

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 80 • 2024 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES

OF

Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 80 • 2024

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 80 • 2024 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 18 грудня 2024 р. (протокол №5)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (заступник відповідального редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; доктор педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, доктор габілітований, професор (Польща).

Бохенська-Влостовська Катажина – Pedagogium – Вища школа соціальних наук у Варшаві, ректор (Польща).

Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор педагогічних наук, професор.

Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, кандидат педагогічних наук, доцент.

Ляц О. П. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Чухрій І. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доктор психологічних наук, професор.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2024. – Випуск 80. – 97 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

*Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.
Збірник є науковим фаховим виданням категорії «Б» зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (затверджено наказом МОН України № 1643 від 28.12.2019 р.)*

DOI 10.31652/2415-7872-2024-80-1-97

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2024

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 80 • 2024

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
18 December 2024 (proceedings №5)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Gyrál-Pyhrola Jolanta, Old Polish University in Kielce (Poland)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

Dr. Katarzyna Bocheńska-Włostowska, Pedagogium – Higher School of Social Sciences in Warsaw, (Poland)

As. Prof. Dr. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiets, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana P. Liashch, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna V. Chukhrrii, Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

**The Scientific Issues of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University.
Section: Pedagogics and Psychology. – 2024. – Issue 80. – 97 p.**

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1643 of 28.12.2019.

DOI 10.31652/2415-7872-2024-80-1-97

ББК 74.00+88.40+88.840

H 34

ISSN 2415-7872

ЗМІСТ

ДИДАКТИКА

Ольга Акімова, Яна Гапчук. Творче використання полікультурного підходу при викладанні історії в умовах цифровізації освіти	7
Андрій Кабанець. Цифрова культура як глобальна педагогічна проблема	11
Юлія Малієнко. Полікультурний чинник компетентісно орієнтованого навчання всесвітньої історії в 7-8 класах Нової української школи.....	17

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Лариса Ліхціцька, Леся Старовойт. Особливості конфліктологічної компетентності як складової професійної підготовки педагога	23
Наталія Олійник. Формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства в умовах дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти.....	28
Григорій Пустовіт, Віктор Білоус, Олексій Кузнецов. Формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету.....	34

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Тетяна Брик, Ірина Григорова, Ольга Савченко. Засоби та методи формування патріотичної культури майбутніх офіцерів	41
Неліна Хамська, Вадим Нечипорук, Юлія Уманська. Формування творчих здібностей підлітків як ефективний шлях розвитку конкурентоспроможної особистості	48
Сергій Ягодін. Упровадження інтерактивних методів як педагогічна умова формування рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку в навчально-тренувальній діяльності	54

ПОРІВНЯЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Василь Галузяк, Олександр Макодай. Сучасні моделі і підходи до кооперативного навчання в США.....	61
Микита Сапогов. Підготовка вчителя у Великій Британії.....	75

ПСИХОЛОГІЯ

Олена Миколайчук. Обґрунтування програми корекції професійного вигорання військовослужбовців збройних сил України	83
Владислав Шахов, Володимир Шахов. Професійна самосвідомість студентів-психологів у динаміці фахової підготовки.....	88

CONTENTS

DIDACTICS

Olha Akimova, Yana Hapchuk. Creative use of a multicultural approach in teaching history in the conditions of digitalization of education	7
Andrii Kabanets. Digital culture as a global pedagogical problem	12
Yulia Malienko. The multicultural factor of competence-oriented teaching of world history in grades 7-8 in the New ukrainian school	18

VOCATIONAL EDUCATION

Larisa Likhitska, Lesya Starovoit. Features of conflict logical competence as a component of the professional training of a teacher	23
Nataliia Oliinyk. Formation of pragmatic competence of future forestry specialists in the conditions of dual education in institutions of higher education	28
Hryhorii Pustovit, Viktor Bilous, Oleksii Kuznietsov. Formation of professional and communicative competence and culture of professional activity in future specialists in economics and management within the university educational environment	35

THEORY OF UPBRINGING

Tetyana Bryk, Iryna Grygorova, Olha Savchenko. Means and methods of forming the patriotic culture of prospective officers.....	41
Nelina Khamska, Vadim Nechyporuk, Yuliia Umanska. Formation of creative abilities in adolescents as an effective path to developing a competitive personality	48
Serhii Yahodin. Implementation of interactive methods as a pedagogical condition for the formation of determination and confidence in children of younger school age in educational and training activities	54

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Vasyl Haluziak, Olexandr Makodai. Contemporary models and approaches to cooperative learning in the United States.....	61
Mykyta Sapohov. Teacher training in Great Britain.....	75

PSYCHOLOGY

Olena Mykolaichuk. Rationale for a program to address professional burnout among military personnel in the armed forces of Ukraine	83
Vladyslav Shakhov, Volodymyr Shakhov. Professional self-awareness of psychologist students in the dynamics of professional training.....	88

УДК 378.147.091.33:004(430)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-7-11>

ОЛЬГА АКІМОВА

sopogov@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького,
32, м. Вінниця

ЯНА ГАПЧУК

yhapchuk@vspu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

доктор філософії,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського, вул. Острозького,
32, м. Вінниця

ТВОРЧЕ ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ПІДХОДУ ПРИ ВИКЛАДАННІ ІСТОРІЇ В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті представлено авторський підхід до творчого використання полікультурного підходу у процесі викладання історії в умовах цифровізації освіти. Розглянуто теоретичні засади реалізації полікультурного підходу в процесі вивчення історії здобувачами загальної середньої освіти. Визначено основні фактори, що впливають на використання полікультурного підходу: формування глобального мислення; розвиток толерантності; підготовка до життєдіяльності у багатокультурному середовищі; збагачення навчального процесу; поглиблення історичних знань. Представлено полікультурні аспекти змісту підручників з історії для 10-11-х класів. Визначено методи реалізації полікультурного підходу у викладанні історії: використання різноманітних історичних джерел; порівняльний аналіз; тематичний підхід; інтерактивні методи; інтеграція мистецтва та літератури.

Ключові слова: полікультурний підхід, викладання історії, творчий підхід до викладання, цифровізація освіти, методи реалізації полікультурного підходу.

ОЛГА АКІМОВА

sopogov@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-6988-6258>

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University, Ostrozhskogo str. 32, Vinnytsia

YANA HAPCHUK

yhapchuk@vspu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0003-1739-7326>

PhD in Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical
University, Ostrozhskogo str. 32, Vinnytsia

CREATIVE USE OF A MULTICULTURAL APPROACH IN TEACHING HISTORY IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION

The article explores the author's innovative approach to integrating a multicultural perspective into the teaching of history, particularly within the context of the ongoing digital transformation of education. It delves into the theoretical foundations underlying the application of a multicultural approach in history education for students in general secondary schools, emphasizing the importance of fostering inclusive and globally conscious learning environments. Key factors influencing the adoption of a multicultural approach are identified, including the cultivation of global thinking, the promotion of tolerance, the preparation of students for life in a culturally diverse world, the enrichment of educational experiences, and the enhancement of students' understanding of historical knowledge through diverse perspectives. The study highlights the multicultural dimensions embedded in the content of history textbooks for grades 10-11, showcasing examples of how such content reflects diverse historical narratives and cultural contexts. Additionally, the article identifies and elaborates on effective methods for implementing a multicultural approach in history teaching. These include the use of diverse historical sources to ensure representation, employing comparative analysis to draw connections between cultures, adopting thematic approaches to organize content, utilizing interactive and student-centered teaching methods, and integrating elements of art and literature to provide a richer, interdisciplinary learning experience. This comprehensive exploration underscores the transformative potential of a multicultural approach in history education, particularly in the digital age, where access to varied resources and interactive tools can enhance students' engagement and critical understanding of history. The article concludes with reflections on how these strategies can contribute to the overall development of students as informed, empathetic, and culturally aware global citizens.

Key words: multicultural approach, teaching history, creative approach to teaching, digitalization of education, methods of implementing a multicultural approach.

Постійне зростання значення полікультурного підходу в освіті у сучасному світі обумовлено декількома факторами. Перш за все – це глобалізаційні процеси та взаємопов'язаність культур, адже сучасний світ характеризується тісною взаємодією між країнами, народами та культурами, а завдяки розвитку технологій, транспорту та комунікацій відстані між людьми скоротилися, а культурні межі

стали менш виразними. Це призводить до необхідності розуміння і прийняття культурного розмаїття, тому полікультурний підхід стає ключовим у формуванні толерантності, взаємоповаги та здатності до конструктивного діалогу між представниками різних культур.

Для нашого дослідження важливою є роль освіти у полікультурному світі: освіта є одним із головних інструментів формування полікультурної компетенції; в умовах глобалізації викладачі стикаються з багатокультурними класами, де учні можуть мати різні етнічні, релігійні чи мовні корені; полікультурний підхід допомагає врахувати це розмаїття, забезпечуючи інклюзивне середовище, що сприяє гармонійному розвитку кожного учня.

Полікультурний підхід набуває нового значення у контексті цифровізації, адже сучасні цифрові технології посилюють можливості полікультурної освіти, надаючи доступ до інформації з усього світу, це можуть бути: інтерактивні платформи, віртуальні музеї та онлайн-курси, що сприяють вивченню різних культур, навіть без фізичного переміщення. Полікультурний підхід у сучасному світі – це не просто вимога часу, а стратегія, що сприяє розвитку мирного, толерантного та інноваційного суспільства, а освіта, котра враховує культурне розмаїття, є запорукою гармонійного майбутнього.

Проблему творчого використання полікультурного підходу при викладанні історії в умовах цифровізації освіти досліджували у таких аспектах: теоретичні засади реалізації полікультурного підходу в процесі вивчення історії здобувачами загальної середньої освіти (К. Попова) [9], проблеми розвитку творчого мислення та психологічні аспекти творчості і творчого мислення (О. Акімова) [4], полікультурні аспекти змісту підручників з історії для 10-11-х класів (Ю. Малієнко) [7], сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні (М. Бикова) [5], проблеми формування професійних компетентностей засобами Smart-технологій (М. Сапогов) [10], система оцінювання навчальних результатів у процесі е-навчання (Я. Гапчук) [6].

Мета статті: розкрити можливості творчого поєднання полікультурного підходу та цифрових технологій у викладанні історії; показати приклади та методи, які підвищують ефективність навчання.

Полікультурний підхід у викладанні історії передбачає інтеграцію знань про різні культури, їхні досягнення, традиції та взаємодію в історичному контексті. Даний підхід, який акцентує увагу на розмаїтті історичних перспектив і сприяє розумінню того, як різні народи вплинули на формування сучасного світу. Науковці зазначаються, що основна мета полікультурного підходу в історичній освіті – це формування у здобувачів освіти здатності бачити історію спираючись на глобальне мислення та взаєморозуміння. Значення полікультурного підходу визначається декількома факторами:

- необхідністю формування глобального мислення: полікультурний підхід допомагає учням усвідомити, що всі культури мають рівну цінність і роблять свій внесок у світову спадщину, що сприяє формуванню почуття єдності у різноманітності;
- важливістю розвитку толерантності: знання про різні культури допомагає уникати стереотипів, упереджень і дискримінації, а освітній процес стає платформою для взаємоповаги;
- підготовкою до життєдіяльності у багатокультурному середовищі: сучасні професії часто вимагають роботи у міжнародних командах або співпраці з людьми різних культур;
- збагачення навчального процесу: інтеграція елементів різних культур у навчальні матеріали робить освіту більш цікавою та пізнавальною; учні мають змогу порівнювати, аналізувати і краще розуміти історичні події, літературні твори чи наукові досягнення;
- поглиблення історичних знань: полікультурний підхід розширює горизонти, додаючи до традиційного викладання історії менш відомі, але важливі аспекти (наприклад, історію корінних народів, африканських цивілізацій, культурний обмін між Сходом і Заходом) [2, с. 293; 6, с. 209].

Ю. Малієнко розглядає полікультурність як соціокультурний феномен, який не має однозначного визначення. Автор пропонує власне розуміння поняття «полікультурності у викладанні шкільної історії» як методологічний підхід, що впливає на зміст навчання, як характерну особливість української історії, як вимогу глобалізованого суспільства, як кінцевий результат взаємодії культур. Полікультурність автор розглядає як початкову позицію у вивченні історії і одночасно як його результат. Новизна авторського підходу полягає у взаємодії двох чинників: полікультурність розглядається як інтегративна особистісна якість, сформована у процесі вивчення історії; зв'язок полікультурного підходу у змісті історичної освіти та відповідного змісту підручників з історії з компетентнісним навчанням. У контексті власного дослідження Ю. Малієнко розглядає полікультурність як інтегративну особистісну якість учнів, яка сприяє формуванню у них полікультурних знань з історії, необхідних умінь, цінностей, емпатії, відповідних норм поведінки, що відповідають вимогам полікультурного суспільства як у минулому, так і у сьогоденні. Полікультурний зміст підручника з історії автор розглядає як комплекс документальних джерел та методичного супроводу, що дозволяє старшокласникам визначити спільне й відмінне, історію та сучасний стан проблеми [7, с. 122].

К. Попова, яка досліджувала теоретичні засади реалізації полікультурного підходу в процесі вивчення історії здобувачами загальної середньої освіти, пропонує визначення полікультурної компетентності через такі уміння й навички особистості, які спираються на здобуті знання про культуру, які вже сформувалися й зумовили утворення особистих ціннісних норм та поведінкових стандартів, що представлені в науці, літературі, мистецтві. До складових полікультурної компетентності автор відносить знання про способи набуття морально-етичних цінностей представниками різних культур. Полікультурну компетентність автор вважає складовою громадянської та соціальної ключових компетентностей. Зміст поняття полікультурної компетентності засвідчує необхідність оволодіння учнями знаннями, уміннями й навичками у галузі культури [9, с. 235].

М. Бикова вважає провідними полікультурними цінностями, які важливо формулювати в дітей такі: *толерантність*, що розглядається автором як активна особистісна позиція й психологічна готовність шанобливості заради взаємодії; *емпатія* як здатність до співпереживання, що є емоційною основою толерантності; *автономія* особистості як внутрішня свобода й незалежність, засновані на здатності самостійно управляти процесом свого розвитку. Концепцію полікультурної освіти науковці (М. Бикова) розглядають як важливий чинник «глобальної освіти», котра визначається нині важливим напрямом розвитку інноваційної педагогічної теорії та освітньої практики, концепції – необхідної для підготовки особистості до життєдіяльності в умовах швидкої мінливості, глобальних проблем та криз; до навчання, заснованого на основах співпраці, солідарності та рівності [5, с. 298].

Провідними принципами полікультурної освіти М. Бикова вважає такі: національна й культурна основа виховання; гуманістична спрямованість виховання; особистісна орієнтованість освітнього процесу; виховання громадянської відповідальності та творчої активності; принцип саморозвитку. Також автором виокремлено умови полікультурного виховання учнів: перша – це формування психологічної готовності до вибору життєвих пріоритетів, які сприяють формуванню ціннісних орієнтацій; друга – застосування міждисциплінарної інтеграції для формування когнітивного компоненту, професійних знань й навичок; третя – це становлення полікультурної освіченості через використання інноваційних технологій тощо [5, с. 299].

До методів реалізації полікультурного підходу у викладанні історії слід віднести такі: *різноманітність джерел*, що зреалізовується через використання історичних джерел, які представляють різні культури (хроніки, літописи, усні історії, культурні артефакти); *порівняльний аналіз*, коли учні порівнюють розвиток різних цивілізацій (наприклад, Стародавньої Греції та Китаю, або культурний обмін між ісламським світом і Європою у Середньовіччі); *тематичний підхід*, який передбачає викладання історичних тем через призму культурного розмаїття (наприклад «Шовковий шлях як приклад взаємодії культур»); *інтерактивні методи*, що здійснюється через створення проєктів, присвячених культурному обміну та розробка рольових ігор, які імітують історичні події (наприклад, міжнародні конференції або переговори); *інтеграція мистецтва та літератури* через використання творів мистецтва, музики, літератури для ілюстрації історичних подій і культурних особливостей різних народів. Таким чином, полікультурний підхід у викладанні історії – це ефективний інструмент формування відкритого, толерантного та глобально орієнтованого мислення, він не лише збагачує знання учнів, але й сприяє вихованню громадян, здатних цінувати культурне розмаїття та сприяти миру у сучасному світі [1].

Можемо зробити висновок, що полікультурний підхід – це педагогічний підхід, що враховує культурне розмаїття учнів і спрямований на формування у них розуміння, поваги та толерантності до різних культур; він ґрунтується на ідеї, що кожна культура має свою унікальну цінність, і включає принципи рівності, взаємоповаги та інклюзії.

До основних принципів полікультурного підходу відносяться такі: 1) визнання культурного розмаїття, що визначає положення, що кожна культура має право на існування, вивчення та збереження, незалежно від її чисельності чи історичної ролі; 2) принцип толерантності й взаємоповаги, який передбачає, що освіта заохочує прийняття і повагу до відмінностей, сприяючи мирному співіснуванню у багатокультурному середовищі; 3) принцип інклюзивності – навчання орієнтується на врахування потреб усіх учнів, незалежно від їхнього культурного чи соціального походження.

Важливо також визначити основні завдання полікультурного підходу, до котрих відносимо декілька основних положень, а саме: *формування полікультурної компетентності*: учні розвивають здатність розуміти і поважати інші культури, спілкуватися у багатокультурному середовищі; *розвиток глобального мислення*: цей підхід сприяє усвідомленню глобальної взаємозалежності та важливості міжнародній співпраці; *підготовка до багатокультурного суспільства*: у сучасному світі, де люди різних національностей взаємодіють у всіх сферах життя, полікультурна освіта допомагає учням адаптуватися до цього середовища. У науковій літературі визначено також основні *методи реалізації* полікультурного підходу в процесі вивчення історії, це: використання *культурного контексту* – уроки включають матеріали, що відображають різні види

культури (наприклад, література, мистецтво, історія, музика); *проектна діяльність* – учні створюють проекти, присвячені культурним традиціям, історії чи сучасним аспектам життя різних народів; *дискусії та дебати* – обговорення тем, пов'язаних із культурним розмаїттям, що сприяє розвитку критичного мислення і толерантності; *інтерактивні методи* – рольові ігри, симуляції чи віртуальні екскурсії дають змогу зануритися у різні культурні контексти [3, с. 303].

Історія належить до тих навчальних дисциплін, які складають основу формування полікультурної компетенції, адже саме історія допомагає розуміти різноманітність культур, історія надає приклади історичних тем для полікультурного підходу (наприклад, міжнародні відносини, колоніалізм, культурний обмін).

Як зазначають сучасні вітчизняні науковці, цифровізація освіти надає нові можливості у викладанні історії. До цифрових інструментів у навчанні історії можна віднести використання віртуальних турів, інтерактивних карт, платформ для онлайн-дискусій та мультимедійного контенту (відео, інфографіки, подкасти). Роль цифрових платформ у полікультурній освіті включає: доступ до джерел з різних культур, глобальні онлайн-курси та ресурси (наприклад, Coursera, EdX). Інтеграція цифрових технологій у полікультурний підхід пов'язана із створенням проектів з використанням історичних даних різних країн, гейміфікації як методу залучення учнів [10, с. 69].

Важливо використовувати творчі підходи до поєднання полікультурності та цифровізації. Це, перш за все, такі як: *проектна діяльність*, створення інтерактивних презентацій про історичні події з полікультурним акцентом, групові роботи над вивченням історії через призму різних культур, кейсові методи, які включають аналіз історичних конфліктів і пошук полікультурних рішень та розгляд історичних постатей у контексті їхнього внеску у глобальну культуру; *ігрові технології*, використання історичних симуляцій для вивчення культурного обміну, освітні ігри з полікультурним змістом; творчі роботи учнів, створення мультимедійних продуктів (відео, подкасти, блоги), використання соціальних мереж для популяризації полікультурних ідей [6, с. 143].

Висновки. Таким чином, цифровізація освіти, що надає доступ до інтерактивних ресурсів та глобальних навчальних платформ, відкриває нові можливості для реалізації полікультурного підходу. Інтерактивні карти, віртуальні тури, мультимедійні матеріали, освітні ігри підсилюють ефективність навчального процесу, роблячи його більш цікавим, інклюзивним і адаптованим до потреб сучасних учнів. Полікультурний підхід, у поєднанні з цифровими технологіями, є дієвим інструментом підготовки молоді до життя в глобалізованому суспільстві. Використання цього підходу сприяє не лише збагаченню історичних знань учнів, але й формуванню у них цінностей та компетентностей, необхідних для взаємодії в сучасному світі, побудованому на принципах толерантності, взаєморозуміння та культурного діалогу.

Література

1. Акімова О. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем. Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.
2. Акімова О. В., Бахчеван М. В. Особливості полікультурного виховання у позашкільних закладах освіти. *The II International Scientific and Practical Conference «Modern trends of scientific development»*. January 18 – 21, 2022, Vancouver, Canada. С. 292-295.
3. Акімова О. В., Бахчеван М. В. Полікультурне виховання старшокласників засобами художньо-творчої діяльності. *The V International Scientific and Practical Conference «Trends of modern science and practice»*. February 8 – 11, 2022, Ankara, Turkey. 652 p. С. 302-305.
4. Акімова О. В., Наливайко О.Б. Психологічні теорії творчості й творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія*. 2013. № 39. С. 7-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3.
5. Бикова М. Сучасні підходи до реалізації принципу полікультурності у вихованні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018, № 5 (79). С. 294-304.
6. Гапчук Я. А. Система оцінювання навчальних результатів у процесі Е-навчання у Німеччині. *Наука і техніка сьогодні*. 2023. Вип. №2(16). С. 189-197. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-189-197](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-189-197).
7. Малієнко Ю. Полікультурні аспекти змісту підручників з історії для 10–11-х класів. *Проблеми сучасного підручника*. (24), 2020. С. 120–131. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-120-131>.
8. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
9. Попова К. Теоретичні засади реалізації полікультурного підходу в процесі вивчення історії здобувачами загальної середньої освіти. *Іноватика у вихованні*. 2024. Вип. 19. Т. 2. С. 233-241.
10. Сапогов М. В. Формування професійної компетентності магістрантів засобами Smart-технологій : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. 271 с.

References

1. Akimova, O. V. (2008). *Istoriia pedahohiky: navchalnyi posibnyk. Ch. 1. Rozvytok osvitnikh system*. [History of pedagogy: a study guide. Part 1. Development of educational systems]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].

2. Akimova, O. V., & Bakhchevan, M. V. (2022). Osoblyvosti polikulturnoho vykhovannia u pozashkilnykh zakladakh osvity. [Features of multicultural education in out-of-school educational institutions]. *The II International Scientific and Practical Conference «Modern trends of scientific development»*. January 18 – 21, 2022, Vancouver, Canada. 292-295. [in Ukrainian].
3. Akimova, O. V., & Bakhchevan, M. V. (2022). Polikulture vykhovannia starshoklasnykiv zasobamy khudozhno-tvorchoi diialnosti. [Multicultural education of senior grade students by means of artistic and creative activity]. *The V International Scientific and Practical Conference «Trends of modern science and practice»*. February 8 – 11, 2022, Ankara, Turkey. 302-305. [in Ukrainian].
4. Akimova, O. V., & Nalyvaiko, O. B. (2013). Psykholohichni teorii tvorchosti y tvorchoho myslennia. [Psychological theories of creativity and creative thinking]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii : Pedahohika i psykholohiia. - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: Pedagogy and psychology*. 39. 7-11. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3. [in Ukrainian].
5. Bykova, M. (2018). Suchasni pidkhody do realizatsii pryntsyphu polikulturnosti u vykhovanni. [Modern approaches to the implementation of the principle of multiculturalism in education]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnologii. - Pedagogical Sciences: Theory, History, Innovative Technologies*. 5(79). 294-304. [in Ukrainian].
6. Hapchuk, Ya. A. (2023). Systema otsiniuvannia navchalnykh rezultativ u protsesi E-navchannia u Nimechchyni. [System of assessment of learning outcomes in the process of E-learning in Germany]. *Nauka i tekhnika siodni. - Science and Technology Today*. 2(16). 189-197. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2\(16\)-189-197](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2023-2(16)-189-197). [in Ukrainian].
7. Maliienko, Yu. (2020). Polikultureni aspekty zmistu pidruchnykiv z istorii dlia 10–11-kh klasiv. [Multicultural aspects of the content of history textbooks for grades 10-11]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka. - Problems of a Modern Textbook*. (24), 120–131. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-24-120-131>.
8. Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
9. Popova, K. (2024). Teoretychni zasady realizatsii polikulturnoho pidkhodu v protsesi vyvchennia istorii zdobuvachamy zahalnoi serednoi osvity. [Theoretical principles of implementing a multicultural approach in the process of studying history by students of general secondary education]. *Innovatyka u vykhovanni. - Innovation in Education*. 19.(2). 233-241. [in Ukrainian].
10. Sapohov, M. V. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv zasobamy Smart-tekhnologii : monohrafiia. [Formation of professional competence of master's students using Smart technologies]. Vinnytsia : TOV «Tvoru», 271. [in Ukrainian].

УДК 378.011.3-057.87:338.48(043.2)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-11-17>

АНДРІЙ КАБАНЕЦЬ

<https://orcid.org/0009-0004-5602-7023>

аспірант

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЦИФРОВА КУЛЬТУРА ЯК ГЛОБАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті розглянуто цифрову культуру як глобальну педагогічну проблему, що виникає на тлі стрімкого розвитку цифрових технологій. Автор проаналізував вплив цифрової культури на трансформацію освітніх систем, визначаючи її як ключовий чинник, що зумовлює зміну педагогічних парадигм. З одного боку, цифрова культура сприяє вдосконаленню навчальних практик, забезпечуючи доступ до інтерактивних ресурсів, формуючи умови для індивідуалізації навчання та розвитку цифрових компетентностей. З іншого боку, її інтеграція в освітні системи створює численні виклики, такі як цифровий розрив, інформаційне перевантаження, послаблення соціальних взаємодій і зниження емоційного інтелекту. Автор пропонує системний підхід до вирішення зазначених проблем, який передбачає розробку цифрових стратегій, забезпечення рівного доступу до цифрових інструментів, підготовку педагогів і проведення міждисциплінарних досліджень. У статті зацентовано увагу на необхідності адаптації освітніх політик до викликів цифровізації, створення інклюзивного та безпечного освітнього середовища. У висновках зазначено, що цифрова культура може стати основою для формування якісно нового освітнього простору, орієнтованого на сталий розвиток суспільства.

Ключові слова: цифрова культура, педагогіка, цифрові технології, цифровий розрив, компетентності XXI століття, освітня трансформація.

DIGITAL CULTURE AS A GLOBAL PEDAGOGICAL PROBLEM

The article examines digital culture as a global pedagogical problem emerging from the rapid development of digital technologies. The author analyzes the impact of digital culture on the transformation of educational systems, identifying it as a critical factor driving changes in pedagogical paradigms. On the one hand, digital culture enhances educational practices by providing access to interactive resources, fostering individualized learning, and developing digital competencies. On the other hand, its integration into educational systems presents numerous challenges, such as the digital divide, information overload, weakened social interactions, and reduced emotional intelligence. The author proposes a systematic approach to addressing these issues, including the development of digital strategies, ensuring equal access to digital tools, training educators, and conducting interdisciplinary research. The article emphasizes the need to adapt educational policies to the challenges of digitalization and to create an inclusive and safe educational environment. The conclusions highlight that digital culture can serve as the foundation for building a qualitatively new educational space aimed at sustainable societal development.

Key words: digital culture, pedagogy, digital technologies, digital divide, 21st-century competencies, educational transformation.

Процеси цифровізації охопили в сучасному світі всі сфери людської діяльності, змінюючи способи комунікації, обробки інформації та організації освітнього процесу. В таких умовах цифрова культура стає не лише важливою складовою суспільного життя, але й глобальною педагогічною проблемою, що потребує комплексного наукового аналізу. Цифровізація трансформує традиційні моделі взаємодії, впливаючи на соціальні, економічні та культурні аспекти. Вона сприяє формуванню нового освітнього середовища, що вимагає від учасників освітнього процесу володіння специфічними цифровими компетенціями, адаптивністю до змін та здатністю до безперервного навчання [5, с. 31].

Зміна парадигми освіти через упровадження цифрових технологій не тільки відкриває нові можливості, але й створює численні виклики. Зокрема, освітні системи стикаються з необхідністю розробки ефективних методик використання цифрових інструментів для підвищення якості навчання, одночасно забезпечуючи етичність, безпеку та інклюзивність освітнього середовища. Разом із позитивними змінами цифровізація приносить ризики, такі як інформаційна перевантаженість, порушення приватності та нерівність доступу до технологій [9].

В освітньому контексті цифрова культура є комплексною системою, що охоплює навички використання технологій, здатність критично оцінювати інформацію, дотримання етичних норм і забезпечення цифрової безпеки. Водночас, її рівень і доступність значно варіюються залежно від соціально-економічних умов, рівня підготовки педагогів і технологічної інфраструктури. Усе це вимагає системного підходу до дослідження цифрової культури, як глобальної педагогічної проблеми, розробки відповідних стратегій і адаптації освітніх політик до сучасних викликів.

Мета статті: розкрити основні аспекти цифрової культури як глобальної педагогічної проблеми.

У процесі дослідження ми спиралися на наукові теорії та ідеї вітчизняних і зарубіжних науковців: М. Сапогова – про цифрову компетентність викладача як інтегровану здатність у смарт-навчанні, Я. Гапчук – про сучасні тенденції розвитку Е-навчання, О. Слушного, О. Акімової, А. Коломієць, Є. Громова, Н. Хамської – про технології особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя, О. Акімової, М. Сапогова, Я. Гапчук – про сучасні підходи до вивчення та використання SMART-технологій у підготовці магістрів.

Сучасне суспільство відзначається динамічним розвитком цифрових технологій, що дає підстави ідентифікувати його як інформаційну епоху. Упродовж останніх десятиліть суспільство отримувало різноманітні визначення, такі як «інформаційне суспільство», «суспільство знань» та «мережеве суспільство», які підкреслюють вагомість інформації, комунікаційної інфраструктури та цифрових технологій у всіх аспектах людського буття. Масштаб і швидкість змін, спричинених цими трансформаціями, часто описують через метафору інформаційної «революції», що протиставляється поступовій «еволюції» [13, с. 46].

Разом із тим, поняття «інформаційне суспільство», «суспільство знань» чи «мережеве суспільство» мають переважно політичний характер і не є чітко визначеними, допускаючи різні інтерпретації. Вони можуть позначати зростання доступності інформації, удосконалення комунікаційної інфраструктури, підвищення економічної ефективності або ж сприяти емансипації окремих індивідів. У багатьох випадках зазначені концепти відображають детерміністичний підхід,

згідно якого розвиток цифрових технологій розглядають як автоматичну умову соціального прогресу [16, с. 196].

Незважаючи на певну концептуальну невизначеність таких термінів, як «інформаційне суспільство», сучасний соціальний устрій, можна охарактеризувати через його ключові ознаки. У політичному вимірі – це суспільство, побудоване на засадах представницької демократії, верховенства права та збалансованого розподілу влади між законодавчою, виконавчою та судовою гілками. У ньому значну роль відіграють громадянське суспільство, публічна сфера та міжнародні інститути, які гарантують права людини. Громадянське суспільство можна охарактеризувати через п'ять ключових елементів, а саме: підзвітність державних органів, верховенство права, активну публічну сферу, ринкову економіку та добровільні об'єднання громадян [1].

З економічної точки зору, сучасне суспільство базується на глобалізованій капіталістичній системі, яка визначається неоліберальною індустріальною логікою. У цій системі ринок відіграє центральну роль, забезпечуючи вільний рух товарів, послуг і капіталу. Глобалізація, як процес інтеграції економічних, інвестиційних і фінансових ринків, сприяє взаємопов'язаності суспільств, водночас посилюючи вплив транснаціональних корпорацій на прийняття рішень. Інформаційне та культурне виробництво набуло стратегічного значення, трансформуючи структуру праці від індустріальної до постіндустріальної, де домінують нематеріальні види діяльності. Розвиток глобальних систем комунікації (телефон, телеграф, радіо, телебачення) сприяв поширенню інформації на міжнародному рівні, змінюючи природу соціальних зв'язків [1; 3].

Обговорення інформаційного суспільства часто акцентується на потенціалі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та ролі Інтернету, водночас недостатньо висвітлюючи більш широкі культурні та медійні трансформації, що супроводжують сучасний технологічний розвиток. Узаємозв'язок між культурою та комунікацією є ключовим, оскільки ці поняття взаємопов'язані й узаємозалежні. Як зазначено в науковій літературі [2; 6; 11; 13; 14; 17], культура охоплює: *інтегровану модель людських знань, переконань і поведінки*, що залежить від здатності навчатися й передавати знання між поколіннями; а також *набір звичаїв, соціальних норм і матеріальних характеристик*, що властиві певним соціальним, етнічним чи релігійним групам.

Таким чином, перше визначення зосереджує увагу на знаннях та їхній передачі [2; 11; 17], друге – на цінностях і соціальних нормах, що регулюють поведінку та взаємодії в суспільствах [6; 13; 14]. Мистецтво й наука, як форми комунікації, впливають на соціальну поведінку, формуючи переконання через передачу знань. Такий вплив визначається доступними системами комунікації та характером їхнього змісту [7, с. 27].

Дослідники трактують інформацію як неконкурентний ресурс, використання якого однією особою не зменшує її доступності для інших. Інформація є водночас вхідним і вихідним ресурсом у власному виробничому процесі, що дозволяє вважати її суспільним благом. Наголошено також, що комунікація й інформація мають фундаментальне значення для формування спільнот і побудови людських взаємин [15].

Відповідно до класифікації Дж. Кері, розрізняють дві моделі комунікації:

- передавальну, що орієнтована на поширення інформації у просторі для контролю над відстанню та поведінкою;
- ритуальну, що спрямована на підтримку спільнот через відтворення спільних переконань і цінностей [10, с. 62].

Отже, комунікація виконує не лише функцію передачі інформації, але й ритуальну роль, що забезпечує формування й підтримку культури. Крім того, кожне суспільство відтворює себе через процеси комунікації, постійно переосмислюючи свою колективну реальність та культуру [12, с. 16]. А отже, культура функціонує як колективна пам'ять, що залежить від комунікації для створення, поширення, еволюції та збереження. Протягом історії технології відігравали вирішальну роль у підтримці цих процесів, сприяючи передачі знань, формуванню культурної пам'яті та забезпеченню її збереження.

У контексті цифрової культури це набуває особливого значення, адже сучасні педагогічні практики зобов'язані враховувати не лише доступність технологій, але й вплив їхнього змісту на формування культурних, соціальних і комунікативних компетенцій.

Твердження про вплив технологій на різні аспекти культури часто характеризується спрощеністю та детермінізмом, але воно не позбавлене емпіричного підґрунтя. Трансформації, що відбулися в сучасному суспільстві завдяки інтеграції ІКТ, можна порівняти з революційними змінами. Будь-яка технологія модифікує людське середовище, змінюючи умови існування культур: з одного боку, певні практики стають застарілими, з іншого – складні або раніше недосяжні завдання стають доступними й легшими у виконанні. Такі зміни є наслідком не лише внутрішньої логіки технологій, але й соціального контексту їх сприйняття, використання та регулювання. Таким чином, технології не лише формують суспільство, але й відображають його трансформації [1].

Особливо значущий вплив мають комунікаційні технології, адже їх використання змінює фундаментальні моделі комунікації та культури. Їх варто розглядати не лише як інструменти, але як інтерактивні системи, що суттєво трансформують когнітивні можливості людини [7, с. 29].

Сучасні цифрові технології є не стільки інструментами, скільки середовищами, що формують нову екологію культури. У цифровому середовищі, яке пронизує всі аспекти життя, технології стали невід'ємною частиною різних сфер – від бізнесу і фінансових операцій до систем управління дорожнім рухом, медичного обладнання та медіа [4, с. 11].

Терміни «комп'ютерна культура», «віртуальна культура» і «цифрова культура» стали важливими в науковому дискурсі для позначення змін, спричинених цифровими технологіями. Еволюція ІКТ – від автономних комп'ютерів до інтерактивних середовищ і повсюдного обчислення – поступово стирає межі між реальним і віртуальним, що трансформує навколишню реальність в інформаційний простір, де матеріальні об'єкти долучаються до глобальних інформаційних потоків. Концепції «навколишнього інтелекту», «Інтернету речей» і повсюдного обчислення вказують на зростання інтеграції цифрових технологій у культурні, соціальні та освітні процеси, роблячи їх невід'ємною частиною сучасного повсякденного життя [5, с. 135].

Зазначені зміни особливо актуальні для педагогічної науки, оскільки цифрова культура постає як виклик, що потребує нового осмислення освітніх стратегій. Інтеграція цифрових технологій у навчання вимагає адаптації змісту освіти, формування цифрової грамотності та критичного мислення, які є основними компетенціями для ефективного функціонування в умовах цифрового суспільства.

Цифрова культура являє собою сукупність поведінкових моделей, практик і цінностей, що виникають у результаті інтеграції цифрових технологій у різні аспекти життєдіяльності суспільства. Ця категорія охоплює не лише технологічний, але й соціокультурний вимір, формуючи нові норми взаємодії та адаптації до швидкоплинних змін глобалізованого світу [10, с. 62].

У сучасному розумінні цифрові технології включають мобільні пристрої, соціальні мережі, інструменти для спільної роботи, системи управління корпоративним контентом, хмарну інфраструктуру, а також цифрові платформи, що виступають основою глобального цифрового простору. Їхнє поширення впливає на фундаментальні процеси комунікації, праці та освіти, а також трансформує структури суспільного життя, змінюючи підходи до соціальної взаємодії [6, с. 67].

В організаційному контексті цифрова культура заміщує традиційні, аналогові підходи цифровими процесами, сприяючи гнучкості та ефективності. Наприклад, заклади освіти активно застосовують такі платформи, як Slack, Microsoft Teams, Google Meet і Zoom, що дозволяє здійснювати віддалену співпрацю незалежно від географічного розташування. Цифрова культура також стимулює розвиток віддалених і гібридних моделей роботи, зберігаючи або навіть підвищуючи продуктивність праці [14, с. 10].

Одним із ключових аспектів цифрової культури є акцент на аналітичні дані, методологічні підходи та їхнє використання у процесах прийняття рішень. У сфері професійного розвитку цей підхід проявляється через автоматизацію процесів набору кадрів, адаптації та навчання, зокрема через упровадження онлайн-курсів і вебінарів [12, с. 16].

Вплив цифрової культури також поширюється на досвід клієнтів, які дедалі більше взаємодіють із організаціями через цифрові канали – чати, месенджери, соціальні мережі, що змінює традиційні моделі обслуговування, створюючи нові можливості для персоналізованої взаємодії [12, с. 16].

Цифрова трансформація, яка передбачає інтеграцію цифрових технологій у продукти, процеси й стратегії організацій, ґрунтується на культурі, орієнтованій на інновації, адаптивність і безперервне навчання. Ефективність цих змін залежить від рівня розвитку цифрової культури в організації. Вона формує мислення, поведінку та цінності, що сприяють упровадженню інновацій і використанню цифрових інструментів для досягнення стратегічних цілей [16, с. 196].

У педагогічному контексті цифрова культура постає як критичний чинник, що впливає на модернізацію освітнього процесу. Використання цифрових інструментів у навчанні забезпечує доступ до нових джерел інформації, сприяє формуванню цифрової грамотності та критичного мислення. Однак ці зміни вимагають перегляду традиційних освітніх підходів і методів, що є одним із ключових викликів для педагогічної науки у XXI столітті [9].

Цифрова культура є невід'ємною складовою сучасного організаційного середовища, що активно впливає на трансформацію комунікацій, управлінських практик і освітніх процесів. Її переваги роблять її ключовим чинником, який забезпечує адаптацію до змін у соціальному, економічному та освітньому середовищах. Однією з головних переваг цифрової культури є покращення комунікації та співпраці. Завдяки впровадженню цифрових інструментів реального часу, таких як Zoom, Microsoft Teams або Slack, організації отримали можливість ефективно взаємодіяти незалежно від фізичного місця перебування працівників, що сприяє формуванню гнучких та інтегрованих команд, здатних швидко реагувати на зміни та виклики [8, с. 108].

Окремим елементом цифрової культури є стимулювання інновацій. Завдяки заохоченню творчого підходу та експериментів організації отримують можливість розробляти нові продукти,

удосконалювати існуючі процеси та залишатися конкурентоспроможними. Водночас цифрова культура підвищує стійкість організацій, забезпечуючи їхню здатність адаптуватися до зовнішніх викликів і швидко відновлюватися після кризових ситуацій [11, с. 948].

Незважаючи на значний позитивний вплив, цифрова культура пов'язана з низкою ризиків. Один із головних викликів – цифровий розрив, який виникає через різний рівень цифрової грамотності працівників. Ця проблема може негативно впливати на їхню продуктивність і залученість, особливо у процесі масштабних трансформацій [3]. Іншим ризиком є надмірна залежність від технологій, яка робить організації вразливими до технічних збоїв. Цифрові канали комунікації можуть сприяти поверхневим взаємодіям, знижуючи емоційний інтелект і обмежуючи здатність до інтерпретації невербальних сигналів. Також проблема інформаційного перевантаження у цифровому середовищі впливає на концентрацію, знижуючи ефективність і погіршуючи психоемоційний стан працівників [17, с. 69].

Для ефективного впровадження цифрової культури в організаціях і освітніх системах потрібен стратегічний і системний підхід. Чітка стратегія інтеграції цифрових технологій сприяє досягненню організаційних цілей та гармонізації процесів. Лідери мають демонструвати приклад використання цифрових технологій, стимулюючи позитивне ставлення до інновацій серед співробітників. Активна участь співробітників у розробці та впровадженні цифрових змін формує відчуття відповідальності та мотивації. Забезпечення рівного доступу до цифрових інструментів через тренінги та освітні програми сприяє вирівнюванню рівня цифрової грамотності. Аналіз потреб і зворотного зв'язку допомагає адаптувати цифрові інструменти до очікувань користувачів. Використання аналітичних даних для оцінки цифрових ініціатив дозволяє своєчасно коригувати стратегії [17, с. 70].

У педагогічній сфері цифрова культура має стати інструментом для модернізації освітнього процесу. Її інтеграція повинна забезпечити не лише технологічну грамотність, але й формування компетентностей XXI століття: критичного мислення, креативності, навичок співпраці (колаборації). Однак це вимагає переосмислення традиційних методів навчання, урахування цифрового розриву між викладачами й студентами та формування культури безперервного навчання.

Висновки. Отже, цифрова культура є ключовим чинником трансформації сучасного суспільства, що впливає на всі аспекти життєдіяльності, зокрема й на освіту. У контексті глобальних педагогічних викликів вона виступає не лише інструментом інновацій, а й викликом для адаптації традиційних освітніх систем до нових умов. Її вплив має комплексний і неоднозначний характер: з одного боку, цифрова культура сприяє вдосконаленню освітніх практик, забезпечуючи доступ до інтерактивних ресурсів, створюючи умови для індивідуалізації навчання та формування цифрових компетенцій. З іншого боку, вона вимагає перегляду існуючих педагогічних підходів, зокрема, через загрози цифрового розриву, інформаційного перевантаження, послаблення соціальних взаємодій і зниження емоційного інтелекту учасників освітнього процесу.

Цифрова культура виступає не лише інструментом, а й середовищем, яке формує нову освітню реальність. Її вплив на педагогіку визначає необхідність створення збалансованих підходів до її впровадження, що дозволяють ефективно використовувати переваги цифрових технологій, водночас мінімізуючи потенційні ризики. Таким чином, розвиток цифрової культури, як глобальної педагогічної проблеми, потребує цілеспрямованих зусиль на рівні освітньої політики, професійної підготовки педагогів і організації освітніх процесів. Лише за умов системної взаємодії між технологічними, соціальними та педагогічними складовими цифрова культура може стати основою для формування якісно нового освітнього простору, орієнтованого на сталий розвиток суспільства.

Література

1. Акімова О. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем. Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.
2. Акімова О. В. Психологічні теорії творчості й творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2013. 39. С. 7–11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3
3. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя: методичні рекомендації. Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.
4. Акімова О. В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2016. № 47. С. 9–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_3
5. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис... на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>

6. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. м. Львів. 2020. С 65–68. URL: http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65/
7. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання елементів інформаційних та smart-Технологій під час вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі* : матеріали Всеукр.ї наук.- практ. конф., м. Вінниця, 22 листопада 2018 р. / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця. 2018. С 27–29.
8. Гапчук Я. А. Європейський досвід використання Е-навчання у вищій школі. *Перспективи та інновації науки*. 2023. Вип. 13(31). С. 106–113. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-106-113](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-106-113)
9. Сапогов М. В. Smart-навчання як технологія інтелектуальної інформаційної комунікації в інфраструктурі хмарних обчислень. *ВВК* 57, 2020. 442 с.
10. Сапогов М. В. Цифрова компетентність викладача як інтегрована здатність у smart-навчанні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика» , 2020. Вип. 73 (т.2) С. 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.14>
11. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти. *Вісник науки та освіти*. № 3(21), 2024. С. 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952)
12. Akimova O., Sapogov M., Napchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>
13. Halchenko V., Trembovetska R., Tychkov V., Sapogov M., Gromaszek K., Smailova S., Luganskaya S. Additive neural network approximation of multidimensional response surfaces for synthesis of eddycurrent probes. *Przegląd elektrotechniczny*. 2021. 97(9). pp. 46-49. DOI: <https://doi.org/10.15199/48.2021.09.10>
14. Lazarenko N., Napchuk Y. Current e-learning trends in German and Austrian higher education institutes. *Pedeutopogy*. Vol.1, No.2. 2023. 7-14. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-7-14](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-7-14)
15. Oleg M. Slushny, Olha V. Akimova, Alla M. Kolomiiets, Ievgen V. Gromov, Khamska, Nelina B Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION*. (SIE-2020) International Scientific Conference. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. URL: <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>
16. Sapogov M. The use of smart technologies within the conditions of dual education system. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. 38(1-1), pp. 193-201. DOI: <https://doi.org/10.23856/3826>
17. Sapogov M., Napchuk Y., Salii R. Development of leadership qualities of masters in Germany. *Pedeutopogy*. Vol., No.2. 2023. 65-73. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-65-73](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-65-73)

References

1. Akimova, O. V. (2008). *Istoriia pedahohiky: navchalnyi posibnyk*. Ch. 1. Rozvytok osvitnikh system. [History of pedagogy: a study guide. Part 1. Development of educational systems]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].
2. Akimova, O. V. (2008). Rozvytok tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia [Development of creative thinking of the future teacher]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].
3. Akimova, O. V. (2013). Psykholohichni teorii tvorchoho myslennia. [Psychological theories of creativity and creative thinking]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia. - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiyi. Series: Pedagogy and psychology*. 39. 7-11. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3. [in Ukrainian].
4. Akimova, O. V. (2016). Strukturno-funktsionalna model formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia. [Structural and functional model of formation of creative thinking of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia : Pedahohika i psykholohiia. - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiyi. Series: Pedagogy and psychology*. 47. 9-13. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_3. [in Ukrainian].
5. Akimova, O., Sapogov, M., & Napchuk, Y. (2023). Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Naukovi Zapyski Vinnic'kogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universitetu Imeni Mihajla Kocubins'kogo - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskiyi. Series: pedagogy and psychology*. 123(75), 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.
6. Halchenko, V., Trembovetska, R., Tychkov, V., Sapogov, M., Gromaszek, K., Smailova, S., & Luganskaya, S. (2021). Additive neural network approximation of multidimensional response surfaces for synthesis of eddycurrent probes. *Przegląd elektrotechniczny*, 97(9), 46-49. DOI: <https://doi.org/10.15199/48.2021.09.10>.
7. Napchuk, Ya. A. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku E-navchannia u vyshchii shkoli Nimechchyny. [Modern tendencies in the development of E-learning in higher education in Germany]. : dys... na zdobuttia nauk. stupenia doktora filosofii za spetsialnistiu 011 – Osvitni, pedahohichni nauky. VDPU im. M. Kotsiubynskoho, MON Ukrainy. Vinnytsia, 416. Retrieved from: <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>. [in Ukrainian].
8. Napchuk, Ya. A., & Sapogov, M. V. (2018). Vykorystannia elementiv informatsiinykh ta smart-Tekhnolohii pid chas vuvchennia inozemnoi movy. [Using elements of information and smart technologies when studying a

- foreign language]. *Aktualni problemy filologii ta metodyky vykladannia inozemnykh mov u suchasnomu multylinhvalnomu prostori*. Vinnytsia. 27-29. [in Ukrainian].
9. Hapchuk, Ya. A., Sapohov, M. V. (2020). Vykorystannia SMART-tekhnologii v osvithnomu prostori pedahohichnoho universytetu. [The use of SMART technologies in the educational space of a pedagogical university]. *Ukrainskyi psykholoho-pedahohichni naukovyi zbirnyk. - Ukrainian Psychological and Pedagogical Scientific Collection*. Lviv. 65-68. Retrieved from: http://pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65. [in Ukrainian].
 10. Hapchuk, Ya.A. (2023). Yevropeyskyi dosvid vykorystannia E-navchannia u vyshchii shkoli. [European experience in using E-learning in higher education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. - Prospects and innovations of science*. 13(31). 106-113. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-106-113](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-106-113). [in Ukrainian].
 11. Lazarenko, N., & Hapchuk, Y. (2023). Current e-learning trends in German and Austrian higher education institutes. *Pedeutopogy*. 1(2). 7-14. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-7-14](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-7-14).
 12. Sapogov, M. (2020). The use of smart technologies within the conditions of dual education system. *Scientific Journal of Polonia University*, 38(1-1), 193-201. DOI: <https://doi.org/10.23856/3826>.
 13. Sapohov, M. V. (2020). Tsyfrova kompetentnist vykladacha yak intehrovana zdatnist u smart-navchanni. [The teacher's digital competence as an integrated ability in smart learning]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova. Seriya 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy : zb. nauk. prats. Kyiv : Vydavnychi dim «Helvetyka» , 73 (2). 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.14>.*
 14. Sapohov, M., Hapchuk, Y., & Sali, R. (2023). Development of leadership qualities of masters in germany. *Pedeutopogy*. 1(2). 65-73. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-65-73](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-65-73).
 15. Sapohov, M., Hapchuk, Ya., & Sali, R. (2024). ROZVYTOK liderskykh yakosti maibutnykh PEDAHOHIV V umovakh tsyfrovizatsii vyshchoi OSVITY. [DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF HIGHER EDUCATION]. *Visnyk nauky ta osvity. - Bulletin of Science and Education*. 3(21), 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952) [in Ukrainian].
 16. Sapohov, M. V. (2020). Smart-navchannia yak tekhnolohiia intelektualnoi informatsiinoi komunikatsii v infrastrukturi khmarnykh obchyslen. [Smart-learning as a technology of intelligent information communication in the infrastructure of cloud computing.]. BKB 57, 442. [in Ukrainian].
 17. Slushny, O. M., Akimova, O. V., Kolomiets, A. M., Gromov, I. V., & Khamska, N. B. (2020). Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *Society. Integration. Education. (SIE-2020) International Scientific Conference. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia*. Retrieved from: <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.

