



УДК 378.091.12:005.591.6:37.014.5(100)

DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2026-2\(227\)-25-34](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2026-2(227)-25-34)



ВОВК МИРОСЛАВА ПЕТРІВНА,

докторка педагогічних наук, професорка, членкиня-кореспондентка НАПН України, завідувачка відділу змісту і технологій педагогічної освіти, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна

Myroslava Vovk,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education, Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

E-mail: miroslavavovk79@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>



ГРАЧОВА НАДІЯ СЕРГІЇВНА,

здобувачка вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня,

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, очільниця національних і міжнародних кроссекторальних проєктів у сферах культури, освіти та розвитку громад, м. Київ, Україна

Nadiia Hrachova,

PhD Student (Third Cycle of Higher Education), Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of National and International Cross-Sectoral Projects in Culture, Education, and Community Development, Kyiv, Ukraine

E-mail: gracheva.n@gmail.com

ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0002-0566-8272>

КРОССЕКТОРАЛЬНІ ПРОЄКТИ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

А Узагальнено зарубіжні освітні практики реалізації кроссекторальних проєктів як інструменту розвитку інноваційної компетентності вчителів. Проаналізовано конструктивний досвід використання кроссекторальних проєктів у контексті неперервного професійного розвитку вчителів у досліджуваних європейських країнах (Фінляндія, Естонія, Нідерланди, Португалія); схарактеризовано роль кроссекторальних проєктів у розвитку інноваційної компетентності вчителів в обраних країнах. Визначено можливості дисемінації зарубіжних практик для конструктивного використання у системі неперервної освіти, удосконалення професійних компетентностей учителів-практиків. Вивчення зарубіжного досвіду реалізації кроссекторальних проєктів у професійному розвитку вчителів, розвитку їхньої інноваційної компетентності дало можливість визначити цінні освітні практики: партнерське освітнє моделювання, інтеграція ресурсів, практико-орієнтоване партнерство, спільне оцінювання та моніторинг результатів. Аналіз досвіду Фінляндії, Естонії, Нідерландів, Португалії засвідчує, що кроссекторальність у сучасній освітній політиці перетяє бути окремою ініціативою та набуває статусу структурного принципу розвитку системи освіти, інституціоналізується через стратегічні документи, цифрові плани дій, моделі автономії шкіл, системи неперервного професійного розвитку та формалізовані механізми партнерства з культурними, соціальними, економічними й цифровими секторами. Спільною рисою реалізації кроссекторальності у неперервній освіті досліджуваних країн є поєднання трьох рівнів: стратегічного (через інтеграцію освіти в ширші державні політики (цифрова трансформація, молодіжна політика, соціальна згуртованість); інституційного (через мережеві механізми співпраці та системи підвищення кваліфікації); практичного (через реалізацію міждисциплінарних і міжсекторальних проєктів у шкільному середовищі). Саме на перетині цих рівнів розвивається інноваційна компетентність учителя як здатність до проєктування нових освітніх рішень, інтеграції цифрових інструментів, співпраці з партнерами поза межами школи та адаптації навчального змісту до актуальних суспільних викликів. Зарубіжний досвід підтверджує, що розвиток інноваційної компетентності вчителя можливий за умови переходу від ізольованих освітніх практик до мережевої, кроссекторально інтегрованої моделі професійної діяльності. Для України це означає необхідність системного поєднання освітньої політики з цифровими, культурними і соціальними стратегіями, що створить інституційне підґрунтя для стійкого професійного зростання педагогів у сучасному суспільстві.

Ключові слова: кроссекторальність; проєктна діяльність; інноваційна компетентність; учитель; неперервна освіта; зарубіжні освітні практики

CROSS-SECTORAL PROJECTS AS A TOOL FOR DEVELOPING TEACHERS' INNOVATIVE COMPETENCE:
INTERNATIONAL EXPERIENCE

S The article synthesizes international educational practices utilizing cross-sector projects as a mechanism for enhancing teachers' innovative competence. It analyzes the effective experience of implementing cross-sector projects in the context of continuous professional development for teachers in selected European countries (specifically Finland, Estonia, the Netherlands, Portugal). Furthermore, the study describes the role of cross-sector collaboration in fostering innovative competence and identifies opportunities for integrating these foreign practices into national systems of continuous teacher education and to improve professional capacities of practicing educators. The analysis of international experience reveals that valuable practices include partnership-based educational models, resource integration, practice-oriented cooperation, joint evaluation, and systematic monitoring of results. The analysis of international experience (Finland, Estonia, the Netherlands, Portugal) shows that cross-sector cooperation in modern education policy is no longer a peripheral initiative, but becomes a fundamental structural principle of the education system. This shift is reinforced by strategic frameworks, digital action plans, school autonomy models, and formal partnerships with cultural, social, economic, and digital sectors. A defining feature of cross-sector cooperation in teacher education within these nations is the integration of three strategic levels: level (integration of education into broader public policies, such as digital transformation, youth policy, and social cohesion); institutional level (cooperation networks and professional development systems); practical level (implementation of interdisciplinary and cross-sectoral projects directly within schools). At the intersection of these levels, teachers cultivate innovative competence, defined as the ability to design new educational solutions, utilize digital tools, collaborate with partners outside school, and adapt learning content to contemporary social challenges. International experience suggests that developing such competence requires a transition from isolated practices to a network-based, cross-sector-integrated model of professional activity. For Ukraine, this underscores the need to integrate education policy with digital, cultural, and social strategies systematically. This can lay a strong foundation for teachers' sustainable professional growth in modern society.

Keywords: cross-sector cooperation; project-based activity; innovative competence; teacher; continuous education; international educational practices

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. В умовах трансформаційних змін неперервної освіти в Україні актуалізується проблема утвердження компетентнісної парадигми з урахуванням компетентностей та їх дескрипторів, визначених у професійних стандартах. Розвиток відповідних професійних якостей уможливує кар'єрне зростання вчителя, окреслення індивідуальної траєкторії розвитку професіоналізму, використання різних освітніх ресурсів для навчання впродовж життя. Чільне місце у цьому контексті відведено інноваційній компетентності вчителя, що відповідно до Професійного стандарту «Вчителя закладу загальної середньої освіти» (наказ Міністерства освіти і науки України №1225 від 29 серпня 2024 р.) імплементована як сутнісна характеристика багатьох професійних компетентностей і виявляється у здатності педагога: аналізувати інформацію щодо освітніх інновацій, упроваджувати їх у свою педагогічну діяльність; формувати гіпотези, збирати дані, проводити експерименти, аналізувати й інтерпретувати результати; орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію; ефективно працювати з інформаційними джерелами; розв'язувати педагогічні проблеми, спираючись на власний досвід і педагогічні дослідження до інноваційної діяльності; взаємодіяти у професійних спільнотах із питань інноваційної діяльності [6]. Розвиток інноваційної компетентності вчителя відбувається передусім шляхом використання потенціалу інноваційних технологій, методів, інструментів, з-поміж яких проєктні технології, кроссекторальна проєктна діяльність, оскільки забезпечує активне включення педагога у процес пошуку, розроблення та упровадження нових освітніх ідей, технологій і підходів, сприяє переходу від репродуктивної моделі професійної діяльності до творчої та дослідницької, що відповідає сучасним вимогам інноваційного розвитку

