель цілеспрямованої співпраці**

Джерело: Cramer E. D., Alvarez McHatton P., Little M. E., 2015, p. 240.

Модель знання педагогічного змісту (Pedagogical content knowing – PCKg) (Cochran et al., 1993) передбачає активну взаємодію майбутніх учителів з освітнім середовищем у школах. Вона концептуалізує професійну компетентність учителя як інтегрований конструкт, що формується у взаємодії чотирьох взаємопов'язаних компонентів: знання педагогіки, знання предмета, знання учнів і знання середовища. Центральним елементом моделі виступає знання педагогічного змісту, яке не зводиться до суми окремих складників, а є результатом їх динамічної інтеграції та взаємного збагачення. Такий підхід забезпечує цілісне розуміння процесу підготовки вчителя, у якому професійна майстерність розвивається через синергію теоретичних, змістових, дидактичних і контекстуальних знань, що в комплексі сприяє підвищенню якості навчання й адаптації їх до умов конкретного освітнього середовища. Упровадження такого підходу в освітні програми підготовки педагогів в Україні сприятиме формуванню критично мислячого й автономного вчителя та формуванню нової професійної ідентичності вчителя.

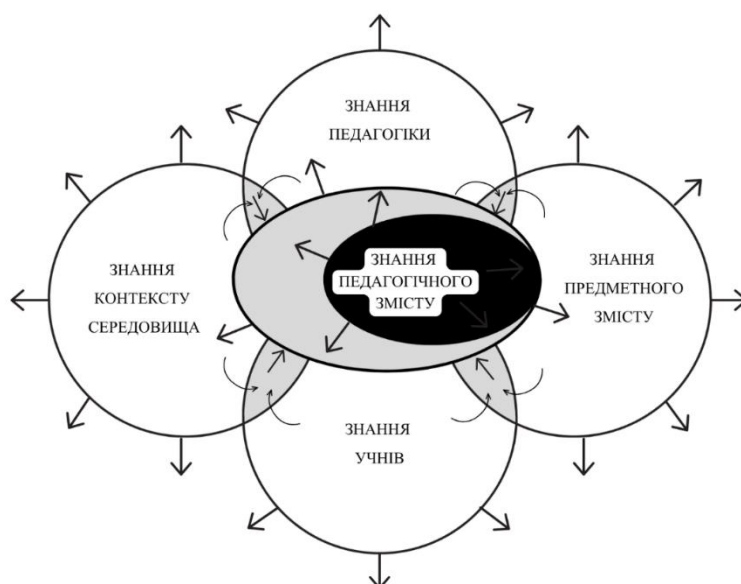


Рисунок 2. **Модель знання педагогічного змісту**

Джерело: Cochran K. F., DeRuiter J. A., King R. A., 1993, p. 268.

Загалом, організаційно-управлінські підходи виступають стратегічним вектором розвитку системи підготовки педагогічних кадрів, що формує цілісну архітектуру змін. У сучасних умовах невизначеності, загроз безпеці, цифрової трансформації та переосмислення ролі освіти ці підходи забезпечують адаптацію системи та її здатність до запровадження інновацій.

Управління в педагогічній освіті набуває нового змісту як інтегрована діяльність, що поєднує планування, лідерство, моніторинг, залучення членів територіальних громад і налагодження партнерств. Гнучкість стає ключовою передумовою для реагування на регіональні, соціокультурні й політичні виклики, а також для врахування потреб різних груп, від початківців до досвідчених педагогів, від міст до сільських територій. Відповідальність у цьому контексті перестає бути суто інституційною; вона перетворюється на етичну й професійну позицію вчителя як агента суспільних змін.

Отже, розглянуті відповідно до організаційно-управлінського підходу моделі можуть стати платформою для переходу від фрагментарних змін до системних перетворень, закласти основи інституційної стійкості, професійної солідарності та стратегічного розвитку освіти, що критично важливо для України в умовах упровадження реформи НУШ і необхідності зберегти людський капітал у сфері освіти.