УДК373.5.016:94](072)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-17-22>

ЮЛІЯ МАЛІЄНКО

<http://www.researcherid.com/rid/C-9788-2019-j-b-m@ukr.net>

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти
Інституту педагогіки НАПН України
вул. Січових Стрільців, 52-Д, м. Київ

ПОЛІКУЛЬТУРНИЙ ЧИННИК КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ В 7-8 КЛАСАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито поняття «полікультурна освіта», «полікультурність», «полікультурний чинник», які є показниками освітньої діяльності, спрямованої на збереження, розвиток і взаємодію всього розмаїття культурних цінностей, норм, зразків, що існують у певному суспільстві. Наголошено на необхідності виховання в здобувачів загальної середньої освіти толерантності, уміння жити в полікультурному суспільстві. Уважено, що полікультурний підхід є важливим елементом компетентісно орієнтованого та інтегрованого навчання. Установлено, що полікультурний чинник – синтез середньовічних / ранньомодерних наративів і компетентісно орієнтованої діяльності здобувачів загальної середньої освіти, спрямованої на формування в них уявлень про множинність, багатовекторність розвитку суспільства і спільнот у V–XVIII століттях. У статті представлено складники компетентісного потенціалу полікультурного чинника, змістові лінії формування в здобувачів загальної середньої освіти уявлень про становлення й розвиток полікультурності в період Середньовіччя та Ранньомодерної доби.

Ключові слова: полікультурна освіта, полікультурний чинник, полікультурний підхід, полікультурність, компетентісно орієнтоване навчання, Нова українська школа.

YULIA MALIENKO

Candidate of Pedagogical Sciences,
senior researcher department of social science education
Institute of Pedagogy of the
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
St. Sichovych Striltsiv, 52-D, Kyiv

THE MULTICULTURAL FACTOR OF COMPETENCE-ORIENTED TEACHING OF WORLD HISTORY IN GRADES 7-8 IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

The article explores the concepts of “multicultural education,” “multiculturalism,” and “multicultural factor,” which serve as indicators of educational practices aimed at preserving, developing, and fostering interaction among the diverse cultural values, norms, and patterns present in a particular society. The necessity of educating students in tolerance and the ability to live in a multicultural society has been stressed. Additionally, it has been highlighted that the multicultural approach is a key element of competence-oriented and integrated education. According to the author, multiculturalism within the framework of school history education is not only an integrative quality of an individual but also a methodological approach to shaping the content of education and upbringing. It is a characteristic of the cross-cutting phenomenon of Ukrainian and world history from ancient times to the present, a requirement of a modern globalised society, and a result of cultural interaction. Furthermore, multiculturalism can serve as both a starting point in history education and its result. It has been established that the multicultural factor is a synthesis of medieval and early modern narratives, along with competence-oriented activities aimed at forming students’ understanding of the diversity and multi-directional development of society and communities in the 5th to the 18th centuries. The article presents the general characteristics of the multicultural factor (1. multiview, the multidimensionality of cognitive, activity, and attitudinal practices of the child; 2. cross-cutting / prolonged nature of the multicultural narrative; 3. integrative: 1) cross-curricular, which deepens, enhances the content of Ukrainian and world history; 2) interdisciplinary). The author identifies the components of the competence potential of the multicultural factor and the content areas for forming students’ understanding of the formation and development of multiculturalism in the Middle Ages and the Early Modern period.

Key words: multicultural education, multicultural factor, multicultural approach, multiculturalism, competence-based education, New Ukrainian School.

У першій чверті XXI ст. феномен полікультурності набуває концептуального значення й перетворюється на складник глобалізаційних процесів, зокрема: розгалуженої інтеграції, масових міграцій, інтернаціоналізації освіти і стрімкої цифровізації. Потреба в багатокультурній освіті ніколи не була більш нагальною. У світі, який стає все більш взаємопов’язаним, де різноманітність є як джерелом сили, так і каталізатором конфлікту, педагоги та захисники прав дитини повинні озброїтися інструментами та знаннями, щоб орієнтуватися в цьому складному ландшафті з емпатією, розумінням та стійкістю [9].

У 2001 р. була оприлюднена Загальна декларація ЮНЕСКО про культурне розмаїття – один з перших документів, у якому культура розглянута не лише як духовна спадщина людства, а як багатогранне явище, сукупність особливих духовних, матеріальних, інтелектуальних та емоційних рис суспільства чи соціальної групи, спосіб їхнього життя, системи цінностей, традицій та вірування. Будучи джерелом обмінів, новаторства та творчості, культурна різноманітність так само необхідна для людства, як розмаїття для живої природи. Стаття з Декларації доповнює цей перелік економічним складником. Отже, йдеться про полісемантичність поняття «культура», про його полікультурний контекст [10].

Нині полікультурний дискурс охоплює комплекс політичних, економічних, соціальних, культурних трансформацій, є предметом міждисциплінарних досліджень і чинником багатосторонньої співпраці.

Полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їхню рівноправність, толерантність та органічність зв’язку з широкою спільнотою, узаємозбагачення культур. Інтенсивність і плідотворність цього процесу забезпечують соціально-економічні зв’язки, що зумовлені прагненням народів до взаєморозуміння та взаємозбагачення [4, с. 238–239].

Українська освіта, реагуючи на виклики сьогодення, активізує полікультурний контент у вимогах до програм, підручників, усієї навчально-методичної літератури, освітнього процесу загалом. Зрозуміло, що полікультурний підхід є завданням для всіх шкільних предметів і курсів, водночас у змісті історії та громадянської освіти він перетворюється на імператив – нагальну змістову, діяльнісну й виховну вимогу сьогодення.

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічних теорій і сучасних освітніх практик розкрити поняття «полікультурний чинник», визначити змістові лінії формування в здобувачів загальної середньої освіти уявлень про становлення й розвиток полікультурності в період Середньовіччя та Ранньомодерної доби, розкрити компетентнісний потенціал полікультурного чинника.

Аналіз останніх досліджень з проблеми свідчить про різнобічність полікультурного, компетентнісного дискурсу в українській та зарубіжній науково-методичній літературі. Концептуальні засади полікультурності висвітлено в наукових працях К. Баханова, Ю. Безух, Л. Султанової, П. Сауха, конвенціях ЮНЕСКО тощо.

Наукові розвідки показали, що українські дослідники надають перевагу поняттям «полікультурність», «полікультурна освіта» тощо, на відміну від зарубіжних учених, які послуговуються дефініціями «мультикультуризм», «мультикультурна освіта» і дотичними до них поняттями. Наведемо одне з таких характерних тлумачень. Мультикультурна освіта – це процес, який пронизує всі аспекти шкільної практики, політики та організації як забезпечення найвищого рівня академічних досягнень для всіх учнів [9].

Вітчизняними науковцями полікультурність визначено як: інтегративну якість особистості та принцип функціонування, співіснування в соціумі різноманітних етнокультурних спільнот (В. Мичковська, О. Галіцан, Т. Койчева, Т. Осипова), особливий системотворчий компонент у структурі особистості, її якість, яка передбачає визнання багатоманітності культурного простору, здатність до міжкультурної взаємодії (О. Котенко).

Українські вчені охарактеризували полікультурні принципи, за якими необхідно організувати освітні стандарти (О. Безпалько, Т. Веретенко); розглянуто полікультурний компонент локальної історії (П. Вербицька, З. Возна); здійснено порівняльний аналіз поняття «полікультурна освіта» у вітчизняній та зарубіжній педагогіці (Л. Левицька); досліджено новітні аспекти полікультурного виховання (П. Кендзьор, Г. Розлуцька та ін.).

Без перебільшення можна стверджувати, що в Україні створена вітчизняна науково-методична школа, учені якої досліджують питання теорії і практики компетентнісно орієнтованого навчання історії загалом, у 7–8 класах НУШ зокрема (Н. Гупан, П. Мороз, О. Пометун, Т. Ремех, Г. Серова та ін.).

Зазначені вище глобальні виклики, що постали перед людством, зумовили розроблення нових концепцій та педагогічних моделей. Йдеться про Концептуальні засади реформування середньої школи й поступове запровадження Нової української школи. Завдання НУШ: сформувати патріота, інноватора, цілісну особистість, усебічно розвинену, відповідальну, здатну змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, учитися впродовж життя, спроможну до критичного мислення й відповідальних рішень, яка діє згідно з морально-етичними принципами, поважає гідність і права людини [5].

Очевидно, що полікультурна освіта є важливим аспектом НУШ. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики під полікультурною освітою розуміють освіту, спрямовану на збереження, розвиток і взаємодію всього різноманіття культурних цінностей, норм, зразків і форм діяльності, що існують у певному суспільстві, на передачу цього спадку молодому поколінню, виховання толерантності й уміння жити в полікультурному суспільстві [6].

Нас зацікавила структура мультикультурної освіти, запропонована Дж. Бенксом. Він виокремив п'ять складників – вимірів мультикультурної освіти: інтеграція, процес побудови знань, зменшення упереджень, справедливість педагогіки та розширення шкільної культури й соціальної структури [8].

Полікультурність як соціокультурний феномен і чинник полікультурної освіти важко піддається однозначній характеристиці. Погодимось з думкою В. Мичковської, що полікультурність – це інтегративна якість особистості, що базується на загальній культурі (емоційній, інтелектуальній, поведінковій), яка виявляється в міжкультурній взаємодії шляхом усвідомлення негативних культурних стереотипів і упереджень, відкриваючи суб'єкту можливість діалогу і самообґрунтованість в умовах множинності культур [4, с. 240].

На нашу думку, полікультурність у межах шкільної історичної освіти – це не тільки інтегративна якість особистості, а ще методологічний підхід до формування змісту навчання / виховання, характеристика наскрізного явища історії України та всесвітньої історії від найдавніших часів до сьогодення, вимога сучасного глобалізованого суспільства й результат взаємодії культур. До того ж полікультурність може виступати як стартова позиція в навчанні історії, водночас як його результат [3].

Для реалізації зазначених положень визначаємо полікультурний підхід до формування змісту історичної освіти як сукупність принципів відбору навчального матеріалу, форм, методів, технологій, що забезпечують усвідомлення учнями / ученицями права кожної національної культури на існування, взаємозбагачення й розвиток [3].

Формат статті вимагає тлумачення титульного поняття «полікультурний чинник». Полікультурність – природна соціокультурна якість цивілізацій, держав, спільнот середньовічної і ранньомодерної доби. Чинник – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис [1]. Полікультурний чинник – синтез середньовічних / ранньомодерних наративів і компетентнісно орієнтованої діяльності здобувачів загальної середньої освіти, спрямованої на формування в них уявлень про множинність, багатовекторність розвитку суспільства і спільнот V–XVIII століть.

Дисципліну «Всесвітня історія» у 7–9 класах викладають здебільшого як окремий курс у кожному навчальному році. У 7–8 класах здобувачі досліджують події, явища процеси України, Європи, світу V–XVIII століть. Нижче подаємо загальні характеристики полікультурного чинника:

- багаторакурсність, багатоаспектність когнітивних, діяльнісних, ставленнєвих практик дитини;
- наскрізний / пролонгований характер полікультурного наративу: успадковані людством взаємовпливи цивілізацій Середньовіччя та Ранньомодерної доби (обмін досягненнями культури і повсякдення, мовні запозичення, Ганза як ефективне економічне об'єднання тощо);
- інтегративність: 1) міжкурсова, яка поглиблює, увиразнює зміст історії України та всесвітньої (Кримське ханство, італійські торговельні центри на півдні України, Генуезька фортеця, Києво-Могилянська колегія (академія) як полікультурний навчальний заклад тощо); 2) міжгалузева: використання ресурсів інших освітніх галузей для кращого розуміння поліконфесійності, поліетнічності суспільства і спільнот V–XVIII століть.

Також ми визначили змістові лінії формування в здобувачів уявлень про становлення й розвиток полікультурності в період Середньовіччя та Ранньомодерної доби:

- становлення, співіснування / взаємодія релігій, цивілізацій (християнської, ісламської, буддійської, індійської, китайської, цивілізацій доколумбової Америки та ін.), культур епохи Середньовіччя та Ранньомодерної доби;

- набута полікультурність середньовічних і ранньомодерних держав: Франкська держава, Арабські халіфати, Східна Римська імперія (Візантія), Русь-Україна; Священна Римська імперія, Англія, Франція, Королівство Польське / Річ Посполита, Велике князівство Литовське, Османська імперія тощо;

- рухи населення, міграції, паломництво, хрестові походи;
- університети як осередки полікультурної освіти;
- відродження. Гуманізм. Просвітництво;
- війни, норманські завоювання, Реконкіста та ін.;
- великі географічні відкриття. Зустріч цивілізацій. Конкіста, створення колоніальних імперій;
- реформація. Контрреформація;
- економічний чинник: Великий шовковий шлях, шлях «із варягів у греки», зростання торговельних мереж і компаній, поява і розвиток міст, Ганза, індустріальна (промислова) революція та її наслідки тощо.

Запропоновані змістові лінії виокремлюють власне історичний, когнітивний показник діяльності дитини. Подана нижче таблиця реалізує діяльнісну частину ключових компетентностей, наповнює їх полікультурним змістом.

Таблиця 1

Компетентнісний потенціал полікультурного чинника

Ключові компетентності за Державним стандартом (2020) [2]	Компетентнісна діяльність здобувачів загальної середньої освіти 7-8 класів під час навчання всесвітньої історії
вільне володіння державною мовою	<ul style="list-style-type: none"> • тлумачити історичні поняття, отримувати з різних джерел і опрацьовувати інформацію щодо полікультурності V–XVIII ст., готувати на цій основі відповідь; • формулювати історично обґрунтовані питання; • готувати повідомлення полікультурного змісту, виступати з ними; брати участь у дискусії, аргументувати власну позицію з посиланням на джерела;
здатність спілкуватися рідною та іноземними мовами	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати адаптовані іншомовні джерела для знаходження відповідної історичної інформації і розуміння полікультурних процесів V–XVIII ст.; • спілкуватися в усній і письмовій формі з носіями інших мов для обміну історичною, іншою актуальною інформацією, спираючись на мовний і мовленнєвий досвід, особливості міжкультурної комунікації;
математична компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • встановлювати хронологічну послідовність, синхронізувати події, явища, процеси, зумовлені полікультурністю Середньовіччя і Ранньомодерної доби; • застосовувати математичні методи доведення від супротивного, доказ за аналогією, використовувати статистичну інформацію для пояснення, полікультурних явищ, процесів V–XVIII ст.;
компетентності у галузі природничих наук, техніки і	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати історичні карти як джерело інформації про політичні, економічні, військові, міграційні, колонізаційні та інші явища і процеси, які зумовлювали полікультурність у V–XVIII ст.; розпізнавати, характеризувати, аналізувати зазначені явища, процеси;

технологій	<ul style="list-style-type: none"> • перетворювати інформацію з історичних і географічних карт, іншого умовно-графічного матеріалу в текстову форму і навпаки; • обґрунтовувати вплив наукових, технічних, технологічних досягнень середньовічної і ранньомодерної епох на подальший розвиток людства;
інноваційність	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати технології критичного мислення для аналізу, інтерпретації, оцінки полікультурного чинника середньовічної і ранньомодерної доби; • проявляти креативність, ініціативність під час виконання навчальних проєктів, інших історичних досліджень.
екологічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати історичну інформацію про вплив людини на довкілля у V–XVIII ст. для доведення необхідності розумного й раціонального користування природними ресурсами; • брати участь у захисті навколишнього середовища, розуміти значення цього для розвитку суспільства;
інформаційно-комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • застосовувати цифрові технології для самостійного пошуку, створення, аналізу, обробки, класифікації, обміну відповідною історичною, зокрема полікультурною інформацією; • брати участь у навчальних проєктах, пов'язаних з дослідженням минулого й сьогодення полікультурності; • виявляти маніпуляції щодо полікультурного розвитку у V–XVIII ст. в текстових, візуальних джерелах, пояснювати причини їхньої необ'єктивності;
навчання впродовж життя	<ul style="list-style-type: none"> • набувати досвід критичного, системного мислення, умінь і навичок дослідження історичних, зокрема полікультурних процесів V–XVIII ст., творчо застосовувати набуте; • розвивати різні форми поведінки, необхідні для ефективної та конструктивної участі у дослідницьких проєктах під час навчання історії, у громадському житті;
громадянські та соціальні компетентності	<ul style="list-style-type: none"> • виявляти інтереси, потреби різних соціокультурних, етнічних, релігійних, інших груп і окремих осіб, досліджувати їхню роль в полікультурних явищах, процесах у V–XVIII ст., використовувати історичний досвід для недопущення / розв'язання конфліктів, досягнення компромісів; • аргументувати й відстоювати власну позицію під час дискусії; • визначати / аналізувати взаємовплив, каузальність економічних, політичних, соціокультурних чинників становлення полікультурного суспільства у V–XVIII ст.; • пояснювати пролонгований характер полікультурності;
культурна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> • визначати вплив поліконфесійних, поліетнічних явищ на розвиток світової культури у V–XVIII ст.; • характеризувати внесок української культури Середньовіччя і Ранньомодерної доби у світову духовну спадщину; • розвивати власну національно-культурну ідентичність у сучасному багатокультурному світі; • оцінювати події та діяльність людей в історичному процесі з позиції полікультурності, загальнолюдських та національних цінностей;
підприємливість та фінансова грамотність	<ul style="list-style-type: none"> • знаходити в історії Середньовіччя та Ранньомодерної доби приклади підприємливості, ініціативності, фінансової грамотності, меценатства для розуміння різних аспектів підприємництва; • розвивати різні форми поведінки, необхідні для ефективного розв'язання власних освітніх проблем, конструктивної участі у громадському житті; • висловлювати й захищати власну позицію під час дискусії.

Уважаємо за доцільне навести приклад окремих міркувань П. Сауха щодо важливості полікультурної освіти, полікультурності. Метою ж концепції полікультурної освіти, побудованої на життєдайному імперативі: до минулого – вдячність, до сьогочасного – дія, до майбутнього – відповідальність, – має бути формування глобального світогляду через усвідомлення себе частиною етносу, держави й людства загалом шляхом свободи, толерантності, визнання цінності багатоманітного, солідарності та ненасилля [7].

Висновки. Полікультурна освіта розширює діапазон компетентісно орієнтованої стратегії навчання, відкриває для кожного здобувача перспективи інтелектуального, емпатійного, духовного розвитку. Полікультурність як одна з базових цінностей сучасності, здатна відіграти ключову роль у

розв'язанні багатьох проблем виховання, реалізувати права дитини на гідне існування. Полікультурний чинник сприяє формуванню в здобувачів розуміння багатогранності, розмаїття, цілісності середньовічного й ранньомодерного світу, толерантності, здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах.

Подальших досліджень потребує проблема реалізації полікультурного чинника у змісті підручників, активізація дитини на уроках всесвітньої історії. Різнобічність досліджуваної проблеми унеможливує розкриття її в одній статті. Усе це є предметом подальших науково-педагогічних і методичних досліджень.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпін: Перун, 2005. 1728 с. URL: <http://slovopedia.org.ua/93/53415/1017114.html>
2. Державний стандарт базової середньої освіти. URL: <https://imzo.gov.ua/derzhavni-standarty-bazovoi-seredn-oi-osvity/> (дата звернення 16.01.2025).
3. Малієнко Ю. Б. Полікультурні аспекти змісту підручників з історії для 10–11-х класів. *Проблеми сучасного підручника*. 2020. Вип. 24. С. 120–131. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/721742/>
4. Мичковська В. Поняття полікультурності як якості особистості. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2021. Серія: педагогічні науки, 24(1), 236–253. URL: <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.641>
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40864/1/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 15.01.2025).
6. Розлуцька Г. Роль полікультурності у вихованні української молоді. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1344/1219> (дата звернення 14.01.2025).
7. Саух П. Ю. Модель полікультурної освіти як соціальної інновації в контексті реальних процесів міжкультурної взаємодії. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 35–43. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5956/1/model_polikultural_science.pdf
8. Banks, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 3–24 Retrieved from Multicultural Education: Goals and Dimensions URL: [https://education.uw.edu/cme/view\(1995\)](https://education.uw.edu/cme/view(1995)).
9. National Association for Multicultural Education. Multicultural Education. URL: https://www.nameorg.org/name_2024_conference.php (дата звернення 16.01.2025).
10. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160> (дата звернення 16.01.2025).

References

1. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. [Large Explanatory Dictionary of the Modern Ukrainian Language]. Kyiv; Irpin: Perun, 2005. 1728 s. URL: <http://slovopedia.org.ua/93/53415/1017114.html>
2. Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. [State standard of basic secondary education]. URL: <https://imzo.gov.ua/derzhavni-standarty-bazovoi-seredn-oi-osvity/>
3. Maliienko Yu.B. Polikulturalni aspekty zmistu pidruchnykiv z istorii dlia 10–11-kh klasiv. [Multicultural aspects of the content of history textbooks for grades 10–11]. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*. 2020. Vyp. 24. S. 120–131. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/721742/>
4. Mychkovska V. Poniattia polikulturalnosti yak yakosti osobystosti. [The concept of multiculturalism as a personality quality]. *Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*. 2021. Seria: pedahohichni nauky, 24(1), 236–253. URL : <https://doi.org/10.32453/pedzbirnyk.v24i1.641>
5. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly. [New Ukrainian School. Conceptual Principles of Secondary School Reform]. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/40864/1/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
6. Rozlutska H. Rol polikulturalnosti u vykhovanni ukrainskoi molodi. [The role of multiculturalism in the education of Ukrainian youth]. URL: <https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1344/1219>
7. Saukh P.Iu. Model polikulturalnoi osvity yak sotsialnoi innovatsii v konteksti realnykh protsesiv mizhkulturalnoi vzaiemodii. [The model of multicultural education as a social innovation in the context of real processes of intercultural interaction]. *Kreatyvana pedahohika*. 2011. № 4. S. 35–43. URL: http://eprints.zu.edu.ua/5956/1/model_polikultural_science.pdf
8. Banks, J. A. Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Handbook of Research on Multicultural Education*, 3–24 Retrieved from Multicultural Education: Goals and Dimensions URL: [https://education.uw.edu/cme/view\(1995\)](https://education.uw.edu/cme/view(1995)).
9. National Association for Multicultural Education. Multicultural Education. URL: https://www.nameorg.org/name_2024_conference.php
10. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>

УДК 378.011.3-051:159.964.21

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-23-27>

ЛАРИСА ЛІХІЦЬКА

<https://orcid.org/0000-0002-0883-7628>
larisaporish@gmail.com
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЛЕСЯ СТАРОВОЙТ

<https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>
starovojt.vin@gmail.com
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри мистецьких дисциплін
дошкільної та початкової освіти
Вінницького державного педагогічного
університету ім. М. Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОСОБЛИВОСТІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

У статті визначено конфліктологічну компетентність майбутнього учителя, як складову частину його професійної компетентності, здатність педагога використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поводження в конфліктних ситуаціях, здатність до попередження цих ситуацій. Визначено, що особливостями конфліктологічної компетентності майбутнього учителя є гнучкість спілкування, розвинений емоційний інтелект, позитивна активна життєва позиція, комунікативна толерантність, ініціативність у переосмисленні попереднього досвіду та здатність до засвоєння нових знань, мотивація до досягнення конструктивних рішень. З'ясовано, що особливого значення конфлікту набувають в освітянській сфері.

Ключові слова: конфліктологічна компетентність, професійна компетентність, міжособистісна комунікація, педагогічний конфлікт.

LARISA LIKHITSKA

<https://orcid.org/0000-0002-0883-7628>
larisaporish@gmail.com
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Valentyna Voloshyna Faculty
of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

LESYA STAROVOIT

<https://orcid.org/0000-0002-5888-1651>
starovojt.vin@gmail.com
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Valentyna Voloshyna Faculty
of Preschool and Primary Education,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozkyi Str., 32, Vinnytsia

FEATURES OF CONFLICT LOGICAL COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER

The article defines the conflict-related competence of the future teacher as a component of his professional competence, the teacher's ability to use special psychological knowledge, skills and abilities to deal with conflict situations and the ability to prevent these situations. It was determined that the features of the conflict-related competence of the future teacher are communication flexibility, developed emotional intelligence, a positive active life position, communicative tolerance, initiative in rethinking previous experience and the ability to learn new knowledge, motivation to achieve constructive solutions. It has been found that conflicts are of particular importance in the educational sphere. The most important causes of pedagogical conflicts are events in the state and society that directly or indirectly affect the activities of the pedagogical team; imperfection of the educational process, uneven or unfair distribution of the educational load, insufficient equipment of classrooms, outdated technological support, violation of labor legislation, frequent change of management, distribution of resources; satisfaction of the needs of a specific individual. Among the probable causes of pedagogical conflicts are the individual and psychological characteristics of the participants, a low culture of communication, gender and age differences. The specificity of pedagogical conflicts in comparison with other conflicts that arise in interpersonal interaction consists in: fierce competition; decline in the prestige of the teaching profession in society; differences in the social status and life experience of the participants; high emotionality; "pedagogical stereotype"; high personal anxiety of the teacher.

Key words: conflict-related competence, professional competence, interpersonal communication, pedagogical conflict.

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується перетвореннями та нестабільністю. Новоутворення та протиріччя, які виникають у суспільстві, дедалі частіше призводять до конфліктів у різноманітних сферах життєдіяльності, зокрема освітянської.

Нинішній етап розвитку нашої держави спричиняє зростання конкуренції на ринку праці, підвищення рівня соціальних стресів та конфліктів. Результатом такого розвитку суспільства є зростання вимог до здатності особистості протистояти та керувати конфліктами. Це вимагає від сучасного фахівця професійної та конфліктологічної компетентності. У процесі підготовки майбутніх учителів важливим завданням постає формування компетентного фахівця, здатного розуміти себе та інших, керувати та попереджувати конфлікти.

Усе частіше в закладах освіти гостро постає проблема агресії, булінгу, мобінгу, емоційного та професійного вигорання. Усе це є наслідками несформованої конфліктологічної компетентності особистості, що призводять до виникнення конфліктів, психоемоційного перевантаження, психосоматичних розладів та внеможливають ефективного виконання професійних функцій. Саме тому, питання розвитку конфліктологічної компетентності вчителя набуває надзвичайної актуальності.

Аналіз наукових досліджень з проблематики конфліктологічної компетентності доводить, що це явище є багатовимірним феноменом. Конфліктологічна компетентність є структурним компонентом комунікативної компетентності (В. Шахов, А. Дорохова, Л. Коломієць, Б. Хасан), сукупністю якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій (Н. Кузьміна, В. Педоренко, Н. Лазаренко, В. Семиченко, М. Томчук), складовою соціально-психологічної компетентності особистості (Л. Мухіна, Г. Шульга, А. Шипілов), складовою професійної компетентності (Г. Габа, Г. Бережна, В. Зазикін, А. Коломієць), умовою успішної адаптації на майбутньому робочому місці (В. Штифурак, В. Сорочинська, М. Христюк), спеціальною компетентністю (Л. Цой), складовою конфліктологічної культури майбутнього фахівця соціономічної сфери (Т. Браніцька, Н. Пророк, І. Чухрій), засобом засвоєння позиції співробітництва у процесі взаємодії «учитель-учні» (Т. Комар, С. Плахотна), показником рефлексивно-поведінкового компоненту педагогічної толерантності майбутніх учителів (Ю. Гордієнко), умінням конструктивного розв'язку конфліктів (М. Медвідь, С. Кондратюк та ін.), чинником особистісного розвитку студентів (Л. Котлова, І. Мельник). Проблема розвитку конфліктологічної компетентності людини, а першочергово фахівців соціономічних професій, до яких належить професія вчителя, має тісний зв'язок з проблемою розвитку емоційного інтелекту та асертивної поведінки особистості.

Вирішення окресленої проблеми сприятиме подоланню протиріч та суперечностей між посиленням інформаційним та емоційним навантаженням, що висуває до молодого фахівця викладацька діяльність; специфікою діяльності, що передбачає взаємодію з великою кількістю різних особистостей, кожна з яких має власні психологічні особливості, що спричиняє необхідність розвинутого вміння безконфліктного педагогічного спілкування та відсутністю технологій, спеціальних програм розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів під час навчання; несформованістю сукупності якостей, які забезпечують здатність конструктивної педагогічної взаємодії та нагальністю потреби вирішення конфліктів різного типу.

Аналіз теоретико-методологічних джерел з досліджуваної проблеми виявив її недостатню вивченість у сучасній психолого-педагогічній науці, а також відсутність єдиної концепції щодо розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Важливого теоретичного та емпіричного значення набуває поглиблене вивчення сутності та структури конфліктологічної компетентності вчителів, обґрунтування критеріїв, показників, рівнів та особливостей розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх учителів.

Мета статті – охарактеризувати конфліктологічну компетентність майбутнього вчителя, як складника професійної компетентності.

У сучасній літературі наводять досить близькі за змістом визначення поняття «компетентність».

За визначенням А. Лукашенко, компетентність є формою прояву спеціалістом на практиці прагнення та здатності реалізувати власний потенціал для успішного виконання діяльності [5].

Узагальнюючи представлені трактування поняття «компетентність», ми можемо визначити, що компетентність є інтегрованою здатністю особистості ефективно реалізувати набуті знання, уміння та навички в діяльності. Компетентність має тісний зв'язок з досвідом особистості, який вона здобуває, виконуючи певну діяльність.

На сьогодні учені проводять численні дослідження цього феномену. А. Лукашенко визначає професійну компетентність, як професійну підготовку й здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків діяльності, міру й основний критерій його відповідності вимогам професійної діяльності. Вона є складним системним утворенням, основними елементами якої є підсистема професійних знань; підсистема професійних умінь; підсистема професійних навичок; підсистема професійних позицій; підсистема професійних якостей; підсистема індивідуально-психологічних особливостей. До підсистеми професійних знань відноситься логічна системна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості. До підсистеми професійних умінь належать психічні утворення, що полягають у засвоєнні людиною способів і технік професійної діяльності. До підсистеми професійних навичок – дії, сформовані у процесі повторення певних операцій і доведені до автоматизму. До підсистеми професійних позицій відносять сукупність

сформованих установок й орієнтацій, відношення та оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності й перспектив, а також досягнень, які визначають характер професійної діяльності та поведінки фахівця. Підсистему індивідуально-психологічних особливостей фахівця складають поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, які визначають індивідуальність, стиль професійної діяльності, поведінки та виявляються у професійних якостях особистості [5].

В. Шахов визначає професійну компетентність через єдність професійних знань, умінь, професійних позицій та психологічних якостей педагога, що забезпечують високий рівень його професійної діяльності; єдність теоретичної та практичної готовності педагога до реалізації діяльності, що характеризує його професіоналізм [8]. На думку В. Галузяка, професійна компетентність учителя є «системним проявом професійних знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій, здібностей і особистісних якостей, які дають змогу успішно виконувати завдання педагогічної діяльності» [2, с. 52].

Н. Лазаренко зазначає, що професійна компетентність – це особистісна властивість педагога, що дає змогу продуктивно вирішувати навчально-виховні завдання [4].

Серед структурних складових професійної компетентності конфліктологічна компетентність займає особливе місце.

Т. Браніцька розглядає конфліктологічну компетентність педагогів як цільову спрямованість процесу конфліктологічної підготовки. Дослідниця вважає, що конфліктологічна компетентність є інтегративним поняттям: компонентом професійної компетентності педагога та видом спеціальної компетентності [1].

За визначенням Л. Котлової, конфліктою компетентністю певною мірою володіє кожна людина. Це ті прийоми та способи, за допомогою яких кожен з нас вирішує конфлікти в повсякденному житті, не опираючись на наукові методи, а конфліктологічна компетентність передбачає звернення до наукового підґрунтя. Вона являє собою рівень розвитку обізнаності про діапазон можливих стратегій конфліктуючих сторін і вміння надати сприяння в реалізації конструктивної взаємодії в конкретній конфліктній ситуації [6].

У своїх дослідженнях Л. Ярослав доходить висновку, що конфліктологічна компетентність є когнітивно-регулятивною підструктурою професіоналізму особистості й діяльності. Вона є динамічним структурнорівневим утворенням, яке характеризується наявністю знань про конфлікт, володінням широким спектром стратегій поведінки в конфлікті, емоційною саморегуляцією та значимими особистісними властивостями (емпатія, рефлексивність тощо) [9].

С. Філь вважає, що конфліктологічна компетентність передбачає, перш за все, здатність фахівця розуміти й аналізувати, а також прогнозувати можливі конфліктні ситуації, спираючись на систему відповідних знань [11].

Узагальнюючи вищевикладений матеріал, ми можемо висновкувати, що не існує єдиного погляду щодо поняття конфліктологічної компетентності. Наведені визначення мають як спільні, так і відмінні риси. Але усі вони відображають одну головну ідею, яку ми вбачаємо в тому, що конфліктологічна компетентність – це готовність не лише перебувати у «центрі» конфлікту, а й готовність та вміння ним керувати й попереджувати його виникнення. Для цього важливим є усвідомлення власних емоцій, цінностей, мотивів, цілей та можливостей.

З точки зору професійної діяльності конфліктологічну компетентність майбутнього вчителя можна визначити як здатність використовувати спеціальні психологічні знання, уміння та навички поведінки у конфліктних ситуаціях та здатність до попередження цих ситуацій [6].

Здатність усвідомлювати власні емоції та розуміти їх, а також здатність усвідомлювати та розуміти емоції інших людей, є одним із ключових факторів, що визначають здатність особистості до конструктивного встановлення, розвитку взаємостосунків та адаптації в суспільстві. Цю здатність розглядають у межах емоційного інтелекту й вона є важливою умовою для формування конфліктологічної компетентності. Саме тому, ми вважаємо за доцільне зупинити свою увагу на такому явищі як емоційний інтелект.

Дж. Маєр, П. Саловей, Д. Карусо розглядають емоційний інтелект як підструктуру соціального інтелекту та представляють його як комплекс ментальних здібностей, які сприяють усвідомленню та розумінню емоцій (як власних, так і оточуючих людей). Нездатність розпізнавати та розуміти власні емоції має назву алекситимії [13].

Р. Бер-Он розглядає емоційний інтелект як компетентність у сфері прояву емоцій, а не у сфері інтелектуальних здібностей. Емоційний інтелект є поєднанням знань та навичок в емоційній сфері, а також і особистісних якостей (самоповага, оптимізм). Дослідник запропонував власну змішану модель емоційного інтелекту, відповідно до якої цей феномен представлений як множинність некогнітивних здібностей і навичок, що впливають на можливість індивіда успішно долати перешкоди і тиск з боку оточення [11].

Підсумовуючи погляди зазначених учених, ми розуміємо емоційний інтелект як здатність розуміти, пояснювати емоції (власні та оточуючих) та керувати ними для реалізації продуктивної

діяльності. Таким чином, розпізнавання емоцій призводить до усвідомлення змісту переживань та корекції поведінки. Така здатність є надзвичайно важливою для вчителя. Не менш важливою здатністю, що визначає його конфліктологічну компетентність є здатність до асертивної поведінки.

Е. Солтер визначає асертивну поведінку як конструктивний спосіб міжособистісної взаємодії [14].

Асертивна поведінка є «золотою серединою» між боротьбою та уникненням у конфлікті. Вона має зв'язок з ціннісними орієнтаціями людини, її спрямованістю, самопізнанням та самореалізацією, емоційною рівноваженістю, рефлексією, самооцінкою. Тому така поведінка сприяє не лише конструктивному вирішенню проблемної ситуації, але й попереджує виникнення конфлікту [6].

На думку Т. Коробкової, саме асертивна поведінка учителя є оптимальним варіантом спілкування учителя з учнями та сприяє формуванню учня як відповідальної, самостійної особистості, яка здатна вирішувати проблемні ситуації [12].

Асертивна поведінка відіграє важливу роль у міжособистісних стосунках, адаптації, попередженні емоційного та професійного вигорання, психічному здоров'ї та тривалості життя людини [3]. Саме тому, віднедавна вчені звертають особливу увагу на розвиток асертивної поведінки в учителів. Ми поділяємо ці погляди та вважаємо, що асертивна поведінка є одним із компонентів конфліктологічної компетентності майбутнього учителя.

У ході аналізу наукової літератури, ми доходимо висновку, що конфліктологічна компетентність учителя є динамічним утворенням, яке потребує постійного розвитку та змістовного наповнення новими підходами, теоріями, технологіями. Одним із чинників розвитку конфліктологічної компетентності вчителя є формування в нього активної життєвої позиції та ініціативності.

Активна життєва позиція є ознакою гармонійно розвинутої особистості в усіх сферах її життєдіяльності та взаємодії. Конфліктологічно компетентним фахівцем може стати лише той учитель, у якого сформованою є не просто активна життєва позиція, а позитивна активна життєва позиція. Ця позиція характеризує особистість як активно діючу особу, яка прагне змінити оточуючу реальність у бік добра та доброчесності. Їй притаманні: відповідальність за власні вчинки, небайдужість, емпатійність, активність [6].

Інтегральними якостями, властивостями особистості, які є необхідними сучасному фахівцю М. Томчук виокремлює професійну мобільність та соціальну компетентність [7].

Не менш важливим чинником розвитку конфліктологічної компетентності вчителя є усвідомлення, розуміння та засвоєння ним ефективних способів не лише подолання конфліктних ситуацій, а й їхньої профілактики. Для цього від педагога вимагають: оволодіння необхідними нормами соціальної взаємодії, набуття конфліктологічної грамотності, усвідомлення власних психологічних проблем, оволодіння навичками саморегуляції та конструктивного психологічного захисту.

Висновок. Отже, розвиток конфліктологічної компетентності вчителя є динамічним та керованим процесом, який може здійснюватися двома шляхами: перший – самовиховання та саморозвиток; другий – регулярні тренінги, сюжетно-рольові та ділові ігри, вправи тощо. Психологічними особливостями, які сприяють цьому процесу є: компромісність, поступливість, терпимість до думки інших, комунікативна толерантність, асертивність, емоційний інтелект, мобільність, позитивна активна життєва позиція, діалогічність спілкування, навички активного слухання.

Література

1. Браніцька Т. Р. Формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2013. №4. С. 24–30.
2. Галузьяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. Випуск 49. С. 46–54.
3. Колесник Н. Є. Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів. *Наукове електронне періодичне видання*. 2014. Вип. 5. С. 106–111.
4. Лазаренко Н. Професійна підготовка вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції. *Вінниця : Друк, 2019. 167 с.*
5. Лукашенко А. О. Педагогічні умови формування конфліктологічної компетентності вчителя загальноосвітнього навчального закладу. *Київ, 2006. 24 с.*
6. Мухіна Л. Психологічні особливості розвитку конфліктологічної компетентності майбутніх вчителів. *Київ : Стронг, 2019. 184 с.*
7. Томчук М. І., Томчук С. М. Психологія тривоги, страху та агресії особистості в освітньому процесі: монографія. *Вінниця : ВІНДРУК, 2018, 200 с.*

8. Шахов В. І. Психологічні технології підготовки фахівців соціономних професій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія* Зб. наук. праць. Випуск 49. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. С. 183–190 с.
9. Холковська І. Л., Галузьяк В. М. Педагогічна конфліктологія: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 208 с.
10. Ярослав Л. О. Психологічний аналіз структури конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя. *Вісник НТУ «КПІ»*. Серія: Філософія. Психологія. Педагогіка. 2010. №1(28). С. 140–144.
11. Bar-On R. Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1). 2010. P. 54-62
12. Korobkova T. A. Assertiveness as a kind of pedagogical communications Ottawa: Ed. VYPY, 2000. 150 p.
13. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological inquiry*. 2004. Vol. 15. N 3. P. 197-215.
14. Salter A. Conditioned reflex therapy. New York: Creative Age Press. 1949. 359 p.

References

1. Branicka T.R. (2013). Formyvanha konfliktologichna kylytra maibetnih fahivciv socionomichnoi sferi. [Formation of conflict culture of future specialists in the socioeconomic sphere]. *Teoria i praktika upravlinna socialnimi*. P. 24-30. [in Ukrainian].
2. Haluziak V. M. (2017). Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia. [Components of a teacher's general pedagogical competence]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia*. Vypusk 49. P. 46-54. [in Ukrainian].
3. Kolesnik M.J. (2014). Kylyturologichnii pidhid y pidgotovci maibytynih vchyteliv pochatkovoї shkoli do formyvanha predmetbo-peretvoryvslnoi kompetentnosti ychniv. [Cultural approach in the preparation of future primary school teachers to the formation of subject-transformative competence of students]. *Naykove elektrone vidanna. Vip. 5*. P. 106-111. [in Ukrainian].
4. Lazarenko N.I. (2019). Profeaiina pidgotovka vchyteliv y pedagogichnah universitetah Ykraini v ymovah evrointegracii. [Professional training of teachers in pedagogical universities of Ukraine in the conditions of European integration]. *Vinnica: Dryk*. 167 p. [in Ukrainian].
5. Lykashenko A.A. Pedagogichni ymovi formyvanha kylyturologichnoi kompetentnosti vchitekiv zagalnoosvitnogo zaklady. [Pedagogical conditions for the formation of conflict-related competence of a teacher of a general educational institution]. *Kyiv*, 24 p. [in Ukrainian].
6. Myhina L. (2019). Psihologichni osoblivosti rozvitky kylyturologichnoi kompetentnosti maibytynih vchyteliv. [Psychological features of the development of conflict-related competence of future teachers]. *Kyiv: Strong*. 184 p. [in Ukrainian].
7. Tomchuk M.I., Tomchuk S.M. (2018). Psihologia trivogi, strahy ta agresii osobistosti v osvithomyi prostori: monografia. [Psychology of anxiety, fear and aggression of the individual in the educational process: monograph]. *Vinnica: Vindryk*. 200 p. [in Ukrainian].
8. Shahov V.I. (2017) Psihologichni tehnologii pidgotovki fahivciv cocionomichnih profesii [Psychological technologies for training specialists in socio-economic professions.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. Vypusk 49. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. S. 183-190 s.* [in Ukrainian].
9. Kholkovska I. L., Haluziak V. M. Pedahohichna konfliktologhiia: navchalnyi posibnyk. [Pedagogical conflictology: a textbook]. *Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2015. 208 s.*
10. Uaroslav L.O. (2010). Psihologichnii analiz stryktury kylyturologichnoi kompetentnosti maibytynih vchyteliv. [Psychological analysis of the structure of conflict-related competence of the future teacher]. *Visnik NTU KPI. Seria: Filozofia. Psihologia. Pedagogika. №1(28)*. P.140-144. [in Ukrainian].
11. Bar-On R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1). p. 54-62. [in English].
12. Korobkova T. (2000). Assertiveness as a kind of pedagogical communications Ottawa: Ed. VYPY. 150 p. [in English].
13. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (2004). Emotion intelligence: theory, findings, and implication. *Psychological inquiry*. Vol. 15, N 3 p. 197-215. [in English].
14. Salter A. (1949). Conditioned reflex therapy. New York: Creative Age Press. 359 p. [in English].

УДК 378.147.091.33.12.01-057.85/.86:63

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-28-34>

НАТАЛІЯ ОЛІЙНИК

<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>

natalia.oliinuko480@gmail.com

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри початкової освіти,
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ПРАКСЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА В УМОВАХ ДУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена дослідженню особливостей професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства в умовах дуального навчання. Автор акцентує увагу на значущості фахової передвищої освіти як ключового елемента науково-технічного прогресу та практичного впровадження інновацій у галузі лісового господарства. У статті розглянуто нормативно-правове регулювання професійної освіти в Україні, зокрема законодавчі акти та стандарти, що визначають сучасні вимоги до підготовки кадрів у даній сфері. Досліджено процес реформування освітньої системи, який сприяв виокремленню закладів фахової передвищої освіти як центрів здобуття професійних кваліфікацій. Значну увагу приділено ролі дуальної форми навчання, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок шляхом поєднання академічної підготовки з безпосереднім навчанням на виробництві. Особливу увагу приділено механізмам взаємодії закладів освіти та підприємств, що виступають стейкхолдерами у процесі підготовки кадрів. Досліджено основні напрями співпраці, включаючи створення спільної матеріально-технічної бази, розробки навчальних планів, забезпечення наставництва та формування механізмів оцінювання якості підготовки фахівців. У статті виокремлено та схарактеризовано три етапи реалізації дуального навчання: підготовчий, організаційно-виконавчий та рефлексивно-узагальнювальний.

Ключові слова: професійна освіта, дуальне навчання, дуальна освіта, фахова передвища освіта, лісове господарство, наставництво, прaxeологічний підхід, стейкхолдери.

NATALIA OLIINYK

<https://orcid.org/0000-0001-9340-4378>

natalia.oliinuko480@gmail.com

Candidate of Pedagogical Sciences,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrosky str. 32, Vinnytsia

FORMATION OF PRAGMATIC COMPETENCE OF FUTURE FORESTRY SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF DUAL EDUCATION IN INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

The article is devoted to the study of the peculiarities of professional training of future forestry specialists in the conditions of dual education. The author focuses on the importance of professional higher education as a key element of scientific and technological progress and practical implementation of innovations in the field of forestry. The article examines the legal and regulatory framework for professional education in Ukraine, in particular, the legislative acts and standards that define modern requirements for training in this area. The article examines the process of reforming the educational system, which contributed to the separation of institutions of professional higher education as centres for obtaining professional qualifications. Considerable attention is paid to the role of the dual form of education, which ensures the integration of theoretical knowledge and practical skills by combining academic training with direct on-the-job training. Particular attention is paid to the mechanisms of interaction between educational institutions and enterprises that act as stakeholders in the training process. The main areas of cooperation, including the creation of a joint material and technical base, development of curricula, provision of mentoring and formation of mechanisms for assessing the quality of training, are investigated. The role of stakeholders in modernising educational programmes and improving the effectiveness of practical training is also considered. The article identifies three stages of dual learning implementation: preparatory, organisational and executive, and reflective and generalising. The results of each stage are described, including the development of teaching and learning materials, organisation of mentoring, assessment of students' competences and their adaptation to real production conditions.

Key words: vocational education, dual training, dual education, professional higher education, forestry, mentoring, praxeological approach, stakeholders.

Професійна освіта майбутніх фахівців лісового господарства є ключовою ланкою науково-технічного прогресу та практичного впровадження інновацій, при цьому вона охоплює широкий спектр соціально-економічних аспектів розвитку суспільства. Її нормативно-правове регулювання базується на законодавчих актах України, зокрема Законах «Про освіту», «Про професійну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про фахову передвищу освіту». Важливе значення для розвитку

фахової передвищої освіти має Концепція розвитку професійно-технічної освіти та Державний стандарт професійної підготовки фахівців лісового господарства, що визначають стратегічні напрями модернізації освітньої сфери.

Реформування системи професійної освіти сприяло виокремленню закладів фахової передвищої освіти, які згідно з чинним законодавством виконують функцію центрів здобуття повних і часткових кваліфікацій у межах професійної та фахової передвищої освіти. Окрім цього, такі установи відіграють роль кваліфікаційних центрів, уповноважених здійснювати оцінювання та офіційне визнання результатів навчання, у тому числі отриманих у процесі неформальної освіти. Це забезпечує підвищену адаптивність освітньої системи до динамічних змін на ринку праці та сприяє інтеграції різних форм навчання в єдину систему професійної підготовки. У другому розділі Закону структурно визначено основні елементи системи фахової передвищої освіти, включаючи класифікацію спеціальностей і галузей знань відповідно до положень Державного стандарту професійної (професійно-технічної) освіти. Цей документ встановлює чіткі кваліфікаційні вимоги до випускників, критерії оцінювання їхніх навчальних досягнень, нормативний обсяг навчального навантаження, основні професійні компетентності, а також необхідні матеріально-технічні ресурси для забезпечення освітнього процесу. Запровадження таких стандартів сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати в галузі лісового господарства та відповідати сучасним вимогам професійної діяльності.

Існує низка наукових досліджень присвячених обґрунтуванню різноманітних підходів до формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців у закладах фахової передвищої освіти в умовах дуального навчання. Зокрема, у працях О. Кравченка розглядається специфіка інтеграції дуальної освіти в процес професійної підготовки спеціалістів з харчових технологій, що базується на компетентнісному підході. Такий підхід сприяє гармонійному поєднанню теоретичних знань і практичних навичок, що є ключовим чинником підвищення професійної готовності випускників до реальних виробничих умов. З. Подоляк здійснив ґрунтовний аналіз еволюції лісгосподарської освіти в Австрії. У контексті вдосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів науковець В. Хоменко розробив теоретико-методологічні засади впровадження дуального змісту професійної освіти для інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

Науковці досліджують особливості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих працівників лісового господарства, аналізуючи сучасні підходи до формування їхніх компетентностей та адаптації до вимог галузі. Значний внесок у цьому напрямі здійснили І. Вдовенко, Л. Коритко, Л. Макодзей, Є. Мішеніна, Н. Стрижак, В. Хрик, О. Якименко, І. Ярова та інші вчені, які детально досліджують ефективність освітніх методик у цій сфері. Окрему увагу приділено дуальній формі навчання як механізму інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що висвітлено в працях Л. Кримчак. Водночас Н. Олійник та С. Літвінчук обґрунтовують необхідність модернізації професійної освіти майбутніх фахівців аграрного сектору, наголошуючи на важливості інноваційних підходів до формування компетентнісної моделі підготовки кадрів.

Отже, сучасний науковий дискурс акцентує увагу на пошуку оптимальних шляхів удосконалення професійної підготовки фахівця лісового господарства, які спрямовані на формування праксеологічної підготовки в умовах дуального навчання.

Метою статті є визначення особливостей формування праксеологічної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства в умовах дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти.

В умовах ринкової економіки державні підприємства, які належать до сфери управління Держагентства лісових ресурсів України не в змозі повністю взяти на себе витрати з підготовки кадрів для власного виробництва. Однак такі підприємства часто виступають як соціальні партнери освітньої установи (стейкхолдери), при цьому мають змогу формувати замовлення за затребуваними спеціальностями, вносити рекомендації та корективи в зміст навчання, направляти на навчання найкращих працівників, проводити навчально-виробничу практику на реальній виробничій базі й тим самим домогтися високої якості підготовки фахівців для власного підприємства.

У зв'язку з цим доцільно розглянути особливості впровадження елементів дуального навчання в підготовку фахівців лісового господарства, тому що саме дуальне навчання передбачає взаємодію й кооперацію виробничої сфери (підприємств) та освітніх установ (закладів передвищої освіти), що виступають як соціальні партнери (стейкхолдери), спрямовану на підвищення якості праксеологічної компетентності фахівців.