освіти. Проєктна діяльність стимулює розвиток креативного та критичного мислення вчителя, оскільки передбачає аналіз освітніх проблем, формулювання мети, планування діяльності, пошук ефективних шляхів розв'язання педагогічних завдань й оцінювання отриманих результатів, навчає педагога генерувати нові ідеї, адаптувати інноваційні підходи до конкретних освітніх умов і створювати власні педагогічні практики. Цінний досвід використання кроссекторальних проєктів у професійному розвитку вчителів, їхньої інноваційної компетентності сформувався у зарубіжній освітній практиці, що потребує окремої дослідницької уваги.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У працях науковців обґрунтовано теоретико-методологічні основи розвитку інноваційної компетентності вчителя, окреслено можливості розвитку означеної якості (М. Вовк, Н. Філіпчук, Г. Сотська, О. Семенов, С. Соломаха [1]; А. Кожевнікова, П. Кожевніков [3]; А. Левицька [4]; В. Радкевич [7] та ін.). У науковому дискурсі дослідники приділяють увагу використанню проєктних технологій, кроссекторальних проєктів у професійному розвитку вчителя, його інноваційної компетентності (М. Елькін [2], Л. Москальова [5] та ін.). У працях дослідників інноваційна компетентність учителя розглядається як інтегрована професійна характеристика, що поєднує здатність до педагогічного проєктування, творчого застосування знань, міжсекторальної взаємодії та рефлексивного вдосконалення власної практики. Для нашого дослідження важливим є потенціал кроссекторальних проєктів, що реалізуються у співпраці закладу освіти з культурними, бізнесовими, громадськими та іншими суспільними інституціями, діяльність яких виходить за межі формальної освітньої системи. Такі проєкти базуються на спільному проєктуванні змісту, поєднанні ресурсів партнерів, спільному впровадженні освітніх практик й узгодженому оцінюванні результатів. У результаті вони сприяють не лише

досягненню навчальних цілей учнів, а й професійному зростанню вчителя.

У зарубіжних джерелах дослідники акцентують увагу на практиках концептуалізації інновацій у педагогічній діяльності (Н. Мартінес, К. Палмейрао [18]), міждисциплінарних зв'язках у використанні інновацій у процесі навчання (Е. Ратіньо, М. Фігейреду, Д. Естеван [26]), М. Руветт [27], висвітленні досвіду інноваційної діяльності (Ю. Схотанус [28] та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У науковому контексті залишаються недостатньо дослідженими проблеми практики реалізації кроссекторальних проєктів у неперервній освіті, окреслення потенціалу їх використання як ресурсу розвитку інноваційної компетентності вчителя, що особливо актуалізується в умовах реформаційних змін базової середньої і профільної старшої школи. А також є необхідність вивчення зарубіжного досвіду практик використання кроссекторальних проєктів у розвитку інноваційної компетентності вчителів та його дисемінації в освітньому просторі України.

Мета дослідження: узагальнити зарубіжні освітні практики реалізації кроссекторальних проєктів як інструменту розвитку інноваційної компетентності вчителів і визначити можливості їхньої імплементації в умовах неперервної освіти України. Мета конкретизується у **завданнях** дослідницького пошуку: проаналізувати конструктивний досвід використання кроссекторальних проєктів у контексті неперервного професійного розвитку вчителів у Фінляндії, Естонії, Нідерландах, Португалії; схарактеризувати роль кроссекторальних проєктів у розвитку інноваційної компетентності вчителів в обраних країнах; визначити можливості дисемінації зарубіжних практик для конструктивного використання у системі неперервної освіти, вдосконалення професійних компетентностей учителів-практиків.

Реалізація мети і завдань забезпечується застосуванням **методів дослідження:** *компаративістський аналіз* – вивчення зарубіжного досвіду реалізації кроссекторальних проєктів у процесі професійного розвитку вчителів у європейських країнах, розвитку інноваційної компетентності педагогів; *систематизації* – для виокремлення цінних ідей прогресивного зарубіжного досвіду застосування кроссекторальної проєктної взаємодії у неперервній освіті; *метод наукової екстраполяції* – для визначення можливостей імплементації зарубіжних освітніх практик реалізації кроссекторальних проєктів у процесі професійного розвитку вчителів України, їхньої інноваційної компетентності.

Викладення основного матеріалу. Для вивчення досвіду реалізації кроссекторальних проєктів як інструменту розвитку інноваційної компетентності учителів обрано чотири європейські країни – Фінляндію, Естонію, Нідерланди та Португалію. Такий вибір зумовлений сукупністю критеріїв, підтверджених результатами міжнародних порівняльних досліджень і положеннями стратегічних освітніх документів. До них належать: високі результати учнів у дослідженні PISA 2022 у сферах читання та креативності; наявність національних стратегій неперервного професійного розвитку

вчителів (CPD) із вираженим кроссекторальним фокусом; зафіксовані шкільні практики гуманітарного спрямування; а також відповідність системи освітнього управління децентралізованій моделі Нової української школи:

1. За результатами міжнародного дослідження PISA-2022 серед європейських країн найвищі показники читацької грамотності демонструє Естонія – 511 балів, тоді як Фінляндія має 490. Ці результати підтверджують стабільно високий рівень розвитку компетентностей, безпосередньо пов'язаних із філологічною освітою, зокрема читання, інтерпретації текстів і критичного мислення. Водночас Нідерланди (459 балів), Португалія (477) не належать до групи європейських лідерів за читанням у циклі 2022 року, проте їхні освітні системи характеризуються попереднім періодом зростання результатів і впровадженням інноваційних педагогічних підходів, що фіксується у довготривалій динаміці досліджень PISA [22].

2. У досліджуваних країнах функціонують національні політики та інституційні механізми неперервного професійного розвитку вчителів (Continuing Professional Development, CPD), що передбачають системне оновлення професійних компетентностей упродовж професійної діяльності. Такий підхід відповідає загальноєвропейським тенденціям, відповідно до яких CPD у більшості освітніх систем розглядається як професійний обов'язок учителя та пов'язується з кар'єрним зростанням, розвитком закладу освіти й інституційною співпрацею [14]. Так, у Фінляндії стратегічні напрями розвитку педагогічної освіти та професійного становлення вчителя визначено в державній програмі Teacher Education Development Programme 2022–2026, яка підкреслює значення мережевої взаємодії, дослідницько орієнтованої підготовки та неперервного навчання впродовж кар'єри [19]. В Естонії розвиток професійних компетентностей педагогів інтегровано в політику цифрової трансформації освіти до 2030 р., що поєднує використання цифрових платформ, міжсекторальну співпрацю та інноваційні педагогічні практики. У Нідерландах неперервний професійний розвиток реалізується через професійні мережі, партнерства між школами, університетами та місцевими громадами, що відповідає мережевій моделі професійного навчання педагогів. У Португалії цифрова трансформація освіти та підвищення кваліфікації педагогів інтегровані в державну освітню політику та реалізуються як взаємопов'язані напрями розвитку шкільної системи.