Змістово-технологічні підходи до підготовки педагогів фокусуються на оновленні змісту, форм і методів навчання з урахуванням викликів ХХІ ст. Їхня цінність полягає у здатності інтегрувати нові дидактичні концепти, актуальні соціальні контексти та технологічні ресурси, що дозволяє сформувати вчителя як рефлексивного практика, здатного працювати в складному, невизначеному та часто кризовому середовищі.

Проблемне навчання посідає важливе місце серед сучасних освітніх практик. Його сутність полягає у створенні умов для розв'язання освітніх дилем, які потребують аналітичного мислення та морального вибору, а не просто у передачі знань. *Діалогічна модель* підготовки (Harrington & Garrison, 1992) саме й ґрунтується на взаємному пізнанні, критичному обговоренні кейсів і рефлексивному аналізі ситуацій. У часи воєнної турбулентності та соціальної фрагментації цей підхід сприяє формуванню педагогічної стійкості, емпатії та здатності до осмисленого рішення в умовах невизначеності.

Практична зорієнтованість є особливо актуальною для трансформації українських педагогічних освітніх програм. *Модель педагогічної резидентури* (Teacher Residency Model) (Mazzye et al., 2023) передбачає глибоке, тривале та структуроване занурення майбутнього вчителя в повсякденний освітній процес реальної школи, що відбувається під супроводом досвідченого ментора. Ця модель базується на ідеї, що професійне зростання відбувається не лише в університетських аудиторіях, а й в автентичному середовищі шкільного життя, де теорія безпосередньо співвідноситься з практикою. Таке наближення до реальності дозволяє усунути хронічний розрив між академічною підготовкою та практичним учителюванням, який десятиліттями фіксується в українській системі педагогічної освіти.

Попри те, що потреба в упровадженні подібної моделі в Україні є очевидною, на практиці ця модель досі залишається фрагментарною. Дослідження свідчать, що вчителі не мають належного рівня готовності до впровадження реформи НУШ і в той же час потребують удосконалення власних умінь і навичок, наприклад, щодо подолання навчальних втрат і надання психологічної підтримки учням. Зокрема, 45% вчителів не можуть пояснити, у чому суть реформи НУШ (Пасько та інші, 2024). Педагогічна практика, яку сьогодні проходять студенти закладів вищої освіти, здебільшого не забезпечує системного супроводу, належного менторства та тривалості, необхідної для якісної інтеграції вчителя-початківця в професійну спільноту. Тим більше, попередній аналіз бакалаврських і магістерських освітніх програм зі спеціальності «Середня освіта» окремих українських університетів продемонстрував ще одну проблему – відсутність уніфікованих підходів щодо визначення обсягу годин (кредитів), які виділяються на загальноосвітню, фахову, психолого-педагогічну, методичну, дослідницьку

підготовку майбутніх учителів, а також на проходження педагогічної практики. Показники обсягу практичної складової значною мірою відрізняються і становлять від 3 до 13% загального обсягу освітньої програми (Karazin University, 2024).

Натомість модель педагогічної резидентури має потенціал стати стратегічним інструментом як для покращення якості початкової педагогічної освіти, так і для подолання дефіциту кваліфікованих кадрів у школах, особливо в сільських територіях та регіонах, що постраждали від війни. Програма педагогічної резидентури передбачає повноцінне річне занурення майбутніх учителів (резидентів) в освітнє середовище закладу освіти у співпраці з учителем-наставником, що супроводжується паралельним виконанням інтегрованих і узгоджених елементів академічної курсової підготовки. Такий формат забезпечує унікальні умови для формування стійких професійних зв'язків та ефективної координації між резидентами, наставниками й університетськими викладачами, що сприяє посиленню взаємозв'язку між теоретичною підготовкою та педагогічною практикою. Результатом є глибше розуміння різноманітних освітніх ситуацій та підвищення готовності майбутніх учителів до ефективного початку професійної діяльності у школі. Її впровадження передбачає створення партнерств між закладами вищої освіти, школами та громадами, законодавче визнання статусу менторства, а також формування інфраструктури для постійного професійного супроводу.

