



УДК 378.091.2

[https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1\(43\)-1942-1955](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2026-1(43)-1942-1955)

Дубасенюк Олександра Антонівна доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри професійно-педагогічної, спеціальної освіти, андрагогіки та управління, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

Антонов Олексій Володимирович кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання, Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, <https://orcid.org/0000-0002-6557-5548>

ІННОВАЦІЙНІ ІНТЕГРОВАНІ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Анотація. У дослідженні проаналізовано інноваційні моделі підготовки педагога в Україні, орієнтовані на формування вчителя-інноватора, здатного працювати у контексті цифровізації та викликів сьогодення в умовах воєнного стану. Проаналізовані теоретичні концепції дозволили зробити висновок про сучасну архітектуру професійної підготовки педагогів, яка виступає інтегративним конструктом, де когнітивна модель забезпечує інтелектуальний фундамент та здатність до опрацювання складних інформаційних схем, людиноцентрований підхід спрямовує цей процес на задоволення потреб самоактуалізації та врахування психофізіологічних особливостей особистості, комунікативна модель розширює межі фахової діяльності до рівня глобальної взаємодії. Регулятивним механізмом виступає рефлексивна модель, що дозволяє педагогу трансформувати теоретичні знання у дієві професійні компетенції та вибудовувати партнерські відносини. Інтегруючим базисом професійної підготовки педагога виступає компетентнісна модель.

Представлено результати дослідження інтегрованого підходу щодо особливостей розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Ця модель передбачає володіння здобувачами освіти компетентностями у сфері психолого-педагогічних наук, розвиненим критичним мисленням, інноваційними цифровими технологіями, здатністю застосовувати різні форми змішаного навчання. Запропоновано варіанти розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти шляхом застосування кейсових завдань у процесі вивчення іноземної мови.



Отримані результати виконання кейсового завдання вказують на завищення рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти під час самооцінювання, що, відповідно, потребує додатково коригування та верифікації результатів шляхом використання додаткових методів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаються у коректному використанні різних видів інноваційних моделей з метою підвищення рівня його об'єктивності та результативності.

Ключові слова: інновації, інноваційні моделі, педагогічна освіта, компетентнісно-орієнтована модель, дуальна форма здобуття освіти, змішане навчання, дослідницька модель, інтегрована модель, критичне мислення.

Dubaseniuk Oleksandra Antonivna Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Professional-Pedagogical, Special Education, Andragogy and Management, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, <https://orcid.org/0000-0002-9447-4527>

Antonov Oleksii Volodymyrovych Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Modern Teaching Techniques, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, <https://orcid.org/0000-0002-6557-5548>

INNOVATIVE INTEGRATED MODELS OF TEACHER TRAINING IN UKRAINE

Abstract. The article analyzed innovative models of teacher training in Ukraine, focused on the formation of an innovative teacher capable of working in the context of digitalization and the challenges of today in martial law.

The analyzed theoretical concepts allowed us to draw a conclusion about the modern architecture of professional training of teachers, which is an integrative construct, where the cognitive model provides an intellectual foundation and the ability to process complex information schemes, the person-centered approach directs this process to meet the needs of self-actualization and taking into account the psychophysiological characteristics of the individual, the communicative model expands the boundaries of professional activity to the level of global interaction.

The regulatory mechanism is the reflective model, which allows the teacher to transform theoretical knowledge into effective professional competencies and build partnership relationships. The integrative basis of professional training of a teacher is the competency model.



The results of the study of an integrated approach to the features of the development of critical thinking in education seekers are presented. This model assumes that education seekers have competencies in the field of psychological and pedagogical sciences, developed critical thinking, innovative digital technologies, and the ability to apply various forms of blended learning. Options for the development of critical thinking in higher education seekers are proposed using case tasks in the process of learning a foreign language. The results of the case task indicate an overestimation of the level of development of critical thinking by education seekers during self-assessment, which, accordingly, requires additional correction and verification of results by using additional methods.

Prospects for further research are seen in the correct use of various types of innovative models in order to increase the level of its objectivity and effectiveness.

Keywords: innovations, innovative models, teacher education, competency-based model, dual form of education, blended learning, research model, integrated model, critical thinking.