3. В обраних країнах CPD (Continuing Professional Development / неперервний професійний розвиток) виступає не окремою освітньою активністю, а структурним елементом освітньої політики, тісно пов'язаним із партнерською взаємодією різних суспільних секторів і впровадженням інновацій у шкільну практику.

Європейські аналітичні звіти OECD і Європейської Комісії засвідчують, що інноваційні освітні середовища формуються через зміну змісту навчання, розвиток цифрових компетентностей і розширення партнерства між школами та іншими інституціями. Такі підходи реалізуються, зокрема, у програмах Erasmus+ [13] і діяльності Академії вчительства, що

підтримують міждисциплінарні, культурні й медійні освітні практики та сприяють професійному розвитку вчителів: інтеграцію музейних, театральних і бібліотечних ресурсів у викладання мови та літератури; участь учнів і вчителів у культурних подіях, літературних фестивалях, медійних і читацьких проєктах; використання цифрового сторітелінгу, медіаторчості та міжкультурної комунікації як інструментів навчання; партнерські освітні програми, спрямовані на розвиток читацької, мовленнєвої та медіаграмотності. Такі підходи є характерними для освітніх систем Фінляндії, Естонії, Нідерландів і Португалії, де гуманітарні дисципліни розглядаються не лише як навчальний зміст, а й як простір культурної участі, творчої інтерпретації та суспільної взаємодії. Саме тому кроссекторальні ініціативи у сфері мовно-літературної освіти становлять помітну частину інноваційних шкільних практик і відрізняють ці моделі від систем, де інновації переважно зосереджені в галузях STEM.

Конкретизуємо цінні зарубіжні практики використання потенціалу кроссекторальних проєктів у розвитку інноваційної компетентності вчителів.

Освітня система Фінляндії привертає увагу дослідників і міжнародних організацій як приклад стабільної та результативної моделі освіти, що функціонує на засадах високого рівня соціальної довіри, розвиненої системи соціального захисту, гендерної рівності та інноваційно зорієнтованої економіки. У такому середовищі освіта розглядається як стратегічний ресурс суспільного розвитку, що забезпечує не лише передавання знань, а й підтримку соціальної згуртованості, демократичної культури та інноваційного потенціалу держави.

Однією з ключових характеристик фінської освітньої системи є високий рівень інституційної довіри до вчителя. Професія педагога передбачає ґрунтовну академічну підготовку на магістерському рівні та конкурентний відбір до освітніх програм, поєднаний із тривалою педагогічною практикою під наставництвом досвідчених учителів. На відміну від систем, орієнтованих на зовнішній контроль, у Фінляндії відсутні регулярні стандартизовані інспекції шкіл чи уроків, а вчителі мають широку автономію у виборі методів навчання, освітніх матеріалів і форм оцінювання. Поточне оцінювання унормовується індивідуальною освітньою траєкторією учнів; обов'язкові стандартизовані іспити застосовуються лише наприкінці старшої школи. Водночас участь країни в міжнародних дослідженнях якості освіти, зокрема PISA, забезпечує зовнішню аналітичну перспективу розвитку освітньої політики.

Автономія вчителя, культура довіри та гнучкість освітнього процесу створюють сприятливі умови для впровадження інноваційних педагогічних практик і розвитку кроссекторальної взаємодії у школі. У цьому контексті ключове значення має державна політика розвитку педагогічної освіти, представлена у стратегічному документі «Teacher Education Development Programme 2022–2026», що визначає напрями неперервного професійного розвитку вчителя протягом усієї кар'єри [19].

У наведеному документі окреслено *три взаємопов'язані стратегічні цілі* професійного розвитку вчителя, вдосконалення професійних компетентностей:

1. Формування професійних компетентностей, що охоплює предметні знання, педагогічну та дидактичну підготовку, роботу з навчальними програмами, розуміння потреб різних груп учнів, а також здатність працювати з цінностями, культурною різноманітністю, емоційною сферою, дослідницькими підходами, сталим розвитком і цифровими освітніми середовищами.

2. Удосконалення педагогічної діяльності, спрямованої на здобуття нових освітніх результатів, включаючи творчі та дослідницькі підходи, розв'язання складних проблем, упровадження інновацій у навчальні програми та освітні практики, а також розвиток співпраці в межах мереж і партнерств у локальному та глобальному контекстах.

3. Неперервний професійний розвиток учителя, що охоплює планування кар'єри, використання результатів досліджень і зворотного зв'язку, розвиток лідерської й управлінської компетентностей і формування культури співпраці в освітніх спільнотах.

Реалізація означених стратегічних орієнтирів здійснюється з урахуванням багатьох викликів – від добробуту учнів і подолання освітньої нерівності до демографічних змін, цифровізації, глобалізації та необхідності неперервного навчання протягом життя. Такий підхід підкреслює системний характер розвитку неперервної освіти у Фінляндії та її орієнтацію на міждисциплінарність, дослідницьку обґрунтованість і мережеву співпрацю між освітніми інституціями та соціальним середовищем.

Емпіричним підтвердженням ролі кроссекторальної проєктної взаємодії в освітній практиці є дослідження Е. Тіпіана [29], присвячене аналізу досвіду фінських учителів щодо розширення навчальних середовищ через співпрацю із зовнішніми стейкхолдерами. На основі інтерв'ю з педагогами та керівниками шкіл автори виокремлюють три рівні кроссекторальних мереж: міський, шкільний та індивідуальний. Результати засвідчують розрив між задекларованими політичними орієнтирами розвитку партнерства і фактичними практиками їх реалізації. Більшість форм співпраці обмежується координацією або кооперацією, тоді як приклади повноцінної колаборації зі спільним педагогічним плануванням і відповідальністю залишаються поодинокими. Саме такі колаборативні практики, за висновками дослідників, мають найбільший потенціал для розвитку інноваційної компетентності та здатності до мережевої взаємодії вчителя [29]. У цьому контексті гуманітарно зорієнтована кроссекторальна взаємодія у фінській освіті реалізується передусім через інтеграцію культурних інституцій – бібліотек, музеїв і мистецьких центрів – в освітній процес.

На відміну від багатьох освітніх систем, де бібліотека функціонує як окремий простір, у Фінляндії вона є складником щоденного освітнього середовища. Така інтеграція забезпечується співпрацею між учителями та бібліотекарями, які беруть участь у спільному плануванні

читацьких програм, формуванні списків літератури та проведенні занять. Бібліотекарі проходять підготовку не лише як фахівці з управління книжковими ресурсами, а й як наставники з питань грамотності. Розвиток читацької грамотності забезпечується через стабільне фінансування: Міністерство освіти і культури щорічно спрямовує понад 10 млн євро на реалізацію читацьких проєктів у різних регіонах країни, доповнюючи це підтримкою з боку органів місцевого самоврядування, що фінансують громадські та бібліотечні ініціативи [30].