У перспективі інтеграція педагогічної резидентури в українську систему освіти сприятиме підвищенню ефективності педагогічної підготовки та зміцненню інституційної спроможності закладів освіти. Крім того, вона забезпечить формування спільнот практики, розвиток наставництва як професійної компетентності та підвищення престижу вчительської професії.

Модель Scaffold (Jacobs, 2001) спрямована на формування здатності майбутніх педагогів будувати навчальні ситуації, що стимулюють активність учнів. Для цифрових і змішаних форматів освіти в Україні цей підхід є вкрай актуальним, зважаючи на потребу забезпечити якісну взаємодію в умовах дистанційного навчання.

Модель рефлексії (Etscheidt et al., 2011) дозволяє вчителю інтегрувати власний досвід, соціальні реалії й освітні практики, що особливо важливо в умовах війни, втрати безпеки та посттравматичних впливів. Для України така модель є доцільною, а також соціально відповідальною.

Трендспотинг розглядається як підхід, спрямований на прогнозування змін у професії та освітніх запитах. Саме цей принцип закладено у модель педагогічної освіти (Darling-Hammond, 2006) та в проектування програм підготовки вчителів, яке має ґрунтуватися на трьох ключових складових. По-перше, необхідною є узгодженість та інтеграція як між окремими елементами освітньої програми, так і між курсовою підготовкою та діагностичною роботою в школах. По-друге, передбачається забезпечення широкої та інтенсивно контрольованої діагностичної практики, інтегрованої з курсовою підготовкою, із застосуванням педагогічних стратегій, що поєднують теоретичні знання та практичний досвід. По-третє, акцент робиться на розбудові тісних, проактивних партнерських відносин із закладами освіти, які успішно працюють з різноманітним контингентом учнів і демонструють ефективні приклади якісного викладання.

Емоційна підтримка є ще одним вектором сучасної підготовки вчителів. *Пірамідальна модель* (Ascetta et al., 2024) робить акцент на емоційне та поведінкове зростання вчителя. Вона має особливу цінність для України, де освітяни стикаються з наслідками посттравматичного стресового розладу у дітей, і потенційно можуть стати опорою для них у кризових умовах. Модель, що включає емоційне зростання та психосоціальну стійкість, є базовою для гуманної, інклюзивної та підтримувальної школи, яка є ідеалом НУШ.

В умовах стрімкої цифровізації освітнього простору та глобальних викликів (зокрема пандемії, воєнного стану, вимушеної міграції та дистанційного навчання), **інформаційно-технологічні підходи** до підготовки вчителів стають критично необхідними. Їхня головна мета – забезпечити ефективну інтеграцію технологій в освітній процес, зміст підготовки та

методику викладання. Такі моделі підвищують гнучкість, доступність та інклюзивність освіти й відкривають нові горизонти педагогічних інновацій.

Одним із провідних концептуальних інструментів цього напрямку є *Microsoft Education Transformation Framework* (ETF) – рамка, що пропонує комплексне бачення цифрової трансформації освіти. Вона охоплює чотири ключові домени: керівництво та політика, сучасна педагогіка, інтелектуальне середовище навчання та технологічна інфраструктура. *Microsoft Education Transformation Framework* спрямована на створення цілісної цифрової екосистеми для управління, навчання та викладання. Її імплементація передбачає технологічне оновлення, а також трансформацію управлінської культури та педагогічних практик.

Не менш вагомим інструментом є модель *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK), розроблена Р. Mishra та М. Koehler (2006), яка концептуалізує знання вчителя як перетин трьох основних доменів: технологічного (ТК), педагогічного (РК) та предметного (СК). Пізніше її було перейменовано на ТРАСК (Benton-Borghi, 2013). Ця модель наголошує, що ефективне використання технологій можливе лише за умови їхнього осмисленого поєднання з методикою викладання та предметним змістом. ТРАСК дає змогу уникнути технологічного формалізму, коли цифрові засоби використовуються без педагогічної доцільності. В умовах змішаного та дистанційного навчання, модель ТРАСК є надзвичайно важливою для підготовки вчителя до реалій навчання у віртуальному чи комбінованому просторі.