Постановка проблеми. Інноваційні моделі підготовки педагога в Україні відповідно до філософії Нової української школи орієнтовані на формування вчителя-інноватора, здатного працювати в умовах цифровізації та викликів сьогодення. Ці моделі не лише оновлюють зміст, а докорінно змінюють методологію та організацію освітнього процесу. У наукових працях В. Андрущенко, І. Зязюна, В. Кременя, А. Лавриненка, Л. Хомич підкреслена зростаюча роль педагога у контексті освітніх трансформацій. У сучасній педагогічній інноватиці окрім суто теоретичних досліджень акцент зміщується на розробку практичних технологій, зокрема проєктувальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади та практиологічні алгоритми застосування проєктного підходу в реалізації інноваційної діяльності представлені в дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців: Дж. Джонса, Я. Дітріха, В. Докучаєвої, О. Дубасенюк, Н. Дуки, О. Коберника, І. Коновальчука, Л. Тондла та ін.

Технології управління інноваційними проєктами розроблені В. Балашовим, Н. Білоусовою, С. Бушуєвим, Л. Даниленко, Д. Васильєвим, Л. Вознюк, О. Зосименко, Л. Калініною, Т. Сорочан, Ю. Сурміним та ін.

Однак, незважаючи на значний доробок у цій науковій сфері, невідповідність між теорією проєктування та технологічним забезпеченням практичного використання його інструментів в організації інноваційної діяльності, залишається суттєвою. Необхідність підвищення ефективності й результативності інноваційної діяльності та розробку інноваційних моделей



підготовки педагогів потребує подальшого наукового обґрунтування та розробки інноваційних технологій її здійснення.

Мета статті: проаналізувати основні інноваційні інтегровані моделі педагогічної освіти і виділити концептуальні положення їх практичного впровадження у підготовку сучасного вчителя.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури дав змогу виділити низку традиційних та інноваційних моделей (підходів) до підготовки педагогів в Україні. Охарактеризуємо їх.

Когнітивна парадигма формування професійної компетентності майбутнього педагога базується на пріоритетності інтелектуального інструментарію у процесі фахового становлення, що передбачає ґрунтовну теоретичну підготовку фахівця щодо закономірностей навчання, виховання та соціалізації різних вікових категорій у поєднанні зі здатністю до практичної імплементації цих знань у варіативному освітньому просторі.

Ключовим аспектом цієї моделі виступає реалізація гностичного компонента, оскільки ефективність будь-якого виду діяльності детермінується якісною специфікою когнітивних схем, які розглядаються у вигляді сукупності внутрішніх психолого-педагогічних механізмів відбору та аналітичного опрацювання інформації в ході розв'язання професійно-орієнтованих завдань. Процес генерування зазначених когнітивних структур зумовлений кумулятивним впливом вікових чинників, рівня освітньої кваліфікації, а також індивідуально-психологічних властивостей особистості, що безпосередньо корелює з успішністю виконання пізнавально-професійної діяльності. З огляду на психологічну спрямованість цього підходу, особлива увага приділяється механізмам диференційованого розвитку суб'єктів освітнього процесу, де фундаментальною метою постає трансформація педагогічного мислення як базису фахової зрілості. Відтак, інтелектуальний розвиток учителя включає синтез наукової ерудиції, сформованого світогляду та індивідуального когнітивного стилю, що забезпечує здатність до ефективного засвоєння когнітивних схем і активізації пізнавальних процесів. Кінцевим продуктом упровадження цієї моделі вбачається становлення креативного професійного мислення, яке виступає індикатором високої інтелектуальної активності та здатності до саморозвитку в педагогічній галузі [1, 2].

Реалізація *людиноцентрованої парадигми* у контексті професійного становлення майбутнього фахівця освіти базується на фундаментальних принципах особистісно орієнтованого підходу, що передбачає цілеспрямований розвиток сукупності професійно та індивідуально значущих якостей педагога. У межах цієї моделі особистість розглядається як багатогранна структура, що охоплює специфічні фізичні властивості,



перебіг психічних процесів, типологічні характеристики темпераменту та характеру, а також ієрархію потреб, інтересів та ціннісних орієнтацій, які в сукупності визначають рівень її індивідуальних здібностей [4, 6].

