Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ДЕНИСЮК МАРІЯ СТАНІСЛАВІВНА

УДК 37.091.12:37.06]:331.103.244](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

011 Освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело _____ М.С. Денисюк

Науковий керівник: Коберник Олександр Миколайович, доктор педагогічних наук, професор

Умань – 2025

АНОТАЦІЯ

Денисюк М.С. Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Умань, 2025.

Дисертаційне дослідження присвячено вивченню проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Актуальність дослідження зумовлена тим, що інтеграція у європейський освітній простір загострює потребу в оновленні вищої педагогічної освіти, а запровадження нового Професійного стандарту за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» серед загальних компетентностей педагогічного працівника визначає його здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді.

Аналіз ступеня розробленості проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності дозволив визначити основні напрями досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними науковцями. Значна частина публікацій присвячена теоретичним засадам формування готовності фахівців до командної взаємодії, підходам дослідників щодо трактування феномену командної взаємодії, диференціації командної і групової роботи, визначенню переваг і недоліків командної взаємодії в професійній діяльності, особливостей командної взаємодії у освітній діяльності. Крім того, розглядаються питання процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності з урахуванням формування знань і умінь, важливих для виконання професійних завдань шляхом командної взаємодії, зокрема, організаційних і комунікативних. Водночас проведений аналіз наукових праць засвідчив, що в дослідженнях недостатньо розкрито питання формування компонентів готовності майбутніх педагогів до

командної взаємодії, зокрема в аспекті застосування інтерактивних технологій навчання.

Уточнено ключові поняття дослідження – «команда», «командна взаємодія», «готовність», «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності». На основі аналізу досліджень науковців термін «команда» у нашому дослідженні розглядаємо як групу людей, які об'єднались для виконання завдань або проєктів на основі конструктивної співпраці, відкритості й взаємодопомоги. Поняття «командна взаємодія» трактуємо як форму відносин між членами команди, яка базується на взаємозв'язках, взаємовпливі і цілеспрямованій спільній діяльності. Базуючись на поглядах вітчизняних науковців на сутність поняття «готовність», розуміємо під цим терміном комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання певної діяльності. У контексті теми дослідження конкретизуємо поняття «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності» як комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання професійних завдань у співпраці з членами команди на основі взаємних обов'язків, відповідальності, довіри й взаємоповаги.

Визначено компонентну структуру готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності, яка охоплює такі складники: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Виокремлення компонентів досліджуваного феномена надає змогу розкрити внутрішню організацію процесу його формування. Мотиваційний компонент передбачає наявність у здобувачів інтересу й мотивів до досягнення успіху, саморозвитку й самореалізації, ціннісних орієнтацій у процесі навчання й подальшої професійної діяльності. Когнітивний компонент охоплює теоретичні знання, необхідні для реалізації командної взаємодії і співпраці у межах команди. Діяльнісний компонент містить практичні уміння й здатності здобувачів до командної взаємодії, зокрема організаційно-комунікативні.

Визначено й обґрунтовано критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній

діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є наявність інтересу до взаємодії з іншими членами команди, наявність мотивів досягти успіху, спрямованість на співпрацю під час виконання завдань, прояв позитивних емоцій під час виконання завдання, бажання спілкуватись, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Когнітивно-пізнавальний критерій відображено у таких показниках: комплекс знань щодо сутності командної взаємодії, базових стратегій співпраці у команді й різноманітних форм організації команд, розподілу ролей. Діяльнісно-поведінковий критерій характеризується такими показниками, як наявність комунікативних і організаторських умінь, уміння орієнтуватися в проблемних ситуаціях, уміння ефективно співпрацювати з членами команди, здатність брати на себе відповідальність.

На основі ступеня прояву низки показників визначених критеріїв виокремлено рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності: високий, середній і низький.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що в студентів педагогічних університетів сформований переважно низький рівень (63,9% ЕГ та 63,4% КГ) і тільки 6,7% ЕГ та 7,8 КГ студентів проявляють високий рівень готовності до командної взаємодії. Майже третина майбутніх педагогів характеризується середнім рівнем готовності.

Розроблено й обґрунтовано модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, яка містить чотири блоки: цільовий (провідна мета, конкретизована низкою завдань), теоретичний (підходи – компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний і принципи – загальнодидактичні й специфічні), операційний (компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, педагогічні умови її формування, зміст, методи та форми для забезпечення цього процесу), діагностично-результативний

(критерії з відповідними показниками та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності).

Визначено, теоретично обґрунтувано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності. До них віднесено: підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі професійної діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

Перша педагогічна умова забезпечувала формування позитивної мотивації тв інтересу студентів до зазначеного виду діяльності, зокрема усвідомлення ними необхідності оволодіння теоретичними знаннями з комадотворення та методики організації командної взаємодії у професійній діяльності з різними категоріями учасників освітнього процесу, що дозволило створити підгрунтя для спрямування майбутніх педагогів на співрацю й взаємодію, сприяло їхньому професійному розвитку і саморозвитку, а також формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Для підвищення мотивації до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності розробдено алгоритм роботи команди над певним завданням, який перебачав п'ять кроків, а саме: 1. Визначити цілі і етапи реалізації командного завдання. 2. Застосувати відповідні методи командної взаємодії. 3. Спільно працювати над виконанням командного завдання. 4. Встановити конкретний час на виконання роботи та запровадити ритуали. 5. Створити штучний тиск часу.

З метою реалізації другої умови, розкрились можливості дисциплін психолого-педагогічного та методичного блоків у формуванні готовності майбутніх учителів до командної взаємодії. Удосконалено змістове

наповнення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», фахові методики. Паралельно з цим студентам був запропонований вибірковий освітній компонент «Основи командної роботи», провідними завданнями якого було: засвоєння основних категорій командної роботи; набуття знань про основні принципи, правила і моделі командної взаємодії; оволодіння практичним досвідом співпраці в команді та організації командної взаємодії учнів під час професійної діяльності.

Третьою педагогічною умовою є використання активних та інтерактивних форм і методів у теоретичній, практичній та методичній підготовці студентів до командної роботи на засадах педагогічної взаємодії. Інтерактивне навчання в контексті зазначеної проблеми передбачало моделювання різних ситуацій створення команд і обрання капітанів, застосування умінь до вирішення командних завдань за допомогою таких інтерактивних методів як: «Шарикопідшипник», «Коктейльний раунд», «Конфлікти в команді», «Вікторина у русі», «Карусель», «Капелюхи для мислення», «Акваріум» тощо. Професійно-зорієнтованими виявилися тренінгові заняття та воркшоп «Я в команді». В процесі інтерактивного навчання, майбутні педагоги вчилися взаємодіяти у команді, спільно ставити перед собою і вирішувати поставлені завдання, проявляли навчальну активність, опановували методику командної роботи

Ефективність визначених педагогічних умов підтверджено результатами формувального експерименту, оскільки в експериментальній групі зафіксовано більш високі показники й позитивну динаміку рівнів готовності до командної взаємодії, ніж в контрольній групі. Результати формувального експерименту засвідчили значущі кількісні та якісні зміни рівнів готовності майбутніх педагогів ЕГ до командної взаємодії у професійній діяльності. Зокрема, у здобувачів ЕГ високий рівень готовності зріс порівняно з констатувальним етапом на 16,7 %; а низький зменшився на 23,3 %. У КГ такої позитивної динаміки не виявлено.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні

методики діагностування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії; оновленні змісту освітніх компонентів «Основи педагогічної творчості» темою «Командна взаємодія як фактор формування м'яких навичок «soft skills» «Педагогічне лідерство»; «Психологія» темою «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа педагогічного партнерства», «Педагогіка» темою «Командна робота як форма організації навчальної і виховної роботи»; фахових методик: «Методики навчання англійської мови», «Методики навчання математики», «Методики навчання української мови» темою «Методика організації командної роботи учнів»; змістового та навчально-методичниго забезпечення вибіркового освітнього компонента «Основи командної роботи», проведенні методичного семінару «Командна робота із здобувачами освіти: як забезпечити її ефективність?», тренінгів, ділових ігор тощо.

Матеріали дисертації можуть бути використані під час реалізації освітніх програм підготовки зазначених фахівців, для розробки вибіркових дисциплін, організації педагогічної практики, підготовки навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо.

Ключові слова: формування, готовність, майбутні педагоги, команда, командна робота, командна взаємодія, професійна діяльність, компетентність, модель, педагогічні умови.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Денисюк М., Коберник О. Здатність до роботи в команді як сучасна професійна компетентність педагогічного працівника. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Умань, 2021. Вип. 2 (6). С. 216–223.
https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248223
http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/248223

2. Yakymenko S.,Vasiutina T.,Nefodov D.,Pankiv L.,Stryzhakov A., Denysiuk M. Main directions of innovative transformations in higher education. *AMAZONIA INVESTIGA*. 2023, 12 (63), pp. 31–41. (Web of Science).
https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.3
https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2310

3. Денисюк М. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів до роботи в команді. *Мистецька освіта та розвиток творчої особистості*. 2024. Вип. 4. С.27-31.
https://doi.org/10.32782/ART/2024-4-5
https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/365

Опубліковані праці апробаційного характеру

4. Денисюк М. Approaches to foreign language teaching in Ukraine and Portugal: comparative analysis. *IV Міжнародна науково-практична конференція «Іншомовна компетентність – платформа професійного розвитку в XXI столітті»*: 18 квітня 2018 року: тези доповіді. Житомир, 2018. С 20–22.

5. Денисюк М. The use of using authentic video materials in teaching English and its benefits for learners. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «*Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*»: 31 жовтня 2019 року: тези доповіді. Переяслав, Вип. 52. С. 161–163.

6. Денисюк М. Benefits of using video materials in teaching English as a foreign language. *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації»*, Умань, 2019. С. 57–59.

7. Денисюк М. С. Підготовка майбутніх педагогів до командної роботи: актуалізація наукової проблеми. *Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика»*: 24 листопада 2021 року: тези доповіді. Умань, 2021. С. 28–31.

8. Денисюк М. С. Організація командної роботи педагогів у школах Великої Британії. *XIV Всеукраїнська науково-практична онлайн--конференція «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика»:* 23 листопада 2023 року: тези доповіді. Умань, 2023. С. 204–207.

9. Денисюк М.С. Сугестивний потенціал командної роботи у вивченні іноземних мов. *«Сучасні лінгвістичні дискурси: проблеми та реалії»:* 20 лютого 2025 року: тези доповіді. Київ, 2025.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

10. Denysiuk Maria. Forming the Readiness of Future Teachers for Team Interaction in Professional Activities. Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal. 2023. 01 (37) https://issn2391-4165.webnode.com.ua/.

SUMMARY

Denysiuk M. S. Formation of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activities. Qualifying scientific work published as a manuscript.

The thesis submitted for the scientific degree of Doctor of Philosophy in specialty 011 «Educational, Pedagogical Sciences». Uman Pavlo Tychyna State Pedagogical University. Uman, 2025.

The thesis research is devoted to the study of the problem of forming the readiness of prospective teachers for teamwork in professional activities.

The relevance of the study is due to the fact that integration into the European educational space exacerbates the need to update higher pedagogical education, and the introduction of a new Professional Standard for the profession of ‘Teacher of a general secondary education institution’ among the general competencies of a teacher determines his/her ability to interpersonal interaction and teamwork.

Based on the analysis of the degree of development of the problem of forming the readiness of prospective teachers for teamwork in professional activity, the main directions of research conducted by domestic and foreign scientists were identified. A significant part of the publications is devoted to the theoretical foundations of

forming the readiness of specialists for teamwork, researchers' approaches to interpreting the phenomenon of teamwork, differentiation of team and group work, determining the advantages and disadvantages of teamwork in professional activities, and the peculiarities of teamwork in educational activities. In addition, the issues of the process of training prospective teachers for professional activity are considered, taking into account the formation of knowledge and skills important for performing professional tasks through teamwork, in particular, organisational and communicative ones. At the same time, the analysis of scientific works has shown that studies have not sufficiently addressed the issue of forming the components of future teachers' readiness for teamwork, in particular in terms of the use of interactive learning technologies.

The key concepts of the study are clarified – ‘team’, ‘team interaction’, ‘readiness’, ‘readiness for team interaction in professional activities’. Based on the analysis of research by scientists, the term ‘team’ in our study is considered as a group of people who have come together to complete tasks or projects on the basis of constructive cooperation, openness and mutual assistance. We consider the concept of ‘team interaction’ to be a form of relationship between team members based on interconnections, mutual influence and purposeful joint activity. Based on the views of domestic scholars on the essence of the concept of ‘readiness’, we understand this term as a complex personal formation aimed at performing a specific activity. In the context of the research topic, we specify the concept of ‘readiness for teamwork in professional activity’ as a complex personal formation aimed at performing professional tasks in cooperation with team members on the basis of mutual duties, responsibility, trust and mutual respect.

The component structure of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activity is determined, which includes the following components: motivational, cognitive, and activity. The allocation of the components of the studied phenomenon makes it possible to reveal the internal organisation of the process of its formation. The motivational component requires that students have an interest and motivation to succeed, self-development and self-realisation, and value

orientations in the learning process and further professional activities. The cognitive component covers the theoretical knowledge necessary for team interaction and cooperation within the team. The activity component includes practical skills and abilities of students for team interaction, including organisational and communication skills.

The criteria, indicators, levels of formation of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activity are defined and substantiated, namely: motivational and value, cognitive and cognitive, activity and behavioural. Indicators of the motivational and value criterion include interest in interacting with other team members, motivation to succeed, focus on cooperation in the performance of tasks, positive emotions during the performance of tasks, desire to communicate, and the desire for self-improvement and self-realisation. The cognitive-cognitive criterion is reflected in the following indicators: a set of knowledge about the essence of team interaction, basic strategies of team cooperation and various forms of team organisation, distribution of roles. The activity-behavioural criterion is characterised by such indicators as the availability of communication and organisational skills, the ability to navigate problem situations, the ability to effectively cooperate with team members, and the ability to take responsibility.

Based on the degree of manifestation of a number of indicators of the defined criteria, the levels of formation of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activities are identified: high, medium and low.

The results of the ascertaining experiment demonstrated that students of pedagogical universities predominantly exhibited a low level of readiness for team interaction (63.9% in the experimental group (EG) and 63.4% in the control group (CG)). Only 6.7% of EG students and 7.8% of CG students demonstrated a high level of readiness for teamwork. Nearly one-third of future educators displayed a medium level of readiness.

The model of formation of prospective teachers‘ readiness for team interaction in professional activity is developed and substantiated, which contains four blocks: target (leading goal, specified by a number of tasks), theoretical

(approaches – competence, systemic, personal and activity and principles – general didactic and specific), operational (components of prospective teachers' readiness for team interaction in professional activity, pedagogical conditions of its formation, content, methods and forms to ensure this process), diagnostic and resultative (criteria with relevant indicators and levels of readiness of prospective teachers for teamwork in professional activities).

The author has identified, theoretically substantiated and experimentally tested the pedagogical conditions for the formation of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activities. These include: increasing the interest and motives of students to study the features of team (subject-subject) interaction and its application in the process of educational activities; integration of knowledge about the essence of team interaction in professional activities into the content of training prospective teachers; use of a set of innovative and interactive technologies in the process of preparing students for future professional activities.

The first pedagogical condition was ensured by the formation of purposeful motivation for this type of activity, in particular, the awareness of the need to master theoretical knowledge of team building and methods of organizing team interaction in professional activities with different categories of participants in the educational process, which allowed to create the basis for directing future teachers to cooperation and interaction, contributed to their development and self-development, as well as achieving a certain level of professional training. In order to increase the motivation to study the features of team interaction and apply it in the process of educational activities, an algorithm for team work on a specific task was developed, which included five steps, namely: 1. Identify the goals and stages of the team task implementation. 2. Apply appropriate methods of team interaction. 3. Work together to accomplish the team task. 4. Establish specific times for completing work and establish rituals. 5. Create artificial time pressure.

In order to realize the second condition, the possibilities of the disciplines of psychological, pedagogical and methodological blocks in forming the readiness of future teachers for teamwork were revealed. The content of such disciplines as

Pedagogy, Psychology and professional methodologies was improved. At the same time, students were offered an elective educational component Fundamentals of Teamwork, the main objectives of which were: mastering the basic categories of teamwork; acquiring knowledge of the basic principles, rules and models of teamwork; mastering practical experience of teamwork and organizing teamwork methodological of students during professional activities.

The implementation of the third pedagogical condition involved the use of active and interactive forms and methods in the theoretical, practical and training of students for teamwork on the basis of pedagogical interaction. Interactive learning in the context of this problem involved modeling various situations of team formation and election of captains, applying skills to solving team tasks using such interactive methods as: “Ball bearing”, “Cocktail round”, “Conflicts in the team”, “Quiz in motion”, “Merry-go-round”, “Thinking hats”, “Aquarium”, etc. The training sessions and the workshop “I am in a team” were professionally oriented. In the process of interactive learning, future teachers learned to interact in a team, jointly set and solve tasks, show learning activity, and master teamwork techniques.

The effectiveness of the identified pedagogical conditions was confirmed by the results of the formative experiment, since the experimental group showed higher indicators and positive dynamics of the levels of readiness for team interaction than the control group. The results of the formative experiment showed significant quantitative and qualitative changes in the levels of prospective teachers' readiness for teamwork in professional activities. Specifically, the high level of readiness in the EG increased by 16.7% compared to the ascertaining stage, while the low level decreased by 23.3%. No such positive dynamics were observed in the CG.

The practical significance of the obtained results is to develop a methodology for diagnosing the readiness of future teachers for teamwork; update the content of the educational components “Fundamentals of Pedagogical Creativity” with the topic “Teamwork as a factor in the formation of soft skills”; “Pedagogical Leadership”; “Psychology” with the topic “Subject-Subject Interaction as a Basis for Pedagogical Partnership”; “Pedagogy” with the topic “Teamwork as a Form of

Organisation of Educational and Educational Work"; professional methods: "Methods of Teaching English", "Methods of Teaching Mathematics", "Methods of Teaching Ukrainian" on the topic "Methods of Organising Teamwork of Students"; content and educational and methodological support of the elective educational component "Fundamentals of Teamwork", conducting a methodological seminar "Teamwork with students: how to ensure its effectiveness?", trainings, business games, etc.

The materials of the dissertation can be used in the implementation of educational programmes for the training of these specialists, for the development of elective disciplines, organisation of pedagogical practice, preparation of textbooks, methodological recommendations, etc.

Key words: formation, readiness, prospective teachers, team, team work, team interaction, professional activity, competence, model, pedagogical conditions.

OF PUBLISHED PAPERS ON THE SUBJECT OF THE THESIS

Scientific works in which the main scientific results of the dissertation are published

1. Denysiuk M., Kobernyk O. Zdatnist do roboty v komandi yak suchasna profesiina kompetentnist pedahohichnoho pratsivnyka [Ability to teamwork as a modern professional competence of a teacher]. *Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly*. Uman. 2021. Vyp. 2 (6). S. 216–223.
https://doi.org/10.31499/2706-6258.2(6).2021.248223
http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/248223

2. Yakymenko S., Vasiutina T., Nefodov D., Pankiv L., Stryzhakov A., Denysiuk M. Main directions of innovative transformations in higher education. *AMAZONIA INVESTIGA*. 2023, 12 (63), pp. 31–41. (Web of Science).
https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.3
https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/2310

3. Denysiuk M. Zarubizhnyi dosvid pidhotovky maibutnikh pedahohiv do roboty v komandi [Foreign experience of training prospective teachers to teamwork]. *Mystetska osvita ta rozvytok tvorchoi osobystosti*. 2024. Vyp. 4. S.27 31. https://doi.org/10.32782/ART/2024-4-5 https://journals.rshu.rivne.ua/index.php/art/article/view/365

Scientific papers certifying the approval of the dissertation materials

4. Denysiuk M. Approaches to foreign language teaching in Ukraine and Portugal: comparative analysis. *Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia «Inshomovna kompetentnist – platforma profesiinoho rozvytku v XXI stolitti»*: 18 kvitnia 2018 roku: tezy dopovidi. Zhytomyr, 2018. S 20–22.

5. Denysiuk M. The use of using authentic video materials in teaching English and its benefits for learners. *Mizhnarodna naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Tendentsii ta perspektyvy rozvytku nauky i osvity v umovakh hlobalizatsii»*: 31 zhovtnia 2019 roku: tezy dopovidi. Pereiaslav, Vyp. 52. S. 161–163.

6. Denysiuk M. Benefits of using video materials in teaching English as a foreign language. *Vseukrainska naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Suchasni filolohichni doslidzhennia: tradytsii ta innovatsii»*, Uman, 2019. S. 57–59.

7. Denysiuk M. S. Pidhotovka maibutnikh pedahohiv do komandnoi roboty: aktualizatsiia naukovoi problemy [Training prospective teachers for teamwork: actualisation of a scientific problem]. *Vseukrainska naukovo-praktychna internet-konferentsiia «Aktualni problemy pidhotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka»*: 24 lystopada 2021 roku: tezy dopovidi. Uman, 2021. S. 28–31.

8. Denysiuk M.S. Orhanizatsiia komandnoi roboty pedahohiv u shkolakh Velykoi Brytanii [Organising teamwork of teachers in UK schools]. *XIV Vseukrainska naukovo-praktychna onlain-konferentsiia «Aktualni problemy*

pidhotovky suchasnoho pedahoha: teoriia, istoriia, praktyka»: 23 lystopada 2023 roku: tezy dopovidi. Uman, 2023. S. 204–207.

9. Denysiuk M.S. Suhestyvnyi potentsial komandnoi roboty u vyvchenni inozemnykh mov [The suggestive potential of teamwork in foreign language learning]. *«Suchasni linhvistychni dyskursy: problemy ta realii»*: 20 liutoho 2025 roku: tezy dopovidi. Kyiv, 2025.

Scientific works that additionally reflect the scientific results of the dissertation

10. Denysiuk Maria. Forming the Readiness of Future Teachers for Team Interaction in Professional Activities. Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal. 2023. 01 (37). https://issn2391-4165.webnode.com.ua/.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ ……. 18
ВСТУП …….. 19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ У КОМАНДНІЙ РОБОТІ …… 27
1.1. Стан дослідження наукової проблеми ..……. 27
1.2. Змістова характеристика ключових понять дослідження ……..…….. 37
1.3. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців до роботи в команді …… 63
Висновки до першого розділу …… 72
РОЗДІЛ 2. ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ……. 75
2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії …….. 75
2.2. Методика та результати констатувального етапу дослідження ……. 96
Висновки до другого розділу ……..…… 107
РОЗДІЛ 3. ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ……. 111
3.1 Модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності …….. 111
3.2 Обгрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності …… 128
3.3 Програма та результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи …….. 145
Висновки до третього розділу ……. 177
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ …….. 180
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ……. 185
ДОДАТКИ …… 211

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

ЕГ – експериментальна група

ЄКТС – європейська кредитно-трансферна система

ЄС – Європейський Союз

ЗВО – заклад вищої освіти

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

ІТ – інформаційні технології

КГ – контрольна група

МОН – Міністерство науки і освіти України

НУШ – Нова українська школа

ОК – освітній компонент

ОПП – освітньо-професійна програма

ОЕСР – Організація економічного співробітництва і розвитку

ВСТУП

Актуальність дослідження. Нинішній етап розвитку українського суспільства, інтеграція України до європейського простору пов’язані з новими перспективами нашої країни у глобальному вимірі. Це зумовлює необхідність переосмислення професійної підготовки майбутніх фахівців в аспекті формування й розвитку їхніх фахових компетентностей. Вирішальна роль у цьому процесі належить системі вітчизняної освіти, яка теж оновлюється.

На тлі змін зростають вимоги до професійних компетентностей і особистісних якостей учителя, адже одним із важливих завдань Концепції «Нова українська школа» та Концепції розвитку педагогічної освіти є модернізація саме педагогічної освіти. Більшість роботодавців, визначаючи сучасні вимоги до молодих фахівців, підкреслюють важливість і сформованість у них таких професійних компетентностей, як: креативність, тобто здатність до творчої професійної діяльності; прагнення до професійного розвитку і навчання протягом життя; робота в команді – здатність до партнерської взаємодії на основі взаємної довіри та співпраці; здатність діяти в мультикультурному середовищі.

Ці вимоги стосуються і педагогічних працівників, адже про це свідчать законодавчі акти: Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років (2014), Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Концепція розвитку педагогічної освіти (2018), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки (2020), Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти» (2024).

Зокрема новий Професійний стандарт за професією «Вчитель закладу загальної середньої освіти» серед загальних компетентностей педагогічного

працівника визначає його здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, співпраці з представниками різних професійних об'єднань. До основних трудових функцій у названому стандарті відносять «партнерську взаємодію з учасниками освітнього процесу, що охоплює компетентність педагогічного партнерства, зокрема здатність суб'єкт-суб'єктної (рівноправної та особистісно зорієнтованої взаємодії з учнями, батьками й громадою; здатність взаємодіяти з іншими вчителями на засадах партнерства та підтримки (у межах наставництва, супервізії тощо); здатність працювати в команді із залученими фахівцями, асистентами вчителя тощо» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти» від 29 серпня 2024 р. № 1225).

Отже, розвиток здатності майбутнього вчителя до роботи в команді, встановлення партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу, набуття педагогічними кадрами досвіду партнерської взаємодії є актуальним для формування у майбутніх педагогів професійної компетентності.

Зазначимо, що пошук ефективних підходів до формування у фахівців різних професій досвіду роботи в команді та педагогічної взаємодії в ній привертав увагу філософів, соціологів, педагогів, психологів. Основні положення соціальної взаємодії розкрито у працях В. Городяненко, С.Кожушко, Л. Кримець, М. Лукашевича, В. Туленкова та інших; психологічні аспекти взаємодії обґрунтовано у працях В. Бикова, В. Бодрова, І. Булах, Л. Ітельсон, С. Кожушко, Г. Костюка, О. Киричука, С. Максименка В. Семиченко та інших.

Окремі аспекти етико-моральної культури взаємин учасників освітнього процесу розглянуто у працях таких педагогів, як І. Бех, Г. Васянович, О. Волошина, А. Добрович, А. Донцов, А. Каленський, В. Ковальчук, В. Кручек, О. Легун, О. Пєхота, О. Пісоцька, О. Рудницька, О. Шумаков та ін.

Водночас є тільки поодинокі публікації вітчизняних авторів, у яких розкрито особливості командної роботи (І. Андрощук, Т. Базаров,

В. Бойченко, М. Гагарін, Т. Грабенко, Т. Зінкевич-Євстигнєєва, О. Коберник, Г. Ложкін, І. Рибкін, Т. Пиркова, Д. Фролов та ін.). Серед закордонних дослідників цієї проблеми варто назвати, насамперед, Р. Джей, С. Морріса, Г. Уілкокса, Е. Нейзел. Однак проблема формування досвіду роботи в команді на засадах партнерської взаємодії в майбутніх педагогів вивчалася недостатньо і в наукових джерелах представлена епізодично.

Зокрема, виявлено низку суперечностей, пов'язаних із наявністю зазначеної проблеми, які потребують вирішення, а саме між:

- об'єктивним запитом суспільства на висококваліфікованих педагогів, готових до вирішення професійних завдань шляхом роботи у команді, та недостатньою розробленістю теоретичних аспектів формування у них такої готовності;
- потребою у педагогічних кадрах, здатних працювати у нових умовах педагогічного партнерства, та недостатньою науково-методичною забезпеченістю процесу їхньої підготовки в закладах вищої освіти;
- необхідністю продуктивної командної роботи у професійній діяльності сучасних учителів та низьким рівнем готовності майбутніх педагогів до такого виду діяльності.

Актуальність проблеми підготовки майбутніх педагогів до командної взаємодії, її недостатня наукова розробленість та виявлені суперечності й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження – «**Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності**».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дисертаційного дослідження є складовою науково-дослідної теми кафедри педагогіки та освітнього менеджменту «Формування ціннісних орієнтацій здобувачів освіти в Європейському освітньому середовищі» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (державний реєстраційний номер 0116U000115). Тема дослідження затверджена вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 3 від 28 вересня 2021 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обгрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Гіпотеза дослідження. Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності відбуватиметься більш ефективно в разі дотримання таких педагогічних умов: підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі професійної діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

Завдання дослідження. Для досягнення мети були визначені такі завдання дослідження:

1. Проаналізувати ступінь розробленості проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, уточнити ключові поняття дослідження.

2. Визначити компонентну структуру готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

3. Схарактеризувати критерії, показники, рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

4. Розробити модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

5. Визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Об'єкт дослідження – підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Методи дослідження. Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження, а саме:

– *теоретичних*: – метод аналізу і синтезу під час вивчення офіційних документів, навчально-методичної документації, науково-педагогічних джерел та статистичних даних, авторефератів, дисертацій тощо; структурно-системний аналіз навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх педагогів; метод теоретичного узагальнення для формулювання й конкретизації висновків; моделювання – з метою створення структурно-функціональної моделі досліджуваного феномена;

- *емпіричних* – педагогічне спостереження, бесіда, анкетування і тестування здобувачів для діагностування рівня їх готовності до командної взаємодії, педагогічний експеримент – для перевірки гіпотези та реалізації мети дослідження;

– *статистичні* – для аналізу кількісних та якісних експериментальних даних, визначення достовірності отриманих результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

На різних етапах у дослідженні брали участь 340 здобувачів контрольних та експериментальних груп і 24 викладачі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності (підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб’єкт-суб’єктної) взаємодії і застосування її у процесі професійної діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх

педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності); розроблено модель процесу формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, яка містить чотири блоки: цільовий (провідна мета, конкретизована низкою завдань), теоретичний (підходи – компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний і принципи – загальнодидактичні й специфічні), операційний (компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, педагогічні умови її формування, зміст, методи та форми для забезпечення цього процесу), діагностично-результативний (критерії з відповідними показниками та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності);

- *уточнено* зміст ключових понять дослідження «команда», «командна взаємодія», «готовність майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності»; компонентну структуру готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), її критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий), показники і рівні (високий, середній, низький);

- *обґрунтовано* доцільність використання позитивного зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності;

- *дістали подальшого розвитку* інтерактивні технології підготовки майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Практичне значення одержаних результатів полягає в розробленні методики діагностування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії; оновленні змісту освітніх компонентів «Основи педагогічної творчості» темою «Командна взаємодія як фактор формування м’яких навичок «soft skills» «Педагогічне лідерство»; «Психологія» темою «Суб’єкт-суб’єктна

взаємодія як основа педагогічного партнерства», «Педагогіка» темою «Командна робота як форма організації навчальної і виховної роботи»; фахових методик: «Методики навчання англійської мови», «Методики навчання математики», «Методики навчання української мови» темою «Методика організації командної роботи учнів»; змістового та навчально-методичного забезпечення вибіркового освітнього компонента «Основи командної роботи», проведенні методичного семінару «Командна робота із здобувачами освіти: як забезпечити її ефективність?», тренінгів, ділових ігор тощо.

Матеріали дисертації можуть бути використані під час реалізації освітніх програм підготовки зазначених фахівців, для розробки вибіркових дисциплін, організації педагогічної практики, підготовки навчальних посібників, методичних рекомендацій тощо.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 1952/01 від 31.12.2024 р.), Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка (довідка № 20 від 20.12.2024 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 01-12/27 від 06.03.2025 р.), Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (довідка № 285 від 17.02.2025 р.).

Особистий внесок автора. Дисертація є самостійною науковою працею, у якій висвітлено авторські ідеї і розробки, що дозволило виконати поставлені завдання. Особистий внесок здобувачки у статті «Здатність до роботи в команді як сучасна професійна компетентність педагогічного працівника» (у співавторстві з О.Коберником) полягає у розгляді понять «команда» і «командна робота», у визначенні переваг і недоліків командної роботи (50%); а у статті «Main directions of innovative transformations in higher education» (у співавторстві з Yakymenko S., Vasiutina T., Nefodov D., Pankiv L., Stryzhakov A.) – у розгляді сутності змісту інноваційних педагогічних технологій, визначенні суттєвих ознак і шляхів розвитку педагогічних

інновацій, формулюванні умов підготовки здобувачів освіти до інноваційної діяльності (20%).

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження обговорювалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Іншомовна компетентність – платформа професійного розвитку в XXI столітті» (Житомир, 2018), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав, 2019). «Роль і значення людини в трансформації соціальних практик: минуле і сучасність» (Київ, 2022); *всеукраїнських:* «Сучасні філологічні дослідження: традиції та інновації» (Умань, 2019), «Інноваційні підходи в освіті (Київ, 2021), «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Умань, 2021, 2023), «Сучасні лінгвістичні дискурси: проблеми та реалії» (Київ, 2025).

Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки та освітнього менеджменту та звітних наукових конференціях Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (2021–2024).

Публікації. Основні положення та результати дисертації висвітлено у 10 наукових працях (2 – у співавторстві), із них: 3 статті відображають основні наукові результати (1 – у зарубіжному фаховому виданні, яке індексується у наукометричній базі Web of Science), 6 – апробаційного характеру, 1 – додатково відображає результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається із анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (251 найменування, із них 51 – іноземними мовами), додатків. Загальний обсяг роботи становить 251 сторінка, з яких основного тексту 184 с. Дисертація містить 7 рисунків та 17 таблиць.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ У КОМАНДНІЙ РОБОТІ

1.1 Стан дослідження наукової проблеми

У сучасних умовах, коли змінюються вимоги до особистісних та професійних компетентностей педагогічних працівників, надзвичайно важливо сформувати у них здатності проявляти високий рівень педагогічної культури, навчатися впродовж життя, критично мислити, вміти працювати в команді на взаємній довірі та співпраці, взаємодіяти в багатокультурному середовищі.

Так, у Концепції «Нова українська школа» акцентовано увагу на «педагогах, які мають володіти високою культурою педагогічного партнерства, етики взаємин, досвідом співпраці у команді» («Нова українська школа», 2016). У Професійному стандарті «Вчитель закладу загальної середньої освіти» до загальних компетентностей віднесено також «здатність до міжособистісної взаємодії, роботи в команді, налагодження соціальної взаємодії, співробітництва колегами» (Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти», 2024).

Про зростання у сучасних умовах відповідальності команди вчителів певного закладу освіти говориться також у публікаціях Європейської Комісії: «Оскільки школи стають більш автономними, з відкритим навчальним середовищем, вчителі беруть на себе більшу відповідальність за зміст, організацію та моніторинг процесу навчання, а також за власний особистий професійний розвиток упродовж кар’єри» (European Commission, 2010, с. 12).

Отже, розвиток такого уміння, як робота в команді, набуття педагогічними кадрами досвіду педагогічної взаємодії стає дедалі більш актуальним. Тому такі високі вимоги до рівня професійної діяльності сучасного вчителя освітньої установи зумовлюють необхідність вивчення

вітчизняного і зарубіжного досвіду організації командної роботи педагогічних працівників.

Концептуальні засади «Нова українська школа» проголошують, що нова школа працюватиме на основних принципах «педагогіки партнерства, до яких належать:

– повага до особистості;
– доброзичливість і позитивне ставлення;
– довіра у відносинах;
– діалог – взаємодія – взаємоповага;
– розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
– принципи соціального партнерства (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей)» («Нова українська школа», 2016, с.18).

Важливим для нашого дослідження є те, що в основі педагогіки партнерства – спілкування, взаємодія та співпраця, тобто ті якості, які здатні забезпечити успіх командної взаємодії у освітній і професійній діяльності.

Протягом кількох останніх років питання педагогічної взаємодії і командної роботи здобувачів вищої освіти дедалі частіше ставало предметом дослідження вітчизняних науковців.

Так, у вітчизняній педагогіці і психології загальні аспекти підготовки майбутніх фахівців до професійної взаємодії у їхній подальшій професійної діяльності вивчали В. Биков, І. Булах, О. Киричук, С. Кожушко, Г. Костюк, В. Семиченко та ін.

Питання командної взаємодії відображені також у працях Т. Афанасьєвої, Н. Волкової, Є. Гревцевої, О. Джус, Л. Карамушки, О. Коберника, В. Коваленко, З. Ленів, І. Прохор, О. Яструб та ін.

Формування команд у закладах освіти з метою підвищення якості управлінської діяльності вивчали Н. Доценко, Л. Карамушка, Н. Клокар Л. Сабадощ, І. Чумаченко, О. Філь.

У працях українських дослідників розглядалися різні аспекти проблеми, що стосуються педагогіки і психології взаємодії, командної взаємодії та партнерства. Зокрема, В. Галузинський і М. Євтух розглядали сутність процесу навчання як взаємодію його суб'єктів, тобто «взаємодією того, хто вчить (учителя), і того, хто навчається (учня), в засвоєнні і передаванні знань, формуванні вмінь і навичок, розвитку розуму і пам'яті, своїх здібностей і кваліфікації» (Галузинський, Євтух, 1995). Педагогічну взаємодію в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми вивчав Б. Грудинін, який констатував, що «можна стверджувати, що педагогічна взаємодія учасників педагогічного процесу є системою взаємного впливу суб'єктів, залучених до спільної цілеспрямованої діяльності на базі професійної освіти» (Грудинін, 2014). Характеристику особливостей педагогічної взаємодії окреслив у своїх працях М. Подберезький.

Ретроспективний аналіз тлумачень поняття «педагогічна взаємодія» здійснила Т. Яковишина, наголошуючи на тому, що ефективність утілення принципів педагогічної взаємодії передбачає «дотримання сучасних вимог з урахуванням педагогічних надбань минувшини» (Яковишина, 2011).

Різні підходи до педагогічної взаємодії у системі відносин «викладач-студент» аналізувала Я. Ольшевська, зосередившись на понятті педагогічної взаємодії як «процесу довгострокової співпраці суб'єктів педагогічної діяльності, який здійснюється в різноманітних ситуаціях об'єктивної і суб'єктивної реальності та спрямований на взаємообмін й взаємозбагачення особистісними цінностями, особистісними смислами, сенсами діяльності, досвідом, емоціями та настановами» (Ольшевська, 2014).