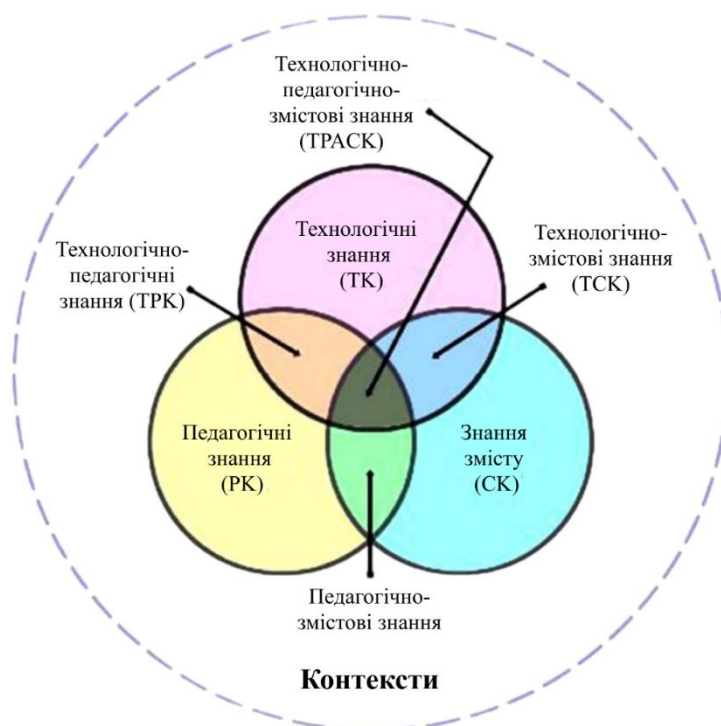


Рисунок 3. **Модель технологічно-педагогічного змістового знання (ТРАСК)**
Джерело: Benton-Borghi В. Н., 2013.

Для України застосування цих підходів має стратегічну цінність. В умовах війни та масової міграції учнів і вчителів доступ до цифрових інструментів дозволяє зберігати єдність освітнього простору. Крім того, технології стають засобом підтримки педагогічної мобільності, безперервного професійного розвитку й адаптації освітніх послуг до потреб регіонів, що постраждали від воєнних дій. Інформаційно-технологічні моделі також є інструментом педагогічної рівності, вони створюють нові умови для інклюзії, доступу до якісного контенту та підтримки учнів з різними освітніми потребами.

ВИСНОВКИ

Міжнародний досвід переконливо демонструє різноманіття моделей підготовки вчителів, які відповідають як глобальним трендам, так і локальним викликам, адаптуючи систему освіти до нових реалій. У фокусі таких моделей постає інноваційне поєднання теоретичної основи з практичною підготовкою, розвиток «м'яких» навичок, цифрової компетентності та емоційної стійкості педагога. Особливо важливими в умовах трансформації системи освіти України стають:

- моделі з акцентом на занурення у професійну практику, що нівелюють розрив між академічною підготовкою і реальними викликами шкільного середовища (передусім програми резидентури, рефлексивні та діалогічні підходи до навчання);
- лідерські, емоційно орієнтовані та цифровізаційно підсилені стратегії, які дозволяють формувати вчителя нового покоління, здатного до автономного мислення, міжсекторальної співпраці та впровадження інновацій у кризових умовах;
- адаптивні й конструктивістські моделі, які забезпечують гнучкість, швидкість реагування та психологічну підтримку вчителів у ситуаціях воєнного часу, переміщення населення, втрати освітньої інфраструктури або пережитих травм.