Ефективна професійна діяльність у межах цього підходу вимагає від викладача глибокого розуміння фізіологічних, соціокультурних та психологічних детермінант розвитку здобувачів освіти різних вікових категорій. Особлива увага приділяється врахуванню внутрішньої мотивації суб'єктів навчання, що безпосередньо корелює з прагненням до самоактуалізації в межах гуманістичної теорії А. Маслоу, а також диференціації освітніх запитів на рівні персональних потреб особистості, соціальних очікувань та державного замовлення, що узгоджується з концепцією епігенетичного розвитку Е. Еріксона.

Компетентнісно-орієнтована модель постає основоположною у модернізації освіти, яка замінює традиційний "знаннєвий" підхід. Головна її мета передбачає не накопичення знань, а формування ключових і фахових компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності та самореалізації. На відміну від традиційного накопичення знань, цей підхід акцентує увагу на результативно-діяльнському аспекті освіти, де ключовим показником фахової зрілості постає сформованість сукупності ключових, загальнонаукових та спеціальних компетенцій. До ключових компетентностей НУШ відносять: спілкування державною та іноземними мовами, математичну, природничу, інформаційно-комунікаційну компетентності; інноваційність, навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності. Важливе значення надається методикам, що передбачають використання здобувачами освіти практико-орієнтованих, проблемних, проектних та дослідницьких завдань, які імітують реальні педагогічні ситуації [9, 10].

У межах цієї парадигми знання розглядаються не як самоціль, а як інструментальна основа для розвитку вмінь, навичок та особистісних якостей, що в комплексі забезпечують конкурентоспроможність фахівця на ринку праці. Компетентнісна модель детермінує перехід від репродуктивних методів навчання до конструктивної діяльності, стимулюючи здатність педагога до самостійного прийняття рішень, критичного оцінювання власної діяльності та адаптації до динамічних вимог освітнього середовища [7, 11].

Сучасна комунікативна модель професійної підготовки педагога акцентує увагу на формуванні міжкультурної компетентності в умовах глобальної полікультурності, що зумовлює необхідність поглиблення знань про світові культури та інтенсифікацію опанування іноземних мов. Актуальність цього підходу підсилюється зростанням контингенту іноземних



студентів у вищій школі, розвитком корпоративної культури з урахуванням етнокультурних відмінностей, активізацією академічної мобільності та розширенням міграційних процесів на тлі впровадження інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій. Здатність до ефективної між-культурної взаємодії постає критичною вимогою сучасності, забезпечуючи гармонізацію освітнього середовища.

В основі такої комунікації лежать методологічні принципи кооперативного навчання, серед яких визначальними є позитивна взаємозалежність, що корелює індивідуальні досягнення із загальним успіхом групи, та персональна відповідальність за результативність власного внеску у спільну діяльність. Окрім того, парадигма співробітництва реалізується через дотримання рівності прав і обов'язків усіх суб'єктів, а також через принцип одночасної взаємодії при розв'язанні завдань у чітко визначені часові межі. До стратегічних переваг кооперативного підходу належать формування когнітивно-сприятливої атмосфери співпраці, колективний пошук шляхів вирішення проблемних ситуацій та забезпечення умов для самореалізації та успіху кожного учасника освітнього процесу [1, 8].

Рефлексивна парадигма професійної підготовки вчителя базується на розумінні рефлексії як фундаментального інструменту пізнання, що розкриває дихотомічну природу освітнього процесу. Цей підхід забезпечує механізми саморегуляції психоемоційного стану, об'єктивного аналізу наявних компетенцій та стратегічного планування траєкторії особистісного та професійного зростання педагога. У межах рефлексивного підходу актуалізується складне діагностичне завдання, спрямоване на моніторинг динамічних трансформацій в освітній системі та оцінку ступеня імплементації набутих теоретичних знань у практичну площину особистісного саморозвитку й продуктивної фахової діяльності.

Методологічне підґрунтя моделі корелює з концепцією циклу навчання Д. Колба, де рефлексивне спостереження виступає невід'ємною фазою опрацювання досвіду з варіативних аналітичних позицій.

Становлення рефлексуючого практика передбачає послідовну реалізацію трьох етапів: акумуляцію інтелектуального капіталу через систему неперервної освіти та обмін досвідом; апробацію отриманих навичок у процесі впровадження інноваційних проєктів, що сприяють розвитку критичного мислення; та безпосередньо навчання через досвід, яке неможливе без глибокого аналізу дій усіх суб'єктів навчання.