Характерним прикладом є проєкт *Lukuinto* («Радість читання»), реалізований за підтримки Фінського національного агентства з питань освіти, спрямований на розвиток читання через співпрацю шкіл, бібліотек і сімей, що відображає кроссекторальну взаємодію освітнього, культурного та громадського середовищ. Зокрема, у класах облаштовували читацькі куточки, розширювали доступ до книжок безпосередньо в навчальному просторі, впроваджували групову та проєктну роботу. Учні працювали з різними форматами тексту – від традиційного читання до блогів і подкастів, використовуючи ресурси бібліотек, цифрових платформ і міських інформаційних сервісів [13].

Інклюзивність реалізовувалася через активне залучення учнів до освітнього процесу. Зокрема, у практиці «рекомендації однолітків» старші учні готували й проводили презентації книг для молодших, працюючи в командах і розподіляючи ролі. Показовим є також вихід читання за межі школи: під час поїздок чоловічої баскетбольної команди на виїзні матчі за ініціативою тренера запроваджували щоденну годинну читацьку паузу. Координатори підбирали відповідні книги, що дозволяло поєднати читання з іншими видами діяльності та інтегрувати його в позашкільне середовище.

Подібні практики реалізуються і на рівні окремих громад. Так, у місті Оулу місцеві школи співпрацюють із муніципальною бібліотекою, організовуючи щорічні «Тижні читацьких пригод», під час яких учні беруть участь у тематичних читацьких завданнях і діляться відгуками про книги в громадському просторі. У місті Тампере ця взаємодія набуває іншої форми: тут реалізується мобільна ініціатива «Книги на колесах», у межах якої тимчасові бібліотеки з'являються на дитячих майданчиках і в сімейних парках. Це дає змогу дітям регулярно обирати нові книги, а батькам – обмінюватися з бібліотекарями порадами щодо читання [13; 15]. Наведені приклади засвідчують, що кроссекторальна взаємодія у фінській освіті реалізується не лише на рівні державної політики, а й у повсякденних практиках шкіл і громад, де бібліотеки, освітні заклади та місцеві ініціативи формують єдине освітнє середовище.

У цьому контексті для української педагогічної освіти, зокрема в межах реформи Нової української школи, досвід Фінляндії є показовим у кількох вимірах. По-перше, ефективність децентралізації та автономії закладу освіти безпосередньо пов'язана з високим рівнем професійної підготовки вчителя та інституційною довірою до педагогічної професії. По-друге, інтеграція культурних, громадських і наукових інституцій в освітній процес – що проявляється

у співпраці шкіл із бібліотеками, місцевими громадами та цифровими середовищами – підтверджує значення кроссекторальної взаємодії як ресурсу розвитку інноваційної компетентності вчителя. По-третє, послідовна державна політика, що поєднує фінансування, підтримку на рівні громад і довгострокове планування, створює умови для стабільного розвитку освітньої системи та упровадження інноваційних практик.

Водночас освітні практики Фінляндії відкривають можливості для подальшого порівняння з іншими європейськими системами освіти.

Зокрема, в *Естонії* ключовим драйвером кроссекторальних інновацій виступає цифрова трансформація освітнього середовища. Освіта країни протягом останнього десятиліття привертає увагу дослідників як приклад динамічної успішної освітньої системи, що функціонує на основі високого рівня цифрової зрілості, децентралізованого управління та інноваційно зорієнтованої економіки. У такому середовищі освіта постає стратегічним ресурсом розвитку цифрового суспільства, забезпечуючи не лише передавання знань, а й формування цифрової грамотності, критичного мислення та адаптивних компетентностей учнів. У міжнародному порівняльному дослідженні PISA 2022 естонські учні продемонстрували один із найвищих у Європі рівнів читацької грамотності (511 балів), що свідчить про стійкий зв'язок між системною цифровізацією освіти, автономією закладів і стабільними освітніми результатами [22]. Ці результати розглядаються дослідниками не ізольовано, а в контексті широкої цифрової екосистеми держави, що охоплює доступні цифрові сервіси та партнерство освітньої сфери з технологічним сектором.

Системна цифровізація інтегрована в механізми державного управління освітою: розвиток електронних сервісів і платформ забезпечує неперервність навчання, прозорість управлінських процесів і розширення можливостей співпраці між школами, громадами та іншими соціальними інституціями. Саме така інфраструктурна база дала змогу естонській системі освіти швидко адаптуватися до викликів дистанційного навчання та зберегти стабільну якість освітніх результатів.

Система оцінювання зорієнтована на підтримку індивідуального прогресу та цифрову прозорість освітніх результатів. Важливу роль відіграють національні електронні платформи моніторингу, зокрема eKool, що забезпечують постійний зворотний зв'язок між учнями, вчителями та батьками й підтримують персоналізоване відстеження навчальних досягнень. Паралельно участь країни в міжнародних дослідженнях якості освіти, передусім PISA, використовується як інструмент стратегічного коригування освітньої політики відповідно до глобальних викликів [20].

Важливим структурним чинником є поєднання децентралізованого управління освітою з високим рівнем професійної відповідальності педагогів. Естонські школи мають значну автономію у виборі педагогічних підходів, цифрових інструментів і способів організації освітнього процесу, тоді як держава визначає стратегічні рамки,

забезпечує систему оцінювання якості та підтримує професійний розвиток учителів. Водночас ефективність естонської освіти не зводиться лише до технологічної модернізації.

З 2010–2011 років навчальна програма початкової та базової школи Естонії передбачає інтегроване навчання через конкретні формати: міжпредметні проекти, вивчення тем (зокрема безпека дорожнього руху, природа, іноземні мови), міждисциплінарні курси (ІТ, кар'єра, медіа), позакласні курси (культурна ідентичність) і вибіркові дисципліни (перша допомога, планування кар'єри, культурні студії), а також обов'язкове виконання учнями творчого проекту, що інтегрує предметні знання або охоплює міжпредметну тему [17].