Науковці вітчизняної професійної освіти Н. Гапонюк, Л. Марценюк, Л. Самчук визначають дуальне навчання як «освітній процес, що поєднує практичне навчання з частковою зайнятістю на виробництві та навчання в традиційному освітньому закладі» [2, с. 238]. Така система спрямована на підготовку фахівців, які мають як ґрунтовні знання, так і реальний досвід роботи з обраної професії. Дуальне навчання дозволяє студентам одночасно здобувати освіту та застосовувати отримані знання на практиці, що сприяє їхній швидшій адаптації до ринку праці. Подібна форма професійної освіти являє собою механізм тісної взаємодії держави, роботодавців, профспілок і

різних громадських об'єднань з підготовки висококваліфікованих кадрів відповідно до потреб ринку праці [5, с. 154]

Ми визначаємо дуальне навчання як інноваційний тип організації професійної освіти, який передбачає тісний взаємозв'язок закладу освіти з виробництвом, що забезпечує високий рівень підготовки випускників галузі лісового господарства. Дана діяльність об'єднує педагогічні цілі та інтегровані можливості закладів фахової передвищої освіти та базового підприємства й реалізує цільові установки на кожному етапі підготовки.

Аналіз досліджень Т. Равчиної та Г. Шемелюк доводять, що успішній реалізації завдань соціального партнерства сприяє система нових принципів організації фахової передвищої освіти, в основу яких покладено інтегративну ідею: «роботодавець визначає, чому навчати, освітній заклад – як навчати» [8, с. 199].

З метою експериментальної перевірки ефективності освітнього процесу у Вінницькому транспортному коледжі (ВТФК) було впроваджено технологію підготовки фахівців в умовах дуального навчання. Партнерами виступили – Вінницька лісова науково-дослідна станція та МКП «Вінницязеленбуд». У педагогічному експерименті взяли участь здобувачі освіти, які навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство».

Педагогічна технологія розглядається як така, що відбиває тактику реалізації освітніх технологій і вибудовується на знанні закономірностей функціонування системи «педагог – матеріальне середовище – учень» у певних умовах навчання (індивідуальне – групове – колективне – масове тощо). Їй притаманні загальні риси й закономірності реалізації освітнього процесу незалежно від того, при вивченні якого конкретного предмета вони використовуються. «Педагогічна технологія трактується як сфера знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти» [6, с. 31]. В умовах дуального навчання педагогічну технологію підготовки фахівців можна визначити як технологічний ланцюжок дій, етапи якого можна звести до нижченаведеного переліку. Кожен з цих етапів передбачає певну послідовність виконання:

1. *Підготовчий етап*: дослідження (діагностика), концептуалізація, цілепокладання, змістове самовизначення, розробка технології підготовки фахівців в умовах дуального навчання, попередня соціалізація.

2. *Організаційно-виконавчий етап*: уточнення плану роботи кожним з учасників розробки технології підготовки фахівців в умовах дуального навчання, покрокове виконання запланованих дій; корекція перебігу реалізації та дій учасників підготовки фахівців в умовах дуального навчання на основі зворотного зв'язку; отримання та внутрішнє оцінювання продукту технології підготовки фахівців в умовах дуального навчання; презентація остаточних результатів роботи та їхня зовнішня експертиза (оцінювання).

3. *Рефлексивно-узагальнюваний етап*: рефлексія результату; оцінювання якості отриманого продукту; оцінювання якості спільної діяльності та стосунків соціальних партнерів; перспективи використання продукту технології підготовки фахівців в умовах дуального навчання.

Розглянемо поетапний процес впровадження технології підготовки фахівців в умовах дуального навчання.

Підготовчий етап. На цьому етапі заклад фахової передвищої освіти з метою вдосконалення підготовки фахівців з урахуванням реальних потреб галузі та для підвищення власної конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг здійснив прогноз галузевих і регіональних потреб у фахівцях. Також базовий навчальний заклад передвищої освіти здійснив: аналіз професійно-кваліфікаційної структури підготовки кадрів в області; аналіз структури і складу кадрів, що готуються, а також потреб у висококваліфікованих кадрах відповідно до орієнтації на промислово-економічний розвиток області та регіону, перспективних інвестиційних проєктів; аналіз пропозицій роботодавців для формування прогнозу потреби в кадрах; розробив консолідований план контрольних цифр прийому за напрямками підготовки фахівців; провів професійну профорієнтацію.

На цьому етапі профорієнтаційна діяльність передбачала залучення до процесу всіх основних учасників, а саме ВТФК і підприємства. Основними інструментами системи профорієнтації стали: створення мережі спеціалізованих служб консультування на підприємстві та в освітньому закладі передвищої освіти; проведення масових профорієнтаційних заходів у ВТФК, а також виїзні дні відкритих дверей; проведення спеціалізованих конкурсів професійної майстерності, що проводяться об'єднаннями роботодавців. Система профорієнтаційної діяльності спиралася на результати прогнозу галузевих потреб, а фокус заходів профорієнтаційної діяльності враховував результати цього прогнозу.

На підготовчому етапі керівники підприємства МКП «Вінницязеленбуд» з метою розвитку системи прогнозування потреби у кваліфікованих кадрах певного рівня та профілю і для скорочення витрат підприємства на кадровий рекрутинг провели оцінку якості підготовки спеціалістів й склали рейтинг освітніх закладів, які навчають за кваліфікацією «Лісове господарство»; визначили відповідальних виконавців на підприємстві із забезпечення розвитку системи дуального навчання в умовах виробничо-освітнього кластеру «освітньому закладі передвищої освіти – підприємство»;

виявили якісну та кількісну складові потреби в професійному навчанні зараз і в перспективі; сформувавши узгоджене замовлення на підготовку спеціалістів для власного підприємства; визначили основні компетентності для кваліфікації кадрів.

Адміністрація Вінницької лісової науково-дослідної станції на підготовчому етапі роботи узгодила замовлення на проведення науково-дослідної діяльності для розв'язання виробничих завдань; сформувала механізми мотивації працівників підприємства до навчання за дуальною системою освіти; провела збір заяв на навчання за дуальною системою освіти серед працівників підприємства; провела діагностику професійних інтересів перспективних робітників; для підвищення ефективності використання спеціалістів, розвитку їхньої професійної компетентності та мобільності провела фаховий відбір абітурієнтів.

Для забезпечення розвитку системи наставництва підприємство здійснило відбір кандидатів на посади наставників та організувало їх навчання. Також було розроблено комплекс заходів щодо мотивації діяльності наставників, які закріплені в Положенні про наставництво.

Особливу значущість мали такі функції підприємств:

- розробка механізмів інтеграції наставництва на всіх ключових етапах підготовки кадрів для власних потреб;
- участь у створенні моделі освітнього процесу на основі принципів дуального навчання з урахуванням специфіки підприємства та закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО), зокрема розробка практичних рекомендацій щодо включення до робочих програм ЗФПО розділів, які розкривають теоретичні основи реальних виробничих чи технологічних процесів;
- визначення індивідуальної траєкторії професійного розвитку здобувачів освіти, а також розробка критеріїв оцінювання якості освіти та матеріалів для проведення атестаційного екзамену (спільно з представниками ЗФПО та наставниками);
- підготовка нормативно-правового забезпечення реалізації освітніх програм у межах дуальної форми навчання та формування пакету документів, необхідних для ефективної організації освітнього процесу.

Результатом цього етапу є затвердження консолідованого плану контрольних показників прийому за напрямом підготовки фахівців, інтегрованого навчального плану за спеціальністю «Лісове господарство», а також сформованого пакета документів нормативно-правового забезпечення реалізації освітніх програм у межах дуальної форми навчання, що забезпечує ефективну взаємодію закладу вищої освіти та підприємства.

Організаційно-виконавчий етап. Даний етап передбачав реалізацію спільної стратегічної мети закладу фахової передвищої освіти (ЗФПО) та підприємства, а саме – впровадження організаційно-педагогічних умов для вдосконалення підготовки фахівців відповідно до реальних потреб базового підприємства. Було передбачено спільну діяльність закладу фахової передвищої освіти та підприємства, зокрема:

- створення спільної матеріально-технічної та виробничої бази для організації дуального навчання, а також проведення науково-дослідної роботи, спрямованої на розв'язання виробничих завдань;
- комплектування штату підприємства кураторами дуального навчання на умовах зовнішнього сумісництва серед викладачів закладу фахової передвищої освіти ВФТК;
- створення на підприємстві циклових комісій і науково-дослідних лабораторій;
- залучення працівників підприємства до викладання в системі дуального навчання за напрямами, визначеними спільно з підприємством, шляхом їхнього прийняття на базові кафедри на умовах зовнішнього сумісництва, а також забезпечення їх навчальним навантаженням;
- сприяння освітній діяльності викладачів дуального навчання, прийнятих на умовах зовнішнього сумісництва працівників підприємства.

Цей етап забезпечував ефективну інтеграцію освітнього процесу з практичними потребами підприємства, що сприяє підготовці висококваліфікованих фахівців, адаптованих до сучасних умов виробництва. У рамках співпраці між закладом фахової передвищої освіти (ЗФПО) та підприємством було здійснено низку заходів, спрямованих на ефективну організацію освітнього процесу з урахуванням специфіки професійної діяльності та корпоративного замовлення підприємства.

Основні напрями роботи включали: створення цифрових комісій на підприємствах, визначених спільно з закладом фахової передвищої освіти (ЗФПО); розробку навчальних планів та календарного графіка, синхронізованого з діяльністю освітнього закладу та виробничими можливостями підприємства; складання плану заходів для забезпечення освітнього процесу, зважаючи на професійну специфіку та кадрові потреби підприємства; розробку механізмів оцінювання та реалізації траєкторій професійного розвитку здобувачів освіти; доповнення професійними й спеціалізованими компетентностями робочих навчальних програм; запровадження вибіркового дисциплін за профілем спеціальності, що враховують специфіку діяльності базового підприємства, з використанням годин варіативної частини освітнього стандарту; узгодження та затвердження змісту

науково-дослідної роботи здобувачів освіти, тем кваліфікаційних та курсових проєктів, орієнтованих на вирішення конкретних виробничих завдань; забезпечення стажування викладачів спеціальних дисциплін на підприємстві; упровадження заходів щодо мотивації наставників та організацію курсів підвищення кваліфікації для наставників (кураторів) за профільними напрямками, що є необхідними для реалізації освітнього процесу в межах дуального навчання; забезпечення можливості здобувачам освіти відвідувати навчальні заняття як у закладі фахової передвищої освіти, так і на підприємстві в рамках індивідуальних навчальних планів та навчання на робочому місці; контроль за виконанням наставниками програми дуального навчання, їхніх посадових інструкцій та обов'язків, уключаючи організацію залучення студентів до виробничого процесу та проведення інструктажів; організацію процедур проміжного контролю якості реалізації програм дуального навчання, у тому числі за участю наставників і керівників базового підприємства; розробку механізмів та інструментів для проміжного контролю якості реалізації освітніх програм дуального навчання; інтеграцію ресурсних баз ЗФПО та підприємства для організації виробничої практики; забезпечення здобувачів освіти під час проходження дуального навчання транспортуванням до підприємства, спеціальним одягом, навчальними матеріалами, витратними ресурсами згідно з чинними нормами; надання здобувачам освіти доступу до практичних матеріалів та виробничих процесів, за винятком інформації, що є комерційною; залучення здобувачів освіти як співвиконавців науково-дослідних робіт під спільним керівництвом викладачів ЗФПО та співробітників підприємства з подальшою підготовкою та захистом курсових і випускних кваліфікаційних робіт. Ці заходи забезпечують ефективну інтеграцію освіти та виробництва, сприяють підготовці висококваліфікованих фахівців, адаптованих до сучасних вимог професійної діяльності.

Підсумком організаційно-виконавчого етапу стала підготовка висококваліфікованих фахівців, орієнтованих на специфіку діяльності підприємства, що включає роботу з його унікальним обладнанням і технологіями. Окрім цього, було забезпечено підвищення кваліфікації викладачів спеціальних дисциплін.

Рефлексивно-узагальнювальний етап. Основною метою цього етапу була перевірка якості підготовки фахівців відповідно до вимог базового підприємства та освітнього стандарту фахової передвищої освіти. Для реалізації поставленої мети підприємство та заклад фахової передвищої освіти ВФТК спільно здійснили такі заходи:

- контроль виконання кураторами та викладачами вимог стандарту фахової передвищої освіти, програми дуального навчання, робочих програм навчальних дисциплін і професійних модулів, а також їхніх посадових інструкцій і функціональних обов'язків;
- оцінювання загальних і професійних компетентностей здобувачів освіти за спеціальністю відповідно до стандарту та робочих програм навчальних дисциплін і професійних модулів;
- контроль якості підготовки фахівців під час проведення підсумкової атестації;
- оцінювання відповідності траєкторії професійного розвитку здобувачів освіти, зокрема проведення кваліфікаційних іспитів за участю представників підприємств;
- аналіз результатів науково-дослідної роботи здобувачів освіти та статистичних даних щодо впровадження їхніх раціоналізаторських пропозицій;
- залучення здобувачів освіти до виконання наукових досліджень під спільним керівництвом викладачів та співробітників підприємства, що передбачало подальшу підготовку та захист курсових і кваліфікаційних робіт.

Завдяки проведеним заходам забезпечено комплексну оцінку якості підготовки майбутніх фахівців, а також їхню адаптацію до реальних виробничих умов і вимог ринку праці.

Підприємство здійснило облік результатів оцінювання якості професійної освіти: під час ухвалення управлінських рішень на підприємстві; при атестації кадрів; під час формування плану-замовлення на підготовку фахівців; при визначенні матеріального стимулювання працівників, які навчаються за програмою дуального навчання. Заклад фахової передвищої освіти, використовуючи результати оцінювання якості професійної освіти в умовах дуального навчання, здійснив: модернізацію та коригування освітніх програм, навчальних планів, контрольних та оцінювальних засобів, програм виробничої практики тощо; організацію управлінської, методичної та педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення якості підготовки фахівців; аналіз перспективних форм співпраці з підприємствами-роботодавцями з метою розширення джерел фінансування; визначив стратегію розвитку дуальної системи освіти в Україні та області.

Позитивним результатом етапу роботи стало: коригування навчальних планів; розвиток системи незалежної оцінки якості підготовки фахівців лісового господарства.

Технологія підготовки фахівців за умов дуального навчання здійснювалася як комплексне використання активних та інтерактивних методів навчання, націлених на діяльнісне залучення здобувачів освіти до освітнього процесу, використання дистанційного навчання, методів проблемного викладу; Case-study; дослідницького методу; методу спрямованого експерименту; методу моделювання; рефлексії діяльності.

Завдяки впровадженню даної технології відбулися значні зміни в підготовці майбутніх фахівців лісового господарства. Значно покращилась мотивація здобувачів освіти до навчально-пізнавальної діяльності. Якість знань та успішність здобувачів освіти ВФТК зросла удвічі. На думку викладачів ЗФПО, основним важелем цьому послужило те, що практичне навчання здобувачів проводилось на основі методики виробничих ситуацій, з подальшою підготовкою доповіді та її обговорення з наставниками підприємств. Упровадження дуального навчання дало змогу здобувачам освіти ефективніше опанувати певні теми дисциплін та покращити рівень знань.

Отже, важливим напрямом удосконалення практичної підготовки здобувачів є забезпечення прагматичного підходу до практичної підготовки, за якого перед здобувачами освіти ставиться виробнича ситуація, яку здобувач вирішує, використовуючи набуті теоретичні знання в умовах дуального навчання.

Література

1. Державний стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України № 1077 від 20.10. 2021 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text>.
2. Гапонюк Н. Дуальна підготовка як складова системи професійної освіти молоді. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 30 листоп. 2016 р. Переяслав-Хмельницький, 2016. С. 238–240.
3. Липчій М. С. Структура прагматичної компетентності майбутніх фахівців лісового господарства як результат дуального навчання в закладах фахової передвищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 2023. Випуск 66. С. 150-153
4. Кучай Т., Кучай О., Рокосовик Н. Формування у фахівців лісового господарства ціннісного ставлення до праці та світосприйняття забезпечення екологічної стійкості. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 2022. Випуск 200. С. 26-30.
5. Марценюк Л. В. Дуальна освіта як засіб ефективного поєднання теорії та практики. *Review of transport economics and management*, 2020, вип. 4(20). С. 154-161.
6. Олійник Н. А., Шаргородська В. М. Педагогічні умови прагматичної підготовки студентів аграрних закладів вищої освіти як суб'єктів інноваційної діяльності. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 05. Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Випуск 84.(Т. 2). С. 31-33.
7. Педагогічні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: довідник. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. 87 с.
8. Равчина Т., Шемелюк Г. Організація освітнього процесу в системі фахової передвищої освіти у вимірі законодавчих змін. *Вісник Львівського університету*. Серія педагогічна, 2019. Випуск 34. С.198–208
9. Самчук Л. І. Дуальна освіта – сучасна форма підготовки конкурентоспроможних фахівців: зарубіжний досвід. *Професійна підготовка фахівців у вимірі нових освітніх реалій: український і зарубіжний досвід*: монографія. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. С. 150-155.

Reference

1. Derzhavnyi standart profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity. [State standard of vocational education and training]. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy № 1077vid 20.10. 2021 r. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1077-2021-%D0%BF#Text>.
2. Haponiuk N. Dualna pidhotovka yak skladova systemy profesiinoi osvity molodi. [Dual training as a component of the youth vocational education system]. *Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii* : materialy KhIKh Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf., 30 lystop. 2016 r. PereiaslavKhmelnyskyi, 2016. S. 238–240.
3. Lypchei M. S. Struktura prakseolohichnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv lisovoho hospodarstva yak rezultat dualnoho navchannia v zakladakh fakhovoi peredyshchoi osvity. [The structure of praxeological competence of future forestry specialists as a result of dual education in higher education institutions]. *Innovatsiina pedahohika*, 2023. Vypusk 66. S. 150-153
4. Kuchai T., Kuchai O., Rokosovyk N. Formuvannia u fakhivtsiv lisovoho hospodarstva tsinnisnoho stavlennia do pratsi ta svitospriyniatia zabezpechennia ekolohichnoi stiikosti. [Formation of a value-based attitude to work and a worldview of environmental sustainability among forestry professionals]. *Naukovi zapysky*. Serii: Pedahohichni nauky, 2022. Vypusk 200. S. 26-30.
5. Martseniuk L.V. Dualna osvita yak zasib efektyvnoho poiednannia teorii ta praktyky. [Dual education as a means of effectively combining theory and practice]. *Review of transport economics and management*, 2020, Vyp. 4(20). S. 154-161.
6. Oliinyk N. A., Sharhorodska V. M. Pedahohichni umovy prakseolohichnoi pidhotovky studentiv ahrarnykh zakladiv vyshchoi osvity yak subiektiv innovatsiinoi diialnosti. [Pedagogical conditions of praxeological training of students of agrarian higher education institutions as subjects of innovation activity.]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova*. Serii 05. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy, 2021. Vypusk 84.(T. 2). S. 31-3
7. Pedahohichni tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi kvalifikovanykh robitnykiv: [Pedagogical technologies in the professional training of skilled workers]. dovidnyk. Kyiv : Instytut profesiino-tekhnichnoi osvity NAPN Ukrainy, 2015. 87 s.

8. Ravchyna T., Shemeliuk H. Orhanizatsiia osvithnoho protsesu v systemi fakhovoi peredvyshchoi osvity u vymiri zakonodavchyykh zmin. [Organisation of the educational process in the system of professional higher education in the context of legislative changes]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriiia pedahohichna*, 2019. Vypusk 34. S.198–208
9. Samchuk L. I. Dualna osvita – suchasna forma pidhotovky konkurentospromozhnykh fakhivtsiv: zarubizhnyi dosvid [Dual education is a modern form of training competitive specialists: foreign experience]. *Profesiina pidhotovka fakhivtsiv u vymiri novykh osvitnikh realii: ukrainskyi i zarubizhnyi dosvid: monohrafiia*. Ivano-Frankivsk:NAIR, 2019. S. 150-155.

УДК 378:338.46(075)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-34-40>

ГРИГОРІЙ ПУСТОВІТ

<https://orcid.org/0000-0001-743-7831>
h.pustovit@gmail.com

доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри теорії і методики виховання Рівненського
державного гуманітарного університету
вул. Степани Бандери, 12, м. Рівне

ВІКТОР БІЛОУС

<https://orcid.org/0009-0002-1344-4703>
bilous.viktor24@rshu.edu.ua

здобувач PhD зі спеціальності 011
Освітні, педагогічні науки, Рівненського
державного гуманітарного університету
вул. Степани Бандери, 12, м. Рівне

ОЛЕКСІЙ КУЗНЕЦОВ

<https://orcid.org/0009-0002-7884-1136>
kuznietsov.oleksii24@rshu.edu.ua

здобувач PhD зі спеціальності 011
Освітні, педагогічні науки, Рівненського державного гуманітарного
університету
вул. Степани Бандери, 12, м. Рівне

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ Й КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ЕКОНОМІКИ ТА УПРАВЛІННЯ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті обґрунтовано провідні конструкти у формуванні професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, якими є: парадигмальний конструкт змісту їхньої професійної підготовки; інтеграційний конструкт, у межах якого процеси інтернаціоналізації вищої освіти є дієвим інструментом її інтеграції до Європейського простору вищої освіти; інноваційний конструкт, який визначає зміст інноваційної освітньої діяльності в контексті «відкритої освіти». Схарактеризовано педагогічні умови формування досліджуваного феномена: формування позитивної мотивації та індивідуальних потреб щодо здобуття системних наукових і фахових знань, оволодіння вміннями й навичками дослідницької діяльності; упровадження активних форм, методів і засобів професійної підготовки в освітньому середовищі університету; оволодіння практичним досвідом застосування здобутих фахових знань завдяки сформованій професійно-комунікативній компетентності й культурі професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, культура професійної діяльності, майбутні фахівці з економіки і управління, університет, освітнє середовище.

ГРИГОРІЙ ПУСТОВІТ

<https://orcid.org/0000-0001-743-7831>
h.pustovit@gmail.com

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the
at the Department of Theory and Methods of Education,
Rivne State University for the Humanities
vul. Stepana Bandery, 12, Rivne

ВІКТОР БІЛОУС

<https://orcid.org/0009-0002-1344-4703>
bilous.viktor24@rshu.edu.ua

Postgraduate Student in Speciality 011: Educational,
Pedagogical Sciences, Rivne State University of the
Humanities
Stepana Bandery St., 12, Rivne

ОЛЕКСІЙ КУЗНЕЦОВ

<https://orcid.org/0009-0002-7884-1136>
kuznietsov.oleksii24@rshu.edu.ua

Postgraduate Student in Speciality 011: Educational,
Pedagogical Sciences, Rivne State University of the Humanities
Stepana Bandery St., 12, Rivne

FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE AND CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FUTURE SPECIALISTS IN ECONOMICS AND MANAGEMENT WITHIN THE UNIVERSITY EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article aims to define and characterise the paradigmatic and substantive constructs involved in the process of forming professional and communicative competence, as well as the culture of professional activity, in future specialists in economics and management. This is presented as an extrapolation of the results of modernising the educational environment in higher education institutions, based on the analysis of psychological and pedagogical theories and contemporary educational practices. These constructs include the paradigmatic construct of the content of their professional training. The peculiarity of this construct lies in the fact that the processes of internationalisation within the educational environment of a higher education institution involve transforming the traditional mono-paradigm approach to professional training into a modern multi-paradigm model. The integration construct associates the internationalisation of domestic higher education increasingly with enhancing its quality and views it as an effective tool for integrating domestic higher education institutions into the European Higher Education Area. Finally, the innovative construct defines the content of innovative educational activities within the context of European integration processes as “open education”. The pedagogical conditions for the effective formation of the examined phenomenon are characterised by the following: fostering positive motivation and individual needs for acquiring systematic scientific and professional knowledge, as well as mastering research skills; the introduction of active forms, methods, and tools of professional training within the university’s educational environment during the formation of the investigated phenomenon; and the effective acquisition of practical experience in applying professional knowledge in interactions within the systems of “person-to-person” and “person-to-society-to-production,” facilitated by the developed professional and communicative competence and culture of professional activity in future specialists in economics and management.

Key words: professional and communicative competence, culture of professional activity, future specialists in economics and management, university, educational environment.

Процеси модернізації вищої освіти в Україні детермінували суттєві зміни у змісті професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету, зокрема формування їхньої професійно-комунікативної компетентності й на її основі культури власної професійної діяльності, на підставі цього можемо висновкувати про те, що при визначенні провідних завдань вищої освіти особливої актуальності набуває проблема формування не лише системних професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців з економіки й управління, а й орієнтація їхньої освітньої діяльності на засвоєння й подальше застосування сформованих професійно-комунікативних компетентностей. А це значно розширює можливості таких фахівців задля ефективного вирішення професійних завдань на основі сформованої культури професійної діяльності. Такі зміни парадигмального рівня в освітньому середовищі сучасного закладу вищої освіти пов’язані насамперед з упровадженням компетентнісного підходу, що детермінує узгодження парадигмально-змістових конструктів професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління з потребами ринку праці. Упровадження цих теоретичних моделей актуалізує проблему «...поєднання цінностей і ціннісних орієнтацій сучасної вищої освіти, провідних теорій й концепцій її модернізації в контексті глобалізаційних і євроінтеграційних процесів, інноваційних технологій трансляції наукового знання з метою побудови цілісного теоретико-прикладного освітнього середовища, у якому ефективно здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців» [4].

У такому контексті впровадження стратегії інтернаціоналізації освітнього середовища закладу вищої освіти детермінує конструювання інноваційної системи координат, метою якої є актуалізація як зарубіжних, так і вітчизняних психолого-педагогічних теорій і конкретних практик для конструювання сучасного процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління з урахуванням традицій національної освіти. Тоді одним з провідних завдань, спрямованих на зміну парадигмально-змістового конструкту процесу формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, є осмислення освітнього середовища закладу вищої в реаліях сьогодення. Результатом таких процесів має стати конструювання ефективних моделей теорії і практики вищої освіти, що дають змогу типологізувати педагогічні феномени й у формі їх одиничних проявів, і в узагальнених формах – концепціях, системах, а головне, освітніх технологіях [1].

Мета статті: на основі аналізу психолого-педагогічних теорій і сучасних освітніх практик визначити й схарактеризувати парадигмально-змістові конструкти процесу формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, що є екстраполяцією результатів модернізації освітнього середовища закладу вищої освіти.

Характеристика сутності компетентнісного підходу в сучасній вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці знайшла своє відображення в наукових працях і дослідженнях Н. Бібік, Л. Карпової, О. Овчарук, К. Рудницької, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Проблема формування компетентностей майбутніх фахівців у закладах вищої освіти викладена в наукових працях В. Босої, О. Дубасенюк; ключові аспекти процесу формування компетентності фахівців у професійній освіті з новим типом мислення схарактеризовано В. Тернопільською.

Так само, процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців з економіки й управління в закладах вищої освіти схарактеризовано в наукових працях С. Горобець, Л. Дибкової, Н. Самарук, Н. Трішкіної, О. Яковенко та інших.

Однак відчутне зростання в останні роки вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти вимагає створення якісно нового теоретичного й методичного забезпечення освітнього процесу, упровадження ефективних інноваційних психолого-педагогічних технологій та підвищення якості освітньої діяльності. Тоді як входження вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейський і світовий освітній простір детермінується суттєвими глобалізаційними процесами, саме вони спричинили нині переоцінку системи цінностей у всіх сферах людського буття, у межах яких вища освіта характеризується досить помітними вже сьогодні інноваційними моделями відносин, орієнтованими на усвідомлення й визнання самоцінності людини як рівнозначного суб'єкта навколишнього соціоприродного середовища та цивілізаційних процесів, у межах яких система вітчизняної вищої освіти під дією багатовекторних соціально-економічних, суто технологічних та соціокультурних трансформацій, незважаючи на її помітну сталість традиційних цінностей і повільне реформування у швидкоплинному сучасному світі, починає все більше переорієнтовуватись на виклики й загрози сучасного українського суспільства.

Процеси реформування вітчизняної вищої освіти в умовах глобалізаційних і євроінтеграційних трансформацій характеризується системною екстраполяцією зарубіжного досвіду побудови випереджувального типу освіти, для якої провідним є фундаментальність та цілісність процесів трансляції ґрунтовних системних наукових знань, запровадження індивідуальних траєкторій розвитку особистості й набуття нею ключових компетентностей, що детермінує «...підвищення значущості практичного спрямування здобутих знань, застосування в навчанні сучасних технологій активізації міграції (мобільності) високоосвічених фахівців» [10, с. 145–146].

Такі суттєві трансформації в системі вищої освіти передбачають актуалізацію наукового знання не стільки в межах класичних дисциплін закладу вищої освіти, скільки, набуваючи комплексності, інтегративності й міждисциплінарності, їх розглядають як рушійну силу прогресу й добробуту українського суспільства. Водночас наукові знання у філософсько-культурологічному контексті є суто індивідуальними й разом з тим колективними, набуваючи в сучасному динамічному світі суттєвого синергетичного спрямування. Тому модернізація змісту й напрямів реалізації вищої освіти сьогодні передбачає орієнтацію насамперед на інтелектуально-творчий розвиток особистості майбутнього фахівця з економіки й управління, оскільки на думку В. Кременя, «... суспільний розвиток дедалі більше потребує людини професійно підготовленої, для якої характерним є дослідницько-інноваційний тип діяльності» [5].

У контексті зазначеного вище провідним у формуванні професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в закладах вищої освіти нами визначається саме *парадигмальний конструкт* змісту їхньої професійної підготовки. Особливістю цього конструкту є те, що процеси інтернаціоналізації освітнього середовища закладу вищої освіти передбачають трансформацію традиційної монопарадигми в здійсненні професійної підготовки на її сучасну поліпарадигмальну модель. Саме остання є характерною для європейського освітнього простору, де процес професійної освіти здійснюється на декількох рівнях її побудови. Так, у межах першого рівня вища освіта виконує місійну функцію підтримки процесів формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління. Сутність цієї функції полягає у виокремленні, аналізі, систематизації й врахуванні традиційного досвіду пізнання наукового знання і оточуючої дійсності, вивчення суспільства та самої людини на основі уже усталених знань; на наступному рівні зміст вищої освіти має вибудовуватися на застосуванні інноваційних підходів і технологій, що забезпечують чітке усвідомлення майбутніми фахівцями з економіки та управління процесів взаємодії в системах «людина – людина» і «людина – суспільство – виробництво». Такий підхід має сприяти сформованості нового наукового знання, умінь, навичок, способів і досвіду їх самостійного застосування в індивідуальній та колективній творчій перетворювальній діяльності, ефективність якої забезпечується набутою професійно-комунікативною компетентністю й культурою професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління. Результатом здобуття вищої освіти на цьому рівні є розвиток критичного та інноваційного мислення майбутніх фахівців з економіки й управління, формування стійкої мотивації й постійної потреби щодо власного розвитку й саморозвитку, творчого становлення й самовдосконалення, а також помітних змін сутності власного «Я», й на цій основі внесення відповідних змін у найближче соціального оточення. У такому контексті, на думку В. Кременя та В. Льїна, «...актуалізується завдання формування нової освітньої парадигми, яка ґрунтується на цілісному сприйнятті процесів навколишньої дійсності. А тому завдання нової парадигми полягає в

тому, щоб задіяти не тільки можливості раціональної сфери, а й таких не менш важливих складових «Я», як почуття, віра, духовність. Якщо освітня система хоче брати участь у створенні цілісної креативної особистості, а саме такі особистості потрібні «суспільству знань», то вона повинна більшою мірою враховувати досягнення сучасних концепцій про самоорганізацію...» [6, с. 11].

У контексті останнього актуалізується *змістовий конструкт* формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління. Ці процеси за своєю сутністю є наслідком масштабних процесів інтернаціоналізації освітнього середовища вітчизняних закладів вищої освіти. До того ж, загострення глобальних економічних проблем має суттєвий вплив на пошук і упровадження нових підходів до конструювання змісту вищої освіти, що дасть змогу сформувати нове мислення, стійку мотивацію й відповідальність за результати власної професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки і управління. Тоді новий зміст їхньої професійної підготовки детермінує необхідність: розвивати нові уміння й навички та знаннєві результати за умови розроблення нових типів навчальних програм і навчальних планів; упроваджувати як традиційні (формальна, неформальна), так і нові (інформальна, дуальна) форми забезпечення якості вищої освіти, серед них і дистанційну (мережеву), інституційну (очну: денну), індивідуальну (екстернатну). Саме проектування нового змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління в умовах освітнього середовища закладу вищої освіти дає змогу реалізувати ідею самодетермінації й розвитку такого середовища, що забезпечує формування особистості, яка здатна вільно орієнтуватися в суперечностях сучасного світу, визначити спрямування власного саморозвитку, а також самореалізації у професійній кар'єрі [3, с. 11–15].

Отже, можемо констатувати, що сьогодні процеси інтернаціоналізації вітчизняної вищої освіти все більше пов'язуються із підвищенням її якості та розглядають як дієвий інструмент інтеграції до Європейського простору вищої освіти. Так само, модернізація змісту навчальних програм і планів детермінує необхідність упровадження ефективних технологій формування професійно-комунікативної компетентності та культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, що є очевидним результатом постійно зростаючих запитів українського суспільства. Ці процеси нині спрямовуються на підвищення рівня їхньої готовності до соціально активної професійної життєдіяльності в сучасному інформаційному просторі держави. У змісті такої життєтворчості, урахувавши гуманістичну та людиноцентричну парадигму вищої освіти, набувають особливої актуальності ідеї беззаперечної самоцінності та унікальності кожної особистості. Ці концепти, ставши провідними в європейському освітньому просторі, усе більше екстраполюють на зміст вітчизняної вищої освіти, забезпечуючи єдність гуманістичного, системного, особистісно орієнтованого, особисто діяльнісного та компетентнісного підходів у її змісті. Також, на думку М. Євтуха, співпраця викладачів і здобувачів вищої освіти, забезпечення їхньої готовності до визначення і слідування ієрархії особистісних освітніх цілей, детермінується сформуваною професійно-комунікативною компетентністю й культурою професійної діяльності майбутніх фахівців [2, с. 108].

Наступним нами визначено *інноваційний конструкт* професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету. Оскільки сучасні інноваційні процеси у вищій освіті за своїм спрямуванням і переважно за змістом є екстраполяцією загальних процесів інноваційного розвитку українського суспільства, на який суттєвий вплив мають як глобальні, так і локальні проблеми сучасності, зокрема процеси інтеграції системних наукових знань у різні форми та напрями соціального буття особистості. Тоді одним з напрямів інноваційних змін у вищій освіті має обов'язково стати формування готовності майбутніх фахівців з економіки та управління до динамічних змін як у соціокультурному просторі, так і в освітньому середовищі закладів вищої освіти. Ефективність таких процесів напряму пов'язана з формуванням і розвитком їхнього творчого потенціалу, професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності, що забезпечує ефективність їхнього інноваційного мислення та власне інноваційної професійної діяльності в майбутньому. На підставі аналізу останнього, інноваційна освітня діяльність закладів вищої освіти сьогодні розглядається в контексті інтеграційних процесів їхнього входження у загальноєвропейський освітній простір, набуваючи ознак «відкритої освіти», для якої характерним є: формування потреб і мотивів майбутнього фахівця до самостійного творчого здобуття нових знань; упровадження індивідуального підходу до процесу їх засвоєння, за якого зміст освіти вибудовується у відповідності до потреб, інтересів і рівня підготовки кожного з них; побудова індивідуального чи малими групами процесу освіти, що дає змогу ефективно задовольнити освітні потреби кожного; різноманіття форм, методів і засобів освіти, що не обмежуються традиційними лекціями, бесідами, вивченням психолого-педагогічної та фахової літератури, усними відповідями та тестуванням; релевантність повсякденного життя й освітньої діяльності на основі тісного взаємозв'язку навчального матеріалу з реаліями сьогодення; застосування психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти [7].

Як засвідчив аналіз освітньої практики, ефективному формуванню професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі сприяє визначення сутності та впровадження низки педагогічних умов, серед яких провідними нами визначено: формування позитивної мотивації та індивідуальних потреб щодо здобуття системних наукових і фахових знань, оволодіння вміннями та навичками дослідницької діяльності, усвідомлення незаперечної індивідуальної цінності майбутньої професії; упровадження в процес формування досліджуваного феномена активних форм, методів і засобів навчання; ефективне оволодіння практичним досвідом застосування здобутих фахових знань у змісті сформованої професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління.

Відтак, формування позитивної мотивації та індивідуальних потреб щодо оволодіння майбутньою спеціальністю насамперед спрямовується на: розвиток стійкого інтересу до процесу набуття майбутніми фахівцями системних наукових і суто фахових знань; формування прагнення щодо досягнення суттєвих позитивних освітніх результатів; вироблення ставлення до майбутньої професійної діяльності як до особистісної та суспільної цінності; усвідомлення важливості розвитку особистісних професійних і суто людських якостей у процесі формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності; реалізація індивідуальної потреби у професійному розвитку та саморозвитку. Ефективність реалізації цієї педагогічної умови, як засвідчили результати дослідження, залежить насамперед від рівня: побудови сприятливого психологічного комфорту для всіх суб'єктів освітнього середовища університету; особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії і творчої співпраці всіх учасників такого середовища; усвідомлення майбутніми фахівцями з економіки та управління особистісної та суспільної цінності сформованої їхньої професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності; посилення зовнішньої мобільності кадрів завдяки: розширенню напрямів і географії стажування, участі в науково-практичних конференціях майбутніх фахівців з економіки та управління.

Також упровадження у процес формування досліджуваного феномена вдосконалених традиційних й активних форм, методів і засобів навчання значно поглиблює особистісні якості та характеристики майбутнього фахівця. На підставі аналізу сучасної вітчизняної теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління, можемо виокремити деякі суттєві тенденції переходу від групових форм (лекцій та практичних занять в академічних групах) організації та здійснення освіти до посилення ролі індивідуальних (консультацій, тренінгів) форм навчання. Хоча й нині формальна лекція залишається провідною складовою процесу викладання переважної більшості фахових дисциплін в університеті. Також, віднедавна семінари як форма організації освітнього процесу, що заснована на активній участі здобувачів вищої освіти в цьому процесі навчання, набувають більш частого застосування. Водночас, одним із різновидів семінару, що все частіше застосовується у формуванні професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, є вільна групова дискусія, у проведенні якої і здобувач вищої освіти, і викладач є рівнозначними її учасниками. Наступною формою процесу професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління є консультація, у якій беруть участь як окремий здобувач освіти, так і викладач [8, с. 18–20].

Віднедавна лабораторний практикум розглядається однією з найважливіших складових процесу формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління, який у поєднанні з їхньою самостійною індивідуальною роботою визнається нині основним засобом оволодіння новими науковими та фаховими знаннями у вільний від обов'язкових навчальних занять час. Окремо нами визначено найбільш ефективні методи формування досліджуваного феномена, якими є методи: проєктів, «польових досліджень» і освітнього моніторингу, кейсів, стратегій, «акваріум», «карусель», «дерево рішень», «мікрофон», «зміна позицій», «інсценування» «мозкова атака» та інші.

Нами встановлено, що застосування активних форм, методів і засобів в освітньому середовищі університету сприяє залученню до ефективної навчальної діяльності переважно всіх здобувачів вищої освіти академічної групи, ефективно формує в них аналітичне і критичне мислення, уміння та навички аргументувати власні думки, вільно їх висловлювати, відстоювати власну ідею чи позицію аналізувати ситуацію, уміти налагоджувати канали комунікації в організації та здійсненні спільної діяльності, приймати відповідні рішення і нести за них відповідальність тощо. Тоді ж, ефективність формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління залежить від рівня впровадження в освітнє середовище університету технологій модульно-розвивального навчання, системної диференціації освітнього процесу, когнітивно-орієнтованих технологій (діалогічні методи навчання, семінари, дискусії, проблемне навчання, когнітивне консультування), інструментально-логічних тренінгів (імітаційно-ігрове моделювання технологічних і освітніх процесів, діяльнісні ігри, особистісно-орієнтовані технології) та організації та здійснення ефективного дистанційного навчання тощо [9].

Не менш важливим у процесах формування досліджуваного феномена належить саме навчально-методичному забезпеченню професійної підготовки майбутніх фахівців. Першочергово мова йде про суттєву модернізацію змісту освітніх програм і планів з усіх нормативних і вибіркового навчальних дисциплін, програм навчальної, виробничої та інших видів практик, що мають урахувати провідні парадигмальні конструкти вітчизняної вищої освіти та стандарти Європейського освітнього простору. Наступним парадигмально-змістовим конструктом формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління є створення та розвиток дослідницької інфраструктури університету з метою посилення їхньої мотивації щодо здобуття нових системних наукових і фахових знань та задоволення індивідуальних освітніх потреб. Ефективність цих процесів досягається завдяки залученню та підтримки наукових досліджень майбутніх фахівців, що надає їм як інноваторам і дослідникам можливості для нетворкінгу та посилення їхньої здатності вирішувати наукові, технологічні та суспільні виклики. Особливої актуальності за цих умов набуває формування умінь та навичок та власного досвіду майбутніх фахівців з економіки та управління здійснювати самостійну пошукову, дослідницьку, конструкторську й винахідницьку діяльність. На підвищення ефективності такої діяльності сьогодні має безпосередній вплив налагодження наукової мобільності й участі майбутніх фахівців з економіки та управління в стажуванні, конференціях, симпозіумах, спільних програмах і проєктах університетів, наукових установ України та інших держав.

Наступною педагогічною умовою, що забезпечує ефективність формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління є оволодіння ними конкретним практичним досвідом здійснення майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті незаперечно актуальність набувають методи проєктів та «кооперованого навчання», що забезпечують розширення співпраці університету й підприємців за рахунок чергування аудиторних занять з конкретним застосуванням сформованої професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності в практичній діяльності за фахом на виробництві. Так само, системне включення майбутніх фахівців з економіки та управління у виробниче середовище сприяє налагодженню діалогу й активного спілкування з фахівцями на виробництві, виробленню умінь та навичок самостійної постановки пошукових завдань, а головне, забезпечує формування особистісних фахових якостей.

Висновки. У сучасному суспільстві швидко розвиваються потреби ринку праці, тому формування професійно-комунікативної компетентності й культури професійної діяльності майбутніх фахівців з економіки та управління в освітньому середовищі університету сприяє не лише набуттю системних наукових і фахових знань, але й сприяє їхньому розвитку, виробляє уміння та навички досягнення успішної кар'єри. Отже, такі процеси в освітньому середовищі українських університетів мають стати важливим елементом сучасної освітньої практики.

Подальших досліджень вимагають проблеми впровадження ІКТ, системної проєктної й дослідницько-пошукової діяльності у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з економіки та управління.

Література

1. Зайченко Н. Парадигмальний підхід в іспаномовному дискурсі соціальної педагогіки на рубежі XX – XXI ст. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах Європи та Азії* : Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 30–31 липня 2014 р. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/conf/7> (дата звернення 19.01.2025).
2. Євтух М., Яшник С. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. *Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи*. Київ, 2015. С. 91–131.
3. Інтернаціоналізація освіти: шляхи вдосконалення та розвитку: Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції /Луцький НТУ, Луцьк, 12-13 квітня 2019 року. Луцьк, 2019. 358 с.
4. Кремень В. Г., Ткаченко В. М. Україна у добу глобалізації (начерки метадисциплінарного дослідження). Київ: В-во Тов. «Знання» України, 2013. 471 с.
5. Кремень В. Феномен інновації: освіта, суспільство, культура: Монографія. 2008. Київ: Педагогічна думка. 472 с.
6. Кремень В. Г., Льїн В. В. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму : монографія. Київ: Педагогічна думка, 2012. 368 с.
7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с.
8. Пустовіт Г. П. Теоретичні концепти формування професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти. *Нова педагогічна думка*. 2021. № 2. С. 16 – 21.
9. Пустовіт Г. П., Гудовсек О. А. Професійно-педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти. Навч.-метод. посіб. для здобувачів освітнього рівня доктора філософії (PhD) за спеціальністю «011 освітні, педагогічні науки». Рівне, РДГУ. 2021. 172 с.
10. Terentieva N., Yashnik S. Formation of Planetary consciousness and the Noosphere mentality of the universities' students as a condition for sustainable development. *Edukacija – Technika – Informatyka*

(*Education – Technology – Computer Science*). Kwartalnik Naukowy (Quarterly Journal) 1/19/2017. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017. P. 145–151.

References

1. Zaichenko N. Paradyhmnyi pidkhdid v ispanomovnomu dyskursi sotsialnoi pedahohiky na rubezhi KhKh – KhKhI st. [Elektronnyi resurs]. *Problemy ta perspektyvy rozvytku nauky na pochatku tretoho tysiacholittia u krainakh Yevropy ta Azii : Mizhnar. nauk.-prakt. internet-konf.*, 30–31 lypnia 2014 r. URL: <http://conferences.neasmo.org.ua/uk/conf/7> (data zvernennia 19.01.2025). [in Ukrainian].
2. Ievtukh M., Yashnyk S. Innovatsiina spriamovanist pedahohichnoi diialnosti. *Vyshcha osvita Ukrainy: ryzyky, spodivannia, uspikhy*. Kyiv, 2015. S. 91-131. [in Ukrainian].
3. Internatsionalizatsiia osvity: shliakhy vdoskonalennia ta rozvytku: Materialy I Mizhnarodnoi nauково-praktychnoi konferentsii/Lutskiy NTU, Lutsk, 12-13 kvitnia 2019 roku. Lutsk, 2019. 358 s. [in Ukrainian].
4. Kremen V. H., Tkachenko V. M. Ukraina u dobu hlobalizatsii (nacherky metadystyplinarnoho doslidzhennia). Kyiv: V-vo Tov. «Znannia» Ukrainy, 2013. 471 s. [in Ukrainian].
5. Kremen V. Fenomen innovatsii: osvita, suspilstvo, kultura: Monohrafiia. 2008. Kyiv: Pedahohichna dumka. 472 s. [in Ukrainian].
6. Kremen V. H., Ilin V. V. Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu : monohrafiia. Kyiv: Pedahohichna dumka, 2012. 368 s. [in Ukrainian].
7. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia / V. H. Kremenia. Kyiv : KONVI PRINT, 2021. 384 s. [in Ukrainian].
8. Pustovit H. P. Teoretychni kontsepty formuvannia profesiinoi kompetentnosti vykladachiv zakladiv vyshchoi osvity. *Nova pedahohichna dumka*. 2021. № 2. S. 16 – 21. [in Ukrainian].
9. Pustovit H. P., Hudovsek O. A. Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladacha zakladu vyshchoi osvity. Navch.-metod. posib. dlia zdobuvachiv osvitnoho rivnia doktora filosofii (PhD) za spetsialnistiu «O11 osvitni, pedahohichni nauky». Rivne, RDHU. 2021. 172 s. [in Ukrainian].
10. Terentieva N., Yashnik S. Formation of Planetary consciouness and the Noosphere mentality of the universities' students as a condition for sustainable development. *Edukacja – Technika – Informatyka (Education – Technology – Computer Science)*. Kwartalnik Naukowy (Quarterly Journal) 1/19/ 2017. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2017. P. 145–151. [in English].

УДК 378.016:811

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-41-62>

ТЕТЯНА БРИК

<https://orcid.org/00000002-7138-2590>
Bellabryk18@gmail.com
кандидат педагогічних наук,
професор кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківського національного університету
Повітряних Сил

ІРИНА ГРИГОРОВА

<https://orcid.org/0000-0002-4636-2790>
irinagrygorova10263@gmail.com
доцент кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківського національного університету
Повітряних Сил

ОЛЬГА САВЧЕНКО

<https://orcid.org/0000-0003-0085-7189>
savolg106@gmail.com
професор кафедри іноземних мов
факультету післядипломної освіти
Харківського національного університету
Повітряних Сил

ЗАСОБИ ТА МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

У статті охарактеризовано поняття «патріотизм» та «патріотичне виховання». Проаналізовано особливості формування патріотичної культури майбутніх офіцерів в умовах воєнного часу. Автори підкреслюють необхідність впровадження систематичних заходів з національно-патріотичного виховання курсантів, які мають стати основою для виховання сучасного українського військового, зорієнтованого на національні та європейські цінності. Основна увага приділяється визначенню поняття патріотизму як морально-духовної цінності, що проявляється через любов до Батьківщини та відповідальність за її розвиток. У статті розглядаються різні підходи до розуміння патріотизму і зазначається, що відповідні дослідження, проведені в мирний час, потребують уточнення в умовах війни. Автори описують комплекс заходів, спрямованих на патріотичне виховання курсантів, зокрема інтеграцію патріотичних елементів у навчальний процес під час вивчення іноземної мови. Використання сучасних інформаційних технологій (наприклад, веб-квестів, онлайн-конференцій, проектної діяльності) дозволяє не лише засвоювати мовні знання, але й розвивати національну свідомість та критичне мислення курсантів. У статті детально розглядаються методи, такі як проблемне навчання, дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри та технології розвитку критичного мислення, які сприяють формуванню патріотичних почуттів майбутніх офіцерів. Автори підкреслюють, що систематична робота викладача у поєднанні з активною участю курсантів є запорукою успішного патріотичного виховання. Стаття завершується висновком, що запропонована поетапна система виховної роботи потребує подальшої експериментальної перевірки, уточнення та корекції для підвищення ефективності національно-патріотичного виховання у військових закладах.

Ключові слова: патріотичне виховання, курсанти, англійська мова, суспільство, патріотичні почуття, батьківщина.

TETYANA BRYK

orcid.org/00000002-7138-2590
Bellabryk18@gmail.com
Professor
Kharkiv National Air Force University

IRYNA GRYGOROVA

[Orcid.org/0000-0002-4636-2790](https://orcid.org/0000-0002-4636-2790)
irinagrygorova10263@gmail.com
Associate professor
Kharkiv National Air Force University

OLHA SAVCHENKO

[Orcid.org/0000-0003-0085-7189](https://orcid.org/0000-0003-0085-7189)
savolg106@gmail.com
Professor
Kharkiv National Air Force University

MEANS AND METHODS OF FORMING THE PATRIOTIC CULTURE OF PROSPECTIVE OFFICERS

The article describes the definitions of the terms "patriotism" and "patriotic education". Patriotism (from the Greek "patris") is love for the Motherland, devotion to one's Fatherland and people. The philosophical dictionary

defines "patriotism" as one of the forms of dialectical combination of personal and public interests, unity of man and society. Patriotic education is a systematic educational activity aimed at forming in cadets a sense of patriotism, i.e. a good attitude towards the Motherland and towards representatives of a common culture or country. National and patriotic education of youth is a complex systematic and purposeful activity of state authorities, educational institutions, non-governmental organizations, the family and other social institutions in order to form in the young generation a high level of patriotic consciousness, a sense of loyalty, love for the Motherland, care for the good of the people, readiness to fulfill civic and constitutional duty to protect the national interests, integrity, independence of Ukraine, and support its establishment as a legal, democratic, and social state. The most important priority of national and patriotic education is the formation of a valuable attitude of the individual towards the Ukrainian people, the Motherland, the state, the nation. Society must realize that patriotic education is the basis of spiritual development of the individual, a component of the national worldview and behavior of a person (in our case, a future officer) in his (her) attitude to his (her) native country, to all nations and peoples. Patriotic education is a powerful stimulus in the struggle for victory and the development of a new independent Ukraine, the spiritual renewal of society, and the formation of high ethics of international relations. Loyalty to Ukraine is an integral sign of a nationally conscious citizen. The formation of patriotic feelings in a military unit, in the process of military and professional communication, means the development and strengthening of a high ideal of service and protection of one's people, readiness for a military feat in the name of freedom and prosperity of the state, the desire to see it free and independent. We will be ruled by the Ukrainian Cossacks, who with their incredible battles and victories, with their slogan "Either gain the will, or not be at home," laid the foundation of national and patriotic consciousness as an eternal example of patriotism and honor. Practical classes in the English language, as well as extracurricular activities on national and patriotic topics, can significantly influence the process of forming the patriotic culture of future officers. Cultural and educational events organized by the course officers should also contribute to this process.