Європейські науковці визначили кластери ефективності вчителя, які у контексті нашого дослідження можуть бути використані для теоретичної підготовки майбутніх педагогів до командної взаємодії. Зокрема, це:

– професіоналізм (зобов'язання робити все можливе для кожного та сприяти у досягненні успіху);

– впевненість (віра у свою здатність бути ефективним і приймати виклики);

– надійність (бути послідовним і справедливим, дотримуватись слова);

– повага (віра в те, що всі люди важливі і заслуговують на повагу);

– аналітичне мислення (здатність мислити логічно, аналізувати факти та розпізнавати причинно-наслідкові зв’язки);

– концептуальне мислення (здатність бачити закономірності та зв’язки, навіть коли є велика кількість деталей);

– прагнення до вдосконалення (невпинна енергія для встановлення та досягнення складних цілей);

– інформаційний пошук, щоб дізнатися більше та проникнути в суть речей (інтелектуальна допитливість);

– ініціатива (прагнення діяти, щоб передбачити та попередити події);

– гнучкість (здатність і готовність пристосовуватися до потреб ситуації та змінювати тактику);

– лідерство (чіткість щодо встановлення очікуваних результатів і відповідальність за виконання) (Anderson, 2004, с.15).

Як бачимо, одним із найважливіших кластерів ефективності майбутніх педагогів визначено професіоналізм. Це означає підготовку здобувачів з орієнтацією на їхню майбутню професійну діяльність. Про це зазначає, зокрема, І. Андрощук: «Не менш важливою є тенденція розвитку освіти України, що полягає в інтеграції освіти, науки і виробництва та зумовлює підготовку майбутніх фахівців до реальних умов професійної діяльності та дає змогу впроваджувати в освітньому процесі сучасні досягнення в галузі науки й освіти» (Андрощук, 2023, с.19).

Варто зазначити, що і вітчизняні, й зарубіжні дослідники здійснювали пошуки шляхів формування готовності майбутніх фахівців до командної взаємодії. Так, О. Гром пропонує використання гри, вважаючи її «впливовим

засобом у формуванні готовності до командної взаємодії, що пояснюється її діагностичними та психологічно-корекційними можливостями. Це забезпечується свободою дій учасників, їх емоційною включеністю у гру, дотриманням установлених правил розвитку сюжету і наявністю відповідних групових відносин» (Гром, 2020, с. 155). На думку авторки, у ході розвитку командної взаємодії «завдяки ігровій діяльності краще розвиваються індивідуальні здібності студентів, оскільки вони не відчувають психологічного тиску відповідальності, як зазвичай буває під час навчальної діяльності» (Гром, 2020, с. 156). Засвоєння нової інформації й знань полегшується й покращується, оскільки відбувається в ненав'язливій формі. Використання гри має бути продуманим з педагогічної і психологічної точки зору, щоб воно стимулювало розумову діяльність. Таким чином можна підвищити інтелектуальну активність, пізнавальну самостійність та ініціативність кожного з членів команди. Тому ігровий підхід здатен суттєво збагатити педагогічну практику і розширити можливості майбутніх педагогів.

Незважаючи на значні переваги командної роботи, Fengler вказує на проблеми щоденної командної роботи, які він визначив на основі свого практичного досвіду роботи з командами. Дослідник звертає увагу на те, що, серед іншого, можна було спостерігати відмову від лідерства, нездатність дотримуватись чіткої структури інструкції, нерішучість, незосередженість на якості виконання завдання та перевірці й відповідальності (Fengler, 1997, с. 121). Незадоволення командною роботою, яка супроводжується конфліктами й ситуаціями перевантаження може навіть призвести до ризику вигорання.

Відзначаючи, що командна робота може реалізуватись у освітньому процесі у вигляді групового навчання, вважаємо цілком справедливим твердження Г. Коберник, О. Коберника і Г. Волошиної про те, що, «якщо індивідуальна та фронтальна форми роботи з учнями досить повно описані в педагогічній літературі, то навчання в парах і малих групах (3–5 осіб) найменш досліджене в контексті стимулювання навчально-пізнавальної активності

учнів початкової школи» (Коберник, 2020, с.63). Зазначене твердження можемо спроєктувати також і на процес підготовки майбутніх педагогів, адже, за визнанням авторів, цінність саме цих форм організації навчальної діяльності полягає у вищій вмотивованості процесу учіння на кожному рівні, можливостях здійснення диференційованого підходу до розв'язання проблемно-пошукових завдань, створення реальних можливостей для активної співпраці, взаємодопомоги, партнерства. Такий вид роботи створює сприятливий фон у процесі навчання, бо, працюючи у групі, учні постійно відчувають взаємну підтримку і допомогу (Коберник, 2020, с.65).

Варто зазначити, що у дослідженнях вітчизняних науковців, присвячених підготовці майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії (О. Балан, О. Грейліх, О. Саркісова та ін.), вивчались також окремі аспекти, які можуть бути використані у процесі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії.

Зокрема, О. Саркісова, досліджуючи організацію групової взаємодії студентів в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка», визначила її метою «формування первинного досвіду налагодження контакту між учасниками взаємодії на основі спільної мети та рівності позицій, отримання вмінь співпраці в умовах кооперування та розвиток особистісних властивостей, які необхідні для здійснення групової роботи» (Саркісова, 2015). Зауважимо, що висловлені умови є важливими також і для роботи в команді, що може бути наступним кроком. У процесі проведення свого дослідження авторка визначила «психолого-педагогічні умови організації групової взаємодії, а саме:

– забезпечення пізнання учасниками своїх індивідуальних особливостей, переваг і недоліків, розвиток впевненості у собі, інтернальності, мотивації до успіху, зняття надмірної тривожності, усвідомлення цілей і завдань групової взаємодії, оволодіння загальними механізмами групової взаємодії;

– формування позитивного ставлення студентів до групової взаємодії, забезпечення позитивних внутрішньо-групових та зовнішньо-групових установок, розвиток емпатії один до одного, взаєморозуміння;

– використання різноманітних форм і методів групової взаємодії; чергування індивідуальних, парних, групових та фронтальних форм групової роботи; перевага кооперативних форм взаємодії перед змагальними; вибір оптимальних способів поєднання студентів у підгрупи; забезпечення змінного групового складу та рольового розподілу учасників групової взаємодії; поступовий перехід від варіативного до постійного групового складу;

– постановка і обговорення певних правил, принципів взаємодії, встановлення необхідних часових норм, забезпечення сприятливого середовища групової роботи. Встановлення принципів і правил групової роботи дозволяє студентам краще усвідомити механізми групової взаємодії, забезпечує конструктивність стосунків» (Саркісова, 2015).

Т. Афанасьєва та Є. Гревцева наголошують на тому, що команда суттєво відрізняється від звичайної робочої групи, «основна мета якої – обмінюватися інформацією між її членами і приймати рішення, що дозволяють кожному працівнику досягати своїх індивідуальних робочих цілей. В ефективній команді люди не лише діляться інформацією, але і розділяють загальну відповідальність за роботу команди. Синергетичний ефект від такої взаємодії допомагає членам команди досягти більш високих результатів разом, ніж вони могли б досягти самостійно» (Афанасьєва, 2021, с.22). Для створення ефективної команди дослідниці пропонують спиратись на модель базових командних компетенцій П. Хоукінса, яку вони вважають найбільш системною з існуючих. Згідно з цією моделлю, «усі базові командні компетенції можна розділити на пять секторів – відносини і комунікації, призначення і мотивація, внутрішні процеси, зовнішні процеси і середовище, навчання – з відповідними складниками.

Відносини і комунікації:

Довіра. Ця компетенція відображає ефективність, з якою відбувається робочий інформаційний обмін. Передбачає відсутність необхідності переходити до захисту, витрачати час і сили на його здійснення; надає відчуття безпеки особистої комунікації.

Конструктивні конфлікти. Ця компетенція дозволяє адаптувати поведінку і процеси команди при виникненні змін і появі перед командою нових викликів. Виникнення довіри неможливо без досвіду конструктивного розв'язання суперечностей.

Взаємоповага. Важливість кожного учасника. Ця компетенція передбачає можливість кожного учасника бути почутим і впливати на прийняття рішень, підвищує рівень залученості і відповідальність працівників за результат.

Взаємопідзвітність і вимогливість. Внутрішньокомандна вимогливість формується в результаті довіри, розуміння процесів команди, розподілу відповідальності. Ця компетенція знижує необхідність використання адміністративного ресурсу.

Призначення і мотивація.

Загальне розуміння призначення команди. Чітке розуміння призначення команди, що забезпечує прийняття відповідальності за результат командної роботи.

Визначення цілей. Здатність команди приймати рішення і формулювати короткострокові і довгострокові цілі команди.

Визначення цінностей. Усвідомлення членами команди цінності створюваного освітнього продукту/послуги. Узгодження цінностей команди і закладу освіти.

Залученість. Повна залученість та прихильність членів команди досягається при безпосередній участі у формулюванні цілей і завдань.

Внутрішні процеси.

Управління процесами. Досягнення результатів вимагає повторюваності певних процесів і чітких критеріїв досягнення результатів.

Взаємодія/взаємодоповнення. Для вирішення завдань має бути використаний потенціал кожного члена команди.

Розподіл ролей і зон відповідальності. Призначення ролей і їх гнучка зміна відбувається відповідно рішенням команди.

Виявлення та усунення недоліків у процесах. Оперативне усунення недоліків є частиною управління процесами.

Зовнішні процеси і середовище.

Управління очікуваннями зацікавлених сторін. Команда є частиною системи і від якості взаємодії й підтримки середовища залежить якість результату.

Вибудовування взаємин з іншими командами. Вибудовування взаємин з іншими командами зумовлює тривалу результативну роботу команди.

Зовнішні ресурси. Для ефективної роботи команди необхідно залучати зовнішні ресурси.

Підтримка командної ідентичності. Ця компетенція передбачає розуміння необхідних відмінностей в правилах роботи по відношенню до зовнішнього середовища. Підтримка командної ідентичності підсилює ефективність зовнішніх процесів.

Навчання.

Внутрішній досвід. Здатність до обміну досвідом усередині команди, готовність відмовитися від стереотипів і вчитися на власних помилках.

Зовнішній досвід. Відкритість до нових знань на рівні команди, з використанням зовнішніх доступних ресурсів середовища – джерел професійних знань.

Особистий досвід. Відкритість нових знань на персональному рівні, з використанням внутрішніх і зовнішніх доступних ресурсів середовища – джерел професійних знань. Готовність відмовитися від минулого досвіду, навичок, здатність швидко навчатися новому, щоб вирішувати все більш складні завдання» (Афанасьєва, 2021, с.23).

Розглянувши запропоновану модель, можна побачити, що визначені її автором складники охоплюють різні аспекти організації діяльності й взаємовідносин команди, врахування яких сприятиме її ефективності, безконфліктності, сталості. У контесті нашого дослідження ця модель є цікавою, оскільки вона орієнтована на освітній продукт або освітню послугу, тобто цілком підходить для того, щоб реалізувати її елементи у процесі формування готовності майбутніх педагогів до командної роботи у професійній діяльності.

Варто відзначити, що останнім часом вітчизняні й зарубіжні науковці, порівнюючи групову й командну взаємодію, схиляються до переважання саме командної взаємодії. Наприклад, С. Мединська вважає командну роботу основним фактором формування глобальних навичок у процесі розвитку іншомовної компетентності у майбутніх фахівців. Вона зазначає, що «саме командна, а не групова робота, передбачає співпрацю людей разом як команди задля спільної мети. Використання термінів «команда» та «командна робота» вважається більш доцільним замість «групи» та «групова робота», яка не обов'язково передбачає колективну діяльність або спільну мету. Командна робота заохочує працювати активно та спільно над конкретними завданнями для досягнення спільної мети із залученнням ресурсів усіх членів команди в різних ситуаціях та умовах, а отже, є більш ефективною порівняно з груповою роботою для підсилення мотивації студентів до активної пізнавальної та комунікативної діяльності й професійної взаємодії» (Мединська, 2020, с. 225).

Аналіз праць науковців з питань командної взаємодії переконує, що така організація співпраці у професійній діяльності майбутніх педагогів може бути найбільш ефективною, як в аспекті досягнення результатів щодо виконання поставлених завдань,так і з точки зору мотивації членів команди. Безумовно, потребують подальшого дослідження такі питання, як реалізація командної взаємодії у освітньому процесі підготовки майбутніх педагогів, зокрема. створення команд, застосування інтерактивних технологій для командної роботи, врахування професійної спрямованості зазначених фахівців.

1.2 Змістова характеристика ключових понять дослідження

Для якомога точнішого розуміння досліджуваної проблеми проаналізуємо ключові поняття, якими оперують науковці у межах теми, що вивчається.

Насамперед визначимо сутність поняття «команда» й уточнимо його у контексті нашого дослідження. Зазвичай термін «команда» функціонує у сфері спорту, де мова йде про команди спортсменів ігрових видів спорту, які очолює капітан. Командою також називають екіпаж судна, яким керує капітан. Однак тепер спектр застосування цього поняття є значно розширеною і розповсюдженою на багато сфер життєдіяльності суспільства, зокрема, й на освіту. Тому актуальним є одне із значень терміну «команда», яке наведено у «Словнику української мови» – академічному тлумачному словнику: «Команда – група людей, що виконує якусь роботу» (СУМ, с.239).

Як зазначає І. Прохор, «на сьогодні феномен «команда» (team) є дуже широковживаним і разом з тим це поняття не має однозначного трактування, часто використовується в різних смислах і контекстах, потребує глибокого аналізу змісту. В широкому розумінні команда – це характеристика організаційної культури, характер стосунків усіх тих, хто працює в організації тощо; у вузькому розумінні – конкретна група осіб, до якої входить керівник та безпосередньо підпорядковані йому працівники. Аналізуючи сутність поняття «команда», більшість науковців указують на одну з найбільш загальних, основних характеристик команди, а саме: команда є групою людей або робочою групою. З метою кращого виконання роботи та підвищення результативності своєї діяльності робочі групи можуть стати командами» (Прохор, с. 6).

Найчастіше термін «команда» відображає невелику групу (від 3 до 12 осіб), діяльність якої спрямована на вирішення актуальних проблем життєдіяльності певної організації і характеризується партнерською взаємодією між членами команди.

Якщо йдеться про заклад освіти, то команду варто розглядати як заздалегідь підібрану групу педагогічних працівників для вирішення актуальних проблем діяльності закладу освіти, досягнення чітко визначених мети й завдань завдяки об'єднанню зусиль членів команди. «Характерними ознаками команди є:

– сформованість конкретної мети;
– активна співпраця;
– розподіл ролей і обов'язків;
– наявність лідера;
– згуртованість команди;
– відпрацьовані комунікативні зв'язки;
– групові норми поведінки, усталені традиції;
– близькість основних життєвих цінностей, установок;
– специфічні методи вироблення колективних рішень;
– сприятлива соціально-психологічна атмосфера» (Денисюк М., Коберник О., 2021, с. 218).

В. К. Кріз і Б. Нобауер виокремлюють п'ять критеріїв розмежування між командами та іншими формами робочих груп:

– мета;
– синергічний ефект;
– уміння членів команди і групи;
– відповідальність;
– самоорганізація (Kriz, 2008).

Зважаючи на важливість з'ясування сутності команди, розглянемо їх детальніше.

Для команди притаманна наявність функціонального завдання і цілеспрямованість. Завдання визначаються, виходячи з їх важливості для досягнення цілей команди. Зазвичай команда має кілька цілей, яких вона має досягти шляхом співпраці її членів. Визначені цілі можуть деталізуватися, а також переглядатися й оновлюватися у процесі роботи. Командні цілі

переважають над індивідуальними інтересами, але, з іншого боку, існують і індивідуальні інтереси. Їх врахування є важливим для уникнення розбіжності з цілями команди.

Синергічний ефект як ефект співпраці, що підвищує результативність, виникає під час інтеграції індивідуальних внесків відповідно до принципу: команда – це більше, ніж сума її членів. Ефекти синергії виникають, наприклад, шляхом консультації з колегами: більше людей мають більше перспектив і більше ідей, як з точки зору типу генерації ідей і методів консультації з рівними, так і з точки зору різноманітності самих ідей і перспектив (Herwig-Lempp, 2012). Неодмінними передумовами синергії об'єднання компетенцій і потенціалу членів команди, є також групові стимули, що сприяють мотивації.

Будь-яка команда працює разом, щоб виконати конкретну роботу, при цьому сфери відповідальності розподіляються таким чином, який є вигідним для процесу, і кожен учасник самостійно виконує частину завдання відповідно до своїх умінь. Перевага команди полягає в різноманітності її членів. Тому багато команд дбають про те, щоб їх учасники були якомога різноманітнішими та відрізнялися з точки зору підготовки, попередніх знань. Ці різні ресурси, знання й уміння збільшують в цілому знання та уміння команди, особливо коли учасникам вдається знайти ефективні методи та способи обміну інформацією.

Науковці відзначають особливу потребу у ретельному формуванні складу учасників у випадку тимчасових проєктних команд і багатопрофесійних команд. Бажання співпрацювати, спілкуватися з новими людьми та новими ідеями повинно бути наявним у всіх співробітників і має отримувати сприяння організаційною культурою (Balz, 2012).

Як зазначають Г.-Ю Бальц і Й. Гервіг-Лемпп, особливо складним у команді є питання відповідальності. В принципі кожен з колег відповідає за себе і за свою роботу, за те, що він робить. При цьому на колектив покладають додаткову відповідальність, тобто існує також спільна відповідальність. Тому

важливо, щоб кожен член команди відчував відповідальність за робочий процес і за спільні рішення. Інколи це буває складно, особливо, якщо лідери команд з відповідними повноваженнями звикли самостійно приймати рішення (Balz, 2012).

Функція лідера команди полягає, власне, в тому, щоб створити основу для ефективної командної роботи. Це робиться, наприклад, шляхом чіткого визначення обсягу творчої свободи команди та свободи прийняття рішень, тобто які рішення має приймати команда і з чого починається власна відповідальність кожного з її членів. Сюди належать також традиційні лідерські завдання та їх виконання. Кожен член команди залишається індивідуально відповідальним за свою роботу, але частка спільної командної відповідальності зростає. Труднощі можуть виникати тоді, коли обов'язки в команді не досить чітко визначені або розподілені.

Одним із основних мотивів командної роботи є розширення можливостей команди щодо дій і прийняття рішень. У порівнянні з традиційними ієрархічними організаційними структурами команда є більш гнучкою і може змінювати свою структуру таким чином, щоб це було корисно для оптимізації робочого процесу. Те, чи будуть команди організовуватися і якою мірою вони можуть ефективно організувати себе і таким чином покращити свою командну роботу, значною мірою залежить від керівництва закладу чи установи, наскільки команді надають незалежність, особисту відповідальність і гнучкість. З іншого боку, від самої команди залежить, яку міру відповідальності кожен окремий член команди хоче і може взяти на себе.

Командна робота може бути надзвичайно результативною, але професійна командна робота вимагає відданості. Це не вдасться без певних зусиль з боку кожного члена команди і спільних зусиль для створення культури конструктивного спілкування, доброзичливої трудової етики та довірливої підтримки.

Як ми вже зазначали, термін «команда» використовується в багатьох і різних контекстах у повсякденному житті.

Досить цікавим є трактування терміну «команда» зарубіжними дослідниками у психо-соціальному контексті, що представлено у праці Шерпнер, Фінк і Коволлік «Командна робота – це форма рефлексивної, кооперативної співпраці, яка конструктивно використовує професійні навички та знання кожного окремого працівника в рамках взаємного прийняття та відчуває прихильність до спільних цілей через постійну, спонтанну готовність до співпраці» (Scherpner, 1976, с. 12).

Дж. Катценбах і Д. Сміт пропонують таке визначення команди: «Команда – це невелика група людей, чиї навички доповнюють одне одного, які віддані спільній справі, спільним цілям ефективності та спільним зусиллям у роботі та які несуть відповідальність один за одного» (Katzenbach, 2003, с. 70).

Гервіг-Лемпп формулює визначення, яке є більш загальним: «Команда – це робоча група, яка :

– використовує різні ресурси своїх членів для роботи над однією або кількома спільними цілями,

– робить це врегульованим, структурованим і організованим чином, і розмірковує над цією структурою та організацією (час від часу)» (Herwig-Lempp, 2012, с. 23).

На основі узагальнення поглядів науковців, І. Прохор розглядає критерії відмінності команд від звичайних робочих груп (табл.1.1)

Таблиця 1.1

Критерії відмінності команд від звичайних робочих груп

Основні характеристики робочих груп	**Основні характеристики команд**
Визначення цілей діяльності	
«Наявність не загальної, спільної цілі, а сукупності індивідуальних цілей»	«Наявність спільної цілі або комплексу цілей, які здебільшого визначаються самостійно членами команди (але можуть іззовні)»
«Формальне прийняття цілей, відсутність їх прийняття на емоційному рівні»	«Усвідомлення спільних цілей та прийняття на емоційному рівні»
««Роз'єднаність», «розірваність» спільної мети групи та власних інтересів членів групи»	«Наявність спільної мети діяльності, яка тісно узгоджується із власними потребами, інтересами членів команди, тобто прийматися на мотиваційному рівні»

Принципи взаємодії членів у процесі досягнення цілей	
«Принципи взаємодії здебільшого задаються зовні (наприклад, керівниками вищого рівня управління)»	«Принципи взаємодії спільно визначаються членами команди, вони підтримують один одного, в тому числі і лідера, діють, як лідери»
«Дотримання принципів здебільшого регулюється зовні спеціальними санкціями»	«Дотримання принципів взаємодії внутрішньо мотивовано»
«Дотримання формально-функціональних основ взаємодії»	«Важливу роль відіграють принципи, пов'язані із партнерською взаємодією членів команди, цілями команди, умовами для задоволення особистих інтересів її членів, їх самореалізації»
Рольова структура	
«Ролі здебільшого задаються ззовні»	«Ролі в команді задаються ізсередини з урахуванням мети, індивідуальних особливостей членів команди тощо»
«Ролі взаємодіють на формальній основі»	«Ролі гармонійно взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну»
«Рольова ієрархія може мати виражений характер»	«Рольова ієрархія взагалі відсутня або має нескладний характер»
«Керівник виконує формально-адміністративні функції»	«Керівник є лідером групи»
«Відкрита рольова структура»	«Відкрита рольова структура»
«Введення нових членів має більш формальний характер і не співвідноситься здебільшого з очікуваннями її членів»	«Введення нових членів має певною мірою обмежений характер, здійснюється з урахуванням насамперед відповідності нових членів меті діяльності команди, принципам взаємодії в команді, очікуванням членів команди тощо»

На основі вивчення та аналізу наукових джерел терміном «команда» ми визначаємо невеликі групи людей (від 3 до 12 осіб), що заздалегідь і спеціально підібрані з метою об'єднання їхніх зусиль для розв'язання теоретичних і практичних завдань, актуальних проблем діяльності певної організації або вирішення проблемної ситуації, а також характеризується цілеспрямованістю та партнерською суб'єкт-суб'єктною взаємодією.

Дж.Адейр визначив «ознаки високоефективної команди:

– Кожен має чіткі, реалістичні, але складні індивідуальні цілі.
– Існує сильне відчуття спільної мети.
– Команда дає змогу найкращим чином використовувати наявні ресурси (технічні, фінансові, час і людей).
– Існує атмосфера відкритості між людьми.

– Група досліджує прогрес регулярно й відкрито.
– Існує відкритість до змін, що базується на досвіді.
– Команда переживає буремні часи разом (не звинувачуючи одне одного).

Найбільш ефективні команди мають, на думку дослідника, такі характеристики:

– Члени команди піклуються один про одного.
– Члени команди відкриті й відверті.
– Існує високий рівень довіри.
– Важливі рішення приймаються на основі консенсусу.
– Існує сильна орієнтованість на добробут команди.
– Готовність зустріти конфлікт і вирішити його.
– Почуття виражаються вільно.
– Члени команди щиро намагаються слухати один одного (цінуються їхні ідеї і почуття).
– Питання робочого процесу розглядаються та обговорюються так само, як цілі й завдання» (Adair, 2004).

Основними характеристиками командної роботи є зосередженість на спільній меті та скоординоване, сплановане та ефективне виконання діяльності з розподілу роботи. У той час як перевагу мають функціональні аспекти дії, визначення іноді також включають соціально-емоційні аспекти для визначення командної роботи, такі як робоча атмосфера, довіра, прийняття та задоволеність роботою.

Команда – це більше, ніж сукупність її членів, але лише у зв’язку з цілями, до яких вона прагне, і лише завдяки знанню, як належним чином об’єднати індивідуальні внески та досягнення.

Проаналізувавши публікації щодо тлумачення науковцями терміну «команда», у нашому дослідженні розглядаємо команду як групу людей, які

об’єднались для виконання завдань або проєктів на основі конструктивної співпраці, відкритості й взаємодопомоги.

Поняття «командна робота» розглядається як цілеспрямована спільна діяльність групи людей на основі чітко визначених правил, які зорієнтовані на досягнення конкретної мети. Краще зрозуміти сутність командної роботи можна, як стверджують Т. Зінкевич-Євстигнєєва, Д. Фролов та Т. Грабенко, виокремивши її провідні ознаки:

– спільна робота: команда – це не сукупність розрізнених частин, а єдине ціле, група людей, кожен член якої взаємодоповнює один одного;

– чіткий розподіл завдань у межах командного завдання, усвідомлення членами команди власної відповідальності за доручену частину завдання;

– комунікація: у команді кожен учасник відвертий і чесний та здатний розв’язувати конфліктні ситуації на початкових етапах його виникнення;

– автономія і водночас взаємодія з управлінськими структурами організації, закладу освіти тощо;

– усвідомлення того, що спільна робота є більш ефективною, ніж одноосібна, оскільки результат є спільним і кращим (Денисюк М., Коберник О., с. 23).

На думку зарубіжних дослідників, командною роботою називається сукупність зусиль, докладених кожним членом команди для досягнення мети команди. Іншими словами, командна робота є основою будь-якої команди (Team Models). В команді кожен має працювати однаково для максимального результату. Жоден член команди не може дозволити собі просто очікувати, що хтось інший член зробить роботу за нього.

Як стверджують М. Геллерт і К. Новак, командна робота є спільною, цілеспрямованою роботою 2-8 фахівців, які працюють разом над певним комплексним завданням, проєктом або проблемою, інтегруючи різні спеціальні знання та відповідно до певних, спільно визначених правил (Gellert, 2014).

Досліджуючи командну роботу, науковці у сферах педагогіки й психології приділяють значну увагу взаємовідносинам окремого члена команди з командою в цілому. Р. Кон і А. Фарау зазначають, що, оскільки людина є психобіологічною одиницею, тому вона є автономною і взаємозалежною; і чим більше вона усвідомлює свою взаємозалежність від усього і всіх, тим більшою є її автономія (Cohn, 1984).

Усвідомлення кожним власних цінностей, ставлення та уявлень про те, як діяти, є основою для спільного успіху. Автономні люди завжди залежать від інших людей. Автономія і залежність не виключають одна одну, у своєму зв'язку вони створюють можливості для співпраці як стабільної та динамічної основи спільного завдання. Автономія виникає внаслідок усвідомлення взаємозалежності та творчих можливостей. Внаслідок цього кожен член групи бере відповідальність за себе та за спільну справу.

Успішна командна робота в освітній діяльності, на думку Е. Філіпп, може здійснюватись за наявності таких умов:

– відносини окремого члена команди з командою та міжособистісні взаємини в межах команди утворюють стабільну основу для успішної взаємодії роботи в команді;

– для цього потрібні особисті, соціальні та професійні компетенції індивіда, а також надійна та вдячна співпраця всередині команди;

– усвідомлена взаємозалежність часткового завдання як кожного члена команди, так і команди в цілому;

– команди можуть успішно працювати лише в довгостроковій перспективі, якщо вони відчувають підтримку з боку керівництва, оточення й відповідних людей та установ (Philipp, 2014).

Для підтримання ефективної структури відносин під час командної роботи важливими є:

– чіткий розподіл завдань і ролей;
– комунікація та зворотній зв'язок;
– наявність лідера;

– рамки та часткова автономія;
– чіткі домовленості щодо зустрічей і планування;
– матеріальна і нематеріальна підтримка;
– досвід успіху;
– планування і результати дій;
– баланс між завданням і орієнтацією на відносини;
– систематичне обмірковування командної роботи (Philipp, 2014).

Кожен член команди має працювати та сприяти якомога найкращим чином для досягнення спільної попередньо визначеної мети. Індивідуальні результати в команді не зараховуються, і найбільше значення має колективна продуктивність командних працівників. Командна робота є основою будь-якої успішної компанії чи організації. Коли люди об'єднуються з мотивацією та спільною метою, вони можуть багато досягти. Незалежно від того, чи йдеться про розробку нових ідей, вирішення складних проблем чи реалізацію стратегічного плану, командна робота має вирішальне значення для успіху організації. У середовищі співпраці, де різноманітні навички та погляди використовуються для стимулювання інновацій, підвищення продуктивності та створення позитивної культури на робочому місці, вдається отримати значні здобутки.

Тому можна стверджувати, що командна робота передбачає не просто відбір людей для виконання певного завдання, а й створення комфортних умов для розкриття внутрішнього потенціалу працівників у спільній роботі, яка є важливою і необхідною. У командній роботі має панувати дух співробітництва, співпраці й взаємовідповідальності. Члени команди повинні бути відданими як своїй команді, так і своїй організації, і уникати конфліктів. Конфлікти діють контрпродуктивно і відволікають увагу членів команди, знижуючи їхню концентрацію, яку доцільно спрямувати на виконання завдання. Кожен член повинен займати адаптивну і гнучку позицію. Потрібно розглядати членів своєї команди як частину своєї великої родини, яка працює

разом для досягнення спільної мети. Члени команди повинні залежати один від одного, щоб отримати найкращий результат.

Узагальнюючи погляди вітчизняних дослідників, можна зазначити, що вони виокремлюють такі найважливіші принципи роботи в команді:

– невелика кількість членів команди;
– чіткі й зрозумілі завдання для команди;
– суб’єкт-суб’єктна взаємодія у команді;
– зрозумілий розподіл доручень;
– взаємна відповідальність.

Крім таких загальних положень, що стосуються створення і діяльності команди, можна виділити й часткові, до яких варто віднести:

– до складу команди входять люди, які мають довіру один до одного і зорієнтовані на досягнення загальної мети, вирішення нагальних проблем закладу освіти, а також є взаємовідповідальними;

– командна робота може бути ефективною, якщо використовується в різних сферах життєдіяльності людини, організації та суспільства;

– команди можуть служити актуальною формою організації діяльності людей (здобувачів освіти, працівників тощо);

– створення команд завершується удосконаленням різних сторін діяльності організації, закладу освіти (управління, навчальної і виховної діяльності, якості освіти загалом);

– створення команд може сприяти поліпшенню іміджу організації (закладу освіти) і надання освітніх послуг;

– створення команд може сприяти налагодженню сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, зменшенню плинності педагогічних кадрів;

– командна робота може призвести до якісних змін у плануванні та організації життєдіяльності закладу освіти;

– команди можуть служити, щоб стимулювати творчий потенціал педагогічного колективу та його кожного члена;

– команди мають більше ресурсів, ніж окремі працівники;

– приймаючи нових членів до свого складу, команди надають їм допомогу в аспекті комунікабельності, керування поведінкою, а, з іншого боку, сприяють більш продуктивній організаційній діяльності, забезпечують впровадження інновацій;

– командами може здійснюватись вивчення перспективного педагогічного досвіду;

– причетність до команди може сприяти задоволенню актуальних особистих потреб педагогів;

– команди сприяють досягненню колективного успіху, отриманню таких колегіальних здобутків, які не могли бути досягнуті окремими працівниками, здобувачами освіти.

Як ми вже зазначали, кількісний склад команди може варіюватися від 3 до 12 осіб. Окремі науковці стверджують, що маленькі команди (до 5 осіб) працюють ефективніше. Водночас великі за кількісним складом команди мають у своєму розпорядженні більший обсяг інформації й матеріальних ресурсів. Головне правило для того, щоб велика команда насправді була ефективною, – це відразу розподілити командні ролі на основі професійної компетентності кожного з її членів, окреслити конкретні правила взаємодії й ухвалення рішень (Денисюк, 2021).

Проаналізуємо, чому командна робота є ефективнішою за звичайну взаємодію і у зв’язку з чим такий формат співпраці виявляється найбільш ефективним у роботі закладу освіти. Для цього можна навести кілька переконливих аргументів:

1. Команда володіє більш широким інструментарієм у порівнянні з окремим співробітником. Адже окремий працівник має свої уявлення, погляди на вирішення певної проблеми. А у складі команди педагогічні працівники з різним рівнем освіти, досвіду професійної діяльності мають більше можливостей на сприйняття власних поглядів, суджень та рішень.

2. Командна робота дає більше можливостей для прояву емпатії, взаєморозуміння, прояву толерантності. Адже спільна зацікавлена діяльність спонукає до встановлення доброзичливих взаємин, налагодження симпатії між її членами.

3. Команда меншою мірою залежить від середовища. Найчастіше команду очолює або хтось із керівного складу закладу освіти, або найбільш авторитетний педагогічний працівник. Тому вона менше піддається впливу інших керівників.

4. У процесі командної роботи гідна ідея або пропозиція уважно розглядається та аналізуються різні сторони, що значно зменшує кількість помилок.

5. У процесі командної роботи більш очевидними стають допущені помилки, які помічають члени команди. Тривале опрацювання одним педагогом одного й того ж самого завдання призводить до того, що йому вже складно вдосконалити й помітити окремі деталі та швидко виявити помилки. Коли ж він співпрацює в команді, то шансу на помилки вже не залишається.

6. Як частина великого педагогічного колективу, команда – саме той сегмент, у якому можна реалізувати повною мірою потенціал окремих учителів.

7. Утворення команди навіть у невеличкій школі дає змогу максимально розкрити творчий потенціал педагогічних працівників та її керівників. «Командна робота до всього вищесказаного є більш ефективною, ніж окремо взятих членів команди. По-перше, під час спільної роботи члени команди відрізняються більшою рішучістю і готовністю співпрацювати з учителями. По-друге, робота в команді робить людину більш відкритою і терпимою у стосунках з іншими. По-третє, людина, яка працює в команді, формує в собі більш високий рівень емоційної культури, адже вона здатна краще проявляти емпатію і повагу до своїх колег, проявляє здатність прислухатися до думки інших. І останнє: у командні проявляються лідери, які вміють організувати спільну роботу, забезпечити взаємодію, умілий розподіл обов’язків, а це дає

змогу в перспективі призначити на посаду одного із керівників закладу освіти» (Годованюк, 2021, с. 74).

Подібну аргументацію бачимо також у Т. Годованюк щодо формування навичок командної роботи як ефективного інструменту професійної діяльності майбутнього вчителя математики. На основі аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників до основних переваг роботи в команді авторка віднесла такі:

– більш швидке виконання роботи, у порівнянні з часом, що витрачає на роботу одна людина;

– унікальний та ефективний досвід в налагоджуванні міжособистісних взаємин, зокрема можливість відпрацювання стилю співробітництва і взаємної підтримки;

– набуття вміння щиро поважати чужі думки, які не збігаються з власними;

– формування творчої системи цінностей у кожного члена команди;

– можливість взаємного контролю, завдяки «свіжому» погляду з боку;

– забезпечення доцільної інтеграції знань і досвіду;

– можливість особистісного та професійного зростання членів команди;
– орієнтація на зміст і результати роботи;

– згуртування членів колективу та підвищення їхньої мотивації;

– уміння знаходити компроміси щодо вирішення конфліктних та спірних ситуацій суто мирним шляхом» (Годованюк, 2021, с. 74).

Спираючись на погляди науковців, під командною роботою розуміємо спільну діяльність членів команди, спрямовану на виконання завдання або проєкту, з урахуванням внеску і відповідальності кожного з них.

Підсумовуючи все вищесказане, констатуємо, що командна робота може стати, насамперед, ефективним засобом, що дозволяє досягнути загальної мети закладу освіти й реалізації поставлених завдань, а по-друге, командна робота виступає ефективним інструментом для особистісного та професійного зростання кожного педагогічного працівника.

Найчастіше дослідники виділяють «чотири типи команд:

– робочі команди, які вирішують актуальні проблеми педагогічного колективу, закладу освіти загалом;

– проєктні команди й команди розвитку, які працюють над довгостроковими освітніми проєктами;

– паралельні команди, які є тимчасовими й спрямовані на вирішення певних освітянських проблем;

– команди управління, які об'єднують усіх керівників кадрів закладу освіти чи іншої організації» (Денисюк, 2021).

Узагальнюючи теоретичні напрацювання вітчизняних дослідників (Зінкевич-Євстигнєєва, 2004; Ложкін, 2005), доцільною вважаємо систематизацію основних правил командної роботи. Насамперед це те, що думка кожного члена команди є важливою і враховується для прийняття спільного рішення, а отже, у на основі загального обговорення ухвалюється таке рішення, яке відображає думку більшості. Ще одним суттєвим правилом є те, що суб'єкт-суб'єктна взаємодія слугує підгрунтям для ефективної діяльності команди, де домінують рівність, ініціативність, активність. Це означає, що до думки кожного варто ставитися з повагою, а критикувати винятково у справі й задля результату, тобто критика має бути конструктивною. При такій взаємодії важливо проявляти вміння почути і бути почутим, самому вміти конструктивно критикувати й адекватно прийняти критику на свою адресу.

На думку Г. Ложкіна, «у справжній команді досвідчені й мудрі учасники команди діляться досвідом з іншими. Водночас це зовсім не означає, що якщо людина має більший за інших багаж знань і досвіду, то всі мають погоджуватися з нею. Усі мають право на вільне висловлювання власної позиції й думки. Попри це, досвід завжди корисний, оскільки він може навчити нового й підказати правильне рішення у певних ситуаціях. Для командної роботи важливим правилом є контроль і стримування негативних емоцій. Звичайно люди – істоти емоційні, часом навіть занадто, але в команді варто

спочатку добре обдумати власну реакцію чи вчинок і лише потім її проявляти» (Ложкін, 2005, с. 56).

Доцільним бачиться й прийнятний розподіл обов'язків та завдань між членами команди. Для того. щоб команда була створена та успішно вирішувала різноманітні освітні проблеми, потрібно раціонально розподіляти між членами команди різні за складністю завдання. Делегування й уміння розподіляти завдання – це важливе правило не тільки для керівника команди, а й для кожного члена команди. Звичайно, у хорошій команді немає місця інтригам і пліткам. З інтригами та плітками команда просто не зможе колективно працювати.