Водночас українська система педагогічної освіти потребує як імплементації кращих міжнародних практик, так і глибокої переоцінки внутрішніх ресурсів. Україна має унікальну можливість створити власні гібридні моделі, що поєднують кращі зарубіжні рішення з українськими контекстами: ментальними, історичними, соціальними. Такі моделі можуть бути сформовані на перетині педагогіки, цифрової трансформації, національної ідентичності й інституційної стійкості. Варто зазначити, що ефективність упровадження будь-якої з моделей залежить від національної політики у сфері підготовки вчителів, законодавчого забезпечення, ресурсної підтримки та розвитку міжінституційних партнерств. Без системного підходу до професійної підготовки педагогів, реальної автономії закладів освіти, а також культури наставництва навіть найперспективніші підходи ризикують залишитися лише формальними інноваціями, які так і не були втілені в життя.

Отже, підготовка вчителя у XXI ст. – це комплексна стратегія розвитку людського капіталу, національної безпеки та соціальної згуртованості. Сьогодні українська система освіти має шанс запозичити найкраще та запропонувати світові власні інноваційні моделі, випробувані в умовах невизначеності.

Перспективи подальших досліджень полягають у глибшому вивченні ефективних гібридних моделей підготовки вчителів в умовах змін, зокрема їх впливу на професійну стійкість педагогів та здатність адаптуватися до нестабільного середовища. Актуальним залишається аналіз стратегій інтеграції успішного міжнародного досвіду в педагогічну освіту з урахуванням регіональної специфіки та соціальних викликів.

Список використаної літератури

1. Авшенюк Н. М. Зарубіжні підходи до моделювання структури транснаціональної вищої освіти. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2013. Вип. 2 (6). С. 96–104. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_2_13 (дата звернення: 06.08.2025).
2. Авшенюк Н. М. Концептуальні ідеї розроблення моделей забезпечення якості педагогічної освіти зарубіжжя. *Сучасні проблеми підготовки вчителя: теорія і практика: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2021 рік (Київ, 18–21 квітня 2022 р.)*. С. 21–24. URL: https://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/ZVITNA_full_2021.pdf (дата звернення: 06.08.2025).
3. Даценко Т. О., Головатенко Т. Ю., Виговська О. С. Польський досвід побудови однорічних сертифікатних програм підготовки вчителів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 55. С. 16–23. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-55-02>
4. Доброскок І., Мкртічян О. Модель інноваційної підготовки вчителя початкових класів в умовах НУШ. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 1 (125). С. 269–279. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.01/269-279>