Зокрема, міждисциплінарний проект 5 класу «Form 5 Interdisciplinary Drama Project», інтегрований у курс мистецтва, демонструє, як на практиці реалізується міжпредметне навчання в естонській школі. Проект триває протягом року та об'єднує роботу вчителів театрального мистецтва, естонської мови, образотворчого мистецтва, музики, технологій та ІТ. Його зміст базується на міжпредметних темах Національної навчальної програми та спрямований на глибше осмислення літературного твору через його інтерпретацію та сценічне відтворення, водночас підтримуючи розвиток креативності, самовираження та комунікаційних навичок. Робота організована у форматі групової взаємодії: учні працюють у командах по 4–6 осіб, розподіляють ролі та разом створюють міні-виставу. Спочатку на уроках естонської мови вони обирають фрагмент твору й пишуть його драматизацію. Далі на уроках образотворчого мистецтва розробляють ескізи сценічних макетів, які виготовляють на заняттях із технологій і рукоділля, доповнюючи їх візуальними або аудіоелементами з використанням Microbit. Паралельно на уроках музики готують музичний супровід, а на ІТ – збирають усі матеріали проекту та створюють програму вистави, яку поширюють для глядачів через QR-коди. Завершується проект публічним показом – Theatre Day, під час якого учні презентують свої роботи. Учні 4 класу переглядають вистави та надають письмовий зворотний зв'язок, а п'ятикласники також оцінюють виступи своїх однолітків, аргументуючи свої висновки. Після цього відбувається рефлексія, де учні осмислюють власний досвід і результати спільної роботи. У процесі акцент зроблено не на художній майстерності, а на вмінні працювати разом, брати відповідальність, висловлюватися та аргументувати свою позицію [16].

Для українського контексту досвід Естонії важливий у трьох аспектах: по-перше, це системна цифровізація освіти, яка працює не як окремий інструмент, а як основа організації освітнього процесу – забезпечує прозорість, неперервність навчання та можливість відстежувати індивідуальний прогрес учнів; по-друге, це інтеграція міжпредметного навчання в сам зміст освіти: через проектну роботу, міждисциплінарні курси та спільну діяльність учнів формується цілісне бачення матеріалу і практичні компетентності; по-третє, це поєднання автономії шкіл із високим рівнем довіри до вчителя, що дає змогу гнучко організовувати освітній процес і впроваджувати нові підходи без втрати якості.

У сучасному освітньому контексті Нідерландів кроссекторальність проявляється насамперед на рівні політики, де цифрова трансформація освіти розглядається як системний процес. Як зазначено у *OECD Review of Digital Education Policy in the Netherlands*, розвиток цифрової освіти ґрунтується на взаємодії державних інституцій, освітніх організацій, дослідницьких центрів та EdTech-сектору, а також передбачає активне залучення стейкхолдерів із ширшого навчального середовища. Цей підхід відображає перехід від ізольованого функціонування школи до моделі відкритої освітньої екосистеми, у якій різні сектори спільно формують умови для навчання. У звіті підкреслюється, що, попри високий рівень залучення різних учасників, система стикається з викликами координації, узгодженості політик і довгострокового стратегічного бачення, що є типовим для кроссекторальних моделей управління [23].

У цьому контексті ключовим елементом переходу від політики до практики виступає розвиток професійної спроможності вчителя. Як зазначається в *OECD Review of Digital Education Policy in the Netherlands*, одним із пріоритетів є формування системи неперервного професійного розвитку (CPL), зокрема через ініціативу NAPL, яка передбачає створення структурованих траєкторій професійного навчання, платформ обміну знаннями, спільнот співтворення (co-creation labs) і механізмів забезпечення якості. Отже, інноваційний розвиток учителя розглядається як процес, що відбувається у взаємодії з іншими учасниками освітньої екосистеми [24].

На рівні освітньої практики ця логіка проявляється в упровадженні міждисциплінарних форматів навчання. Зокрема, прикладом є використання музики у викладанні історії літератури, де поєднання літературного та музичного компонентів сприяє глибшому розумінню змісту текстів і підвищенню залученості учнів. У межах педагогічного експерименту учні вивчали нідерландську літературу XVI–XVII століть через поєднання літературного та музичного компонентів: тексти пісень, які традиційно розглядаються як поезія, подавалися у формі музичних творів. Такий підхід поєднує освітній, культурний і мистецький складники, формуючи кроссекторальну модель навчання. Результати показали, що використання музики підвищує залученість учнів, покращує розуміння матеріалу та має позитивний вплив на смислове запам'ятовування, що є важливим для формування літературно-історичного мислення [28]. Отже, цей приклад демонструє, що інтеграція музичного компоненту в освітній процес може підсилювати як залученість учнів, так і результати навчання, зокрема в частині розуміння та відтворення змісту. Наступним прикладом є дослідження М. Рувете та ін., у якому проаналізовано спектр та інтенсивність діяльності з промоції читання, яку здійснюють учителі 5–6 класів у початковій школі Нідерландів [27]. Учителі значну увагу приділяють художній літературі, організовуючи вільне читання, читання вголос, використання коміксів і коротких оповідань; ці активності є найпоширенішими й потребують мінімальної підготовки, що полегшує їх інтеграцію в щоденний освітній процес, як обґрунтування потреби в систематизації та розширенні

практик промоції читання через кроссекторальні підходи. Оскільки вчителі вже мають досвід варіативної роботи з текстами, логічним кроком є розширення спектру ресурсів – від шкільного середовища до партнерств із публічними бібліотеками, фондами читання, музеями, театрами, видавництвами та цифровими платформами. У цьому сенсі leesbevordering постає як точка входу для кроссекторальних проєктів, у межах яких інноваційна компетентність учителя розвивається через проєктування спільних форматів роботи.

Отже, нідерландський досвід є показовим і з точки зору його релевантності для української освітньої практики. Зокрема, через використання коміксів і коротких текстів як одного з найдоступніших і регулярних інструментів промоції читання, що не потребує значних ресурсів і легко інтегрується в освітній процес. Це відкриває можливість для українського контексту не лише використовувати ці інструменти, а й розвивати їх у напрямі кроссекторальних форматів, поєднуючи освітні практики з ресурсами культурного та креативного секторів.

У Португалії освітні зміни формуються в умовах зниження рівня базових навичок учнів і зростання освітньої нерівності, що підтверджується результатами міжнародних досліджень (PISA, TIMSS, ICILS). Зокрема, значна частка учнів не досягає мінімального рівня успішності з математики, спостерігається зниження результатів із читання та природничих наук, а соціально-економічний статус залишається визначальним чинником освітніх досягнень [15]. У відповідь на ці виклики державна політика спрямована на посилення підтримки шкіл через цільові програми, зокрема «Програма пріоритетного розвитку освітніх територій» (Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP)), що передбачає підвищення автономії освітніх спільнот і концентрацію ресурсів у найвразливіших регіонах. Паралельно впроваджуються нові інструменти моніторингу навчальних результатів (ModA), які дозволяють отримувати діагностичні дані на рівні учня, класу та школи до початку навчального року, що створює передумови для гнучкішого реагування на освітні потреби [9]. Важливим складником реформ є розвиток освіти, що реалізується через національні ініціативи, зокрема План дій щодо цифрової трансформації та концепції INCoDe.2030 [15].

На рівні шкільної практики інноваційні підходи у Португалії реалізуються через локальні освітні ініціативи, спрямовані на оновлення форм роботи з учнями. Особливої уваги заслуговує приклад масштабної кроссекторальної взаємодії в освітньому просторі Португалії, реалізований у форматі транскордонного співробітництва. Йдеться про проєкт *Border Bilingual and Intercultural Schools Project (EBIF – Escolas Bilingües e Interculturales de Frontera)*, ініційований спільно Португалією та Іспанією в контексті розвитку освітньої співпраці в прикордонних регіонах. Проєкт було започатковано на основі Спільної декларації, підписаної під час XXX Іспано-португальського саміту у 2018 р., яка передбачає підтримку освітніх ініціатив у транскордонних територіях [11].