До важливих правил необхідно віднести й таке: своєчасність спільного обговорення завершеної роботи, при цьому виоремлення позитивних ідей, інноваційних думок, успішних рішень, а також водночас конструктивної критики допущених помилок, розгляд перспектив. Тому рефлексія забезпечує успішність виконання наступних проєктів, бо, знаючи свої помилки, їх легше виправляти. Для ефективної колективної співпраці в команді не варто забувати про персональну відповідальність. Тому існування партнерської взаємодії передбачає передовсім особистісну відповідальність, наприклад за підготовку певного розділу річного плану роботи закладу освіти. Якщо ти вчасно його не підготуєш – це насамперед твоя безвідповідальність, і це матиме вплив на результат усієї роботи команди.

Командна робота буде успішною й за умови, якщо в процесі розв'язання проблеми здійснюється диференціація завдань між членами команди залежно від їхньої професійної компетентності, враховуються творчі можливості й задовольняються цілі кожного учасника, але вся робота зорієнтовується на виконання загального завдання, досягнення результату як особистісного, так і спільного. Отже, у такій команді спостерігається злагоджена і взаємоузгоджена робота.

Професійна діяльність у закладі освіти часто пов'язана з роботою в команді. Для того, «щоб вона була добре скоординована, є деякі особливості,

що забезпечать успішне й ефективне співробітництво між членами групи. Звичайно, проблеми та дрібні розбіжності у колективі будуть відбуватися завжди, але їх можна звести до мінімуму або зробити швидше рушійною силою, ніж перешкодою для виконання повсякденних обов'язків. Тому для роботи в команді необхідно опанувати відповідні вміння. Однією з найважливіших якостей, яку повинна мати людина, що працює в команді, це відмінні комунікативні навички. Спілкування важливе для чіткої та зрозумілої передачі інформації. Уміння слухати співрозмовника є не менш важливим аспектом. Під час командних обговорень не можна кого-небудь принижувати або знущатися. До кожного члена команди слід ставитися з повагою, незалежно від того, чи подобається вам ця людина і чи згодні ви з її думкою. Це дозволить уникнути непорозумінь» (Ложкін, 2005, с. 56).

Командна робота в закладі освіти пов'язана з реалізацією спільних цілей. Педагогічні працівники повинні пам'ятати, що вони дійсно «грають в одні ворота». Крім того, кожен повинен знати, що на ньому лежить відповідальність за свої обов'язки, а не чекати, поки інший член команди зробить за нього цю роботу. Це стосується сформованого почуття відповідальності за діяльність усієї команди, а не тільки окремої людини.

Справжнє, а не удаване партнерство є чинником полегшення навіть найбільш напруженої роботи. Така співпраця педагогів дозволяє уникнути стресу. Емпатійність і толерантнсіть членів команди один до одного, взаємодопомога, дієва підтримка під час виконання окремих завдань зміцнює команду й сприяє збереженню ментального здоров'я педагогів.

Розглядаючи питання діяльності членів команди, варто взяти до уваги визначені у результаті проведеного дослідження М. Белбін дев'ять видів командних ролей, які люди приймають на себе, коли беруть участь у роботі команді.

Під час масштабних експериментів у коледжі менеджменту Хенлі (Henley Management College) було встановлено, що команди, які складаються зі збалансованого поєднання командних ролей, перевершують незбалансовані

команди. Отже, під час формування команд доцільно створювати їх таким чином, щоб у їх складі були різні люди, здатні до того, щоб перебрати на себе різні ролі – одну з визначених М. Белбіном.

Винахідник (Plant). Такі люди можуть бути дуже творчими, генерувати оригінальні ідеї для підтримки інновацій. Зазвичай вони схильні діяти досить самостійно, дещо дистанціюючись від інших членів команди і часто діючи нестандартним способом. Їхня реакція на критику і похвалу буває загостреною, а ідеї – радикальними і не орієнтованими на практичну реалізацію. Вони досить незалежні, часто дотримуються радикальної точки зору. Спілкування з іншими членами команди й пропозиція своїх ідей не завжди є переконливим і практико-орієнтованим. Цінність такого члена команди полягає в тому, щоб відмовитись від усталених способів виконання завдань і знайти оригінальні варіанти вирішення складних проблем. Однак наявність кількох таких людей в одній команді може бути контрпродуктивною, оскільки тоді вони витрачають свій час, пропагуючи свої власні ідеї і певним чином змагаючись один з одним.

Дослідник ресурсів (Resource Investigator). Ці люди зазвичай є екстравертами, дуже комунікабельними і добре вміють досліджувати нові можливості та розвивати контакти. Дослідники меншою мірою здатні висловлювати оригінальні ідеї, але можуть дуже ефективно просувати ідеї інших членів команди. Завдяки своїй комунікабельності й допитливості вони можуть бачити можливості в чомусь новому. Однак дослідників потрібно підтримувати, оскільки без такої підтримки їхній ентузіазм може швидко згаснути. Дослідники вміють вивчати ідеї, розробки і ресурси за межами їхньої команди. Вони є добре придатними для встановлення зовнішніх контактів і проведення подальших переговорів.

Координатор (Co-Ordinator). Відмінною рисою координаторів є їхня схильність допомагати іншим працювати над досягненням спільних цілей. Вони охоче делегують повноваження. У міжособистісних стосунках такі люди швидко помічають індивідуальні таланти і використовують їх для досягнення

цілей команди. Координатори зазвичай мають широкий світогляд і перспективу. Недоліком, зумовленим їхньою цілеспрямованістю, може бути те, що вони іноді маніпулюють іншими для досягнення своїх особистих цілей. Координатори добре підходять на виконання функції керівника, якщо вони очолюють команду людей з різними уміннями й особистими характеристиками. Вони налаштовані на спокійне вирішення проблем.

Організатор роботи (Shaper). Це цілеспрямовані й енергійні люди. Вони мотивують себе та інших і прагнуть подолати перешкоди. Зазвичай організатори роботи дуже наполегливі та мають дуже директивний стиль управління, який вражає багатьох людей сміливістю і рішучістю. Вони також схильні бути конкурентоспроможними і люблять перемагати. Проте їм не притаманна міжособистісна чутливість, інколи вони можуть бути дещо агресивними. Організатори роботи сприймаються як ідеальні менеджери, оскільки вони генерують дії, здатні до швидких і рішучих дій для подолання труднощів і прискорення виконання завдань.

Спостерігач (Monitor Evaluator). Зазвичай це серйозні, розсудливі особи, не здатні до надмірного ентузіазму. Вони приймають рішення повільно, надаючи перевагу ретельному обдумуванню. Вони мають високі здібності до критичного мислення і здатність до суджень, які враховують усі можливі фактори. Спостерігачі рідко роблять інтуїтивні та необачні помилки. Розглядаючи варіанти, вони керуються фактами і логікою, а не емоціями. Їх часто вважають занадто критичними, повільними та нудними. Функціонально спостерігачі найкраще підходять для аналізу проблем і оцінки ідей та пропозицій, оскільки вони дуже добре вміють зважувати «за» і «проти» варіантів. Вони можуть бути хорошими керівниками завдяки своїй здатності приймати високоякісні рішення.

Виконавець (Implementer). Виконавці характеризуються своїм практичним підходом і володіють вищим, ніж зазвичай, рівнем самоконтролю та дисципліни. Вони готові наполегливо працювати, щоб гарантувати, що все систематично виконується згідно з приписами. Вони зазвичай схильні до

організації і встановлення способів дій. Часто їх сприймають як тих, хто не шукатиме особистих цілей і власних інтересів. З іншого боку, вони можуть бути негнучкими у прийнятті нових способів ведення справ, особливо, якщо ті є радикальними або нездійсненними. Наявність виконавців у складі команди є цінною завдяки їхній надійності і здатності до реалізації ідей. Вони досягають успіху, тому що вони ефективні й тому, що вони розуміють, що є здійсненним і актуальним. На противагу людям, які можуть надавати перевагу завданням, які вони люблять виконувати, і нехтувати речами, які їм не подобаються, виконавці зазвичай роблять те, що потрібно робити систематично та невпинно.

Командний гравець (Teamworker). Командні граці мають м'яку та товариську вдачу і, як правило, підтримують інших і піклуються про них. Вони мають велику здатність до гнучкості та адаптації до різних ситуацій та людей. Це проникливі, дипломатичні й турботливі та, як правило, хороші слухачі. Завдяки цим якостям вони користуються популярністю серед своїх колег. Їх турбота про створення гармонії та уникнення конфліктів може зробити їх нерішучими, коли їм доведеться приймати складні рішення самостійно. Завдяки своїй здатності вирішувати міжособистісні проблеми командні граці проявляють свої здібності, коли ситуації напружені, і люди відчувають, що про них не піклуються та не цінують. Вони можуть бути керівниками, тому що у них мало ворогів і вони готові прислухатися до думок і пропозицій інших.

Завершувач (Completer). Такі люди мають велику здатність до аналізу деталей. Вони постійно прагнуть досконалості і виправляють помилки. Завершувачі досить інтровертні і потребують менше зовнішнього стимулу, ніж більшість людей. Їм можна довіряти виконання роботи за найвищими стандартами й розраховувати на її вчасне виконання. Поєднання прагнення до досконалості та дотримання термінів часто викликає у завершувачів занепокоєння, тому вони не бажають довіряти іншим виконання роботи за їхніми високими стандартами. Такі люди в команді корисні, коли завдання вимагають пильної концентрації та високого ступеня точності. Завдяки

стандартам, які вони встановлюють, вони добре підходять для ситуацій, коли важливі точність і високі стандарти. Завершувачі також вимагають таких же високих стандартів від оточуючих людей і тому створюватимуть власну мікрокультуру, де єдиним прийнятним стандартом є досконаліть.

Спеціаліст (Specialist). Роль у групі спеціалістів і функціональна назва спеціаліста часто викликають плутанину. Хоч обидва варіанти використання терміну можуть стосуватися людей, які є джерелом технічних знань і досвіду, спеціаліст у термінах командної ролі має деякі дуже специфічні атрибути. Їх головною відмінною рисою є любов до навчання. Вони бачать навчання та накопичення знань як основну причину свого існування, а цілеспрямоване та рішуче прагнення до цієї мети є їх головною мотивацією. Колеги визнають спеціаліста як експерта, до якого можна звернутися за допомогою та порадами. Спеціалісти зазвичай намагаються уникати участі в неструктурованих зустрічах і обговореннях або зустрічах соціального характеру. Вони також можуть бути дещо непоступливими, коли ставлять під сумнів достовірність їхніх знань чи сфери знань. Хоч спеціалістів не можна розглядати як природних командних гравців, командам буде корисно залучати їх для проведення глибоких досліджень. Як менеджери, вони викликають повагу через свої глибокі знання і можуть бути хорошими наставниками й порадниками для інших.

Організація командної роботи з урахуванням зазначених ролей є корисною для:

- підвищення самосвідомості та особистої ефективності;
- розвиток взаємної довіри та розуміння і побудова продуктивних стосунків на робочому місці;
- забезпечення кращого розуміння природних талантів, мотивації та поведінкових тенденцій кожного члена команди;
- підбір людей для правильних робіт;
- вибір і формування ефективних команд і діагностика причин неефективності команд.

Нині модель Belbin Team Role більш ніж на 40 відсотків використовується у 100 найкращих компаній Великобританії, Організації Об'єднаних Націй, Світового банку та тисяч організацій у всьому світі для підвищення індивідуальної та командної ефективності.

Ключовими поняттями нашого дослідження є «взаємодія» і «взаємодія у команді». Дефініції науковцями поняття «взаємодія» узагальнені у таблиці 1.2.

Таблиця 1.2

Дефініції поняття «взаємодія»

Дефініція	Автор
«Взаємодія – сумісна дія кількох об' єктів або суб' єктів, за якої результат дії одного з них впливає на інші».	Великий тлумачний словник сучасної української мови
«Взаємодія – вплив однієї реалії (тіла, елементарної частинки, біологічної істоти, людини, співтовариства) на іншу реалію, що змінює їхню динамічну поведінку».	Енциклопедія сучасної України
«Педагогічна особистісно орієнтована взаємодія ґрунтується на таких основних положеннях: той, хто навчається – суб'єкт взаємодії; той, хто навчається – складна індивідуальність зі своїм внутрішнім світом; викладачу необхідно з розумінням, прийняттям, любов'ю ставитися до кожного; відносини між ними довірчі, відкриті; міжособистісне спілкування має діалогічний характер; викладач повинен знати індивідуальні психологічні особливості того, хто навчається; оцінні судження на його адресу повинні включати щось позитивне; викладачу у роботі необхідно спиратися на диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу».	І. Бартєнєва
«…процес впливу суб'єктів один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок».	Е. Економова
«…трактування феномену взаємодії пов'язана з її розглядом як процесу безпосередньої або опосередкованої взаємодії суб'єктів, який породжує взаємну зумовленість і зв'язок. Особливістю взаємодії є її причинна детермінація: кожна з взаємодіючих сторін виступає як причина іншої і, одночасного, як наслідок впливу протилежної сторони».	М.Єпіхіна
«Особистісно орієнтована взаємодія, основа реалізації якої полягає в установках тих, хто її здійснює, а саме: відкриті взаємини, безоцінне сприйняття, емпатичне слухання, самототожність тощо. Основою особистісно орієнтованої взаємодії є спілкування-діалог, сутність якого полягає у духовній єдності, взаємній довірі, відвертості, доброзичливості, а також діалог у структурі міжособистісних відносин як суперечлива єдність тотожності та відмінностей у стосунках суб'єктів».	Т. Осипова

Варто зауважити, що поняття «взаємодія» розглядається науковцями у сферах педагогіки, психології і соціології здебільшого як міжособистісна взаємодія. Такий підхід є важливим у контексті нашого дослідження, адже в межах команди встановлюються міжособистісні зв'язки і відбувається міжособистісна взаємодія. Н.Лисак конкретизує її «ознаки:

– наявність зовнішньої стосовно взаємодіючих індивідів мети (об'єкта), здійснення якої зумовлене потребою докладання сумісних зусиль;

– експліцитність (доступність до спостерігання та реєстрації);

– ситуативність (достатньо жорстка регламентація конкретними умовами міжособистісної взаємодії щодо тривалості, інтенсивності, норм і правил інтеграції, яка є нестабільним феноменом, що змінюється залежно від кожного конкретного випадку);

– рефлексивна багатозначність (можливість міжособистісної взаємодії як прояву усвідомлених суб' єктивних намірів, неусвідомлених або частково усвідомлених, які є наслідком сумісної участі в складних видах суспільної діяльності)» (Лисак, 2011, с. 36–37).

Як бачимо, авторка розглядає потребу докладання сумісних зусиль задля досягнення мети як основу для міжособистісної взаємодії. Це, власне, створює також підгрунтя для командної взаємодії, адже, як уже зазначалось, команди створюються для виконання певних завдань і досягнення поставленої мети.

Окремі питання, пов'язані з особливостями організації ефективної командної взаємодії, вивчали Т. Афанасьєва, Н. Голота, Є. Гревцева, В. Горбунова, Є. Задоя, А. Карнаухова, Н. Лисак, С. Мединська, Я. Ольшевська та ін.

Вітчизняні науковці враховують у своїх дослідженнях класифікацію видів взаємодії у межах групи, зроблену американським психологом Р. Бейлзом, який виокремив як позитивні, так і негативні аспекти взаємодії членів групи. Згідно з класифікацією Р. Бейлза, усі види можна описати за допомогою «чотирьох категорій:

– позитивні емоції (солідарність, зняття напруги, погодження);

– негативні емоції (непогодження, створення напруженості емоцій, демонстрація антагонізму);

– розв’язання проблем (пропозиція або вказівка, погляд, орієнтація інших);

– постановка проблем (прохання про інформацію, висловлення думки, вказівка)» (Орбан-Лембрик, 2003, с. 267).

І. Прохор наводить приклади позитивної та негативної взаємодії у команді. До позитивних «віднесено:

– досягнення спільної справи створює відчуття згуртованості у команді і підвищує моральний дух;

– хороші внутрішні комунікації і живий командний дух, який сформувався під впливом попередніх успіхів, створює більше можливостей для команди у більш ефективному досягненні спільних цілей. Це, своєю чергою, підвищує у окремого індивіда моральний дух;

– якщо визнається внесок індивіда як у досягненні цілі, так і у команду, він, імовірніше, буде мотивований в обох цих сферах, щоб знову досягти успіху.

Прикладами негативної взаємодії у команді у команді є такі:

– якщо команда зазнає невдачі у досягненні своєї цілі, це призведе до виникнення негативних почуттів як усередині команди, так і у кожного індивіда;

– відсутність командного духу і не дуже приязні відносини між членами команди впливатимуть на продуктивність праці, а також на індивідуальні потреби кожного окремого члена;

– якщо люди не щасливі у своєму середовищі і в роботі, вони не будуть мотивовані на досягнення спільної цілі або формування командного духу» (Прохор, 2016, с.19).

Розглядаючи соціологічні аспекти взаємодії, С. Кожушко акцентувала увагу на таких основних наукових поглядах на «сутність взаємодії:

– основа соціалізації, самовизначення, самореалізації особистості;

– єдність інформаційного, емоційного й духовного у взаємодії;

– принципи взаємодії (інтерактивність; повага до співрозмовника і самоповага; суверенність особистості; неупереджене ставлення до суб'єкта взаємодії, врахування його інтересів; створення ситуації успіху, стимулювання).

Науковцем сформульовано вимоги до суб'єктів взаємодії (емпатія, саморефлексія дій, самоконтроль, прагнення до самовдосконалення, високий моральний, культурний рівень)» (Кожушко, 2013, с. 378).

У контексті нашого дослідження трактуємо поняття «командна взаємодія» як формутрак відносин між членами команди, яка базується на взаємозв'язках, взаємовпливі і цілеспрямованій спільній діяльності.

Одним із основоположних понять нашого дослідження є термін «готовність». Автори «Словника-довідника з професійної освіти» визначають «готовність» як «цілісне утворення, що характеризує емотивно-когнітивну та вольову мобілізаційність суб'єкта в момент його включення в діяльність певної спрямованості» (Словник-довідник, 2006, с.49). На думку науковців, «готовність не є природженою, вона виникає в результаті певного досвіду людини, що базується на формуванні її позитивного відношення до вибраної діяльності, усвідомленні мотивів та потреб в них, об'єктивації її предмету та способів взаємодії з ним. Тривала готовність формується заздалегідь, в результаті дій, що спеціально організуються, діє та проявляється постійно, становить найважливішу передумову успішної діяльності» (Словник-довідник, 2006, с.49-50).

Загальне поняття «готовність» у «Словнику-довіднику» також конкретизовано для різних аспектів професійної діяльності педагогів, зокрема: готовність до застосування сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності, готовність до професійної діяльності вчителя з розвитку творчих здібностей, готовність до самореалізації у професійно-педагогічній діяльності, готовність особистості до самореалізації у професійно-педагогічній

діяльності, готовність майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин (Словник-довідник, 2006, с.49-50).

Відомий вітчизняний педагог С. Гончаренко розглядає це поняття як готовність до навчання, яка охоплює кілька компонентів: мотиваційну, вольову, розумову, комунікативну й мовну готовність (Гончаренко, 1997, с.65).

На думку Н. Волкової готовність педагога до професійної діяльності є складним особистісним утворенням, що «поєднує систему мотивів, знання, комунікативні, організаційні та конструктивні вміння, емпатію, професійно-значущі вольові якості, творчі здібності, здатність до самооцінки результатів професійної діяльності, забезпечуючи результативність фахової підготовки і установку на творче виконання професійних функцій» (Волкова, 2017).

Базуючись на поглядах вітчизняних науковців на сутність поняття «готовність», розуміємо під цим терміном комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання певної діяльності.

У контексті теми, яку ми досліджуємо, конкретизуємо загальне поняття «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності». Його ми тлумачимо як комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання професійних завдань у співпраці з членами команди на основі взаємних обов’язків, відповідальності, довіри й взаємоповаги.

Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності – це цілеспрямований і систематично здійснюваний процес оволодіння майбутніми фахівцями сукупністю знань, умінь, навичок, цінностей та інших компетентностей, що характеризують їх здатність до виконання професійних завдань у співпраці з членами команди на основі взаємних обов’язків, відповідальності, довіри й взаємоповаги.

1.3 Зарубіжний досвід підготовки майбутніх фахівців до роботи в команді

Сучасний етап трансформації української вищої освіти передбачає посилення уваги до формування особистості майбутніх фахівців. Водночас важливим є не тільки індивідуальний розвиток кожного здобувача, а й оволодіння ним здатністю працювати в команді, взаємодіяти й співрацювати з іншими членами команди, спільно вирішувати завдання. Особливого значення ця якість набуває для майбутніх педагогів, оскільки специфіка їхньої професійної діяльності пов'язана з командною роботою. Тож актуальним є спрямування освітнього процесу на забезпечення такого важливого аспекту як формування здатності майбутніх педагогів до командної взаємодії. З огляду на швидкі інтеграційні кроки України до Європейського Союзу доцільним є вивчення досвіду зарубіжних університетів з цієї проблеми. Врахування досягнень іноземних науковців надасть можливість вдосконалити процес професійної підготовки майбутніх педагогів у цілому й в аспекті командної роботи зокрема.

Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів досліджували В. Базуріна, В. Филипська (у Великій Британії) Л. Гаврілова, О. Бескорса, О.Ішутіна (європейський досвід), О. Голентовська (зарубіжні підходи до командоутворення), О. Комар (в країнах Європейського Союзу), О. Мархева (стандартизація освіти в межах Болонського процесу), О. Першукова (у європейському освітньому просторі), В. Сокаль (особливості професійної педагогічної освіти європейських країн), М. Тадеєва (концептуальні засади розвитку іншомовної освіти в європейських країнах) та ін.

У процесі вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх педагогів до роботи в команді розглянули практичні напрацювання науковців кількох університетів. Р. Сантагата і Дж. Гуаріно з Університету Каліфорнії (University of California) зазначають, що на противагу традиційному навчанню в США останнім часом серед вчителів набула популярності тенденція ділитися

досвідом і вчитися один у одного. При цьому стали популярними різні форми професійного розвитку, зосереджені на співпраці. Дослідниці відзначили, що до проведення експериментальної роботи з підготовки студентів до командної взаємодії вони залучили випускників, які вже працюють вчителями. Ці випускники брали участь у співпраці, обговоренні й аналізі викладання інших, як це було раніше під час навчання в університеті. Крім того, вчителі ділились висновками щодо аналізу власного викладання. Співпраця відбувалася не тільки під час навчального дня, а також і на стадії підготовки до нього й після завершення. Майбутні вчителі спільно планували уроки, викладали, давали та отримували відгуки інших, аналізували та обмірковували викладання та навчання (Santagata, 2012).

Спільною розробкою кількох авторів Університету Делаверу (University of Delaware) стала основа програми підготовки вчителів, спрямована на допомогу майбутнім вчителям навчитися під час навчання не тільки викладати, але і працювати в команді. Структура програми передбачає розвиток чотирьох умінь: 1) Вказати навчальні цілі для окремого заняття (Чого студенти мають навчитися?). 2) Проведення емпіричних спостережень за викладанням і навчанням (Чого навчилися студенти?). 3) Побудова гіпотези про вплив викладання на навчання студентів (Як викладання допомогло чи не допомогло студентам навчитися?). 4) Використовуючи аналіз, щоб запропонувати вдосконалення у викладанні (Як викладання може ефективніше допомогти студентам вчитися?). Автори стверджують, що ця структура окреслює більш реалістичний і перспективніший набір компетентностей вчителя-початківця, ніж традиційні програми, розроблені для підготовки випускників з експертними стратегіями викладання (Hiebert, 2007).

Німецькі дослідники надають практичні поради щодо основних правил роботи в команді. Вони зазначають, що багато завдань виконати легше, коли люди працюють разом, але тільки якщо вони утворюють справді ефективну команду. Якщо не виходить згуртуватися і співпрацювати, то не вийде й

якісного виконання завдань. Автори пропонують встановити для роботи команди певні рамкові умови: конструктивне ставлення до командної роботи з боку управлінців і повна підтримка команди; позитивне сприйняття членів команди і відсутність сумнівів щодо їхньої здатності виконати необхідні завдання, тобто довіра до команди; цінування досягнень і внеску кожного члена команди (Härter, 2003).

Австралійські науковці зазначають, що «найефективніші освітні системи, такі як Японія, Сінгапур і Британська Колумбія, широко використовують різні цикли командного навчання під час практичних і лабораторних занять, співпраці на лекціях під керівництвом науково-педагогічних працівників, коли невеликі групи майбутніх учителів вивчають і вирішують практичну проблему, як наріжний камінь свого професійного розвитку» (Jensen, 2016). Постійні команди здобувачів під керівництвом викладачів, зосереджені на змісті та вбудовані в безпосередній освітній контекст, здатні досягнути ефективного професійного розвитку. Отже, якість професійної підготовки майбутніх учителів певною мірою залежить від утворення команд і здійснення командної роботи.

Цікаву думку висловлює Е. Філіпп. Дослідник звертає увагу на те, що останнім часом вимоги до співпраці в школах зростають у зв’язку з розширенням шкіл повного дня та інклюзивного навчання. Тому майбутніх педагогів доцільно готувати до роботи у команді, яка тепер не обмежується тільки вчителями й директорами шкіл. Варто включати також вчителів спеціальної освіти, асистентів інтеграції та вихователів. Е. Філіпп акцентує на тому, що у наш час командна робота та розвиток команди повинні розглядатися в мультипрофесійному вимірі. На його погляд, розвиток мультипрофесійної команди замінює попередні форми співпраці в школах. Факторами успіху для розвитку команди автор вважає такі: чіткий розподіл ролей, командна культура як ставлення та набір цінностей, регулярне навчання, спілкування і зворотній зв’язок (Philipp, 2014).

М. Локвуд пропонує організувати підготовку майбутніх педагогів до роботи у команді за системою Data Wise, яка була розроблена педагогами державних шкіл Бостона (Boston Public Schools) і дослідниками Гарвардської вищої школи освіти (Harvard Graduate School of Education) й використовується зараз у різних закладах освіти по всьому світу. Система Data Wise передбачає покроковий процес, який складається з трьох етапів: підготовка, запит і дія. У межах цієї системи М. Локвуд пропонує таку послідовність кроків для підготовки майбутніх учителів до роботи у команді: допомога команді у створенні та підтримці структур співпраці, підтримка команди для покращення використання даних, навчання команди процесу вдосконалення, підготовка фасилітаторів команд вчителів до самостійного проведення спільного дослідження, перехід до нових навчальних стратегій. Дослідниця відзначає, що в рамках циклу Data Wise вчителі-члени команди ділилися своїми сильними сторонами й підтримувати слабкі сторони один одного, коли доцільно було розробляти нові навчальні стратегії і підходи (Lockwood, 2018).

Співробітники Інституту політики навчання (Learning Policy Institute) розглядають підготовку до командної роботи як складову частину професійної підготовки і професійного розвитку, тому пропонують використовувати ті моделі, які виявились успішними й сприяли підвищенню рівня навчання студентів. У своєму дослідженні вони визначили сім загальних елементів цих ефективних підходів, а саме:

1. Вони зосереджені на змісті командної роботи.
2. Вони включають стратегії активного навчання.
3. Вони залучають вчителів до співпраці.
4. Вони використовують моделі та/або моделювання.
5. Вони надають коучингову та експертну підтримку.
6. Вони передбачають час для зворотного зв'язку та рефлексії.
7. Вони застосовуються протягом тривалого часу (Darling-Hammond, 2017).

У практиці зарубіжних закладів вищої освіти використовуються різні моделі організації командної роботи, призначені для вирішення певних задач і виконання конкретних завдань. Розглянемо найбільш поширені з них.

Традиційна модель є такою командою, де її роботою беззастережно керує керівник (капітан) команди. Він може делегувати частину свої повноважень і відповідальності в залежності від завдань, які потрібно виконати.

Модель командного духу. Ця модель схожа на традиційну, оскільки команда теж має одного керівника. Проте її особливістю є те, що саме він приймає всі рішення, не делегуючи повноважень і відповідальності членам команди. Відтак, вони виконують роботу, будучи задоволеними щодо її організації і відчуваючи загальний командний дух. Однак дослідники здебільшого вважають таку модель псевдокомандою через домінування ролі керівника.

Модель передового рівня. Це так звана модель самоменеджменту, у якій відсутнє централізоване керування однією особою. Тому приймати рішення й нести відповідальність може будь-який член команди, який у певний час виходить на передній край.

Модель команди цільових завдань. Така команда створюється для роботи протягом обмеженого періоду часу, необхідного для виконання певного завдання або реалізації проєкту. Інколи її спрощено називають робочою групою або проєктною командою.

Віртуальна команда. Ця модель командної роботи грунтується на віртуальній співпраці її членів, які виконують разом певне завдання, не зустрічаючись один з одним. Звісно, у випадку необхідності можливими є віртуальні зустрічі. Загалом діяльність організована у віддаленому режимі.

Кожна з вищезазначених моделей має свої переваги і недоліки. Перед тим, як створити команду, доцільно проаналізувати, яка модель найкраще підійде для виконання поставленого завдання і досягнення визначених цілей. У межах команди люди об’єднуються і співпрацюють. Щоб це об’єднання

стало справжньою командою, у них мають бути спільні інтереси, мета, розуміння й бачення співпраці. У команді всі члени команди вносять свій внесок і наполегливо прагнуть досягти мети команди, яка має бути заздалегідь визначена. Зрозуміло, що у будь-якому закладі освіти майбутній педагог не буде працювати наодинці, а комунікувати й працювати зі своїми колегами. Кожен здобувач освіти є, фактично, частиною команди і тому має працювати в тісній координації з іншими членами команди, щоб загальна діяльність була ефективною. При цьому члени команди повинні взаємно доповнювати один одного.

Зарубіжні дослідники підкреслюють, що команди можуть бути постійними, тобто не обмежуватись виконанням одного завдання, а працювати на постійній основі. Але можливим є також створення й функціонування тимчасових команд. На відміну від постійних, тимчасові команди завершують свою діяльність після виконання завдання. Вони зазвичай формуються на обмежений за часом термін. Інколи це може бути необхідно для допомоги постійній команді. У зарубіжній практиці досить поширеним є такий спосіб організації командної роботи, що, коли постійні команди мають занадто багато роботи, тоді формують тимчасові групи, які працюють разом з членами постійної групи для виконання завдання в обумовлений час.

Створення команд має сенс, коли йдеться про особливу мету для роботи над певним конкретним проєктом або у випадку потреби пошуку вирішення проблеми, яка може вже бути або найближчим часом стати критичною.

Одним із різновидів команд є комітет. Зазвичай комітети створюються для роботи над певним завданням на постійній або тимчасовій основі. Люди зі спільними інтересами збираються разом у одному місці або віртуально на спільній платформі, щоб сформувати такий комітет і разом працювати над справою. Дуже часто комітети створюють для організації і проведення культурних заходів. Члени комітету співпрацюють, розробляючи стратегії для успішного виконання поставленого завдання. Практика створення різних комітетів є звичною для зарубіжних закладів освіти, у тому числі

університетів. Зокрема, вони формуються там, де студенти зі спільними інтересами об’єднуються для організації культурних та різноманітних інших заходів, необхідних для всебічного розвитку студентів.

Спеціальні робочі команди формуються тоді, коли члени команди працюють разом під керівництвом лідера. Він зазвичай обирається серед членів команди, роботою якої він керує для досягнення спільної мети. Такий лідер весь час підтримує свою команду й намагається найбільш раціонально використати зданості кожного члена команди. Крім виконання поставленого завдання, однією із найважливіших його функцій є адекватна оцінка кожного із членів своєї команди і запобігання конфліктів між ними.

Особливе місце займають так звані самокеровані команди або команди із самоменеджментом. Незважаючи на відсутність єдиного керівника, члени команди працюють разом заради спільної мети, індивідуально відповідаючи за свою ефективність і зосередженість на загальній меті, а також самостійно проявляючи ініціативу.

Цікавим і у багатьох випадках найбільш ефективним варіантом є багатофункціональна, крос-функціональна або міжфункціональна команда, до складу якої входять майбутні фахівці з різних галузей знань, але об’єднані спільною метою. У таких командах люди з різних сфер, інтересів і вподобань об’єднуються, щоб виробити унікальну ідею для успішного виконання завдання. В ідеалі вони мають бути більш-менш на одному рівні, щоб уникнути проблем із нездоровою конкуренцією чи навіть конфліктами.

Останнім часом дедалі більшої популярності в американських і європейських університетах набувають віртуальні команди, які складаються з студентів, розділених відстанями з підтримкою зв’язку через Інтернет. Вони спілкуються один з одним у онлайн-форматі через Інтернет. Такі команди корисні, коли вони вирішують спільні міжнаціональні проблеми, розробляють глобальні, наприклад, екологічні проєкти і потрібно зв’язатися один з одним. У деяких випадках це може бути повністю цифрове спілкування. Віртуальну команду можна створити із осіб, які підтримують будь-яку спільноту на сайтах

соціальних мереж, таких як Facebook, оскільки всіх учасників із різних країн об’єднує спільна ідея. Прикладом може бути спільнота з пошуку партнерів для розроблення, подання, реалізації і підтримки освітніх проєктів у межах програми академічних обмінів Erasmus +.

На окрему увагу заслуговує досвід британських університетів; для багатьох з них характерним є організовація освітнього процесу з використанням роботи так званих «функціональних» і «перехресно-функціональних» команд, які опікуються різноманітними питаннями – від навчання до позааудиторного студентського життя. На думку В. Филипської, «коли у ЗВО починають функціонувати студентські команди, спочатку вони налагоджують взаємовідносини та взаєморозуміння між своїми членами команди. Далі вони виробляють стратегічний план дії для представників адміністрації, в якому вони визначають і свої функції» (Филипська, 2015).

У середіх школах Великої Британії активно працюють педагогічні команди, які «проводять дебати на педагогічних радах, презентуючи доповіді, у яких вони визначають проблеми організації освітнього процесу, шляхи їх розв’язання та необхідні для цього терміни. Педагогічні команди працюють над упровадженням в освітню практику загальних принципів якісного управління освітою, а також над створенням важливих модифікацій для організації навчальної і виховної діяльності в британських школах.

Для педагогічних команд, які працюють у школах Великої Британії, однією з ключових умов досягнення високої результативності є оцінювання власної діяльності. Команди постійно збирають і аналізують дані, щоб зрозуміти, який рівень заохочення і винагороди потрібен команді для досягнення високих результатів. Винагороди для педагогічних команд можуть включати і нагороди за особисті досягнення. На нашу думку, такий досвід є цінним для надання майбутнім учителям педагогічної підтримки, адже під час проходження педагогічної практики у школі вони, хоч і тимчасово, можуть стати членами таких команд. Робота майбутніх учителів у педагогічній

команді буде ефективною, адже вони об’єднуються зі всіма членами команди для досягнення спільної мети» (Филипська, 2015)..

Цікавою є думка Н. Мукан та І. Грогодзи, які акцентують увагу на зростанні значення підготовки майбутніх педагогів в аспекті взаємодії різних культур. Як зазначають дослідники, «саме розширення міжнародної співпраці між країнами Європейського Союзу, членом якого є Велика Британія, інтенсивні імміграційні процеси, характерні для Канади та США, актуалізують проблему підготовки педагога до функціонування в полікультурному суспільстві, що визначає потребу в застосуванні інтеркультурного підходу до їхнього професійного розвитку. Учителі шкіл працюють у середовищі, якому притаманна взаємодія різних культур, а серед їхніх завдань – підготовка учнів до толерантного співіснування в соціумі» (Мукан, 2013, с.24).

На особливу увагу заслуговує практика Потсдамського університету (Universität Potsdam), Німеччина, де здобувачам пропонується на вибір для вивчення спеціальний модуль «Менеджмент команди» («Team Management»).

Завдяки вивченню цього модуля студенти набувають глибоких знань з теорії та методів керування командою і здатності застосувати ці знання для планування, проведення та оцінки власної діяльності; уміння оцінити якість опублікованих досліджень щодо менеджменту команди та правильно визначити сильні та слабкі сторони цих досліджень; здатності використовувати знання з теорії щодо менеджменту команди для подолання конкретних практичних проблем. Завдяки командній роботі вони набувають особистих якостей, соціальних навичок та методологічних умінь, які дозволяють їм ефективно, результативно та синергійно працювати в командах (Team Management, 2024).

Розглянувши наведені вище приклади підготовки майбутніх педагогів до роботи у команді й командної взаємодії за кордоном, можна констатувати наявність і застосування досить великої кількості моделей, які використовуються в освітньому процесі й на основі яких досягнуто

позитивних результатів. А це можна використати в професійній підготовці вітчизняних майбутніх педагогів.

Висновки до першого розділу

Аналіз ступеня розробленості проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності дозволив визначити основні напрями досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними науковцями. Встановлено, що значна частина публікацій присвячена теоретичним засадам формування готовності фахівців до командної взаємодії, підходам дослідників щодо трактування феномену командної взаємодії, диференціації командної і групової роботи, визначенню переваг і недоліків командної взаємодії в професійній діяльності, особливостей командної взаємодії в освітній діяльності.

У контексті нашого дослідження особливий інтерес становлять праці, у яких розглядаються питання процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності з урахуванням формування знань і умінь, важливих для виконання професійних завдань шляхом командної взаємодії, зокрема, організаційних і комунікативних. Водночас варто відзначити, що в дослідженнях недостатньо розкрито питання формування компонентів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії, зокрема в аспекті застосування інтерактивних технологій навчання.

Проведений аналіз наукових праць за темою дослідження дозволив уточнити ключові поняття дослідження – «команда», «командна взаємодія», «готовність», «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності». На основі аналізу досліджень науковців термін «команда» у нашому дослідженні розглядаємо як групу людей, які об’єднались для виконання завдань або проєктів на основі конструктивної співпраці, відкритості й взаємодопомоги. Поняття «командна взаємодія» трактуємо як форму відносин між членами команди, яка базується на взаємозв’язках, взаємовпливі і

цілеспрямованій спільній діяльності. Базуючись на поглядах вітчизняних науковців на сутність поняття «готовність», розуміємо під цим терміном комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання певної діяльності. У контексті теми дослідження конкретизуємо поняття «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності» як комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання професійних завдань у співпраці з членами команди на основі взаємних обов'язків, відповідальності, довіри й взаємоповаги.