Key words: *patriotic upbringing, cadets, English language, society, patriotic feelings, Motherland.*

Під час війни, яка була розв'язана РФ у лютому 2022 року й донині ведеться проти України, виникла життєва проблема переосмислення зробленого і здійснення систематичних заходів, спрямованих на посилення національно-патріотичного виховання курсантів і формування нового українського військового, який діє на основі національних та європейських цінностей.

Саме формування патріотичної культури дає можливість підготовки та виховання самовідданих, свідомих захисників Батьківщини, готових у будь-який момент вступити на захист територіальної цілісності та незалежності України.

Фундаментом патріотичної культури є усталені народні традиції та звичаї, що вироблені народом упродовж усього історико-культурного розвитку. У патріотичних почуттях відбивається ставлення особистості (у нашому випадку курсанта) до своєї держави, її минулого, майбутнього та сьогодення. Патріотизм є морально-духовною цінністю особистості. Національна свідомість не може бути насаджена, її необхідно цілеспрямовано відроджувати. Це є однією із цілей та завдань військово-професійного виховання та вищої військової освіти в цілому. Значний унесок у цей процес може бути здійснений на практичних заняттях з іноземної мови.

Мета статті – розглянути особливості формування патріотичної культури майбутніх офіцерів у воєнних умовах. Потрібно дати визначення поняття патріотизму, вивчити розуміння курсантами явища патріотизму та виявленні особливостей прояву феномену патріотизму в сучасних умовах.

Сучасні аспекти формування патріотизму дітей та молоді були визначені І. Бехом, В. Бабич, В. Білоусовою, В. Болгаріною, О. Вишневським, М. Зубалієм, П. Ігнатенком, В. Кузем, Б. Кобзарем, М. Левківським, В. Оржаховською, В. Постовим, Г. Пустовітом, Ю. Руденком, А. Сиротенком, Є. Старовойтовим, М. Стельмаховичем, К. Чорною. Ці науковці визначили поняття патріотизму, особливості його прояву та механізми формування. Проте, вся ця робота була виконана в мирний час, але зараз, під час воєнного стану, вона потребує уточнення. Також ми не знайшли цілісної концепції досліджуваного феномену та методик для його всебічного вивчення.

У законі «Про освіту» зазначено, що засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності є виховання патріотизму, поваги до культурних цінностей українського народу, його історико-культурного надбання та традицій [5]. Наказом МОН України від 16.06.2015 №641 було затверджено «Концепцію національно-патріотичного виховання дітей і молоді в Україні». Серед заходів щодо реалізації Концепції визначено зокрема «сприяти впровадженню виховних проєктів» [9].

Патріотизм (від грецького «патріс») – це любов до Батьківщини, відданість своїй Вітчизні та народу.

У філософському словнику подано визначення «патріотизму» як однієї з форм діалектичного поєднання особистих та громадських інтересів, єднання людини та суспільства [11].

На думку С. Гончаренка, автора Українського педагогічного словника, «патріотизм» є соціально-історичним явищем, він проявляється в практичній діяльності у вигляді патріотичних поглядів та переконань і спрямовується на всебічний розвиток своєї країни, захист її інтересів [3].

Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді (в нашому випадку курсантів) до світової культури та загальнолюдських цінностей [16]. Особливу роль у освітньому процесі майбутніх офіцерів займає міжособистісна комунікація [13]. Саме категорія спілкування

відображає зв'язки між людиною та соціальним середовищем, групами, спільнотами і саме завдяки комунікації в значній мірі відбувається процес формування патріотизму та патріотичної культури.

Курсантам потрібно пояснювати, що патріот – це той, хто любить та прагне розвивати свою рідну країну, а також намагається захистити та зробити так, щоб інші люди поважали його країну. Справжнім патріотом України є людина, яка не тільки думками, а й діями показує любов та відданість до своєї країни.

Отже, ми можемо виділити два основних напрямки – це патріотизм та національна спадщина, які виступають ключовими компонентами у процесі формування національно-патріотичного виховання майбутніх офіцерів.

Формування та розвиток патріотичних поглядів та переконань здійснюється в закладах середньої та вищої освіти (зокрема й під час отримання військової вищої освіти), тому цей процес потребує постійного вдосконалення та коригування як змісту, так і комплексу заходів.

Удосконалення процесу національно-патріотичного виховання курсантів потрібно здійснювати шляхом використання новітніх засобів, форм і методів та нових підходів в організації проєктної діяльності.

Досвід педагогів свідчить про те, що патріотичні почуття можна успішно формувати за умови, якщо викладач веде систематичну роботу у навчально-виховному процесі та здійснює опору на особистий досвід і спостереження тих, хто навчається [10].

Патріотичне виховання сприяє поглибленню інтересу до джерел історії та культури України, до найкращих зразків фольклору та художньої літератури [15].

Предмет «іноземна мова» посідає особливе місце. Його своєрідність полягає в тому, що в ході вивчення іноземної мови курсанти здобувають не тільки знання, але й уміння та навички користування іноземною мовою як засобом спілкування, засобом одержання нової корисної та цікавої інформації. Викладання іноземної мови в сучасних умовах дає викладачеві широкі можливості щодо виховання громадянськості та патріотизму. Цьому сприяє комунікативна складова предмету, його спрямованість до вивчення реалій, побуту, звичаїв, традицій і, насамперед, мови іншого народу.

Патріотичне виховання здійснюється як на заняттях з іноземної мови, так і під час поза аудиторної роботи з використанням іноземної мови. Викладачі займаються патріотичним вихованням – формуванням патріотичних почуттів, вихованням готовності до захисту Батьківщини, воно покликано спонукати до фізичного вдосконалення, вивчення бойових традицій українського народу [7].

Шляхами реалізації військово-патріотичного виховання у поза аудиторній роботі є насамперед тематичні місячники та декади, а також різноманітні поза аудиторні заходи, присвячені державним патріотичним святкам, як українським, так і святкам країн, мова яких вивчається, зокрема День Прапора, День Незалежності, День захисника та ін.

Вихованню національної свідомості курсантів сприяють також і свята «Козацькому роду нема переводу», «На Андрія», до дня Святого Миколая, «Новорічні вечорниці» та ін.

Патріотизм можна виховувати через любов до природи, повагу до старших та через такі слова, як «честь», «совість», «гідність».

З курсантами потрібно говорити про те, що є такі люди, які люблять минуле і критикують сьогодення: бідність, правопорушення, не комфортність... Але, зрештою, головне – це любити... Майбутнім офіцерам потрібно задавати питання: чи можна любити країну, не вмючи любити тих її громадян, котрих бачиш майже щодня: членів своєї сім'ї, сусідів, колег по роботі, земляків? Курсантам потрібно наголошувати, що є так звані «патріоти», котрі кричать про свій патріотизм, а людей навколо – своїх же, українців, гризуть, ненавидять, підставляють... Хіба це справжні патріоти?

З курсантами потрібно обговорювати, що є ті, хто кричить про любов до України, а свої професійні обов'язки виконують абияк... Та ще й дозволяють собі критикувати справжніх професіоналів, якщо ті за працею не завжди мають час збиратися на різні мітинги і кричати про свою любов до країни... Курсантам потрібно наголошувати, що справжній патріот – це людина, котра не стільки кричить про свою любов до країни і народу, скільки чесно робить свою справу і вмє допомагати тим українцям, котрі поряд і котрі потребують допомоги. Можна назвати одних саморекламованими патріотами, і других – дієвими патріотами. Кричати про свій патріотизм – у сто разів легше, а бути дієвим патріотом – у сто разів важче (треба багато працювати над собою, щось створювати, чогось добиватися, і весь час працювати в міру своїх здібностей на благо співвітчизників і своєї країни), але і у сто разів корисніше для України.

У процесі формування патріотизму потрібно активно використовувати метод проєктів. Ми розглядаємо проєкт як спільну інноваційну діяльність викладача та курсантів з метою реалізації національно-патріотичного виховання на засадах використання інформаційних комп'ютерних технологій. Наймасовішими й найпопулярнішими є університетські цифрові веб-квести, за допомогою яких можна самостійно опанувати додаткову інформацію за темою практичного заняття,

ознайомитися з тематичними сайтами, онлайн-музеями, науковими статтями та актуальними дослідженнями вчених.

Реалізувати такий веб-квест можна за допомогою сервісу Office 365 OneNote, у розділах якого розміщені окремі завдання та інструменти для зворотного зв'язку з курсантами. Покрокові інструкції та міні-завдання можна детально прописувати на сторінках сервісу.

Зворотній зв'язок з курсантами формується у вигляді коротких повідомлень, або міні-творів, які доцільно розмістити на онлайн дошці для спільної роботи, наприклад, padlet.com або en.linoit.com.

Спілкування онлайн є дієвим інструментом у ствердженні національно-патріотичної позиції. Онлайн конференції, на яких курсанти обмінюються відомостями на англійській мові та розповідають про видатних українських письменників, поетів, обмінюються досвідом з питань національного побуту та традицій, обговорюють питання патріотизму, є цьому прикладом. Пріоритетним напрямком стає також військово-соціальне проектування, яке дає змогу курсантам брати участь у військово-громадському житті університету та міста. Проектна методика характеризується високою комунікативністю, дозволяє створити творчу дослідницьку атмосферу під час вивчення таких тем, як «Наш університет», «Україна», «Військовий лідер», «Традиції та звичаї», «Спорт», «Свята» та ін.

Велику роль у процесі формування та розвитку патріотизму відіграє дослідницька діяльність [4]. Вона втілюється у вигляді акцентування бінарних особливостей англійської та української мови (знаходження спільних та відмінних рис між мовами; робота над англійськими ідіомами та знаходження українського відповідника; порівняння суслетивних форм прикметників в обох мовах; розбір походження цікавих англійських ідіом та аналіз українських відповідників та ін.).

Її результатами можуть стати практичні заняття-конференції на різноманітні теми, такі, як Великдень (Easter), День Українського Прапора (Ukrainian Flag Day), День незалежності (Independence Day), День Вишиванки (Vyshyvanka Day) та ін.

Завдяки дослідницькій діяльності можливі практичні заняття-віртуальні подорожі (наприклад, до країни, мова якої вивчається). Курсанти з великим інтересом беруть активну участь у підготовці та збиранні матеріалу до таких занять.

Разом з тим, можна влаштовувати різноманітні позааудиторні заходи. Наприклад, у цьому році 9-го березня у нас відбулася година спілкування, присвячена великому Кобзареві. Курсанти декламували його вірші в перекладі на англійську мову, відбулася вікторина, присвячена біографії великого поета.

Технології критичного мислення теж відіграють значну роль у формуванні та зміцненні патріотизму. Їхнє впровадження на заняттях англійської мови реалізується через три фази – виклик, осмислення, рефлексію («актуалізація – усвідомлення – рефлексія») – шляхом застосування таких форм і прийомів роботи, як «Асоціативний куш», «Мікрофон», «Fishbone» тощо [1].

Першим етапом є актуалізація, під час нього найкраще використовувати метод «Мозкова атака», яка вимагає від курсантів перегляду наявних знань з певної теми, визначення цілей, мети тощо. Головним принципом стратегії є те, що викладач приймає як правильні, так і неправильні відповіді. Роль педагога при цьому – спрямовувати роботу курсантів, виявляти їхні думки та прислухатись до викладених ідей.

Наступним кроком у формуванні критичного мислення є осмислення. Цей етап характеризується більш складною структурою та складнішими завданнями для виконання, він займає основну частину заняття, коли курсанти переходять до безпосереднього ознайомлення з інформацією та її обробки. При цьому можна використовувати такі технології критичного мислення, як аналіз, оцінювання, зіставлення. На другій фазі заняття для формування комунікативної компетентності також можна використовувати презентації, веб-сайти, критичне читання тексту самостійно, у парах, його аналіз, редагування, застосовуючи різні методи і прийоми: «Обери позицію», «Дискусія», «Читання з маркуванням тексту», «Кероване читання», «Порушена послідовність», «Лови помилку», «Речення з відкритим кінцем».

Заключним етапом є рефлексія, яка базується на обговоренні поданої теми, зокрема військово-патріотичної. Одночасно курсанти мають можливість оцінити власні погляди, звички та порівняти їх з поглядами одногрупників. На цьому етапі може бути використаний прийом мікродіалогу та роботи в малих групах.

Викладачі застосовують різні вправи та завдання для розвитку критичного мислення на заняттях з іноземної мови: «Знаю – хочу знати – дізнався», «Прогнозування за ілюстрацією», «Асоціація», «Brainstorming», «Товсті/тонкі питання».

Ця технологія допомагає курсантам самостійно визначати напрям у вивченні теми й самостійно вирішувати проблеми, тобто «мислити по-справжньому».

Значну роль у формуванні та розвитку патріотизму відіграють також технології проблемного навчання. Основу проблемного навчання становить сукупність взаємопов'язаних методів та засобів,

що забезпечують можливість творчої участі курсантів в процесі засвоєння нових знань, формування творчого мислення та пізнавальних інтересів особистості [6].

За допомогою проблемного навчання на заняттях англійської мови можливо:

- виявити індивідуальні особливості кожного курсанта;
- навчати спостерігати, досліджувати, активізувати розумову діяльність;
- навчати слухати й чути один одного, поважати думку співрозмовника;
- зацікавити курсантів у пізнанні оточуючого світу, зокрема розвивати почуття патріотизму;
- змінити роль викладача (викладач – не контролер, а наставник, порадник, джерело інформації, який розділяє загальну відповідальність за результат).

При обговоренні теоретичних та практичних питань (зокрема, присвячених розвитку патріотизму) доцільно використовувати метод дискусії для обміну досвідом між курсантами, для уточнення та узгодження позицій усіх учасників дискусії, для вироблення єдиного підходу до аналізу певного явища та ін. Дискусія має певну динаміку, у якій чітко виділяються три етапи: вступ, колективне обговорення, підведення підсумків.

Колективний обмін думками, спільний пошук істини за «круглим столом» визнано одним із ефективних методів навчання курсантів. Як правило, цей метод використовують при зустрічі з запрошеними гостями: носіями мови, курсантами, що повернулись з закордонного стажування, експертами з певних питань. Важливо створити приємну атмосферу довіри й заохочувати до розмови всіх учасників «круглого столу».

Аналіз конкретних ситуацій теж значно сприяє формуванню патріотизму. Перевага цього методу полягає в тому, що на заняттях є унікальна можливість створити конкретні проблемні ситуації з військово-соціальної, побутової або сімейної практики. Майбутні офіцери з особливим ентузіазмом беруть участь в аналізі ситуацій та приймають оптимальне рішення, так як теми для них є дуже близькі й зрозумілі, а, як наслідок, цікаві та актуальні.

Постановка проблемних питань на заняттях з іноземної мови розвиває критичне мислення курсантів та навчає їх формувати власну думку. Наприклад, таким питанням на одному з занять було наступне: «Що повинно бути в серці кожного українця?».

Технологія повного засвоєння знань також відіграє значну роль на заняттях з іноземної мови [14], зокрема в процесі формування патріотичних почуттів курсантів. Вона задає єдиний для курсантів фіксований рівень оволодіння знаннями, уміннями й навичками, але робить змінними для кожного курсанта час, методи, форми, умови праці.

Визначальними у цій технології є плановані результати навчання, які повинні бути досягнуті всіма курсантами – еталони (критерії) повного засвоєння. Еталони задають в уніфікованому вигляді за допомогою таксономії цілей, тобто ієрархічно впорядкованої системи педагогічних цілей, розроблених для розумової, емоційної і психомоторної сфер. Викладач має довести до курсантів плановані показники повного засвоєння навчального змісту. Він визначає мету майбутньої діяльності, конкретні дії та операції, які повинен виконувати курсант, щоб наблизитися до ідеалу. Викладач ставить при цьому за мету забезпечити мотивацію спільної роботи навчальної групи, попередньо роз'яснивши основні принципи даного способу навчання. Оцінка за засвоєння теми (розділу, курсу) виставляється після заключної перевірки за зразком, заздалегідь вказаним курсантам. Упродовж роботи кожен курсант отримує необхідну допомогу, роз'яснення та підтримку. Діяльність викладача в рамках технології повного засвоєння передбачає:

- ознайомлення курсантів з навчальними цілями;
- роз'яснення загального плану навчання;
- виклад нового матеріалу (здійснюється традиційно);
- організацію поточної перевірки;
- оцінювання поточних результатів;
- корекційну роботу з курсантами, які не досягли повного засвоєння;
- організацію малих підгруп взаємодопомоги;
- повторне тестування тих курсантів, яким була надана допомога.

Аналогічно проводять роботу з усіма одиницями засвоєння, що завершується підсумковим тестом й оцінкою засвоєння матеріалу в цілому кожним курсантом.

Одним зі змістовних компонентів критичного мислення, що сприяє формуванню патріотизму, є рефлексія, використання якої на заняттях іноземної мови сприяє формуванню усвідомленого ставлення курсантів до своєї навчальної діяльності, осмисленню й переосмисленню здобутих знань з іноземної мови як засобу міжкультурного спілкування [8]. У психології рефлексія (лат. Reflexio – вигин, відображення) визначається як самоаналіз, роздуми людини над власним душевним станом [12], як «важливий засіб саморозвитку, умова і фактор особистісного зростання» [2; с. 27]. Учені розрізняють поточну рефлексію, яка здійснюється в ході навчального процесу, і підсумкову рефлексію, що логічно і тематично завершує певний період діяльності. Обираючи той або інший вид

рефлексії, варто враховувати мету заняття, зміст і труднощі навчального матеріалу, тип заняття, способи й методи навчання, вікові та психологічні особливості майбутніх офіцерів.

На практичних заняттях з іноземної мови широко застосовують ділові ігри, які є педагогічним прийомом моделювання різноманітних ситуацій, які мають на меті навчити курсантів приймати рішення. Їх можна широко застосовувати при обговоренні патріотичних питань. Плануючи ділову гру, варто спрогнозувати досягнення необхідних цілей і дотримуватись вимог ділової гри.

Ділова гра складається з трьох етапів: підготовка до гри (визначення цілей, встановлення правил гри, розподіл ролей, розробка критеріїв оцінювання, методичне та матеріальне забезпечення гри, визначення завдань на самопідготовку, розрахунок часу, теоретична підготовка), проведення ділової гри та підбиття підсумків. До ділових ігор можна віднести дебати, ток-шоу, розмовний клуб, вікторини, КВК та ін.

Інформаційні технології можуть відіграти значну роль у формуванні патріотизму курсантів. У цьому випадку величезну роль відіграє наявність швидкісного доступу до мережі Інтернет та вміння знаходити необхідний матеріал у величезній кількості інформації. У зв'язку з цим доводиться витрачати додатковий час на підготовку до занять, самостійно вишукувати дані для завдань, постійно контролювати роботу курсантів з пошуку інформації для дослідницьких проєктів. У разі планомірної й безперервної роботи в педагога накопичується необхідна інформаційна база, яка в подальшому прибере ряд проблем. Але, у зв'язку з постійним розвитком суспільства й зміною міжнародної ситуації, дослідницькі роботи будуть незмінно вимагати пильної уваги викладача, оскільки можливі виходи курсантів на недостовірні мережеві джерела інформації.

Для практичної роботи «Пошук інформації в Інтернеті» можна підібрати цікаві запитання, пов'язані з унікальністю нашої країни та перекласти їх і варіанти відповідей на англійську мову. Курсанти, шукаючи відповіді, дізнаються цікаві факти про свою Батьківщину, підвищують загальну ерудицію.

Одним з завдань викладача на занятті є виховання інтересу до навколишнього світу, емоційної чуйності на події суспільного життя, повагу до історії народу, захоплення творами народної творчості, любові до природи, формування духовних цінностей та патріотичної культури, усвідомлення себе учасником державотворчих процесів та почуття відповідальності за них, формування й розвиток патріотичних почуттів у курсантів. Усе це визначає майбутнє всієї української нації та Української держави.

Висновки. Патріотичне виховання – планомірна виховна діяльність, спрямована на формування у вихованців почуття патріотизму, тобто доброго відношення до Батьківщини та до представників спільних культури або країни.

Формування патріотичних почуттів у військовому підрозділі упродовж військово-професійного спілкування означає вироблення та зміцнення високого ідеалу служіння та захисту свого народу, готовності до військового подвигу заради свободи та процвітання своєї держави, прагнення бачити її вільною та незалежною. Побудована за описаними етапами робота щодо формування патріотичної культури майбутніх офіцерів, як основи духовного розвитку особистості, ще потребує експериментальної перевірки та деталізації, уточнення та корекції. Саме це і стане напрямом наших подальших досліджень.

Література

1. Богдан І.В. Використання технології критичного мислення при формуванні у школярів комунікативної компетентності на уроках англійської мови. URL: <https://bit.ly/41gasqk>
2. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі* : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29. URL: <https://bit.ly/4kg4UGD>
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Досвід роботи вчителів англійської мови з національно-патріотичного виховання здобувачів освіти. URL: <https://bit.ly/3D5sHIm>
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Нагорна Н.А. Методичні особливості навчання старшокласників англійської мови на профільному рівні. URL: <https://bit.ly/41smwHG>
7. Пилипенко О. О. Формування активної життєвої позиції в контексті національно-патріотичного виховання на уроках англійської мови. URL: <https://bit.ly/434avcQ>
8. Полонська Т. К. Особливості використання рефлексії у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземної мови у 5–6 класах гімназії. URL: <https://bit.ly/4i5ZwDO>
9. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах: Наказ МОН № 641 від 16.06.15 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154
10. Ротфорт Д. Патріотичне виховання молодших школярів. *Національно-патріотичне виховання в системі освіти*. Методичний збірник, Харків, 2015. 207 с.
11. Семотюк О. П. Сучасний словник іншомовних слів. 2-е вид., доп. Харків: Веста: Ранок, 2008. 434 с.

12. Словник іншомовних слів / За ред. академіка О. С. Мельничука. Видання друге, виправлене і доповнене. Київ : Гол. Редакція укр. енциклопедій. 1985. 696 с.
13. Соціальна педагогіка: Підручник. За ред. проф. А. Й. Капської. Київ : Центр навч. літератури. 2003. 256 с.
14. Технологія повного засвоєння. URL: <http://um.co.ua/1/1-8/1-86808.html>
15. Шейко В. М., Білоцерківський В. Я. Історія української культури: навч. посіб. 2-ге вид., виправл. Київ : Знання, 2010. 271 с.
16. Щербань П. М. Національне виховання в сім'ї. Київ: Культурогічне ПП «Борівітер», 2000. 258 с.

References

1. Bohdan I.V. Vykorystannia tekhnologii krytychnoho myslennia pry formuvanni u shkoliariv komunikatyvnoi kompetentnosti na urokakh anhliiskoi movy. [Using critical thinking technology in the formation of communicative competence in schoolchildren in English lessons]. URL: <https://bit.ly/41rasqk>
2. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia. [Indicators of reflexivity as a criterion of personal maturity of a teacher]. Psykholoho-pedahohichni problemy v osvithomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. Kharkiv: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. S. 25-29. URL: <https://bit.ly/4kg4UGD>
3. Honcharenko S. Ukrainyskiy pedahohichnyi slovnyk. [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid, 1997. 376 s.
4. Dosvid roboty vchyteliv anhliiskoi movy z natsionalno-patriotychnoho vykhovannia zdobuvachiv osvity. [Experience of English teachers in the national-patriotic education of students]. URL: <https://bit.ly/3D5sHIm>
5. Zakon Ukrainy «Pro osvitu». [Law of Ukraine «On Education»]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Nahorna N.A. Metodychni osoblyvosti navchannia starshoklasnykiv anhliiskoi movy na profilnomu rivni. [Methodological features of teaching high school students English at the profile level]. URL: <https://bit.ly/41smwHG>
7. Pylypenko O. O. Formuvannia aktyvnoi zhyttievoi pozytsii v konteksti natsionalno-patriotychnoho vykhovannia na urokakh anhliiskoi movy. [Formation of an active life position in the context of national-patriotic education in English lessons]. URL: <https://bit.ly/434aveQ>
8. Polonska T. K. Osoblyvosti vykorystannia refleksii u protsesi kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnoi movy u 5–6 klasakh himnazii. [Features of using reflection in the process of competency-based foreign language teaching in grades 5–6 of a gymnasium]. URL: <https://bit.ly/4i5ZwDO>
9. Pro zatverdzhennia Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi, Zakhodiv shchodo realizatsii Kontseptsii natsionalno-patriotychnoho vykhovannia ditei i molodi ta metodychnykh rekomendatsii shchodo natsionalno-patriotychnoho vykhovannia y zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Nakaz MON № 641 vid 16.06.15 roku. [On approval of the Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth, Measures for the Implementation of the Concept of National-Patriotic Education of Children and Youth and Methodological Recommendations for National-Patriotic Education in General Educational Institutions: Order of the Ministry of Education and Science No. 641 of 06/16/15]. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154
10. Rotfort D. Patriotychno vykhovannia molodshykh shkoliariv. [Patriotic Education of Junior Schoolchildren]. Natsionalno-patriotychno vykhovannia v systemi osvity. Metodychnyi zbirnyk, Kharkiv, 2015. 207 s.
11. Semotiuk O. P. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv. 2-e vyd., dop. [Modern Dictionary of Foreign Words]. Kharkiv: Vesta: Ranok, 2008. 434 s.
12. Slovnyk inshomovnykh sliv [Dictionary of foreign words] / Za red. akademika O. S. Melnychuka. Vydannia druhe, vypravlene i dopovnene. Kyiv : Hol. Redaktsiia ukr. entsyklopedii. 1985. 696 s.
13. Sotsialna pedahohika: Pidruchnyk. [Social Pedagogy: Textbook]. Za red. prof. A. Y. Kapskoi. Kyiv : Tsentr navch. literatury. 2003. 256 s.
14. Tekhnolohiia povnogo zasvoiennia. [Technology of complete assimilation]. URL: <http://um.co.ua/1/1-8/1-86808.html>
15. Sheiko V. M., Bilotserkivskiy V. Ya. Istoriia ukrainiskoi kultury: navch. posib. 2-he vyd., vypravl. [History of Ukrainian culture: textbook]. Kyiv : Znannia, 2010. 271 s.
16. Shcherban P. M. Natsionalne vykhovannia v simi. [National education in the family]. Kyiv: Kulturohichne PP «Boryviter», 2000. 258 s.

УДК 37.015.31

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-48-53>

НЕЛІНА ХАМСЬКА

<https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>
nelina88@ukr.net

доцент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ВАДИМ НЕЧИПОРУК

<https://orcid.org/0009-0005-0100-8965>
vadim.nechyporuk@gmail.com

Аспірант кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ЮЛІЯ УМАНСЬКА

<https://orcid.org/0009-0008-8086-1375>
klio.12.0936@gmail.co

Аспірантка кафедри педагогіки і освітнього менеджменту
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПІДЛІТКІВ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ШЛЯХ РОЗВИТКУ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування творчих здібностей підлітків як ефективного шляху розвитку конкурентоспроможності особистості. На основі аналізу наукової літератури визначено ключові поняття дослідження «творчість», «творчі здібності особистості». Доведено, що підлітковий вік є сензитивний для розвитку їх творчого потенціалу. Проведено діагностику сформованості творчих здібностей підлітків за відібраними методиками. Визначено педагогічні умови, які сприятимуть розвитку цієї властиві особистості: використання технології психолого-педагогічного супроводу; надання ресурсних можливостей для розвитку творчості; мотивація креативного мислення; створення ситуації, що викликають інтерес; використання групових форм роботи, які сприяють стимулюванню думки, вираженню оригінальних ідей. Розроблено та представлено технологію групової творчої діяльності, що забезпечує самореалізацію, самоствердження особистості на основі вияву талантів, уподобань, нахилів. конкретного завдання з урахуванням творчого потенціалу особистості.

Ключові слова: творчість, творчі здібності, творча діяльність, креативність, конкурентоспроможність.

NELINA KHAMSKA

<https://orcid.org/0000-0001-5567-9266>
nelina88@ukr.net

associate professor,
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy
State Pedagogical University,
Ostrozko Str. 32, Vinnytsia

VADIM NECHYPORUK

<https://orcid.org/0009-0005-0100-8965>
vadim.nechyporuk@gmail.com

Graduate Student of the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Management of Educational
Institutions Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State
Pedagogical University
Ostrozhsokho str. 32, Vinnytsia

YULIYA UMANSKA

<https://orcid.org/0009-0008-8086-1375>
klio.12.0936@gmail.co

Graduate Student of the Department of Pedagogy,
Vocational Education and Management
of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University
Ostrozhsokho str. 32, Vinnytsia

FORMATION OF CREATIVE ABILITIES IN ADOLESCENTS AS AN EFFECTIVE PATH TO DEVELOPING A COMPETITIVE PERSONALITY

The article substantiates the relevance of the problem of formation of creative abilities of adolescents as an effective way of competitiveness of a personality. On the basis of the analysis of scientific literature, the key concepts of the study 'creativity' and 'creative abilities of a personality' are defined. It is proved that adolescence is sensitive for the development of their creative potential. The diagnostics of the formation of adolescents' creative abilities by selected methods is carried out. The pedagogical conditions that will contribute to the development of this personality trait are determined: the use of technology of psychological and pedagogical support; providing resource opportunities for the development of creativity; motivation of creative thinking; creation of situations that arouse interest; use of group forms of work that contribute to the stimulation of thought, expression of original ideas. The technology of group creative activity is developed and presented, which ensures self-realisation, self-affirmation of the individual on the basis of the manifestation of talents, preferences, inclinations. Group creative activity involves

an initial stage where the choice of topic is discussed, ideas are generated, thoughts on the programme of action are expressed, roles are assigned to participants according to their talents, abilities, inclinations, preferences, and the next stages are preparation for the implementation of the planned tasks, and presentation of the plan. The final stage is feedback, where the teenager's creative activity is self-analysed. The result of the formation of creative abilities is the ability to build one's own understanding of the problem, forecasting and solving it, personal success in the context of solving a specific task, taking into account the creative potential of the individual.

Key words: *creativity, creative abilities, creative activity, creativity, competitiveness.*

У нинішніх умовах одним із пріоритетних завдань реформування української освіти є розвиток творчого потенціалу особистості, здатної до генерації, продукування ідей, гнучкості мислення, оригінальності в діях, перенесення набутого досвіду в нові види діяльності, що є підґрунтям для формування її конкурентоспроможності, джерелом прогресу різних сфер людської діяльності. Конкурентоспроможність виступає необхідною умовою можливості перемоги у конкурентній боротьбі, завдяки засвоєнню нових знань, навичок, які є більш дієвими ніж у конкурентів. Конкурентоспроможність розкриває індивідуальний потенціал особистості, що є її власним здобутком [12, с.187]. Це актуалізує увагу до проблеми формування творчих здібностей особистості, зокрема, такої вікової категорії, як підлітки. Адже прагнення до самореалізації, самоствердження шляхом прояву унікальності, оригінальності, неординарності визначає їхні вікові особливості. Саме тому одним з актуальних завдань організації освітнього процесу закладів загальної середньої освіти є створення умов для формування творчої особистості з настановою на позитивну Я-концепцію, яка є основою для побудови соціальної, професійної кар'єри шляхом самореалізації своїх здібностей, нахилів, уподобань. Ці завдання є пріоритетними на шляху реформування вітчизняної освіти й підтверджені низкою державних документів, зокрема Законами України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та ін.

Проблематику формування творчої особистості досліджують: С. Сисоєва [16] – педагогіка творчості; В. Моляко [10] – теоретико-методологічні засади розвитку творчої особистості; В. Рибалка [15] – психологічні характеристики творчої особистості; П. Гусак [4], І. Фелющенко [20], Л. Якубова [23] – розвиток творчих здібностей школярів в освітньому процесі. Окрім того, педагоги-практики висвітлюють шляхи формування творчих здібностей у процесі вивчення навчальних дисциплін, зокрема Т. Байдаченко [1] – розвиток творчих здібностей під час вивчення етики, Н. Діордієва [2] – розвиток творчих здібностей старшокласників у процесі позакласної роботи з історії, Н. Скоромовська [18] – вплив технології "Читання та письмо" на розвиток критичного мислення тощо.

Представники гуманістичної теорії творчості (Е. Фромм, К. Роджерс, А. Маслоу та ін.) розглядали творчість в аксіологічних категоріях – як цінність, що надає людському життю певного сенсу, – і це нормативне судження відрізняє їхні погляди від програми логічного емпіризму представників інших теоретично-дослідницьких напрямків [22].

Наукові доробки є значущим надбанням теорії та практики розвитку творчого потенціалу особистості. Проте, відкритою для подальших наукових пошуків є проблема формування творчих здібностей в учнів підліткового віку як ефективного шляху розвитку конкурентоспроможної особистості.

Мета статті – висвітлити методику формування творчих здібностей учнів підліткового віку в освітньому процесі з урахуванням їхніх вікових особливостей.

У науковій літературі є різні погляди учених на визначення поняття «творчість». Творчість – діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, невідомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські чи інші інновації тощо) [13]. Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості).

Творчість – це практична і розумова діяльність особистості. Її результатом є утворення неповторних і оригінальних цінностей, прояв нових фактів, особливостей, закономірностей, а також шляхів дослідження і трансформація матеріального світу або духовної культури. Якщо цей результат є новим лише для його автора, то така новизна є суб'єктивною і не несе ніякої цінності та значущості для всього суспільства [14].

Американський психолог Р. Солсо у визначенні творчості не відходить від вищезазначеного, кажучи, що творчість є когнітивна діяльність, яка веде до нового або незвичайного бачення проблеми або ситуації, додаючи, що таке визначення не обмежує творчі процеси утилітарними діями, хоча як приклад творчих людей майже завжди приводять творців якого-небудь корисного винаходу, рукопису або теорії [24]. В. Рибалка розглядає творчість як один із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно, вольової регуляції й, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття упевненості в своїх силах, у своєму творчому потенціалі [15].

Узагальнюючи погляди вчених на поняття «творчість», варто розглядати його як характеристику особистості, що пов'язана із саморозвитком, самореалізацією (В. Моляко); творчий процес, творча діяльність (О. Акімова, С. Сисоєва); результат діяльності – створення нового, неповторного, оригінального (В. Рибалка).

Творчість, як продукт людської діяльності, надає особистості такої характеристики як «творча». С. Сисоєва визначає творчу особистість як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [19, с. 66].

І. Фелющенко вважає, що творча особистість – це поліфункціональне утворення, феномен вияву унікальності, індивідуальної неповторності, яка забезпечує проєкцію власної системи поглядів на навколишнє середовище, вдосконалення його і себе в ньому [20, с. 50]

У контексті дослідження звернулися до праць учених які досліджували творчі здібності учнів підліткового віку. В цьому аспекті важливими є наукові доробки Л. Якубової, яка визначає творчі здібності особистості. Творчі здібності учнів розглядаються нею як інтегральні індивідуально-психологічні властивості особистості, що синтезують інтелектуальні можливості, мотивацію творчої активності й креативний потенціал і виступають загальною особистісною передумовою успішної творчої діяльності [23].

Аналіз досліджень П. Гусака [4], Лехновської [7], О. Кривонос [6] В. Моляко [10], свідчать про те, що критерії творчої особистості розглядають відповідно до її структурних компонентів: когнітивних, мотиваційних, емоційно-вольових, поведінкових, діяльнісних.

В. Моляко визначає якості творчої особистості: прагнення до оригінальності, нового, заперечення звичного, а також високий рівень знань, умінь аналізувати явища, порівнювати їх, стійкий інтерес до певної роботи, порівняно швидке і легке засвоєння теоретичних і практичних знань у цій галузі, систематичність і самостійність у роботі [10].

Враховуючи вищезазначені ознаки творчості, обґрунтуємо думку про те, що підлітковий вік є сенситивним періодом для формування творчих здібностей школярів, оскільки стрімкі зміни, що відбуваються в їх когнітивній, мотиваційній, соціальній сферах сприяють розвитку творчого потенціалу особистості. Особливо це стосується когнітивних функцій, зокрема в учнів підлітків спостерігається здатність до абстрактного мислення, що уможливорює їх прагнення до прийняття нестандартних рішень, висунення припущень тощо. У цей період проходить становлення самосвідомості, прагнення до самоствердження, самореалізації, інтенсивно розвивається критичне мислення – здатність до аналізу, синтезу, оцінки, зіставлення дій, що, свою чергу, розвиває самостійність у творчій діяльності. У цей період підлітки люблять фантазувати, уявляти, що є підґрунтям для розвитку творчості. Варто звернути увагу на зміни, що відбуваються в емоційній сфері. У цей період спостерігаються стани, що стимулюють творчий процес або гальмують його. Важливим для підлітка є потреба в самоствердженні, самовираженні, самореалізації, а тому підлітки прагнуть використати неординарність, оригінальність, унікальність думок, ідей, вчинків, щоб забезпечити ці потреби. У соціальному оточенні спостерігається прагнення до пошуку свого місця через самовираження. У мотивації до творчості певну роль відіграють фізіологічні зміни організму, оскільки гормональна нестабільність впливає на емоційний стан і створює передумови для творчості. Таким чином, підлітковий вік є сприятливим для розвитку творчих здібностей особистості.

Ми провели діагностику творчих здібностей учнів підліткового віку за окремими методиками, які дали можливість визначити шляхи формування цієї характеристики особистості. До проведення діагностики залучено 32 осіб, учнів підліткового віку. У процесі дослідження ми використали методику «Творча уява» («Три слова») – дослідження особливостей творчої уяви; методика «Легкість асоціювання» на виявлення швидкості й вільності перемикання від руху думки в одному напрямку до руху у зворотному; методика «Доповнення слів» – визначення показника критичності, гнучкості й конструктивності мислення як компоненту творчого типу особистості; вивчення образної оригінальності й гнучкості мислення; тест Гілфорда – визначення рівня розвитку креативності особистості; методика визначення рівня сформованості загальних творчих здібностей особистості [3]. За узагальненими результатами цих методик виявлено, що з 32 опитуваних 77,1% мають середній рівень вияву творчих здібностей, 14,3% – високий рівень, 8,6% – низький рівень.

Аналіз проведеної діагностики свідчить про те, що в підлітків є потенційні можливості до розвитку творчих здібностей, проте часто вони потребують підтримки, допомоги, поради. Відповідно, завдання педагога створити відповідні умови для розвитку творчого потенціалу особистості. До них ми відносимо психолого-педагогічну підтримку підлітка, вселення віри в його унікальність як особистості; надання ресурсних можливостей для розвитку творчості, мотивацію до креативного мислення, створення ситуацій, що викликають інтерес; використання групових форм роботи, які сприяють стимулюванню думки, вираженню оригінальних ідей, розвитку творчих умінь і навичок для забезпечення значущих потреб – самореалізації, самоствердження.

Серед ефективних технологій формування творчих здібностей учнів підліткового віку є групова творча діяльність. Для участі кожного у такій формі співпраці є поділ на мікрогрупи, де кожен з учасників працює відповідно до власних здібностей, уподобань, нахилів. Групову творчу діяльність з певної проблематики можна поділити на кілька етапів. Перший із них – це генерація ідей, висування гіпотез, що характеризує інтелектуально-евристичні властивості особистості в умовах обмеженої інформації, прогнозування розв'язання творчих задач, висунення оригінальних підходів, стратегії, методів їх розв'язання. Ці обговорення здійснюються в кожній підгрупі. Одним із методів такої інтеракції є, так званий, «Мозковий штурм» (brainstorming). Автор цього методу американський учений А. Осборнов. Він довів, що генерація ідей ефективніше здійснюється в групі. Показником оцінки є кількість ідей, гіпотез, що висуваються особистістю за одиницю часу, їх оригінальність, новизна, ефективність для розв'язання творчої задачі. Наступний етап – втілення запропонованих ідей. Прикладом може бути групова творча справа «Зустріч цивілізацій». Учасники створили три цивілізації: «Фотонія», «Луморія», «Астраланці». У кожній мікрогрупі підлітки, відповідно до своїх творчих здібностей, визначали ролі – генератори ідей, сценаристи, художники, звукооператори, енциклопедисти, технічні редактори, оратори, дизайнери презентацій тощо. Під час висвітлення ідей підлітки виявляли здатність фантазувати. Це найбільш яскраве виявлення творчої уяви, створення інколи неправдоподібних, парадоксальних образів і понять. Показник оцінювання – яскравість і оригінальність образів, новизна, значущість фантазії, що виявляється при розв'язуванні творчих задач. Третій етап – презентація творчої справи. Наприклад, фантазери цивілізації «Фотонія» описували її так: представники – нащадки стародавніх дослідників – люмінари, які відкрили феномен енергетичних вузлів на нашій планеті. Предки з'ясували, що всі матерії та енергія тут підпорядковуються законам світлових хвиль, а кожен об'єкт має свій світловий відбиток – певну частоту та коливання. Музика у них створюється за допомогою фотофонів – інструментів, які генерують звуки на основі коливання світла. Художники малюють не фарбами, а плазмовими змінами на енергетичних полях. У процесі такої діяльності розвивається асоціативність пам'яті, здібність відображати й встановлювати у свідомості нові зв'язки між компонентами задачі, особливо відомими й невідомими за схожістю, суміжністю, контрастом. Важливими виявами під час діяльності є оригінальність, новизна, ефективність для розв'язання проблеми.

Представники цивілізації «Луморії», що виникла на планеті Елар в результаті злиття кількох великих племен після масштабної природної катастрофи близько 2000 років тому, величезне виверження вулкана знищило більшість ресурсів на планеті, і племена зрозуміли, що вижити вони можуть лише в єдності. Вони створили новий союз, який назвали луморією, що в перекладі з давньої мови означає «світло з попелу» однією з найважливіших традицій «Луморії» є щорічний фестиваль «злиття світів». Цей фестиваль символізує гармонію між різними силами, що діють у світі: природою, технологіями та людським духом. Підлітки під час роботи над презентацією розвивали здібність бачити суперечності та проблеми. Важливим для такої діяльності є розкриття суперечностей, сформульованих проблем, їх новизна й оригінальність. Тут формується здатність до перенесення знань, умінь у нові ситуації, що характеризує продуктивність мислення.

Розвиток творчих здібностей відбувався і під час презентації цивілізації «Астраланці». Як засвідчили учасники, ця назва походить від слова «астрал», і символізує зв'язок з небесами, духовним світом та новими горизонтами. В астральних уявленнях існує ідея про вихід за межі фізичного тіла та матерії, що співзвучно з прагненням цієї цивілізації до гармонії між технологіями та природою, а також до постійного самовдосконалення. Астраланці виникли через 300 років після техногенної кризи ХХІІ століття. Їхня цивілізація з'явилась в Антарктиді, яка стала придатною для життя завдяки новим технологіям. Підхід до навчання відрізняється від сучасного. Усі знання доступні через нейронні інтерфейси, але основний акцент зроблено на практичних заняттях і досвіді у реальному світі, де технології виступають лише інструментами для пізнання. Астраланці мають особливу традицію під назвою «Переродження», яка відзначається раз на десять років. Це свято символізує відродження кожного члена суспільства, коли кожен проходить через ритуал оновлення свідомості. Завдяки нейротехнологіям люди можуть пережити «цифровий перезапуск», що дозволяє краще зрозуміти себе і переглянути свої життєві цілі.

Учасники творчої діяльності навчаються бороти інерцію мислення, розвивають швидкість перемикавання мислення на новий спосіб розв'язання проблеми, виявляють гнучкість мислення в пошуку нових підходів до аналізу розбіжностей, що виникають. Вони формують здатність бути вільними від думки авторитетів, мати свій погляд, розвивають критичність мислення – тобто здатність до оцінювальних суджень, бачення того, як правильно оцінити процес і результат власної творчої діяльності та діяльності інших, уміння знаходити власні помилки, їх причини та корінь невдач [3].

Завершальний етап – feedback учасників; «Я відкрив себе для інших», «Я відчула успіх», «Я приємно змінювати світ на краще», «Я продемонструвала креатив, власний», «Це було оригінально», «Мені захотілося продовжити фантазувати» і т. д.

Педагогу під час організації творчої діяльності з підлітками варто здійснювати психолого-педагогічний супровід, що забезпечить ситуацію успіху в деталях: похвала, підтримка за спробу неординарно вирішити завдання, використати інтуїцію або нетрадиційні думки та спрямувати це на майбутній логічний аналіз висунутої ідеї; підвищувати їх віру в себе і впевненість у своїх силах, впевненість у можливості вирішувати творчі завдання; стимулювати самостійне виконання завдань і пошук неординарних засобів розв'язання проблемних питань.

Отже, проблема розвитку творчих здібностей підлітків є однією з актуальних проблем, розв'язання якої забезпечить формування особистості інноваційного мислення і практичних дій, здатної змінювати навколишній світ, розвивати економіку, політику, соціальну сферу на прогресивних засадах, бути конкурентоспроможним на ринку праці, навчатися впродовж життя.

Література

1. Байдаченко Т. Розвиток творчих здібностей у процесі вивчення етики як засіб формування успішної особистості: з досвіду роботи. *Правознавство та інші суспільні дисципліни*. 2012. № 6. С. 8-13.
2. Діордієва Н. Всеукраїнський турнір істориків як потужний засіб розвитку творчих здібностей старшокласників. *Історія вищої школи України*. 2011. № 10. С. 26-29.
3. Дмитрієва С. М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: Посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с.
4. Інноваційні технології навчання учнів початкових класів : монографія / за ред. П. Гусака. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 276 с.
5. Коваль О. В. Формування музичних здібностей школярів: психолого-педагогічний аспект. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2018. № 1.
6. Кривонос О. М. Основні методики формування творчих здібностей. *Вісник ЖДУ*. 2006. № 26. С. 14-18.
7. Лехновська О. Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вивчення технологічних дисциплін у коледжі: навч. посіб. Рівне. 2018. 105 с.
8. Максименко С. Д., Ірхін Ю. Б., Деркач Л. М. та ін. Психологічна організація модульного формування когнітивних здібностей: генетико-креативний підхід: навчальний посібник. Том 2. Київ, 2023. 356 с.
9. Марущак В. С. Про особливості розвитку творчих здібностей особистості як засобу підвищення мотивації студентів під час вивчення українознавства. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 13. Том 2. 2019 С. 169 – 173.
10. Моляко В. О., Музика О. Л. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
11. Мудрак М. Творча діяльність як передумова розвитку особистості у вітчизняній науці. *Вісник Прикарпатського університету*. 2011. №40. С. 156 –159.
12. Невмержицька М. В. Формування конкурентоспроможності особистості в умовах масового суспільства: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 Київ, 2014. 208 с.
13. Педагогічна творчість. *Енциклопедія освіти / АПН України*; голов. ред. В.Г. Кремень; [заст. голов. ред. : О. Я. Савченко, В. П. Андрущенко; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва]. К., 2008. С. 650 – 651.
14. Протас О.Л. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2014. №3. С. 26 –29.
15. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості [Текст] : навчальний посібник для студентів вузів К. : 1996. 236 с
16. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. К. :Міленіум, 2006. 346 с.
17. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 2. С. 161 – 172.
18. Скоморовська Н. Розвиток творчих здібностей старшокласників за допомогою технології "Читання та письмо для розвитку критичного мислення". *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 32-35.
19. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти: [наук. вид.] / авт. колектив: С. П. Балашова, Н. П. Баловська, С. О. Сисоєва та ін. ; за заг. ред. С. О. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К. : КІМ, 2008. 423 с.
20. Фелющенко І. В. Формування творчої особистості старшокласників засобами світової творчої культури. Херсон, 2004. С. 50.
21. Хамська Н. Б. Досягти свого акме. *Авторські педагогічні технології в освітньо-виховному середовищі вищої школи*: колект. монографія /за ред. Акімової О. В., Каплінського В. В. Вінниця, ТОВ «Ніланд ЛТД». 2015. С. 123 – 151.
22. Швай Р. І. Егалітарне розуміння творчості як шлях до творчого навчання Київ, 2008. С. 39 – 42. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4188/Shvay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
23. Якубова Л. А. Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Миколаїв, 2010. 20 с.
24. Solso Robert L. (2000). *Cognitive Psychology*.

References

1. Baidachenko T. Rozvytok tvorchykh zdbnostei u protsesi vyvchennia etyky yak zasib formuvannia uspishnoi osobystosti. [Development of creative abilities in the process of studying ethics as a means of forming a successful personality]: z dosvidu roboty. *Pravoznavstvo ta in. suspil. dystsypliny*. 2012. № 6. S. 8-13.