Окрім персонального аспекту, рефлексивний аналіз слугує засобом консолідації зусиль науково-педагогічної спільноти задля пошуку оптимальних освітніх стратегій і подолання професійної стереотипізації. Відмова від репродуктивних методів на користь інноваційних технологій,



що відповідають актуальним запитам здобувачів, детермінує пріоритетність інтерактивних методик та кооперативного навчання, орієнтованих на розбудову партнерських взаємин в академічному середовищі [10].

На основі проаналізованих концепцій можна стверджувати, що сучасна архітектура професійної підготовки педагогів є інтегративним конструктом, де *когнітивна модель* забезпечує інтелектуальний фундамент та здатність до опрацювання складних інформаційних схем, а *людино-центрований підхід* спрямовує цей процес на задоволення потреб самоактуалізації та врахування психофізіологічних особливостей особистості. Водночас *комунікативна модель* розширює межі фахової діяльності до рівня глобальної взаємодії, де міжкультурна компетентність та принципи кооперативного навчання стають запорукою створення гармонійного полікультурного освітнього простору. Кінцевим регулятивним механізмом цієї системи виступає *рефлексивна модель*, яка через цикл навчання на власному досвіді та критичний самоаналіз дозволяє педагогу трансформувати теоретичні знання у дієві професійні компетенції, уникати репродуктивних шаблонів та вибудовувати суб'єкт-суб'єктні партнерські відносини. Інтегруючим базисом професійної підготовки педагога виступає *компетентнісна модель*, що трансформує теоретичну обізнаність у здатність до ефективного розв'язання конкретних практичних задач у нестандартних ситуаціях [7; 9]. Таким чином, інтеграція компетентнісного підходу в загальну структуру професійної підготовки дає змогу поєднати когнітивну глибину, ціннісні орієнтації людиноцентрованої моделі, комунікативну гнучкість та рефлексивну культуру в єдину цілісну систему, спрямовану на підготовку фахівця нового типу.

Реалії сьогодення потребують оновлення і модернізацію існуючих моделей професійної підготовки майбутнього вчителя і введення нових сучасних форм організації процесу навчання.

Дуальна форма здобуття освіти активно впроваджується в Україні, зокрема у закладах вищої освіти педагогічного профілю як одна з поширених інноваційних моделей. Її сутність полягає у поєднанні теоретичного навчання у закладі вищої освіти з практичним навчанням безпосередньо на робочому місці (у школах, гімназіях, ліцеях, навчально-методичних центрах). Виділимо особливості такої моделі: студенти-педагоги виконують реальні трудові функції (наприклад, асистент учителя, вихователь) вже під час навчання, що забезпечує високий рівень сформованості їх практичних умінь та навичок (*hard skills*) і швидку адаптацію до професії, передбачає тісну співпрацю між університетом та роботодавцем (закладом освіти) у розробці навчальних планів, сприяє розвитку гнучких навичок (*soft skills*), необхідних для роботи у колективі.



Моделі змішаного навчання – E-learning та Blended Learning. Ці моделі набули особливої актуальності під час пандемії коронавірусу та військових дій. Її сутність полягає у постійній цифровій трансформації підготовки педагогів. Дистанційна/електронна (E-learning) модель передбачає повне або переважне використання цифрових технологій та різноманітних платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom/Teams) для теоретичної частини навчання. Змішане (Blended Learning): оптимальне поєднання аудиторних (очних) занять з дистанційними (онлайн) формами роботи, а також самостійної роботи з цифровими ресурсами. У результаті відбувається формування у майбутнього педагога високої цифрової компетентності, що дозволяє йому ефективно використовувати освітні технології в роботі з учнями [3,4].

Дослідницька модель "Вчитель-дослідник" орієнтує майбутнього педагога на постійне професійне і дослідницьке зростання та науково-педагогічну рефлексію. Її сутність полягає у підготовці педагога, здатного самостійно досліджувати проблеми освітнього процесу, проводити експерименти у своїй практичній діяльності та генерувати інноваційні рішення. Основні методики передбачають залучення студентів до проєктного навчання (long-term projects). Також активно використовується кейс-метод (аналіз і вирішення складних педагогічних ситуацій) та action research (дослідження власної практики та внесення необхідних змін) [1].