Термін «команда» відображає невелику групу, діяльність якої спрямована на вирішення актуальних проблем життєдіяльності певної організації і характеризується партнерською взаємодією між членами команди. Якщо мова йде про заклад освіти, то команду варто розглядати як заздалегідь підібрану групу педагогічних працівників для вирішення актуальних проблем діяльності закладу освіти, досягнення чітко визначених мети і завдань завдяки об'єднання зусиль членів команди. Характерними ознаками команди є: сформованість конкретної мети; активна співпраця; розподіл ролей і обов'язків; наявність лідера; згуртованість команди; відпрацьовані комунікативні зв'язки; групові норми поведінки, усталені традиції; близькість основних життєвих цінностей, установок; специфічні методи вироблення колективних рішень; сприятлива соціально-психологічна атмосфера.

На основі вивчення й узагальнення наукових джерел можна констатувати, що основними перевагами роботи в команді є: підвищення якості ухвалених рішень; скорочення часу на пошук оптимальних варіантів рішень; реалізація багатоаспектного підходу до розв'язання складних педагогічних ситуацій; зосередження розумового процесу на досягненні мети; орієнтація на зміст і результати роботи; виявлення найбільш талановитих виконавців, спроможних генерувати ідеї; гнучкість розподілу завдань; активізація партнерської співпраці; створення творчої атмосфери; професійне зростання членів команди; забезпечення доцільної інтеграції знань і досвіду;

урахування та узгодження різних інтересів і спрощення обміну інформацією; подолання пасивної поведінки окремих членів колективу; розв’язання конфліктних ситуацій; згуртування членів шкільного колективу та підвищення їхньої мотивації; скорочення плинності кадрів та запобігання опору змінам. Водночас до недоліків роботи в команді належать: витрати часу на створення та організацію роботи команди; поширення доступу до конфіденційної інформації; обмеження спілкування учасників команди з іншими членами колективу; затримка ухвалення рішення за досягненням консенсусу; перевантаження членів команди; зниження мотивації індивідуального успіху; підвищення відповідальності; домінування позицій визнаних авторитетів; суперництво між членами команди.

Розгляд прикладів окремих європейських, американських і австралійських дослідників щодо діяльності з підготовки майбутніх педагогів до роботи у команді засвідчив, що цей аспект професійної підготовки зазначених фахівців розглядається як дуже важливий і необхідний складник їхнього навчання. Позитивний досвід і напрацювання зарубіжних науковців заслуговують на увагу й використання у практиці вітчизняних закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку за педагогічними програмами. Зокрема, доцільно звернути увагу на елементи системи Data Wise, заходи для згуртування команд, пропозицію щодо створення мультипрофесійних команд.

Результати першого розділу дослідження висвітлено в публікаціях автора [56; 57; 242].

РОЗДІЛ 2
ДІАГНОСТИКА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

2.1. Критерії, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії

Проведення експериментальної роботи, спрямованої на формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії, та оцінювання її результативності потребує уточнення критеріїв, показників і рівнів її сформованості.

Насамперед, з'ясуємо зміст понять «критерій» і «показник». У академічному «Словнику української мови» критерій визначено як «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» (Словник української мови, 2011). Під філософським кутом зору це може бути мірило істинності, вірогідності людських знань, їх відповідності обєктивній дійсності. Як зазначено у словнику, «критерієм правильності теоретичних висновків є практика» (Словник української мови, 2011). В енциклопедичних словниках критерій тлумачиться як ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища, підстава для оцінки або класифікації чогось.

У контексті нашого дослідження розглянемо розуміння поняття «критерій» у педагогіці.

Автори «Словника-довідника з професійної педагогіки» визначають термін «критерій» як «мірило оцінки, судження, необхідна та достатня умова проявлення або існування якогось явища чи процесу» (Словник-довідник, 2006, с. 95). Вони, зокрема, зазначають: «Однією з найважливіших вимог до педагогічного (психологічного) експерименту є визначення міри (критерію) тієї властивості, на визначення якої спрямоване дослідження – критерію валідизації. За такий критерій на практиці найчастіше слугують:

- об’єктивні біографічні дані (стать, вік, обрана спеціальність, вступ до вищого закладу освіти і таке інше);
- показники успішності, що найчастіше виступають критеріями рівня знань, мірою тестів здібності до навчання, тестів інтелекту;
- результати реальної діяльності (для студентів педагогічних закладів – проведення уроків та виховних заходів під час практики, створення педагогічних плакатів, педагогічних кросвордів, написання педагогічних творів тощо);
- контрольні іспити знань і вмінь;
- дані інших методик і тестів, валідність яких (тобто придатність до виміру того, що вони хочуть виміряти) уважається встановленою» (Словник-довідник, 2006, с. 95).

З. Курлянд підкреслює, що в педагогіці досить складно провести об’єктивний замір чогось, тому тут частіше використовують суб’єктивні критерії. «До числа таких критеріїв відносяться оцінки, судження, висновки про об’єкт дослідження, зроблені експертом (викладачем закладу вищої освіти, вчителем школи, керівником, психологом, студентом, школярем). Для більшої об’єктивізації такої оцінки кожний респондент оцінюється незалежними експертами, а одержані результати усереднюються шляхом знаходження середнього арифметичного» (Словник-довідник, 2006, с. 95; Курлядн, 1995).

«Український педагогічний словник» містить визначення поняття «критерії статистичні», що є «показниками, які поєднують у собі методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про правдоподібність нульової або однієї з альтернативних гіпотез. Критерії статистичні використовуються для перевірки гіпотез: про приналежність вибірки генеральній сукупності, про достовірність (або відсутність) відмінностей між вибірковими середніми арифметичними, дисперсіями, про зв’язки між ознаками, які вивчаються, про достовірність впливу» (Гончаренко, 1997, с.173).

Критеріями оцінювання досягнень у підготовці майбутніх фахівців, на думку А. Алексюка, можуть бути такі: «характер засвоєння вже відомого знання, якість виявленого студентом знання, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура мовлення, ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями і навичками застосування засвоєних знань на практиці, оволодіння досвідом творчої діяльності, якість виконання роботи» (Алексюк, 1998, с.560).

Узагальнюючи погляди науковців на сутність поняття «критерій», можна констатувати, що під ним вони розуміють об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у суб'єктів дослідження або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці. На це визначення ми спираємось під час організації експериментальної роботи упродовж проведення нашого дослідження.

Кожен критерій характеризується набором показників, які деталізують його. У «Словнику української мови» надано загальне уявлення про показник як «наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь» (Словник української мови, 2011).

Розглянемо погляди науковців на сутність поняття «показник» під кутом зору проведення педагогічних досліджень.

У «Словнику-довіднику з професійної педагогіки» поняття «показник» розглянуто у більш загальному вигляді як показник якості вищої освіти, під чим розуміють кількісну характеристику якостей особистості випускника закладу вищої освіти «стосовно до певних умов його навчання та сфери майбутньої професійної діяльності» (Словник-довідник, 2006, с.144). Ми можемо спиратись на це визначення у контексті нашого дослідження, враховуючи, що сформованість визначених критеріїв готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності буде вимірюватись кількома показниками.

Відповідно до показників, що свідчать про сформованість певної якості чи характеристики, у педагогіці визначають рівні її сформованості.

А. Бойко пов'язує визначення рівня навчальних досягнень, загальних критеріїв їхнього оцінювання та відповідних оцінок (у балах) на основі структурних компонентів навчальної діяльності, до яких віднесено змістовий, операційно-організаційний та емоційно-мотиваційний компоненти (Бойко, 1996, с.232).

Автори «Словника-довідника з професійної педагогіки» акцентують на визначенні «рівнів сформованості знань щодо змісту навчального елемента, а саме:

- ознайомчо-орієнтований – особа має орієнтоване уявлення щодо понять, які вивчаються, здатна відтворювати формулювання визначень, законів тощо, вміє вирішувати типові завдання шляхом підставлення чисельних даних;
- понятійно-аналітичний – особа має чітке уявлення та поняття щодо навчального об’єкту, здатна здійснювати смислове виділення, пояснення, аналіз, перенесення раніш засвоєних знань на типові ситуації;
- продуктивно-синтетичний – особа має глибоке розуміння щодо навчального об’єкту, здатна здійснювати синтез, генерувати нові уявлення, переносити раніш засвоєні знання на нетипові, нестандартні ситуації» (Словник-довідник, 2006, с.160).

Для визначення критеріїв готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності врахуємо думку І. Прохор про «співіднесення їх зі структурою зазначеною готовності, а саме такими основними компонентами:

- когнітивний (сукупність знань про особливості управлінської команди ЗВО);
- мотиваційний (орієнтація на стиль діяльності «команда»);
- операційний (орієнтація на виконання основних функціонально-рольових позицій у команді);

- особистісний (розвиток таких рис, як потреба в досягненнях, схильність до творчості, цілеспрямованість і рішучість, вміння йти на розумний ризик, потреба в незалежності)» (Прохор, 2016, с.22).

Критеріями, що характеризують придатність до командної роботи, дослідниця вважає «такі:

- усвідомлення власного професіоналізму і впевненості в ньому, а також можливість ефективно представити його іншим – провести ефективну самопрезентацію;
- відмова від суперництва;
- готовність представити свою роботу та її результати таким чином, щоб інші могли перевірити достовірність цих даних;
- визнавати чужі досягнення, не принижуючи себе; готовність і вміння конструктивно вирішувати конфлікти в команді та поза нею, а також шукати спільні рішення;
- уміння вступати в метакомунікацію, тобто робити темою обговорення власну поведінку і спілкування учасників команди між собою; можливість та уміння поєднувати особисті інтереси з колективними цілями команди, не знаходячись перед проблемою вибору» (Прохор, 2016, с.22).

Визначено також критерії, які вказують на незадовільну придатність до командної роботи. До них «віднесено:

- зовнішній прояв невпевненості в собі; занадто детальний і затягнутий опис обставин без урахування того, що саме потрібно в даній ситуації; самомилування і приниження важливості внеску інших членів команди (може бути завуальованим);
- приписування собі успіхів команди;
- потайливість і водночас вимога відкритості від інших; самопринизливе порівняння й оцінка;
- не заводити в команді розмову про конфлікти, але виносити конфліктні ситуації назовні;
- орієнтація на проблему, а не на пошук способу її вирішення;

- прояв хворобливого потягу до спокою; відступ чи контратака, острах прояву почуттів у себе чи інших;
- неадекватна особиста дистанція, тобто майже абсолютна нездатність змінити позицію; відображення будь-якої критики шляхом нелояльності до рішень команди, якщо тільки вони не відповідають власним інтересам або вимагають лояльності до ієрархії» (Прохор, 2016, с.22).

Розглядаючи професійну спрямованість майбутніх педагогів О. Дубасенюк визначила такі складові у вигляді критеріїв і показників: «показники рівня розвиненості мотиваційної сфери, педагогічних здібностей, індекс та чинники задоволеності педагогічною діяльністю. Під час проведення відповідного опитування було виокремлено три смислові розділи: перший – питання, пов'язані з аналізом мотиваційної сфери студентів; другий – питання, пов'язані з виявленням ступеня задоволеності педагогічною діяльністю у період практики; третій – питання, які допомогли визначити чинники, що спричинюють чи не спричинюють успішне професійне становлення педагога» (Дубасенюк, 2005).

Автор зауважує, що у процесі підготовки вчителя спостерігається подальший розвиток його мотиваційної сфери. Отже, можемо зробити висновок про значну увагу до мотиваційного критерія.

Готовність до професійної діяльності складається, на думку Н. Волкової, із трьох важливих компонентів, а саме:

- мотиваційно-ціннісний (особистісні якості);
- когнітивний (обсяг знань з фахових дисциплін);
- операційно-виконавчий (система узагальнених педагогічних умінь).

Вивчаючи сформованість основ професіоналізму майбутнього педагога, Н. Гузій визначила такі критерії: мотиваційно-орієнтаційний, інформаційно-когнітивний, аффективно-регулятивний, поведінково-процесуальний. Відповідно до визначених критеріїв дослідниця виокремила їх «показники:

- мотиваційно-орієнтаційного (ціннісне ставлення до майбутньої педагогічної професії, тип професійної спрямованості, зміст та особливості професійно-ціннісних орієнтацій, характер професійних прагнень та установок);

- інформаційно-когнітивного (ступінь науково-теоретичної обізнаності в питаннях теорії й технологій педагогічної праці, володіння понятійно-категоріальним фондом теорії та технології педагогічної праці, сформованість професійно-педагогічного мислення, здатність до професійно-педагогічної рефлексії);

- аффективно-регулятивного (емоційно-образна розвиненість, емпатійність та професійна духовність, здатність до професійної саморегуляції);

- поведінково-процесуального (розвиненість організаційно-комунікативних умінь, сформованість вербальної педагогічної техніки, володіння невербальними засобами педагогічної техніки, естетична виразність та педагогічний артистизм)» (Гузій, 2007, с.12-13).

Узагальнюючи результати педагогічних і психологічних досліджень вітчизняних науковців, В. Фрицюк стверджує, що найчастіше для діагностики «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють «такі компоненти, як: мотиваційно-ціннісний, змістово-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний, світоглядний, когнітивний, праксеологічний, організаційно-діяльнісний чи технологічний, рефлексивний» (Фрицюк, 2017, с. 219).

Визначаючи «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді», М. Карпова виокремлює «мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і особистісний компоненти. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію обрано синергізм мотивації досягнення та мотивації спілкування, спрямованість на професійну та комунікативну взаємодію, на фоні подолання комунікативних бар’єрів» (Карпова, 2020, с.168-170).

Сформованість когнітивного критерію визначається за рівнем знань. Основу операційно-діяльнісного критерію становить «сукупність умінь роботи в команді», а «показниками сформованості кожного вміння обрано рівень володіння уміннями і рівень їх застосування під час командної роботи» (Карпова, 2020, с.168-170).

Під час проведення свого дослідження М. Карпова узагальнила групи вмінь роботи в команді, які зумовлюють інтерес в контексті нашої теми. Зокрема, це такі:

«Комунікативні:

Аргументовано формулювати власні погляди, бути готовим до їх коригування, враховуючи точку зору колег.

Чітко формулювати завдання, передавати інформацію.

Висловлювати свою думку повільно, чітко, впевнено переконувати, навіювати, проявляти взаємоповагу, взаєморозуміння.

Кодувати і декодувати повідомлення за вербальними і невербальними каналами комунікації.

Формулювати контраргументи на захист своєї позиції.

Операційно-діяльнісні:

Визначати проблему і розробляти програму її вирішення (мета, зміст, способи, результат), орієнтуючись на індивідуальний і загальний успіх.

Адекватно оцінювати власні можливості й потенції інших членів команди у вирішенні проблеми.

Будувати зв’язки та відносини з людьми, об’єднувати, координувати спільні зусилля членів команди з метою підвищення її ефективності.

Долати виникаючі перешкоди за допомогою розробки альтернативних варіантів вирішення проблеми.

Досягти взаєморозуміння, злагодженості членів команди, слухати й чути один одного.

Перцептивно-регулятивні:

Позитивно-стійко сприймати «значущого іншого» на основі емпатії, толерантності, довіри.

Встановлювати продуктивно-комфортні «суб'єкт-суб'єктні» ділові відносини.

Абстрагуватися від особистих симпатій / антипатій, пристосовуватись до стресових впливів.

Знаходити компроміси і шляхи вирішення конфліктних ситуацій, відповідно до обраної стратегії обирати доцільну тактику роботи в команді, виражати довіру команді.

Предметно-інформаційні:

Здійснювати пошук, обробку, передавання професійно значущої інформації, її обмін для досягнення поставленої мети.

Співвідносити професійно значущі цінності і норми деонтології зі змістом здійснюваної діяльності.

Нести персональну відповідальність за результати роботи.

Успішно співпрацювати у віртуальному середовищі.

Постійно вдосконалювати знання, ціннісні установки у загальному полі професійної діяльності» (Карпова, 2020, с.168–170).

На основі наявних розробок науковців ми конкретизували структурні компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний) та критерії сформованості, до яких віднесли: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий (див. рис. 2.1).

Щоб досягти ефективного результату, необхідні бажання та співпраця студентів. Потрібно всіма можливими способами активізувати студентів і заохотити їх до участі у навчальній командній роботі. З іншого боку, мотивація на занятті безпосередньо пов'язана з успішністю навчання. Вмотивовані студенти навчаються краще і швидше.



Рис. 2.1. Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності

Таким чином, мотиваційний компонент охоплює мотиви, інтереси, потреби, бажання. Термін «мотив» походить від лат. «movere», «рухатися», тобто мотиви є рушійною силою дій людини, прихованою оцінкою цілей і ситуаційних характеристик, які спонукають до очікування досягнення мети або невдачі. Мотиви відносяться до змістових класів цілей. Вони розглядаються як детермінанти мотивації з боку людини і, таким чином, як внутрішні причини поведінки. Мотиви визначають, на які цілі й стимули людина реагує, зокрема й виявом емоцій.

Мотивація є комплексом зовнішніх і внутрішніх факторів. Ці фактори пробуджують і активізують енергію, яка впливає на поведінку і психологічне сприйняття людини. Отже, внутрішні й зовнішні фактори впливають на поведінку та сприйняття студента, а також на способи досягнення результатів. Оскільки форма мотивації розрізняється відповідно до внутрішніх і зовнішніх факторів, тобто того, що викликає мотивацію, тому враховуємо існування двох форм мотивації – зовнішньої і внутрішньої мотивації.

На зовнішню мотивацію впливають, відповідно, зовнішні фактори. Здобувач із зовнішньою мотивацією часто навчається не через власний інтерес, а для оцінок, похвали, престижу, щоб відповідати вимогам, завершити курс або отримати необхідні знання. Це означає, що він очікує своєрідної винагороди за своє навчання, намагається не розчарувати інших або уникнути покарання. Ця форма мотивації часто може спричиняти низьку самооцінку, стрес або тривогу.

Внутрішня мотивація походить від власного інтересу студента, внутрішньої цікавості, бажання. Поведінка, що є наслідком внутрішньої мотивації, зазвичай є більш спонтанною і творчою. Завдяки внутрішній мотивації студент вчиться, тому що він насправді цього хоче, тому що йому це подобається, а задоволення від того, що він навчився, є його початковою метою. Він не очікує насамперед винагороди за свої зусилля, але навіть найменше визнання чи позитивний зворотний зв’язок мотивує студента і спонукає його до ще більшої активності. Студенти з внутрішньою мотивацією

є більш успішними в навчанні, краще підготовленими, із задоволенням беруть участь у різних активних формах навчальної діяльності.

Позитивним є те, що зовнішня мотивація завжди може змінитися на внутрішню. Інтерактивні ігри можуть бути природним і ефективним засобом активізувати й зацікавити студентів, розвинути позитивне ставлення до співпраці у складі команди, до взаємодії.

Мотиви класифікують за різними критеріями: біологічні (фізіологічні), соціальні. У своєму дослідження ми розглядаємо соціальні мотиви, до яких відносять, зокрема, мотив досягнення, мотив приналежності (зв'язку), мотив влади або цікавість. Якщо здобувач, наприклад, має високий мотив приналежності, характеризується стійкою схильністю до прагнення до того, щоб бути частиною групи, то він позитивно реагуватиме на залучення його до команди.

Щодо інших мотивів, які можуть впливати на ставлення здобувачів освіти до командної взаємодії, варто розглянути такі, як наближення – уникнення конфлікту, мотив досягнення, мотив лідерства. Мотив досягнення часто пов'язують з прийняттям ризику з розмежуванням між надією на успіх і страхом невдачі. Тож у нашому випадку на цьому уявленні може грунтуватись відповідальність членів команди за їхній внесок у загальний результат, а також розподіл ролей у команді з визначенням лідера. Не варто відмовлятись і від впливу на мотив цікавості, який часто протиставляється загальному мотиву страху перед невдачею.

Мотиви поділяють на приховані (імпліцитні) і явні (експліцитні). Імпліцитні мотиви є несвідомими, стимулюються так званими природними подразниками і впливають на спонтанну поведінку. Їх не можна оцінити за допомогою анкет, а лише за допомогою непрямих методів, таких як інтерв'ю. На відміну від прихованих мотивів, явні мотиви є свідомими. Їх стимулюють, зокрема, вимоги соціального середовища. Ці мотиви вимірюються шляхом анкетування. Тому в експериментальній частині нашого дослідження ми зможемо використати анкети й опитувальники, що призначені для виявлення

імпліцитних мотивів здобувачів вищої освіти і відповідним чином врахувати їх під час виявлення ефективності визначених нами педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності й розроблення програми формувального етапу експерименту.

Критерієм сформованості мотиваційного компонента готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності є мотиваційно-ціннісний, оскільки для будь-якої діяльності, крім мотивів, важливими є також наявність і рівень прояву цінностей.

Цінності можуть варіюватися від найпростіших форм, таких як пунктуальність і доброзичливість, до так званих претензійних форм, таких як самоспрямування, універсалізм і конформізм. За останні роки були запропоновані та емпірично підтверджені різні моделі цінностей (Hanel, 2018). Усі вони часто визначали людські цінності як абстрактні ідеали, які керують поведінкою людей і є вирішальними для пояснення соціальних і особистих організацій і відстеження їх змін через різні фактори. Серед різних моделей цінностей, які були запропоновані, багато науковців підтримує теорію Ш. Шварца щодо основних людських цінностей (Schwartz, 1987).

Розглянемо цю теорію більш детально, оскільки вона є цікавою для нашого дослідження, тому що не просто охоплює досить великий перелік цінностей, але й відображає їх вплив на мотивацію. Згідно з теорією S.H. Schwartz, існує шість основних ознак цінностей:

– цінності як переконання, що нерозривно пов’язані з впливом;
– цінності належать до бажаних цілей, які спонукають до дії;
– цінності виходять за межі конкретних дій і ситуацій;
– цінності слугують стандартами;
– цінності впорядковані за важливістю одна відносно одної;
– відносна важливість кількох цінностей є керівництвом до дії.

Ці шість ознак застосовуються до всіх цінностей. Крім того, у теорії розрізняються десять основних цінностей (видів цінностей), які охоплюють

діапазон мотиваційно відмінних цінностей, визнаних у різних культурах. Ці цінності є універсальними, оскільки вони ґрунтуються на універсальних вимогах людського існування. Проте за своїм мотиваційним змістом вони відрізняються (Schwartz, 1987).

Визначення десяти цінностей з точки зору широких цілей, які вони виражають, представлені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Цінності та мотиваційні цілі

Цінності	Мотиваційні цілі
Відповідність	«Стримування дій, нахилів та імпульсів, які можуть засмутити або завдати шкоди іншим і порушити соціальні очікування чи норми (слухняність, самодисципліна, ввічливість, шанування батьків і старших, відданість, відповідальність)»
Традиція	«Повага, прихильність і прийняття звичаїв та ідей, які передбачає ваша культура чи релігія (поміркованість, духовне життя, повага до традицій, скромність, благочестивість)»
Доброзичливість	«Збереження та підвищення добробуту тих, з ким людина часто спілкується особисто (корисний, чесний, прощаючий, відповідальний, відданий, справжня дружба, зріла любов)»
Самоспрямування	«Незалежне мислення та дія – вибір, створення, дослідження (творчість, свобода, вибір власних цілей, допитливість, незалежність, самоповага, розумність, приватність)»
Стимулювання	«Хвилювання, новизна та виклик у житті (різноманітне життя, захоплююче життя, сміливість)»
Гедонізм	«Задоволення або чуттєве задоволення для себе (задоволення, насолода життям, самозадоволення)»
Досягнення	«Особистий успіх через демонстрацію компетентності відповідно до соціальних стандартів (амбітний, успішний, здатний, впливовий, розумний, самоповага, соціальне визнання)»
Влада	«Соціальний статус і престиж, контроль або домінування над людьми та ресурсами (авторитет, багатство, соціальна влада)»
Безпека	«Безпека, гармонія та стабільність суспільства, відносин і себе (чистота, сімейна та національна безпека, соціальний порядок, взаємність у відносинах)»
Універсалізм	«Розуміння, вдячність, толерантність і захист для благополуччя всіх людей і природи (широкий світогляд, соціальна справедливість, рівність, мир, єдність з природою, мудрість, захист навколишнього середовища)»

Дж. Біггз визначив три різні підходи до навчання, пов’язаних з типом мотивації, а саме: поверхнева мотивація, глибинна мотивація і мотивація досягнення. Крім того, кожен підхід реалізується через відповідну стратегію (Biggs, 1993) (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Типи мотивації та стратегій у ставленні студентів до навчання

Тип мотивації	Мотиви	Стратегія
Поверхнева мотивація	Поверхнева мотивація відіграє важливу роль: мінімальне виконання вимог; баланс між надмірною роботою та невдачею.	Поверхнева стратегія є репродуктивною: обмеження цілей до найнеобхіднішого та відтворення за допомогою механічного навчання.
Глибока мотивація	Глибока мотивація є внутрішньою: навчання, щоб актуалізувати інтерес до того, що вивчається; розвиток компетентності.	Глибока стратегія є змістовною: взаємопов'язана з попередніми відповідними знаннями.
Мотивація досягнення	Мотивація досягнення базується на конкуренції та підвищенні самооцінки: отримати найвищі оцінки, незалежно від того, чи цікавий матеріал, чи ні.	Стратегія досягнення базується на організації часу та робочого простору; виконанні рекомендацій; поведінці як «зразкового» студента.

Зазначимо, що на важливості формування ціннісного ставлення майбутніх педагогів до професійної діяльності наголошували, зокрема, В. Партола, Т. Пилипишко Н. Смолянюк, Т. Собченко та ін. Н. Волкова і О. Лебідь, вивчаючи проблему формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців до професійної діяльності у процесі фахової підготовки акцентували увагу на сутності цього поняття, яке авторки визначили як компонент ціннісно-змістової сфери особистості майбутнього фахівця, що «позитивно відображає його систему цінностей професійних знань і визначає цілеспрямовану діяльність щодо їх освоєння, розуміння необхідності пізнання самого себе як фахівця (своїх переваг і недоліків), усвідомлення етичних норм і правил взаємодії засобами комунікації, здійснення експертизи власних професійних дій і прийнятих рішень» (Волкова, 2022, с.21–22).

Розглядаючи це трактування поняття «ціннісне ставлення до професійної діяльності», переконуємось у значущості зазначеного феномену для командної взаємодії у професійній діяльності.

Критерієм сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності є когнітивно-пізнавальний, оскільки успішність виконання професійних завдань грунтується на володінні майбутнім фахівцем комплексом необхідних знань і неперервне його доповнення шляхом пізнавальної активності й набуття нових знань. Пізнання є процесом психічного відображення світу у свідомості людини, який певною мірою забезпечує засвоєння знань.

Знання про сутність командної роботи допоможе майбутнім педагогам навчитись працювати в команді. Наразі здобувачі часто стикаються з такими поняттями, як «командна робота», «командний гравець», «командний дух», але мало хто знає, що це означає. Уміння працювати в команді є соціальною навичкою (soft skill), яка стає дедалі більш потрібною у діяльності фахівців, зокрема педагогів. Тому тим мабутнім фахівцям, хто набуде здатності працювати в команді під час навчання в закладі вищої освіти і буде готовим до командної роботи, буде легше у подальшому трудовому житті як з точки зору виконання професійних завдань, так і щодо міжособистісних відносин і співпраці з майбутніми колегами.

Насамперед, майбутні педагоги мають усвідомити, що сам по собі розподіл праці – це не командна робота. Крім того, робота в команді означає не тільки великі можливості, але й багато викликів, як це завжди буває, коли мова йде про міжособистісні стосунки. Чим різноманітніший склад команд, тим більша ймовірність, що окремі члени отримають користь від внеску інших. Але водночас зростає ризик конфліктів. Конфлікти в команді є своєрідним викликом, з яким необхідно професійно впоратися шляхом активного розроблення оптимальних рішень і прозорого усунення причин. Здобувачам вищої освіти доцільно засвоїти знання про ефективне управління конфліктами, що має вирішальне значення для підтримки позитивної робочої

атмосфери у команді. Команди, які конструктивно вирішують конфлікти, не тільки зміцнюють свою згуртованість, але й здатність вирішувати складні професійні проблеми. Співпраця базується на взаємній повазі та розумінні індивідуальних точок зору, що призводить до збільшення синергії. Але майбутні педагоги також повинні знати, що успішне вирішення конфлікту часто вимагає вміння йти на компроміс і ставити спільні цілі вище індивідуальних інтересів. Ключову роль тут відіграє вміння емпатійно спілкуватися.

Динаміка команди, орієнтована на співпрацю, дозволяє розробляти інноваційні рішення та ефективну реалізацію проєктів. Це сприяє розвитку культури відкритості та довіри, тим самим підвищуючи готовність до професійної діяльності. У довгостроковій перспективі сформована культура вирішення конфліктів і співробітництво в навчанні забезпечує міцну основу для професійної кар'єри. Це дозволяє здобувачам виважено протистояти майбутнім викликам і зробити значний внесок до загального успіху. Тому надзвичайно важливо, щоб під час навчання у закладах вищої освіти вони ознайомились зі стратегіями, які сприяють продуктивній командній взаємодії та підтримують ефективне вирішення конфліктів.

Отже, відповідні теми, семінари, тренінги мають стати невід'ємною частиною комплексної підготовки до командної взаємодії. Як уже зазначалось, здобувачі мають усвідомити, що сформована для виконання навчального завдання група автоматично не є командою. Команда як ціле є більше, ніж сума зусиль її членів. Командна взаємодія визначається координацією і спільною роботою. Вона вимагає самовідповідальності й співпраці.

Сутність терміну «командна взаємодія» часто ототожнюють із розумінням того, що всі добре ладнають між собою. Однак, якими б важливими не були приємний тон міжособистісного спілкування й хороша атмосфера в команді, вони самі по собі не є командною взаємодією. Тим більше, що удаваний гарний настрій, як це інколи робиться, не може замінити відчуття єдності. Очевидно, що продуктивний клімат має створюватися

свідомо й активно – усіма учасниками, а особливо лідером чи керівником команди. Команда має переживати перемоги і поразки з відчуттям єдності. З іншого боку, фанатичне командоутворення також не є вдалим рішенням: напружені обов'язкові дедлайни часто призводять до того, що учасники страждають від командної роботи, а не продуктивно впливають на роботу.

Готуючись до командної взаємодії у професійній діяльності майбутні педагоги мають знати, що робочі ситуації бувають гнучкими і нові питання вимагають нових відповідей. Тільки завдяки взаєморозумінню та координації можна досягнути бажаного результату. Важливо, щоб власний потенціал кожного члена команди використовувався правильно і розвивався найкращим чином. Тоді кожен член команди зможе отримати користь, і буде досягнуто загального успіху.

Знання щодо складу команд можуть допомогти зрозуміти, що відмінності між членами команди можуть її збагатити. Якщо люди схожі між собою, вони зазвичай подобаються один одному. Однак, якщо команда складається з кількох «клонів», вони, хоч і гармонують один з одним, але й мислять однаково. У результаті маємо посередність і одноманітність. Кожному, хто хоче розвивати інновації, потрібна різноманітність – у мисленні, культурі, досвіді. Тому майбутнім педагогам корисно визнати парадокс: найкращого результату можна досягнути, коли в одній команді поєднуються абсолютні протилежності. Незважаючи на всю креативність, хорошим командам завжди потрібен прагматик, який зосереджується на тому, що є можливим і реальним. Він здатен ретельно перевірити, що необхідно для реалізації ідеї, які кроки і в якому порядку потрібно зробити. Корисною буде участь також такого члена команди, який має талант просування командного рішення, що допомагає підтримувати моральний дух команди, коли під час виконання проєкту, наприклад, виникають сумніви. Саме він здатен підтримати ентузіазм команди.

Критерієм сформованості діяльнісного компонента є діяльнісно-поведінковий. Він передбачає, насамперед, створення відносин і їх

продуктивно-позитивний розвиток, активність у міжособистісному спілкуванні у межах команди, співпраці і співтворчості у вигляді командної взаємодії. У цьому контексті важливо враховувати використання набутих знань, застосування стратегій, прийомів, умінь і навичок міжособистісної взаємодії. В аспекті формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності враховуємо, що формування й розвиток умінь і навичок, значущих для цього, а також певних якостей будуть успішними лише тоді, коли це відбувається у процесі залучення здобувачів до відповідної діяльності у складі команди. Тільки безпосередня участь у діяльності, пов'язаній з процесом формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, може пробудити їх зацікавлення у кінцевому результаті цього процесу.

Саме безпосередня участь у діяльнісній реалізації набутих знань щодо командної взаємодії сприяє формуванню основних комунікативних і організаційних умінь, необхідних для командної роботи. Володіння членами команди комунікативними уміннями є основою для чіткого розуміння та необхідною умовою для функціональної командної структури. Уміння вирішення конфліктів дозволяють членам команди поєднувати різні точки зору та спільно розробляти життєздатні рішення. Не менш важливою є здатність співпереживати, яка створює глибоке розуміння точок зору та почуттів колег. Крім того, надійність і почуття відповідальності є ключовими характеристиками, які зміцнюють взаємну довіру і таким чином сприяють стабільності команди.

Адаптивність і готовність до навчання підтримують безперервний розвиток команди та сприяють швидшій адаптації до нових процесів або викликів, адже у сучасному світі гнучкість і здатність до адаптації є дуже важливими. Команди повинні вміти швидко та ефективно реагувати на зміни ринку, нові вимоги, появу нових технологій тощо. Зміни часто бувають несподіваними і вимагають швидких дій. Тоді адаптивність стає вирішальним фактором. Здатність працювати в динамічному середовищі вимагає культури

безперервного навчання, тобто навчання протягом усього життя. Майбутні педагоги повинні навчитися регулярно оновлювати та розширювати свої знання та навички, щоб йти в ногу з вимогами, що постійно змінюються.

Здобувачі, які бажають і здатні адаптуватися та бути гнучкими, можуть зробити у своїй майбутній професійній діяльності значний внесок до успіху, стійкості й прогресу закладу освіти, де вони працюватимуть. Вони здатні протистояти новим викликам і відповідно адаптувати свій підхід. Важливо, щоб навчальні програми передбачали формування цих умінь та навичок і, таким чином, сприяли здатності успішно працювати в професійному середовищі, яке швидко змінюється.

Отже, узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що критерієм сформованості мотиваційного компонента є мотиваційно-ціннісний, а показниками – наявність інтересу до взаємодії з іншими членами команди, наявність мотивів досягти успіху, спрямованість на співпрацю під час виконання завдань, прояв позитивних емоцій під час виконання завдання, бажання спілкуватись, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Критерієм сформованості когнітивного компонента є когнітивно-пізнавальний, а показниками – комплекс знань щодо сутності командної взаємодії, базових стратегій співпраці у команді й різноманітних форм організації команд, розподілу ролей. Критерієм сформованості діяльнісного компонента є діяльнісно-поведінковий з такими показниками, як наявність комунікативних і організаторських умінь, уміння орієнтуватися в проблемних ситуаціях, уміння ефективно співпрацювати з членами команди, здатність брати на себе відповідальність.

На основі комплексного врахування виділених критеріїв і показників встановлено три рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності: високий, середній і низький.

Узагальнені рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності характеризуються таким чином:

Низький рівень. Здобувач вищої освіти, який має низький рівень мотивації, не зацікавлений у взаємодії з іншими, не виявляє ініціативи щодо встановлення контактів з ними, виявляє в цілому ситуативний інтерес до участі у командній роботі, не має бажання брати на себе відповідальність. Володіє досить низьким рівнем загальних теоретичних знань, не ознайомлений з базовими стратегіями і формами діяльності команд. Виконує завдання епізодично, не має чіткого уявлення про власний внесок у загальну справу. Не знає, як правильно планувати, розподіляти завдання, потребує постійного контролю та допомоги з боку інших. Невпевнений у прийнятті рішень і по можливості уникає їх прийняття й відповідальності за прийняті рішення та виконані завдання.

Середній рівень. Майбутній педагог з середнім рівнем готовності до командної взаємодії у професійній діяльності має обмежено-стійкий інтерес до отримання знань про цей феномен. Проявляє ініціативу та достатню активність під час виконання завдань. Але його зацікавленість і прагнення до успіху й співпраці є нестабільними та потребують постійної стимуляції зовні. Студент має середній рівень загальних теоретичних знань. Він ознайомлений з базовими стратегіями і ролями командної роботи й намагається використовувати їх на практиці. Прагне до комунікації з колегами щодо прийняття рішень і виконання поставлених задач. Усвідомлює необхідність власної відповідальності, але намагається розділити її з іншими членами команди.

Високий рівень. Здобувач вищої освіти з високим рівнем готовності до командної взаємодії у професійній діяльності має внутрішню мотивацію до самовдосконалення та досягнення успіху, проявляє стійкий інтерес до командної роботи, бажання співпрацювати для спільного отримання позитивного результату, проявляти та реалізувати свої здібності. Не боїться брати на себе ініціативу, відповідальність і активну участь у організації роботи команди, плануванні й виконанні завдань, прагнучи знайти найбільш ефективні шляхи і способи для вирішення поставленого завдання. Успішно

використовує свої знання на практиці, є вдалим комунікатором у межах своєї команди. Проявляє свої творчі здібності у вирішенні задач.

2.2 Методика та результати констатувального етапу дослідження

Дисертаційне дослідження загалом проводилось у чотири етапи протягом 2021–2024 років.

На *першому, аналітично-пошуковому, етапі* (2021–2022) досліджувався стан вивчення проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності в науковій літературі та здійснювалось її осмислення у контексті актуальних досліджень педагогіки. Були розглянуті й проаналізовані підходи вітчизняних і зарубіжних дослідників до проблеми дисертаційного дослідження. У межах першого етапу визначена ідея створення моделі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

На *другому, констатувально-проєктивному, етапі* (2022–2023) продовжувалось вивчення педагогічної та психологічної літератури. Проводився констатувальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Під час констатувального етапу експерименту виявлено та узагальнено утруднення студентів і викладачів у процесі організації командної взаємодії; встановлено чинники, які сприяють формуванню досліджуваного феномену.

Розроблено модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, визначено педагогічні умови, які сприяють формуванню у здобувачів готовності до командної взаємодії та експериментальну програму їх впровадження.