Метою EBIF є розвиток співпраці між країнами у сфері освітнього, соціального та економічного розвитку

прикордонних територій через забезпечення якісної освіти, що включає формування багатомовних і міжкультурних компетентностей учнів. У межах проєкту реалізуються підходи, що поєднують освітній сектор із діяльністю інших інституцій та середовищ, зокрема через взаємодію шкіл із закладами вищої освіти, місцевими органами влади та іншими учасниками освітньої екосистеми.

Практична реалізація проєкту передбачає підготовку вчителів у сфері багатомовних, міжкультурних і цифрових компетентностей, розроблення спільних освітніх ресурсів, а також створення мереж співпраці між школами за допомогою цифрових платформ. Важливим компонентом є формування стійких горизонтальних зв'язків між освітніми установами та іншими акторами, що дозволяє забезпечити обмін педагогічними практиками та культурними ресурсами. Проєкт EBIF демонструє можливості кроссекторальної взаємодії не лише на рівні окремої школи, а й на міждержавному рівні, поєднуючи освітню політику, академічну експертизу, місцеве самоврядування та шкільну практику. У контексті дослідження це дозволяє розглядати його як приклад розширення освітнього простору за межі національної системи через інтеграцію різних секторів і рівнів управління.

Отже, досвід Португалії окреслює окремі напрями розвитку освітніх взаємодій, зокрема через приклад транскордонного проєкту EBIF, який демонструє можливості співпраці між школами різних територій у взаємодії з університетами та органами місцевого самоврядування. Для українського контексту цей підхід є релевантним насамперед у площині розвитку міжрегіональної та міжнародної співпраці шкіл. Зокрема, приклад прикордонних шкіл показує потенціал поєднання освітніх, мовних і культурних компонентів у межах спільних ініціатив, де освіта виступає платформою для ширшої взаємодії.

Висновки з даного дослідження. Зарубіжний досвід реалізації кроссекторальних проєктів у професійному розвитку вчителів, їхньої інноваційної компетентності дав можливість визначити цінні освітні практики:

Партнерське освітнє моделювання – структурування змісту освіти, добір формату навчання та проєктування очікуваних результатів на засадах партнерства. Прикладом може бути розроблення літературного квесту вчителями разом із працівниками музеїв або створення міждисциплінарного навчального модуля за участю представників культурної сфери.

Інтеграція ресурсів – передбачає залучення експертних знань, освітніх матеріалів, цифрових платформ, архівів та інших інтелектуальних і матеріальних ресурсів партнерських інституцій. При цьому вчителі не лише користуються окремими матеріалами, а й інтегрують зовнішні ресурси в структуру освітнього процесу. Наприклад, під час вивчення творчості письменника учитель-філолог поєднує матеріали віртуальної музейної експозиції та цифрових архівів із гостьовою лекцією літературознавця або журналіста, що дає змогу учням аналізувати твір у ширшому культурному та професійному контексті.

Практико-орієнтоване партнерство – передбачає участь педагогів і учнів старших класів у реальних проєктах партнерських інституцій, що поєднує навчання з набуттям і розвитком професійно релевантних навичок.

Спільне оцінювання та моніторинг результатів – виступає маркером ефективності кроссекторальної співпраці, дає змогу відстежувати результативність взаємодії між закладом освіти та інституцією-партнером і оцінювати освітні та професійні результати.

Узагальнення цінних практик взаємодії дає підстави розглядати кроссекторальні проєкти не як сукупність окремих заходів, а як цілісну модель партнерської освітньої діяльності. Відповідно окреслені складники формують основу розвитку інноваційної компетентності сучасного вчителя. Аналіз міжнародного досвіду (Фінляндії, Естонії, Нідерландів, Португалії) засвідчує, що кроссекторальність у сучасній освітній політиці перестає бути окремою ініціативою та набуває статусу структурного принципу розвитку системи освіти. У розглянутих країнах вона інституціоналізується через стратегічні документи, цифрові плани дій, моделі автономії шкіл, системи неперервного професійного розвитку та формалізовані механізми партнерства з культурними, соціальними, економічними й цифровими секторами. Відтак кроссекторальні проєкти функціонують не як епізодична практика, а як нормативно підтриманий інструмент оновлення змісту освіти та професійної діяльності вчителя.

Спільною рисою реалізації кроссекторальності у неперервній педагогічній освіті досліджуваних країн є поєднання трьох рівнів: *стратегічного* (через інтеграцію освіти в ширші державні політики (цифрова трансформація, молодіжна політика, соціальна згуртованість); *інституційного* (через мережеві механізми співпраці та

системи підвищення кваліфікації); *практичного* (через реалізацію міждисциплінарних і міжсекторальних проєктів у шкільному середовищі). Саме на перетині цих рівнів розвивається інноваційна компетентність учителя як здатність до проєктування нових освітніх рішень, інтеграції цифрових інструментів, співпраці з партнерами поза межами школи та адаптації навчального змісту до актуальних суспільних викликів. Для українського контексту цей досвід є особливо релевантним у період євроінтеграційної трансформації та цифрової модернізації освіти. Імплементация зарубіжних освітніх практик може полягати у: закріпленні кроссекторальності як стратегічного принципу в національних освітніх документах; узгодженні цифрових та освітніх стратегій із фокусом на розвиток компетентностей педагогів; формалізації партнерств між школами та культурними, громадськими, цифровими й соціальними інституціями; інституційній підтримці проєктної діяльності вчителів через систему неперервного професійного розвитку.

Отже, зарубіжний досвід підтверджує, що розвиток інноваційної компетентності вчителя можливий за умови переходу від ізольованих освітніх практик до мережевої, кроссекторально інтегрованої моделі професійної діяльності. Для України це означає необхідність системного поєднання освітньої політики з цифровими, культурними та соціальними стратегіями, що створить інституційне підґрунтя для стійкого професійного зростання педагогів у сучасному суспільстві.

Перспективи подальших розвідок полягають у розробленні науково-методичних рекомендацій із конструктивного використання зарубіжних освітніх практик реалізації кроссекторальних проєктів у професійному розвитку вчителів, їхньої інноваційної компетентності.