2. Diordiieva N. Vseukrainskyi turnir istorykiv yak potuzhnyi zasib rozvytku tvorchykh zdibnostei starshoklasnykiv. [The All-Ukrainian Tournament of Historians as a powerful tool for developing the creative abilities of high school students.]. *Istoriia v shk. Ukrainy*. 2011. № 10. S. 26-29.
3. Dmytriieva S. M., Havrylova N.V. Metody doslidzhennia tvorchykh zdibnostei shkoliariv. [Methods of studying pupils' creative abilities]: Posibnyk-praktykum. Zhytomyr, 2002. 40 s.
4. Innovatsiini tekhnologii navchannia uchniv pochatkovykh klasiv. [Innovative technologies for teaching primary school students] :monohrafiia / za red. P. Husaka. Lutsk : Vezha-Druk, 2016. 276 s.
5. Koval O. V. Formuvannia muzychnykh zdibnostei shkoliariv: psykholoho-pedahohichniy aspekt. [Formation of pupils' musical abilities: psychological and pedagogical aspect]. *Naukovi zapysku NDU im. M. Hoholia. Psykholoho-pedahohichni nauky*. 2018. № 1.
6. Kryvonos O. M. Osnovni metodyky formuvannia tvorchykh zdibnostei. [Basic methods of developing creative abilities]. *Visnyk ZhDU*. 2006. № 26. S. 14-18.
7. Lekhnovska O. Rozvytok tvorchykh zdibnostei studentiv u protsesi vyvchennia tekhnolohichnykh dystsyplin u koledzhi. [Development of students' creative abilities in the process of studying technological disciplines in college] : navch. posib. Rivne. 2018. 105 s.
8. Maksymenko S. D., Irkhin Yu. B., Derkach L. M. ta in. Psykholohichna orhanizatsiia modulnoho formuvannia kohnityvnykh zdibnostei: henetyko-kreatyvnyi pidkhid. [Psychological organisation of modular formation of cognitive abilities: genetic and creative approach] : navchalnyi posibnyk. Tom 2. Kyiv, 2023. 356 s.
9. Pro osoblyvosti rozvytku tvorchykh zdibnostei osobystosti yak zasobu pidvyshchennia motyvatsii studentiv pid chas vyvchennia ukrainoznavstva. [On the peculiarities of developing creative abilities of a personality as a means of increasing students' motivation in the study of Ukrainian studies]. *Innovatsiina pedahohika*. Vyp.13. T.2. 2019.
10. Moliako V. O., Muzyka O. L. Zdibnosti, tvorchist, obdarovanist: teoriia, metodyka, rezultaty doslidzhen. [Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results]. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 2006. 320 s.
11. Mudrak M. Tvorchia diialnist yak peredumova rozvytku osobystosti u vitchezhanii nautsi. [Creative activity as a prerequisite for personal development in national science]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu*. 2011. №40. S. 156 –159.
12. Nevmerzhytska M. V. Formuvannia konkurentospromozhnosti osobystosti v umovakh masovoho suspilstva. [Formation of competitiveness of the individual in the conditions of mass society]: dys. ... kand. filos. nauk: 09.00.03 Kyiv, 2014. 208 s.
13. Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creativity]. *Entsyklopediia osvity / APN Ukrainy; holov. red. V.H. Kremen K.*, 2008. S. 650 – 651.
14. Protas O. L. Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv v umovakh zahalnoosvitnoho navchalnoho zakladu. [Development of pupils' creative abilities in a general education institution]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti*. 2014. №3. S. 26 –29.
15. Rybalka V. V. Psykholohiia rozvytku tvorchoi osobystosti. [Psychology of creative personality development] : navch. posibnyk dlia stud. K. : 1996. 236 s
16. Sysoieva S. O. Osnovy pedahohichnoi tvorchosti. [Fundamentals of pedagogical creativity]: the logic of creative personality development pidr. dlia stud. vyshch. ped. navch. zakl. K. : Milenium, 2006. 346 s.
17. Sysoieva S. O. Pedahohichna tvorchist uchytelia: vyznachennia, teoretychna model, funktsii pidgotovky. [Fundamentals of pedagogical creativity]: the logic of creative personality development. *Pedahohika i psykholohiia*. 1998. № 2. S. 161 – 172.
18. Skomorovska N. Rozvytok tvorchykh zdibnostei starshoklasnykiv za dopomohoiu tekhnologii "Chytannia ta pysmo dlia rozvytku krytychnoho myslennia". [Development of creative abilities of high school students using the technology 'Reading and writing for the development of critical thinking']. *Ukr. mova i l- ra v shk*. 2012. № 1. S. 32-35.
19. Tvorchist i tekhnologii v naukovykh doslidzhenniakh neperervnoi profesiinoi osvity. [Creativity and technology in research in continuing professional education]: [nauk. vyd.] / avt. kolektyv: S. P. Balashova, N. P. Balovska, S. O. Sysoieva ta in. ; za zah. red. S. O. Sysoievoi ; APN Ukrainy, In-t ped. osvity i osvity doroslykh. K. : KIM, 2008. 423 s.
20. Feliushchenko I. V. Formuvannia tvorchoi osobystosti starshoklasnykiv zasobamy svitovoi tvorchoi kultury. [Formation of creative personality of high school students by means of world creative culture]. Kherson, 2004. S. 50.
21. Khamska N. B. Dosiahny svoho akme. [Achieve your acme]. Avtorski pedahohichni tekhnologii v osvitno-vykhovnomu seredovyshchi vyshchoi shkoly: kolekt. monohrafiia /za red. Akimovoi O. V., Kaplinskoho V. V. Vinnytsia, TOV «Niland LTD». 2015. C. 123 – 151.
22. Shvai R. I. Ehalitarne rozuminnia tvorchosti yak shliakh do tvorchoho navchannia. [Egalitarian understanding of creativity as a way to creative learning]. Kyiv, 2008. S. 39 – 42. <https://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/4188/Shvay.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
23. Yakubova L. A. Rozvytok tvorchykh zdibnostei pidlitkiv u protsesi pozaklasnoi roboty zahalnoosvitnykh navchalnykh zakladiv [Development of creative abilities of adolescents in the process of extracurricular activities of secondary schools]: avtoref. dys. .kand. ped. nauk: 13.00.07. Mykolaiv, 2010. 20 s.
24. Solso Robert L. (2000). Cognitive Psychology.

УДК 37.032

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-54-60>

СЕРГІЙ ЯГОДІН

<https://orcid.org/0009-0002-5138-166X>

аспірант

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького
б-р Шевченка, 81, Черкаси

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА ФОРМУВАННЯ РІШУЧОСТІ ТА ВПЕВНЕНОСТІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В НАВЧАЛЬНО-ТРЕНУВАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сучасна початкова освіта стикається з необхідністю формування в дітей рішучості та впевненості як ключових особистісних якостей, що сприяють їхньому успішному навчанню та гармонійному розвитку. У статті висвітлено значення інтерактивних методів навчання, які базуються на принципах активної взаємодії, партнерства та залучення здобувачів середньої освіти до процесу пізнання. Показано, що такі методи, як рольові ігри, групові завдання, естафети, міні-змагання та командні вправи, сприяють розвитку в здобувачів самостійності, ініціативності, здатності до співпраці та соціальної взаємодії. Використання ігрових форм навчання є особливо важливим, оскільки воно не тільки сприяє розвитку навичок і знань, але й знижує рівень стресу, підвищує емоційну стійкість та стимулює впевненість у власних силах. Автор наголошує на необхідності адаптації педагогічного процесу до індивідуальних особливостей дітей молодшого шкільного віку, забезпечуючи баланс між фізичним, інтелектуальним і емоційним розвитком. Інтерактивні методи створюють умови для практичного застосування знань і розвитку ключових компетентностей, необхідних для адаптації в сучасному суспільстві.

Ключові слова: інтерактивні методи, рішучість, впевненість, молодший шкільний вік, ігрове навчання, навчально-тренувальна діяльність.

SERHII YAHODIN

<https://orcid.org/0009-0002-5138-166X>

PhD student

Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy
Shevchenko Boulevard, 81, Cherkasy

IMPLEMENTATION OF INTERACTIVE METHODS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE FORMATION OF DETERMINATION AND CONFIDENCE IN CHILDREN OF YOUNGER SCHOOL AGE IN EDUCATIONAL AND TRAINING ACTIVITIES

Modern primary education faces the challenge of developing determination and confidence in children as essential personal traits that contribute to their academic success and overall growth. The article highlights the importance of interactive teaching methods grounded in principles of active engagement, partnership, and student-centered learning. Approaches such as role-playing games, group tasks, relays, mini-competitions, and team exercises are emphasized for fostering students' independence, initiative, collaboration, and social interaction skills. Play-based learning forms are particularly significant, as they not only support the acquisition of skills and knowledge but also reduce stress levels, enhance emotional resilience, and boost self-confidence. The author underscores the need to adapt the educational process to the individual characteristics of younger school-age children, maintaining a balance between physical, intellectual, and emotional development. Interactive methods provide opportunities for practical application of knowledge and the cultivation of essential competencies required for successful adaptation in contemporary society.

Key words: interactive methods, determination, confidence, primary school age, play-based learning, educational and training activities.

Сучасний освітній процес у початковій школі характеризується необхідністю пошуку ефективних підходів до формування ключових особистісних якостей здобувачів середньої освіти, зокрема рішучості та впевненості. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства, інтенсивна цифровізація та глобальні соціально-економічні виклики вимагають адаптивності, уміння швидко приймати рішення та діяти впевнено в нестандартних ситуаціях. Здатність до прояву рішучості та впевненості у власних силах є не лише основою успішної освітньої діяльності, а й необхідною передумовою для подальшого особистісного розвитку. Тому сучасна педагогічна наука наголошує на необхідності впровадження інноваційних методик, які активізують освітній процес і сприяють формуванню зазначених якостей.

Інтерактивні методи навчання є одним із ключових інструментів для досягнення поставлених завдань та ґрунтуються на принципах партнерської взаємодії, активного залучення здобувачів до освітнього процесу, а також створенні умов для практичного застосування отриманих знань. На відміну від традиційних методів, що часто базуються на пасивному сприйнятті інформації,

інтерактивні технології сприяють розвитку в здобувачів таких важливих особистісних рис, як самостійність, відповідальність, готовність до колективної роботи та подолання внутрішніх бар'єрів, що першочергово має особливе значення для дітей молодшого шкільного віку, які перебувають на етапі активного формування основних соціально-психологічних характеристик особистості [7, с. 170].

У здійсненому дослідженні ми спиралися на наукові ідеї й теорії вітчизняних та зарубіжних науковців: С. Безбородих про теорію і методику виховання молодших школярів [4], Н. Москаленко, А. Полякової, О. Микичук про методичні основи організації рухової діяльності дітей молодшого дошкільного віку залежно від рівня фізичного стану [17], О. Чорної про психологічні засади розвитку фантазії у молодших школярів [10], О. Акімової про провідні технологічні підходи до формування творчої особистості [1], М. Сапогова, Я. Гапчук про цифрову трансформацію освітнього середовища [7], Р. Паркера (R. Parker), Б. Томсена (B. Thomsen), А. Беррі (A. Berry) про навчання через гру в школі [18], Б. Руїс-Дель-Піно (B. Ruiz-Del-Pino), Ф. Фернандес-Мартін (F. Fernández-Martín), Дж. Арко-Тірадо (J. Arco-Tirado) про програми навчання креативності в початковій освіті [18].

Мета статті полягає в обґрунтуванні впровадження інтерактивних методів як педагогічної умови формування рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку в навчально-тренувальній діяльності.

Формування рішучості та впевненості є одними з ключових завдань педагогіки на етапі початкової освіти, зокрема в контексті фізичного виховання та спортивної підготовки. У молодшому шкільному віці діти починають активно формувати ставлення до себе, своїх можливостей та ролі в соціумі. Це є критичним періодом для розвитку внутрішньої впевненості у власних силах, адже саме в цей час закладаються основи самосприйняття й самовизначення особистості [2, с. 16].

Рішучість та впевненість є тими якостями, що сприяють не тільки успішному виконанню завдань, але й дозволяють подолати труднощі, брати на себе відповідальність за прийняття рішень і впевнено діяти в нових, незнайомих ситуаціях [21, с. 72]. Дані якості формуються через активну взаємодію дитини з оточенням, через вивчення довколишнього світу, через спроби, помилки та досягнення [13]. Виховання рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку вимагає створення спеціальних педагогічних умов, які б сприяли розвитку не тільки інтелектуальних, а й емоційно-вольових компонентів особистості.

Значну роль у формуванні цих якостей відіграють інтерактивні методи навчання. Інтерактивність у педагогічному процесі забезпечує активну участь здобувачів, стимулюючи їх до самостійних дій, критичного мислення та взаємодії з іншими. Інтерактивні методи включають різноманітні форми та техніки, що дозволяють дітям розвивати не лише знання та навички, а й соціальні компетенції, емоційну стійкість та саморегуляцію. Вони сприяють формуванню впевненості у власних силах, оскільки кожна дитина має можливість проявити себе, перевірити свої можливості та отримати реальний зворотний зв'язок від вчителя і однолітків [17, с. 29].

Особливо важливою є роль інтерактивних методів в навчально-тренувальній діяльності, де фізичні вправи й змагання можуть бути використані як інструменти розвитку рішучості та впевненості. У тренувальних процесах інтерактивні методи можна застосовувати, організовуючи ігрові елементи, командні завдання, естафети і міні-змагання, що дозволяє кожному учаснику відчути свою важливість і можливості досягнення результату. У такому контексті інтерактивні методи допомагають не лише розвивати фізичні якості, але й формувати психологічну готовність до подолання труднощів, що є невід'ємною частиною спортивного процесу [3].

Актуальність досліджуваної теми обумовлена сучасними викликами в освітньому та спортивному середовищі. Оскільки система освіти орієнтована на всебічний розвиток дитини, а також через активні методи навчання, що сприяють формуванню ключових компетентностей, таких як самостійність, ініціативність, критичне мислення та емоційна стійкість, то інтерактивні методи набувають усе більшого значення, особливо, коли акцент не тільки на знаннях, а й на розвитку вміння учнів діяти в різних соціальних та ситуаційних контекстах [11].

В умовах спортивної підготовки важливою є не тільки фізична підготовленість дитини, але й розвиток її психологічних якостей [4]. Сучасний підхід до спортивної діяльності акцентує увагу на формуванні мотивації, внутрішньої впевненості та готовності до подолання труднощів. І саме інтерактивні методи в цьому процесі є дієвим інструментом, який дозволяє дітям не тільки розвивати фізичні вміння, а й будувати впевненість у своїх силах, вчитися працювати в команді, долати страхи та сумніви [4].

Загалом, інтерактивні методи навчання є важливою умовою розвитку рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку, оскільки вони стимулюють активну участь учнів в освітньому процесі, забезпечують постійний зворотний зв'язок і створюють можливості для практичного застосування отриманих знань і навичок. Вони сприяють не лише розвитку інтелектуальних здібностей, а й емоційно-вольових якостей, необхідних для успішної адаптації в соціумі та спортивній діяльності [11].

Інтерактивні методи навчання є однією з найбільш ефективних складових сучасної освітньої системи, оскільки вони сприяють активному залученню здобувачів до освітнього процесу, розвитку їхніх пізнавальних та соціальних компетентностей. У педагогічній науці під терміном «активні методи навчання» зазвичай розуміють підходи, що передбачають активну участь учнів у процесі пізнання, де вони не є пасивними слухачами, а виступають співучасниками навчальної діяльності [22, с. 80]. Однак інтерактивні методи, зокрема в контексті фізичної культури, набувають особливої значущості завдяки своїй здатності поєднувати фізичний розвиток здобувачів з формуванням соціальних навичок, розвитком критичного мислення та творчих здібностей.

Інтерактивні методи навчання в галузі фізичної культури охоплюють різноманітні прийоми, що сприяють не тільки фізичному розвитку здобувачів, але й стимулюють їхню комунікацію, здатність працювати в команді, формувати лідерські якості та розвивати інтелектуальні здібності [22, с. 81]. Вони ґрунтуються на принципі активної взаємодії між вчителем і учнями, де обидві сторони є рівноправними учасниками освітнього процесу, що сприяє підвищенню ефективності засвоєння знань, формуванню самостійності, ініціативності та критичного ставлення до фізичної активності [20].

Одним із найбільш розповсюджених інтерактивних методів є *рольові ігри*. Вони дозволяють здобувачам «проживати» певні спортивні ситуації, набуваючи практичних навичок взаємодії в команді, розвитку стратегії поведінки в різноманітних умовах фізичних вправ [20, с. 46]. У таких іграх здобувачі змінюють ролі, беруть на себе відповідальність за прийняття рішень, що впливають на хід гри. Це можуть бути, наприклад, спортивні ігри з варіативними правилами, що змушують учасників швидко реагувати на зміни та адаптувати свої дії відповідно до ситуації [11].

Іншим ефективним підходом є *групова робота та кооперативне навчання*, що вимагає від здобувачів спільної діяльності для досягнення спільної мети. У контексті навчально-тренувальної діяльності це можуть бути різноманітні тренування або спортивні естафети, що вимагають чіткої координації та співпраці між учасниками [9, с. 22].

Групові завдання є важливим методом розвитку колективної відповідальності та взаємодопомоги. Вони дозволяють учням працювати разом над досягненням спільної мети, що допомагає формувати відчуття колективної відповідальності за результат. [16, с. 136]. У процесі виконання таких завдань учасники повинні враховувати думки і пропозиції інших, узгоджувати свої дії, розподіляти ролі та відповідальність. Така організація роботи формує навички співпраці, колективного мислення та допомагає дітям відчувати свою важливість у спільному процесі [16, с. 138].

Прикладом групового завдання, що сприяє розвитку відповідальності за спільний результат, можемо зазначити роботу в малих групах над спортивними завданнями, де кожен учасник має свою роль і відповідальність за певний етап роботи: командні вправи на швидкість або естафети, де кожен учасник виконує свою частину завдання, і результат залежить від взаємодії всіх членів групи. Крім того, групові завдання сприяють розвитку навичок спільного планування та ухвалення рішень, що є важливими для формування як індивідуальної впевненості, так і впевненості в спільних зусиллях.

Психологічні аспекти групової діяльності проявляються в зміцненні впевненості здобувачів через досягнення спільних результатів. Коли група досягає успіху завдяки взаємодії та взаємній підтримці, кожен учасник відчуває свою важливість у загальному процесі, що підвищує його самооцінку та віру в власні сили [20, с. 48].

Баланс між індивідуальними та командними завданнями є основоположним аспектом у розвитку комплексних навичок у дітей. Індивідуальні завдання дозволяють дітям зосередитися на розвитку особистісної впевненості, самодисципліни та здатності до самостійного прийняття рішень. Водночас командні завдання допомагають формувати комунікативні навички, відповідальність за загальний результат, а також уміння працювати в колективі [15, с. 105].

Наведемо приклад завдань, що сприяють розвитку обох аспектів одночасно, включають комбінацію індивідуальних і групових вправ: організація індивідуальних фізичних вправ, після яких здобувачі освіти переходять до командної роботи, де обов'язкове виконання завдання залежить від зусиль кожного учасника. Таке чергування допомагає розвивати як особистісні, так і колективні навички, забезпечуючи комплексний розвиток здобувачів.

Одним із важливих аспектів інтерактивних методів є *використання технічних демонстрацій з подальшим обговоренням*. Зазначений метод дозволяє здобувачам не лише побачити правильне виконання фізичних вправ або спортивних рухів, але й залучити їх до аналізу, оцінки та корекції виконуваних вправ [9, с. 22]. Учитель демонструє здобувачам як правильно виконувати певну вправу, після чого вони мають можливість обговорити побачене, проаналізувати помилки та запропонувати способи вдосконалення техніки виконання, що стимулює розвиток рефлексії, критичного мислення та самооцінки в дітей, що є важливими для їхнього особистісного розвитку.

«*Мозковий штурм*» є ще одним інтерактивним методом, який активно використовують під час навчально-тренувальної діяльності. Такий метод передбачає колективне обговорення проблеми, де кожен учасник має можливість внести свої ідеї та пропозиції [14]. Наприклад, може бути запропоновано розробити програму тренувань з метою покращити фізичну підготовленість в умовах

обмеженого часу. Мозковий штурм сприяє розвитку творчого підходу до вирішення завдань, стимулює ініціативність і здатність до колективної роботи, а також дозволяє виявити та розвинути лідерські якості учнів [4].

Загалом, інтерактивні методи навчання в навчально-тренувальній діяльності сприяють комплексному розвитку здобувачів, адже вони не лише покращують фізичну підготовленість, а й формують важливі соціальні та особистісні якості. Зазначені методи активно використовуються в освітніх закладах для того, щоб за допомогою фізичних вправ і спортивних ігор сформувати в здобувачів освіти стійке ставлення до здорового способу життя, розвинути відповідальність за своє здоров'я та здатність до співпраці. Вони допомагають створити навчальне середовище, у якому здобувачі відчують себе не лише учасниками процесу навчання, але й його активними творцями, що сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку особистості в цілому [6].

Як уже зазначалось, ігри є важливим інструментом у розвитку рішучості, впевненості та соціальних навичок у дітей. Вони дають змогу їм активно взаємодіяти, розвивати свої комунікативні здібності, учитися приймати рішення в умовах невизначеності та швидко адаптуватися до змінних ситуацій. Ігрові елементи стимулюють емоційну участь здобувачів в освітньому процесі, завдяки чому зменшується рівень стресу, а мотивація до активності значно зростає. Ігри створюють атмосферу легкості та задоволення, що сприяє підвищенню впевненості у власних силах та підтримці активної позиції здобувачів [8, с. 21].

Психологічно ігрова діяльність має безпосередній вплив на дітей, знижуючи рівень стресу та тривожності, що може виникнути під час виконання стандартних навчальних завдань. У процесі гри діти можуть відчути себе більш упевненими та менш залежними від зовнішнього тиску, адже ігровий процес дозволяє вчитися на помилках без страху покарання. Крім того, ігри стимулюють розвиток комунікативних навичок, оскільки діти часто повинні взаємодіяти та обговорювати стратегії з іншими учасниками [11].

Міні-змагання та *естафети* є потужними інструментами для формування впевненості в здобувачів, оскільки вони дозволяють учасникам відчути реальний досвід подолання труднощів та досягнення результату в конкурентному середовищі. Змагання сприяють розвитку рішучості, а також вихованню стійкості до невдач, оскільки діти мають змогу пережити як перемогу, так і поразку. Навчання через досвід дозволяє виховати впевненість у своїх силах, здатність долати труднощі та готовність до повторної спроби [18].

Один із способів організації естафет, який дає дітям рівні можливості проявити свої здібності, це *створення завдань*, де кожен учасник має змогу продемонструвати свої фізичні та психологічні можливості [18]. Для прикладу, естафети можуть охоплювати завдання на швидкість, координацію, інтелектуальні завдання, що дозволяє кожному учаснику виявити в себе різних аспектах. Важливо, щоб завдання естафети були доступними для всіх учасників, без дискримінації за рівнем підготовленості, що сприяє рівним шансам на успіх [18].

Змагальна діяльність має значний вплив на розвиток командного духу. Спільні зусилля в досягненні мети під час естафет формують відчуття єдності та взаємної підтримки, що є важливим елементом розвитку соціальних навичок. Крім того, участь у міні-змаганнях допомагає дітям зрозуміти, що не завжди все залежить від індивідуальних здібностей, а часто від здатності працювати в команді, підтримувати однолітків і взаємодіяти з ними [18].

Загалом, шляхи реалізації педагогічної умови формування рішучості та впевненості через інтерактивні методи охоплюють широкий спектр активних методів, що поєднують фізичну активність, соціальні взаємодії та розвиток ключових навичок, що необхідні для успішної адаптації дітей в освітньому та соціальному середовищах.

Оскільки вище аргументовано важливість інтерактивних методів навчання у формуванні рішучості та впевненості в дітей, особливо в контексті навчально-тренувальної діяльності, для досягнення максимального ефекту від використання інтерактивних методів педагога та тренери повинні враховувати кілька ключових рекомендацій.

По-перше, важливо забезпечити *регулярне впровадження ігрових елементів у тренувальний процес*. Ігри дозволяють не лише забезпечити фізичне навантаження, але й сприяють розвитку соціальних навичок, комунікації та співпраці серед дітей. Вони є ефективним інструментом для стимулювання активної участі учнів у процесі навчання, що значно підвищує рівень їхньої впевненості [15, с. 106].

По-друге, важливим аспектом є *організація змагань та естафет*. Це дозволяє дітям виявити свої здібності в умовах здорової конкуренції, що сприяє розвитку не лише фізичних навичок, а й психологічної стійкості. Тренери повинні дбати про те, щоб кожен учасник мав рівні можливості для прояву своїх здібностей, і забезпечити підтримку учнів, незалежно від їх результатів [20].

По-третє, *впровадження групових завдань* є ще одним важливим аспектом інтерактивних методів. Завдання, які вимагають колективної роботи, розвивають у дітей почуття відповідальності за спільний результат, а також сприяють розвитку соціальних навичок, таких як уміння слухати, розподіляти обов'язки та допомагати однокласникам [10].

Для оцінки ефективності інтерактивних методів навчання важливо використовувати різноманітні інструменти вимірювання, що дозволяють оцінити не лише фізичні результати, але й розвиток психологічних якостей дітей, таких як рішучість, упевненість та здатність до самостійних рішень, що може бути досягнуто через:

- спостереження за поведінкою здобувачів під час виконання завдань (наскільки активно вони беруть участь у навчанні, чи виявляють ініціативу, як реагують на успіхи та невдачі);
- анкети та опитування (використання різноманітних психологічних тестів, які дозволяють виміряти рівень самовпевненості здобувачів, їхнє ставлення до труднощів та здатність працювати в команді);
- оцінка результатів навчання (порівняння досягнень здобувачів до й після впровадження інтерактивних методів, що може охоплювати фізичні результати, а також оцінки за комунікативні та соціальні навички) [13].

Висновки. Таким чином, інтерактивні методи навчання є важливим інструментом у формуванні рішучості та впевненості в дітей молодшого шкільного віку. Вони дозволяють розвивати не лише фізичні, але й психологічні навички, зокрема комунікацію, відповідальність, здатність до самостійних рішень. Упровадження таких методів в навчально-тренувальний процес має значний потенціал для покращення загального розвитку дітей і сприяє формуванню важливих життєвих якостей.

Література

1. Акімова О. В. Особистісна обумовленість творчого мислення майбутнього вчителя. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. 2007. Випуск 6. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3258>
2. Акімова О. В. Педагогічне стимулювання як засіб всебічного розвитку особистості майбутнього вчителя : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київський державний педагогічний інститут. Київ, 1989. 24 с.
3. Акімова О. В. Розвиток самодостатньої особистості, її соціалізація. *Наша школа*. 2006. (2-3).
4. Безбородих С. М. Теорія і методика виховання молодших школярів: Навч.- метод. посіб. Старобільськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”. 2020. URL: https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3741/Bezborodikh%20%202019%20_%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Галузяк В. М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. 400 с.
6. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку е-навчання у Вищій школі Німеччини: дис. ... доктора філософії : 011 – Освітні, педагогічні науки. Вінниця. 2023. URL: <https://library.vspu.net/items/c6658f00-86c7-4ecb-a928-e6f028191a4f>
7. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Том 2. С. 169-172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>
8. Сапогов М. В. Формування професійної компетентності магістрантів засобами Smart-технологій : монографія. Вінниця : ТОВ «Твори», 2021. 271 с.
9. Худолій О. М., Іващенко О. В., Черненко С. О. Factors that influence on efficiency of educating to physical exercises of boys of junior classes. *Physical Education Theory and Methodology*. 2013. 1. pp. 21–26. DOI: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2013.1.1006>
10. Чорна О. М. Психологічні засади розвитку фантазії у молодших школярів : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ. 2019. URL: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2020/CHORNA_diser_pas.pdf
11. Appleby R. The council of europe quality label for youth centres: Role, value and impact of youth Centres. URL: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Spivrobotnuctvo%20z%20radoy%20EU/znak%20josti/youthcentre-ukr-role-value-impact.pdf
12. Benefits of Play Based Learning in Early Education. URL: <https://www.myteachingcupboard.com/blog/benefits-of-play-based-learning>
13. Directorate for Education and Skills. URL: <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>
14. Gottschalk F., Borhan H. OECD Education Working Paper No 301: Child Participation in Decision Making: Implications for education and beyond. URL: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/child-participation-in-decision-making_9e30ace5/a37eba6c-en.pdf
15. Kiviranta L., Lindfors E., Rönkkö M., Luukka E. Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*. 2023. 66(1). pp.102–119. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>
16. Leung W. STEM education in early years: Challenges and opportunities in changing teachers' pedagogical strategies. *Education Sciences*. 2023. 13(5). 490 p. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050490>
17. Moskalenko N., Polyakova A., Mykytchuk O. Методичні основи організації рухової діяльності дітей молодшого дошкільного віку залежно від рівня фізичного стану. *Physical Education Sport and Health Culture in Modern Society*. 2019. 2(46). pp. 28–34. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-02-28-34>

18. Parker R., Thomsen B. S., Berry A. Learning Through Play at School – a framework for policy and practice. *Frontiers in Education*. 2022. 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
19. Ruiz-Del-Pino B., Fernández-Martín F. D., Arco-Tirado J. L. Creativity training programs in primary education: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*. 2022. 46. 101172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101172>
20. Saveliev Y., Sharova O. Promoting the values and standards of the european union in the field of youth policy in european countries. *Scientific Notes of the University KROK*. 2022. pp. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-57-44-49>
21. Slushny O., Khamaska N., Akimova O., Kolomiets A., Gromov I. Educational project «pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. Society integration education. *Proceedings of the International Scientific Conference*. 2020. 4. 635. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4898>
22. Sundukova I. Self-Confidence as a Prerequisite for the Mental Health of Young Men in Physical Education Classes. *Physical Education Sport and Health Culture in Modern Society*. 2019. 1 (45). pp. 71–76. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-01-71-76>
23. Vlaicu C., Neacsu R. The role of interactive methods in the development of primary children's creativity. *Icoana Credintei*. 2018. 4(8). pp. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.26520/icoana.2018.8.4.79-86>

References

1. Akimova, O. V. (1989). Pedagogichne stymulivannia yak vsebichnoho rozvytku osobystosti maibutnoho vchytelia [Pedagogical stimulation as a comprehensive development of the future teacher's personality]. : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01. Kyivskiy derzhavnyi pedagogichnyi instytut. Kyiv, 24. [in Ukrainian].
2. Akimova, O. V. (2006). Rozvytok samodostatnoi osobystosti, yii sotsializatsiia. [Development of a self-sufficient personality, its socialization]. *Nasha shkola - Our school*. (2-3). [in Ukrainian].
3. Akimova, O. V. (2007). Osobystisna obumovlenist tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia. [Personal conditioning of creative thinking of the future teacher]. *Tvorcha osobystist uchytelia: problemy teorii i praktyky*. - Creative personality of the teacher: problems of theory and practice. Vyd-vo NPU im. M.P. Drahomanova. 6. Retrieved from: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3258>. [in Ukrainian].
4. Appleby, R. (Ed.). (n.d.). *The council of europe quality label for youth centres: Role, value and impact of youth Centres*. Retrieved from: https://mms.gov.ua/storage/app/sites/16/Mizhnarodna_dijalnist/Spivrobitnuctvo%20z%20oradoy%20EU/znak%20josti/youthcentre-ukr-role-value-impact.pdf.
5. Haluziak V. M., Smetanskyi M.I., Shakhov V.I. Pedagogika: Navchalnyi posibnyk. [Pedagogy: Textbook] 5-e vyd., vypr. i dop. Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. 400 s.
6. *Benefits of Play Based Learning in Early Education*. (n.d.). Retrieved from: <https://www.myteachingcupboard.com/blog/benefits-of-play-based-learning>.
7. Bezborodykh, S. M. (2020). Teoriia i metodyka vykhovannia molodshykh shkoliariv. [Theory and methods of educating younger schoolchildren]. : Navch.- metod. posib. Starobilsk: Vyd-vo DZ „LNU imeni Tarasa Shevchenka”. Retrieved from: <https://dspace.luguniv.edu.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/3741/Bezborodikh%20%202019%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. [in Ukrainian].
8. Chorna, O. M. (2019). Psykholohichni zasady rozvytku fantazii u molodshykh shkoliariv. [Psychological principles of imagination development in younger schoolchildren]. [Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata psykholohichnykh nauk za spetsialnistiu 19.00.07 «Pedagogichna ta vikova psykholohiia» (05 – sotsialni ta povedinkovi nauky), Natsionalna akademiia pedagogichnykh nauk ukraïny instytut pedagogichnoi osvity i osvity doroslykh imeni Ivana Ziaziuna]. Retrieved from: http://ipood.com.ua/data/avtoreferaty_i_dysertatsii/2020/Chorna_diser_pas.pdf. [in Ukrainian].
9. *Directorate for Education and Skills*. (n.d.). Retrieved from: <https://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html>.
10. Gottschalk, F., & Borhan, H. (n.d.). *OECD Education Working Paper No 301: Child Participation in Decision Making: Implications for education and beyond*. Retrieved from: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/11/child-participation-in-decision-making_9e30ace5/a37eba6c-en.pdf.
11. Hapchuk, Ya. A. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku e-navchannia u Vyschchii shkoli Nimechchyny [Modern trends in the development of e-learning in German higher education]. [Dysertatsiia na zdobuttia naukovooho stupenia doktora filosofii za spetsialnistiu 011 – Osvitni, pedagogichni nauky (PhD dissertation), Vinnytskyi derzhavnyi pedagogichnyi universytet imeni Mykhaila Kotsiubynskoho]. Retrieved from: <https://library.vspu.net/items/c6658foo-86c7-4ecb-a928-e6f028191a4f>. [in Ukrainian].
12. Hapchuk, Ya. A., & Sapohov, M. V. (2019). Pedagogichnyi potentsial informatyzatsii osvitnoho protsesu u vyschchii shkoli. [Pedagogical potential of informatization of the educational process in higher education]. *Innovative pedagogy*. - *Innovatsiina pedagogika*. 2019. Vyp. 12, Tom 2. S. 169-172. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37>. [in Ukrainian].
13. Khudolii, O. M., Ivashchenko, O. V., & Chernenko, S. O. (2013). Factors that influence on efficiency of educating to physical exercises of boys of junior classes. *Physical Education Theory and Methodology*, 1, 21–26. DOI: <https://doi.org/10.17309/tmfv.2013.1.1006>.
14. Kiviranta, L., Lindfors, E., Rönkkö, M., & Luukka, E. (2023). Outdoor learning in early childhood education: exploring benefits and challenges. *Educational Research*, 66(1), 102–119. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131881.2023.2285762>.

15. Leung, W. M. V. (2023). STEM education in early years: Challenges and opportunities in changing teachers' pedagogical strategies. *Education Sciences*, 13(5), 490. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13050490>
16. Moskalenko, N., Polyakova, A., & Mykytchyk, O. (2019). Metodichni osnovy orhanizatsii rukhovoї diialnosti ditei molodshoho doshkilnoho viku zalezno vid rivnia fizychnoho stanu. [Methodological foundations of organizing motor activity of children of younger preschool age depending on the level of physical condition]. *Physical Education Sport and Health Culture in Modern Society*, 2(46), 28–34. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-02-28-34>. [in Ukrainian].
17. Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning Through Play at School – a framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7. DOI: <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>.
18. Ruiz-Del-Pino, B., Fernández-Martín, F. D., & Arco-Tirado, J. L. (2022). Creativity training programs in primary education: A systematic review and meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101172. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101172>.
19. Sapohov, M. V. (2021). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti mahistrantiv zasobamy Smart-tekhnologii. [Formation of professional competence of master's students by means of Smart technologies]. Vynnytsia : TOV «Tvory», 271. [in Ukrainian].
20. Saveliev, Y., & Sharova, O. (2020). Promoting the values and standards of the european union in the field of youth policy in european countries. *Scientific Notes of the UniversityKROK*, 44–49. DOI: <https://doi.org/10.31732/2663-2209-2020-57-44-49>.
21. Slushny, O., Khamska, N., Akimova, O., Kolomiets, A., & Gromov, I. (2020). Educational project «pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *Society integration education Proceedings of the International Scientific Conference*, 4, 635. DOI: <https://doi.org/10.17770/sie2020vol4.4898>.
22. Sundukova, I. (2019). Self-Confidence as a Prerequisite for the Mental Health of Young Men in Physical Education Classes. *Physical Education Sport and Health Culture in Modern Society*, 1 (45), 71–76. DOI: <https://doi.org/10.29038/2220-7481-2019-01-71-76>.
23. Vlaicu, C., & Neacsu, R. (2018). The role of interactive methods in the development of primary children's creativity. *Icoana Credintei*, 4(8), 79–86. DOI: <https://doi.org/10.26520/icoana.2018.8.4.79-86>.

УДК 37.018.2

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-61-75>

ВАСИЛЬ ГАЛУЗЯК

<https://orcid.org/0000-0001-7223-3821>

wgaluz@gmail.com

доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ОЛЕКСАНДР МАКОДАЙ

komarova7788@gmail.com

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СУЧАСНІ МОДЕЛІ І ПІДХОДИ ДО КООПЕРАТИВНОГО НАВЧАННЯ В США

Стаття присвячена аналізу сучасних моделей і підходів до організації кооперативного навчання в США, що розвиваються на тлі швидких змін у суспільстві та стрімкого розвитку цифрових технологій. Автори розглядають історію еволюції традиційних методів кооперативного навчання, таких як STAD та Jigsaw, та їх адаптацію до умов сучасного інформаційного середовища. Особливу увагу приділено інноваційним моделям: комп'ютерно-підтримуваному колаборативному навчанню, змішаному навчанню, перевернутому класу, проектно-орієнтованому навчанню з цифровою співпрацею, використанню під час кооперативного навчання технологій віртуальної та доповненої реальності, гейміфікації та адаптивному групуванню учнів за допомогою штучного інтелекту. Аналізуються переваги та виклики цих моделей з погляду підвищення мотивації учнів, індивідуалізації навчального процесу, активізації пізнавальної діяльності та розвитку ключових компетентностей. Визначено ключові характеристики сучасних підходів до організації кооперативного навчання у США: орієнтація на учня, гнучке формування груп, активна взаємодія, розвиток критичного мислення та соціальних навичок. Підкреслюється важлива роль цифрових платформ у створенні інтерактивних середовищ, що поєднують класичні методи кооперативного навчання з сучасними цифровими інструментами. Розглядаються практичні аспекти використання таких інструментів, як Google Workspace, Miro, Labster, а також спеціалізованих платформ для організації онлайн-співпраці, що забезпечують постійний зворотний зв'язок і моніторинг навчальної активності учнів. Аналізується, як ці технології сприяють персоналізації й індивідуалізації навчального процесу та розвитку в учнів ключових компетентностей XXI століття, зокрема комунікативних умінь, критичного мислення та навичок командної роботи. Автори зазначають, що сучасні моделі кооперативного навчання є важливим засобом підготовки учнів до життя в динамічному, технологічно орієнтованому суспільстві. Накреслено перспективи застосування досвіду організації кооперативного навчання в США для модернізації української системи освіти з урахуванням глобальних тенденцій та вимог цифрової епохи.

Ключові слова: кооперативне навчання, цифрові технології, групова робота, інтерактивні методи, змішане навчання, перевернутий клас, віртуальна реальність, штучний інтелект, гейміфікація, освітні середовища, персоналізоване навчання.

VASYL HALUZIAK

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Psychological Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

OLEXANDR MAKODAI

Graduate Student of the Department of Pedagogy, Vocational Education and Management of Educational Institutions
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
Ostrozshskoho str. 32, Vinnytsia

CONTEMPORARY MODELS AND APPROACHES TO COOPERATIVE LEARNING IN THE UNITED STATES

This article is dedicated to the analysis of contemporary models and approaches to the cooperative learning in the United States, which are evolving amid rapid societal changes and the swift development of digital technologies. The authors examine the historical evolution of traditional cooperative learning methods, such as STAD and Jigsaw, and their adaptation to the modern information environment. Special attention is given to innovative models, including computer-supported collaborative learning (CSCL), blended learning, the flipped classroom, project-based learning with digital collaboration, the integration of virtual and augmented reality (VR/AR) technologies in cooperative learning, gamification, and AI-driven adaptive grouping of students. The article analyzes the advantages and challenges of these models with regard to enhancing student motivation, individualizing the learning process, stimulating cognitive engagement, and developing key competencies. It identifies the key characteristics of contemporary approaches to organizing cooperative learning in the United States, namely student-centeredness,

flexible group formation, active interaction, and the development of critical thinking and social skills. The critical role of digital platforms in creating interactive environments that merge classical cooperative learning methods with modern digital tools is emphasized. Practical aspects of utilizing tools such as Google Workspace, Miro, Labster, as well as specialized platforms for organizing online collaboration – which provide continuous feedback and monitoring of students' learning activities – are examined. The article further explores how these technologies contribute to the personalization and individualization of the learning process and to the development of essential 21st-century competencies, particularly communication skills, critical thinking, and teamwork abilities. The authors note that contemporary models of cooperative learning serve as a vital means of preparing students for life in a dynamic, technology-oriented society. Finally, the article outlines the prospects for applying the experience of organizing cooperative learning in the United States to the modernization of the Ukrainian education system, considering global trends and the demands of the digital age.

Key words: cooperative learning, digital technologies, group work, interactive methods, blended learning, flipped classroom, virtual reality, artificial intelligence, gamification, educational environments, personalized learning.

Розвиток кооперативного навчання в США відбувається на тлі швидких змін у суспільстві та освітніх системах, що зумовлені глобалізацією та стрімким розвитком цифрових технологій. Нині, коли важливість активного залучення учнів до навчального процесу стає дедалі очевиднішою, ключовими чинниками успіху є адаптація освітніх технологій, удосконалення методик викладання, а також забезпечення ефективної взаємодії в рамках навчальних груп. У цьому контексті виникає необхідність постійного оновлення та вдосконалення моделей кооперативного навчання, що забезпечують кращу комунікацію між учасниками освітнього процесу та сприяють глибшому засвоєнню знань.

Українські дослідники приділяють значну увагу вивченню та використанню досвіду організації кооперативного навчання у США. Так, О. Пометун і Н. Гупан узагальнили досвід впровадження кооперативного навчання в українських школах, визначили елементи, які викликають складнощі у вчителів, та запропонували рекомендації щодо їх подолання [12]. А. Гельбак проаналізувала наукові підходи до кооперативного навчання та розглянула можливості його застосування для підвищення ефективності післядипломної педагогічної освіти [6]. О. Максимець розкрила шляхи використання інтерактивних методів, у тому числі кооперативного навчання, для формування soft skills у студентів під час вивчення мовознавчих дисциплін [11]. В. Гладун вивчала вплив кооперативного навчання на формування демократичних цінностей і навичок співпраці в учнівської молоді [7]. С. Федоренко досліджувала використання кооперативно-інтерактивних методів навчання у формуванні міжкультурної компетентності студентів [13]. У своїх попередніх публікаціях ми розглянули історію та еволюцію кооперативного навчання в Сполучених Штатах [3], фактори ефективності кооперативного навчання [5], сучасні тенденції розвитку теорії і практики кооперативного навчання у США [4].

Водночас залишається актуальною проблема вивчення та адаптації до українських освітніх реалій розроблених американськими педагогами сучасних моделей кооперативного навчання, що ґрунтуються на використанні цифрових технологій. Інтеграція цифрових технологій у кооперативне навчання сприяє створенню інтерактивних та адаптивних освітніх середовищ, що підвищують мотивацію та пізнавальну активність учнів. Новітні моделі кооперативного навчання акцентують увагу на формуванні в учнів необхідних для успішної самореалізації в сучасному суспільстві навичок співпраці, критичного мислення та вирішення проблем. Вивчення та впровадження розроблених у США передових освітніх практик дасть змогу українським педагогам інтегруватися у світовий освітній простір та орієнтуватися на міжнародні стандарти якості освіти. Таким чином, вивчення сучасних моделей кооперативного навчання, які ґрунтуються на використанні цифрових технологій, є важливим кроком для модернізації національної системи освіти.

Метою статті є визначення основних підходів до модернізації кооперативного навчання у США, а також аналіз сучасних моделей кооперативного навчання, що ґрунтуються на використанні цифрових технологій.

У контексті швидких змін, що відбуваються у світі технологій, економіки та соціальних структур, традиційні підходи до кооперативного навчання вже не здатні повною мірою відповідати вимогам сучасності. Адаптація кооперативного навчання вимагає перегляду сформованих методик, щоб вони могли враховувати нові виклики, зокрема цифровізацію освіти, інклюзивність та питання глобалізації. Сучасні моделі кооперативного навчання у США відрізняються від традиційних передусім динамічністю та гнучкістю. Вони враховують нові соціальні, культурні та технологічні реалії, що вимагають впровадження більш адаптивних і персоналізованих форм навчання. Ключовими характеристиками сучасних моделей є орієнтація на учня, інтеграція цифрових технологій, а також акцент на розвитку комунікативних умінь і навичок командної роботи через активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Орієнтація на учня є однією з основних характеристик сучасних моделей кооперативного навчання, що полягає в перенесенні акценту з викладача на активну пізнавальну діяльність учнів.

Кооперативне навчання створює умови для індивідуалізації освітнього процесу, забезпечуючи врахування різних рівнів підготовки, індивідуальних пізнавальних стилів і мотивів учнів. Орієнтація на учня передбачає також адаптацію сучасних підходів до організації групової діяльності, що дозволяє кожному учневі робити свій внесок у спільне досягнення навчальних цілей. Завдяки тому, що кожен учень на різних етапах кооперативного навчання має змогу перевіряти й оцінювати свій прогрес, отримувати зворотний зв'язок від товаришів, забезпечується його активна суб'єктна позиція у навчанні.

Центрація кооперативного навчання на учневі дозволяє адаптувати освітній процес до різних стилів сприйняття і темпів засвоєння навчального матеріалу. Інноваційні методики, що ґрунтуються на використанні цифрових технологій та інтерактивних платформ, створюють можливості для диференціації навчання, забезпечуючи кожному учневі індивідуальний підхід.

Персоналізація кооперативного навчання передбачає трансформацію традиційної ролі викладача у роль фасилітатора, який створює умови для активної участі учнів у навчанні, сприяє розвитку їх самостійного мислення. Завдяки цьому учні не лише засвоюють нові знання, але й набувають навичок критичного аналізу, конструктивної міжособистісної взаємодії та творчого вирішення проблем.

Однією з ключових особливостей сучасних моделей кооперативного навчання є динамічне структурування груп з урахуванням рівня знань та інтересів учнів [27]. Такий підхід передбачає відмову від статичних, заздалегідь визначених груп на користь формування тимчасових, адаптивних команд, які можуть змінюватися в процесі навчання залежно від поточних потреб та успішності учнів. Гнучкі моделі групування сприяють створенню оптимальних умов для взаємного навчання: учні з вищим рівнем знань можуть допомагати своїм однокласникам, а командна робота на основі спільних інтересів стимулює пізнавальну активність і мотивацію. Крім того, динамічне структурування груп дає змогу враховувати індивідуальні особливості учнів, забезпечуючи у навчанні більш персоналізований підхід. Це не лише покращує академічні результати, а й розвиває соціальну компетентність учнів, необхідну в сучасному швидкозмінному світі.

Нові перспективи для підвищення якості освіти в США відкриває інтеграція в кооперативне навчання сучасних цифрових технологій [44]. Використання онлайн-платформ, інтерактивних інструментів і віртуальних класних кімнат дозволяє не лише забезпечити безперервність освітнього процесу, а й створити середовище, в якому учні отримують змогу працювати в зручному для них індивідуальному темпі. Сучасні цифрові технології сприяють підвищенню мотивації та пізнавальної активності учнів завдяки інтерактивним завданням, відеоконференціям та спільній роботі в режимі реального часу. Використання таких засобів, як «Google Classroom», «Moodle», «Zoom» та інших спеціалізованих платформ дає змогу вчителям створювати гнучкі навчальні моделі, які враховують індивідуальні особливості кожного учня. Крім того, цифрові інструменти сприяють аналізу навчальних результатів та адаптації навчальних програм у відповідь на зміни в освітньому середовищі, що є важливим для постійного вдосконалення методик викладання.

У сучасних моделях кооперативного навчання значна увага надається забезпеченню інтерактивності та активізації взаємодії учнів, яка сприяє глибшому засвоєнню знань та розвитку соціальних навичок [40]. Активне обговорення завдань є основою цього підходу: воно стимулює учнів до висловлення власних ідей, аналізу думок однокласників та критичного осмислення навчального матеріалу. За допомогою таких методів, як мозковий штурм, дебати, рольові ігри та круглі столи, створюється динамічна атмосфера, в якій кожен учень має змогу висловитися та обговорити альтернативні погляди. Колективне вирішення завдань – ще один важливий аспект, що сприяє формуванню навичок командної роботи та вмінь працювати в групі. У процесі спільного аналізу завдань учні вчаться розподіляти ролі, координувати свої зусилля та шукати компромісні рішення. Такий підхід не лише сприяє вирішенню конкретних завдань, а й формує навички колективного мислення та спільного прийняття рішень.

Навчальна співпраця учнів забезпечується шляхом створення умов для надання взаємного зворотного зв'язку та підтримки однокласників. Під час кооперативної навчальної роботи кожен учень може не лише отримувати допомогу від товаришів, а й сам виступати джерелом підтримки, що сприяє формуванню довірливих стосунків у групі. Це стимулює мотивацію, підвищує самооцінку та сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів, що в свою чергу позитивно впливає на загальну ефективність навчального процесу.

Визначені особливості організації кооперативного навчання у США (орієнтація на індивідуальні потреби учнів, гнучке формування груп, інтеграція цифрових технологій та активізація навчальної взаємодії) знаходять втілення у сучасних моделях, що гармонійно поєднують класичні методи і новітні цифрові інструменти навчання.

Ретроспективний аналіз традиційних моделей кооперативного навчання, таких як STAD та Jigsaw, свідчить, що їхня ефективність базувалася на чіткому розподілі завдань і взаємній підтримці учасників, що забезпечувало активну участь кожного учня у навчальному процесі. Проте сучасні освітні реалії вимагають більшої гнучкості та інтеграції цифрових технологій, тому традиційні

моделі адаптуються до умов інформаційного середовища [16; 29]. Так, наприклад, метод STAD доповнюється використанням онлайн-платформ для організації постійного зворотного зв'язку і контролю за індивідуальними досягненнями учнів під час групової роботи. Метод Jigsaw набуває нових форматів завдяки інтерактивним інструментам дистанційного навчання, що стимулюють самостійну аналітичну діяльність учнів і забезпечують глибше розуміння навчального матеріалу. Варто зазначити, що класичні моделі кооперативного навчання зберігають свої основні принципи, але розширюються і доповнюються за рахунок впровадження сучасних інформаційних технологій, які дають змогу ефективно відповідати на виклики сьогодення та формувати комплексні компетентності учнів.

Впродовж останніх років у США активно створюються гібридні та цифрові моделі кооперативного навчання, які передбачають активну взаємодію учнів як у реальних класах, так і в онлайн-просторі, поєднують традиційні педагогічні підходи з сучасними технологіями і дозволяють створювати інтерактивні гнучкі освітні середовища.

Однією з сучасних моделей є комп'ютерно-підтримуване колаборативне навчання («Computer-Supported Collaborative Learning» (CSCL)), що інтегрує цифрові технології, які полегшують спільне вирішення проблем, генерацію ідей та конструювання знань. Серед провідних американських дослідників у галузі комп'ютерно-підтримуваного колаборативного навчання слід назвати передусім Дж. Шталя (Gerry Stahl), який досліджував колективне конструювання знань за допомогою цифрових платформ, особливості навчальної взаємодії в віртуальних групах, розробив концепцію «групового пізнання» (group cognition), показав, як взаємодія в онлайн-середовищі створює нові форми інтелектуальної співпраці [43].

Р. Піа (R. Pea) започаткував вивчення «розподіленого інтелекту» (distributed intelligence) в освіті, досліджував трансформацію колективного мислення в умовах використання цифрових технологій, роль медіа в CSCL [34].

Дж. Рошелль (J. Roschelle) і Дж. Капут (J. Karut) досліджували особливості CSCL у STEM-освіті, розробили інструменти для спільного вирішення учнями математичних задач, а також шляхи використання програмного забезпечення для групової роботи [35].

Т. Кошманн (T. Koschmann) у своїх працях аналізує вплив сучасних інформаційних технологій на комунікацію та аргументацію в групах учнів, зв'язок між навчальними практиками та цифровими технологіями [30].

Дж. Д. Слотта (J. D. Slotta) досліджував роль технологій у трансформації групової роботи, а також розробив концепцію «розумних навчальних середовищ» (smart classrooms), в яких CSCL інтегрується з IoT (Internet of Things (Інтернет речей)) та аналітикою даних [42].

М. Скардамалія (M. Scardamalia) та К. Берітер (C. Bereiter) обґрунтували концепцію «спільного конструювання знань» (knowledge building) у цифровому середовищі [39].

Е. Брукман (A. Bruckman) вивчала соціальні, етичні та методологічні аспекти CSCL (комп'ютерно-підтримуваного колаборативного навчання) [20].