На *третьому, формувальному, етапі* (2023–2024) проведено експериментальну перевірку педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності,

досліджено ефективність впровадження моделі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

На *четвертому, аналітично-узагальнюючому, етапі* (2024–2025) здійснювались опрацювання, систематизація, статистична обробка та аналіз отриманих експериментальних даних, проводилось узагальнення висновків, розроблялись практичні рекомендації щодо подальших напрямів наукових пошуків.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету, Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

На різних етапах у дослідженні брали участь 340 здобувачів контрольних та експериментальних груп і 24 викладачі. Визначення кількісного складу учасників експерименту здійснювалося на основі таблиці М. Грабар та К. Краснянської (Грабар, 2019), згідно з якою кількість учасників не повинна бути меншою, ніж 340 чоловік. Визначення якісного складу вибірки здійснювалося за допомогою методики стратифікованого відбору учасників, тобто за допомогою поділу генеральної сукупності на страти та здійснення випадкових вибірок із кожної страти. Таким чином, кількість учасників експериментальної групи склала 164, а контрольної – 176 студентів. Якісний склад учасників контрольної та експериментальної груп перевірявся за допомогою критерія Вілкоксона-Манна-Вітні з використанням програмного засобу «Статистика в педагогіці» (Новиков, 2005), згідно з яким перевірка якісного складу експериментальної групи щодо контрольної за емпіричним критерієм Вілкоксона-Манна-Вітні складає 0,3731, критичним значенням є 1,96.

Це означає, що характеристики вибірок, які порівнюються, збігаються на рівні значущості 0,05. Отже, якісний та кількісний склад досліджуваних студентів в експериментальній та контрольній групі приблизно однаковий.

Вибірка характеризується репрезентативністю, це означає, що рівень готовності студентів певного закладу вищої освіти відповідає рівню готовності в студентів усіх педагогічних університетів.

Констатувальний етап експерименту передбачав проведення діагностичної роботи, під час якої перевірявся вихідний рівень готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності за визначеними критеріями.

Для досягнення поставленої мети на констатувальному етапі педагогічного експерименту були поставлені такі завдання:

- з'ясувати наявність у майбутніх педагогів інтересу до формування умінь командної взаємодії у професійній діяльності;
- встановити мотиви здобувачів до освітньої і професійної діяльності в аспекті командної взаємодії;
- виявити обізнаність майбутніх педагогів про сутність і структуру командної взаємодії у професійній діяльності;
- визначити наявний практичний досвід командної взаємодії;
- здійснити самооцінювання майбутніми педагогами сформованості у них готовності до командної взаємодії у професійній діяльності.

До експериментальної групи були віднесені майбутні педагоги, які навчаються на бакалавраті в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, а до контрольної групи – здобувачі вищої освіти інших університетів, які здійснюють підготовку майбутніх педагогічних працівників (Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка, Рівненський державний гуманітарний університет, Український державний університет імені Михайла Драгоманова).

Методами дослідження під час констатувального етапу експерименту були анкетування, інтерв'ю, бесіди, діагностичні контрольні роботи, спостереження і самоспостереження, методи статистичного аналізу.

Для діагностики рівня готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності нами також використовувалися всебічно обґрунтовані, апробовані на практиці методики, а саме: методика виявлення мотивації до професійної діяльності (методика К. Замфір в модифікації А. Реана), методика діагностики особистості на мотивацію до успіху (Т. Елерс), методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич), діагностика спрямованості особистості (В. Смекал і М. Кучер), діагностика функціонально-рольових позицій у команді (R. Belbin), методика вивчення лідерського стилю (Р. Бейлз/К. Шнейєр), методика визначення рівня розвитку комунікативно-організаційних здібностей (Б. Федоришин), методика оцінки способів реагування у конфлікті (К. Томас).

Одним із завдань констатувального етапу нашого дослідження було виявлення прояву інтересу студентів до командної взаємодії, що розподілився за такими рівнями: високий (стійкий), середній (обмежено-стійкий), низький ситуативний). Отримані дані представлені у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Розподіл майбутніх педагогів за рівнями прояву інтересу до командної взаємодії

Рівень інтересу	Групи респондентів			
	Експериментальна (164)		Контрольна (176)	
	%	осіб	%	осіб
Високий	11,6	19	11,7	21
Середній	31,1	51	31,3	55
Низький	57,3	94	57,0	100

Встановлено, що 11,65% здобувачів вищої освіти проявляють високий, тобто стйкий і постійний інтерес до командної роботи; 31,2% – середній, а саме обмежено-стійкий інтерес і більше половини (57, 15%) характеризуються низьким, ситуативним проявом інтересу до командної взаємодії.

З метою вивчення мотивів здобувачів вищої освіти до освітньої і професійної діяльності провели опитування і розглянули результати в аспекті командної взаємодії. Для цього ми використали методику «Мотивація

професійної діяльності» К.Замфір (в модифікації А.Реана). Здобувачам було запропоновано оцінити за шкалою значущості від 1 до 5 такі мотиви: грошовий заробіток, прагнення до просування у роботі, прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег, прагнення уникнути можливого покарання чи неприємностей, задоволення від самого процесу і результату роботи, можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності. Отримані результати (у відсотках) представлені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Шкала мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	1 У дуже незначній мірі	2 У досить незначній мірі	3 У невеликій, але і у немалій мірі	4 У досить великій мірі	5 У дуже великій мірі
1. Грошовий заробіток	-	-	18, 5%	52,2%	29,3%
2. Прагнення до просування у роботі	4,8%	8,0%	28,7%	47,2%	21,3%
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег	-	12,1%	69,8%	11,1%	7,0%
4. Прагнення уникнути можливого покарання чи неприємностей	3,2%	33,0%	35,3%	23,4%	5,1%
5. Потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших	-	-	-	32,4%	67,6%
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи	-	-	15,5%	70,4%	14,1%
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності		12,6%	59,3%	16,3%	10,8%

Аналізуючи отримані результати, можна зробити висновок, що домінуючим є мотив досягнення соціального престижу і поваги з боку інших.

Це дозволяє очікувати, що студенти будуть схильні й здатні працювати в команді, оскільки для них важливим є ставлення інших і їхня оцінка. На користь роботи в команді свідчить і мотив уникнення критики, але в цілому цей показник набагато нижчий.

Під час констатувального етапу експерименту виявляли уявлення здобувачів про сутність і структуру командної взаємодії у професійній діяльності.

На питання анкети «Що означає бути готовим до командної взаємодії у професійній діяльності?» дало змогу отримати відомості про ступінь обізнаності здобувачів щодо сутності командної взаємодії у професійній діяльності. Усі відповіді на це питання розподілились таким чином: 30,4% респондентів не замислювалися над цим питанням; 25,7% здобувачів думають, що це означає уміння спілкуватись; 23,4% респондентів вважають, що це означає відсутність міжособистісних конфліктів під час навчального спілкування; 20,5% студентів переконані, що це робота у групах під час занять.

Відповіді на питання, які стосуються змісту підготовки до командної взаємодії, виявили недостатню обізнаність здобувачів з ключовими поняттями. Зокрема, переважна більшість опитуваних (67,4%) ототожнюють поняття «командна взаємодія» із поняттям «робота в групах». Поняття «команда» частіше асоціюється зі спортивними командами, і тільки 32,6% вказали, що колеги-педагоги можуть створювати у своїй майбутній професійній діяльності команди.

Відповіді на питання, спрямоване на виявлення джерел, з яких здобувачі отримують інформацію щодо досліджуваної проблеми: приблизно третина з них (35,6%) зазначили, що вони дізнались про командну роботу з Інтернету. Майже така ж кількість респондентів (33,3%) відповіли, що про це вони дізнались під час вивчення навчальних дисциплін, 22,7% здобувачів отримали таку інформацію з навчально-методичної літератури, а решта – 8,4% здобувачів – через соціальні мережі. Як бачимо, переважна більшість майбутніх педагогів отримують відомості про командну роботу в освітньому

процесі – під час вивчення окремих навчальних дисциплін або під час опрацювання навчальних посібників, підручників чи методичних розробок. Водночас варто звернути увагу на те, що досить велика кількість студентів надають перевагу і довіряють такому джерелу інформації як Інтернет, а останнім часом – також соціальним мережам.

Під час проведення констатувального етапу нашого дослідження передбачали також аналіз стану самооцінювання здобувачів щодо сформованості у них готовності до командної взаємодії у професійній діяльності. Більшість з них (57,3%) зазначили, що вони готові працювати у складі команди, 28,4% респондентів визнали свою повну або часткову неготовність до цього, а ще 14,3% студентів висловили свою думку про те, що вони зовсім не готові співпрацювати у складі команди з іншими її учасниками. На питання про наявність знань з цієї проблеми, більше половини опитуваних (55,2%) зазначили, що мають достатній рівень знань щодо командної взаємодії; 33,5% респондентів висловили сумніви в тому, що їхній рівень знань є достатнім, а 11,3 % учасників опитування зазначили, що їм бракує таких знань. Отже, результати самооцінювання здобувачів засвідчили, що вони мають досить поверхневі знання й уявлення щодо командної взаємодії педагогів у професійній діяльності.

Виходячи з того, що знання щодо командної взаємодії у професійній діяльності є важливими для її адекватної реалізації, ми запропонували учасникам експерименту проранжувати ці знання за ступенем їх значущості для їхньої майбутньої професійної діяльності (від найвищого з оцінкою 15 балів до найнижчого з оцінкою 1 бал). Отримані результати представлені у таблиці 2.5.

Як показують отримані дані, здобувачі вважають найбільш важливим для формування командної взаємодії у професійній діяльності опанування знаннями про сутність поняття «командна взаємодія», про що зазначили близько третини респондентів (32,7%) та відмінність команди від групи, на що вказали 29,7% студентів.

Одержані дані свідчать про те, що здобувачі уявляють командну взаємодію більшою мірою, як спілкування й міжособистісні відносини (23,5% і 20,8% відповідно), а меншою мірою – як співпрацю і співробітництво (9,8%).

Таблиця 2.5

Знання для формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності

Знання	Рангове місце	Кількість виборів (%)
Сутність поняття «командна взаємодія»	1	32,7
Відмінність команди від групи	2	29,7
Сутність поняття «команда»	3	26,8
Організація роботи в команді	4	25,6
Спілкування в команді	5	23,5
Міжособистісні відносини в команді	6	20,8
Конфлікти та їх врегулювання	7	20,4
Розподіл роботи в команді	8	16,7
Ролі членів команди	9	12,6
Співпраця і співробітництво	10	9,8
Переваги роботи в команді	11	8,2
Недоліки роботи в команді	12	7,3
Визначення ефективності командної взаємодії	13	6,5
Тайм-менеджмент в команді	14	3,9
Лідерство в команді	15	2,1

Це означає, що вони ще не усвідомлюють особливості командної взаємодії, командної роботи, спільного виконання проєктів тощо. Ми звернули увагу на те, що досить велика кількість студентів (20,4%) відносно високо оцінила значущість знань про конфлікти та їх врегулювання. На нашу думку, це може свідчити про те, що здобувачі вже стикались з конфліктами у навчальному середовищі і прагнуть навчитись уникати чи вирішувати їх. Отже, це потрібно врахувати під час проведення формувального етапу експерименту.

Дещо непокоїть останнє місце, відведене у ранговому списку категорії «лідерство у команді». З одного боку, за відсутності конкуренції за керування роботою команди, а така конкуренція не завжди може бути здоровою і продуктивною, знижується ризик конфліктів з цієї причини. Однак, з іншого боку, це демонструє також небажання здобувачів брати на себе

відповідальність за діяльність команди. Тому логічним є питання про те, наскільки вони усвідомлюють і схильні нести відповідальність за власний внесок у виконання спільного завдання.

Узагальнені дані констатувального зрізу щодо рівнів готовності до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм наведені у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Розподіл майбутніх педагогів за рівнями готовності до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм

Рівень	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	7	3,9	6	3,7
Середній	43	24,5	40	24,3
Низький	126	71,6	118	72,0
Усього	176	100	164	100

Наведені в табл. 2.6 дані показують, що тільки 3,9% студентів КГ та 3,7% ЕГ віднесені до високого рівня готовності, а 71,6% КГ та 72,0% ЕГ – до низького. Майже чверть майбутніх педагогів (24,5 КГ та 24,3% ЕГ) характеризується середнім рівнем готовності до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм.

Узагальнені дані констатувального зрізу щодо рівнів готовності до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним наведені у табл. 2.7.

Дані, які представлені в табл. 2.7, засвідчують, що значна частина студенів КГ та ЕГ характеризується низьким рівнем готовності до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм: відповідно 74,6% та 72,5%. До середнього рівня готовності віднесено 22,5% студентів КГ та 23,8% ЕГ.

Тільки 2,9% КГ та 3,7% ЕГ майбутніх педагогів характеризуються високим рівнем готовності до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм. Це можна пояснити відсутністю у закладах вищої освіти цілеспрямованої і систематичної роботи щодо оволодіння майбутніми

педагогами професійними знаннями щодо організації командної роботи і командної взаємодії.

Таблиця 2.7

Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм

Рівень	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	5	2,9	6	3,7
Середній	40	22,5	39	23,8
Низький	131	74,6	119	72,5
Усього	176	100	164	100

Результати констатувального зрізу щодо рівнів готовності до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм наведені у табл. 2.8.

Таблиця 2.8

Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм

Рівень	КГ		ЕГ	
	абс.	%	абс.	%
Високий	29	16,7	21	12,8
Середній	69	39,2	66	40,2
Низький	78	44,1	77	47,0
Усього	176	100	164	100

Встановлено, що 44,1% контрольної групи та 47,0% експериментальної групи віднесено до низького рівня готовності, середній рівень має 39,2% КГ та 40,2% ЕГ. За цим критерієм до високого рівня віднесено 16,7% студентів контрольної групи та 12,8% – експериментальної групи. Отже, студенти педагогічних університетів мають дещо вищі результати за діяльнісно-поведінковим критерієм. Це гіпотетично може підтвердити, що незалежно від

мотивів і знань, студенти оволоділи певним практичним досвідом командної роботи і взаємодії поза межами закладу вищої освіти.

Узагальнені дані діагностики рівня готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за всіма критеріями подано в табл.2.9.

Таблиця 2.9

Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності (констатувальний етап експерименту)

Критерії	Експериментальна група						Контрольна група					
	Високий		*Середній*		*Низький*		*Високий*		*Середній*		*Низький*	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно-ціннісний	6	3,7	40	24,3	118	72,0	7	3,9	43	24,5	126	71,6
Когнітивно-пізнавальнийй	6	3,7	39	23,8	119	72,5	5	2,9	40	22,5	131	74,6
Діяльнісно-поведінковий	21	12,8	66	40,2	77	47,0	29	16,7	69	39,2	78	44,1
Середнє знач.		6,7		29,4		63,9		7,8		28,8		63,4

Як бачимо з таблиці 2.9, результати вивчення реального стану готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії свідчать про, те що в студентів педагогічних університетів сформований переважно низький рівень (63,9% ЕГ та 63,4% КГ). Тільки 6,7% ЕГ та 7,8 КГ студентів проявляють високий рівень готовності до командної взаємодії. Майже третина майбутніх педагогів характеризується середнім рівнем готовності. Найвищі результати діагностування студенти мають за діяльнісно-поведінковим критерієм. Згідно з результатами дослідження, значної уваги потребує формування когнітивно-пізнавального та діяльнісно-поведінкового компонентів.

Отже, результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили правильність нашого припущення, про те, що в освітній процес ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх педагогів, потрібно впроваджувати педагогічні умови, спрямовані на підвищення рівнів сформованості компонентів досліджуваного утворення.

Тому ми виділили наступні завдання: 1) надати студентам більш грунтовні знання про роботу в команді та командну взаємодію; 2) формувати

в студентів особистісні якості, які притаманні командній взаємодії; 3) формувати в студентів вміння здійснювати командну взаємодію; 4) стимулювати розвиток позитивної мотивації до командної роботи, бажання сформувати в собі м'які навички (soft skills) в процесі командної взаємодії.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу праць науковців визначено компонентну структуру готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності, яка охоплює такі складники: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Виокремлення компонентів досліджуваного феномену надає змогу розкрити внутрішню організацію процесу його формування. Мотиваційний компонент охоплює мотиви, інтереси, потреби, бажання. Він передбачає наявність у здобувачів інтересу й мотивів до досягнення успіху, саморозвитку й самореалізації, ціннісних орієнтацій у процесі навчання й подальшої професійної діяльності. Мотиви є рушійною силою дій людини, прихованою оцінкою цілей і ситуаційних характеристик, які спонукають до очікування досягнення мети або невдачі. Мотиви належать до змістових класів цілей. Вони розглядаються як детермінанти мотивації з боку людини і, таким чином, як внутрішні причини поведінки. Мотиви визначають, на які цілі й стимули людина реагує, зокрема й виявом емоцій. Мотивація є комплексом зовнішніх і внутрішніх факторів. Ці фактори пробуджують і активізують енергію, яка впливає на поведінку і психологічне сприйняття людини. Отже, внутрішні й зовнішні фактори впливають на поведінку та сприйняття студента, а також на способи досягнення результатів.

Когнітивний компонент охоплює теоретичні знання, необхідні для реалізації командної взаємодії і співпраці у межах команди. Критерієм сформованості когнітивного компонента готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності є когнітивно-пізнавальний, оскільки успішність виконання професійних завдань грунтується на володінні

майбутнім фахівцем комплексом необхідних знань і неперервне його доповнення шляхом пізнавальної активності й набуття нових знань. Пізнання є процесом психічного відображення світу у свідомості людини, який певною мірою забезпечує засвоєння знань.

Встановлено, що важливим для майбутніх педагогів є усвідомлення того, що сам по собі розподіл праці – це не командна робота. Сформована для виконання навчального завдання група автоматично не є командою. Команда як ціле є більше, ніж сума зусиль її членів. Командна взаємодія визначається координацією і спільною роботою. Вона вимагає самовідповідальності й співпраці. Робота в команді означає не тільки великі можливості, але й багато викликів, як це завжди буває, коли йдеться про міжособистісні стосунки.

Знання щодо складу команд можуть допомогти зрозуміти, що відмінності між членами команди можуть її збагатити. Найкращого результату можна досягнути, коли в одній команді поєднуються абсолютні протилежності.

Діяльнісний компонент містить практичні уміння й здатності здобувачів до командної взаємодії, зокрема організаційно-комунікативні. Критерієм сформованості діяльнісного компонента є діяльнісно-поведінковий. Він передбачає, насамперед, створення відносин і їх продуктивно-позитивний розвиток, активність у міжособистісному спілкуванні у межах команди, співпраці і співтворчості у вигляді командної взаємодії. У цьому контексті важливо враховувати використання набутих знань, застосування стратегій, прийомів, умінь і навичок міжособистісної взаємодії. В аспекті формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності враховуємо, що формування й розвиток умінь і навичок, значущих для цього, а також певних якостей будуть успішними лише тоді, коли це відбувається у процесі залучення здобувачів до відповідної діяльності у складі команди.

Узагальнення поглядів науковців стало підгрунтям для розуміння сутності поняття «критерій» як об’єктивної ознаки, за допомогою якої

здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його у суб'єктів дослідження або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці. Це визначення стало орієнтиром під час організації експериментальної роботи упродовж проведення нашого дослідження. Кожен критерій характеризується набором показників, які деталізують його. Відповідно були визначені показники, а також рівні сформованості зазначених компонентів за вказаними критеріями.

Визначено, що критерієм сформованості мотиваційного компонента є мотиваційно-ціннісний, а показниками – наявність інтересу до взаємодії з іншими членами команди, наявність мотивів досягти успіху, спрямованість на співпрацю під час виконання завдань, прояв позитивних емоцій під час виконання завдання, бажання спілкуватись, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Критерієм сформованості когнітивного компонента є когнітивно-пізнавальний, а показниками – комплекс знань щодо сутності командної взаємодії, базових стратегій співпраці у команді й різноманітних форм організації команд, розподілу ролей. Критерієм сформованості діяльнісного компонента є діяльнісно-поведінковий з такими показниками, як наявність комунікативних і організаторських умінь, уміння орієнтуватися в проблемних ситуаціях, уміння ефективно співпрацювати з членами команди, здатність брати на себе відповідальність.

Для досягнення поставленої мети на констатувальному етапі педагогічного експерименту було виконано ряд завдань, а саме: з'ясовано наявність у майбутніх педагогів інтересу до формування умінь командної взаємодії; встановлено мотиви здобувачів вищої освіти до освітньої і професійної діяльності в аспекті командної взаємодії; виявлено уявлення здобувачів про сутність і структуру командної взаємодії у професійній діяльності; визначено практичні уміння командної взаємодії; проведено самооцінювання здобувачами сформованості у них готовності до командної взаємодії у професійній діяльності.

Методами дослідження під час констатувального етапу експерименту були анкетування, інтерв'ю, опитування, бесіди, діагностичні контрольні роботи, спостереження і самоспостереження, методи статистичного аналізу.

Результати констатувального етапу експерименту свідчать про, те що в студентів педагогічних університетів сформований переважно низький рівень готовності до командної взаємодії (63,9% ЕГ та 63,4% КГ). Тільки 6,7% ЕГ та 7,8 КГ студентів проявляють високий рівень готовності до командної взаємодії. Майже третина майбутніх педагогів характеризується середнім рівнем готовності. Найвищі результати діагностування студенти мають за діяльнісно-поведінковим критерієм. Згідно з результатами дослідження, значної уваги потребує формування когнітивно-пізнавального та діяльнісно-поведінкового компонентів.

Результати другого розділу дослідження висвітлено в публікаціях автора [57; 59; 242].

РОЗДІЛ 3
ОПТИМІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1 Модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності

Вивчення закономірностей формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності детермінує моделювання цього процесу, оскільки у педагогічній науці визнано, що одним із важливих напрямів пошуку шляхів підвищення якості процесу професійної підготовки фахівця є розробка його моделі.

Як вважає М. Козяр, «моделювання передбачає створення моделей конкретних значень, явищ, структур та видів діяльності, заміну вивчення деякого об'єкта чи явища експериментальним дослідженням на його моделі» (Козяр, 2011). За визначенням І. Зязюна, «модель є штучно створеним зразком у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним досліджуваному об'єкту (чи явищу), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» (Зязюн, 1987).

Як зазначає К. Масленнікова, «моделювання – дослідження будь-яких явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення їх характеристик та раціоналізації побудови об'єктів, що знову конструюються; дослідження об'єктів пізнання на їхніх моделях, побудова моделей об'єктів (систем, конструкцій, процесів тощо). У своєму дослідженні враховуємо поетапність моделювання за такими чотирма етапами:

І етап – постановка завдання (визначення місця і ролі досліджуваного об'єкта у системі освіти);

ІІ етап – створення і вибір моделі з метою вивчення оригіналу (побудова системи компонентів структури досліджуваного об’єкту);

ІІІ етап – вивчення моделі (установлення взаємозв’язків між компонентами системи);

ІV етап – перенесення даних, отриманих у результаті вивчення моделі, на оригінал (узагальнення результатів та прогнозування змін щодо поведінки досліджуваного об’єкта)» (Масленнікова, 2011).

Для оптимізації процесу формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності розробили модель, яка містить чотири взаємопов’язаних блоки, а саме: цільовий, теоретичний, процесуальний, діагностично-результативний (рис. 3.1).

Цільовий блок моделі визначає провідну мету (формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності), яка конкретизується низкою завдань (з’ясування стану сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, обгрунтування педагогічних умов реалізації моделі формування цієї готовності, аналіз результатів здійсненого експерименту і визначення перспективних шляхів подальших наукових досліджень, а також провідних суб’єктів взаємодії– викладача і студентів).

Теоретичний блок моделі охоплює підходи (компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний) і принципи. Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії здійснюється на основі низки принципів: загальних – науковості, системності й активності, а також спеціальних – комунікативності, динамізму.

Операційний блок моделі включає компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, педагогічні умови її формування, а також зміст, методи та форми навчання, що визначають методику організації зазначеного процесу. Педагогічними умовами визначено такі: підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб’єкт-суб’єктної) взаємодії і застосування її у

процесі освітньої діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

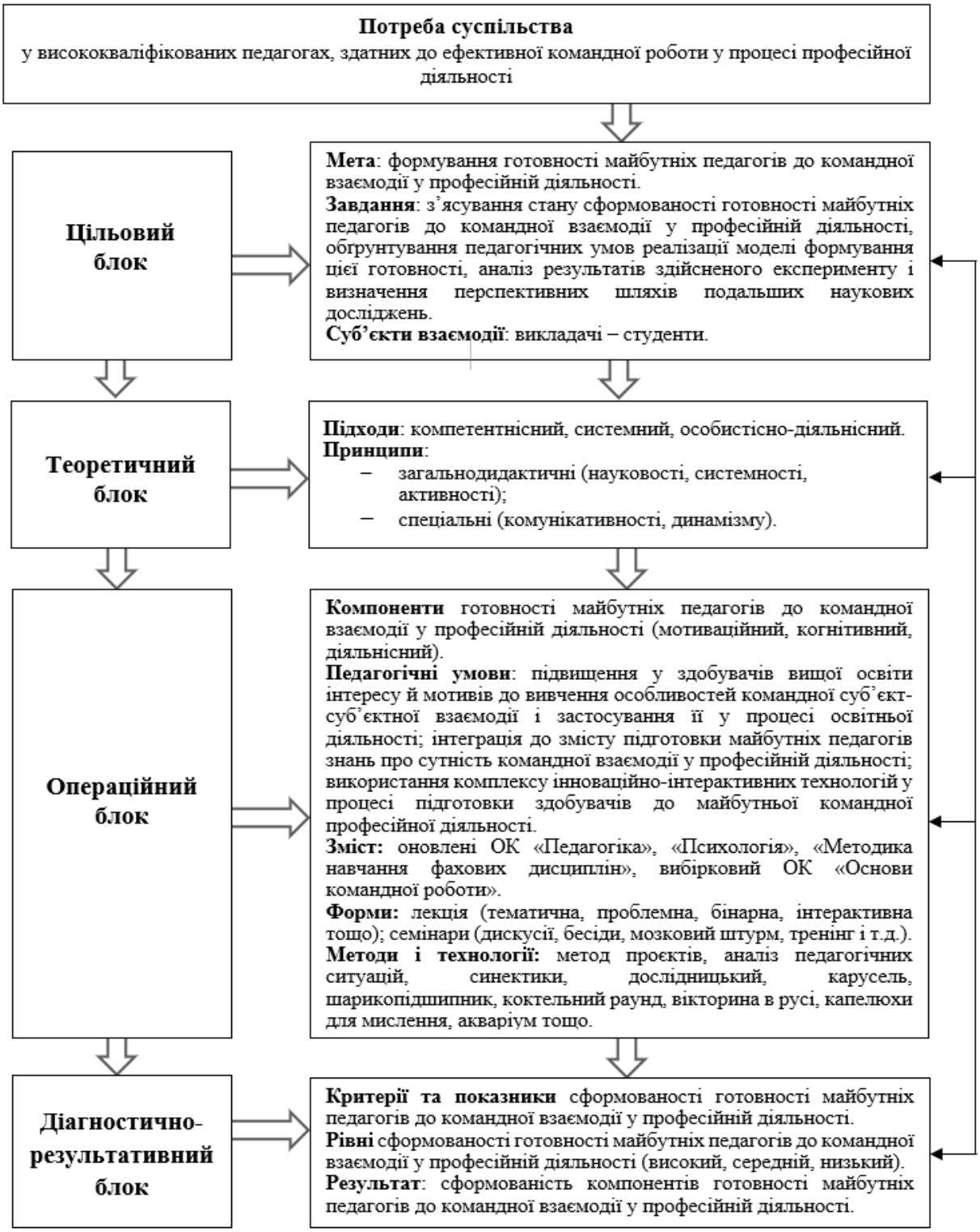


Рис. 3.1. Модель процесу формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності

В основу побудови діагностично-результативного блоку покладено критерії з відповідними показниками та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Компетентнісний підхід передбачає навчання, спрямоване на формування компетентностей, тобто зосереджується на розвитку конкретних умінь, навичок і компетенцій, які відповідають завданням майбутньої професійної діяльності фахівців. На відміну від традиційних методів навчання, які є, власне, трансфером загальних знань, навчання, орієнтоване на компетентності, спрямоване на вироблення умінь і програмних результатів навчання, важливих для подальшої професійної діяльності й професійного розвитку.

Впровадження компетентнісного підходу надає суттєві переваги у підготовці фахівців загалом і у формуванні їхньої готовності до командної взаємодії, зокрема такі:

- цілеспрямоване формування необхідних умінь, навичок, здатностей і якостей;
- завдяки зосередженню на конкретних компетентностях можна забезпечити розвиток навичок, необхідних для відповідних ролей;
- зростання ефективності навчання, оскільки менше часу витрачається на отримання невідповідних знань, а натомість здобувачі зосереджуються на тому, що дійсно важливо;
- вимірність сформованості певної компетентності, оскільки до неї встановлено чіткі цілі та вимоги;
- підвищення мотивації, оскільки здобувачі більш вмотивовані, коли бачать, що їхнє навчання безпосередньо пов’язане з їхніми професійними цілями.

Реалізація компетентнісного підходу пов’язана з кількома послідовними кроками:

1. Визначення компетентності. Першим кроком у впровадженні

компетентнісного підходу є визначення відповідних компетентностей. Це можна зробити шляхом глибокого аналізу цілей освітнього процесу та необхідних умінь. У нашому випадку утворенням, яке потрібно сформувати для успішної професійної діяльності майбутніх педагогів, є їхня готовість до командної взаємодії.

2. Розробка програми (плану). В залежності від компетеності (компетентностей) розробляється освітня програма, навчальний план, робоча програма дисципліни або ж програма педагогічного експерименту. Вона має передбачати необхідні теми і матеріали.

3. Навчання й оцінювання. Навчання адаптовано до компетентностей, визначених у програмі. Здобувачів варто заохочувати до активної роботи над своїм розвитком, підтримувати й постійно моніторити й оцінювати їхній прогрес. У нашому дослідженні для цього передбачені апробовані методики для вимірювання рівня сформованості окремих компонентів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

4. Коригування й адаптація. Процес формування потрібно постійно контролювати та за необхідності адаптувати. Нові вимоги до компетентності можуть бути визначені та додані до програми.

З огляду на актуальність кроків на шляху інтеграції України до Європейського Союзу (ЄС), доцільно зважати на орієнтацію європейської освіти на формування компетентностей. На основі досліджень, які проводились у європейських країнах-учасницях Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), було розроблено програму, в якій окреслено ключові компетентності (key competencies), що дають можливість особистості ефективно працювати у багатьох сферах, сприяють якісному розвитку суспільства та особистому успіху, отже, можуть бути застосовані до багатьох життєвих сфер. З-поміж компетентностей, представлених у переліку, варто звернути увагу на ті, які є найбільш важливими для процесу формування готовності до командної взаємодії. Це, зокрема, «такі:

1. Соціальна – здатність брати на себе відповідальність, співробітництво, ініціатива, активна участь, динамічні знання. Це поняття включає також відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, вміння працювати в команді.

2. Комунікативна – вміння усно та писемно спілкуватися рідною та іноземними мовами.

3. Полікультурна – не тільки оволодіння досягненнями культури, а й розуміння та повага до людей інших національностей, їхніх політичних уподобань та соціального становища, а також до різних релігій, культур, мов, рас.

4. Інформаційна – вміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.

5. Саморозвиток та самоосвіта – наявність потреби і готовності постійно навчатися впродовж усього життя.

6. Продуктивна творча діяльність» (Родигіна, 2005, с.35).

На думку Л. Вікторової, професійна діяльність, у якій реалізується професійна компетентність, «залишається однією з найважливіших форм взаємодії людини із соціальним середовищем. У професійній компетентності поєднуються об’єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок; особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити притаманну саме йому цінність, наявність вмінь та навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю» (Вікторова, 2009, с.20-21).

Не менш важливим у нашій моделі є системний підхід, який використовується в усіх сферах науки й техніки для дослідження і пізнання складних об'єктів, що розглядаються як системи. «Сутність системного підходу міститься в розгляді об’єктів як систем. У межах системного підходу

сформувалися відповідні методологічні принципи, а саме:

- принцип цілісності, за яким досліджуваний об’єкт виступає як щось розчленоване на окремі частини, органічно інтегровані в єдине ціле;
- принцип впливу цілого над складовими частинами, який означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функції системи в цілому, її меті;
- принцип ієрархічності, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі в цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, внаслідок чого предметна галузь теорії набуває ознак ієрархічної метасистеми;
- принцип структурності, який означає спосіб закономірного зв’язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої будови;
- принцип взаємозв’язку із зовнішнім середовищем, за яким жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватись і вдосконалюватись адекватно до змін зовнішнього середовища» (Демешкант, 2014).

З огляду на сутність вищезазначених методологічних принципів можна зробити висновок, що в аспекті нашого дослідження використання системного підходу є необхідним, оскільки досліджуваний феномен – готовність майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності – є складним інтегрованим явищем, яке складається з кількох взаємопов’язаних компонентів. Системний підхід дає можливість цілісності дослідження у вивченні цих компонентів, розгляду взаємодії членів команди між собою та із їхнім зовнішнім середовищем.

Суттєвою особливістю наукової основи системного підходу є те, що знання розуміють «не як уніфікований послідовний канон теоретичних і праксеологічних концепцій, а як незалежно досліджувану соціальну та комунікативну практику, яка розгортається у безлічі різних аспектів, посилань і напрямів розвитку. У той же час він пропонує концептуальну основу, яка

допускає відмінності в перспективі» (Levold, 2016). Характерною рисою системного підходу є те, що проблеми розглядаються не як окремі явища, а як вбудовані в складні загальні контексти.

Системний підхід є важливою концепцією в роботі закладів і організацій, зокрема й у ЗВО. Сутність системного підходу полягає в його погляді на речі: люди розглядаються не як ізольовані особи, а як частина їхнього соціального середовища. Цей принцип враховує складні відносини та взаємодію, в яких люди перебувають у командах.

Оскільки системний підхід враховує складну динаміку людської взаємодії та системного мислення, він уможливлює ефективні та стійкі зміни, до чого ми й прагнемо у нашому дослідженні з метою отримання стійкого результату – сформованості досліджуваного феномену. Експерти рекомендують розглядати системний підхід не ізольовано, а як активний інструментарій. Він є невід'ємною частиною більшого цілого і повинен використовуватися в комплексному стратегічному контексті.

Учені Ганзейського інституту сформулювали десять правил системного підходу, які, на їхню думку, відіграють центральну роль у його визначенні. Вони слугують орієнтиром для структур і процесів системної практики і мають вирішальне значення для сприяння гармонії та продуктивності у будь-якому середовищі. До цих правил віднесено такі:

1.Приналежність: кожен у системі має право на приналежність і повинен відчувати себе частиною цілого.

2.Визнання, вдячність, повага: кожен у системі заслуговує на повагу та визнання за свій індивідуальний характер і внесок.

3.Баланс переваг: справедливий і збалансований обмін сприяє хорошим стосункам і співпраці.

4. Переважання принципу «краще раніше, ніж пізніше»: розпізнавання тимчасового порядку в системних процесах.

5.Вища відповідальність/вища відданість має пріоритет: відповідальність і відданість пріоритетні відповідно до їх важливості.

6.Більше компетентності/більше знань має пріоритет: уміння, навички та знання мають вирішальне значення для позиції в системі.

7.Нова система має пріоритет перед старою: зміни та інновації мають пріоритет над існуючими структурами.

8.Ціла система має пріоритет перед окремою або підсистемою: благополуччя цілого має пріоритет.

9.Говорити/визнавати те, що є: чесне спілкування та прозорість є важливими в мисленні та діях.

10.Створення балансу: конфлікти варто вирішувати чесно та справедливо (Hanseatisches Institut).

Науковці, які розробили вказані правила, підкреслюють, що їх ефективне застосування вимагає свідомого та постійного дослідження соціальних систем. Важливо регулярно перевіряти, чи дотримуються члени команди (системи) цих правил самі та чи дотримуються вони з боку оточення, зокрема професійного. Порушення цих правил може призвести до таких наслідків, як конфлікти, демотивація, стрес. Тому вкрай важливо закріпити ці закони для системної роботи у повсякденній діяльності під час виконання професійних завдань.

Системний підхід може стати своєрідною рушійною силою щодо опанування особливостей командної роботи та інновацій, а також підтримкою для реагування на складні виклики швидкозмінного ринку праці.

Системний підхід сприятиме вмотивованому опануванню знань і умінь, необхідних для успішної командної взаємодії, якщо будуть з’ясовані й враховані індивідуальні мотиви й проблеми членів команди, а також здійснюватиметься їх регулярний моніторинг. Здобувачі мають при цьому бути переконаними в тому, що те, що вони вивчають, є актуальним. Це означає цілеспрямоване створення контекстів навчання і досвіду, у яких здобувач може досягти успіху. Він повинен бачити, що прогресує, стає успішним і що затрачені зусилля варті цього. Тобто він має відчути власну ефективність і свідому відповідальність за себе, за свою позицію й роль, а також за власний

внесок і успіх.

Особистісно-діяльнісний підхід пов’язаний з тим, що, як зазначає А. Братанич, «у сучасних умовах спрямованості освіти на особистісний розвиток майбутніх учителів навчальна діяльність все більше набуває характеру діалогу, співпраці, співтворчості, в яких переважає взаємозацікавлений обмін особистісними смислами і досвідом викладача і студента. Така організація професійної підготовки майбутніх учителів, яка сьогодні отримала назву особистісно орієнтованої, можлива за умови розробки і впровадження сучасних технологій і моделей професійної освіти, що відповідають ідеї особистісно орієнтованої освіти. Особистісно орієнтований підхід є важливим психолого-педагогічним принципом, а також певним методологічним інструментарієм для організації навчально-виховного процесу, в основі якого – сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових настанов, методико-психодіагностичних засобів гармонійного розвитку особистості» (Братанич, 2014, с.12).

Визначаючи особистісно-зорієнтований підхід як один з провідних на сучасному етапі розвитку освіти, В. Андрієвський підкреслює його значення для «створення найбільш сприятливого середовища для забезпечення раціональних шляхів професійного самовдосконалення, повноцінний інтелектуально-духовний розвиток особистості, її всебічну творчу реалізацію» (Андрієвський, 2015, с. 223). Погоджуємось з думкою науковця про те, що в основі особистісно-зорієнтованого підходу лежить синергетичний принцип, що базується на оптимізації особистісного розвитку педагога, а також з тим, що «цей та інші підходи щодо підвищення майстерності фахівця можуть повною мірою реалізуватися лише за умов системного її розгляду, що забезпечує врахування всього комплексу чинників впливу на перебіг означеного процесу» (Андрієвський, 2015, с. 223).