Окреслені моделі не існують ізольовано, а інтегруються в освітні програми. Наприклад, дуальна освіта впроваджується на основі компетентнісного підходу з активним використанням цифрових технологій і платформ. Наведемо приклад такого інтегрованого підходу у дослідженні О. Антонова [1] щодо особливостей розвитку критичного мислення здобувачів освіти. Така інноваційна модель передбачає володіння здобувачами освіти компетентностями у сфері психолого-педагогічних наук, зокрема, знаннями, уміннями, навичками, а також розвиненим креативним та критичним мисленням, інноваційними цифровими технологіями, здатністю застосовувати різні форми змішаного навчання [1; 7].

Дослідником було проаналізовано зведені загальні результати самооцінювання здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти 1-3 курсів. На цій основі визначено, які аспекти розвитку критичного мислення були оцінені респондентами найнижче та найвище.

Підсумовані результати анкетування свідчать, що здобувачі освіти найнижче оцінили:

- уміння визначати та оцінювати достовірність джерел інформації («Я вмію визначати та оцінювати достовірність і надійність джерел інформації» (2,75));



- здатність ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших («Я можу ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших» (2,84);

- здатність аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки, закономірності («Я здатний(а) аналізувати складну інформацію та виявляти зв'язки і закономірності» (2,9));

- неупередженість та здатність розглянути альтернативи до прийняття остаточного рішення («Я неупереджений(а) та розглядаю можливі альтернативи, перш ніж приймати рішення» (2,95)).

Водночас, *найвище* були оцінені такі аспекти критичного мислення:

- здатність ставити уточнювальні запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків («Я ставлю запитання, щоб уточнити інформацію та/чи спростувати припущення чи висновки» (3,36));

- здатність до пошуку та оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків («Я шукаю, заслуховую та оцінюю різні точки зору та ідеї, перш ніж дійду кінцевого висновку» (3,32)).

Отримані та проаналізовані результати засвідчують певну невідповідність самооцінки власного рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти 1-3 років навчання.

Так, респонденти вказують на наявність проблем із пошуком, перевіркою, аналізом інформації та верифікацією джерел її походження, ідентифікацією фейків, фабрикації та фальсифікацій. При цьому здатність збирати, аналізувати та верифікувати інформацію є базовими аспектами функціонування розвиненого критичного мислення. Водночас, учасники опитування відзначають низький рівень власної здатності ефективно доносити свої ідеї та міркування до інших та потенційну упередженість у процесі розгляду альтернативних точок зору, наведених доказах та попередніх висновках, що у сукупності зі складнощами у процесі маніпулювання інформаційними потоками і їх верифікування та асиміляцію закладають суперечності об'єктивності процесу самоцінювання рівня розвитку критичного мислення.

Серед найвище оцінених аспектів розвитку та функціонування критичного мислення респондентами були особливо наголошено на здатності ставити запитання з метою уточнення інформації, спростування припущень чи висновків і здатності до пошуку й оцінки різних ідей та точок зору перед формуванням остаточної точки зору та/чи висновків. Це, на нашу думку, слабко корелює з попередньо окресленими недостатньо розвиненими аспектами розвитку критичного мислення здобувачів освіти та поглиблює виявлені суперечності.



З метою підтвердження виявлених суперечностей, аналізу причини невідповідності та віднайдення можливих чинників завищення результатів самооцінювання, здобувачам освіти було запропоновано виконати кейсове завдання, оскільки вважаємо кейс-метод (case method) є одним з найбільш ефективних методів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, зокрема медичних працівників, під час вивчення іноземної мови [8].

Кейс-метод передбачає створення викладачем низки професійно-орієнтованих завдань-ситуацій – «кейсів» – в основу яких покладено реалістичні сценарії, що можуть відбутися під час виконання майбутнім спеціалістом безпосередніх професійних обов'язків та потребують розробки певного алгоритму дій для їх вирішення. Самі кейси мають бути чітко сформульованими, мати у своєму складі обов'язковий професійний компонент та певні умови, які необхідно враховувати здобувачами освіти під час їх вирішення [1, 8, 11].

Сценарії розв'язання кейсів можна умовно поділити на два типи: реалістичні та нереалістичні. *Реалістичні сценарії* передбачають алгоритм дій, що повністю відповідає умовам завдання та узгоджується з професійними стандартами в об'єктивній практиці. *Нереалістичні сценарії* передбачають імплементацію додаткових елементів, що спрощують розробку алгоритму дій, але є неприйнятними для застосування в реальних клінічних умовах.