Список використаних джерел

1. Вовк М. П., Філіпчук Н. О., Сотська Г. І., Семенов О. М., Соломаха С. О. Інновації у психолого-педагогічній підготовці майбутніх учителів у закладах фахової передвищої і вищої освіти : словник. Київ : Талком, 2025. 191 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744942/>
2. Елькін М. В. Метод проєктів у фаховій підготовці вчителів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 68, т. 1. С. 249–252. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.51>. URL: https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/68/part_1/53.pdf
3. Кожевнікова А., Кожевніков П. Специфіка інноваційного освітнього середовища та його вплив на формування інноваційної компетентності майбутніх вчителів. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*. 2024. Т. 10, № 2. С. 72–80. DOI: 10.52534/msu-pp2.2024.72. URL: <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-10-2-2024/cpetsifika-innovatsiyogo-osvitnogo-seredovishcha-ta-yogo-vpliv-na-formuvannya-innovatsiyoi-kompetentnosti-maybutnikh-vchitelif>
4. Левицька А. І. Інновації у професійній освіті 2025: підготовка до майбутнього ринку праці. *Сучасні гуманітарні дискусії*. 2024. № 2. С. 20–25. DOI: 10.60022/2(2)-3MHD.
5. Москальова Л. Ю. Проєктна діяльність як засіб формування професійної компетентності майбутніх вчителів Нової української школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки : реалії та перспективи*. 2019. Вип. 72, т. 2. С. 50–54. URL: <http://enpui.npu.edu.ua/handle/123456789/30026>
6. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» : наказ Міністерства освіти і науки України № 1225 від 29 серпня 2024 р. Київ, 2024. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf
7. Радкевич В. О. Інноваційна компетентність викладачів як інструмент модернізації професійної освіти. *Професійна педагогіка*. 2024. Вип. 29, т. 2. С. 117–136. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.117-136> URL: <https://jrnls.ivet.edu.ua/1/article/view/950>
8. Alsawaier R. S. The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*. 2018. Vol. 35, no. 1. P. 56–79. DOI: 10.1108/IJILT-02-2017-0009. URL: <https://www.emerald.com/ijilt/article-abstract/35/1/56/133257/The-effect-of-gamification-on-motivation-and?redirectedFrom=fulltext>
9. Agrupamento de escolas diogo cão. Estendal de poesia: uma exposição criativa. URL: <https://diogocao.edu.pt/estendal-de-poesia-uma-exposicao-criativa/>
10. Banfield J., Wilkerson B. Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*. 2014. Vol. 7, № 4. P. 291–298. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073237.pdf>
11. Border Focal Point Network. Spain and Portugal. 2024: A Network of Border Schools. Futurium, European Commission. URL: <https://futurium.ec.europa.eu/en/border-focal-point-network/good-practices/spain-and-portugal-network-border-schools>
12. European Commission. Joy of Reading (Lukuinto). Finnish National Agency for Education. 2015. URL: <https://lukuinto.norssi.fi/joy-of-reading/the-experiences-from-pilot-libraries-and-schools.html>
13. European Commission. The Education Policy Outlook. URL: https://www.oecd-ilibrary.org/en/about/projects/education-policy-outlook.html?utm_source=chatgpt.com
14. European Commission / EACEA / Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2021. 191 s. URL: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf

15. European Commission. Education and Training Monitor 2025: Portugal. URL: <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/portugal.html>
16. Form 5 Interdisciplinary Drama Project. 2026. Tallinn Secondary School of Science. URL: <https://real.edu.ee/en/school-life/form-5-drama-project/>
17. Geoff Masters. How Estonia is Building a World-Class Learning System. 2024. URL: <https://worldclasslearningsystems.com/how-estonia-is-building-a-world-class-learning-system/>
18. Martinez N., Palmeirao C., Alves J. M. Innovation in Portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*. 2025. DOI: 10.3389/educ.2025.1476880. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1476880/full>
19. Ministry of Education and Culture, Finland. Teacher Education Development Programme 2022–2026 <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/0c0993be-e7d5-45bc-8205-db90e7eff0f8/download>
20. Ministry of Education and Research of Estonia. Education Strategy 2021–2035. URL: https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0.pdf?utm_source=chatgpt.com
21. OECD. 2023. Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green. OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. 248 p. DOI: 10.1787/f5063653-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/education-policy-outlook-2023_06f957b6/f5063653-en.pdf
22. OECD. 2023. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA. Paris: OECD Publishing. 720 p. DOI: 10.1787/53f23881-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf
23. OECD. 2025. Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation. Paris: OECD Publishing. 153 p. DOI: 10.1787/c3f402ba-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/11/education-policy-outlook-2025_667cde89/c3f402ba-en.pdf
24. OECD. 2025. OECD Review of Digital Education Policy in the Netherlands. OECD Reviews of School Resources. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/91118813-en. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/oecd-review-of-digital-education-policy-in-the-netherlands_32cf26b0/91118813-en.pdf
25. Professional competence of secondary school teachers and the development of students' practical skills for PISA readiness. *International Journal of Innovative Technology and Interdisciplinary Sciences*. 2026. Vol. 9, no. 1. P. 433–462. DOI: 10.1515/IJITIS.2026.9.1.433-462. URL: <https://www.scopus.com/pages/publications/105032707740?origin=resultslist>
26. Ratinho E., Figueiredo M., Estêvão D. et al. Gamification on Mathematics Engagement and Motivation in Secondary School and Higher Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*. 2026. Vol. 38, art. 16. P. 1–45. DOI: 10.1007/s10648-025-10108-1. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-10108-1>
27. Ruwette M., van Schooten E., De Gloppe K. Teachers' Reading Promotion Activities: Variation, Structure and Correlates. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 2020. Vol. 20. Article 9. DOI: 10.17239/L1ESLL-2020.20.01.09. URL: <https://l1research.org/article/view/197>
28. Schotanus Y. P. Teaching Literary History with Music. *L1 Educational Studies in Language and Literature*. 2025. Vol. 25, issue 1. P. 1–36. DOI: 10.21248/llesll.2025.25.1.468. URL: <https://l1research.org/article/view/468>
29. Tiippana A. та ін. Teachers' External Networking: Expanding Pedagogical Practices in Finland. *The Teacher Educator*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2341379>
30. TechClass. Library culture in Finland: How schools grow avid readers. 2025. URL: <https://www.techclass.com/resources/education-insights/library-culture-in-finland-how-schools-grow-avid-readers>