Вказані дослідники заклали теоретичні основи CSCL і показали, як цифрові інструменти перетворюють групову взаємодію на процес спільного продукування знань. В їхніх працях підкреслюється важливість цифрових технологій не як пасивних «інструментів», а як активних елементів соціально-когнітивних процесів.

Заснована на принципах соціального конструктивізму, модель CSCL передбачає організацію колективної діяльності, в якій технології виступають не лише інструментами комунікації, а й середовищами для організації навчальних процесів. Сучасні платформи, такі як «Google Workspace», «Miro/MURAL» та «Padlet», забезпечують інфраструктуру, яка сприяє соціальній, когнітивній і метакогнітивній взаємодії учнів, стираючи межі між фізичним і віртуальним просторами. Спеціалізоване хмарне програмне забезпечення для спільної роботи «Google Workspace», зокрема інструменти «Docs», «Slides» та «Jamboard», створює умови для синхронної та асинхронної дистанційної навчальної співпраці учнів. Наприклад, учні, виконуючи дослідницький проєкт, можуть одночасно редагувати текст у «Google Docs», де кожен внесок візуалізується через функцію історії змін. Це формує культуру взаємної відповідальності та розвиває навички критичного аналізу: учасники коментують правки один одного, пропонують альтернативні формулювання або додають гіперпосилання на джерела. «Jamboard» (інтерактивна дошка) стає платформою для візуалізації, на якій ідеї учнів фіксуються у формі стикерів, схем або малюнків, що особливо корисно на етапі планування спільної діяльності.

Для організації творчого процесу та структуривання складних ідей застосовуються інструменти віртуального мозкового штурму, такі як «Miro» або «MURAL». Ці платформи імітують роботу з фліпчартами, але з розширеними функціями: створення ментальних карт, шаблонів дизайн-мислення або навіть симуляцій бізнес-процесів. У контексті навчання це дозволяє учням колективно досліджувати причинно-наслідкові зв'язки, розподіляти завдання за допомогою матриць відповідальності (RACI) або візуалізувати хід проєкту через діаграми Ганта. Наприклад, під час

аналізу історичної події група може побудувати часову шкалу в «Migo», доповнивши її інтерактивними коментарями щодо впливу окремих історичних факторів.

«Padlet» як інструмент колективного збору та організації матеріалів виконує роль цифрової «стіни ідей», на якій учні розміщують тексти, зображення, аудіозаписи або посилання на відео, створюючи динамічну базу знань. Це особливо ефективно на етапі дослідження: учасники групи можуть швидко обмінюватися знахідками, класифікувати їх за тегами або голосувати за найцікавіші ресурси. Важливим аспектом є можливість рефлексії: наприклад, після завершення проєкту учні аналізують зібраний на «Padlet» контент, оцінюючи внесок кожного учасника та визначаючи напрями подальшого вивчення.

Прикладом комплексного застосування моделі CSCL може бути навчальний проєкт з екології, у процесі виконання якого учні досліджують проблему забруднення океанів. На етапі збору даних вони використовують «Google Docs» для спільного написання анотацій до наукових статей, одночасно створюючи в «Migo» концепт-карту, яка відображає ключові джерела забруднення. Кожен елемент карти супроводжується гіперпосиланням на джерела, зібрані в «Padlet». На етапі презентації учні переходять до «Google Slides», де інтегрують візуалізації з «Migo» та дані з «Padlet», а «Jamboard» використовують для інтерактивної сесії питань-відповідей з аудиторією.

Таким чином, модель CSCL, побудована на базі сучасних цифрових інструментів, трансформує навчання в колективну діяльність, де технології виступають каталізаторами соціальної взаємодії та інтелектуального зростання. Від синергії редагування в реальному часі, віртуального моделювання ідей до колективної рефлексії – кожен етап групової роботи стає частиною динамічного процесу конструювання знань, який не лише підвищує академічну успішність учнів, а й формує навички, необхідні для життя в цифровому суспільстві.

Впродовж останніх років значного поширення в освіті набула модель змішаного навчання (blended learning), яка інтегрує очні навчальні заняття з дистанційними [23]. Ч. Грем (Charles R. Graham) розробив модель «Community of Inquiry» для гібридного кооперативного навчання, що поєднує соціальну, навчальну та технологічну взаємодію учнів за допомогою платформи «Microsoft Teams». Американські дослідники Р. Осгурт та Ч. Грем визначають змішане навчання як таке поєднання очного і дистанційного навчання, що дає змогу максимізувати переваги обох підходів [33]. Вони виокремили три моделі змішаного навчання, що передбачають поєднання: 1) навчальних занять (учні беруть участь як у традиційних очних, так і в дистанційних онлайн-заняттях); 2) учнів (учні, які займаються очно, взаємодіють з учнями, які займаються дистанційно); 3) викладачів (учні в класі отримують знання від різних викладачів через онлайн-середовище). Такі моделі сприяють гнучкості навчання та розширюють можливості взаємодії учнів. У цьому ж напрямі проводять дослідження А. Россет (A. Rossett) і К. Шелдон (K. Sheldon), які вивчають шляхи інтеграції асинхронної навчальної співпраці (через LMS (Learning management system) – системи управління навчанням) з очними заняттями учнів. Дослідники запропонували модель «гібридних мікрокоманд», в яких учні по черзі працюють дистанційно та очно [38]. К. Бонк (C. J. Bonk) і К. Жанг (K. Zhang) досліджували роль онлайн-спільнот і вікі-платформ у кооперативному навчанні, а також розробили моделі, в яких учні спільно створюють контент у цифровому середовищі, поєднуючи дистанційну роботу з очними семінарами [19].

Ще однією гібридною моделлю кооперативного навчання, що поєднує традиційні підходи з використанням сучасних інформаційних технологій, є «Flipped Classroom with Cooperative Learning» (перевернутий клас з кооперативним навчанням) [17; 18; 22]. Теоретичні і методичні аспекти поєднання перевернутого та кооперативного навчання знайшли відображення у працях таких американських дослідників, як Д. Джонсон (D. Johnson) і Р. Джонсон (R. Johnson), Дж. Бергман (J. Bergmann) і А. Самс (A. Sams), Н. Фолднес (N. Foldnes), Дж. Бішоп (J. Bishop) і М. Верлегер (M. Verleger) та ін. Так, наприклад, Д. і Р. Джонсони обґрунтували теорію соціальної взаємозалежності та визначили функції вчителя у впровадженні кооперативного навчання, що є важливим для застосування моделі перевернутого класу з кооперативним навчанням [28]. Дж. Бергман і А. Самс у своїй книзі описали, як використання відеолекцій для самостійного вивчення матеріалу дозволяє звільнити час у класі для активних кооперативних навчальних занять учнів [17]. Н. Фолднес провела дослідження, в якому порівняла ефективність перевернутого класу з кооперативним навчанням і традиційних лекційних занять. Отримані результати дали підставу стверджувати, що поєднання перевернутого і кооперативного навчання сприяє підвищенню академічної успішності учнів [22]. Дж. Бішоп і М. Верлегер здійснили узагальнюючий огляд досліджень, присвячених перевернутому навчанню, включаючи різні аспекти кооперативного навчання та їх вплив на навчальні результати учнів [18]. Публікації американських дослідників поглиблюють розуміння того, як інтеграція перевернутого і кооперативного навчання може підвищувати ефективність освітнього процесу та академічну успішність учнів.

Модель «перевернутого класу з кооперативним навчанням» змінює традиційну структуру освітнього процесу за рахунок переходу від монологу викладача до створення простору соціальної взаємодії та поглибленої спільної роботи учнів над навчальними проблемами. В її основі лежить ідея

інверсії: учні самостійно опановують теоретичний матеріал поза межами класу за допомогою цифрових ресурсів (відеолекцій, подкастів, інтерактивних модулів), а час на заняттях повністю присвячується груповій роботі, де учні застосовують набуті знання на практиці. Ця модель поєднує переваги саморегульованого навчання з принципами соціального конструктивізму, завдяки чому колективна навчальна діяльність учнів стає каталізатором розвитку критичного мислення та формування вмінь творчого вирішення проблем. На етапі самостійного навчання учні використовують платформи на кшталт «Khan Academy» або «Edpuzzle», які забезпечують структурований доступ до навчального контенту. Наприклад, відеолекція про зміну клімату може бути доповнена вбудованими питаннями в «Edpuzzle», що перевіряють розуміння учнями ключових понять. Це дозволяє викладачеві відстежувати прогрес кожного учня та виявляти «прогалини» ще до початку аудиторної роботи. Важливим елементом такого навчання є інтерактивність: після перегляду відео учні можуть залишати коментарі з питаннями або пропозиціями, які стають основою для подальших дискусій у класі.

Під час аудиторних занять акцент зміщується на кооперативну діяльність, організовану через інструменти синхронної та асинхронної комунікації. Використання «Zoom Breakout Rooms» дозволяє розподілити клас на малі групи, де учні спільно працюють над проєктами, імітуючи роботу в реальних умовах. Наприклад, після вивчення теми сталого розвитку групи можуть розробити план дій для місцевої громади, використовуючи спільні слайди в «Google Slides» або «Miro» для візуалізації ідей. Викладач виступає в ролі фасилітатора, переходячи від групи до групи, щоб надавати консультації, стимулювати дискусію або запобігати конфліктам. Для синхронізації роботи та забезпечення миттєвого зворотного зв'язку можуть застосовувати цифрові інструменти на зразок «Nearpod», які допомагають перевіряти та оцінювати загальний рівень розуміння теми учнями у режимі реального часу.

Ключовою перевагою моделі «перевернутого класу з кооперативним навчанням» є її гнучкість. Учні, які працюють у власному темпі, отримують змогу повторювати складні фрагменти лекцій (наприклад, переглядати відео з аналізом хімічних реакцій кілька разів), тоді як групові завдання в класі сприяють розвитку «м'яких навичок»: комунікації, лідерства, колективного прийняття рішень. Цифрові засоби, такі як інтерактивні дошки або хмарні документи, роблять процес навчання прозорим: викладач може відстежувати внесок кожного учасника, а учні – бачити етапи роботи інших груп, що формує атмосферу відкритості та взаємного навчання.

Однак така модель вимагає від учителя ретельного планування. Без чітких інструкцій до самостійного навчання або недостатньо структурованих групових завдань її ефективність може знижуватися. Викликом залишається забезпечення рівного доступу учнів до інформаційних технологій, а також мотивація до самостійного виконання навчальних завдань. Для подолання цих бар'єрів педагоги використовують гейміфікацію (наприклад, додаткові бали за перегляд відео) або альтернативні формати контенту (аудіоверсії лекцій для тих, хто не має стабільного інтернету).

Таким чином, модель «перевернутого класу з кооперативним навчанням» перетворює навчання на динамічний процес, в якому цифрові технології слугують інструментом активізації соціальної і пізнавальної взаємодії учнів. Вона не лише підвищує академічну успішність учнів завдяки активному застосуванню знань, а й готує їх до життя в суспільстві, де вміння працювати в команді та критично мислити стають ключовими компетентностями.

Заслугує на увагу також гібридна модель навчання «Project-Based Learning (PBL) with Digital Collaboration» (проєктно-орієнтоване навчання з цифровою співпрацею), яка інтегрує проєктне і кооперативне навчання на основі використання сучасних цифрових технологій. Така модель трансформує навчальний клас у лабораторію для вирішення реальних проблем у процесі колективної діяльності, підкріпленої цифровими інструментами. В її основі лежить принцип автономії: групи учнів самостійно досліджують, аналізують, проєктують і презентують рішення, імітуючи роботу професійних команд у таких сферах, як інженерія, дизайн або соціальні ініціативи. Ця модель поєднує педагогічні переваги проєктного навчання (орієнтація на проблеми, міждисциплінарність, рефлексія) з можливостями цифрової співпраці, що забезпечує прозорість процесу навчання, швидкий обмін ідеями та доступ до глобальних ресурсів.

Ключовим етапом організації проєктно-орієнтованого навчання з цифровою співпрацею є вибір реальної проблеми, яка становить інтерес для учнів і суспільства. Наприклад, група може досліджувати способи зменшення пластикових відходів у місцевій громаді або розробляти прототип мобільного додатку для людей з обмеженими можливостями. Для організації групової роботи можуть використовуватися цифрові платформи керування завданнями, такі як «Trello» або «Asana», де створюються дошки з етапами проєкту, дедлайнами та розподілом ролей. Кожен учасник відстежує власні завдання (наприклад, збір даних, створення макету, аналіз альтернативних рішень), а викладач у режимі реального часу здійснює моніторинг, залишаючи коментарі або коректуючи пріоритети. Це формує в учнів почуття відповідальності та вчить ефективної комунікації в умовах обмеженого часу.

На етапі дослідження та проектування учні звертаються до цифрових інструментів, які імітують професійне середовище. Для створення інтерактивних макетів або прототипів можуть застосовуватися цифрові платформи «Figma» або «Tinkercad», на яких дизайн-рішення обговорюються через вбудовані чати, а розроблені версії зберігаються в хмарних сховищах. Наприклад, розробляючи додаток для незрячих, група може експериментувати з інтерфейсом у «Figma», тестуючи його доступність за допомогою симуляторів контрастності. Для програмування логіки додатку може використовуватися «Scratch» або інші платформи, що дають змогу учням без глибоких технічних знань розробляти функціональні рішення. Паралельно учні можуть проводити збір даних: онлайн-опитування через «Google Forms», аналіз соціальних мереж або візуалізація результатів в інструментах на кшталт «Datawrapper».

Фінальним етапом навчальної взаємодії учнів є демонстрація результатів, де цифрові інструменти допомагають презентувати складні ідеї в доступному форматі. Цифрові платформи «Canva» або «Prezi» можуть використовуватися для створення динамічних презентацій з анімацією, інфографікою та вбудованими відеоприкладками. Важливим аспектом є інтерактивність: аудиторія може брати участь у голосуванні через «Mentimeter» або досліджувати 3D-моделі прототипів за допомогою QR-кодів. Наприклад, презентуючи рішення для переробки пластику, група може продемонструвати візуалізацію процесу в «Prezi», додати посилання на інтерактивну карту пунктів збору відходів і відеоінтерв'ю з експертами. Таким чином, проєктне навчання з цифровою співпрацею перетворює освіту на лабораторію інновацій, де учні не просто засвоюють знання, а конструюють їх через дослідження, творчість і колективне мислення. Від синергії реальних проблем і цифрових інструментів народжуються рішення, які мають не лише навчальну, а й соціальну цінність, готуючи нове покоління до викликів динамічного, технологічно орієнтованого світу.

Перевагою моделі «Project-Based Learning with Digital Collaboration» є її орієнтація на формування в учнів «навичок майбутнього»: критичного мислення, креативності, цифрової грамотності та вміння працювати в команді. Використання цифрових технологій не лише автоматизує виконання рутинних завдань (наприклад, розподіл завдань у «Trello»), а й робить процес навчання більш демократичним: учні з різним рівнем підготовки можуть зробити свій внесок через вибір відповідних цифрових інструментів (наприклад, дизайн, аналітика, кодування). Однак ефективність цієї моделі навчання значною мірою залежить від інфраструктурних умов: стабільного інтернету, доступу до ліцензійного програмного забезпечення та володіння базовими навичками роботи з цифровими платформами.

Теоретичні і методичні аспекти інтеграції проєктно-орієнтованого (Project-Based Learning) і кооперативного навчання на основі використання цифрових технологій розглядають такі американські дослідники, як В. Ма (W. Ma) [31], К. Хмело-Сільвер (C. Hmelo-Silver) [25], Б. Макларен (B. McLaren), О. Шойер (O. Scheuer) і Дж. Міккатко (J. Miksatko) [32]. Так, наприклад, у статті В. Ма розкриваються сучасні підходи до проєктно-орієнтованого навчання у вищій школі, зокрема акцентується увага на навчальній співпраці, спільнотах, дизайні та технологіях як ключових елементах успішного впровадження Project-Based Learning [31]. К. Хмело-Сільвер аналізує, вплив проблемно-орієнтованого навчання як різновиду PBL на академічну успішність студентів, підкреслюючи важливу роль соціальної взаємодії та технологічної підтримки у процесі навчання [25]. Б. Макларен, О. Шойер і Дж. Міккатко досліджують способи використання штучного інтелекту під час організації спільного навчання та проведення електронних дискусій, що є важливим аспектом цифрової співпраці в рамках проєктно-орієнтованого навчання [25]. Наукові публікації зазначених дослідників поглиблюють розуміння шляхів інтеграції проєктно-орієнтованого та кооперативного навчання, підкреслюючи важливість цифрових технологій під час організації навчальної співпраці учнів.

Гібридні моделі кооперативного навчання базуються на принципах соціального конструктивізму, відповідно до яких колективна діяльність і рефлексія стають основою для засвоєння знань. В їхній основі лежить інтеграція цифрових систем управління навчанням (LMS), інструментів комунікації та платформ для презентації результатів, що забезпечує гнучкість, інклюзивність і активну взаємодію між учасниками освітнього процесу.

Системи управління навчанням, такі як «Canvas» або «Blackboard», виконують роль центрального хабу, де структурується навчальний контент, відстежується прогрес і організуються групові завдання. Наприклад, викладачі можуть розміщувати інструкції до проєктів, а учні – оцінювати роботи один одного через вбудовані форуми. Важливим аспектом є аналітика навчальної активності учнів: моніторинг (час виконання завдань, частота входжень у систему) дозволяє адаптувати навчання до потреб кожної групи. Для синхронної взаємодії учнів, особливо в умовах гібридного формату, використовуються платформи на кшталт «Microsoft Teams». Відеоконференції з функцією розподілу на кімнати для обговорень імітують роботу в малих групах в аудиторії, а чати та канали забезпечують постійний зв'язок між учнями. Це дозволяє учням, які перебувають поза аудиторією, брати активну участь у дискусіях і презентувати результати своїх досліджень у режимі реального часу.

Цифрові портфоліо, створені за допомогою інструментів на зразок «Wakelet», стають важливим інструментом для рефлексії та демонстрації навчальних досягнень. Учні збирають матеріали (тексти, мультимедіа, посилання) у форматі колекцій, супроводжуючи їх анотаціями, які відображають етапи групової роботи над проектами. Наприклад, у рамках курсу з медіастудій групи можуть документувати процес створення відеоролика – від створення сценарію до фінального монтажу – і ділитися портфоліо для отримання відгуків від однокласників. Це не лише розвиває критичне мислення, але й формує в учнів культуру відкритої співпраці.

Розвиток онлайн-платформ, таких як «Zoom», «Google Meet», відкриває нові можливості для організації кооперативного навчання. Ці платформи дозволяють учням працювати в групах, виконувати спільні проекти та проводити обговорення в реальному часі, незалежно від їхнього місцезнаходження. Це особливо важливо в умовах дистанційного навчання або змішаних форм освіти.

Гнучка інтеграція синхронних та асинхронних форматів є основною перевагою гібридних моделей кооперативного навчання. Очні заняття доповнюються онлайн-активністю: обговорення на форумах LMS, спільне редагування документів або оновлення портфоліо відбуваються поза межами аудиторії, що дозволяє учням керувати власним часом. Однак це вимагає подолання низки викликів, зокрема технічних бар'єрів (наприклад, нерівний доступ до інтернету) і нерівномірної навчальної активності учнів. Для мінімізації цих проблем викладачі встановлюють чіткі правила: обов'язкові коментарі до робіт інших членів групи, система балів за активність у чатах або регулярні вебінари з навчання роботи з платформами.

Варто наголосити, що цифрові технології та інструменти не замінюють соціальну взаємодію учнів, а лише посилюють її. Наприклад, LMS дозволяє автоматизувати рутинні завдання (збір робіт, розсилку нагадувань), звільняючи час викладачів для індивідуальних консультацій або креативних методів навчання. Гібридні моделі кооперативного навчання, побудовані на базі LMS, інструментів комунікації та цифрових портфоліо, трансформують освіту, роблячи її більш доступною та орієнтованою на формування колективного досвіду учнів. Ефективність їх застосування залежить від продуманої інтеграції технологій, педагогічної креативності та постійного діалогу між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Упродовж останніх років у США спостерігається тенденція до широкого використання в освітньому процесі технологій віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), що суттєво змінює підходи до навчання, у тому числі кооперативного [36; 45]. Використання технологій віртуальної та доповненої реальності дає змогу створювати інтерактивні та імерсивні навчальні середовища, в яких учні можуть спільно досліджувати складні проблеми, проводити віртуальні експерименти та брати участь у симуляціях, недоступних у реальному житті. Це підвищує мотивацію та пізнавальну активність учнів, а також формує у них навички співпраці та критичного мислення. Завдяки таким технологіям освітній процес стає більш адаптивним і персоналізованим, відповідаючи потребам учнів і викликам часу.

Окремі аспекти організації кооперативного навчання із застосуванням технологій віртуальної та доповненої реальності знайшли висвітлення у публікаціях низки американських дослідників. Так, наприклад, Дж. Розен (J. Rosen), Б. Вейн (B. Wain) та Е. Бюлер (E. Buehler) запропонували методичні шляхи використання віртуальної реальності у кооперативному навчанні, а також здійснили первинну оцінку ефективності такого підходу [36]. К. Вільямс (K. Williams) і Р. Девіс (R. Davis) проаналізували можливості та виклики інтеграції технологій віртуальної і доповненої реальності в кооперативне навчання, а також запропонували практичні рекомендації щодо впровадження таких інноваційних рішень у сучасних освітніх середовищах [45].

Модель кооперативного навчання на основі інтеграції віртуальної та доповненої реальностей («Virtual Reality and Augmented Reality Collaboration» (VRARC)) передбачає створення інтерактивних освітніх середовищ, в яких учні можуть колективно вирішувати навчальні завдання, експериментувати та аналізувати отримані результати у режимі реального часу. Ця модель ґрунтується на принципах соціального конструктивізму, згідно з якими знання формуються учнями у процесі міжособистісної взаємодії, комунікації та маніпуляції з цифровими об'єктами. Ключовою особливістю VRARC є поєднання імерсивних технологій з інструментами віддаленої комунікації, що дає змогу долати географічні обмеження та забезпечити гнучкість у навчанні. Технологічну основу моделі складають цифрові платформи «Labster», «CoSpaces Edu» та «Merge EDU», кожна з яких виконує унікальну роль у навчальному процесі. «Labster», як інструмент для віртуальних наукових лабораторій, надає доступ до симуляції експериментів із хімії, біології чи фізики, де учні можуть керувати параметрами дослідів, спостерігати за хімічними реакціями або генетичними процесами без фізичних ризиків. Наприклад, під час групового завдання з синтезу різних хімічних сполук у «Labster», учасники одночасно змінюють концентрацію реагентів, обговорюють гіпотези через відеоконференції (наприклад, Zoom) та візуалізують динаміку молекул у 3D-просторі, що сприяє більш глибокому розумінню складних хімічних процесів.

«CoSpaces Edu» слугує інструментом для проектування інтерактивних 3D-світів, де учні разом створюють історичні реконструкції, моделі екосистем або фізичних систем. Колективна робота у цьому середовищі передбачає розподіл ролей: одні учні розробляють архітектуру об'єктів, інші програмують логіку взаємодій, а решта тестують функціональність. Такий підхід розвиває комп'ютерну грамотність учнів і навички міжпредметної координації. «Merge EDU» доповнює віртуальний досвід симуляціями доповненої реальності, де абстрактні поняття (наприклад, будова клітини або геологічні шари) проектується у фізичний світ через мобільні пристрої. Учні, працюючи в малих групах, можуть маніпулювати голографічними об'єктами, накладати шари даних на реальні предмети та фіксувати спостереження у цифрових щоденниках.

Важливим аспектом VRARC є гібридність, яка поєднує імерсивність VR/AR із традиційними методами навчальної комунікації учнів. Наприклад, під час археологічної симуляції в «Merge EDU» учні фіксують знахідки в AR-просторі, одночасно аналізуючи їх у контексті історичних джерел через спільні документи Google. Це формує середовище «розподіленої когнітивності», де технології стають посередниками у колективному осмисленні учнями складних понять і концепцій. Крім того, ця модель передбачає автоматизований зворотній зв'язок: алгоритми «Labster» аналізують дії учнів, пропонуючи персоналізовані підказки, що допомагає групам оперативно корегувати стратегії експериментів.

VRARC має значний потенціал для вдосконалення освіти, оскільки зміщує акцент з пасивного сприйняття учнями навчального матеріалу на активне конструювання знань через кооперативні дії у цифрових середовищах. Використання «Labster», «CoSpaces Edu» та «Merge EDU» не лише підвищує мотивацію учнів, а й готує їх до роботи в майбутніх технологічно-орієнтованих колективах, де вміння синхронізувати віртуальні та фізичні дії стає ключовим.

Сучасна освіта переживає радикальні зміни під впливом штучного інтелекту, який трансформує традиційні навчальні підходи, у тому числі й кооперативне навчання. Активне проникнення штучного інтелекту у сферу освіти відкриває нові можливості для персоналізації, автоматизації та підвищення ефективності кооперативного навчання. Технології на основі штучного інтелекту, такі як адаптивні навчальні платформи, предиктивна аналітика даних та інтелектуальні фасилітатори, змінюють принципи кооперативного навчання. Вони дають змогу не лише аналізувати індивідуальні профілі учнів, а й динамічно формувати середовища, в яких кожен учасник стає активним елементом навчальної кооперації. Синтез людської креативності та машинної точності дозволяє подолати звичні недоліки традиційних підходів до кооперативного навчання, зокрема нерівномірний розподіл завдань і неефективну комунікацію, перетворюючи освітній процес у динамічну систему, зорієнтовану на синергію, швидку адаптацію та глибоке розуміння складних концепцій.

Можливості використання штучного інтелекту у процесі організації кооперативного навчання розглядаються у публікаціях таких американських авторів, як Б. Макларен, О. Шойер і Дж. Мікстатко [32]; К. Хмело-Сільвер і К. Чінн [26], Л. Розенберг [37]. Так, наприклад, Б. Макларен, О. Шойер і Дж. Мікстатко досліджували шляхи застосування штучного інтелекту під час кооперативного навчання, зокрема, для адаптивного групування учнів з метою поліпшення їхньої взаємодії та підвищення навчальних результатів [32]. К. Хмело-Сільвер і К. Чінн розглядали можливості використання у кооперативному навчанні цифрових технологій, у тому числі систем на основі штучного інтелекту, для адаптивного формування груп учнів і підвищення ефективності спільного навчання [26]. Л. Розенберг розробив концепцію «людського рою», в якій штучний інтелект використовується для динамічного формування учнівських груп у реальному часі, що може застосовуватися в різних освітніх середовищах для підвищення ефективності навчання [37].

Модель «AI-Driven Adaptive Grouping» (адаптивне групування за допомогою штучного інтелекту) базується на використанні штучного інтелекту для динамічного формування навчальних груп із урахуванням індивідуальних характеристик учнів, їхніх навчальних потреб і соціально-когнітивних профілів. Цей підхід інтегрує методи машинного навчання, аналітику навчальних даних і принципи соціального конструктивізму, що сприяє підвищенню ефективності кооперативного навчання завдяки оптимізації розподілу ролей і навчальних завдань. Алгоритми штучного інтелекту автоматизують процес поділу учнів на підгрупи, враховуючи такі параметри, як рівень знань, індивідуальний стиль пізнавальної діяльності, темп пізнавального розвитку та комунікативні навички, що дозволяє створювати гетерогенні або гомогенні групи учнів залежно від дидактичних завдань вчителя. Технологічним фундаментом цієї моделі є платформи «DreamBox/Smart Sparrow», «Knewton» і «ChatGPT», які доповнюють одна одну. «DreamBox» або «Smart Sparrow», як системи адаптивного навчання, генерують персоналізовані навчальні траєкторії учнів на основі прогнозуючої аналітики. Наприклад, учні зі схожими прогалинами у знаннях з алгебри автоматично об'єднуються в групи, де їм пропонуються задачі, що поступово ускладнюються, з акцентом на конкретні пізнавальні бар'єри. Платформа «Knewton», що спеціалізується на аналізі великих даних, визначає оптимальні комбінації учнів, враховуючи не лише їхні академічні показники, а й такі фактори, як активність під час дискусій або схильність до

лідерства. Це забезпечує баланс між академічною підтримкою учнів (наприклад, учень з високим рівнем знань допомагає менш підготовленому) та мотиваційною синергією.

«ChatGPT» у цій моделі виконує роль інтелектуального фасилітатора: генерує теми для групових дискусій, формує відкриті питання або пропонує сценарії дебатів, адаптовані до рівня групи. Наприклад, після розв'язання серії математичних задач у «DreamBox», штучний інтелект створює групи з учнів, які використовували різні підходи до розв'язання, і через «ChatGPT» пропонує їм обговорити, чому альтернативні способи приводять до однакового результату. Такі дискусії не лише сприяють закріпленню знань, а й розвивають критичне мислення учнів, які аргументують власні міркування та аналізують логіку інших членів групи.

Ключовою перевагою моделі адаптивного групування учнів за допомогою штучного інтелекту є її динамічність. Групи учнів не є статичними: штучний інтелект постійно оцінює прогрес учасників і за необхідності перерозподіляє їх. Якщо учень швидко засвоює матеріал, система може перевести його до групи з підвищеним рівнем складності завдань або призначити йому роль наставника. Це запобігає нерівномірному розподілу навантаження між учнями та підтримує їх інтерес до навчання. Крім того, така модель забезпечує автоматизований зворотний зв'язок: наприклад, під час групової роботи над проектом з біології «Smart Sparrow» аналізує внесок кожного учасника, надаючи викладачеві рекомендації щодо зміни ролей учнів або надання їм індивідуальної допомоги.

Важливим аспектом використання штучного інтелекту для формування груп учнів є етична оптимізація кооперативного навчання. Алгоритми навчаються уникати упереджень при групуванні учнів, наприклад, не допускаючи надмірної концентрації в одній групі учнів з однаковими культурними чи соціальними характеристиками. Це сприяє створенню інклюзивного середовища, в якому різноманітність стає важливим ресурсом для навчання.

Модель «AI-Driven Adaptive Grouping» трансформує традиційний підхід до кооперативного навчання, роблячи його більш гнучким і персоналізованим. Використання платформ «Knewton», «DreamBox» і «ChatGPT» не лише підвищує ефективність групової навчальної діяльності, а й готує учнів до роботи в умовах, де технології є невід'ємною частиною комунікації та прийняття рішень.

Впровадження моделей на кшталт «AI-Driven Adaptive Grouping» демонструє, як штучний інтелект стає каталізатором інновацій, завдяки яким ефективність групової роботи учнів забезпечується науково обґрунтованими алгоритмами, здатними враховувати різноманітні соціальні, когнітивні та культурні чинники. Однак це також викликає питання щодо етики використання даних, прозорості алгоритмів і забезпечення балансу між технологічною інтервенцією та педагогічною автономією, що робить дослідження цього напрямку критично важливими для майбутнього освіти.

Значного поширення в загальноосвітніх закладах США набула модель гейміфікованого кооперативного навчання («Gamified Cooperative Learning» (GCL)), що поєднує елементи гри з класичними принципами кооперативного навчання. Це забезпечує формування динамічного освітнього середовища, в якому учні досягають спільних цілей завдяки використанню різноманітних ігрових прийомів (балів, значків, рейтингів, рівнів тощо). Заснована на ідеях поведінкової психології та соціального конструктивізму, така модель кооперативного навчання застосовує ігрові елементи не лише для підвищення пізнавальної активності учнів, а й для формування у них навичок співпраці. Вона трансформує абстрактні навчальні завдання у конкретні «місії», що потребують колективних зусиль, комунікації та стратегічного мислення. Ключовим елементом такого навчання є система заохочень, коли учні отримують бали за виконання завдань, які трансформуються у візуальні нагороди (наприклад, значки за лідерство або допомогу однокласникам). Цифрові інструменти на кшталт «Kahoot!» або «Quizlet Live» перетворюють стандартне тестування на командні змагання: учні об'єднуються в групи, де правильність відповіді залежить від консенсусу, а швидкість визначає позицію в рейтингу. Наприклад, під час уроку історії групи змагаються у «Quizlet Live», відповідаючи на питання про події Другої світової війни. Кожна команда має обговорити варіанти та обрати правильну відповідь, а система автоматично нараховує бали за точність і час. Це стимулює не лише індивідуальне засвоєння матеріалу, а й навички аргументації та вміння шукати компроміси.

Для більш комплексних навчальних завдань використовуються платформи з відкритим ігровим середовищем, такі як «Minecraft: Education Edition». Тут учні спільно будують віртуальні світи, які відображають навчальний контент. Наприклад, створення моделі міста Стародавнього Риму вимагає розподілу ролей (архітектори, історики, інженери, будівельники), дослідження джерел і колективного планування. Кожен етап (закладка фундаменту, відтворення Колізею) супроводжується нарахуванням балів за креативність, історичну точність та ефективність спільної роботи. Завдяки цьому засвоєння абстрактних понять перетворюється на захоплюючий досвід спільної творчої діяльності.

Рольові ігри, такі як «Classcraft», передбачають використання під час навчання елементів сторителінгу. Учні створюють аватари з унікальними здібностями (наприклад, «цілитель» може допомагати команді додатковими балами) і беруть участь у квестах, пов'язаних з навчальною програмою. Наприклад, для «рятування» віртуального світу від екологічної катастрофи група має

розробити стратегію зменшення викидів CO₂, використовуючи знання з хімії та географії. Виконання завдань відкриває нові рівні у грі, підвищує «рівень здоров'я» команди або дає доступ до ексклюзивних ресурсів. Це формує емоційний зв'язок із процесом, де навчання стає частиною захоплюючої історії, а не засвоєнням набору ізольованих фактів.

Важливим аспектом гейміфікованого кооперативного навчання є забезпечення балансу між конкуренцією та кооперацією. Ігрові прийоми (рейтинги, таблиці лідерів) створюють змагальний контекст, але перемога неможлива без колективних зусиль. Наприклад, у «Minecraft: Education Edition» команда учнів не отримає бонусних балів за будівлю, якщо частина учасників не виконала своїх обов'язків. Це формує в учнів відповідальність, розвиває емпатію (допомога тим, хто відстає) і демонструє цінність різноманітних навичок у групі. Викладач у такій моделі виступає як «геймдизайнер», який створює правила, адаптує завдання до можливостей класу та аналізує дані (наприклад, активність у «Classcraft») для персоналізації навчання. Водночас така модель навчання вимагає ретельної організації. Надмірна конкуренція може призвести до стресу або маргіналізації слабших учнів, а технічні обмеження (відсутність гаджетів) – порушити принцип справедливості. Для подолання цих викликів використовуються прийоми забезпечення «позитивної взаємозалежності» учнів, коли бали і бонуси нараховуються за спільні досягнення, а не індивідуальні результати.

Таким чином, Gamified Cooperative Learning створює в класі середовище змагальності і творчої співпраці, в якому гра стає місцем для експериментів, помилок і відкриттів. Гра не лише підвищує мотивацію учнів через надання миттєвого зворотного зв'язку (наприклад, значки за досягнення), а й формує соціальні вміння, вчить учнів спільно працювати у світі, де інновації вимагають як креативності, так і вміння об'єднувати зусилля.

У наукових публікаціях сучасних американських авторів розглядаються різні аспекти гейміфікації навчання, у тому числі кооперативного: вплив гейміфікації на поведінкові та когнітивні результати кооперативного навчання [41]; на навчальний досвід, зокрема, мотивацію та академічні досягнення учнів [21]. Дж. Хамарі (J. Hamari), Дж. Койвісто (J. Koivisto) і Х. Сарса (H. Sarsa) здійснили огляд емпіричних досліджень ефективності гейміфікації в різних контекстах, включаючи освітні середовища. Загалом, дослідження підтверджують високий потенціал гейміфікації як ефективного засобу підвищення мотивації та пізнавальної активності суб'єктів учіння, проте підкреслюють важливість врахування контексту і специфіки аудиторії.

Висновки. Отже, впродовж останніх років у США розроблено низку гібридних і цифрових моделей кооперативного навчання, що поєднують традиційні підходи з сучасними технологіями і дозволяють створювати інтерактивні гнучкі освітні середовища: комп'ютерно-підтримуване колаборативне навчання (Computer-Supported Collaborative Learning), перевернутий клас з кооперативним навчанням (Flipped Classroom with Cooperative Learning), проектно-орієнтоване навчання з цифровою співпрацею (Project-Based Learning with Digital Collaboration), кооперативне навчання на основі інтеграції віртуальної та доповненої реальності (Virtual Reality and Augmented Reality Collaboration), кооперативне навчання на основі адаптивного групування учнів за допомогою штучного інтелекту (AI-Driven Adaptive Grouping), гейміфіковане кооперативне навчання (Gamified Cooperative Learning). Ключовими характеристиками сучасних моделей кооперативного навчання у США є: орієнтація на учня, гнучке формування груп, інтерактивна взаємодія, зорієнтованість на розвиток критичного мислення та соціальних навичок.

Розроблені у США сучасні моделі кооперативного навчання демонструють значний потенціал для трансформації традиційних освітніх підходів. Інтеграція цифрових технологій, використання інструментів віртуальної та доповненої реальності, а також інноваційних платформ для організації спільної роботи створюють умови для гнучкого, інтерактивного та персоналізованого навчального процесу. Ці підходи сприяють не лише глибшому засвоєнню знань, але й розвитку критичного мислення, креативності та навичок роботи в команді, необхідних у XXI столітті.

Адаптація обґрунтованих у США моделей кооперативного навчання до українських освітніх реалій відкриває широкі перспективи для модернізації національної системи освіти, забезпечення її відповідності сучасним викликам і суспільним потребам.

Література

1. Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
2. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Дяченко М.О. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. №15(33). С. 62-70. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70)
3. Галузяк В., Макодай О. Розвиток кооперативного навчання в США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія*. 2023. Випуск 76. С. 51-64. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-51-64>

4. Галузьяк В., Макодай О. Сучасні тенденції розвитку теорії і практики кооперативного навчання у США. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2024. Випуск 79. С. 70-82. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-79-70-82>
5. Галузьяк В., Макодай О. Фактори ефективності кооперативного навчання: теоретичні підходи і емпіричні дослідження. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2024. Випуск 78. С. 63-76. <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-78-63-76>
6. Гельбак А. Технології кооперативного навчання як інструмент модернізації діяльнісного результату післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна педагогічна освіта.* 2022. №1-2. С. 29-33.
7. Гладун В. В. Кооперативне навчання як засіб формування культури демократії учнівської молоді. *Вересень: теорія, методика і практика професійної освіти.* 2021. № 3. С. 80-85.
8. Коломієць А., Демченко О., Жовнич О., Колеснік К. Значення групової діяльності під час дитячого експериментування. *Наука і техніка сьогодні.* 2022. № 11(11). С. 138 - 149.
9. Лазаренко Н., Коломієць А., Колеснік К. Особливості організації групової взаємодії дітей дошкільного віку в процесі експериментування. *Дошкільна освіта: світові тенденції.* 2022. №2. С. 123-138. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-123-138>
10. Лазаренко Н.І., Коровій Д.М. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Випуск 63. С. 164-171.
11. Максимець О. Інтерактивні методи формування soft skills майбутніх фахівців при вивченні мовознавчих дисциплін. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2024. №73. С. 340-344. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-52>
12. Пометун О., Гушан, Н. Використання кооперативного навчання учнів у загальноосвітній школі в Україні: практика і проблеми. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]. Серія: Педагогіка.* 2017. №2. С. 145-150.
13. Федоренко С. В. Кооперативно-інтерактивні методи навчання у формуванні міжкультурної компетентності студентів (з досвіду вищої освіти США). *Іноземні мови.* 2018. № 2. С. 12-18.
14. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. 364 с.
15. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект. Вінниця: Едельвейс, 2007. 383 с.
16. Baloche, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching, 43*(3), 274-283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
17. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education.*
18. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings* (23-26).
19. Bonk, C. J., & Zhang, K. (2008). *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
20. Bruckman, A. (2006). Can students be collaborators in CSCL research? *Journal of the Learning Sciences, 15*(4), 537-547. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4
21. Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education, 63,* 380-392.
22. Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education, 17,* (1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
23. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of Blended Learning.*
24. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work?—A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, Waikoloa, HI, 6-9 January 2014, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
25. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review, 16*(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
26. Hmelo-Silver, C. E., & Chinn, C. A. (2013). Collaborative learning with technology. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 353-371). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.022>
27. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice, 38*(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543832>
28. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1
29. Johnson, David & Johnson, Roger. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología.* 30. 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.
30. Koschmann, T. (2011). *Theories of learning and studies of instructional practice.* Springer.
31. Ma, W. W. K. (2022). Effective Learning Through Project-Based Learning: Collaboration, Community, Design, and Technology. *Educational Communications and Technology Yearbook,* 317-329. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8329-9_17

32. McLaren, B. M., Scheuer, O., & Miksatko, J. (2010). Supporting Collaborative Learning and E-Discussions Using Artificial Intelligence Techniques. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 20(1), 1–46. <https://doi.org/10.3233/JAI-2010-0001>
33. Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227–233.
34. Pea, R. D. (2006). Video-as-data: Digital tools for social learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 227–241. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.015>
35. Roschelle, J., & Kaput, J. (2010). Collaborative mathematics learning with SimCalc. У C. Hoyles & J.-B. Lagrange (Ред.), *Mathematics education and technology—Rethinking the terrain* (121–144). Springer.
36. Rosen, J., Wain, B., & Buehler, E. (2019). Exploring virtual reality for collaborative learning: A design framework and initial evaluation. In Proceedings of the 2019 *IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)* (123–127). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00025>
37. Rosenberg, L. B. (2015). Human swarming, a real-time method for parallel distributed intelligence. Proceedings of the European Conference on Artificial Life 2015, 658–659. <https://doi.org/10.7551/978-0-262-33027-5-ch131>
38. Rossett, A., & Sheldon, K. (2001). *Beyond the podium: Delivering training and performance to a digital world*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
39. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. R. K. Sawyer, *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). Cambridge University Press.
40. Simon C.H. Chan, C.L. Johnny Wan, Stephen Ko. (2019). Interactivity, active collaborative learning, and learning performance: The moderating role of perceived fun by using personal response systems. *The International Journal of Management Education*, Volume 17, Issue 1, P. 94-102, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.004>.
41. Slamet, T. I. (2024). *A Study of Learners' Behavior, Cognition, and Attitudes in Cooperative Learning Using Gamification*. ProQuest LLC.
42. Slotta, J., Quintana, R., & Moher, T. (2018). Collective Inquiry in Communities of Learners. In *The International Handbook of the Learning Sciences*. (F. Fischer, C. Hmelo-Silver, P. Reimann, & S. Goldman, Eds.). Routledge.
43. Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press.
44. Vega, V. (2016). The Impact of Digital Tools on Cooperative Learning Environments. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 9_(2), 33-45. <https://doi.org/10.18785/jetde.0902.04>
45. Williams, K., & Davis, R. (2021). Integrating virtual and augmented reality for cooperative learning: Challenges and opportunities. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2313–2332. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09973-6>

References

1. Akimova, O.V., Haluziak, V.M. [та ін.]. (2014). Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD». 416 s. [in Ukrainian]
2. Akimova, O.V., Sapohov, M.V., Hapchuk, Ya.A., Diachenko, M.O. (2023). Osoblyvosti rozvytku lohichnoho myslennia studentiv u protsesi zmishanoho navchannia. [Peculiarities of the development of students' logical thinking in the process of blended learning]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky (Serii «Pedahohika», Serii «Psykhohiia», Serii «Medytsyna»)*. №15(33). S. 62-70. URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15\(33\)-62-70](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70) [in Ukrainian]
3. Haluziak, V., Makodai, O. (2023). Rozvytok kooperatyvnoho navchannia v SShA. [The evolution of cooperative learning in the USA]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: pedahohika i psykhohiia. Vypusk 76. S. 51-64.* <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-51-64> [in Ukrainian]
4. Haluziak, V., Makodai, O. (2024). Suchasni tendentsii rozvytku teorii i praktyky kooperatyvnoho navchannia u SShA. [Modern trends in the development of the theory and practice of cooperative learning in the USA]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohiia. Vypusk 79. S. 70-82.* <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-79-70-82> [in Ukrainian]
5. Haluziak, V., Makodai, O. (2024). Faktory efektyvnosti kooperatyvnoho navchannia: teoretychni pidkhody i empyrychni doslidzhennia. [Effectiveness factors of cooperative learning: theoretical approaches and empirical research]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykhohiia. Vypusk 78. S. 63-76.* <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-78-63-76> [in Ukrainian]
6. Helbak, A. (2022). Tekhnologii kooperatyvnoho navchannia yak instrument modernizatsii diialnisnoho rezultatu pisladyplomnoi pedahohichnoi osvity. [Technologies of cooperative learning as a tool for modernizing the activity result of postgraduate pedagogical education]. *Pisladyplomna pedahohichna osvita. №1–2. S. 29–33.* [in Ukrainian]
7. Hladun, V. V. (2021). Kooperatyvne navchannia yak zasib formuvannia kultury demokratii uchnivskoi molodi. [Cooperative learning as a means of forming a culture of democracy of student youth]. Veresen: teoriia, metodyka i praktyka profesiinnoi osvity. № 3. S. 80–85. [in Ukrainian]
8. Kolomiets, A., Demchenko, O., Zhovnych, O., Kolesnik, K. (2022). Znachennia hrupovoi diialnosti pid chas dytiachoho eksperymentuvannia. [The importance of group activity during children's experimentation]. *Nauka i tekhnika sohodni. № 11(11). S. 138 – 149.* [in Ukrainian]

9. Lazarenko, N., Kolomiets, A., Kolesnyk, K. (2022). Osoblyvosti orhanizatsii hrupovoi vzaiemodii ditei doshkilnoho viku v protsesi eksperymentuvannia. [Features of organizing group interaction of preschool children in the process of experimentation]. *Doshkilna osvita: sivitovi tendentsii*. №2. S. 123-138. URL: <https://doi.org/10.31470/2786-703X-2022-2-123-138> [in Ukrainian]
10. Lazarenko, N.I., Korovii, D.M. (2022). Zmishane navchannia v zakladakh vyshchoi osvity. [Blended education in higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. Vypusk 63. S. 164-171. [in Ukrainian]
11. Maksymets, O. (2024). Interaktyvni metody formuvannia soft skills maibutnikh fakhivtsiv pry vyvchenni movoznavchykh dystyplin. [Interactive methods of forming soft skills of future specialists in the study of linguistic disciplines]. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk. №73. S. 340-344. <https://doi.org/10.24919/2308-4863/73-2-52> [in Ukrainian]
12. Pometun, O., Hupan, N. (2017). Vykorystannia kooperatyvnoho navchannia uchniv u zahalnoosvitnii shkoli v Ukraini: praktyka i problemy. [The use of cooperative learning of students in general education schools in Ukraine: practice and problems]. *Naukovi zapysky [Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka]*. Seria: Pedahohika. №2. S. 145-150. [in Ukrainian]
13. Fedorenko, S. V. (2018). Kooperatyvno-interaktyvni metody navchannia u formuvanni mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv (z dosvidu vyshchoi osvity SSHA). [Cooperative-interactive teaching methods in the formation of intercultural competence of students (from the experience of higher education in the USA)]. *Inozemni movy*. № 2. S. 12-18. [in Ukrainian]
14. Frytsiuk, V. A. (2016). Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha: monohrafiia. [Professional self-development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan LTD». 364 s. [in Ukrainian]
15. Shakhov, V. (2007). Bazova pedahohichna osvita maibutnoho vchytelia: zahalnopedahohichnyi aspekt. [Basic pedagogical education of the future teacher: general pedagogical aspect]. Vinnytsia: Edelweis. 383 s. [in Ukrainian]
16. Baloche, L., & Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: exploring challenges, crafting innovations. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 274-283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
17. Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
18. Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE National Conference Proceedings* (23-26).
19. Bonk, C. J., & Zhang, K. (2008). *Empowering online learning: 100+ activities for reading, reflecting, displaying, and doing*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
20. Bruckman, A. (2006). Can students be collaborators in CSCL research? *Journal of the Learning Sciences*, 15(4), 537-547. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4
21. Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392.
22. Foldnes, N. (2016). The flipped classroom and cooperative learning: Evidence from a randomised experiment. *Active Learning in Higher Education*, 17, (1), 39-49. <https://doi.org/10.1177/1469787415616726>
23. Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. *Handbook of Blended Learning*.
24. Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? – A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, HI, 6-9 January 2014, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
25. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
26. Hmelo-Silver, C. E., & Chinn, C. A. (2013). Collaborative learning with technology. In K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (2nd ed., pp. 353-371). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.022>
27. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543832>
28. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel (Eds.), *Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (pp. 9-37). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-70892-8_1.
29. Johnson, David & Johnson, Roger. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Anales de Psicología*. 30. 841-851. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.201241>.
30. Koschmann, T. (2011). *Theories of learning and studies of instructional practice*. Springer.
31. Ma, W. W. K. (2022). Effective Learning Through Project-Based Learning: Collaboration, Community, Design, and Technology. *Educational Communications and Technology Yearbook*, 317-329. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8329-9_17
32. McLaren, B. M., Scheuer, O., & Miksatko, J. (2010). Supporting Collaborative Learning and E-Discussions Using Artificial Intelligence Techniques. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 20(1), 1-46. <https://doi.org/10.3233/JAI-2010-0001>
33. Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended learning environments: Definitions and directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
34. Pea, R. D. (2006). Video-as-data: Digital tools for social learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, 227-241. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816833.015>
35. Roschelle, J., & Kaput, J. (2010). Collaborative mathematics learning with SimCalc. У C. Hoyles & J.-B. Lagrange (Ред.), *Mathematics education and technology—Rethinking the terrain* (121-144). Springer.