5. Леврінц М. Моделі підготовки майбутніх учителів іноземних мов у США. *Науцен вектор на Балканите*. 2020. Т. 4. № 1 (17). С. 34–39. URL: https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/311/3/Levrints_M_Modeli_pidhotovky_maibutnikh_uchyteliv_inoze_mnykh_mov_2020.pdf (дата звернення: 10.08.2025).
6. Неперервна педагогічна освіта в зарубіжних країнах: інформаційно-аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Годлевська К. В., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Постригач Н. О., Пилинський Я. М.; за заг. ред. Н. М. Авшенюк, Київ: ДКС Центр, 2018. 150 с. URL: <https://surl.li/znpytb> (дата звернення: 10.08.2025).
7. Пасько І., Божинський В., Бондаренко П. Нова українська школа в 5–6-х класах: виклики впровадження / упоряд. Г. Титиш. Київ: Смарт освіта, 2024. 190 с. URL: <https://nus.org.ua/2024/07/01/materialy-doslidzhennya-nova-ukrayinska-shkola-v-5-6-h-klasah-vyklyky-vprovadzhennya-teper-dostupni-anglijskoyu-de-podyvytytsya-j-zavantazhyty1/> (дата звернення: 06.08.2025).
8. Романюк Р. К., Блажко О. А., Бірюкова Н. В. Модель професійної підготовки вчителя природничої освітньої галузі до роботи в системі профільної середньої освіти. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи Випуск*. 2025. № 104. С. 100–104. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.20>
9. Ascetta K., Viotto J., Bloom M., Googe H. Infusing the Pyramid Model into Pre-Service Teacher Preparation Programs. *Early Childhood Education Journal*. 2024. Vol. 52. P. 1869–1881. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01527-2>
10. Benton-Borghi B. H. A Universally Designed for Learning (UDL) Infused Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Practitioners' Model Essential for Teacher Preparation in the 21st Century. *Journal of Educational Computing Research*. 2013. Vol. 48 (2). P. 245–265. DOI: <https://doi.org/10.2190/ec.48.2.g>
11. Berg J. H., Carver C. L., Mangin M. M. Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*. 2013. Vol. 9 (2). P. 195–217. DOI: <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>
12. Brady M. P., Heiser L. A., McCormick J. K., Forgan J. Value-Added Models for Teacher Preparation Programs: Validity and Reliability Threats, and a Manageable Alternative. *The Educational Forum*. 2016. Vol. 80 (3). P. 339–352. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1173150>
13. Cochran K. F., DeRuiter J. A., King R. A. Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*. 1993. Vol. 44 (4). P. 263–272. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487193044004004>
14. Cramer E. D., Alvarez McHatton P., Little M. E. Constructing a New Model for Teacher Preparation: A Collaborative Approach. *Action in Teacher Education*. 2015. Vol. 37 (3). P. 238–250. DOI: <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1048008>
15. Darling-Hammond L. Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. 2006. Vol. 57 (3). P. 300–314. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
16. Educator Center Overview – Microsoft Learn Educator Center. URL: <https://education.microsoft.com/en-us/resource/6f1e6e7d> (дата звернення: 08.08.2025).
17. Etscheidt S., Curran C. M., Sawyer C. M. Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*. 2011. Vol. 35 (1). P. 7–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0888406411420887>
18. Harrington H. L., Garrison J. W. Cases as Shared Inquiry: A Dialogical Model of Teacher Preparation. *American Educational Research Journal*. 1992. Vol. 29 (4). P. 715–735. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312029004715>
19. Jacobs G. M. Providing the Scaffold: A Model for Early Childhood / Primary Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*. 2001. Vol. 29 (2). P. 125–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012581113983>
20. Karazin University. Оновлення освітніх програм підготовки вчителів у контексті реформи «НУШ» та викликів війни. 2024. URL: <https://www.youtube.com/live/wXiCu1mJ03s> (дата звернення: 06.08.2025).
21. Mazzye D. L., Duffy M., Lamb R. Teacher candidate self-efficacy and ability to teach literacy: A comparison of residency and traditional teacher preparation models. *Journal of Global Education and Research*. 2023. Vol. 7 (2). P. 146–165. DOI: <https://doi.org/10.5038/2577-509x.7.2.1230>
22. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*. 2006. Vol. 108 (6). P. 1017–1054. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
23. Norman P. J., Sherwood S. A. S. Using Internal and External Evaluation to Shape Teacher Preparation Curriculum: A Model for Continuous Program Improvement. *The New Educator*. 2015. Vol. 11 (1). P. 4–23. DOI: <https://doi.org/10.1080/1547688x.2015.1001263>

References

Avsheniuk, N. M. (2013). Zarubizhni pidkhody do modeliuvannia struktury transnatsionalnoi vyshchoi osvity [Foreign approaches to modeling the structure of transnational higher education]. *Comparative Professional Pedagogy*, 2 (6), 96–104. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_2_13