Логічним розширенням моделювання командної взаємодії як процесу (передавання інформації, взаємовплив, обмін результатами діяльності тощо) може бути представлення її сутнісних складників, таких як: мета, зміст, засоби

спілкування; учасники процесу, тип зв’язку, що встановлюється між ними; мотиви, потреби, ціннісні орієнтації членів команди; комунікативний потенціал членів команди; види й форми взаємодії; соціокультурна та етнопсихологічна специфіка взаємодії (рис.3.2.) у контексті зовнішніх і внутрішніх чинників професійної діяльності майбутніх педагогів.

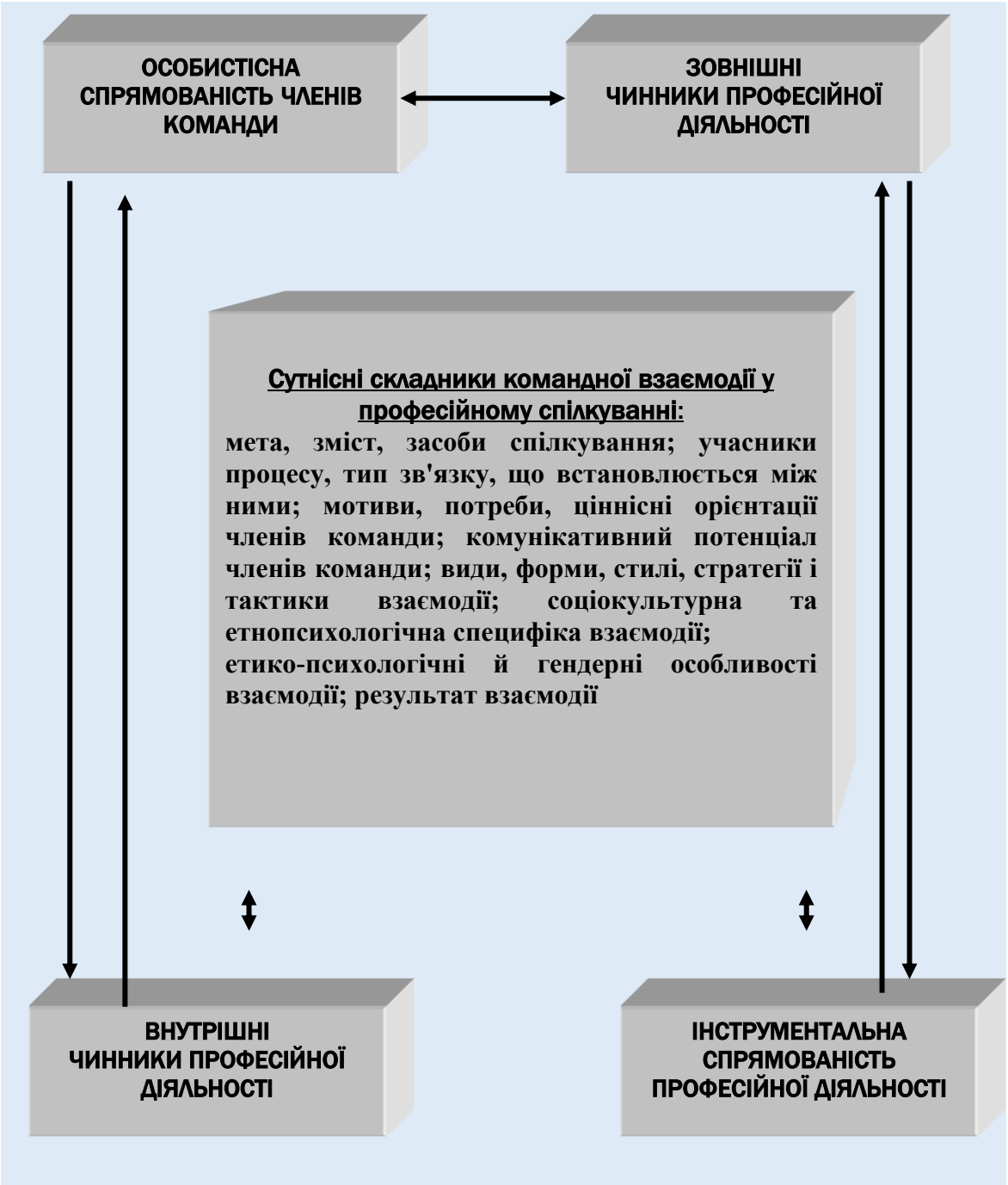


Рис. 3.2. Сутнісні складники командної взаємодії у професійному спілкуванні

Модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності передбачає дотримання у цьому процесі низки принципів: загальнодидактичних – науковості, системності, активності; спеціальних – комунікативності, динамізму.

Принцип науковості передбачає активізацію навчання, сприяє особистій відповідальності здобувачів та інтенсивному залученню їх до певної теми дослідження. З іншого боку, навчання, засноване на дослідженні, включає не лише науковий зміст, але й саме «навчання досліджувати»: осягати тему, ставити запитання, застосовувати системний підхід до відповідей на запитання, критично ставити під сумнів методи та результати та представляти результати. Таким чином, це створює тісний зв'язок між науковими дослідженнями та навчанням. Основна увага зосереджена не на передачі встановлених знань, а на спільному пошуку нових знань викладачами та студентами. Процес є складним; він вимагає багатьох когнітивних, соціальних та емоційних навичок, а також практичних (методологічних) навичок. При цьому передбачається активна участь здобувачів у дослідженні певної теми/проблеми у складі команди.

Науково-дослідницькі навчальні та навчальні проєкти, які виконуються командами майбутніх педагогів, створюють простір для студентів, щоб проявляти ініціативу та експериментувати в поєднанні з проблемами невизначеності та відкритості результатів дослідження. Навички, яким навчають таким чином, готують студентів до професійної кар'єри та, крім розуміння науки (когнітивні цілі навчання), також сприяють розвитку особистості (соціальні та емоційно-мотиваційні цілі навчання). Когнітивні цілі стосуються, серед іншого, набуття теоретичних та емпіричних спеціальних знань. Цілі соціального навчання, з одного боку, стосуються комунікативних навичок, таких як активне слухання, надання конструктивного зворотного зв'язку чи презентація результатів своєї роботи у групі. З іншого боку, мова йде про здатність продуктивно працювати в команді, навчитися поводитися з ієрархіями та зміцнити здатність сприймати критику. Афективно-мотиваційні

цілі стосуються здатності справлятися з емоційними викликами процесу командної взаємодії. Це включає, серед іншого, емоційну саморегуляцію в ситуаціях невпевненості, розчарування, страху чи гніву, здатність до самомотивації, досвід самоефективності чи радості від власних дій і досягнень.

Принцип активності передбачає елементи діяльнісного навчання, оскільки завжди йдеться про активне засвоєння знань, удосконалення власних умінь і навичок та набуття здатностей. З опорою на цей принцип навчання розглядається як конструктивний, активний процес. Тому завдання повинні бути розроблені таким чином, щоб здобувачам було надано якомога більше можливостей для самостійного та все більш відповідального навчання на всіх етапах освітнього процесу. Завдання викладача полягає в тому, щоб запропонувати складні можливості, надати продуктивні робочі матеріали та багато завдань, досягти широкої участі здобувачів у командах і, перш за все, встановити та підтримувати структуроване спілкування, яке сприяє співпраці всіх учасників команди.

Принпип активності використовується на відміну від навчання в традиційних формах викладання-навчання, у яких студенти розглядаються як пасивні. Активне навчання означає, що здобувачі активно прагнуть отримати знання й уміння. Науковці виділяють три концепції активного навчання. Зокрема, ситуаційне навчання і соціальний конструктивізм підкреслюють, що активне навчання передусім включає відкриті навчальні дії, такі як вирішення проблем, дослідження або робота у групі з однокурсниками (перспектива активної діяльності). Активне навчання є результатом, перш за все, активної обробки інформації. Відкриті навчальні дії, такі як вирішення проблем, тобто проблемно-орієнтоване навчання, може сприяти активній розумовій діяльності.

Принцип активності спрямований на навчання здобувачів шляхом активної діяльності в реалістичних ситуаціях. Такий підхід сприяє не тільки

отриманню знань, а й розвитку практичних умінь, навичок і соціальних компетенцій.

Розглядаючи принцип активності здобувачів вищої освіти, варто врахувати зміну ролі викладача. Викладач відіграє ключову роль в освітньому процесі. Його традиційна роль полягає, насамперед, у передачі знань студентам. Однак в аспекті активізації здобувачів викладач виконує набагато більше ролей, які не завжди є очевидними на перший погляд. Викладач як інноватор постійно шукає нові методи, форми і прийоми в освітньому процесі. Це дуже важливо для того, щоб мотивувати студентів і робити заняття постійно цікавими, динамічними, але також актуальними. Такий викладач має позитивне ставлення до нових ідей і сміливість випробувати ці інновації на практиці, не боїться експериментувати.

Інтерактивні ігри тісно пов'язані з експериментуванням, тому що результат завжди важко передбачити. У різних групах одну і ту ж гру можна сприймати по-різному. Однак безсумнівним є те, що ігри повинні мати освітню мету, а разом з цим і іншу роль викладача, а саме роль фасилітатора. У цьому відношенні викладач спрямовує і підтримує студентів. Водночас викладачеві належить також виконувати роль організатора та контролера. Мається на увазі не тільки організація гри, ретельне планування, підготовка необхідних засобів, забезпечення плавного перебігу, своєчасне завершення і обов'язкове підведення підсумків гри, а й загальна організація всього заняття. Викладач повинен визначити правильний час для інтеграції гри, щоб не порушити структуру всього заняття, але також залишити достатньо часу для аналізу. Роль організатора також означає вміння імпровізувати, якщо діяльність виявляється невдалою. Наступною функцією виладача під час гри також є роль судді в оцінці правильності відповідей та оцінюванні переможців.

Найважливіша роль викладача – роль мотиватора. Завдяки, наприклад, іграм та іншим інтерактивним заняттям викладач пробуджує у студентів бажання активно співпрацювати між собою. Щоб стимулювати студентів, викладач не повинен «економити» на визнанні та похвалі, щоб мотивувати їх.

Він може також сприяти мотивації, беручи участь у грі сам. Тоді викладач переходить від типової ролі спостерігача до ролі учасника або партнера, яка тісно пов'язана зі спостерігачем. Він повинен розуміти внутрішні стосунки і характери студентів й враховувати це при розподілі учасників на групи або пари.

Головна роль студента під час гри – це, насамперед, роль учасника. Він є об'єктом усієї події, тому очікується, що він братиме активну участь у грі. Оскільки інтерактивна гра завжди повинна мати навчальну мету, студент також повинен дізнатися щось нове або закріпити те, що він уже вивчив під час цієї діяльності. Оскільки під час гри студентові не потрібно нічого запам'ятовувати, він часто не усвідомлює, що саме в цей момент навчається.

Ще одна важлива роль студента – це роль співробітника. Студент вчиться співпрацювати з іншими в групі. Спільна співпраця веде до врахування думок інших, здатності порівнювати різні думки та досягати взаємного компромісу. Дуже часто студент виступає в грі як опонент чи суперник. Ця роль активізує в нього почуття конкурентоспроможності, що позитивно впливає на його зусилля досягти успіху в грі та підвищує його продуктивність. Ця роль також дуже важлива для освітнього процесу, оскільки студенти вчаться чесній співпраці, чесно дотримуються та поважають правила, прагнучи перемогти.

Іноді студенти також можуть спробувати роль представника в груповій грі. У цьому випадку студенти вчаться відповідати за результати всієї групи, вміти керувати командою, представляти інтереси та думки всієї групи.

Принцип комунікативності передбачає створення комунікативних ситуацій в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів. Ці комунікативні ситуації мають моделювати типові ситуації реальної професійної діяльності. Особливо це доцільно практикувати під підготовки майбутніх учителів іноземної мови з урахуванням різних сфер спілкування. Комунікативно-діяльнісний характер фахової підготовки сприяє процесу формування командної взаємодії, а також розвитку комунікативних умінь, розкриття особистісного комунікативного потенціалу здобувачів. Принцип

комунікативності орієнтований на мовленнєву дію. Важливу роль тут відіграє спілкування у команді. Комунікативність у командній взаємодії відзначається тим, що послідовності завдань готуються, конструюються, структуруються або моделюються таким чином, щоб вони формували комунікацію.

Комунікативно-орієнтоване навчання, насамперед, розробляється з урахуванням цілей і вимог до навчання відповідної групи (команди), тобто враховувати особливості кожної групи (команди) при розробці дидактико-методичної концепції. Відповідно, цілі навчання більше не визначаються мовними підсистемами, а базуються на темах, які стосуються студента, і на ситуаціях спілкування, в яких студент повинен використовувати свої комунікативні уміння.

Принцип комунікативності у нашому дослідженні, що зорієнтований на підготовку майбутніх педагогів, які вивчають українську та іноземні мови, передбачає такі цілі: володіння комунікативною компетентністю; автентичне використання мови; комунікативні навички, що ґрунтуються на знаннях культури; розвиток умінь ораторства; зв’язок предметних цілей із педагогічними принципами; створення комунікативних ситуацій і розробка відповідних завдань. Комунікативні завдання є характерною рисою повсякденного життя в приватній, громадській, професійній та освітній галузях. Виконання комунікативних завдань передбачає стратегічну активізацію конкретних компетентностей для здійснення групи цілеспрямованих дій із чітко визначеною метою та конкретним результатом у певній сфері життя.

Принцип динамізму передбачає постійний прогрес у формуванні готовності до командної взаємодії, тобто підвищення рівня сформованості її компонентів, і пов’язаний з постійним моніторингом цього прогресу. З іншого боку, після систематичного аналізу помилок і недоліків у процесах або результатах навчання, коли вони стають очевидними, можна спланувати та впровадити відповідні корекційні заходи. Цінним для цього є встановлення зворотного зв’язку з метою: показати студентам, що їхній прогрес у навчанні

має позитивну динаміку; створити довірливу атмосферу навчання; заохотити студентів просити та приймати підтримку; сприяти самооцінці здобувачів з точки зору особистої відповідальності та самоефективності; пропагувати віру в те, що всі студенти дійсно можуть працювати в команді й вдосконалювати свої попередні досягнення. Для забезпечення зворотного зв'язку потрібно: завжди поводитись позитивно; спрямовувати студента в майбутнє і на наступні кроки; надавати детальну інформацію про досягнуті чи недосягнуті навчальні цілі та конкретні вжиті заходи та навести приклади; диференційовано відзначити сильні і слабкі сторони студентів; заохочувати студента продовжувати навчання; встановити фундаментальний зв'язок між цілями та їх досягненням студентом; запропонувати конкретні заходи щодо того, як студент може вдосконалитися; розробити загальний план з подальшими кроками; надати поради щодо заходів і факторів впливу, які призводять до підвищення ефективності навчання; бути послідовним, тобто завжди ставитися до помилок з увагою; наводити приклади, де це можливо; оперативно надавати зворотний зв'язок; завжди завершувати сесію зворотного зв'язку позитивним коментарем.

Інші блоки розробленої нами моделі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, зокрема операційний блок, що стосується компонентів готовності, розкритий нами у підрозділі 2.1, а визначені педагогічні умови будуть обгрунтовані і перевірені в третьому розділі. Діагностико-результативний блок моделі охарактеризований нами і представлений у підрозділі 2.1 та 2.2.

Ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності та визначених педагогічних умов цього процесу потребували експериментальної перевірки, яку ми здійснили у межах нашого дослідження.

3.2 Обгрунтування педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності

Для забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності необхідно визначити та обгрунтувати відповідні педагогічні умови. З цією метою уточнимо сутність цієї категорії, якою оперують дослідники у галузі педагогіки. Здебільшого педагогічні умови розглядають як «необхідні обставини, які роблять можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» (Новий тлумачний словник української мови, 1993, с. 632), «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник, 2006, с. 193).

На думку Л. Хрикова, педагогічні умови є обставинами, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. Розглядаючи проблему визначення «педагогічних умов як складових наукових досліджень, дослідник виокремив їх властивості:

– спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість;

– спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;

– педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;

– їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;

– відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання);

– імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть

гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);

– локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови)» (Хриков, 2011).

Як стверджує В. Манько, «педагогічні умови є взаємопов'язаною сукупністю внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності» (Манько, 2000, с. 161).

Т. Шмоніна та І. Глухов, аналізуючи сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови», зазначають про відсутність єдності трактування науковцями цього поняття. Сутність цієї педагогічної категорії науковці розуміють по-різному, зокрема «як:

- зовнішні та внутрішні обставини, що сприяють або перешкоджають дії факторів розвитку;
- причини, фактори розвитку, технології, методики, засоби навчання, виховання й розвитку, адміністративний супровід тощо;
- необхідні і достатні обов'язкові обставини, що визначають, зумовлюють існування та розвиток відповідного освітнього простору;
- цілеспрямований відбір, конструювання й використання елементів змісту, методів навчання й виховання для досягнення дидактичних цілей;
- сукупність необхідних мір, що сприяють успішності навчання на основі педагогічної підтримки;
- функціональна залежність системи компонентів педагогічного явища від комплексу явищ та об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних їх проявах» (Шмоніна, 2011).

Узагальнюючи різні погляди дослідників на сутність педагогічних умов, Т. Шмоніна та І. Глухов вважають це поняття «якісною характеристикою

основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання; сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу» (Шмоніна, 2011).

На термінологічній невизначеності поняття «педагогічні умови» наголошують також А. Литвин, О. Мацейко, зауважуючи, що різні уявлення науковців щодо педагогічних умов можна поділити на три групи. До першої належать «праці, у яких заявлені педагогічні умови мають переважно емпіричний характер, викладені недостатньо чітко, а дослідники часто не відрізняють їх від чинників, вимог до суб'єкта навчання, ресурсного забезпечення, правил реалізації конкретної методики чи технології, зараховують усі передумови та вимоги до освіти» (Литвин, 2013, с.53). До другої групи входять праці, які в якості педагогічних умов подають завдання власного дослідження, наприклад: уточнення певних педагогічних понять, розроблення моделі досліджуваного процесу, ресурсне забезпечення процесу, створення технології, методики тощо. У працях третьої групи «педагогічні умови дослідники виділяють шляхом моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування (розвиток, становлення, підготовку тощо) особистості. Цей підхід видається найбільш оптимальним. Тому педагогічні умови ефективного навчання (професійної підготовки) мають враховувати сукупність зовнішніх обставин і внутрішніх аспектів навчально-виховного процесу, а також внутрішніх, суб'єктивних особливостей особистості учня (студента)» (Литвин, 2013, с.53).

З метою визначення педагогічних умов, які сприятимуть формуванню готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, ми розглянули наявні доробки науковців з цього питання.

Обґрунтовуючи педагогічні умови підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проєктних технологій, О. Дербак зазначає, що це «комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених чинників, які пов'язані з професійною підготовкою майбутніх фахівців у сфері туризму і спрямовані на формування в них готовності до професійної взаємодії засобами проєктних технологій, і відносить до них такі:

- створення атмосфери партнерської взаємодії викладачів і студентів в освітньому середовищі закладу вищої освіти на засадах проєктного підходу;
- активізація самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бакалаврів з туризму за допомогою проєктних технологій;
- високий рівень компетентності викладачів закладу вищої освіти, їх майстерність у реалізації проєктних технологій та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів» (Дербак, 2020, с. 158).

Розуміючи педагогічні умови як обставини, що сприяють формуванню певного якісного утворення (у нашому дослідженні – готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності), і враховуючи результати досліджень вітчизняних науковців щодо визначення й обгрунтування педагогічних умов для впливу на формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності та даних діагностування, що одержали на констатувальному етапі експерименту, ми визначили педагогічні умови, релевантні для нашої роботи, а саме:

– підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі професійної діяльності;

– інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності;

– використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

Обгрунтуємо визначені педагогічні умови, розглянувши їх більш детально.

Насамперед, однією з необхідних умов визначили підвищення у майбутніх педагогів інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності. Численні праці дослідників у галузях педагогіки й психології доводять, що для того, щоб досягнути вагомих результатів у будь-якій діяльності, потрібно бути вмотивованим до неї. Мотиви, інтереси і мотивація відіграють ключову роль: вони визначають ефективність діяльності, поведінки людини, певні її вчинки. Тільки знаючи мотиви, можна підібрати відповідні стимули таким чином, щоб вони заохочували певну поведінку.

Мотиви визначаються як постійні потреби або цілі, що закріплені в особистості людини. Вони є психологічними характеристиками людей, що зберігаються відносно довго в часі. Мотиви набуваються в процесі соціалізації і утворюють відносно стійку систему. Загальновідомим є поділ мотиві на два види: так звані нижчі, фізіологічно детерміновані мотиви (вроджені потяги та емоції, наприклад, голод, спрага, сон, сексуальність) і вищі мотиви, які з'являються лише після задоволення потягів і емоцій (наприклад, соціальні мотиви, самоактуалізація). Прикладом цього є потреба у визнанні, яка може бути сильнішою чи слабшою залежно від людини. Мотивація та мотив тісно пов'язані: мотивація є результатом незадоволеної потреби та описує процес активації мотиву. Наприклад, якщо потреба у визнанні не задоволена, то людина вмотивована поводитися так, щоб отримати схвалення з боку оточуючих чи керівництва. Тому мотивація зумовлює відповідну поведінку. На додаток до індивідуальних постійних потреб також розрізняють внутрішню та зовнішню мотивацію. Ці дві мотивації активуються по-різному. Хоч вищезазначені потреби відіграють певну роль у внутрішній мотивації,

зовнішня мотивація активується за допомогою стимулів вищого рівня, таких як похвала, підтримка, винагорода.

Визначивши вплив на інтереси й мотивацію здобувачів першою педагогічною умовою, ми зосереджувались на її активації в сенсі основних емоцій та спонукання. Для цього потрібно виявити зв'язки між рушійними силами особистості здобувача та намірами діяти, щоб можна було звернути увагу також на соціальні мотиви (наприклад, членство в команді, її престиж, задоволення від спільної роботи і досягнутого результату.

У широкому розумінні термін «мотивація» часто асоціюється зі здатністю діяти віддано, цілеспрямовано та самоініціативно, причому особливий акцент робиться на аспекті бажання діяти й зацікавленості у виконанні дії, наявності інтересу до цього.

І в освітньому, і в професійному контексті високий рівень мотивації є дуже бажаним з точки зору ефективності відповідної діяльності. Крім того, розглядаємо позитивну мотивацію як надійну особистісну рису людини.

Проте варто зазначити, що мотивацію можна сприймати як належне. Вона має бути сформована або підвищена, якщо ми хочемо досягнути певного результату, залучивши до цього здобувачів. Тому одна з педагогічних умов у нашому дослідженні полягає в тому, щоб мотивувати здобувачів або підвищити рівень їхньої мотивації до формування готовності до командної взаємодії.

Оскільки здобувачі вже мають різний досвід взаємодії з іншими людьми та різноманітні ситуації навколишнього середовища протягом свого життя, враховуємо, що мотиви призводять до відмінностей між ними щодо прагнення до певних цілей, способу, у який ситуації інтерпретуються або змінюються відповідно до потреб, і ступеня інтересу, з яким вони долучаються до нових ситуацій, пов'язаних з відповідною потребою. У нашому дослідженні це безпосередньо стосується складу команд і взаємовідносин між членами команди.

Як зазначають психологи, усвідомлювані й неусвідомлювані мотиви є двома незалежними мотиваційними системами, які функціонально взаємодіють між собою. Відносно абстрактні несвідомі мотиви активізують поведінку в більш загальній формі, тоді як більш конкретні свідомі мотиви і їх перенесення у поведінкові цілі надають цій енергії цілеспрямований напрям, тобто мають функцію керування. Усвідомлені мотиви передбачають більш орієнтовану назовні поведінку в більш чітко структурованих ситуаціях. Вони в першу чергу впливають на рішення та оцінки, які людина може свідомо контролювати і, отже, спеціально узгоджуються з її мотиваційними уявленнями про себе (Frankenberg, 2025). Саме про педагогічний вплив на цілеспрямування мотивації здобувачів йдеться у нашому дослідженні під час реалізації першої педагогічної умови.

Розглядаючи мотивацію як значущий чинник впливу на формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії, вважаємо важливим акцентування на важливості мотивуючого середовища та вмотивованої людини, проголошеного у дослідженнях Дж. Адейр. Вирішальним фактором є роль лідера, який, на його думку, повинен бути повністю самовмотивованим. Для ефективної мотивації пропонуються вісім основних правил, якими керувати лідери, спонукаючи членів своєї команди до дії:

- Будьте мотивовані самі.
- Вибирайте людей із високою мотивацією.
- Ставтеся до кожної людини як до особистості.
- Ставте реалістичні та складні цілі.
- Пам’ятайте, що прогрес мотивує.
- Створюйте мотиваційне середовище.
- Забезпечте справедливу винагороду
- Відзначайте визнання (Adair, 2004).

Важливою педагогічною умовою для забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній

діяльності є інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності.

У процесі підготовки майбутні педагоги мають усвідомити, що команди можуть створюватись і функціонувати дуже по-різному, й набути знань про етапи їх формування й процесу діяльності. Учасників експерименту ознайомили з відповідними знаннями, зокрема, з такими етапами:

Формування – початковий етап або етап відкриття. Початкова фаза характеризується великою невизначеністю серед учасників. Вони орієнтуються, знайомляться один з одним і своїми думками. Особисті переваги та особливості можуть призвести до різних стратегій. Завдяки обговоренню, обміну цінностями, думками, досвідом і побажаннями створюються відносини довіри. На цьому етапі учасниками групи з'ясовуються важливі запитання: хто входить до цієї команди та з якої причини? Чого я можу досягти для себе в цій команді? Чого я можу очікувати від цієї команди?

Мозковий штурм – етап встановлення кордонів і визначення лідера. У цей час відбувається розподіл ролей і функцій. Дехто виділяється, дехто відходить так би мовити на другий план. Питаннями для обговорення учасниками команди є такі: У чому полягає завдання команди? Якою буде конкретна користь для окремої людини, для команди й для закладу в цілому? Які конкретні завдання необхідно виконати, щоб вирішити проблему?

Стандартизація – етап співпраці та орієнтації. На цьому етапі відбувається самоорганізація членів команди. Визначаються цілі, стандарти і методи, розробляються стратегії вирішення. Здійснюється консолідований розподіл ролей. Команда визначає спільні правила гри. Це означає, що вирішуються такі питання: Які правила застосовуються до співпраці? Яким є точний розподіл завдань? Які загальні цінності представляє команда?

Виконання – етап дії й реалізації. Команда знаходиться на піку своєї сили. Визначені цілі досягнуті, команда набула позитивного досвіду, а взаємодія членів команди один з одним стала невимушеною та природною.

Команда також сприймається ззовні як єдине ціле. Мета на цьому етапі є такою: якнайкраще подолати спільний виклик. Важливі питання для учасників команди: Хто яке завдання виконує? Як виконуються завдання? Які результати досягнуті?

Завершення – етап розпуску команди або її переорієнтація. Коли команда є тимчасовою, а поставлене завдання виконане, виникає питання щодо доцільності подальшого існування команди. Вона буде збережена за двох умов: якщо є інше завдання для виконання і якщо команда довела свою ефективність. У випадку, коли команда функціонує на постійній основі, здійснюється її переорієнтація на виконання наступного завдання.

Інтеграція змісту підготовки майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, як на наш погляд, може здійснюватися шляхом поєднання та оновлення змісту психолого-педагогічних та методичних дисциплін, а також впровадження вибіркового освітнього компонета «Основи командної роботи».

У процесі проведення дослідження було визначено ще одну педагогічну умову, яку вважаємо необхідною для формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, – використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності.

Розглядаючи інноваційно-інтерактивні технології, зауважимо, що сутність поняття «педагогічна технологія» відображається в таких аспектах:

− педагогічна технологія – спеціальна організація освітнього процесу впровадження основних напрямів інноваційних перетворень у вищій школі;

− за технологічного підходу освітній процес має бути спрямований на досягнення поставлених цілей реалізації основних напрямів інноваційних перетворень у вищій освіті;

− для впровадження технології обов’язкова розробка проєкту на науковій основі;

− проєкт обов’язково відображає педагогічну технологію як систему реалізації основних напрямів інноваційних перетворень у вищій освіті з визначеними процедурами, компонентами, етапами тощо;

− необхідно враховувати, що досягти гарантованих результатів навчання можна при застосуванні системи реалізації основних напрямів інноваційних перетворень у вищій освіті за умови взаємодії з учасниками освітнього процесу (Biletska et al., 2021).

Отже, педагогічна технологія є такою організацією педагогічного процесу, яка є цілеспрямованою, необхідною для проєкту логічно структурованої системи педагогічної взаємодії, розрахованої на чітке досягнення запланованих результатів навчання.

Готовність педагогів до інноваційної професійної діяльності досліджували О. Бартків, В. Безлюдна, О. Безлюдний, В. Биков, І. Гавриш, О. Гончарова, І. Дичківська, Н. Мельник, Р. Михайлишин, Л. Никонорова, С. Шестакова, С. Юдіна та ін. Інтерактивні технології у навчанні майбутніх фахівців досліджували Н. Волкова, І. Гевко, В. Єрмаков О. Карабін, Л. Пісоцька, О. Пометун, О. Січкарук, Н. Сорокіна, О. Тамаркіна, О. Федій та ін. Використання інтерактивних технологій навчання у закладах вищої освіти розглянуто у працях В. Євдокимова, Л. Ілійчук, Г. Коберник, О. Коберника, О. Комар, Т. Кравченко, О. Пєхоти, І. Підласого, Л. Пісоцької, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Саган, О. Сіроштан, О. Січкарук, Л. Шевчук та інших.

До інноваційних освітніх перетворень належать інтерактивні технології, інформаційно-комп’ютерні технології, технології групового та проєктного навчання, модульно-рейтингова система тощо. Ці технології підвищують самостійність, сприяють активності, ініціативі та дозволяють тим, хто навчається, нести відповідальність за себе та інших (Kotiash et al., 2022). Саме інтерактивні технології є, на нашу думку, тими засобами, які уособлюють дієву підтримку командної взаємодії, сприяючи формуванню готовності здобувачів до неї у процесі їхнього навчання.

Підтримуємо думку Н. Волкової про те, що «сутність інтерактивного навчання полягає в організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуацію дійового пізнання в режимі співпраці. Аналізуючи свої дії та дії своїх партнерів, кожен може змінювати модель своєї поведінки, більш усвідомлено засвоювати необхідні знання та вміння, відчувати себе в умовах, максимально наближених до майбутньої професійної діяльності. Спільна діяльність студентів у процесі пізнання, освоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить індивідуальний внесок у цей процес, йде обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Відбувається це в атмосфері доброзичливості та взаємної підтримки, що дозволяє не лише здобувати нові знання, але й розвивати пізнавальну діяльність, переводити її у більш високі форми кооперації та співробітництва» (Волкова, 2018, с. 13).

Як зауважують С. Шестакова, С. Юдіна і Т. Пахомова, у нинішній педагогічній термінології відсутнє єдине визначення поняття «інноваційно-інтерактивні технології» (Шестакова, 2023, с.182). Загалом це «нові види технологій, спрямовані на відображення змін у навколишній дійсності, а також спрямовані на формування в особистості навичок критичного мислення та вмінь адаптації до змін» (Колісник-Гуменюк, 2028, с. 2).

Дедалі більшого поширення набуває така інноваційно-інтерактивна педагогічна технологія як проєктна робота, що охоплює сукупність дослідницьких, пошукових та проблемних методів. Методичні, організаційні й культурологічні аспекти застосування методу проєктів у навчанні студентів були предметом дослідження таких науковців, як Л. Барановська, О. Біла, О. Івасів, О. Коберник, Н. Онищенко, О. Потапчук, Л. Пуховська, Т. Розумна та ін.

За визначенням Л. Никонорової, яка спирається на попередні дослідження науковців, проєктна технологія є «сукупністю прийомів, дій студентів і викладача в їх певній послідовності для досягнення поставленого завдання – вирішення певної проблеми, значущої для студентів

і оформленої у вигляді деякого кінцевого продукту» (Никонорова, 2020, с. 218). Авторка пропонує застосовувати проєктну роботу під час вивчення англійської мови. Оскільки будь-яка іноземна мова є елементом культури, вона функціонує в межах певної культури, а тому потрібно ознайомитись із особливостями цієї культури та особливостями функціонування іноземної мови в цій культурі. На думку Л. Никонорової, «у навчанні англійської мови проєктна технологія надає можливість студентам використовувати мову в ситуаціях реального повсякденного життя, що сприяє кращому засвоєнню і закріпленню знань з іноземної мови. Проєктна технологія може вирішити важливі дидактичні завдання і, відповідно, перетворити заняття з іноземної мови в дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі і доступні для студентів проблеми з урахуванням особливостей культури країни і, при можливості, на основі міжкультурної взаємодії» (Никонорова, 2020, с. 218).

Оскільки ми спрямували наше дослідження на підготовку майбутніх педагогів, які навчаються за освітньо-професійними програмами «Середня освіта», то, безумовно, корисними для нашого педагогічного наміру є сучасні інноваційні інтерактивні технології, що сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх педагогів до командної взаємодії. Як зазначає М. Люлько, інтеграція сучасних технологій у навчальний процес не тільки робить його більш доступним і гнучким, але й значно підвищує зацікавленість студентів, створюючи умови для більш персоналізованого та активного навчання. Це сприяє розвитку важливих навичок, які є необхідними для успішної адаптації студентів до вимог сучасного світу. Автор концентрується на аналізі ряду інтерактивних методів та інструментів, до яких віднесено онлайн-ресурс, мультимедійні інструменти, мобільні додатки, мозкові штурми, веб-квести, проєктну діяльність, тренінги, кейс-технології. Такі методи та технології навчання «дозволяють забезпечити активну участь студентів у освітньому процесі, мотивують їх до практичного використання

мови і сприяють розвитку комунікативних умінь, які є необхідними для співпраці у команді» (Люлько, 2024, с. 49).

Кейс-метод і проєктна технологія спонукають студентів до використання знань у ситуаціях, наближених до професійно-реальних, що дозволяє значно покращити покращити якість прикладної складової фахової підготовки. «Тренінги та веб-квести заохочують студентів до самостійного дослідження, що розвиває їхні навички організації часу, пошуку інформації та роботи з різними джерелами» (Люлько, 2024, с. 49), що є актуальними для успішної командної роботи.

Погоджуємось із твердженням М. Люлька про те, що «всі ці методи дозволяють створити сприятливу атмосферу для командної роботи, що є важливим аспектом у професійній підготовці, оскільки розвиває навички співпраці та ефективної комунікації серед студентів. Використання онлайн-ресурсів, мультимедійних інструментів та мобільних додатків в овітньому процесі має значний потенціал для підвищення ефективності навчання. Ці технології забезпечують зручний доступ до матеріалів, сприяють індивідуалізації навчання та розвитку цифрових навичок, що є важливим у сучасному світі. Інтерактивність та візуалізація контенту допомагають краще засвоювати складні теми, а також підвищують мотивацію студентів до навчання. Крім того, можливості для спільної роботи і співпраці сприяють розвитку командних навичок» (Люлько, 2024, с. 49).

Розглядаючи використання інноваційно-інтерактивних технологій, звертаємо увагу на визначену М. Артюшиною структуру готовності до інноваційної діяльності, до якої віднесено три основні компоненти: когнітивний (обізнаність педагогів щодо сучасного розуміння категорій педагогічної інноватики); мотиваційний (ставлення до інновацій); поведінковий (особливості реалізації інноваційної діяльності).

На основі проведеного дослідження М. Артюшина зробила висновок про те, що не всі складові готовності педагогів до інноваційної діяльності

відповідають зазначеним вимогам, і звернула увагу на труднощі, які виникають у процесі формування зазначеного утворення, «зокрема:

- когнітивний компонент – у розумінні поняття «інновація» педагогічними працівниками переважає обмежене бачення інновації як нововведення, запровадження окремих змін у процес унаслідок усунення другого суттєвого параметра інновації – удосконалення системи, того, заради чого інновацію здебільшого і вводять;
- мотиваційний компонент – визнання необхідності інноваційної діяльності, підтримка інноваційних процесів в освіті, однак певна частина педагогічних працівників ставиться до інновацій обережно, вважає, що інноваційна діяльність можлива лише за певних, незалежних від них умов; орієнтація на гуманістичну спрямованість інноваційних пошуків (лише в окремих аспектах освітньої діяльності);
- поведінковий компонент – висока оцінка своєї інноваційної спроможності і менша оцінка її реалізації, потенційна здатність до саморозвитку і водночас переоцінка зовнішніх чинників інноваційної діяльності» (Артюшина, 2009, с. 129).

Для подолання виявлених недоліків дослідниця пропонує здійснювати вплив на «усвідомлення педагогами власного інноваційного потенціалу, відмову від консерватизму, прийняття активної професійної позиції, активний вплив на навколишні умови, пропагування інноваційної педагогічної діяльності, заохочення інновацій, підтримку інноваційних пошуків» (Артюшина, 2009, с. 129).

Зважаючи на те, що у освітньому процесі педагогічних університетів здійснюється підготовка майбутніх учителів до командної взаємодії у їхній майбутній професійній діяльності, важливо, щоб навчання інноваційно-інтерактивним технологіям відповідало сучасним вимогам до професійної діяльності. Тому, на думку науковців, доцільно застосовувати методи і прийоми формування у майбутніх фахівців «знань про особливості проведення тренінгів, ділових ігор, форумів, круглих столів. Тобто це ті форми

навчання, які будуть доступними для сприйняття фахівцями і які вони зможуть відтворити під час своєї професійної діяльності» (Шестакова, 2023, с.183). Автори пропонують використовувати такі основні інтерактивні технології, як «акваріум», «мозковий штурм», рольова гра, ігри-омнібуси, ігри-експерименти, відеотренінги, метод «прес», метод «займи позицію» тощо.