36. Rosen, J., Wain, B., & Buehler, E. (2019). Exploring virtual reality for collaborative learning: A design framework and initial evaluation. In Proceedings of the 2019 IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT) (123–127). <https://doi.org/10.1109/ICALT.2019.00025>
37. Rosenberg, L. B. (2015). Human swarming, a real-time method for parallel distributed intelligence. Proceedings of the European Conference on Artificial Life 2015, 658–659. <https://doi.org/10.7551/978-0-262-33027-5-ch131>
38. Rossett, A., & Sheldon, K. (2001). Beyond the podium: Delivering training and performance to a digital world. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
39. Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2006). Knowledge building: Theory, pedagogy, and technology. R. K. Sawyer, *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 97–118). Cambridge University Press.
40. Simon C.H. Chan, C.L. Johnny Wan, Stephen Ko. (2019). Interactivity, active collaborative learning, and learning performance: The moderating role of perceived fun by using personal response systems. *The International Journal of Management Education*, Volume 17, Issue 1, P. 94-102, <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2018.12.004>.
41. Slamet, T. I. (2024). A Study of Learners' Behavior, Cognition, and Attitudes in Cooperative Learning Using Gamification. ProQuest LLC.
42. Slotta, J., Quintana, R., & Moher, T. (2018). Collective Inquiry in Communities of Learners. In *The International Handbook of the Learning Sciences*. (F. Fischer, C. Hmelo-Silver, P. Reimann, & S. Goldman, Eds.). Routledge.
43. Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. MIT Press.
44. Vega, V. (2016). The Impact of Digital Tools on Cooperative Learning Environments. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 9_(2), 33-45. <https://doi.org/10.18785/jetde.0902.04>
45. Williams, K., & Davis, R. (2021). Integrating virtual and augmented reality for cooperative learning: Challenges and opportunities. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), 2313–2332. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09973-6>

УДК 378.011.3-057.87:338.48(043.2)

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-75-82>

МИКИТА САПОГОВ

<https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

m.sapohov@vspu.edu.ua

доктор філософії,

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті аналізується система підготовки вчителів у Великій Британії, що є однією з найбільш розвинених і ефективних у світі. Досліджуються ключові аспекти підготовки педагогів, включаючи інтеграцію теорії та практики, впровадження інноваційних навчальних підходів, розвиток менторських програм та використання сучасних цифрових технологій. Вивчено історичний контекст розвитку системи педагогічної освіти, починаючи з XIX століття, а також сучасні реформи, що забезпечують її відповідність освітнім викликам XXI століття. Особлива увага приділена ролі університетів, навчальних шкіл і програм підтримки молодих вчителів, таких як *Early Career Framework*. У статті також розглянуто значення британського досвіду для міжнародної педагогічної спільноти та можливості його адаптації до умов України. Підкреслюється важливість інтеграції практики у навчальні програми, розвитку партнерства між університетами та школами, а також створення альтернативних шляхів підготовки педагогів. Запропоновано рекомендації для вдосконалення системи підготовки вчителів в Україні, орієнтовані на підвищення її ефективності та адаптивності до сучасних викликів.

Ключові слова: підготовка вчителів, Велика Британія, менторство, педагогічна освіта, інноваційні підходи, реформи освіти.

МЫКЫТА САПОHOV

<https://orcid.org/0000-0002-0046-7650>

m.sapohov@vspu.edu.ua

postgraduate

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University

Ostrozhszko Str. 32, Vinnitsia

TEACHER TRAINING IN GREAT BRITAIN

The article analyzes the teacher training system in Great Britain, recognized as one of the most advanced and efficient globally. Key aspects of teacher preparation are examined, including the integration of theory and practice, the implementation of innovative teaching approaches, the development of mentoring programs, and the use of modern digital technologies. The historical context of the development of teacher education since the 19th century is

studied, as well as contemporary reforms ensuring its alignment with the educational challenges of the 21st century. Particular attention is paid to the roles of universities, teaching schools, and programs supporting early-career teachers, such as the Early Career Framework. The article also explores the significance of British experience for the international pedagogical community and its potential adaptation to Ukraine's conditions. Emphasis is placed on the importance of integrating practice into training programs, developing partnerships between universities and schools, and creating alternative pathways for teacher preparation. Recommendations for improving Ukraine's teacher training system are provided, focusing on enhancing its efficiency and adaptability to modern challenges.

Key words: teacher training, Great Britain, mentorship, teacher education, innovative approaches, education reforms.

Система підготовки вчителів є важливою складовою розвитку якісної освіти, що безпосередньо впливає на формування професійної компетентності майбутніх педагогів та їхню здатність адаптуватися до змін у суспільстві й процесі цифровізації освіти. Вивчення досвіду Великої Британії у цій сфері є актуальним з кількох причин, що стосуються як історичного розвитку, так і сучасних освітніх викликів. Велика Британія є однією з провідних країн у сфері педагогічної освіти, що демонструє високу ефективність своєї системи підготовки вчителів. Зокрема, британська модель відзначається збалансованим поєднанням теоретичного навчання та практичної підготовки, що забезпечує формування у педагогів необхідних знань, навичок та професійних цінностей [8, с. 108]. Такий підхід дозволяє підготувати фахівців, здатних працювати у складних, динамічних умовах сучасної школи. Крім того, Велика Британія активно впроваджує інноваційні підходи до навчання педагогів, зокрема програми менторства, інтеграцію цифрових технологій, акцент на критичному мисленні та рефлексії. Зв'язок із європейськими тенденціями в освіті також підкреслює значущість британського досвіду. Європейські країни активно співпрацюють у межах освітніх програм, таких як Erasmus+ та інших ініціатив Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Британська модель підготовки вчителів також враховує сучасні виклики, такі як глобалізація, цифровізація освіти, зміна демографічних характеристик учнів, а також зростання різноманітності у школах, що робить її цінним об'єктом для порівняння та адаптації до умов України [18].

Проблема підготовки вчителя у Великій Британії розглядалася вітчизняними та зарубіжними науковцями у таких аспектах: тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії (Н. Батечко), історія педагогіки (О. Акімова), університетські маршрути початкової підготовки вчителів у Великій Британії (М. Дернова, В. Перевознюк), вчителі та держава у Великій Британії (G. Grace), сучасні тенденції у вищій школі (Я. Гапчук), цифрова компетентність викладача (М. Сапогов), останні розробки в підготовці вчителів у Великій Британії (G. Whitty).

Метою статті є аналіз системи підготовки вчителів у Великій Британії, виявлення ключових аспектів та інноваційних підходів у педагогічній освіті.

Підготовка вчителів у Великій Британії має тривалу історію, що розвивалася в умовах соціальних змін, реформ у сфері освіти та еволюції педагогічної думки. Перші систематичні спроби організованої підготовки педагогів виникли в XIX столітті, коли зростаючий попит на освіту через індустріалізацію змусив уряд упроваджувати нові механізми навчання вчителів [18].

Загалом, у науковій літературі виділяють наступні етапи розвитку системи підготовки вчителів у Великій Британії:

- рання підготовка вчителів (XVIII–XIX ст.);
- становлення професійної підготовки вчителів (XIX ст.);
- розвиток університетської педагогічної освіти (XX ст.);
- сучасна система підготовки вчителів (XXI ст.) [1; 18].

Рання підготовка вчителів. У XVIII столітті підготовка вчителів здійснювалася здебільшого через практичне навчання в рамках шкіл, де більш досвідчені викладачі передавали знання своїм колегам. Першими офіційними закладами стали педагогічні семінарії, створені релігійними організаціями, що ставили перед собою мету навчати вчителів основам читання, письма та релігії. Поворотним моментом стало впровадження моніторної системи Дж. Ланкастера, яка дозволяла одному вчителю навчати велику кількість учнів завдяки допомозі старших школярів. Такий підхід був ефективним, але мав серйозні недоліки, оскільки не забезпечував якісної професійної підготовки педагогів [1].

Становлення професійної підготовки вчителів. Середина XIX століття ознаменувалася появою перших педагогічних коледжів. У 1839 році була створена Королівська школа підготовки вчителів у Баттері, що заклала основу для систематичного навчання педагогів. Важливим етапом стало ухвалення Закону про освіту 1870 року (Education Act 1870), відомого як «Закон Форстера», який запровадив обов'язкову початкову освіту, що підвищило попит на кваліфікованих вчителів і сприяло створенню спеціалізованих закладів [3].

Розвиток університетської педагогічної освіти. XX століття стало періодом активного розвитку педагогічних інститутів та інтеграції підготовки вчителів у систему вищої освіти. У 1944 році Закон про освіту (Education Act 1944), відомий як «Закон Батлера», запровадив

загальнодоступну середню освіту та підвищив вимоги до професійної підготовки педагогів. Вчителі почали проходити навчання в університетах, що дало змогу поєднувати педагогічну теорію з практикою [13, с. 47].

Сучасна система підготовки вчителів. З початку XXI століття система підготовки вчителів у Великій Британії орієнтується на інтеграцію сучасних технологій, розвиток менторських програм і підвищення рівня професійної автономії педагогів. Програми, такі як School-Centered Initial Teacher Training (SCITT (Початкова підготовка вчителів, орієнтована на школу)) та Teach First (Навчай спочатку), дають можливість поєднувати навчання з практикою у шкільному середовищі [24, с. 468].

Загалом, вплив освітніх реформ на педагогічну освіту у Великій Британії відображає послідовний процес удосконалення системи підготовки вчителів відповідно до соціальних і освітніх викликів різних історичних періодів. У XIX столітті, завдяки законам про обов'язкову освіту, які були прийняті у другій половині століття, було започатковано *стандартизацію навчальних програм* для педагогів. Одним із ключових елементів цих реформ стала перевірка знань майбутніх вчителів через екзамени та ліцензування, що суттєво підвищувало рівень професійної підготовки.

Реформа, закладена в основу «Законом Батлера» 1944 року, значно змінила *структуру освітньої системи*, поділивши її на початкову, середню та вищу освіту. Така зміна вплинула і на підготовку вчителів, запровадивши спеціалізацію для різних рівнів викладання. Особливої уваги набули педагогічні практики, що були інтегровані в програми університетської освіти, забезпечуючи майбутнім педагогам можливість здобувати практичний досвід поряд із теоретичними знаннями [24, с. 468].

У період 80-90-х років реформи зосереджувалися на *підвищенні контролю за якістю підготовки вчителів*. Одним із ключових кроків стало впровадження у 1988 році Національної навчальної програми (National Curriculum), що забезпечила уніфіковані підходи до викладання та визначила ключові компетентності педагогів. Також у цей час було створено спеціалізовані національні органи, наприклад, General Teaching Council (Загальна педагогічна рада), що займалися сертифікацією вчителів та підвищенням стандартів їхньої професійної діяльності [18].

Сучасні ініціативи у сфері педагогічної освіти, що розвиваються з початку 2000-х років, орієнтовані на *забезпечення гнучкості програм* підготовки педагогів і підтримку молодих вчителів на ранніх етапах їхньої кар'єри. Зокрема, такі програми, як Early Career Framework (ECF (Рання кар'єра)), спрямовані на формування необхідних навичок та адаптацію до професійної діяльності. Особливу увагу приділяють використанню цифрових технологій, інтеграції принципів інклюзивної освіти та розвитку менторських відносин між досвідченими педагогами та молодими фахівцями. Усі ці аспекти роблять британську систему підготовки вчителів однією з найбільш прогресивних у світі [17, с. 70]. Таким чином, сучасна система підготовки вчителів у Великій Британії базується на багаторівневій структурі освіти, що охоплює бакалаврат, післядипломну підготовку, а також різноманітні програми професійного розвитку. Така система поєднує теоретичну освіту з практичним досвідом і забезпечує високу якість підготовки педагогів, орієнтовану на задоволення сучасних освітніх потреб.

Підготовка вчителів може розпочинатися на рівні бакалаврату, який передбачає отримання кваліфікації Bachelor of Education (B.Ed. (Бакалавр освіти)) або ступеня з відповідної дисципліни з педагогічним компонентом. Однак основним шляхом до професії є післядипломна освіта, зокрема програми Postgraduate Certificate in Education (PGCE (Сертифікат післядипломної освіти)), що тривають один рік і доступні як в університетах, так і в партнерських школах [21].

Університети відіграють ключову роль у забезпеченні теоретичної основи підготовки вчителів, викладанні педагогічних методик та розвитку критичного мислення. Коледжі та навчальні школи (Teaching Schools) беруть на себе практичну підготовку педагогів, дозволяючи майбутнім вчителям отримати досвід роботи в реальному шкільному середовищі. Навчальні школи функціонують як центри професійного розвитку, пропонуючи програми Initial Teacher Training (ITT (Початкова підготовка вчителів)) та підтримуючи педагогів на ранніх етапах їхньої кар'єри [11, с. 945].

Розглянемо кілька прикладів програм підготовки вчителів у Великій Британії:

Initial Teacher Training (ITT). Програма ITT є основним шляхом здобуття кваліфікації вчителя. Вона охоплює як теоретичні, так і практичні аспекти навчання, з обов'язковим стажуванням у школах. Програма доступна через університети, коледжі та навчальні школи.

School-Centered Initial Teacher Training (SCITT (Початкова підготовка вчителів, орієнтована на школу)). Програма SCITT зосереджена на практичній підготовці безпосередньо в школах. Учасники програми навчаються під керівництвом досвідчених педагогів, отримуючи одночасно академічну підтримку від університетів. SCITT підходить для кандидатів, які прагнуть швидко інтегруватися в шкільне середовище [18; 14].

Крім того, у Великій Британії існує низка альтернативних шляхів для бажаючих стати вчителем, зокрема:

Teach First (Навчай спочатку) – це інтенсивна програма для випускників провідних університетів, що поєднує викладання у школах із навчанням. Дана програма спрямована на залучення найкращих талантів до професії.

Apprenticeship (Учнівство) – це програма, яка дозволяє здобути кваліфікацію вчителя під час роботи у школі, що забезпечує кандидатам можливість отримувати заробітну плату під час навчання [6, с. 66].

Загалом, для отримання кваліфікації вчителя (Qualified Teacher Status, QTS) кандидати повинні успішно завершити одну із затверджених програм підготовки, пройти педагогічну практику та скласти оцінювальні завдання. QTS підтверджує професійний рівень педагога і дає право працювати у державних школах Англії [2, с. 10].

Teaching Regulation Agency (TRA (Агентство з регулювання навчання)) є національним органом, відповідальним за акредитацію програм підготовки вчителів та регулювання стандартів професії. Агентство забезпечує контроль якості підготовки педагогів, проводить сертифікацію кандидатів на здобуття QTS і підтримує розвиток педагогічної майстерності вчителів протягом їхньої кар'єри [10, с. 63].

Таким чином, сучасна система підготовки вчителів у Великій Британії є багаторівневою та гнучкою, що дозволяє майбутнім педагогам обрати найбільш відповідний шлях до професії. Вона забезпечує баланс між теоретичною та практичною складовими, сприяє розвитку професійних компетенцій і відповідає сучасним викликам освітнього процесу.

Важливо також зазначити, що сучасна підготовка вчителів у Великій Британії базується на інноваційних навчальних підходах, які спрямовані на формування висококваліфікованих педагогів, здатних ефективно працювати в умовах сучасної освіти. Такі підходи зосереджуються на інтеграції теорії та практики, активному використанні сучасних технологій, а також розвитку критичного мислення та рефлексивних навичок [4, с. 11].

Одним із ключових принципів британської педагогічної освіти є гармонійне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду. Студенти програм підготовки вчителів вивчають педагогічні теорії, методики викладання та освітнє законодавство, паралельно набуваючи досвіду роботи у школах. Практика часто є основою таких програм, як SCITT та університетських курсів ITT, де понад 50% часу відведено на практичну діяльність. Зазначений підхід дозволяє майбутнім вчителям одразу застосовувати теоретичні знання у реальних освітніх контекстах, розвивати педагогічні навички та отримувати цінний зворотний зв'язок від наставників і колег. Інтеграція теорії і практики сприяє підготовці педагогів, які розуміють складність шкільного середовища та можуть швидко адаптуватися до викликів професії [17, с. 67; 7, с. 28].

Не менш важливу роль у підготовці вчителів у Великій Британії відіграють сучасні технології. Заклади вищої освіти активно інтегрують цифрові інструменти у навчальний процес для забезпечення більшої доступності та ефективності. Використовуються онлайн-платформи для дистанційного навчання, такі як Google Classroom, Microsoft Teams і Moodle, що дозволяють студентам взаємодіяти з викладачами, отримувати навчальні матеріали та здавати завдання. У межах підготовки педагогів вивчаються технології, які можуть бути використані у шкільному викладанні, наприклад інтерактивні дошки, віртуальна реальність і спеціалізоване програмне забезпечення для предметного навчання, що дозволяє майбутнім учителям не лише освоїти інструменти для ефективно організації уроків, а й бути готовими до викликів цифрової трансформації освіти [9].

Британська система підготовки вчителів надає великого значення розвитку критичного мислення, що є ключовою компетентністю сучасного педагога. Навчальні програми спрямовані на аналіз освітніх практик, оцінювання ефективності методів викладання та розв'язання складних педагогічних задач. Заняття часто передбачають аналіз кейсів, групові дискусії та проблемно-орієнтоване навчання, що допомагає студентам критично оцінювати як власну, так і чужу педагогічну діяльність [16, с. 198].

Рефлексія є невід'ємною складовою професійного розвитку вчителів [6]. Під час проходження практики студенти регулярно заповнюють рефлексивні щоденники, у яких аналізують власний досвід, визначають успіхи та труднощі, а також планують подальші кроки для професійного зростання. Наставники та викладачі підтримують цей процес, надаючи зворотний зв'язок і допомагаючи студентам формувати конструктивні висновки [16, с. 15].

Менторство і наставництво є не менш важливими компонентами системи підготовки та підтримки вчителів у Великій Британії. Вони спрямовані на забезпечення майбутніх педагогів практичними знаннями, формування професійних навичок та створення сприятливих умов для адаптації в професії. Зокрема, менторство відіграє вирішальну роль як під час педагогічної практики, так і у перші роки роботи молодих вчителів. Педагогічна практика є невід'ємною частиною програм підготовки вчителів, таких як ITT чи SCITT. У цьому процесі ментори, які зазвичай є досвідченими вчителями, забезпечують супровід майбутніх педагогів, надаючи їм підтримку, поради та зворотний зв'язок [5, с. 159].

Ментори допомагають студентам інтегрувати теоретичні знання у реальні педагогічні практики. Зокрема, вони підтримують студентів у плануванні уроків, виборі методів навчання, управлінні класом та оцінюванні навчальних досягнень учнів. Окрім того, наставники стимулюють розвиток рефлексивних навичок, спрямовуючи студентів до аналізу власної діяльності та пошуку шляхів її вдосконалення. Роль наставників також полягає у створенні сприятливого навчального середовища, де майбутні вчителі можуть вільно ставити запитання, обговорювати труднощі та отримувати конструктивну критику, що дозволяє формувати у студентів впевненість у власних силах, що є важливим фактором для їхнього професійного становлення [5, с. 18].

У перші роки роботи чимале значення відіграють програми підтримки молодих вчителів. Оскільки перші роки роботи є вирішальними для формування професійної ідентичності вчителя, у Великій Британії існують спеціалізовані програми підтримки молодих педагогів, серед яких New Qualified Teacher (NQT (Новий кваліфікований вчитель)) та Early Career Teacher (ECT (Початок кар'єри вчителя)) програми [5, с. 18].

Програма NQT (діяла до 2021 року) забезпечувала підтримку молодих вчителів протягом першого року роботи. Молоді педагоги працювали під наглядом досвідченого наставника, який допомагав їм адаптуватися до вимог професії, надавав поради щодо управління класом, розробки уроків та роботи з учнями різного рівня. Успішне завершення NQT року було обов'язковою умовою для закріплення професійного статусу вчителя [9].

Програма ECT (з 2021 року) є розширеною версією NQT і триває два роки. Вона спрямована на більш тривалий та глибокий супровід молодих педагогів, забезпечуючи їм доступ до менторської підтримки, додаткового навчання та професійного розвитку. У межах ECT молоді вчителі працюють за скороченим навчальним навантаженням, що дає їм можливість зосередитися на вдосконаленні професійних навичок [9].

Ментори в рамках ECT виконують кілька ключових функцій:

- допомагають вчителям-початківцям формувати професійні цілі та розробляти індивідуальні плани розвитку;
- надають регулярний зворотний зв'язок через спостереження за уроками та індивідуальні консультації;
- підтримують молодих педагогів у розв'язанні складних педагогічних ситуацій [5, с. 19].

Програми NQT та ECT базуються на ECF, що є стандартом підтримки для нових вчителів. Зазначений документ визначає ключові компетентності, що мають бути розвинені у перші роки роботи, включаючи ефективне викладання, управління класом, підтримку учнів із особливими потребами та розвиток професійних відносин із колегами [17, с. 71].

Таким чином, система підготовки вчителів у Великій Британії демонструє високу ефективність завдяки впровадженню інноваційних підходів, які інтегрують теоретичне навчання, педагогічну практику, менторство та підтримку молодих педагогів. Україна, яка перебуваючи на шляху реформування освітньої галузі, система вищої освіти України може скористатися досвідом Великої Британії для вдосконалення національної системи педагогічної освіти.

Одним із важливих аспектів є інтеграція теорії і практики. У Великій Британії майбутні вчителі отримують практичний досвід під час навчання через співпрацю з школами, що сприяє розвитку професійних компетентностей і впевненості у викладацькій діяльності. Українська система також може посилити роль практики, запроваджуючи довгострокові педагогічні стажування в освітніх закладах під керівництвом досвідчених наставників. Ще одним прикладом для України може слугувати впровадження структурованих програм підтримки молодих учителів. Програми типу ECT, що передбачають менторство та зниження навантаження для нових педагогів, допомогли б знизити рівень професійного вигорання серед молодих українських вчителів. Крім того, запровадження альтернативних шляхів підготовки педагогів, таких як програми на зразок британських Teach First чи Apprenticeship, могло б сприяти залученню до професії талановитих фахівців із різних галузей. Такі програми можуть бути спрямовані на осіб, які мають іншу спеціальність, але прагнуть працювати в освіті, особливо у сферах дефіцитних предметів або у віддалених регіонах [10; 17; 18].

Висновки. Таким чином система підготовки вчителів у Великій Британії демонструє високий рівень організації та ефективності, заснований на інтеграції теоретичних знань, педагогічної практики, підтримки молодих вчителів і впровадженні інноваційних підходів. Історичний розвиток системи, від реформ XIX століття до сучасних ініціатив, забезпечив чітку структуру педагогічної освіти, яка охоплює бакалаврат, післядипломну освіту та альтернативні шляхи підготовки. Одним із ключових елементів британської системи є менторство, яке супроводжує майбутніх і молодих учителів на кожному етапі професійного становлення. Програми на зразок ECF стали зразком підтримки молодих педагогів, забезпечуючи їх необхідними навичками та знижуючи ризик професійного вигорання. Британська система також вирізняється гнучкістю та орієнтацією на сучасні виклики. Інтеграція цифрових технологій у процес навчання, орієнтація на інклюзивність і

розвиток критичного мислення сприяють підготовці вчителів, здатних працювати в умовах динамічного освітнього середовища.

Досвід Великої Британії є цінним для міжнародної педагогічної спільноти, оскільки він пропонує приклад адаптивної, структурованої та інноваційної системи підготовки вчителів. Поєднання теорії та практики, підтримка наставництва, впровадження національних стандартів і програм розвитку професійних компетенцій можуть бути адаптовані до інших країн з урахуванням їхніх культурних і освітніх контекстів. Значна увага до індивідуальних потреб вчителів і учнів, а також до ролі технологій у навчальному процесі відображає сучасні європейські тенденції в освіті. Велика Британія також демонструє, як стратегічна співпраця між університетами, школами та державними органами сприяє розвитку ефективної педагогічної системи. Для країн, що реформують свої освітні системи, британський досвід може стати джерелом натхнення та корисних уроків. Зокрема, менторські програми, альтернативні шляхи підготовки вчителів і системи акредитації можуть бути адаптовані для створення гнучких моделей педагогічної освіти, які відповідають сучасним викликам.

Отже, система підготовки вчителів у Великій Британії є прикладом того, як багаторівневий підхід до навчання, орієнтований на інновації та підтримку, може забезпечити високі стандарти професійної підготовки. Її досвід є важливим внеском у розвиток глобальної педагогічної спільноти, стимулюючи вдосконалення національних систем освіти у різних країнах.

Література

1. Акімова О. В. Історія педагогіки: навчальний посібник. Ч. 1. Розвиток освітніх систем. Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.
2. Акімова О. В. Психологічні теорії творчості й творчого мислення. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2013. 39. С. 7-11. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3.
3. Акімова О. В. Розвиток творчого мислення майбутнього вчителя: методичні рекомендації. Вінниця: Вінницька міська друкарня. 2008.
4. Акімова О. В. Структурно-функціональна модель формування творчого мислення майбутнього вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія.* 2016. № 47. С. 9-13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_3.
5. Батечко Н. Г. (2017) Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії. *Педагогічний процес: теорія та практика.* (2). 2017. С. 17-25.
6. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди.* Харків: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. С. 25-29.
7. Галузяк В. М. Професійні стандарти вчителів у країнах Західної Європи. *Інтеграція в європейській освітній простір: діалог зі стейкхолдерами / Акімова О.В., Фрицюк В.І. [та ін.].* Вінниця: Планер, 2022. С. 58-79.
8. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис... на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки. ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України. Вінниця, 2023. 416 с. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>.
9. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання SMART-технологій в освітньому просторі педагогічного університету. *Український психолого-педагогічний науковий збірник.* м. Львів. 2020. С 65-68. URL: http://pedagogylviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65/.
10. Гапчук Я. А., Сапогов М. В. Використання елементів інформаційних та smart-Технологій під час вивчення іноземної мови. *Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі :* матеріали Всеукр.ї наук.- практ. конф., м. Вінниця, 22 листопада 2018 р. / гол. ред. Т. І. Ямчинська. Вінниця. 2018. С 27-29.
11. Гапчук Я.А. Європейський досвід використання Е-навчання у вищій школі. *Перспективи та інновації науки.* 2023. Вип. 13(31). С. 106-113. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-106-113](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-106-113).
12. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузяк [та ін.]. Вінниця : Нілан, 2014. 416 с.
13. Сапогов М. В. Smart-навчання як технологія інтелектуальної інформаційної комунікації в інфраструктурі хмарних обчислень. ВВК 57, 2020. 442.
14. Сапогов М. В. Цифрова компетентність викладача як інтегрована здатність у smart-навчанні. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.* Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць. Київ : Видавничий дім «Гельветика» , 2020. Вип. 73 (т.2) С. 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.14>.
15. Сапогов М., Гапчук Я., Салій Р. Розвиток лідерських якостей майбутніх педагогів в умовах цифровізації вищої освіти. *Вісник науки та освіти.* № 3(21), 2024. С. 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952).
16. Akimova O., Sapogov M., Hapchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.

17. Dernova M., Perevozniuk V. University-Led Routes of Initial Teacher Training in Great Britain. *Engineering and Educational Technologies*. 6(4), 2018. pp. 66–75. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2018.06.04.07>.
18. Grace G. Teachers and the state in Britain: a changing relation. In *Routledge eBooks*. 2021. Vol226. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203125526-140>.
19. Halchenko V., Trembovetska R., Tychkov V., Sapogov M., Gromaszek K., Smailova S., Luganskaya S. Additive neural network approximation of multidimensional response surfaces for synthesis of eddycurrent probes. *Przegląd elektrotechniczny*. 2021. 97(9). pp. 46-49. DOI: <https://doi.org/10.15199/48.2021.09.10>.
20. Lazarenko N., Hapchuk Y. Current e-learning trends in German and Austrian higher education institutes. *Pedeutopogy*. Vol.1, No.2. 2023. 7-14. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-7-14](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-7-14).
21. Slushny Oleg M., Akimova Olha V., Kolomiets Alla M., Gromov Ievgen V., Nelina B. Khamaska. Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *Society. Integration. Education*. (SIE-2020) International Scientific Conference. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. URL: <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.
22. Sapogov M. The use of smart technologies within the conditions of dual education system. *Scientific Journal of Polonia University*. 2020. 38(1-1), pp. 193-201. DOI: <https://doi.org/10.23856/3826>.
23. Sapohov M., Hapchuk Y., Sali R. Development of leadership qualities of masters in Germany. *Pedeutopogy*. Vol., No.2. 2023. 65-73. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-65-73](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-65-73).
24. Whitty G. Recent developments in teacher training and their consequences for the 'University Project' in education. *Oxford Review of Education*. 40(4), 2014. pp. 466–481. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>.

References

1. Akimova, O. V. (2008). *Istoriia pedahohiky: navchalnyi posibnyk*. Ch. 1. Rozvytok osvity system. [History of pedagogy: a study guide. Part 1. Development of educational systems]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].
2. Akimova, O. V. (2008). Rozvytok tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia [Development of creative thinking of the future teacher]. Vinnytsia: Vinnytska miska drukarnia. [in Ukrainian].
3. Akimova, O. V. (2013). Psykholohichni teorii tvorchosti y tvorchoho myslennia. [Psychological theories of creativity and creative thinking]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya : Pedahohika i psykholohiia. - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyyi. Series: Pedagogy and psychology*. 39. 7-11. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2013_39_3. [in Ukrainian].
4. Akimova, O. V. (2016). Strukturno-funktsionalna model formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia. [Structural and functional model of formation of creative thinking of the future teacher]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya : Pedahohika i psykholohiia. - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsiubynskyyi. Series: Pedagogy and psychology*. 47. 9-13. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2016_47_3. [in Ukrainian].
5. Batechko, N. H. (2017). Tendentsii navchannia vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii. [Trends in teaching higher education teachers in Great Britain]. *Pedahohichni protsesy: teoriia ta praktyka. - Pedagogical process: theory and practice*. (2). 17-25. [in Ukrainian].
6. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia [Indicators of reflexivity as a criterion of a teacher's personal maturity]. *Psykhologo-pedahohichni problemy v osvitnomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody*. Kharkiv: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. S. 25-29. [in Ukrainian].
7. Haluziak V. M. Profesiini standarty vchyteliv u krainakh Zakhidnoi Yevropy. *Intehratsiia v yevropeyskyi osvitnii prostir: dialoh zi steikkholderamy / Akimova O.V., Frytsiuk V.I.* [ta in.]. Vinnytsia: Planer, 2022. S. 58-79.
8. Hapchuk, Ya. A. (2023). Suchasni tendentsii rozvytku E-navchannia u vyshchii shkoli Nimechchyny. [Modern tendencies in the development of E-learning in higher education in Germany]. : dys... na zdobuttia nauk. stupenia doktora filosofii za spetsialnistiu 011 – Osvitni, pedahohichni nauky. VDPU im. M. Kotsiubynskoho, MON Ukrainy. Vinnytsia, 416. Retrieved from: <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/11256>. [in Ukrainian].
9. Hapchuk, Ya. A., & Sapohov, M. V. (2018). Vykorystannia elementiv informatsiinykh ta smart-Tekhnolohii pid chas vyvchennia inozemnoi movy. [Using elements of information and smart technologies when studying a foreign language]. *Aktualni problemy filolohii ta metodyky vykladannia inozemnykh mov u suchasnomu multylinhvalnomu prostori*. Vinnytsia. 27-29. [in Ukrainian].
10. Hapchuk, Ya. A., Sapohov, M. V. (2020). Vykorystannia SMART-tekhnlolohii v osvitnomu prostori pedahohichnoho universytetu. [The use of SMART technologies in the educational space of a pedagogical university]. *Ukrainskyi psykhologo-pedahohichni naukovyi zbirnyk. - Ukrainian Psychological and Pedagogical Scientific Collection*. Lviv. 65-68. Retrieved from: http://pedagogyviv.org.ua/zhurnaly/april_2020.pdf#page=65. [in Ukrainian].
11. Hapchuk, Ya.A. (2023). Yevropeyskyi dosvid vykorystannia E-navchannia u vyshchii shkoli. [European experience in using E-learning in higher education]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky. - Prospects and innovations of science*. 13(31). 106-113. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13\(31\)-106-113](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-106-113). [in Ukrainian].

12. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia : monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph] / O. V. Akimova, V. M. Haluziak [ta in.]. Vinnytsia : Nilan, 2014. 416 s.
13. Sapogov, M. (2020). The use of smart technologies within the conditions of dual education system. *Scientific Journal of Polonia University*, 38(1-1), 193-201. DOI: <https://doi.org/10.23856/3826>.
14. Sapohov, M. V. (2020). Tsyfrova kompetentnist vykladacha yak intehrovana zdattnist u smart-navchanni. [The teacher's digital competence as an integrated ability in smart learning]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. - Scientific journal of the National Pedagogical University named after M. P. Drahomanova. Serii 5 : Pedahohichni nauky : realii ta perspektyvy : zb. nauk. prats. Kyiv : Vydavnychi dim «Helvetyka», 73 (2). 61-65. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.73-2.14>. [in Ukrainian].*
15. Sapohov, M., Hapchuk, Y., & Salii, R. (2023). Development of leadership qualities of masters in germany. *Pedeutopogy*. 1(2). 65-73. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-65-73](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-65-73).
16. Akimova, O., Sapogov, M., & Hapchuk, Y. (2023). Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. *Naukovi Zapiski Vinnic'kogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universitetu Imeni Mihajla Kocubins'kogo - Scientific notes of Vinnytsia State Pedagogical University named after Mykhailo Kotsyubynskyi. Series: pedagogy and psychology*. 123(75), 14-19. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19>.
17. Dernova, M., & Perevozniuk, V. (2018). University-Led Routes of Initial Teacher Training in Great Britain. *Engineering and Educational Technologies*, 6(4), 66-75. DOI: <https://doi.org/10.30929/2307-9770.2018.06.04.07>.
18. Grace, G. (2021). Teachers and the state in Britain: a changing relation. In Routledge eBooks (p. Vol226:193-Vol226:230). DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203125526-140>.
19. Halchenko, V., Trembovetska, R., Tychkov, V., Sapogov, M., Gromaszek, K., Smailova, S., & Luganskaya, S. (2021). Additive neural network approximation of multidimensional response surfaces for synthesis of eddycurrent probes. *Przegląd elektrotechniczny*, 97(9), 46-49. DOI: <https://doi.org/10.15199/48.2021.09.10>.
20. Lazarenko, N., & Hapchuk, Y. (2023). Current e-learning trends in German and Austrian higher education institutes. *Pedeutopogy*. 1(2). 7-14. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023\(2\)-7-14](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-7-14).
21. Slushny, O. M., Akimova, O. V., Kolomiets, A. M., Gromov, I. V., & Khamaska, N. B. (2020). Educational project «Pedagogical insight» as a technology of the future teachers' personal professional formation. *Society. Integration. Education*. (sie-2020) International Scientific Conference. May 22-23, 2020, Academy of Technologies, Rezekne, Latvia. Retrieved from: <https://conferences.ru.lv/index.php/SIE/SIE2020/paper/view/3516>.
22. Sapohov, M. V. (2020). Smart-navchannia yak tekhnolohiia intelektualnoi informatsiinoi komunikatsii v infrastrukturi khmarnykh obchyslen. [Smart-learning as a technology of intelligent information communication in the infrastructure of cloud computing.]. *BBK* 57, 442. [in Ukrainian].
23. Sapohov, M., Hapchuk, Ya., & Salii, R. (2024). Rozvytok liderskykh yakosti maibutnikh pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii vyshchoi osvity. [Development of leadership qualities of future teachers in the conditions of digitalization of higher education]. *Visnyk nauky ta osvity. - Bulletin of Science and Education*. 3(21), 942-952. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3\(21\)-942-952](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-942-952) [in Ukrainian].
24. Whitty, G. (2014). Recent developments in teacher training and their consequences for the 'University Project' in education. *Oxford Review of Education*, 40(4), 466-481. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2014.933007>.

УДК 159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-83-88>

ОЛЕНА МИКОЛАЙЧУК
orcid.org/0000-0001-9208-7665
mykolaichukolena@ukr.net
науковий співробітник
Військового інституту
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
вул. Ю. Здановської 81, м. Київ

ОБҐРУНТУВАННЯ ПРОГРАМИ КОРЕКЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

У статті представлено структуру та зміст програми корекції професійного вигорання військовослужбовців. Мета та завдання програми були спрямовані на психоедукацію військовослужбовців стосовно причин та симптомів окресленого феномену, індукцію саморефлексії, зниження рівня емоційного напруження, відновлення емоційного ресурсу та формування психологічної стійкості. В якості емпіричного інструментарію було використано опитувальники «Діагностика професійного вигорання» (К. Маслач, С. Джексон) (Maslach Burnout Inventory, MBI) та Burnout Assessment Tool (BAT). Основними методами досягнення завдань визначено: міні-лекції та інформаційні повідомлення, бесіди, мозкові штурми та дискусії, техніки когнітивно-поведінкової терапії, сеанси біосугестивної терапії тощо. Особливий акцент зроблено на вправах, спрямованих на розвиток навичок саморегуляції, результативності та відновлення ресурсного стану через техніки релаксації, дихальні практики та вправи на усвідомленість.

Ключові слова: програма корекції, вигорання, виснаження, психологічна стійкість, військовослужбовці.

OLENA MYKOLAICHUK
Research Fellow Military Institute
Taras Shevchenko National University of Kyiv
Yu. Zdanovska Street, 81, Kyiv

RATIONALE FOR A PROGRAM TO ADDRESS PROFESSIONAL BURNOUT AMONG MILITARY PERSONNEL IN THE ARMED FORCES OF UKRAINE

One of the pressing issues during the full-scale invasion of Ukraine is ensuring the mental health of military personnel, as they represent the most critical resource determining the combat readiness of the Armed Forces. This study addresses the necessity to develop and implement scientifically grounded training programs to mitigate and correct professional burnout. Burnout, characterized by exhaustion, depersonalization, and reduced professional efficacy, has been extensively studied by foreign and Ukrainian researchers in various professional contexts. However, specific training programs tailored to the unique challenges of military personnel during wartime remain scarce. The aim of this research was to develop, substantiate, and pilot a comprehensive training program designed to reduce burnout symptoms, enhance psychological resilience, and provide preventive strategies for military personnel. Methodologically, the study employed systematic and activity-based approaches. Data was collected through an empirical study involving military personnel from different specialties and ranks, identifying key burnout factors, protective components, and interrelations with cognitive and emotional characteristics. The resulting training program includes five structured sessions, totaling 30 academic hours, each focusing on different aspects of burnout: understanding the phenomenon, identifying stressors, managing symptoms, and developing effective coping mechanisms. Techniques such as mini-lectures, group discussions, brainstorming, art therapy, and biosuggestive therapy were employed. Notably, the "4:5:0" exercise was introduced as an innovative framework incorporating key burnout factors, recovery steps, and stress management practices. The program adheres to principles of voluntariness, confidentiality, and active participation, fostering a psychologically safe environment for personal and collective growth. Results indicate a significant reduction in burnout symptoms and improved mental well-being among participants. The program has been designed for flexible implementation in various military contexts, including recovery zones, training centers, and field conditions. It is recommended for integration into psychological training curricula for military psychologists, ensuring sustainable mental health practices within the Armed Forces of Ukraine.

Key words: correction program, burnout, exhaustion, psychological stability, military personnel.

Однією з важливих проблем в умовах повномасштабного вторгнення рф є питання підтримки та збереження психічного здоров'я військовослужбовців, оскільки наразі саме особовий склад є

найважливішим ресурсом Збройних Сил України, що визначає боздатність окремих підрозділів та бойову готовність військ загалом. Це обумовлює необхідність розробки та впровадження тренінгових програм, які б сприяли вирішенню цієї проблеми. Питання емоційного вигорання глибоко досліджують зарубіжні вчені Г. Дж. Фрейденбергер [10], М. Буріш [9], К. Маслач та С. Джексон [12], М. Лейтер [11], А. Пайнс [13], , В. Шауфелі [14] тощо, з акцентом на предиктори, каузальні та кореляційні зв'язки цього синдрому з різними факторами. Українськими вченими цей феномен був широко вивчений у різних контекстах, зокрема, численними є дослідження емоційного вигорання в галузі правоохоронної діяльності (І. Андрух Т. Грубі, Т. Кодлубовська, А. Костюк, Л. Леженіна, С. Ларіонов, І. Приходько, Л. П'янківська, М. Яроменок та ін.), екстремальної та кризової психології (О. Блінов, В. Боснюк, Ю. Ковровський, С. Куфлієвський, В. Лефтеров, С. Миронець, О. Мірошниченко, Н. Оніщенко, Є. Потапчук, О. Сафін, О. Тімченко, О. Хайрулін та ін.), освітньо-педагогічної діяльності (Н. Грисенко, Ю. Жогно, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, Т. Колтунович, М. Корольчук, А. Погрібна, Л. Тищук, Н. Чепелева та ін.), соціальної роботи (О. Главацька, В. Перхайло, Г. Рідкодубська, О. Романовська та ін.), діяльності медичних працівників (Е. Алтінтас С. Бержо, П. Білецький, Т. Вежновець І. Коваль, Ф. Лесаж, Л. Лотоцька, Д. Шкурупій та ін.) тощо. Стосовно проблеми розробки різних форм психологічної корекції синдрому, то саме у військовослужбовців обсяг дещо зростає. Генерал Олег Хайрулін запропонував комплекс загальних організаційних (адміністративних) та спеціальних заходів щодо профілактики цього синдрому у військовослужбовців, що являє собою континуум від удосконалення загальної професійно-психологічної компетентності посадових осіб керівного складу з метою забезпечення оптимального професійного навантаження, повноцінного відпочинку тощо до навчання способам саморегуляції психологічних станів окремих військовослужбовців (навчання методиці стрес-менеджменту) та вдосконалення професійної кваліфікації психологів військових підрозділів [8].

Л. П'янківська пропонує здійснювати цілеспрямовану профілактику вигорання військовослужбовців на всіх рівнях, розпочинаючи від соціального (зовнішнього) та організаційного з підвищення престижу професії військовослужбовця, підвищення оплати праці, соціальної захищеності військовослужбовців до міжособистісного (покращення морально-психологічного клімату у військовому колективі, налагодження конструктивної взаємодії між військовослужбовцями) та особистісного (профілактичні заходи, спрямовані на самого військовослужбовця) [5]. Дослідники проаналізували основні рівні здійснення психологічного втручання (рівень особистості, колективу, підрозділу) для збереження та підтримки психічного здоров'я, але, разом з тим, відсутні спеціальні тренінгові програми для корекції професійного вигорання в умовах війни, адже підходи, організація та способи досягнення результату не повною мірою передають зміни, що відбулись, стосовно застосування військ та не відповідають сучасним вимогам до виконання військового обов'язку, які обумовлені повномасштабним вторгненням.

Мета статті полягає у висвітленні та апробації програми корекції професійного вигорання військовослужбовців в умовах повномасштабного вторгнення.

Під час підготовки статті були використані системний та діяльнісний підходи. Науково-методичними засадами обґрунтування побудови програми корекції та превенції вигорання слугують розробки, що розкривають технології створення тренінгів [4], а також його принципи та методики проведення [7].

Розробляючи програму, ми використовували результати констатувального експерименту. Аналіз отриманих емпіричних даних дав змогу встановити певні кореляційні зв'язки, основні фактори вигорання саме у військовослужбовців та загальний рівень поширеності цього феномену серед військовослужбовців різних військово-облікових спеціальностей і родів військ [3]. Було встановлено статистично значущі кореляції між фасетами вигорання та особистісними рисами позитивної та негативної валентності, когнітивними функціями тощо [2]. Визначено також основні захисні чинники, які можуть виконувати роль превентивних компонентів. Таким чином, розроблена програма акумулює в собі всі перераховані вимоги та має на меті зменшити негативні прояви вигорання та вивчити методи профілактики цього стану, розвинути психологічну стійкість, що дозволить ефективно виконувати бойові завдання з мінімальними витратами морально-психологічного потенціалу військовослужбовців. Методика проведення програми превенції й корекції синдрому професійного вигорання військовослужбовців ґрунтується на принципах поетапності розвитку групи й наступності в самопізнанні та самовдосконаленні учасників. Кожен наступний блок вправ є логічним продовженням попереднього, а в змістовому плані – підґрунтям наступного. Під час роботи в групі було враховано принципи добровільності, конфіденційності, активності та дослідницької позиції з обов'язковим створенням емоційно-комфортного, психологічно безпечного простору, щоб учасники змогли відчутти на собі вплив позитивних емоцій та бажання їх в собі підтримувати й культивувати. Основними завданнями програми є: здійснення психоедукації стосовно феномену професійного вигорання; покращення усвідомлення власного емоційного стану; навчання військовослужбовців методам саморегуляції, розвитку стресостійкості

та психологічної гнучкості; зменшення негативних проявів вигорання та навчання методам профілактики цього стану.

Під час реалізації занять у межах психокорекційної програми використовувалися різноманітні методи, зокрема: міні-лекції, мозковий штурм, дискусії, ігрові техніки, арт-терапевтичні методики, біосугестивна терапія тощо. Міні-лекції та інформаційні блоки спрямовувалися на коротке й чітке подання інформації з визначеної тематики, забезпечення глибшого розуміння основних понять і теоретичну підготовку учасників до подальшої діяльності. Ці методи інтегрувалися в загальний тематичний контекст програми. Мозковий штурм слугував ефективним засобом для генерування ідей під час обговорення проблемних питань. Цей інструмент активізував когнітивні процеси та стимулював військовослужбовців до пошуку креативних, нестандартних рішень. Завдяки залученню учасників до спільного процесу пошуку виходу з ситуацій, мозковий штурм також сприяв підвищенню ефективності групової роботи. Дискусії використовувалися для аналізу конкретних практичних ситуацій та уточнення спірних питань. Вони допомагали військовослужбовцям краще зрозуміти проблему з різних точок зору, полегшували сприйняття нової інформації, а також створювали умови для рефлексії через аналіз особистих переживань. Такий підхід сприяв згуртованості групи та сприяв саморозкриттю учасників. Проективні методи допомагали розкрити потенціал учасників, знімали психологічне напруження, активізували увагу, уяву, когнітивну діяльність, ідеомоторні навички, сприяли творчим проявам та створювали невимущену атмосферу у групі. Арт-терапевтичні методики дозволяли звільнитись від зайвої напруги та дозволяли виробляти інші копінг-стратегії подолання стресу. Сеанси біосугестивної терапії, об'єднували вербальний та невербальний вплив за допомогою звуків природи, музики та спеціально розроблених фраз з метою корекції психосоматичних розладів, подолання наслідків хронічного стресу та відновлення психологічного комфорту та самопочуття.

Тренінгова програма складається із п'яти тренінгових сесій (табл.1). Кожна тренінгова сесія охоплює такі компоненти: а) інформаційно-смісловий (розкриває сутність феномену емоційного вигорання, психічного здоров'я тощо, їхнє значення, структуру та основні компоненти); б) діагностичний (забезпечує діагностичні процедури та підходи до аналізу отриманих даних); в) корекційно-розвивальний (спрямований на оволодіння прийомами і техніками посилення позитивної спрямованості психічного здоров'я. Обсяг тренінгової програми складається із 30 академічних годин. Кожна із тренінгових сесій складається із таких частин: вступ до тренінгової сесії, інформаційно-смісловий компонент, діагностичний компонент, корекційно-розвивальний компонент, завершення тренінгової сесії, відрізняючись наповненням відповідно до теми. Обсяг однієї тренінгової сесії складає 4 академічні години. Відповідно, обсяг п'яти тренінгових сесій складає 20 академічних годин. До обсягу основної частини тренінгу ще додається вступ до тренінгу (2 години) та завершення тренінгу (2 год). Ознайомлення з науково-обґрунтованими практичними рекомендаціями підтримки ментального здоров'я військовослужбовців становить 6 годин (2 теоретичних, 4 самостійне опрацювання).

Таблиця 1

Тематичний план тренінгової програми

Компоненти програми	Кількість годин		Всього
	Теоретичні	Практичні	
Вступ до тренінгу	0,5	1,5	2
Тренінгова сесія1 «Сутність та структура феномену професійного вигорання».	1	3	4
Тренінгова сесія 2 «Чинники вигорання та вплив на них. Вправа 4:5:0».	1	3	4
Тренінгова сесія 3. «Симптоми професійного вигорання у військовослужбовців і вплив на них».	1	3	4
Тренінгова сесія 4. «Здатність протидіяти професійному (емоційному) вигоранню військовослужбовців. Алгоритми «ВИГОРАННЯ» та «BURNOUT».	1	3	4
Тренінгова сесія 5. «Відновлення ментального здоров'я військовослужбовців. Профілактика вигорання».	1	3	4
Завершення тренінгу	0,5	1,5	2
Робота з практичними рекомендаціями	2	4	6
Загалом	8	22	30

У вступній частині програми необхідно було розкрити тему учасникам групи, познайомити їх між собою та допомогти встановити емоційний контакт, актуалізувати тему програми й озвучити очікуваний результат. Містить комбінацію вправ: «Знайомство», «Мое ім'я», «Моя основна модальність» (з метою налагодження взаємодії між учасниками групи, установалення дружньої атмосфери, покращення комунікації, розвитку креативності, покращенням самоусвідомлення, підвищення самооцінки).

Вправа «Вільна рука» у поєднанні з «Мозковим штурмом» та *Мультимедійна презентація: «Мета та завдання тренінгу»*, яку використовують для визначення правил групової роботи, міжособистісної взаємодії, включаючи вирішення організаційних питань – тривалості роботи, кількості перерв тощо.

Тренінгові сесії поєднують роботу в малих групах з наступним міжгруповим обговоренням, проведення міні-лекцій. Діагностичний компонент долучає використання психологічного інструментарію у вигляді вдосконаленого програмного забезпечення з автоматичним підрахунком результатів опитування з метою швидкої інтерпретації результатів.

Окремої уваги заслуговує «Авторська Вправа 4:5:0». Назва вправи пов'язана з кодовим повідомленням, яке асоціюється у військовослужбовців з умовно спокійним станом або нормою, символізує ритм відновлення та містить основні кроки до здійснення цієї мети. Ключові компоненти у вигляді акроніму означають наступне – «4» – чотири фактори вигорання у військовослужбовців, які були визначені емпірично за допомогою факторного аналізу на двох незалежних вибірках у 180 та 404 військовослужбовці в різні часові періоди та на представниках різних військово-облікових спеціальностей [1; 2; 3]; «5» – п'ять кроків відновлення та «0» – Нульовий рівень стресу як ідеал, символізує стан внутрішньої рівноваги, до якого прагне будь-яка людина. Нуль також нагадує про «паузу», необхідну для відпочинку, перезавантаження та фокусування на теперішньому моменті. У вправі це практики усвідомленості, техніки «емоційного перезавантаження» та релаксація.

Вправа «Моніторинг стресових тригерів» дозволяє військовослужбовцям відстежувати, що саме викликає в них напругу та сприяє вигоранню. Це можуть бути конкретні завдання, певні ситуації або взаємодія з колегами. Після виявлення тригерів вони можуть працювати над розробкою плану для їх мінімізації або ефективнішого реагування на них. Використовують тест М. Люшера в адаптації Л.М. Собчик (модифікована версія для визначення прихованого конфлікту)[6], яка дає можливість визначити глибинні проблеми особистості, індивідуальні стилі та типи реагування, ступінь адаптації до життєвих та професійних умов комбатантів. Для закріплення рекомендовано ведення щоденника для фіксації моментів, коли відчувається вигорання, і ситуацій, що його провокують.

«Авторські алгоритми протидії вигоранню «ВИГОРАННЯ» та «BURNOUT» навчають можливості покроково протидіяти вигоранню, використовуючи визначені вище акроніми для діагностики та корекції власного психоемоційного стану.

Основні техніки когнітивно-поведінкової терапії для корекції вигорання допомагають навчитися ідентифікувати деструктивні патерни мислення та поведінки, змінювати їх на більш адаптивні, а також розвивати навички управління стресом і планування діяльності. Застосування персоналізованих інтервенцій допомагає виявляти когнітивні спотворення та здійснювати їхню корекцію. Для прикладу, вправа «Реконструкція мислення (Когнітивна реструктуризація)» полягає в тому, щоб допомогти людині ідентифікувати та змінити негативні автоматичні думки, які викликають напругу, тривогу або відчуття безнадійності. Військовослужбовець навчається усвідомлювати свої деструктивні думки та замінювати їх більш реалістичними й позитивними.