- Avsheniuk, N. M. (2022). Kontseptualni idei rozroblennia modelei zabezpechennia yakosti pedahohichnoi osvity zarubizhzhia [Conceptual ideas for developing models of quality assurance in foreign teacher education]. In *Suchasni problemy pidhotovky vchytelia: teoriia i praktyka: materialy zvitnoi naukovo-praktychnoi konferentsii Instytutu pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna NAPN Ukrainy za 2021 rik* (Kyiv, April 18–21, 2022) (pp. 21–24). https://ipood.com.ua/data/NDR/nonNDR_publications/ZVITNA_full_2021.pdf
- Datsenko, T. O., Holovatenko, T. Yu., & Vyhovska, O. S. (2024). Polskyi dosvid pobudovy odnorichnykh sertyfikatsykh prohram pidhotovky vchyteliv [Polish experience in developing one-year certificate programs for teacher training]. *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*, 55, 16–23. <https://doi.org/10.26565/2074-8167-2024-55-02>
- Dobroskok, I., & Mkrtychian, O. (2023). Model innovatsiinoi pidhotovky vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh NUSH [A model of innovative training of primary school teachers in the context of NUS]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*, 1 (125), 269–279. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.01/269-279>
- Levrints, M. (2020). Modeli pidhotovky maibutnykh uchyteliv inozemnykh mov u SSHa [Models of training future foreign language teachers in the USA]. *Nauchen vektor na Balkanite*, 4 (1[17]), 34–39. https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/bitstream/123456789/311/3/Levrints_M_Modeli_pidhotovky_maibutnykh_uchyte_liv_inozemnykh_mov_2020.pdf
- Avsheniuk, N. M., Hodlevska, K. V., Diachenko, L. M., Kotun, K. V., Marusynets, M. M., Ohiienko, O. I., Postryhach, N. O., & Pylynskyi, Ya. M. (2018). *Nepererna pedahohichna osvita v zarubizhnykh krainakh: informatsiino-analitychni materialy* [Continuous teacher education in foreign countries: Information-analytical materials] (N. M. Avsheniuk, Ed.). DKS Tsentr. <https://surl.li/znpytb>
- Pasko, I., Bozhynskyi, V., & Bondarenko, P. (2024). Nova ukrainska shkola v 5–6-kh klasakh: vyklyky vprovadzhennia [New Ukrainian School in 5th–6th grades: Implementation challenges] (H. Tytysh, Ed.). *Smart osvita*. <https://nus.org.ua/2024/07/01/materialy-doslidzhennya-nova-ukrayinska-shkola-v-5-6-h-klasah-vyklyky-vprovadzhennya-teper-dostupni-anglijskoyu-de-podyvytytsya-j-zavantazhyty1/>
- Romaniuk, R. K., Blazhko, O. A., & Biriukova, N. V. (2025). Model profesiinoi pidhotovky vchytelia pryrodnochoi osvitnoi haluzi do roboty v systemi profilnoi serednoi osvity [A model of professional training of natural sciences teachers for work in specialized secondary education]. *Naukovyi chasopys UDU imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy*, 104, 100–104. <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.20>
- Ascetta, K., Viotto, J., Bloom, M., Gooze H. (2024). Infusing the Pyramid Model into pre-service teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1869–1881. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01527-2>
- Benton-Borghi, B. H. (2013). A Universally Designed for Learning (UDL) Infused Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) Practitioners' Model Essential for Teacher Preparation in the 21st Century. *Journal of Educational Computing Research*, 48 (2), 245–265. <https://doi.org/10.2190/ec.48.2.g>
- Berg, J. H., Carver, C. L., & Mangin, M. M. (2013). Teacher Leader Model Standards: Implications for Preparation, Policy, and Practice. *Journal of Research on Leadership Education*, 9 (2), 195–217. <https://doi.org/10.1177/1942775113507714>
- Brady, M. P., Heiser, L. A., McCormick, J. K., & Forgan, J. (2016). Value-Added Models for Teacher Preparation Programs: Validity and Reliability Threats, and a Manageable Alternative. *The Educational Forum*, 80 (3), 339–352. <https://doi.org/10.1080/00131725.2016.1173150>
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical Content Knowing: An Integrative Model for Teacher Preparation. *Journal of Teacher Education*, 44 (4), 263–272. <https://doi.org/10.1177/00224871930444004004>
- Cramer, E. D., Alvarez McHatton, P., & Little, M. E. (2015). Constructing a New Model for Teacher Preparation: A Collaborative Approach. *Action in Teacher Education*, 37 (3), 238–250. <https://doi.org/10.1080/01626620.2015.1048008>
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Educator Center Overview – Microsoft Learn Educator Center. <https://education.microsoft.com/en-us/resource/6f1e6e7d>
- Etscheidt, S., Curran, C. M., & Sawyer, C. M. (2011). Promoting Reflection in Teacher Preparation Programs: A Multilevel Model. *Teacher Education and Special Education*, 35 (1), 7–26. <https://doi.org/10.1177/0888406411420887>
- Harrington, H. L., & Garrison, J. W. (1992). Cases as Shared Inquiry: A Dialogical Model of Teacher Preparation. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 715–735. <https://doi.org/10.3102/00028312029004715>
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the Scaffold: A Model for Early Childhood / Primary Teacher Preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29 (2), 125–130. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1012581113983>
- Karazin University (2024). Onovlennia osvitnykh prohram pidhotovky vchyteliv u konteksti reformy “NUSH” ta vyklykiv viiny [Updating teacher training programs in the context of the “New Ukrainian School” reform and the challenges of war] [Video]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/live/wXiCu1mJ03s>
- Mazzye, D. L., Duffy, M., & Lamb, R. (2023). Teacher candidate self-efficacy and ability to teach literacy: A comparison of residency and traditional teacher preparation models. *Journal of Global Education and Research*, 7 (2), 146–165. <https://doi.org/10.5038/2577-509x.7.2.1230>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Norman, P. J., & Sherwood, S. A. S. (2015). Using Internal and External Evaluation to Shape Teacher Preparation Curriculum: A Model for Continuous Program Improvement. *The New Educator*, 11 (1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/1547688x.2015.1001263>