Ю. Колісник-Гуменюк підкреслює, що зарубіжний і вітчизняний досвід свідчить про сприяння інноваційного навчання «значно глибшому й більш усвідомленому розумінню сутності вивченого, формуванню вмінь самостійно аналізувати й оцінювати інформацію, формулювати висновки, аргументовано відстоювати свою точку зору, прислухатися до інших, поважати альтернативну думку, працювати в колективі, будувати конструктивні стосунки з її членами і визначати своє місце в команді. Крім того, це дає змогу реалізувати ідею співробітництва всіх учасників освітнього процесу, вчить їх конструктивної взаємодії, сприяє забезпеченню атмосфери психологічного комфорту» (Колісник-Гуменюк, 2028, с. 8). Організація такого навчання передбачає системне застосування специфічних методик і технологій, які реалізують зазначені підходи. Для нашого дослідження цікавим є те, що, як зазначає Ю. Колісник-Гуменюк, «вітчизняні науковці рекомендують передусім технології: кооперативного навчання об’єднаних спільною навчальною метою студентів у малих групах; ігрову, втілену в різноманітних дидактичних іграх; проєктну, що передбачає самостійну (індивідуальну, групову) діяльність студентів; розвитку критичного мислення студентів; навчання з використанням дебатів і дискусій; ситуаційного навчання, застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації» (Колісник-Гуменюк, 2028, с. 8).

Загалом, на думку Т. Крамаренко, інтерактивні технології сприяють інтенсифікації та оптимізації освітнього процесу. На основі аналізу праць науковців авторка визначила основні переваги інтерактивних технологій, а саме:

– допомога студентам навчитися правильно висловлювати свою думку;

– навчання працювати в команді;
– формування доброзичливого ставлення до опонента;
– засвоюєння великого обсягу матеріалу за короткий час;
– уміння аналізувати отриману інформацію;
– формування навичок толерантного спілкування;
– можливість використовувати набуті раніше знання та досвід;
– уміння дискутувати, відстоювати власну точку зору;
– здатність бути більш впевненим і незалежним;
– створення «ситуацій успіху».

Ефективними інтерактивними технологіями навчання, які сприяють формуванню досвіду командної взаємодії, дослідниця вважає такі: «Карусель» (“Carousel”), «Акваріум» (“Aquarium”), «Велике коло» (“Large Circle”), «Мікрофон» (“Microphone”), «Незакінчені речення» (“Unfinished Sentences”), «Мозковий штурм» (“Brainstorming”), «Аналіз проблем» (“Problem Analysis”), «Мозаїка» (“Mosaic”), «Коло ідей» (“Circle of Ideas”), рольові ситуації (Role Play Situations), дискусія (Discussion), ток-шоу (Talk Shows), «Шість мислячих капелюхів» (“Six Thinking Hats”) тощо (Kramarenko, 2020, с. 356-357).

О. Пометун і Л. Пироженко здійснили класифікацію інтерактивних технологій навчання, керуючись при цьому метою заняття і формами організації навчальної діяльності, виокремивши такі чотири групи:

1. Інтерактивні технології кооперативного навчання («робота в парах», «ротаційні (змінювані) трійки», «два – чотири – всі разом», «карусель», «робота в малих групах», «акваріум»);

2. Інтерактивні технології колективно-групового навчання («обговорення проблеми в загальному колі», «мікрофон», «незакінчені речення», «мозковий штурм», «навчаючи – учусь», «ажурна пилка», «аналіз ситуації» (case-метод), «вирішення проблем», «дерево рішень»);

3. Інтерактивні технології ситуативного моделювання (імітаційні ігри, «спрощене судове слухання» (суд prose), «громадські слухання», розігрування ситуації за ролями);

4. Інтерактивні технології опрацювання дискусійних питань («метод ПРЕС», «займи позицію», «зміни позицію», «неперервна шкала думок» («нескінченний ланцюжок»), дискусія, дискусія в стилі телевізійного ток-шоу, оцінювальна дискусія, дебати) (Пометун, 2004).

Н. Голота і А. Карнаухова встановили, що «на формування готовності майбутніх педагогів до організації педагогічного партнерства впливають різноманітні інтерактивні технології: ситуативного моделювання, діалогові, особистісно орієнтовані, комунікативні та методи навчання: дослідницьких завдань, тематичних проєктів, спрямованих на вирішення освітніх завдань з різних соціокультурних проблем тощо» (Голота, 2020, с.39).

Добірку різноманітних засобів інтерактивного навчання пропонує В. Чорнобай, зазначаючи доцільність застосування у професійній підготовці майбутніх учителів комунікативних ігор, ментальних карт, опорних схем (Чорнобай, 2020).

Л. Ілійчук констатує, що у сучасній практиці підготовки майбутніх фахівців мають місце різноманітні інтерактивні методи навчання залежно від форми заняття, його мети і завдань. Найбільш поширеними, на думку дослідниці, є тренінги, навчальні дискусії, кейс-метод (case-study), рольові та ділові ігри тощо. Авторка вважає: «Реалізувати потребу майбутніх фахівців у навчанні, спілкуванні та груповій взаємодії дають змогу тренінги, метою яких є інформування та набуття учасниками практичних умінь і навичок; опанування нових технологій; зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення; підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе та життя» (Ілійчук, 2015, с.73).

Вищезазначене дозволяє зробити висновок про те, що застосування інноваційно-інтерактивних технологій, які означають навчання у співпраці, може бути однією з педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Саме ці технології здатні стимулювати здобувачів до продуктивної праці, пробуджувати бажання до активних дій, спілкування та висловлення власних думок тощо.При цьому

освітній процес відбувається в умовах постійної, активної взаємодії всіх студентів. Використання інтерактивних технологій передбачає моделювання реальних ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення завдань на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. Отже, відбувається не тільки ефективне формування умінь і навичок, розвиток цінностей, але й створюється сприятлива атмосфера співробітництва та взаємодії.

3.3 Програма та результати формувального етапу дослідно-експериментальної роботи

З метою перевірки ефективності педагогічних умов і моделі формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності було проведено формувальний етап педагогічного експерименту. Як ми вже зазначали, за кількісним складом в експериментальній групі було 164 студенти, а у контрольній – 176. Вивчення сформованості досліджуваного феномену у контрольній та експериментальній групах на початку експериментальної роботи було необхідним для встановлення його вихідних рівнів.

Характеризуючи стан сформованості готовності до командної взаємодії у професійній діяльності у студентів контрольної та експериментальної груп, ми звертали увагу на рівні сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-пізнавального і діяльнісно-поведінкового критеріїв. З метою уточнення змісту виявлених критеріїв та показників сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності проводилися бесіди й інтерв’ю, здійснювались спостереження за змінами окремих показників завдяки спеціально організованим заходам. Визначені критерії та показники виявлялись у взаємозв’язку та взаємозумовленості й визначали кількісний характер позитивних змін навчання студентів, які відбувались у процесі дослідно-експериментальної роботи.

Для обраних груп – контрольної та експериментальної – на констатувальному етапі експерименту був характерний однаковий рівень сформованості готовності до командної взаємодії у професійній діяльності, вони мали практично однакові знання та вміння за всіма визначеними критеріями.

В експериментальних групах студентам постійно давали установку на засвоєння знань і оволодіння уміннями й навичками, значущими для підготовки до роботи в команді в аспекті майбутньої професійної діяльності. З цією метою використовували ті засоби, які сприяли її формуванню. Позааудиторна робота також включала досить велику кількість різноманітних заходів, в яких здійснювалася командна робота (волентерська, предметно-перетворювальна, спортивнатощо). У контрольних групах навчальна й позанавчальна діяльність здійснювалася традиційно.

Програма проведення формувального етапу педагогічного експерименту передбачала комплексну реалізацію визначених і обгрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Реалізація першої педагогічної умови – підвищення у майбутніх педагогів інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності – дозволила створити підгрунтя для спрямування майбутніх педагогів на співрацю й взаємодію, сприяла їхньому розвитку і саморозвитку, а також досягненню певного рівня професійної підготовки.

З метою підвищення мотивації до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності розробили алгоритм роботи команди над певним завданням, який перебачав п'ять кроків.

1. *Визначити цілі і етапи*. Іноді завдання здається просто нездоланним. Тому важливо мати чіткий план: Що потрібно зробити? Які частини цього завдання та зміст мають пріоритет? Щоб не губитися в деталях, важливо не

тільки працювати над досягненням кінцевої мети, а й визначити етапи: Які проміжні цілі є реальними в наявний час? План має бути чітким, а також враховувати, які заходи потрібні, крім навчання. Дієвою допомогою може бути візуалізація цього плану. Можна, наприклад, повісити його на видному місці, за потреби регулярно оновлювати і відмічати досягнуті проміжні цілі, що створить додаткову мотивацію.

Якщо здобувачі усвідомлюють, чому вони чогось навчаються чи щось роблять, їм буде легше мотивувати себе це робити. Тому можна порекомендувати записувати свої цілі та візуалізувати їх. Також може допомогти щоденник успіху, у якому здобувачі щодня записують ті свої справи, які їм добре вдалися.

2.Застосовувати відповідні методи навчання. Завжди важливо, щоб спочатку можна було загалом отримали огляд теми. Технологія чи метод навчання, яка підійде на наступному кроці, залежить і від змісту, і від схильності студента до певного типу навчання. Варто визначитись, що для кожного члена групи особисто є практичним і ефективним. Багатьом людям полегшують роботу картки, які можна зробити для зручності навіть цифровими. За потреби можна надати до них доступ іншим членам команди, які зможуть порадити чи допомогти під час виконання завдання. Картки можна розробити індивідуально відповідно до певних потреб, тож варто приділити час заздалегідь, щоб дізнатися, що кому підходить. Це допоможе зробити наступні етапи навчання чи роботи більш ефективними.

3. Спільно навчатись/працювати. Члени команди можуть разом працювати над одним і тим самим матеріалом або над абсолютно різним змістом. Часто мотивує просто розуміння того, що хтось поруч і також виконує частину завдання. Така мотивація працює і в цифровому вигляді, що є особливо актуальним у нинішніх обставинах. Студенти можуть можуть спілкуватися через месенджери або шляхом відеоконференцій. Додатковою перевагою команди може бути можливість вислухати один одного, дати відгук

і роз’яснити будь-які відкриті запитання. При цьому колеги часто здатні помітити, де ще можуть виникнути проблеми.

4. *Встановити час навчання/роботи та запровадити ритуали.* Гнучкість планування приносить багато переваг, але також може бути складною. Важливо чітко запланувати час індивідуальної роботи, зустрічей, обговорень. Не потрібно забувати й про те, що треба планувати перерви. Водночас доцільно створити відповідне місце для роботи команди, коли йдеться, зокрема, про робочі зустрічі, обговорення тощо.

5. *Створити штучний тиск часу*. На цьому етапі надзвичайно важливо дотримуватись термінів і дедлайнів, встановлених для команди з урахуванням завдання або визначених самою командою з орієнтацією на проміжні цілі. Отже, на перший план виходить тайм-менеджмент з боку лідера і членів команди. Інколи потрібен невеликий тиск, щоб нарешті почати щось робити. Дедлайни змушують дотримуватися графіка. На додаток до зовнішніх кінцевих термінів може бути корисним також встановити чіткий кінцевий термін для власних етапів, визначених командою. Варто встановити реалістичний ліміт часу для окремих завдань і дотримуватися його.

Під час реалізації першої і другої педагогічних умов ми опрацьовували зі здобувачами розпізнавання мотиваторів і демотиваторів, адже, якщо навіть робота чи завдання є надзвичайно захоплюючим, часто знаходяться причини, чому час від часу здобувач може бути менш вмотивованим. Це можуть бути зовнішні причини, наприклад, інші зобов’язання, або ж просто через велику кількість матеріалу, який потрібно опрацювати. Список демотиваторів довгий і варіюється в залежності від сприйняття обставин, подій тощо. Проте їх усвідомлення вже є хорошою відправною точкою для покращення кожним членом команди власної ситуації.

До мотиваторів віднесли, зокрема:

Чіткі цілі. Дуже корисно мати чіткі академічні та професійні цілі, такі як бажання набути певного професійного досвіду, продовжити навчання або пройти неформальну освіту. Навіть якщо вони простягаються далеко в

майбутнє, чіткі цілі забезпечують орієнтацію та сенс для власних зусиль тут і зараз.

Досвід успіху. Навіть невеликі успіхи збільшують впевненість у собі та мотивують продовжувати навчання чи роботу. Якісне виконання власного завдання, отримання хорошої оцінки, одержанн похвали від викладачів чи однокурсників – усе це приклади таких успіхів, і їх варто відзначати та записувати. «Щоденник успіху» (не обов'язково у традиційному розумінні) може в цьому допомогти.

Інтерес до теми/змісту завдання. Якщо є щирий інтерес до завдання, яке потрібно виконати, то його виконання буде легшим. Захоплення темою гарантує, що здобувач дійсно хочете якісно виконати завдання, а не просто позбутись його. Особистий інтерес підвищує внутрішню мотивацію та робить виконання командного завдання легшим і приємнішим.

Підтримка інших. Заохочення і підтримка оточуючих може значно підвищити мотивацію. Визнання дає відчуття вдячності та підтверджує власні зусилля.

Демотиваторами можуть бути:

Перевантаження. Надто складне завдання, велике за обсягом, яке потрібно одночасно виконати, може відлякати. Якщо враховувати обсяг і складність індивідуального завдання в залежності від можливостей і здібностей кожного, тоді можна крок за кроком успішно його виконувати і таким чином уникнути стресу та блокувань.

Відволікання. Відволікання поглядом на мобільний телефон або поточні події може бути корисним, але лише якщо використовувати цілеспрямовано. Потрібно контролювати свій тайм-менеджмент і створити зону, вільну від відволікань на певні періоди часу.

Негативне мислення та оточення. Потрібно спробувати замінити негативні думки позитивними твердженнями, повірити в себе і свої сили. Варто оточити себе людьми, які будуть підтримувати, і знайти позитивні приклади.

Відсутність визнання. Відсутність позитивних відгуків або вдячності за виконану роботу може викликати розчарування. Активно шукайте відгуки від однокурсників і приєднуйтесь до команди, щоб отримати взаємне визнання та підтримку.

Визначаючи педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, ми враховували, що ефективність професійної діяльності майбутніх педагогів залежить не тільки від позитивної мотивації, але й від сформованої системи знань, володіння понятійним апаратом, який дає можливість успішно здійснювати професійну діяльність у майбутньому.

Отже, це пов’язано з реалізацією другої педагогічної умови – інтеграції до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності.

Впровадження у професійну підготовку майбутніх педагогів знань щодо досліджуваного феномену відбувалося під час вивчення психолого-педагогічних і методичних дисциплін, передбачених навчальним планом, зокрема, «Педагогіка», «Психологія», «Методика навчання фахових дисциплін», а також впровадження вибіркової навчальної дисципліни «Основи командної роботи».

Так зміст психолого-педагогічних і методичних дисциплін було наповнено матеріалом, який стосувався розкриття сутності понять «команда, командна робота, командна взаємодія тощо». Наприклад, під час вивчення розділів педагогіки студентів під час засвоєння знань про форми організації виховної і навчальної роботи знайомили не тільки з термінами, що стосуються командної роботи, а й навчали правилам і принципам організації командної взаємодії під час лекційних занять і оволодівали досвідом в процесі проведення практичних занять.

На лекційних та практичних заняттях із психології студентів ознайомлювали із сутністю понять «взаємодія, суб’єкт-суб’єктна взаємодія, педагогічна взаємодія», способами її забезпечення і т.ін.

Вивчення методики, як навчальної дисципліни, спрямовувалося на оволодіння майбутніми педагогами теорії і практики організації командної роботи учнів різного віку, способи формування команд і визначення їх капітанів, реалізацію правил і принципів успішної співпраці здобувачів освіти під час командної роботи.

Ефективним освітнім компонентом формування в майбутніх педагогів готовності до командної взаємодії стало вивчення вибіркової дисципліни «Основи командної роботи», яке ставило за мету оволодіння майбутніми педагогами теорії і методики командотворення, професійного досвіду організації командної роботи здобувачів освіти.

Провідними завданнями цього курсу було:

– засвоєння основних категорії командної роботи;

– набуття знань про основні принципи, правила і моделі командної взаємодії;

– оволодіння практичним досвідом співпраці в команді та організації командної взаємодії учнів під час професійної діяльності.

– На вивчення вибіркової дисципліни відведено 4 кредити, 120 годин, з яких: 40 годин – лекційні заняття, 40 годин – практичні заняття, а решта годин – самостійна робота.

Зміст даного вибіркового предмету включав такі теми як: 1. Значення та сутність командної робрти. 2. Основні характеристики командної роботи. 3. Мала група і команда: спільне і відмінне. 4. Робота в команді як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. 5. Принципи командотворення. 6. Етапи становлення команди. 7. Методика формування команд. 8. Організація командної взаємодії. 8. Ціннісний контекст командних ролей. Лідерство та мотивація у команді. 9. Формування м'яких навичок у процесі командної роботи. 10. Методика організації командної взаємодії учнів на занятті (додаток І).

Реалізація змісту вибіркового освітнього компоненту здійснювалася під час проведення лекцій (тематичних, бінарних, проблемних, інтерактивних тощо), практичних занять (семінар-дискусія, семінар-мозковий штурм,

семінар-акціон ідей тощо) з використанням інноваційно-інтерактивних методів і технологій..

Під час реалізації змісту вибіркового компоненту майбутні вчителі усвідомлювали, що одним із найважливіших чинників мотивації до командної взаємодії є підтримка інших, а найбільшого ефекту у навчанні можна досягти, навчаючись у команді. У процесі командної роботи вони зрозуміли, що до мотиваційних переваг навчання в команді належить такий вид допомоги як емоційна підтримка, коли всі члени команди співпрацюють, тому вони можуть підбадьорювати й мотивувати один одного. Допомога може бути і практичною, а мотивація підвищується під час спільного розв'язуванні навчальних завдань.

Майбутні педагогічні працівники оволоділи не тільки теоретичними знаннями командотворення, а й практичним досвідом організації командної взаємодії учнів, зрозуміли, що члени команди можуть разом створювати плани й допомагати один одному з опрацюванням певного матеріалу. Це підвищує ефект навчання. У межах команди зростає відчуття відповідальності. Цілі навчання погоджуються та контролюються командою. Це збільшує ймовірність того, що кожен з тих, хто входить до її складу, справді виконає своє завдання як частину загального.

У свою чергу, засвоєння необхідних знань було пов'язано з реалізацією третьої педагогічної умови, а саме: використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої професійної діяльності. Різноманітні інтерактивні технології, інноваційні методи і форми сприяли не тільки більш глибокому опануванню знаннями і їх свідомому застосуванню на практиці, але й стимулювали професійну мотивацію майбутніх педагогів, сприяли розвитку їхньої зовнішньої і внутрішньої мотивації до командної взаємодії.

Розпочинати доцільно з більш простих методів, які сприятимуть подоланню здобувачами бар'єрів (комунікативних і психологічних), залученню здобувачів, активації їхньої діяльності. Прикладом може бути

завдання «Інтерв'ю з партнером». Ця вправа добре підходить для знайомства в групах до 25 осіб, наприклад, у першому семестрі. Два учасники ставлять один одному запитання щодо теми протягом заданого часу: про попередні знання, думки чи особисті справи. Викладач надає конкретні запитання для інтерв'ю в письмовій формі (наприклад, фліпчарт), що слугує опорою для студентів, і вказує час виконання, а також вид представлення результатів. Через вказаний проміжок часу співрозмовники міняються ролями. Після етапу співбесіди всі важливі твердження та результати, отримані під час співбесіди, повідомляються на пленарному засіданні.

«Шарикопідшипник». Цей метод підходить на початку заняття як вступ до теми або для повторення, мотивації чи підготовки до фази розробки. Студенти утворюють внутрішнє і зовнішнє коло таким чином, щоб двоє стояли або сиділи один навпроти одного. Після того як викладач пояснив тему (проблему) пари починають її обговорення. Після закінчення узгодженого часу (наприклад, через три хвилини) учасники зовнішнього кола переходять за годинниковою стрілкою до наступного партнера та знову обмінюються ідеями. Викладач може задавати нове запитання від раунду до раунду. Для введення нової теми достатньо чотирьох турів.

«Коктейльний раунд». Цей метод добре підходить для того, щоб студенти могли обговорити попередні знання з теми та познайомитися один з одним. Викладач просить студентів встати та зібратися посередині кімнати. Він ставить перед групою початкове запитання і пропонує студентам обговорити питання в малих командах (2–3 людини). Після п'яти-семи хвилин обговорення викладач ставить нове питання і просить заново сформувати малі команди. Цей процес можна повторити три-чотири рази.

«Конфлікти в командах». Під час командної роботи окремі фази можуть викликати різні емоції. Капітан команди може їх вирішити, полегшивши команді вирішення конфліктів. Робота з конфліктами та їх вирішення є ще однією важливою навчальною метою для студентів, яка сприяє розвитку

соціальної компетентності. Вона незамінна в контексті подальшої командної професійної діяльності.

Варто зазначити, що досить вдалим вибором були завдання, виконання яких відбувалось під час переміщення студентів, їхнього руху в аудиторії. Завдяки цьому прийому створювалась атмосфера невимушеності, яка полегшувала контакти і комунікацію у парах чи у групах, залежно від завдання.

«Вікторина у русі». Викладач готує запитання за відповідною темою, а потім роздає картки модерації із запитаннями парам студентів. Тепер студенти мають час у парах обговорити та відповісти на запитання під час 10-хвилинної «прогулянки» в аудиторії чи за її межами. Через 10 хвилин вони знову збираються на пленарному засіданні. Можна організувати оцінювання як вікторину або разом обговорити відповіді на пленарному засіданні. Ця прогулянка також сприяє активізації мислення й комунікації, оскільки фізичні вправи розслаблюють розумові блоки і позитивно впливають на концентрацію та увагу.

«Карусель». На заняттях з використанням цього методу кожна команда починала рух з однієї з робочих станцій, а студенти команди працювали разом, щоб виконати завдання. Через певний проміжок часу всі команди почергово переходили до наступної робочої станції. До кінця заняття всі станції мали бути пройдені і завдання виконані. Такі «каруселі» надають учасникам інтерактивну можливість пересуватися у приміщенні по колу, подібно до справжньої каруселі. Переходи в аудиторії, коли студенти беруть участь у виконанні різноманітних завдань, є привабливим не лише для тих, хто більше схильний до кінестетичного середовища. Команда, яка бере участь у переході від діяльності до діяльності та бере на себе відповідальність за завдання на кожній станції, є хорошою мотивацією, а короткі проміжки діяльності забезпечують підтримку темпу. Крім сприяння командній роботі, «каруселі» також забезпечують комунікативний підхід, оскільки студенти обговорюють дії й розмірковують про виконання на кожній робочій станції.

Наступним кроком було використання комплексу вправ, які спонукали учасників команд до більш складної мисленнєвої і комунікативної діяльності, обміну думками та ідеями.

«Капелюхи для мислення». Цей метод спонукає здобувачів аналізувати ситуацію з різних точок зору, сперечатися в розмові та вирішувати проблеми. Академічна група ділиться на шість команд. Пояснюється шість різних точок зору, кожна з яких розподіляється на робочу команду (або вибирається студентами). Студенти готуються до обговорення, зосереджуючись виключно на кожній точці зору. Основою тут є однакове для всіх завдання або різні завдання однакової складності. Під час обговорення студенти зберігають задану точку зору. На додаток до оцінювання, пов'язаного зі змістом, процес обговорення також можна відобразити в аспекті різних точок зору та ролей.

Шість капелюхів:

Білий капелюх: об'єктивність і нейтральність; збір інформації без її оцінки; факти і цифри на першому плані; емоції, судження та особиста думка не мають значення.

Червоний капелюх: суб'єктивне відчуття та особиста думка; на першому плані позитивні та негативні почуття, такі як страх, радість, сумнів, надія; вираження інтуїції.

Чорний капелюх: об'єктивно негативні аспекти; занепокоєння, сумніви та ризики на першому плані; висловлюються всі фактичні аргументи проти проєкту чи рішення.

Жовтий капелюх: об'єктивно позитивні сторони; основна увага приділяється можливостям і перевагам, реалістичним сподіванням і бажаним цілям.

Зелений капелюх: нові ідеї, креативність і розвиток знаходяться на першому плані; альтернативи шукають і знаходять; також розглядаються нереальні речі.

Блакитний капелюх: контроль і організація; увага зосереджена на виконанні завдання; перевага надається ролі уапітана команди.

Шість точок зору поляризуються, це створює жваву дискусію. Важливо відзначити, що після завершення дискусії студенти дотримуються власної позиції.

«Think-Pair-Share». Це метод інноваційно-інтерактивного навчання. Отримавши завдання, студенти спочатку обмірковують його індивідуально. Потім вони обмінюються ідеями а команді, щоб перевірити власне розуміння. На наступному етапі вони знову обговорюють проблему в команді по чотири людини. Лише після цього команди звітують про свої результати на пленарному засіданні.

«Складання інтелектуальних карт» («Mind-mapping»). Інтелектуальна карта є формою представлення, яка може надати текстам і думкам чітку структуру. Найважливіші терміни та зв'язки теми можна розпізнати з першого погляду. Це техніка творчої роботи, яка відповідає взаємопов’язаній структурі людського мозку. Тому малим командам студентів пропонують скласти інтелектуальні карти до певних тем, наочно представивши іншим своє бачення, спільно прийняте після короткого обговорення в команді.

«Акваріум». Цей метод є своєрідною дискусією. Всі учасники дискусії сидять у великому колі, посередині якого розміщують п’ять стільців. Ті члени команди, які розташовуються на цих стільцях, обговорюють обрану для дискусії тему. Щоб приєднатись до обговорення, потрібно перейти із зовнішнього кола і пересісти на один із стільців посередині, замінивши когось із внутрішнього кола. Така організація заняття надає можливість усім бажаючим побути у різних ролях – і спостерігачем, і активним учасником дискусії.

На особливу увагу заслуговує методика CLIL, елементи якої ми також використали на формувальному етапі експерименту із студентами факультету іноземних мов. CLIL (Інтегроване навчання змісту та мови) – це «інноваційна методика, яка зосереджується на вивченні мови з одночасним викладанням змісту предметної галузі, наприклад гуманітарної чи наукової сфери» (Coyle, 2010). Метод CLIL є діяльнісним, практико-орієнтованим і студенто-

центрованим. Він спрямований на поєднання мовної практики і конкретного контенту та сприяє оволодінню іноземною мовою і формуванню міжкультурної компетентності.

Використання CLIL повинно бути розроблено таким чином, щоб дозволити велику різноманітність стилів навчання або поєднання методів навчання, щоб забезпечити значний досвід для окремого студента. Наприклад, CLIL на основі завдань:

1 етап: Попереднє завдання.

– Викладач представляє тему і надає студентам чіткі інструкції, що вони повинні зробити і яку підтримку вони отримають.

– Потім викладач обговорює зі студентами тему й пропонує роботу в командах під час виконання завдання.

– Студенти об’єднуються в команди і розподіляють ролі для виконання завдання.

– Студенти планують підготовку та матеріали, необхідні для виконання завдання.

2 *етап*: *Завдання.*

– Студенти беруть участь у виконанні завдання, а викладач стежить, заохочує, коментує та допомагає, якщо це необхідно.

– Студенти виконують завдання в парах або групах, використовуючи іноземну мову, а викладач стежить за виконанням завдань і пропонує допомогу.

Етап 3: Планування.

– Студенти в команді планують та вирішують, який вид предтавлення результату виконаного завдання вони можуть обрати (ppt, аудіо- чи відеопрезентація, письмовий звіт тощо), що буде представлено всій академічній групі.

– Студенти готують обґрунтування змісту їхнього завдання і процесу його виконання.

– Студенти готують короткий усний або письмовий звіт для всієї академічної групи і можуть запитати поради у викладача-фасилітатора.

Етап 4: Звіт.

– Студенти звітують перед групою усно або надають аудіо-, відео- чи письмовий звіт.

– Викладач обирає порядок різних презентацій і надає відгук щодо змісту.

Етап 5: Рефлексія.

Під час фази рефлексії викладач виділяє відповідні частини презентації для коментарів, заохочуючи самооцінку та оцінку студентів з особливою увагою на формі.

Таким чином, викладання/вивчення навчальної дисципліни відбувається не за традиційним курсом від простого до складного; швидше, нові терміни вводяться щоразу, коли вони пов’язані зі змістом. Студенти вивчають / практикують способи командної взаємодії.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи зробили висновок, що ефективність методики CLIL для формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії зумовлюється тим, що вона спирається на так званий «евристичний метод», тобто метод відкриття, який сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти як в аспекті самостійного мислення, так і в аспекті командної роботи, оскільки передбачає розв’язання проблемного завдання. Важливо відзначити, що студенти не мають усієї необхідної інформації на початку. Вони досліджують, експериментують і шукають можливі методи або нові процедури для вирішення завдання або проблеми.

На формувальному етапі експерименту ми застосовували також ситуаційний метод, в основі якого лежить вирішення ситуації на основі реальних подій. При цьому використовували дві різні форми цього методу. Перший – розбір ситуації, коли студенти спочатку самостійно готуються вдома за попередньо заданою темою педагогічної ситуації, збираючи всі

необхідні матеріали. Після цього продовжували роботу над нею в команді. Другий варіант – це вирішення конфлікту, коли надається конкретна ситуація, і студенти одразу радяться в команді й вибирають найкращі рішення на основі свого досвіду та ідей. Як уже зазначалось, часто студенти не мали всієї необхідної інформації. Вони вчились самостійно знаходити, збирати, порівнювати та сортувати інформацію. На основі цієї інформації й обміну думками студенти намагались знайти правильне рішення.

У ході формувального етапу експерименту ми запропонували здобувачам взяти участь у воркшопі «Я в команді», програма якого була спеціально розроблена з метою інтерактивного залучення здобувачів до оволодіння знаннями й уміннями командної взаємодії з урахуванням досвіду проведення подібного воркшопу викладачами Любекського університету.

Ефективна комунікація в команді має вирішальне значення, оскільки вона зумовлює у членів команди підвищення рівня вмотивованості до співпраці, задоволеності спільною роботою, а також зростання ефективності спільного прийняття рішень і їх виконання. Участь у воркшопі допомогла членам команди усвідомити власну роль у команді, створивши основу для подальшої співпраці й сприяння формуванню умінь міжособистісного спілкування й уникнення конфліктів.

Змістове неповнення воркшопу є досить різноманітним і передбачає не тільки засвоєння основ міжособистісного спілкування, але й активне залучення учасників. Інтерактивні елементи дозволяють безпосередньо переживати контент, а учасники мають можливість практикувати відповідні уміння і навички у звичному середовищі. Теми воркшопу включають командну роботу, комунікацію (з акцентом на цілеспрямоване використання комунікаційних стратегій), рольову рефлексію, боротьбу зі стресом і помилками. Воркшоп спрямований також на формування впевненості учасників у собі.

Під час проведення воркшопу передбачено розгляд таки питань:

Як знайти своє місце у вже існуючій команді?

Як можна розвиватись у своїй новій ролі?

Як справлятися зі стресовими ситуаціями?

Як контролювати себе?

Що робити у випадку помилки?

Як можна виглядати впевненіше та ефективніше спілкуватися?

Під час воркшопу були використані ігри-розминки та вправи для знайомства та створення відкритої та довірчої атмосфери в групі. За допомогою спеціальних ігор проводилась робота щодо поводження з помилками. Подальші вправи сконцентровані на самосприйнятті учасників (членів команди) та сприйнятті інших. Методи імпровізаційного театру та коучингу відіграють центральну роль у сприянні спонтанності та реакції один на одного. Учасники також навчалися давати конструктивні відгуки. На завершення учасники отримали рекомендації, щоб продовжувати інтегрувати та поглиблювати те, що вони навчилися, у своїй повсякденній діяльності. Хід воркшопу схематично представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Хід воркшопу «Я в команді»

Тема	Мета	Методи/Ігри
Привітання та вступ	Огляд програми воркшопу, спільне обговорення	Коротке представлення учасників, організація дня, сесія запитань і відповідей про теми здобувачів щодо їхніх дій у повсякденній навчальній діяльності, формулювання побажань на день (внутрішня позитивна орієнтація учасників щодо теми).
Ігри для розминки	Знайомство один з одним, прояв уваги і відчуття групового духу, зміцнення довіри, боротьба зі стресом і помилками в ігровій формі	Інструменти коучинга: Знайомство за допомогою «швидкісних побачень» («Speeddating») – розмова («Smalltalk») – як можна створити більш довірливу основу для розмови з запитаннями про життя чи компліментами. Знайомство з допомогою листівки або предмету – можливості для особистого та емоційного спілкування, збереження цікавості до розповідей іншої людини, як «розбити кригу» перед потенційно важкою розмовою. Інструменти імпровізаційного театру:

		Енергетичне коло «Гей!» – тренування прийому/відправки. Гра на увагу «Моргання» – спілкування починається з очей. Зміна місць у колі з іменами – як впоратись з такими темами, як надсилання/отримання та стрес. Гра на увагу та використання енергії для команди.
Вправи для базової роботи	Активізація присутності, самосприйняття та сприйняття інших, невербальне спілкування «Ми не можемо не спілкуватися»	Інструмент тренінгу: Вихідне положення: відчуйте землю під ногами та сприйміть простір. Не поспішайте, дихайте – свідомо, особливо в стресових ситуаціях.
Командна рольова вправа	Командна робота, комунікація та комунікаційні стратегії (включаючи модерацію, делегування, фокусування), рольова рефлексія	Командна динаміка коучинга в поєднанні з грою імпровізації: Створення – команда організовується за 3 хвилини (потім із визначеними командними ролями), обмін та роздуми про досвід і сферу дії різних командних ролей.
Вправа «Я»	Вправа на самосприйняття, зовнішнє сприйняття; що розповідає мій зовнішній вигляд, моя постава, мій погляд; надання та отримання конструктивного зворотного зв’язку	Коучинговий інструмент «Форум»: для зовнішнього сприйняття проти самосприйняття. Йдеться про те, щоб представити себе, показати себе та бути в курсі ситуації виступу. Як я ставлюся до того, що я в центрі уваги? Усі учасники по черзі виступають у ролі виконавця.
Фінальна гра	Тренування уваги, сенсибілізація сприйняття партнера, пропозиції, вихід із зони комфорту та створення разом ситуації	Інструмент імпровізаційного театру: «Емоційний ліфт»: чотири стільці, на кожному з яких сидить гравець, у кожного є переважаюча емоція/ставлення, яке посилюється зі стільця 1-4 (приклад: трохи нервовий, більше нервовий, дуже нервовий, панікуючий).
Завершення і зворотний зв’язок	Які теми відкриті? Цілі навчання, рефлексія, сесія зворотного зв'язку	Коучинговий інструмент командної динаміки: Спільне завершальне коло, перевірка трьох імпульсів для зворотного зв’язку, відображені трьома предметами: камінь символізує складні моменти; ключ означає ключовий момент; серце символізує улюблені моменти.

		Заключне слово, рефлексія, групова динаміка, подальші імпульси.

Багато учасників воркшопу «Я – команда» висловлювали побажання, щоб надалі подібні заходи відбувалися частіше. Вважаємо, що проведення воркшопу було успішним, оскільки він надає студентам додаткову можливість не тільки більше дізнатись про командну взаємодію, але й краще зрозуміти роботу в команді, набути впевненості в собі і випробувати на собі різноманітні ролі в команді. Позитивні відгуки свідчать про те, що ця пропозиція може бути дуже корисною для формування досліджуваного феномену.

Ефективним засобом у практичній частині нашого дослідження виявились інтерактивні ігри, оскільки вони безпосередньо спрямовані на розвиток співпраці. Під час гри студенти реагують на конкретну ситуацію, спілкуються один з одним і адаптують свої дії відповідно до дій своїх товаришів по команді чи суперників. Усі учасники свідомо чи несвідомо впливають один на одного. Прикладами інтерактивних ігор, які використовували, є такі рольові ігри – «Педагогічна нарада», «Урок», «Складання звіту», «Розробка плану виховного заходу». У складних інтерактивних іграх внутрішні стосунки команд є основоположними, як і здатність усіх членів розподіляти роботу чи брати участь.

У процесі вибору засобів щодо формування готовності здобувачів до командної взаємодії ми враховували, що у майбутній професійній діяльності їм доведеться співпрацювати з різними людьми – і з тими, кого вони добре знають, і з тими, хто їм не дуже знайомий. Відповідно, потрібно знайти спільну мову і разом виконувати завдання. Щоб навчитись це робити, під час поділу на команди для проведення гри ми використовували різні ігрові прийоми для випадкового комплектування складу команд. Наприклад:

– за датою народження;
– кольором одягу;

– поділ на команди, використовуючи переплутані стрічки (Кожен учасник тримає один стрічку одного кольору. Ті, хто тримає подібні стрічки, утворюють команду);

– шляхом жеребкування;

– відповідно до символу чи числа на ігровій картці тощо.

Велику роль відіграє і кількість студентів у команді. Загально визнаним є те, що 5-7 студентів у команді для роботи – це ідеальна кількість. Однак інколи доцільною кількістю для команди було від трьох до п’яти студентів. Все залежить від конкретної гри і ситуації.

Інтерактивні ігри підтримують процес соціалізації. Студенти постійно опиняються в різних нестабільних і неоднорідних командах, мають звикати до нових колег та їх характеру, вчитися спілкуватися з іншими. Спільне спілкування допомагає студентам удосконалити свої навички ведення переговорів, уміти ставити запитання та поважати інших, порівнювати думки з іншими та навчитися йти на компроміс. Загалом методи активізації та інтерактивні ігри зміцнюють стосунки між членами команд.

Ефективним під час проведення лекційних занять з вибіркового компоненту «Основи командної роботи» виявився також метод «Перевернутий клас», за якого звичайні дії всередині та поза навчальною аудиторією «перевертаються». Студенти самостійно отримували завдання самостійно опрацювати лекційний матеріал, наданий викладачем, який опрацьовують зазвичай вдома. Аудиторна робота використовується для спільного поглиблення вивчення теми лекції. Варто зауважити, що заняття в аудиторії потребує окремої уваги і має бути інакше організоване, ніж зазвичай, для того, щоб реально використовувати його потенціал.

Попри ефективність «Перевернутого класу» цей метод пов’язаний також і з певними труднощами. Якщо студенти не підготуються до лекції, то очні заняття принесуть їм мало користі. Крім того, це ще й демотивує тих, хто засвоїв матеріал. Якщо багато студентів не підготуються і прийдуть на заплановане заняття, його може бути важко провести. Загалом, більш відкрита,

вільніша форма особистого викладання може бути незвичною для деяких викладачів або принаймні потребуватиме деякого звикання.