Результати, отримані у дослідницькій діяльності майбутніх педагогів, були інтегровані у процесі навчання молодших медичних спеціалістів при застосування комунікативного кейсу. Сутність кейсу полягала у тому, що до їх відділення звернувся англомовний іноземець, який скаржить на шлунковий біль і просить надати йому необхідну медичну допомогу. Реалістичним шляхом вирішення кейсу є встановлення комунікативної взаємодії з пацієнтом шляхом діалогічного мовлення та, у випадку недостатнього володіння професійною іноземною мовою, використанням жестової мови для проведення обстеження з метою надання такого виду першої допомоги, який не зашкодить та стабілізує/покращить самопочуття пацієнта. Нереалістичним вирішенням кейсу можна вважати ті алгоритми дій здобувачів освіти, які місять додаткові компоненти, непередбачені основним змістом кейсу (наприклад, покликати на допомогу іншого спеціаліста, перенаправити пацієнта до іншого центру надання медичних послуг, можливість покликати на допомогу професійного перекладача та інші).

Однак, нереалістичні методи вирішення кейсу можуть нести нестандартні ідеї та важливий досвід взаємодії, які можуть бути використані як викладачем під час створення нових кейсів, так і здобувачами освіти як



унікальні патерни поведінки, створені у процесі критичної оцінки поданих умов завдання.

Відповідно до особливостей створення алгоритмів вирішення кейсів, їх можна умовно поділити на три основні види: стандартні, нестандартні, унікальні.

Стандартні алгоритми вирішення кейсів базуються на загально-відомих протоколах та процедурах, які здобувачі освіти засвоюють у процесі навчання. Незважаючи на розповсюдженість і відносну застарілість та/чи стереотипність, стандартні алгоритми вирішення кейсів відрізняються достатнім рівнем ефективності та відносною легкістю реалізації.

Нестандартні алгоритми вирішення кейсів фактично є модифікованими ітераціями своїх стандартних версій, ефективність яких була підвищена шляхом критичної оцінки умов конкретного кейсу та внесенню змін до загально-відомих протоколів і процедур. Кількість внесених модифікацій та їх безпосередній вплив характеризує рівень «нестандартності» запропонованих алгоритмів, та може варіюватися залежно від рівня розвитку критичного мислення здобувачів освіти, умов кейсу, додаткових умов, тощо.

Унікальні алгоритми вирішення кейсу є абсолютно новим продуктом мисленнєвої діяльності здобувачів освіти, що базується на глибинному критичному аналізі умов кейсу та пропонує нові шляхи вирішення ситуації, що не були передбачені автором кейсу чи потребували значного часу/ресурсів на проведення детального аналізу умов та синтезу алгоритму дій. Унікальні алгоритми вирішення кейсів зазвичай мають найвищу ефективність та оптимізацію послідовності дій [1].

Генерування нестандартних та оригінальних алгоритмів розв'язання клінічних кейсів стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок оперативного прийняття ефективних рішень здобувачами освіти у професійних ситуаціях. Розглянемо функціональний механізм критичного мислення на основі конкретного кейсу, який розрахований на роботу у міні-групах (2-3 особи).

Початкові умови кейса передбачають такі дії: здобувачі освіти беруть на себе роль пасажирів, що пережили падіння літака у джунглях та змогли вибратися з палаючих уламків; найближчий населений пункт з доступом до медичної допомоги та станції рятувальників знаходиться на відстані 100 кілометрів від точки падіння літака. У багажному відділенні літака для здобувачів освіти доступні два контейнери: один з предметами виключно медичного застосування (вакцина проти зміїної отрути, антисептик, бинти, тощо), другий наповнений предметами загального застосування (ніж, риболовні гачки, москітна сітка, комплекти спеціалізованого одягу, тощо).