Стаття надійшла до редакції 11.08.2025

Прийнято до друку 30.10.2025

INNOVATIVE MODELS OF TEACHER PREPARATION: INTERNATIONAL EXPERIENCE FOR UKRAINIAN NATIONAL EDUCATION

Olha Vyhovska

<https://orcid.org/0000-0002-8635-9991>

PhD (in Political Science), Associate Professor,
Acting Director of Educational and Research Institute «Teachers' Academy»,
V. N. Karazin Kharkiv National University,
4 Svobody Square, 61022, Kharkiv, Ukraine
vyhovska@karazin.ua

Grygoriy Riy

<https://orcid.org/0000-0002-1608-0960>

PhD, Senior Researcher,
Educational and Research Institute «Teachers' Academy»,
V. N. Karazin Kharkiv National University,
4 Svobody Square, 61022, Kharkiv, Ukraine
grygoriy.riy@karazin.ua

Tetiana Datsenko

<https://orcid.org/0000-0001-5494-9834>

PhD (in Psychology),
Associate Professor of the Department of Innovative Pedagogy,
Educational Transformations, and Leadership,
Educational and Research Institute «Teachers' Academy»,
V. N. Karazin Kharkiv National University.
4 Svobody Square, 61022, Kharkiv, Ukraine
t.datsenko@karazin.ua

The article addresses the problem of modernizing the system of teacher education in Ukraine through the lens of international experience. In the 21st century, the teacher emerges as an agent of educational transformation, an innovation leader, and a driver of social change. In the context of war, numerous challenges, and digital restructuring of the learning environment, the development of a comprehensive model of teacher education becomes particularly relevant. Such a model should combine institutional resilience, practice-oriented approaches, emotional stability, and digital competence. The aim of the study is to analyze international models of teacher preparation, to classify them according to organizational and managerial, content-technological, and information-technological approaches, and to identify the potential for their adaptation in the Ukrainian educational context. The methodological framework is based on an interdisciplinary approach that integrates pedagogical, managerial, and sociological perspectives. The article presents a review and critical analysis of models such as continuous professional development programs, teacher-leader model, pyramid model of emotional growth, value-added model (VAM), teacher residency, collaborative inquiry-based model, pedagogical content knowing (PCKg), as well as innovative digital frameworks, including the Microsoft Education Transformation Framework. Their relevance to the objectives of the «New Ukrainian School» reform, the challenges of wartime, and the priorities of post-war recovery is demonstrated. The findings allow to define strategic directions for the transformation of teacher education in Ukraine and to identify tools for ensuring the quality, flexibility, and resilience of teacher preparation in contemporary conditions.

Keywords: digital technologies, educational models, emotional resilience, institutional resilience, international experience, New Ukrainian School reform, pedagogical innovations, teacher preparation.