Вправа «Постановка реалістичних цілей» спрямована на навчання військовослужбовців встановлювати реалістичні цілі як в службовій діяльності, так і в повсякденному житті через визначення короткострокових та довгострокових цілей, поділ великих завдань на менші, визначення сильних і слабких сторін (SWOT-аналіз), навчання методу Pomodoro (робота протягом 25 хвилин з короткими перервами) для підтримання концентрації й зменшення втоми.

Висновки. Запропонована програма корекції та профілактики професійного вигорання військовослужбовців є науково обґрунтованим і практично апробованим інструментом, що спрямований на зменшення проявів цього синдрому, розвиток психологічної стійкості та адаптивних навичок. Розробка програми базується на сучасних теоретичних моделях професійного вигорання, емпіричних даних щодо ключових факторів вигорання серед військовослужбовців, а також адаптації кращих практик профілактики та корекції. Тренінгові сесії логічно структуровані та інтегрують різноманітні методики: психоедукацію, когнітивно-поведінкові техніки, арт-терапію, релаксаційні вправи та біосугестивну терапію. Реалізація можлива на трьох рівнях надання психологічної допомоги від самодопомоги і взаємодопомоги до кваліфікованої в районах відновлення боєздатності, навчальних центрах тощо. Техніки можна використовувати в повному обсязі або частково залежно від стадій сформованості синдрому вигорання, психоемоційного стану військовослужбовців та часу, який може бути витрачений. Ураховуючи невеликий бюджет часу, її

можна легко імплементувати у програму психологічної підготовки на рівні загальної базової або фахової підготовки офіцерів-психологів. Таким чином, програма є перспективним підходом до збереження ментального здоров'я військовослужбовців Збройних Сил України та може бути використана як основа для подальших досліджень і практичної реалізації у сфері військової психології.

Література

1. Миколайчук О. М. Вимірювання рівня емоційного вигорання та його кореляції з коморбідними станами у військовослужбовців. *Журнал сучасної психології*. Запоріжжя: Запорізький національний університет, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2024. №4. С. 42–51. <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-4-5>.
2. Миколайчук О. М. Предиктори емоційного вигорання військовослужбовців: кореляційний аналіз особистісних та професійних факторів. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. 2024. Т. 4(60). С. 31–38. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.31-38>.
3. Миколайчук О. М. Прогностичні фактори емоційного вигорання військовослужбовців в контексті рис особистості. *Габітус*. 2024. Т. 66. С. 194–202. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.31>.
4. Мілютіна К. Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: Навчальний посібник. Київ: МАУП, 2004. 192 с.
5. П'янківська Л. В. Програма психологічної профілактики синдрому «емоційного вигорання» у курсантів: методичні рекомендації для психологів, що працюють з курсантами закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Київ: КОМПРИНТ, 2018. 78 с.
6. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрише. Вид. 2-ге виправлене. Ужгород: Видавництво Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.
7. Тренінгові технології у навчанні та вихованні військовослужбовців: Навчально-методичний посібник / Т. Грицевич, О. Капінус, Т. Мацевко та ін. Львів: НАСВ, 2019. 405 с.
8. Хайрулін О. М. Психологія професійного вигорання військовослужбовців / за наук. ред. А. В. Фурмана. Тернопіль: ТНЕУ, 2015. 220 с.
9. Burisch M., Schaufeli W. B., Maslach C., & Marek, T. In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout. *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor & Francis, 1993. P. 75–93. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-7>
10. Freudenberger H. J. Burn-Out: The High Cost of High Achievement. Garden City: Anchor Press, 1980.
11. Leiter M. P. Burnout as a developmental process: Consideration of models. *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. 1993. P. 237–250. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-18>.
12. Maslach C., & Jackson S. E. The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*. 1981. 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
13. Pines A., & Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. Free Press, 1988.
14. Schaufeli W., De Witte H., & Desart S. Manual Burnout Assessment Tool (BAT). 2019. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>.

References

1. Khairulin O. M. Psykholohiia profesiinoho vyhorannia viiskovoslužhbovtiv [Psychology of Professional Burnout in Military Personnel] / Ed. by A. V. Furman. Ternopil: TNEU, 2015, 220 p.
2. Mykolaichuk O. M. Vymiriuvannia rivnia emotsiinoho vyhorannia ta yoho koreliatsii z komorbidnymy stanamy u viiskovoslužhbovtiv [Measuring the Level of Emotional Burnout and Its Correlation with Comorbid Conditions in Military Personnel]. *Zhurnal suchasnoi psykholohii*, 4, 42–51. Zaporizhzhia: Zaporizhzhia National University, H. S. Kostiuak Institute of Psychology NAPS of Ukraine, 2024 <https://doi.org/10.26661/2310-4368/2024-4-5>.
3. Mykolaichuk O. M. Predyktory emotsiinoho vyhorannia viiskovoslužhbovtiv: koreliatsiinyi analiz osobystisnykh ta profesiinykh faktoriv [Predictors of Emotional Burnout in Military Personnel: Correlation Analysis of Personal and Professional Factors]. *Visnyk Kyivskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Viiskovo-spetsialni nauky*, 2024,4(60), 31–38. <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2024.60.31-38>.
4. Mykolaichuk O. M. Prohnostychni faktory emotsiinoho vyhorannia viiskovoslužhbovtiv v konteksti rys osobystosti [Prognostic Factors of Emotional Burnout in Military Personnel in the Context of Personality Traits]. *Habitus*, 2024, 66, 194–202. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2024.66.31>.
5. Miliutina K. L. Teoriia ta praktyka psykholohichnoho treninhu: Navchalnyi posibnyk [Theory and Practice of Psychological Training: A Textbook]. Kyiv: MAUP, 2004, 192 p.
6. P'iankivska L. V. Prohrama psykholohichnoi profilaktyky syndromu «emotsiinoho vyhorannia» u kursantiv: Metodychni rekomendatsii dlia psykholohiv, shcho pratsuiut z kursantamy zakladiv vyshchoi osvity zi spetsyfychnymy umovamy navchannia [Program for Psychological Prevention of Emotional Burnout Syndrome in Cadets: Methodical Recommendations for Psychologists Working with Cadets of Higher Education Institutions with Specific Training Conditions]. Kyiv: KOMPRINT, 2018, 78 p.
7. Psykholohu dlia roboty. Diahnostychni metodyky: Zbirnyk [Diagnostic Techniques for Psychologists: Collection] / Ed. by M. V. Lemak, V. Yu. Petryshche (2nd ed.). Uzhhorod: Oleksandr Harkusha Publishing House, 2012, 616 p.

8. Treninhovi tekhnologii u navchanni ta vykhovanni viiskovosluzhbovtziv: Navchalno-metodychni posibnyk [Training Technologies in the Education and Upbringing of Military Personnel: A Methodical Guide] / T. Hrytsevych, O. Kapinus, T. Matsevko et al. Lviv: NASV, 2019, 405 p.
9. Burisch M., Schaufeli W. B., Maslach C., & Marek T. In search of theory: Some ruminations on the nature and etiology of burnout // Professional burnout: Recent developments in theory and research. New York: Taylor & Francis, 1993. P. 75–93. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-7>
10. Freudenberger H. J. Burn-Out: The High Cost of High Achievement. Garden City: Anchor Press, 1980.
11. Leiter M. P. Burnout as a developmental process: Consideration of models // Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research. 1993. P. 237–250. <https://doi.org/10.4324/9781315227979-18>.
12. Maslach C., & Jackson S. E. The measurement of experienced burnout // Journal of Organizational Behavior. 1981. 2(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>.
13. Pines A., & Aronson E. Career Burnout: Causes and Cures. Free Press, 1988.
14. Schaufeli W., De Witte H., & Desart S. Manual Burnout Assessment Tool (BAT). 2019. <https://doi.org/10.3390/ijerph17249495>.

УДК 364-786-056.83:159.98

<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2024-80-88-96>

ВЛАДИСЛАВ ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0002-1069-9295>
vshahov75@gmail.com
кандидат психологічних наук, доцент,
Маріупольський державний університет
вул. Преображенська, 6, Київ

ВОЛОДИМИР ШАХОВ

<https://orcid.org/0000-0003-1535-2802>
shahovu2016@gmail.com
доктор педагогічних наук, професор,
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

ПРОФЕСІЙНА САМОСВІДОМІСТЬ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ У ДИНАМІЦІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено аналіз становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів у динаміці фахової підготовки.

На підставі аналізу наукових джерел було доведено, що професійна самосвідомість постає значущою характеристикою особистісно-професійного становлення студентів-психологів, чинником успішності їхньої фахової підготовки й ефективності майбутньої професійної діяльності. В ході емпіричного дослідження було зафіксовано сприятливу динаміку зростання кількості майбутніх психологів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу упродовж їхнього фахового навчання. Встановлено, що професійна самооцінка результату студентів-психологів має суттєві складності формування через розповсюдженість носіїв неадекватної самооцінки.

Ключові слова: професійна самосвідомість, соціально-психологічні чинники становлення професійної самосвідомості студентів, Я-концепція, Я-образ, комунікативний самоконтроль, професійна самооцінка, потенціал професійної самооцінки.

VLADYSLAV SHAKHOV

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor,
Mariupol State University (Ukraine)
Preobrazhenska St. 6, Kyiv

VOLODYMYR SHAKHOV

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi
State Pedagogical University,
Ostrozhskogo str. 32, Vinnytsia

PROFESSIONAL SELF-AWARENESS OF PSYCHOLOGIST STUDENTS IN THE DYNAMICS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article presents an analysis of the formation of professional self-awareness of future psychologists in the dynamics of professional training.

Based on the analysis of scientific sources, it was proven that professional self-awareness is a significant characteristic of the personal and professional development of psychology students, a factor in the success of their professional training and the effectiveness of future professional activity. Therefore, the study of the dynamics of professional self-awareness of future practical psychologists in the conditions of professional training allows us to identify the strengths and vulnerable aspects of the formation of this phenomenon, which became the primary subject of our empirical research.

A favorable dynamics of the growth of the number of future psychologists with a high level of formation of a professional self-image during their professional training was recorded. It was established that the professional self-assessment of the result of psychology students has significant difficulties in forming due to the prevalence of carriers of inadequate self-esteem.

Key words: professional self-awareness, socio-psychological factors of formation of professional self-awareness of students, self-concept, self-image, communicative self-control, professional self-esteem, potential of professional self-esteem.

Аналіз наукових джерел [1; 9; 13; 17] свідчить, що професійна самосвідомість є значущою характеристикою особистісно-професійного становлення студентів-психологів, важливим чинником успішності їхньої фахової підготовки й ефективності майбутньої професійної діяльності. Оскільки аналіз структури та функцій професійної самосвідомості майбутнього фахівця був викладений нами у попередніх публікаціях [12; 13; 14; 15; 16; 17], зупинимось на аналізі дослідження динаміки професійної самосвідомості майбутніх практичних психологів в умовах фахової підготовки, який дозволяє виявити сильні сторони та вразливі аспекти становлення цього феномену, що і стало первинним предметом нашого емпіричного дослідження.

Метою статті є аналіз результатів нашого емпіричного дослідження, яке було спрямоване на вивчення змісту та динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів упродовж здобуття ними першого бакалаврського рівня вищої освіти.

Ключовим показником когнітивного компоненту професійної самосвідомості фахівця є його *професійний Я-образ*, що формується внаслідок реалізації особистістю функції самопізнання. Рухаючись індивідуальною освітньою траєкторією, студент опановує стандарт особистості та діяльності психолога, а приміряючи цей стандарт до власних характеристик, формує образ власного професійного «Я».

Застосувавши методику діагностики рівня сформованості професійного Я-образу О. Сергєєнкової [9], ми виявили нелінійну динаміку цього компоненту професійної самосвідомості студентів-психологів упродовж їхньої фахової підготовки, що показано в таблиці 1.

Таблиця 1

Показники сформованості професійного образу «Я» студентів-психологів

Рівні	Кількість студентів-психологів (%)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Низький	2,00	0,01	1,00	0,01
Середній	45,00	46,00	41,01	27,01
Високий	53,00	54,00	58,01	73,00

Природно, що на початку фахового навчання формування професійного Я-образу студентів-психологів лише стартує, хоча більше половини з них вже мають досить чітке уявлення про власні особистісно-професійні характеристики. Про це свідчить значна кількість носіїв високого рівня професійного образу «Я» (53,00%). Натомість, лише 2,00% досліджуваних нами першокурсників, є носіями низького рівня. На другому курсі вибірка студентів – носіїв цього рівня взагалі анулюється, як і серед випускників. Упродовж фахового навчання відбувається збільшення носіїв високого рівня професійного образу «Я», що свідчить про деталізацію та поглиблення студентами-психологами обізнаності щодо власних фахових характеристик. Особливо інтенсивно це відбувається під час завершення бакалаврського навчання, що пов'язано з проходженням студентами активної виробничої практики. Однак серед третьокурсників з'являється невелика кількість носіїв низького рівня (1%), що свідчить про послаблення чіткості бачення себе в ролі фахівця упродовж третього року навчання. Загалом, встановлене переважання носіїв високого рівня сформованості професійного Я-образу є сприятливою тенденцією динаміки цього компоненту фахової самосвідомості майбутніх практичних психологів. Водночас, різке зростання кількості носіїв високого рівня сформованості професійного образу «Я», характерне для випускників, все-таки не дає оптимальної картини, оскільки близько 30% досліджуваних майбутніх психологів, носіїв середнього рівня, не мають повномірної картини бачення себе як фахівця.

Стрижнем фахової Я-концепції як продукту становлення професійної самосвідомості вважається *професійна самооцінка*. Її започаткування відбувається ще на етапі вибору професії, а під час фахового навчання формування професійної самооцінки набуває інтенсивного характеру. Дослідження нами динаміки формування цього феномену у студентів-психологів спирається на розгляд таких компонентів професійної самооцінки, як самооцінка фахових знань, самооцінка професійних умінь і навичок, самооцінка фахових переконань, самооцінка професійних якостей, а також диференціацію професійної самооцінки на самооцінку результату (оцінка досягнутого і задоволеність чи незадоволеність результатами) та самооцінки потенціалу (оцінка своїх потенціальних можливостей, віра в себе, впевненість у собі як професіоналі) [12].

Першочергово ми досліджували рівень та динаміку *професійної самооцінки результату*. Застосування діагностичної методики О. Столярчук [10] дозволило виявити сприятливу динаміку зростання кількості носіїв адекватної самооцінки актуальних фахових знань серед досліджуваних студентів-психологів (рис.1). Хоча на третьому курсі їхня вибірка дещо зменшується, але на випуску, четвертому курсі майже подвоюється порівняно з початком фахового навчання. Втім, маємо констатувати, що загальна кількість носіїв адекватної самооцінки фахових знань серед випускників, яка становить лише 55% загальної вибірки, є далекою від ідеалу.

Позитивною є виявлена тенденція зменшення кількості носіїв завищеної самооцінки професійних знань. Майже половина досліджуваних першокурсників (49,00%) схильні переоцінювати свою фахову компетентність, однак по мірі просування їхньої професійної підготовки самооцінка фахових знань стає адекватнішою, про що свідчить лінійне зменшення вибірки.

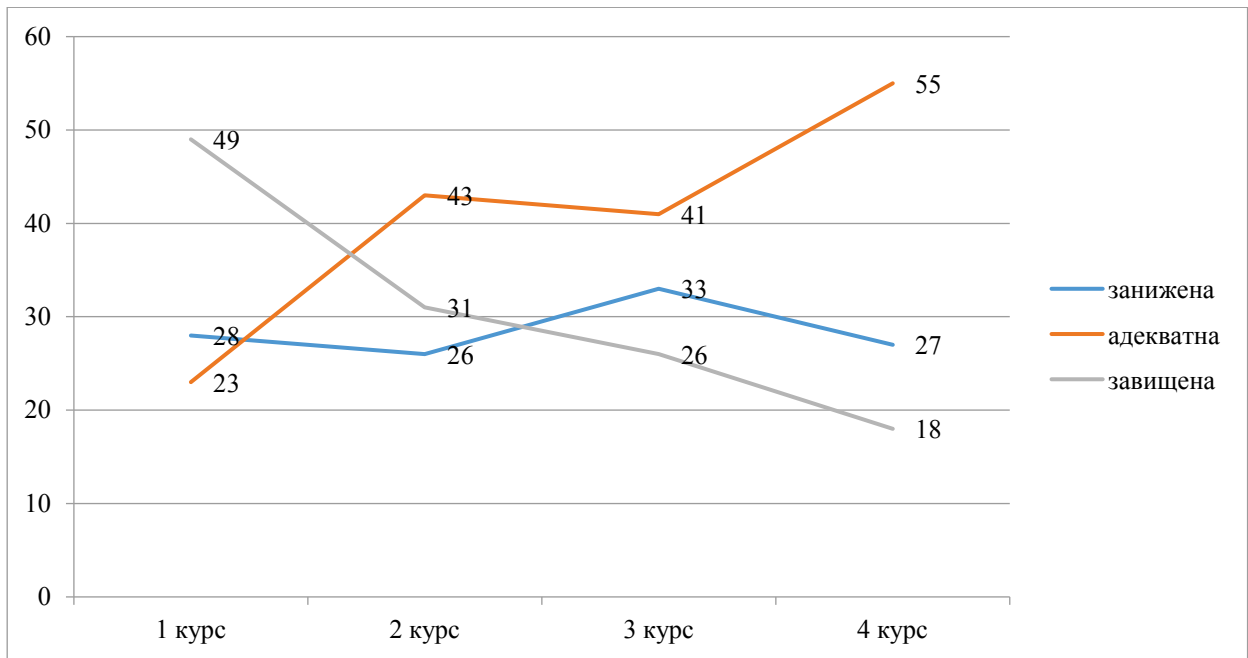


Рис. 1. Динаміка самооцінки студентами фахових знань (результат) (у % носіїв)

Дещо більше четвертої частини першокурсників (28,00%) недооцінюють власну фахову компетентність, під час другого курсу їхня кількість несуттєво зменшується, на третьому курсі досягає піку чисельності (третина студентів-психологів). Припускаємо, що це пов'язано з проходженням активної виробничої практики, яка виявляє прогалини в академічних знаннях студентів-психологів. На випускному курсі підготовка до підсумкової атестації та виконання бакалаврської роботи дещо збільшує самооцінку студентами власної професійної компетентності, позаяк кількість носіїв заниженої самооцінки зменшується до 27,00%.

Дещо кращою виявлено динаміку самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх психологів. Хоча серед досліджуваних нами першокурсників більше половини (54,00%) недооцінюють свої фахові уміння та навички, але впродовж професійного навчання вибірка таких студентів лінійно зменшується, досягаючи 21,00% випускників (рис. 2).

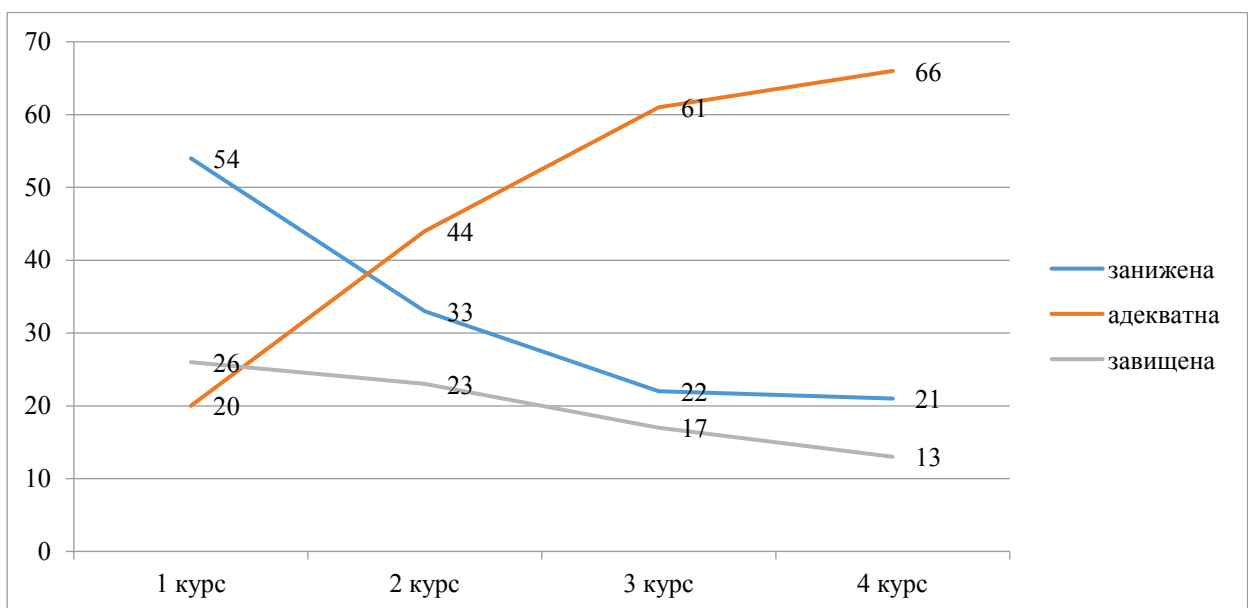


Рис. 2. Динаміка самооцінки студентами фахових умінь і навичок (результат) (у % носіїв)

Такий же нисхідний тренд зафіксовано й щодо носіїв завищеної самооцінки фахових умінь і навичок, кількість яких до завершення професійного навчання зменшується удвічі, порівняно з його початком.

Разом з тим, зафіксовано зростання чисельності носіїв адекватної самооцінки фахових умінь і навичок майбутніх психологів. Хоча серед першокурсників лише п'ята частина адекватно оцінює свої фахові компетентності, однак до четвертого курсу їхня кількість досягає 66,00%.

Найбільш виразні труднощі оцінювання студентами-психологами своїх фахових переконань встановлено у плані масової переоцінки ними означеного компоненту професіоналізму, оскільки серед першокурсників фігурує 66,00% носіїв завищеної самооцінки фахових переконань (рис. 3).

Прикметно, що на другому курсі вибірка цих студентів стає ще численнішою (73,00%). Цей рік навчання є також піковим й щодо кількості носіїв заниженої самооцінки професійних переконань, натомість вибірка носіїв адекватної самооцінки серед другокурсників сягає лише 16,00%. Лише після перетину екватору бакалаврського навчання активізується процес об'єктивізації самооцінювання, який триває до завершення фахової підготовки. Однак серед випускників все ще багато (27,00%) є носіями завищеної самооцінки професійних переконань.

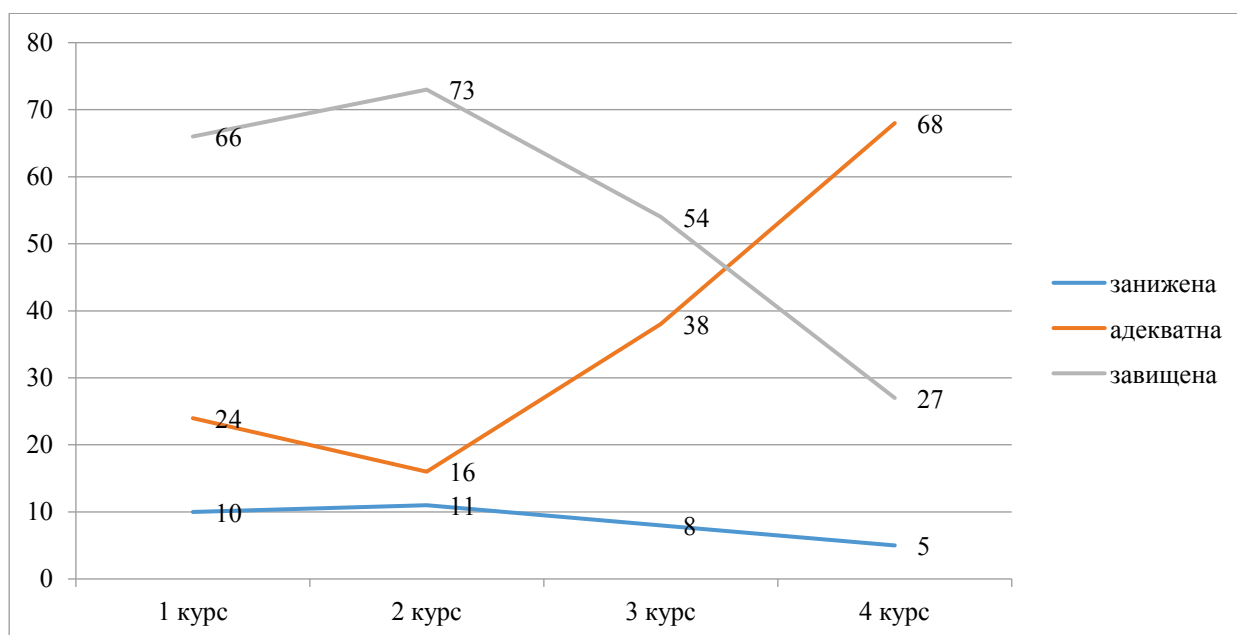


Рис. 3. Динаміка самооцінки студентами професійних переконань (результат) (у % носіїв)

Ця ознака – великий обсяг носіїв завищеної самооцінки – посилена щодо оцінки студентами своїх фахових якостей. Загалом динаміка саме цього парціального прояву професійної самооцінки результату студентів-психологів виявилась найбільш проблемною, оскільки на початку фахового навчання вибірка носіїв адекватної самооцінки фахових компетентностей становить лише 14,00%, а до його завершення зростає лише до 47,00%. (рис. 2.4).

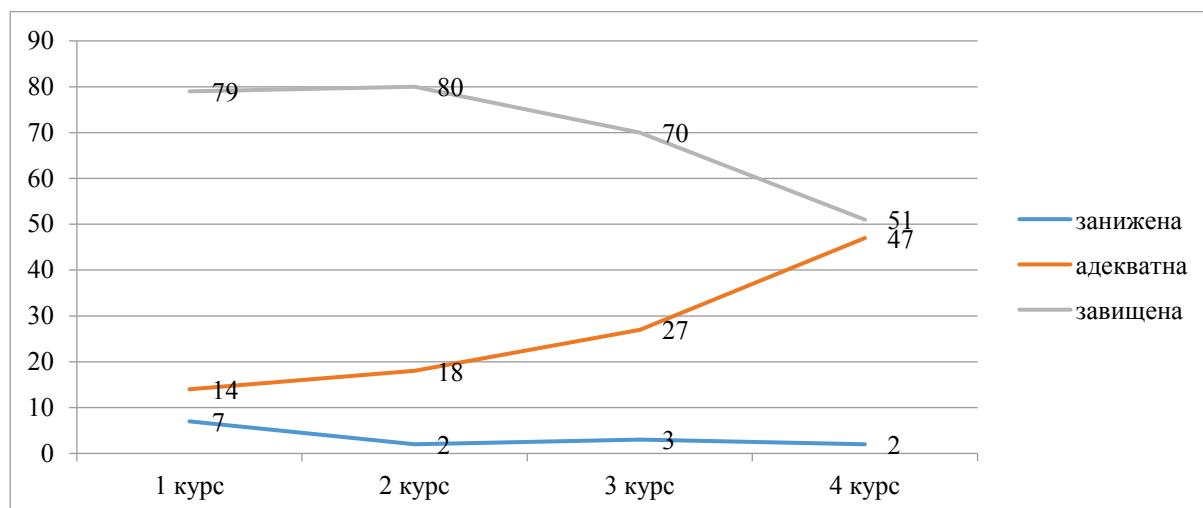


Рис. 4. Динаміка самооцінки студентами фахових якостей (результат) (у % носіїв)

Припускаємо, що це є наслідком домінування компетентнісної парадигми в освітньому просторі ЗВО. Незначна частина студентів-психологів, що взяли участь у нашому дослідженні, схильні недооцінювати свої професійно значущі якості, причому до завершення навчання їхня вибірка майже нівелюється. Втім, як уже зазначалося, привертає увагу виявлений несприятливий факт домінування вибірки носіїв завищеної самооцінки фахових якостей серед студентів-психологів 1-4 курсів ОС бакалавр.

Отже, аналіз результатів діагностики професійної самооцінки серед майбутніх практичних психологів виявив, що впродовж фахової підготовки її динаміка є позитивною в плані об'єктивізації, однак кількість носіїв адекватної самооцінки є замалою серед випускників. Ця тенденція стосується всіх парціальних проявів професійної самооцінки результату.

Важливу роль у професіоналізації майбутніх психологів відіграє активізація їхніх особистісно-професійних ресурсів, складовою яких є адекватне оцінювання студентами власного фахового потенціалу, що стало предметом нашого подальшого емпіричного дослідження. При діагностиці парціальних компонентів *потенціалу професійної самооцінки* встановлено загальну тенденцію переважання досліджуваних носіїв високого рівня серед майбутніх психологів (рис. 5).

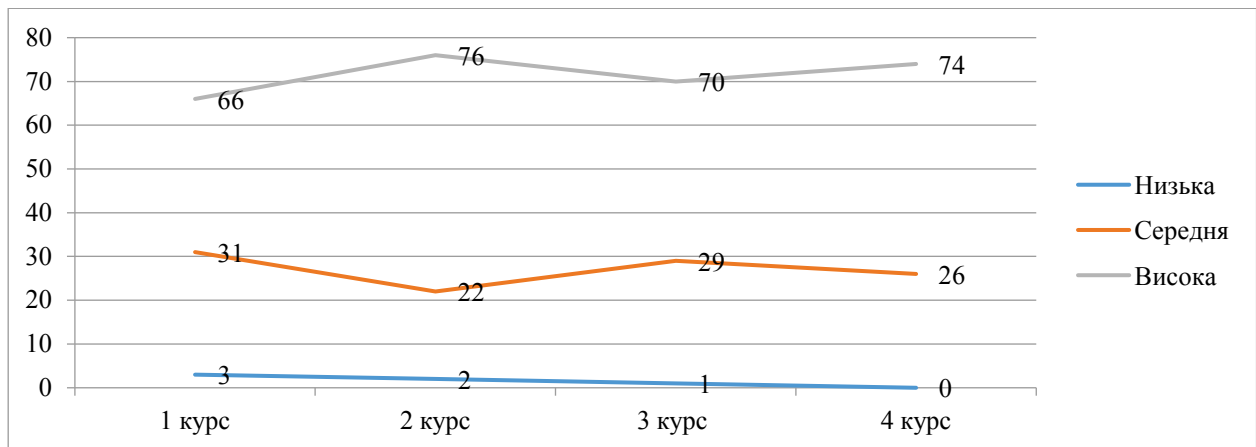


Рис. 5. Динаміка самооцінки студентами потенціалу фахових знань (у % носіїв)

Дослідженням показників самооцінки студентами потенціалу фахових знань виявлено незначну кількість носіїв низького рівня.

Статистика носіїв середнього рівня самооцінки потенціалу фахових знань коливається в межах 30,01 %; упродовж професійної підготовки. Деяке зменшення цієї вибірки зафіксоване щодо другокурсників на тлі зростання серед них носіїв високого рівня самооцінки фахових знань (потенціалу). Щодо третьокурсників спостерігається зворотна тенденція. Серед випускників виявлено близько 26,01% носіїв середнього рівня (26,00%) та, відповідно, майже дві третини четвертокурсників (74,01%) оцінюють свій потенціал фахових знань як високий.

Деяко критичніше опитані нами майбутні психологи оцінюють потенціал своїх фахових компетентностей, про що свідчать статистичні дані (рис. 6).

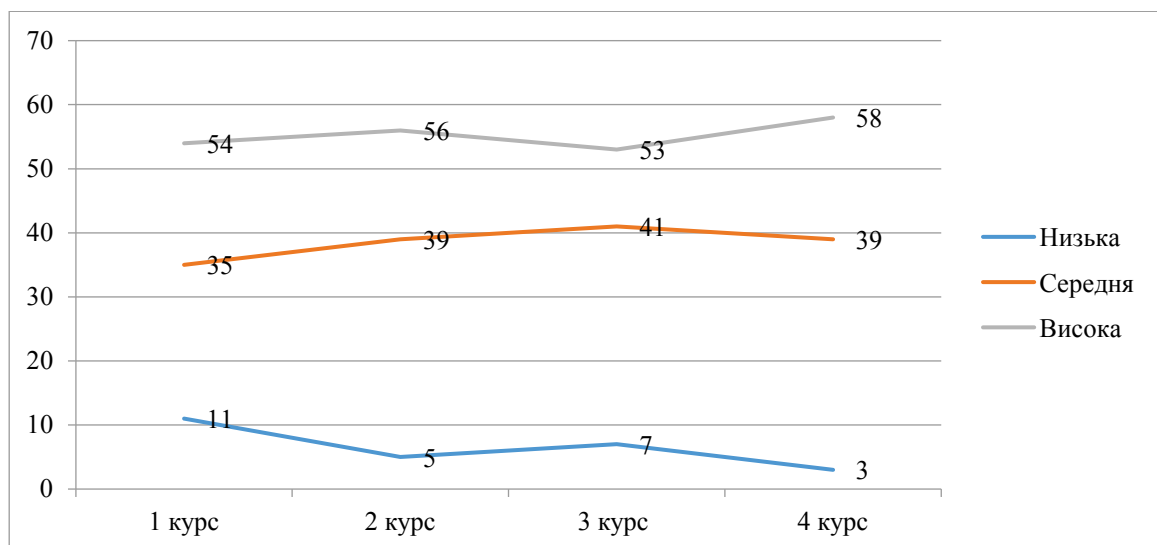


Рис. 6. Динаміка самооцінки студентами потенціалу професійних компетенцій (у % носіїв)

Більше десяти відсотків (11,01%) першокурсників мають низький рівень самооцінки, проте до завершення фахового навчання ця вибірка зменшується до 3,00%. Натомість, впродовж фахового навчання зростає чисельність носіїв середнього та високого рівнів самооцінки потенціал професійних компетенцій серед студентів-психологів. Певним випробувальним моментом є третій рік навчання, коли на тлі зменшення кількості респондентів з високим рівнем самооцінки поповнюються вибірки носіїв середнього та низького рівнів. Загалом, можна говорити про помірковану оцінку майбутніми психологами потенціалу власної фахової компетентності в динаміці професійної підготовки, оскільки більше п'ятидесяти відсотків випускників (58,00%) позначили його як високий.

Під час дослідження нами встановлено, що найвищими показниками на тлі інших парціальних проявів потенціалу професійної самооцінки характеризується самооцінка фахових переконань, оскільки зафіксовано 84,00% носіїв високого рівня студентів-психологів. На другому курсі їх чисельність досягає позначки 94,00%, але впродовж другої половини бакалаврського навчання дещо знижується (рис. 7).

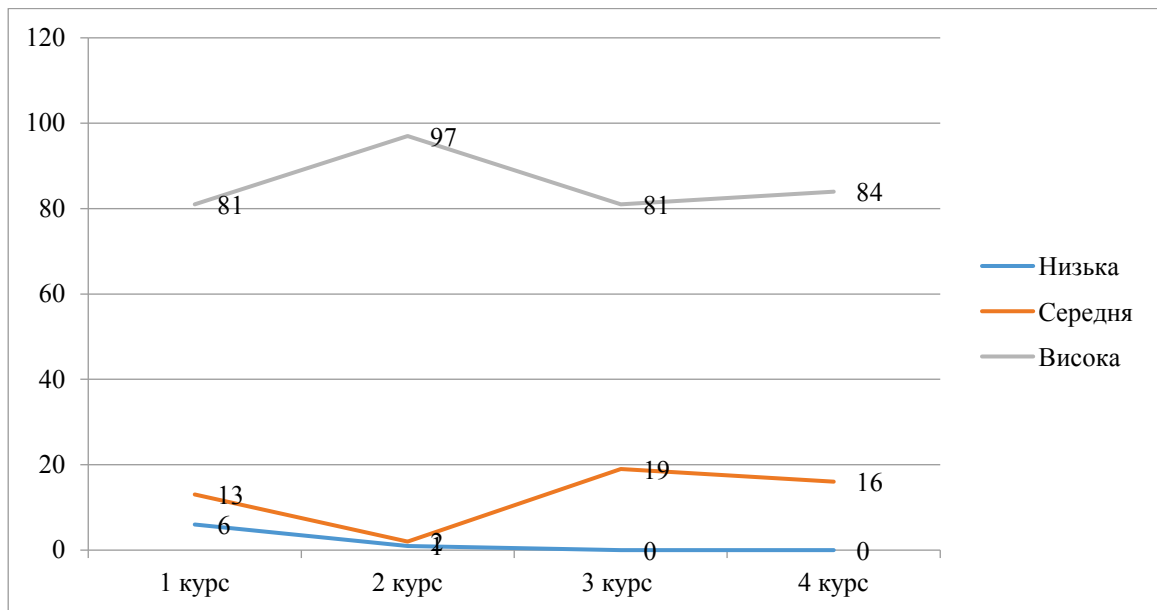


Рис. 7. Динаміка самооцінки студентами фахових переконань (потенціал) (у % носіїв)

Щодо цієї самооцінки виявлено обмаль студентів першого та другого курсів, які обмежують рівень сформованості свого фахового світогляду, а серед третьо- та четвертокурсників їх кількість взагалі нівелюється. Також встановлено, що менш критично оцінюють свій світоглядний потенціал студенти другого курсу, а найбільш критично – третьокурсники.

Загалом сприятливу динаміку зафіксовано й щодо самооцінки потенціалу формування фахових якостей студентів-психологів (рис. 8). Серед першокурсників, другокурсників і четвертокурсників відсутні ті, хто вважає цей потенціал низьким, лише незначна кількість студентів третього курсу (3,00%) є носіями низького рівня самооцінки фахових якостей (потенціал). Починаючи з третього року навчання, збільшується кількість студентів з середнім рівнем самооцінки, яка у випускників сягає 18,00%.

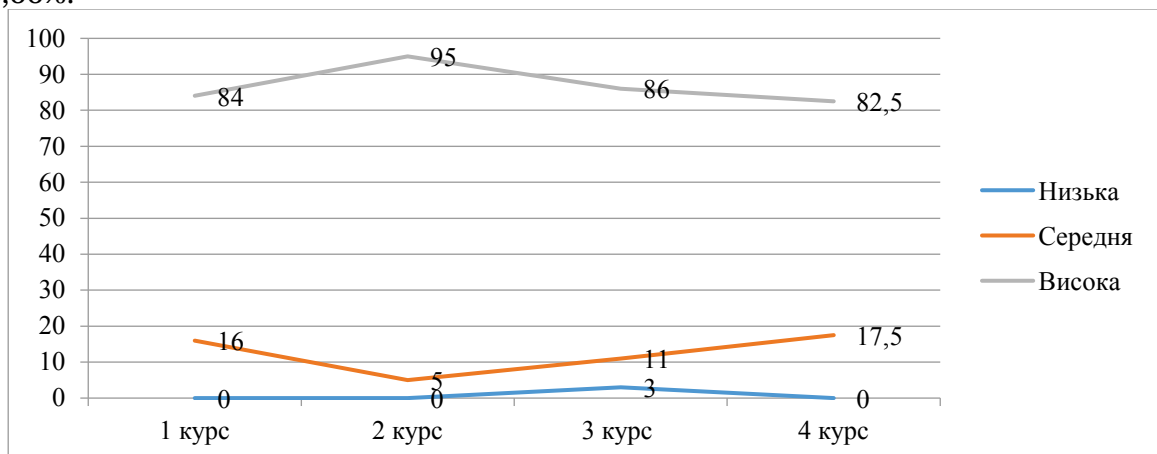


Рис. 8. Динаміка самооцінки студентами професійних якостей (потенціал) (у % носіїв)

Суттєве зростання вибірки майбутніх психологів з високим рівнем цієї самооцінки упродовж другого курсу надалі поступається зниженню їхньої чисельності, але навіть по завершенню фахового навчання кількість носіїв високого рівня самооцінки студентами професійних якостей (потенціал) становить понад 80,00%.

У межах вивчення динаміки структурних компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів як конативного прояву у фокус нашого емпіричного дослідження потрапив *комунікативний самоконтроль* (Методика М. Снайдер). Динаміка розподілу студентів за його рівнями залишається загалом стабільною під час фахового навчання (табл. 3).

Проведене нами емпіричне дослідження й узагальнення статистичних даних свідчить про не надто рівномірний розподіл загальної вибірки майбутніх психологів на носіїв середнього та високого рівня комунікативного самоконтролю впродовж перших трьох років бакалаврського навчання.

Таблиця 3

Показники комунікативного самоконтролю студентів-психологів

Рівні	Кількість студентів-психологів (%)			
	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Низький	12,00	12,00	10,00	14,00
Середній	42,00	48,00	48,00	34,00
Високий	46,00	40,00	42,00	52,00

Аналіз діагностичних даних показав, що вибірка носіїв високого рівня самоконтролю зменшується на другому курсі навчання (припустимо, що студенти знижують рівень контролю і відповідальності, успішно подолавши адаптаційний період до навчання у ЗВО), а згодом виявлено висхідну динаміку носіїв цього рівня самоконтролю. Особливо суттєво (більше, ніж на 10,00%) зростає кількість студентів з високим рівнем самоконтролю під час випускного року навчання. Однак на цьому курсі збільшується майже на 4,00% вибірка студентів, що мають низький рівень самоконтролю, і стає найбільш численною, порівняно з іншими роками навчання майбутніх психологів на бакалавраті. Низький комунікативний контроль свідчить про те, що ці студенти більш відкриті в спілкуванні, мають більш стійкий образ «Я», але мало піддаються змінам у різних ситуаціях, і взагалі, вони не вважають за потрібне змінюватися залежно від ситуацій. Така комунікативна ригідність може заважати розвитку професійної самосвідомості цих студентів.

Внаслідок застосування кореляційного аналізу виявлено пряму кореляцію між всіма компонентами професійної самооцінки результату майбутніх фахівців і професійним Я-образом.

Також зафіксовано прямі кореляційні зв'язки між самооцінкою професійних переконань (результат), самооцінкою професійно значущих якостей і рівнем самоконтролю. Ці прямі кореляційні зв'язки виразно свідчать про комплексний характер формування фахової самосвідомості студентів-психологів.

Висновки. Отже, перший етап нашого емпіричного дослідження був спрямований на вивчення змісту та динаміки компонентів професійної самосвідомості майбутніх психологів упродовж здобуття ними першого бакалаврського рівня вищої освіти. Зафіксовано сприятливу динаміку зростання кількості майбутніх психологів з високим рівнем сформованості професійного Я-образу упродовж їхнього фахового навчання. Встановлено, що професійна самооцінка результату студентів-психологів має суттєві складності формування через розповсюдженість носіїв неадекватної самооцінки. Більш сприятливою виявлено динаміку професійної самооцінки потенціалу. Водночас зафіксовано, що лише трохи більше половини випускників-психологів мають високий рівень комунікативного контролю.

Література

1. Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.]. Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. 416 с.
2. Галузяк В. М., Добровольська К.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. 256 с.
3. Галузяк В. М. Структурно-функціональні особливості професійної самосвідомості вчителя. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 43. Вінниця, 2015. С. 192-197.
4. Коломієць А. М., Жовнич О. В., Коломієць Д. І., Івашкевич Є. М. Актуалізація навичок педагога, що необхідні для організації освітнього процесу в умовах надзвичайних ситуацій. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* 2022. Вип. 65. С. 147-155. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-147-154>
5. Коломієць Л.І., Шульга Г.Б. Специфіка переживання кризових станів фахівцями соціальної сфери. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології.* 2023. Випуск 46. С. 166-170.

6. Лазаренко Н.І., Коровій Д.М. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2022. Випуск 63. С. 164-171. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-164-171>
7. Максименко С. Д. Психологічні засади взаємозв'язку професійного навчання і розвитку особистості майбутнього фахівця : навч. посібник. Київ, 2003. 235 с.
8. Лазаренко Н.І., Лук'янова Л.Б. [та ін.]. Особистісно-професійне становлення педагога: андрагогічний вимір. Вінниця: «Твори», 2021. 380 с.
9. Сергеєнкова О. П. Психологія індивідуальності фахівця освітньої сфери : монографія. Кременчук : ПП Щербатих О.В. 2011. 276 с.
10. Столярчук О. А. Феномен педагогічної майстерності викладача психології у вищій школі. URL : [http://www.psyh.kiev.ua / Збірник_наук._праць._- Випуск_2 \(дата звернення: 25.11.2014\)](http://www.psyh.kiev.ua / Збірник_наук._праць._- Випуск_2 (дата звернення: 25.11.2014)).
11. Чепелева Н. В., Повякель Н. І. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія: збірник наук. праць*. Випуск 3. Київ, НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1998. С. 35–41.
12. Шахов В. І., Шахов В. В. Ієрархія психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності студентів – майбутніх психологів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія. 2020. Випуск 63. С. 227–233.
13. Шахов В.В. Професійна самосвідомість фахівця як психологічний феномен. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. 2016. Випуск 46. С. 164–169.
14. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Динаміка професійної самосвідомості майбутнього психолога в процесі навчання у закладі вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Випуск 73. С. 113–119.
15. Шахов В. І., Шахов В. В. Особистісні детермінанти розвитку професійної самосвідомості в студентському віці. *Розвиток професійно важливих якостей у майбутніх учителів*: монографія / Акімова О. В., Галузяк В. М. [та ін.]. Вінниця: ТОВ «Нілан–ЛТД», 2016. С. 217–230.
16. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Психологічні особливості подолання студентами-психологами складних життєвих ситуацій. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2022. Випуск 71. С.133–137.
17. Шахов Володимир, Шахов Владислав. Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія. 2023. Випуск 72. С. 93–98.
18. Шевченко Н. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис.... докт. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2006. 296 с.
19. Bessaraba Olena, Melnyk, Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Mateiko Nataliia, Rygel Olesia. The Role of Positive Thinking in Overcoming Stress by a Person: The Neuroscientific Paradigm BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Volume 13. Issue 3. P. 1–15 (Web of Science). DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.3/350>

References

1. Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.]. Osobystisno-profesiyni rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia [Personal and professional development of the future teacher: monograph]. Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2014. 416 s.
2. Haluziak V. M. Strukturno-funktsionalni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti vchytelia [Structural and functional features of a teacher's professional self-awareness]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho*. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 43. Vinnytsia, 2015. S. 192–197
3. Kolomiets, A.M. Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchytelia na suchasnomu etapi rozvytku suspilstva [Peculiarities of professional teacher training at the current stage of society's development]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. Issue 33. pp. 83-86.
4. Kolomiets A. M., Zhovnych O. V., Kolomiets D. I., Ivashkevych Ye. M. Aktualizatsiia navychok pedahoha, shcho neobkhidni dlia orhanizatsii osvithnoho protsesu v umovakh nadzvychainykh sytuatsii [Updating the teacher's skills necessary for organizing the educational process in emergency situations]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2022. Vyp. 65. S. 147-155. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-65-147-154>
5. Kolomiets L.I., Shulha H.B. Spetsyfika perezhyvannia kryzovykh staniv fakhivtsiamy sotsialnoi sfery [Specificity of experiencing crisis situations by social sphere specialists]. *Habitus: naukovyi zhurnal z sotsiologii ta psykholohii*. 2023. Vypusk 46. S. 166-170.
6. Lazarenko N.I., Korovii D.M. Zmishane navchannia v zakladakh vyshchoi osvity [Blended learning in higher education institutions]. *Suchasni informatsiini tekhnologii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy*. 2022. Vypusk 63. S. 164-171. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2022-63-164-171>
7. Maksymenko S. D. Psykholohichni zasady vzaiemozviazku profesiinoho navchannia i rozvytku osobystosti maibutnoho fakhivtsia [Psychological principles of the relationship between professional training and the development of the personality of a future specialist] : navch. posibnyk. Kyiv, 2003. 235 s.

8. Lazarenko N.I., Lukianova L.B. [ta in.]. Osobystisno-profesiine stanovlennia pedahoha: andrahohichniy vymir [Personal and professional development of a teacher: andragogical dimension]. Vinnytsia: «Tvory», 2021. 380 s.
9. Serhieienkova O. P. Psykholohiia indyvidualnosti fakhivtsia osvितnoi sfery [Psychology of the individuality of an educational specialist] : monohrafiia. Kremenchuk : PP Shcherbatykh O.V. 2011. 276 s.
10. Stoliarchuk O. A. Fenomen pedahohichnoi maisternosti vykladacha psykholohii u vyshchii shkoli [The phenomenon of pedagogical skill of a psychology teacher in higher education]. URL : [httr: //www.rsyh.kiev.ua / Zbirnyk_nauk._prats._Vypusk_2](http://www.rsyh.kiev.ua/Zbirnyk_nauk_prats._Vypusk_2) (data zvernennia: 25.11.2014).
11. Chepelieva N. V., Poviakel N. I. Teoretychne obgruntuvannia modeli osobystosti praktychnoho psykholoha. Psykholohiia [Theoretical substantiation of the personality model of a practical psychologist]: zbirnyk nauk. prats. Vypusk 3. Kyiv, NPU im. M.P. Drahomanova, 1998. S. 35–41.
12. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Hierarkhiia psykholohichnykh determinant rozvytku profesiinoy identychnosti studentiv – maibutnykh psykholohiv [Hierarchy of psychological determinants of the development of professional identity of students - future psychologists]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: pedahohika i psykholohiia. 2020. Vypusk 63. S. 227–233.
13. Shakhov V. V. Profesiina samosvidomist fakhivtsia yak psykholohichniy fenomen [Professional self-awareness of a specialist as a psychological phenomenon]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. 2016. Vypusk 46. S. 164–169.
14. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Dynamika profesiinoy samosvidomosti maibutnoho psykholoha v protsesi navchannia u zakladi vyshchoi osvity [Dynamics of professional self-awareness of a future psychologist in the process of studying at a higher education institution]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2023. Vypusk 73. S. 113–119.
15. Shakhov V. I., Shakhov V. V. Osobystisni determinanty rozvytku profesiinoy samosvidomosti v studentskomu vitsi [Personal determinants of the development of professional self-awareness in student age]. *Rozvytok profesiino vazhlyvykh yakosteiv u maibutnykh uchyteliv: monohrafiia / Akimova O. V., Haluziak V. M. [ta in.]. Vinnytsia: TOV «Nilan–LTD», 2016. S. 217–230.*
16. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Psykholohichni osoblyvosti podolannia studentamy-psykholohamy skladnykh zhyttievnykh sytuatsii [Psychological features of overcoming difficult life situations by psychology students.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2022. Vypusk 71. S.133–137.
17. Shakhov Volodymyr, Shakhov Vladyslav. Stanovlennia profesiinoy samosvidomosti maibutnoho psykholoha [Formation of professional self-awareness of a future psychologist.]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho*. Serii: Pedahohika i psykholohiia. 2023. Vypusk 72. S. 93–98.
18. Shevchenko N. Formuvannia profesiinoy svidomosti praktychnykh psykholohiv u systemi vyshchoi osvity [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the higher education system] : dys.... dokt. psykhol. nauk: 19.00.07. Kyiv, 2006. 296 s.
19. Bessaraba Olena, Melnyk, Volodymyr Shakhov, Vladyslav Shakhov, Mateiko Nataliia, Rygel Olesia. The Role of Positive Thinking in Overcoming Stress by a Person: The Neuroscientific Paradigm BRAIN. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2022. Volume 13. Issue 3. P. 1–15 (Web of Science). DOI: <https://doi.org/10.18662/brain/13.3/350>

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 80 • 2024 р.

Підписано до друку 18.12.2024 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Georgia. Ум. др. арк. 11,2
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.