З кожного контейнера можна взяти обмежену кількість предметів (не більше 5/6/7 тощо, відповідно до умов конкретної версії кейсу), при цьому у кожному контейнері знаходиться декілька десятків предметів, які подаються здобувачам освіти у вигляді списків чи карток. Кожна міні-група обирає ті предмети, які вони вважають необхідними для виконання первинного завдання кейсу – вижити та дістатися до найближчого населеного пункту. Кожен обраний предмет має бути обговорений всередині міні-групи, а його застосування має бути чітко описано та роз'яснено. Кожній міні-групі пропонується обрати до 5 карток з подіями, які сталися під час подорожі через джунглі (наприклад: «Випадково оступившись, ви невдало впали та зламали руку»). Наслідки подій, вказаний у картках, можуть бути мінімізовані чи анульовані за допомогою предметів, які здобувачі освіти обрали раніше у контейнерах (наприклад: «За допомогою ножа та москітної сітки було виготовлено шину, яку було накладено відповідно до інструкцій у Довіднику з невідкладної допомоги. Як результат, постраждалого вдалося стабілізувати, що дозволило рухатися далі»).

У процесі аналізу результатів вирішення кейсу було встановлено, що понад 57% здобувачів освіти продемонстрували типові шаблони вирішення поставлених завдань, обравши стандартний набір засобів для виживання та/чи подорожі джунглями, що свідчить про низький рівень розвитку критичного мислення та відповідних умінь і навичок. 35% респондентів запропонували нестандартні алгоритми вирішення кейса, що базувалися на критичному переосмисленні змісту кейсу, пошуку додаткових відомостей та аналізі наявних ресурсів і шляхів їх оптимального використання. Такі способи вирішення поставленого завдання свідчать про середній та достатній рівні розвитку критичного мислення учасників міні-груп. 8% здобувачів освіти продемонстрували унікальні алгоритми вирішення кейсового завдання, запропонували такі шляхи досягнення поставленої мети, які базувалися на критичному переосмисленні умов кейсу та не суперечили ним.

Отже, отримані результати виконання кейсового завдання вказують на завищення рівня розвитку критичного мислення здобувачами освіти під час самооцінювання, що, відповідно, потребує додатково коригування та верифікації результатів шляхом використання додаткових методів.

Висновки. Таким чином, представлені інноваційні моделі підготовки педагогів і, зокрема впровадження інтегрованої моделі, підтверджують положення, що попри ситуації воєнного стану в Україні, відбувається зростання дослідницького потенціалу проведених досліджень. Водночас перспективи подальшого дослідження потребують коректного використання різних видів інноваційних моделей з метою підвищення рівня об'єктивності та результативності проведених досліджень.



Література:

1. Антонов О. В. (2025) Вивчення стану сформованості критичного мислення у здобувачів вищої освіти у процесі вивчення іноземної мови. In: *Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій*. Вид-во «Рута», Житомир, С. 114-151.
2. Вознюк О., Дубасенюк О. (2020). Перспективні напрямки підготовки майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності. *Нові технології навчання*. Вип. 93. С. 50-57.
3. Дичківська І. М. (2004). *Інноваційні педагогічні технології* : навч. посібник. К. Академвидав, 352 с.
4. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. (2024). Методологія впровадження акмеологічної концепції професійного розвитку майбутнього педагога з орієнтацією на духовне й моральне та інтелектуальне зростання особистості. *Нові технології навчання*. Вип. 98. С. 58-65.
5. Дубасенюк О.А. (2018). Сучасні моделі професійної підготовки педагогів-андрагогів. *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: зб.наук ст /за ред. В.Г. Кременя, Н.Г. Ничкало. К.: Знання України. 616 с. С. 174-180.
6. Зязюн І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького. 608 с.
7. *Компетентнісні засади підготовки творчих майбутніх фахівців у закладах вищої освіти засобами цифрових технологій*: монографія. (2025). [Антонов О.В., Басюк Н.А., Вознюк О.В., Дубасенюк О.А.] / за ред. О.А.Дубасенюк. У 2-х томах. Т. 1. Житомир: Вид-во «Рута». 220 с.
8. Ковальова С. М. (2012). Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів : для студентів та викладачів вищої школи : методичні рекомендації. Житомир, 60 с.
9. Коновальчук І. І. (2017). Проєктні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Проблеми освіти* : зб. наук. пр. Київ. Вип. 87. С. 133-139.
10. Сисоєва С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих* : навчально-методичний посіб ; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К. : ВД «ЕКСМО». 320 с.
11. Antonova O. (2021). Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher / Olena Antonova, Oleksii Antonov // *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*. Łomża. № 81. P. 28-39.