References

1. Vovk, M. P., Filipchuk, N. O., Sotska, H. I., Semenoh, O. M., & Solomakha S. O. (2025). *Innovatsii u psykholoho-pedahohichnii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv u zakladakh fakhovoi peredvyshchoi i vyshchoi osvity [Innovations in psychological and pedagogical training of future teachers in institutions of professional pre-higher and higher education]: slovnyk*. Kyiv: Talkom. Retrieved from <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744942/> [in Ukrainian].
2. Elkin, M. V. (2020). Metod proektiv u fakhovii pidhotovtsi vchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [The project method in the professional training of teachers of the New Ukrainian School]. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh [Pedagogy of the formation of a creative personality in higher and general education schools]*, 68, 1, 249–252. DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.51>. Retrieved from https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/68/part_1/53.pdf [in Ukrainian].
3. Kozhevnikova, A., & Kozhevnikov, P. (2024). Spetsyfika innovatsiinoho osvitnoho seredovyscha ta yoho vplyv na formuvannia innovatsiinoyi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv [The specifics of the innovative educational environment and its impact on the formation of innovative competence of future teachers]. *Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series «Pedagogy and Psychology»*, 10, 2, 72–80. DOI: 10.52534/msu-pp2.2024.72. Retrieved from <https://pp-msu.com.ua/uk/journals/tom-10-2-2024/cpetsyfika-innovatsiynogo-osvitnogo-seredovyscha-ta-yogo-vplyv-na-formuvannia-innovatsiynoyi-kompetentnosti-maibutnikh-vchyteliv> [in Ukrainian].
4. Levytska, A. I. (2024). Innovatsii u profesiinii osvity 2025: pidhotovka do maibutnoho rynku pratsi [Innovations in vocational education 2025: preparation for the future labor market]. *Suchasni humanitarni dyskusii [Contemporary humanitarian discussions]*, 2, 20–25. DOI: 10.60022/2(2)-3MHD [in Ukrainian].
5. Moskalova, L. Yu. (2019). Proektna diialnist yak zasib formuvannia profesiinoyi kompetentnosti maibutnikh vchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly [Project activity as a means of forming professional competence of future teachers of the New Ukrainian school]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drachomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky: realii ta perspektivy [Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series 5: Pedagogical Sciences: Realities and Prospects]*, 72, 2, 50–54. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30026> [in Ukrainian].
6. *Profesiyni standart «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity» [Professional standard "Teacher of a general secondary education institution"]*: nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1225 vid 29 serpnia 2024 r. Kyiv. Retrieved from https://osvita.ua/doc/files/news/929/92993/646-ilovepdf_merged_1.pdf [in Ukrainian].
7. Radkevych, V. O. (2024). Innovatsiina kompetentnist vykladachiv yak instrument modernizatsii profesiinoyi osvity [Innovative competence of teachers as a tool for the modernization of vocational education]. *Profesiina pedahohika [Professional pedagogy]*, 29, 2, 117–136. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2024.29.117-13>. Retrieved from <https://jrnls.ivet.edu.ua/1/article/view/950> [in Ukrainian].
8. Alsawaier, R. S. (2018). The effect of gamification on motivation and engagement. *International Journal of Information and Learning Technology*, 35, 1, 56–79. DOI: 10.1108/IJILT-02-2017-0009. Retrieved from <https://www.emerald.com/ijilt/article-abstract/35/1/56/133257/The-effect-of-gamification-on-motivation-and?redirectedFrom=fulltext>
9. *Agrupamento de escolas diogo cão. Estendal de poesia: uma exposição criativa*. Retrieved from <https://diogocao.edu.pt/estendal-de-poesia-uma-exposicao-criativa/>
10. Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research*, 7, 4, 291–298. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1073237.pdf>
11. *Border Focal Point Network. Spain and Portugal*. (2024): A Network of Border Schools. Futurium, European Commission. Retrieved from <https://futurium.ec.europa.eu/en/border-focal-point-network/good-practices/spain-and-portugal-network-border-schools>
12. *European Commission. Joy of Reading (Lukuinto)*: Finnish National Agency for Education. (2015). Retrieved from <https://lukuinto.norssi.fi/joy-of-reading/the-experiences-from-pilot-libraries-and-schools.html>
13. *European Commission. The Education Policy Outlook*. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/en/about/projects/education-policy-outlook.html?utm_source=chatgpt.com
14. *European Commission / EACEA / Eurydice. Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice Report*. (2021). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved from https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/teachers_in_europe_2020.pdf

15. European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Portugal*. Retrieved from <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/portugal.html>
16. *Form 5 Interdisciplinary Drama Project*. (2026). Tallinn Secondary School of Science. Retrieved from <https://real.edu.ee/en/school-life/form-5-drama-project/>
17. Geoff Masters. *How Estonia is Building a World-Class Learning System*. (2024). Retrieved from <https://worldclasslearningsystems.com/how-estonia-is-building-a-world-class-learning-system/>
18. Martinez, N., Palmeirao, C., & Alves, J. M. (2025). Innovation in Portuguese schools: what is the grammar of its conceptualization? *Frontiers in Education*. DOI: 10.3389/educ.2025.1476880. Retrieved from <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2025.1476880/full>
19. Ministry of Education and Culture, Finland. *Teacher Education Development Programme 2022–2026*. Retrieved from <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstreams/0c0993be-e7d5-45bc-8205-db90e7eff0f8/download>
20. Ministry of Education and Research of Estonia. *Education Strategy 2021–2035*. Retrieved from https://www.hm.ee/sites/default/files/documents/2022-10/haridusvaldkonna_arengukava_2035_kinnitaud_vv_eng_0.pdf?utm_source=chatgpt.com
21. OECD. (2023). *Education Policy Outlook 2023: Empowering All Learners to Go Green. OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/f5063653-en. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/education-policy-outlook-2023_06f957b6/f5063653-en.pdf
22. OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/53f23881-en. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf
23. OECD. (2025). *Education Policy Outlook 2025: Nurturing Engaged and Resilient Lifelong Learners in a World of Digital Transformation*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/c3f402ba-en. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/11/education-policy-outlook-2025_667cde89/c3f402ba-en.pdf
24. OECD. (2025). *OECD Review of Digital Education Policy in the Netherlands. OECD Reviews of School Resources*. Paris: OECD Publishing. DOI: 10.1787/91118813-en. Retrieved from https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2025/12/oecd-review-of-digital-education-policy-in-the-netherlands_32cf26b0/91118813-en.pdf
25. Professional competence of secondary school teachers and the development of students' practical skills for PISA readiness. (2026). *International Journal of Innovative Technology and Interdisciplinary Sciences*, 9, 1, 433-462. DOI: 10.15157/IJITIS.2026.9.1.433-462. Retrieved from <https://www.scopus.com/pages/publications/105032707740?origin=resultslist>
26. Ratinho, E., Figueiredo, M., & Estêvão, D. et al. (2026). Gamification on Mathematics Engagement and Motivation in Secondary School and Higher Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 38, 16, 1-45. DOI: 10.1007/s10648-025-10108-1. Retrieved from <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-025-10108-1>
27. Ruwette, M., van Schooten, E., & De Glopper, K. (2020). Teachers' Reading Promotion Activities: Variation, Structure and Correlates. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 9. DOI: 10.17239/L1ESLL-2020.20.01.09. Retrieved from <https://l1research.org/article/view/197>
28. Schotanus, Y. P. (2025). Teaching Literary History with Music. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 25, 1, 1-36. DOI: 10.21248/llesll.2025.25.1.468. Retrieved from <https://l1research.org/article/view/468>
29. Tiippana, A. (2024). Teachers' External Networking: Expanding Pedagogical Practices in Finland *The Teacher Educator*. DOI: <https://doi.org/10.1080/08878730.2024.2341379>
30. *TechClass. Library culture in Finland: How schools grow avid readers*. (2025). Retrieved from <https://www.techclass.com/resources/education-insights/library-culture-in-finland-how-schools-grow-avid-readers>

Дата надходження до редакції
авторського матеріалу 21.03.2026