References:

1. Antonov O. V. (2025) Vyvchennia stanu sformovanosti krytychnoho myslennia u zdobuvachiv vyshchoi osvity u protsesi vyvchennia inozemnoi movy [Studying the state of critical thinking among higher education students in the process of learning a foreign language]. In: *Kompetentnisni zasady pidhotovky tvorchykh maibutnikh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovykh tekhnolohii*. Vyd-vo «Ruta» [Competency principles for training creative future specialists in higher education institutions using digital technologies. Ruta Publishing House], Zhytomyr [in Ukrainian], S. 114-151.
2. Vozniuk O., Dubaseniuk O. (2020). Perspektyvni napriamky pidhotovky maibutnikh vchyteliv do innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Promising directions of training future



teachers for innovative pedagogical activity]. *Novi tekhnolohii navchannia*. Vyp. 93 [New learning technologies. Issue 93]. [in Ukrainian] S. 50-57.

3. Dychkivska I. M. (2004). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : navch. Posibnyk* [Innovative pedagogical technologies: teaching manual]. K. Akademydav [K. Akadempublishing], [in Ukrainian] 352 s.

4. Dubaseniuk O. A., Vozniuk O. V. (2024). *Metodolohiia vprovadzhennia akmeolohichnoi kontseptsii profesiinoho rozvytku maibutnoho pedahoha z oriantatsiieiu na dukhovne y moralne ta intelektualne zrostannia osobystosti* [Methodology for implementing the acmeological concept of professional development of a future teacher with an orientation towards the spiritual, moral and intellectual growth of the individual]. *Novi tekhnolohii navchannia*. Vyp. 98 [New learning technologies. Issue 98]. [in Ukrainian]. S. 58-65.

5. Dubaseniuk O.A. (2018). *Suchasni modeli profesiinoy pidhotovky pedahohiv-andrahohiv. Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovy dosvid, ukraïnski realii i perspektyvy: zb.nauk st* [Modern models of professional training of adult educators. Conceptual principles of the development of adult education: world experience, Ukrainian realities and prospects: collection of scientific articles] / za red. V.H. Kremenia, N.H. Nychkalo. K.: Znannia Ukrainy [K.: Knowledge of Ukraine]. 616 s. [in Ukrainian] S. 174-180.

6. Ziaziun I. A. (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii: monohrafiia* [Philosophy of pedagogical action: monograph]. Cherkasy : Vyd. vid. ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho [Cherkasy: Publishing House of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy]. [in Ukrainian] 608 s.

7. *Kompetentnisni zasady pidhotovky tvorchykh maibutnykh fakhivtsiv u zakladakh vyshchoi osvity zasobamy tsyfrovnykh tekhnolohii: monohrafiia*. (2025) [Competency principles for training creative future specialists in higher education institutions using digital technologies: monograph. (2025)]. [Antonov O.V., Basiuk N.A., Vozniuk O.V., Dubaseniuk O.A.] / za red. O.A.Dubaseniuk. U 2-kh tomakh. T. 1. Zhytomyr: Vyd-vo «Ruta» [under the editorship O.A. Dubasenyuk. In 2 volumes. V. 1. Zhytomyr: "Ruta" Publishing House]. [in Ukrainian] 220 s.

8. Kovalova S. M. (2012). *Zastosuvannia tekhnolohii keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh uchyteliv : dlia studentiv ta vykladachiv vyshchoi shkoly : metodychni rekomendatsii* [Application of case method technology in the professional training of future teachers: for students and teachers of higher education: methodological recommendations]. Zhytomyr, [in Ukrainian] 60 s.

9. Konovalchuk I. I. (2017). *Proiektni tekhnolohii zdiisnennia innovatsiinoy osvithnoi diialnosti* [Project technologies for implementing innovative educational activities]. *Problemy osvity : zb. nauk. pr. Kyiv*. Vyp. 87 [Problems of education: collection of scientific works Kyiv. Issue 87]. [in Ukrainian] S. 133-139.

10. Sysoieva S. O. (2011). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia doroslykh : navchalno-metodychnyi posib* [Interactive technologies for adult education: a teaching and methodological guide]; NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh. K. : VD «EKSMO» [NAPS of Ukraine, Institute of Pedagogical Education and Adult Education. Kyiv: Publishing House "EKSMO"]. [in Ukrainian] 320 s.

11. Antonova O. (2021). *Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher* / Olena Antonova, Oleksii Antonov // *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*. Łomża. № 81. [in Polish] P. 28-39.