До переваг можна віднести те, що базове засвоєння змісту навчання відбувається незалежно від безпосередньо очної частини опрацювання теми. Студенти можуть визначати свій власний темп і стратегію навчання, проявляти ініціативу, щоб отримати додаткову інформацію. Таким чином також можна компенсувати різнорідні попередні знання в групі.

Викладачі отримують нові можливості для планування студентоцентрованих аудиторних занять для вирішення навчальних проблем і виконання активних завдань. Як через самостійне засвоєння студентами інформації, так і через спільне вирішення проблем під час лекційного заняття. Все це дає змогу вивчити тему лекції в новій ситуації, коли студенти отримують глибші знання і формують свою здатність до командної роботи.

Методи активного навчання розвивають також креативність, аналітичне та критичне мислення, імпровізацію, формування тактики і стратегії поведінки. Студенти виконують незвичайні або складні завдання. Це дозволяє їм взяти на себе різні ролі, яких вони раніше не пробували. Таким чином студенти мають шанс розпізнати свої сильні та слабкі сторони, краще зрозуміти свою особистість і продовжити працювати над собою.

Ефективність комплексу педагогічних засобів впливу на формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, обраних для впровадження розробленої моделі й використаних у формувальному експерименті, оцінювалася на основі порівняльного аналізу динаміки змін показників сформованості зазначеної готовності у студентів, що входили до складу контрольної й експериментальної груп. При цьому ми виходили з того, що на констатувальному етапі педагогічного експерименту, як уже зазначалось раніше, відмінності між групами щодо цих показників були статистично незначущими.

На контрольному етапі експерименту проводилася повторна діагностика з метою дослідження динаміки заявлених параметрів.

Для дослідження сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності використано такі методики:

1. Анкетний метод. Анкета складалася з питань про ставлення студентів до командної роботи та їх переконання щодо її важливості у професійній діяльності. Результати обробили та проаналізували статистичним методом.

2. Педагогічне спостереження. Педагогічні спостереження проводились під час практичних занять, на яких студенти виконували командні завдання. Під час спостережень вивчалося, як вони взаємодіяли між собою, як вирішували завдання, як сприймали критику та зауваження викладача.

3. Групові дискусії. На практичних заняттях були проведені групові дискусії для обговорення та аналізу командної роботи. Їх записували на відео та аналізували з метою вивчення особливостей спілкування та взаємодії учасників команди.

4. Тестування. Для вивчення рівня готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії було використано спеціальний тест, який складався із запитань про знання та вміння, необхідні для успішної командної роботи. Результати тестування дали змогу зробити висновок про рівень готовності студентів до командної взаємодії.

5. Інтерв'ю. Для формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності з деякими студентами були проведені індивідуальні бесіди. Під час інтерв'ю з'ясовувалися їхні думки щодо командної роботи, причини успіху та невдачі в команді, індивідуальні особливості та уявлення про командну взаємодію.

6. Фокус-групи. Фокус-групи складалися з груп студентів, які вже мали досвід командної роботи на практиці. Їх запрошували на спеціально організовані зустрічі, під час яких обговорювали теми командної роботи, в тому числі професійні, з метою вивчення їхньої думки та досвіду командної роботи.

Усі методи дослідження були спрямовані на вивчення рівня готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності,

виявлення їхніх індивідуальних особливостей та здатності до спілкування та співпраці з іншими людьми. Результати дослідження дали змогу зробити висновки та підготувати рекомендації щодо формування готовності майбутніх учителів до командної взаємодії у професійній діяльності.

Виявивши основні мотиви до командної взаємодії у межах констатувального етапу дослідження і склавши програму формувального етапу експерименту з урахуванням отриманих даних, ми окремо дослідили рівень прояву інтересу студентів до командної взаємодії і встановили значний приріст щодо високого і середнього рівнів, які свідчать про стійкий і обмежено-стійкий інтерес здобувачів. Отримані дані представлені у табл. 3.2 та на рис. 3.3.

Таблиця 3.2

Динаміка рівнів інтересу студентів до командної взаємодії

Рівень інтересу	Групи респондентів									
	Експериментальна (164)				Контрольна (176)				Приріст	
	Конст.		Контр.		Конст.		Контр.		Експ.	Контр.
	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%	%
Високий (стійкий)	11,6	19	29,9	49	11,7	12	16,1	16	18,3	4,4
Середній (обмежено-стійкий)	31,1	51	47,6	78	31,3	32	34,8	35	16,5	3,5
Низький (ситуативний)	57,3	94	22,5	37	57,0	58	49,1	43	-34,7	-7,9

Як свідчать отримані дані, в результаті проведеної експериментальної діяльності у студентів експериментальних груп розвинувся стійкий інтерес до командної взаємодії (кількість студентів з високим рівнем зросла на 18,3%, а з середнім – на 16,5%).

Зміни, які відбулися в контрольних групах, не були значущими. Зростання рівня інтересу майбутніх педагогів у експериментальних групах пояснюється ефективністю обраних засобів (доповнення змісту дисциплін фахового спрямування відповідним матеріалом, організація виконання навчальних завдань у складі команди, застосування інтерактивних методів навчання).

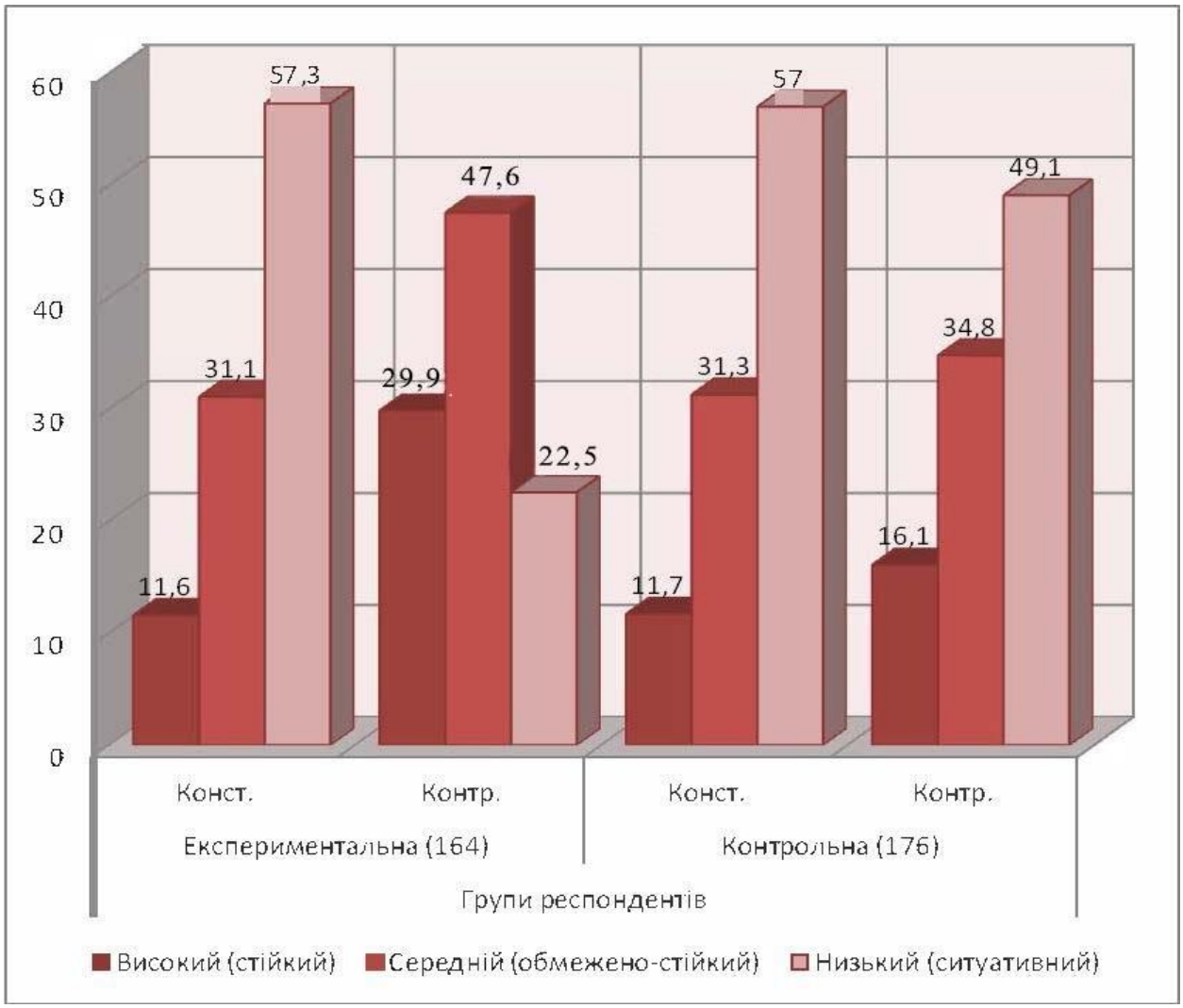


Рис. 3.3. Динаміка рівнів інтересу студентів до командної взаємодії

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів сформованості готовності до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм наведені у табл. 3.3 та на рис. 3. 4.

Дані, які наведені в табл.3.3 та рис. 3.4, що стосуються готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним

критерієм, свідчать, що після завершення формувального етапу експерименту відсоток студентів, які досягли високого рівня зріс до 17,6% у експериментальній групі і тільки 4,9% – у контрольній. Відсоток здобувачів вищої освіти експериментальної групи з низьким рівнем зменшився на 23,6%, а вконтрольній тільки на 4%.

Таблиця 3.3

Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм

Рівень	КГ				Приріст	ЕГ				Приріст
	конст.		контр.			конст.		контр.		
	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	7	3,9	9	4,9	1	6	3,7	35	21,3	17,6
Середній	43	24,5	48	27,5	3	40	24,3	48	29,3	5,0
Низький	126	71,6	119	67,6	–4,0	118	72	81	49,4	–23,6
Усього	176	100	176	100		164	100	164	100	

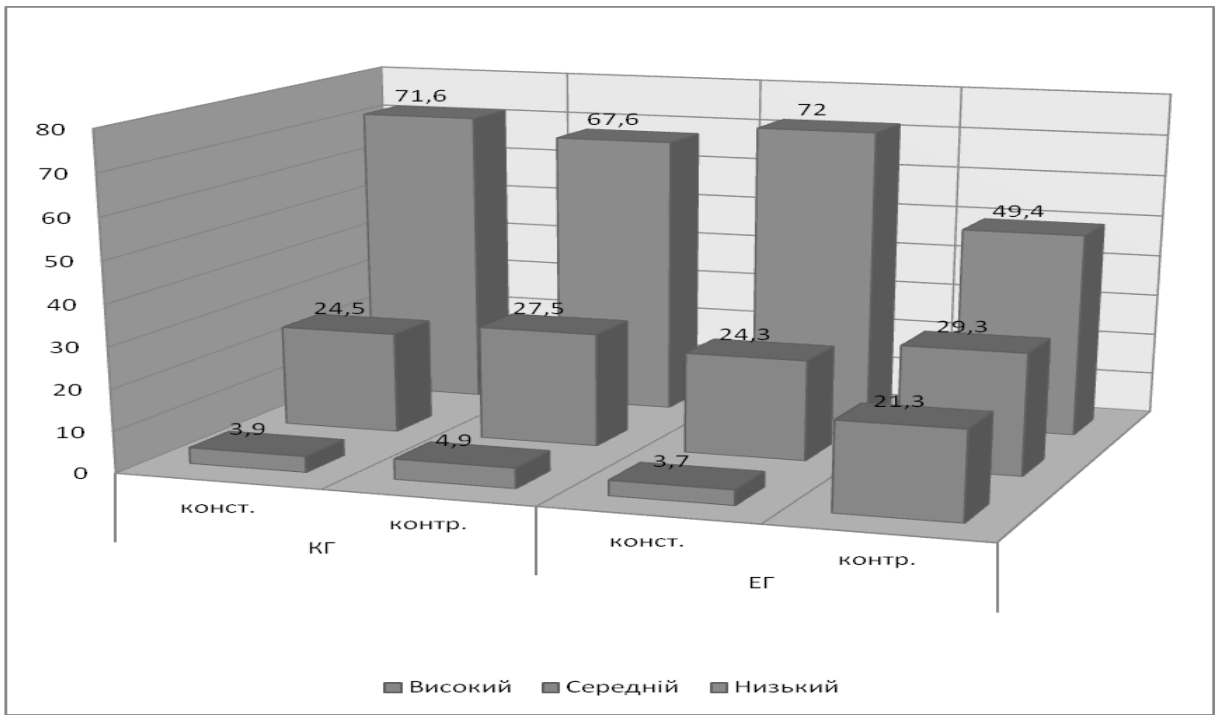


Рис. 3.4. Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за мотиваційно-ціннісним критерієм

Формування такого складника як когнітивний компонент передбачало оволодіння знаннями про сутність і особливості командної взаємодії педагогів у освітній і професійній діяльності, базові стратегії співпраці у команді, розподіл ролей між членами команди й різноманітні форми організації команд. Застосовані для цього засоби водночас сприяли й формуванню мотивації до командної взаємодії.

Під час формувального етапу експерименту ми ставили за мету максимально використовувати зміст психолого-педагогічних та методичних дисципліни та вибіркової дисципліни «Основи командної роботи».

На лекційних та практичних заняттях прагнули створювати ситуації й пропонувати для виконання завдання, для яких використовувались набуті знання й уміння, ситуації успіху, щоб здобувачі змогли повірити у себе, у власні сили й здатності, відчути, що вони спроможні зробити свій внесок до загального результату.

Зазначені знання студентів оцінювалися за допомогою тестових завдань з огляду на повноту та міцність засвоєння понять. При порівнянні даних, отриманих на початку і наприкінці педагогічного експерименту, ми пересвідчились, що відзначається зростання обсягу знань студентів експериментальних груп і це пояснюється застосуванням інтерактивних методів навчання. Проведене нами спостереження засвідчило, що такий підхід до організації експериментальної роботи, коли майбутній педагог більше не є пасивним «споживачем» інформації і знань, а стає активним і відповідальним учасником їх застосування на практиці, сприяє як формуванню когнітивного компонента готовності до командної взаємодії, так і підвищенню мотивації до такого виду співпраці.

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів сформованості готовності до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм наведені у табл. 3.4 та на рис. 3.5.

Таблиця 3.4

Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм

Рівень	КГ				Приріст	ЕГ				Приріст
	конст.		контр.			конст.		контр.		
	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	5	2,9	7	3,9	1,0	6	3,7	36	22,0	18,3
Середній	40	22,5	43	24,5	2,0	39	23,8	49	29,9	6,1
Низький	131	74,6	126	71,6	–3,0	119	72,5	79	48,1	–24,4
Усього	176	100	176	100		164	100	164	100	

Встановлено, що, за когнітивно-пізнавальним критерієм відсоток майбутніх педагогів з високим рівнем готовності зріс на 18,3% у експериментальній групі і тільки 3,9% у контрольній. Відсоток здобувачів освіти з низьким рівнем зменшився на 24,4% у експериментальній групі, в той час як у контрольній лише на 3,0%.

Отримані дані щодо рівнів і динаміки сформованості готовності до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм показують, що на 12,8% зріс відсоток здобувачів вищої освіти з високим рівнем готовності у експериментальній групі і 1,9% у контрольній, підтверджують припущення про те, що розвиток певних умінь пов’язаний із якістю засвоєних здобувачами відповідних знань та їх умінням застосовувати ці знання під час освітньої діяльності.

Вважаємо, що позитивні зміни в експериментальних групах відбулися за рахунок пропозиції студентам спеціально розроблених завдань для виконання у складі команди, які були наближені до ситуацій у межах їхньої майбутньої професійної діяльності.

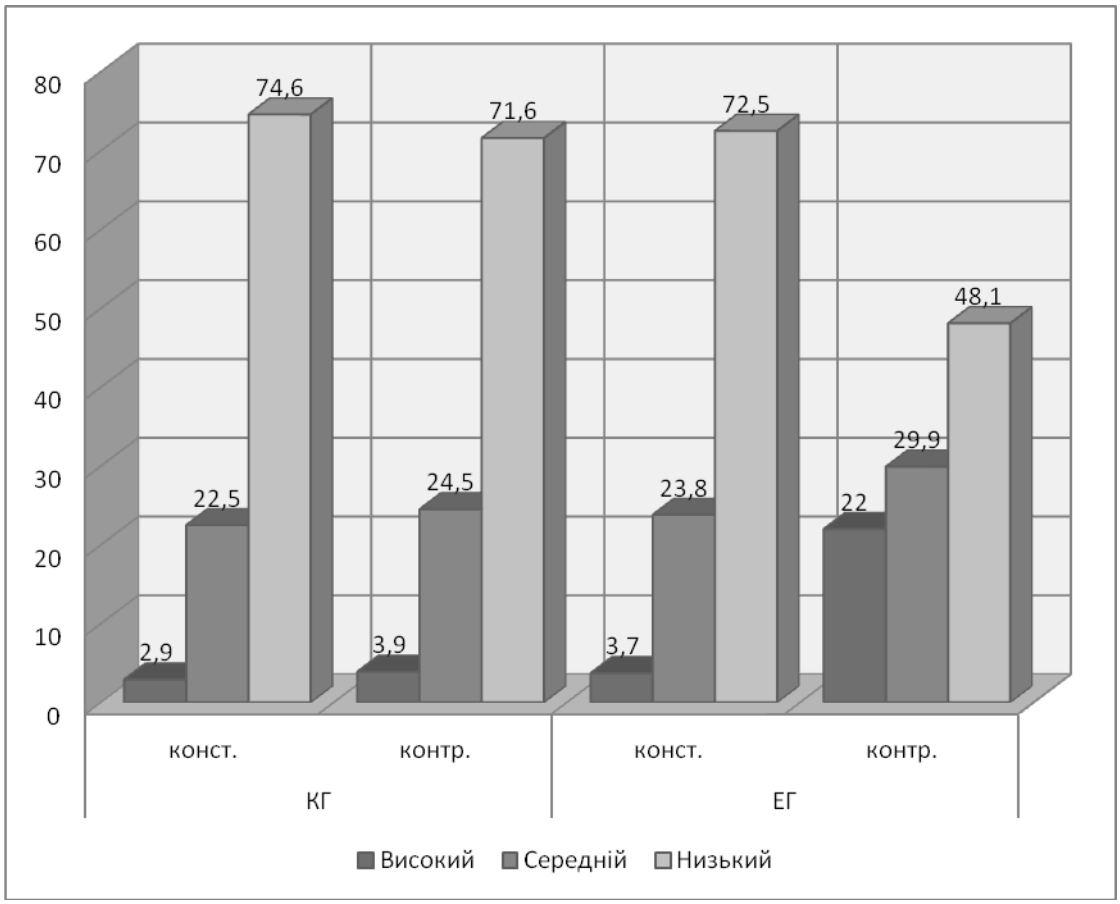


Рис. 3.5. Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за когнітивно-пізнавальним критерієм

Узагальнені дані констатувального і контрольного зрізів щодо рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм, наведені у табл. 3.5 та на рис. 3.6.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості готовності до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм

Рівень	КГ (102)				Приріст	ЕГ (164)				Приріст
	конст.		контр.			конст.		контр.		
	абс.	%	абс.	%	%	абс.	%	абс.	%	%
Високий	17	16,7	19	18,6	1,9	21	12,8	42	25,6	12,8
Середній	40	39,2	41	40,2	1,0	66	40,2	82	50	9,8
Низький	45	44,1	42	41,2	-2,9	77	47	40	24,4	-22,6
Усього	102	100	102	100		164	100	164	100	

Дані експериментальної роботи дають підстави для висновку, що робота зі студентами експериментальної групи із використанням переважно інноваційно-інтерактивних методів і технологій навчання, оновленого змісту освітніх компонентів та вибіркової навчальної дисципліни «Основи командної роботи» мала позитивні результати: майже за всіма показниками рівнів готовності до командної взаємодії у професійній діяльності досягнення студентів експериментальної групи перевершують рівні студентів контрольної групи, у якій навчання проводилося з використанням традиційних методів без запровадження додаткових засобів педагогічного впливу.

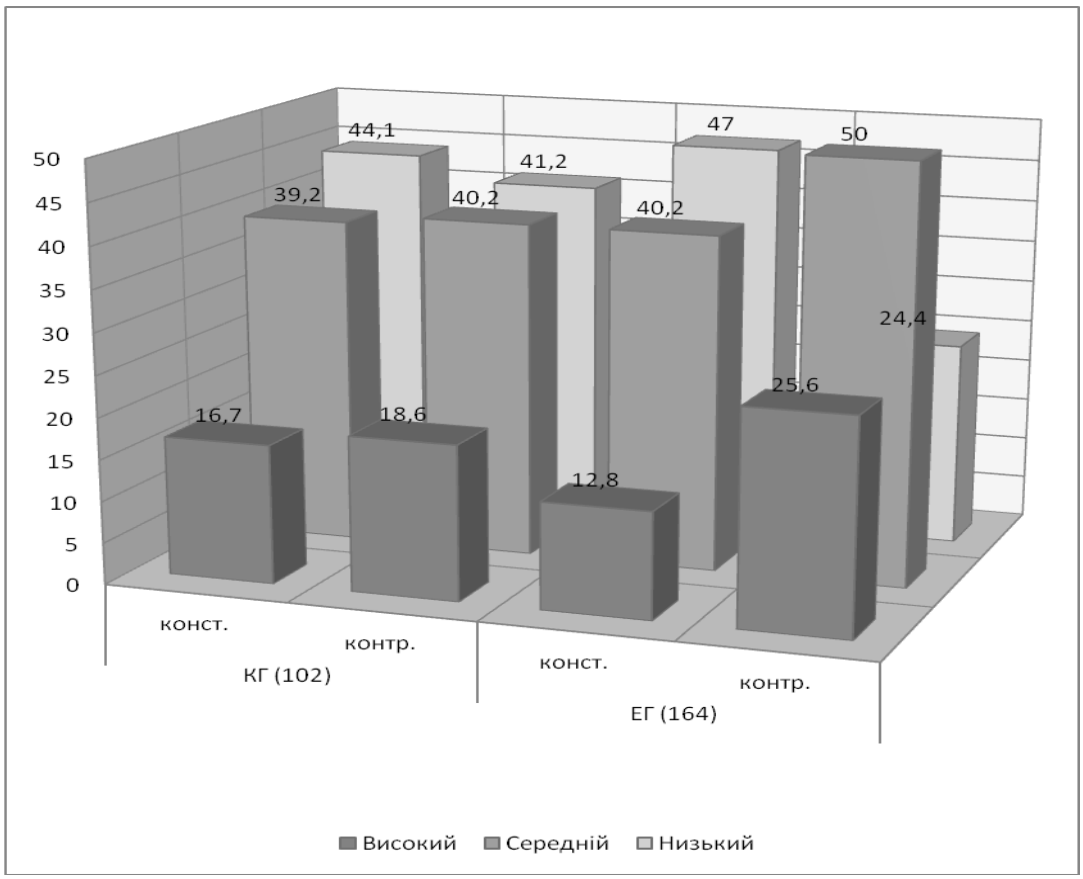


Рис. 3.6. Рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії за діяльнісно-поведінковим критерієм

Підбиваючи підсумки дослідження, можна стверджувати, що наприкінці формувального експерименту студенти, які входили до складу експериментальної групи, продемонстрували позитивну динаміку результатів, про що свідчать рівні готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії

у професійній діяльності за кожним із визначених критеріїв: мотиваційно-ціннісним, когнітивно-пізнавальним, діяльнісно-поведінковим.

Динаміку рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії відтворено у табл. 3.6.

Таблиця 3.6

Динаміка рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності (за результатами експериментальної роботи)

Рівні	Констату-вальний експерим.	Форму-вальний експерим.	Приріст	Констату-вальний експерим.	Форму-вальний експерим.	Приріст
	КГ			ЕГ		
Високий	7,8 %	9,1 %	1,3	6,7 %	23,0 %	16,3
Середній	28,8 %	30,7 %	1,9	29,4 %	36,4%	7,0
Низький	63,4 %	60,2 %	-3,2	63,9 %	40,6 %	-23,3

Аналіз даних таблиці 3.6 доводить, що за результатами експерименту у майбутніх педагогів ЕГ виявилися більш високі показники рівнів готовності до командної взаємодії, ніж у КГ. Так, у здобувачів ЕГ високий рівень готовності зріс порівняно з констатувальним на 16,7 %; середній рівень зменшився на 7,0 %; низький зменшився на 23,3 %. У КГ високий рівень зріс на 1,3 %; середній – 1,9 %; низький зменшився на 3,2 %.

Крім того, у ході експерименту встановлено, що рівень готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності у студентів контрольної групи, які навчалися традиційно, має незначну динаміку порівняно з початковими даними експерименту.

Загалом можна стверджувати, що порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту виявив позитивну динаміку рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності за всіма критеріями.

Отримані дані також свідчать про суттєвий вплив формувального експерименту на формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, адже дані експериментальної групи після експерименту значно відрізняються від даних контрольної групи та від даних першого зрізу діагностики. Суттєва різниця між рівнями готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності як результату її формування у студентів експериментальної групи на початку і наприкінці експерименту та між даними контрольної й експериментальної груп свідчить про ефективність розробленої моделі та визначених і обґрунтованих педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності в освітньому процесі університету.

Вірогідність результатів педагогічного експерименту доведена також за допомогою критерію Пірсона (χ^2), який використовується для порівняння результатів експерименту в експериментальній та контрольній групах з метою встановлення причин відмінностей в експериментальних даних, яка може бути спричинена впровадженням експериментального фактора або помилками репрезентативності. Оцінка статистичної значущості відмінностей у рівнях готовності до командної взаємодії здобувачів КГ та ЕГ наприкінці експерименту визначалася за формулою:

$$\chi_0^2 = \sum \frac{(n'_e - n'_к)^2}{n'_к},$$

де: χ^2 – значення статистичного критерію, n_e – кількість осіб в ЕГ; n_k – кількість осіб у КГ.

Для коефіцієнта ймовірності σ = 0,05, або достовірності 95 %, що загальноприйнято в педагогічних дослідженнях, для кількості рівнів та числа ступенів свободи 5 = С – 1 = 5 – 1 = 4, критичне значення критерію T_2 = 9,49, якщо $T_2 > T_j$. За результатами обчислення критерію Пірсона (χ^2), з'ясовано, що за мотиваційно-ціннісним критерієм він становить 94,52, когнітивно-пізнавальним – 61,32, діяльнісно-операційним – 52,9. Отже, приймається

альтернативна гіпотеза H_1 про вплив експериментального чинника на досліджуваний процес.

Результати використання критерію вказують, що між КГ та ЕГ спостерігаються суттєві відмінності (на рівні значимості 0,05). Це означає, що наша прийнята нульова гіпотеза відповідає результатам спостережень: розподіл здобувачів у групах за рівнями готовності різний, ці відмінності детермінуються нововведеннями (педагогічними умовами) і можуть бути повторно отримані за аналогічних обставин.

Це дає нам змогу зробити висновок про те, що ефективність формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності доведена експериментально, тому що в результаті проведеного педагогічного дослідження відбулися позитивні зміни рівнів сформованості досліджуваного феномену, значущість та невипадковість яких підтверджена діагностичними зрізами. Отже, мета дослідження досягнута і відповідно поставлені завдання виконані.

Результати дослідження показали, що більшість майбутніх педагогів усвідомлюють важливість командної роботи у професійній діяльності, але не всі з них мають достатній рівень готовності до цього виду діяльності. Деякі з них мали проблеми зі співпрацею та спілкуванням у колективі, недостатній рівень відповідальності та ініціативи. У студентів із позитивним досвідом роботи в команді також виявлено вищий рівень готовності до цього виду діяльності. Вони розуміли важливість ефективної комунікації, вміли добре працювати в команді та мали високий рівень відповідальності та ініціативи.

Результати фокус-груп показали, що більшість студентів вважають формування готовності до командної роботи одним із основних компонентів професійної підготовки майбутнього педагога. Вони висловили думку про необхідність організації спеціальних тренінгів та семінарів для розвитку навичок спілкування та співпраці в команді.

Отже, результати дослідження показали, що формування готовності майбутніх у педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності є актуальним і важливим завданням. Вивчення особливостей індивідуальної підготовки студентів та їхньої думки щодо командної роботи дасть змогу вдосконалити уміння в цій галузі та якісно підготувати майбутніх педагогів.

За результатами дослідження можна сформулювати такі рекомендації щодо формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності:

1. Організація спеціальних тренінгів та семінарів з метою розвитку навичок спілкування та співпраці в команді. Для досягнення цієї мети можна використовувати такі методи, як рольові ігри, комунікативні тренінги, групові проєкти тощо.

2. Підтримка позитивного досвіду командної роботи студентів. Для цього можна стимулювати участь студентів у групових проектах, конкурсах, олімпіадах тощо, а також створювати сприятливі умови для командної роботи на лекційних і практичних заняттях.

3. Залучення вчителів-практиків до процесу формування готовності до колективної роботи. Вони можуть поділитися своїм досвідом і надати студентам цінні поради щодо командної роботи в педагогічній діяльності.

4. Використання інноваційних технологій у процесі формування готовності до командної роботи. Зокрема, в умовах дистанційного навчання можна використовувати онлайн-ресурси, відеоуроки, вебінари та інші електронні засоби для підвищення інтересу здобувачів до теми та підвищення ефективності освітнього процесу.

Отже, результати дослідження в цілому свідчать про необхідність формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності і дозволяють надати рекомендації щодо досягнення цієї мети.

Висновки до третього розділу

Для забезпечення формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності було розроблено й обґрунтовано відповідну модель, яка містить чотири блоки: цільовий, теоретичний, операційний і діагностично-результативний. У цільовому блоці моделі визначено провідну мету (формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності), яка конкретизується низкою завдань (з'ясування стану сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, створення педагогічних умов реалізації моделі формування цієї готовності, аналіз результатів здійсненого експерименту і визначення перспективних шляхів подальших наукових досліджень). У теоретичному блоці моделі представлено підходи (компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний) і принципи. Формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії здійснюється на основі низки принципів: загальних – науковості, системності й активності, а також спеціальних: комунікативності, динамізму. Операційний блок моделі включає компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, педагогічні умови її формування, а також зміст, методи та форми навчання, що визначають методику організації зазначеного процесу. Діагностично-результативний блок моделі висвітлює критерії з відповідними показниками та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності.

У процесі дослідження визначено, обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, а саме: підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність

командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

У результаті проведеного дослідження встановлено, що використання командної взаємодії у процесі підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності сприяє формуванню в них готовності співпрацювати з колегами, взаємодіяти зі студентами, долати труднощі, долати конфлікти.

Дослідження свідчить про ефективність використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри, дискусії, тренінги, які сприяють формуванню навичок спілкування, співпраці та вирішення проблем.

Встановлено, що взаємодія майбутніх педагогів у колективі сприяє формуванню в них готовності не лише до комунікативної взаємодії, а й до ефективної співпраці в групі, розвитку лідерських якостей, взаємодопомоги, спільного досягнення поставлених цілей.

Отже, можна стверджувати, що використання командної взаємодії у процесі підготовки майбутніх учителів є ефективним засобом формування їхньої готовності до професійної діяльності та сприяє розвитку професійних компетентностей.

Ефективність визначених педагогічних умов підтверджено результатами формувального експерименту, оскільки в експериментальній групі зафіксовано більш високі показники й позитивну динаміку рівнів готовності до командної взаємодії, ніж в контрольній групі. Результати формувального експерименту засвідчили значущі кількісні та якісні зміни рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Високого рівня за мотиваційно-ціннісним критерієм досягли 17,6% у експериментальній групі і 4,9% у контрольній, за когнітивно-пізнавальним критерієм – 18,3% у експериментальній групі і 3,9% у контрольній, за діяльнісно-поведінковим критерієм – 12,8% у експериментальній групі і 1,9% у контрольній.

Загалом за результатами експерименту у майбутніх педагогів ЕГ

виявилися більш високі показники рівнів готовності до командної взаємодії, ніж у КГ. Так, у здобувачів ЕГ високий рівень готовності зріс порівняно з констатувальним етапом на 16,7 %; середній рівень зменшився на 7,0 %; низький зменшився на 23,3 %. У КГ високий рівень зріс на 1,3 %; середній – 1,9 %; низький зменшився на 3,2 %. У ході експерименту встановлено, що рівень готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності у студентів контрольної групи, які навчалися традиційно, має незначну динаміку порівняно з початковими даними експерименту.

За результатами дослідження можна сформулювати такі рекомендації щодо формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності:

1. Організація спеціальних тренінгів та семінарів з метою розвитку навичок спілкування та співпраці в команді. Для досягнення цієї мети можна використовувати такі методи, як рольові ігри, комунікативні тренінги, групові проекти тощо.

2. Підтримка позитивного досвіду командної роботи студентів. Для цього можна стимулювати участь студентів у групових проєктах, конкурсах, олімпіадах тощо, а також створювати сприятливі умови для командної роботи на лекційних і практичних заняттях.

3. Залучення вчителів-практиків до процесу формування готовності до колективної роботи. Вони можуть поділитися своїм досвідом і надати студентам цінні поради щодо командної роботи в педагогічній діяльності.

4. Використання інноваційних технологій у процесі формування готовності до командної роботи. Зокрема, в умовах дистанційного навчання можна використовувати онлайн-ресурси, відеоуроки, вебінари та інші електронні засоби для підвищення інтересу учнів до теми та підвищення ефективності навчального процесу.

Результати третього розділу дослідження висвітлено в публікаціях автора [56; 57; 59].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації проведено теоретичне узагальнення й подано нове вирішення проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності. Отримані результати експериментального дослідження, реалізовані мета і завдання дають підстави сформулювати такі висновки:

1. Аналіз ступеня розробленості проблеми формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності дозволив визначити основні напрями досліджень, проведених вітчизняними і зарубіжними науковцями. Значна частина публікацій присвячена теоретичним засадам формування готовності фахівців до командної взаємодії, підходам дослідників щодо трактування феномену командної взаємодії, диференціації командної і групової роботи, визначенню переваг і недоліків командної взаємодії в професійній діяльності, особливостей командної взаємодії в освітній діяльності. Крім того, розглядаються питання процесу підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності з урахуванням формування знань і умінь, важливих для виконання професійних завдань шляхом командної взаємодії, зокрема, організаційних і комунікативних. Водночас проведений аналіз наукових праць засвідчив, що в дослідженнях недостатньо розкрито питання формування компонентів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії, зокрема в аспекті застосування інтерактивних технологій навчання.

Уточнено ключові поняття дослідження – «команда», «командна взаємодія», «готовність», «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності». На основі аналізу досліджень науковців термін «команда» розглядаємо як групу людей, які об’єднались для виконання завдань або проєктів на основі конструктивної співпраці, відкритості й взаємодопомоги. Поняття «командна взаємодія» трактуємо як форму відносин між членами команди, яка базується на взаємозв’язках, взаємовпливі і цілеспрямованій

спільній діяльності. Базуючись на поглядах вітчизняних науковців на сутність поняття «готовність», розуміємо під цим терміном комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання певної діяльності. У контексті теми дослідження конкретизуємо поняття «готовність до командної взаємодії у професійній діяльності» як комплексне особистісне утворення, спрямоване на виконання професійних завдань у співпраці з членами команди на основі взаємних обов'язків, відповідальності, довіри й взаємоповаги.

2. Визначено компонентну структуру готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності, яка охоплює такі складники: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Виокремлення компонентів досліджуваного феномену надає змогу розкрити внутрішню організацію процесу його формування. Мотиваційний компонент передбачає наявність у здобувачів інтересу й мотивів до досягнення успіху, саморозвитку й самореалізації, ціннісних орієнтацій у процесі навчання й подальшої професійної діяльності. Когнітивний компонент охоплює теоретичні знання, необхідні для реалізації командної взаємодії і співпраці у межах команди. Діяльнісний компонент містить практичні уміння й здатності здобувачів до командної взаємодії, зокрема організаційно-комунікативні.

3. Визначено й обґрунтовано критерії, показники, рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, діяльнісно-поведінковий. Показниками мотиваційно-ціннісного критерію є наявність інтересу до взаємодії з іншими членами команди, наявність мотивів досягти успіху, спрямованість на співпрацю під час виконання завдань, прояв позитивних емоцій під час виконання завдання, бажання спілкуватись, прагнення до самовдосконалення й самореалізації. Когнітивно-пізнавальний критерій відображено у таких показниках: комплекс знань щодо сутності командної взаємодії, базових стратегій співпраці у команді й різноманітних форми організації команд, розподілу ролей. Діяльнісно-поведінковий критерій характеризується такими показниками, як

наявність комунікативних і організаторських умінь, уміння орієнтуватися в проблемних ситуаціях, уміння ефективно співпрацювати з членами команди, здатність брати на себе відповідальність.

На основі ступеня прояву низки показників визначених критеріїв виокремлено рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності: високий, середній і низький.

4. Розроблено й обґрунтовано модель формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності, яка містить чотири блоки: цільовий (провідна мета, конкретизована низкою завдань), теоретичний (підходи – компетентнісний, системний, особистісно-діяльнісний і принципи – загальнодидактичні й специфічні), операційний (компоненти готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності, педагогічні умови її формування, зміст, методи та форми для забезпечення цього процесу), діагностично-результативний (критерії з відповідними показниками та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності).

5. Визначено, теоретично обґрунтувано й експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії в професійній діяльності. До них віднесено: підвищення у здобувачів вищої освіти інтересу й мотивів до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності; інтеграція до змісту підготовки майбутніх педагогів знань про сутність командної взаємодії у професійній діяльності; використання комплексу інноваційно-інтерактивних технологій у процесі підготовки здобувачів до майбутньої командної професійної діяльності.

Перша педагогічна умова забезпечувала формування позитивної мотивації тв інтересу студентів до зазначеного виду діяльності, зокрема усвідомлення ними необхідності оволодіння теоретичними знаннями з комадотворення та методики організації командної взаємодії у професійній діяльності з різними категоріями учасників освітнього процесу, що

дозволило створити підгрунтя для спрямування майбутніх педагогів на співрацю й взаємодію, сприяло їхньому професійному розвитку і саморозвитку, а також формуванню ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Для підвищення мотивації до вивчення особливостей командної (суб'єкт-суб'єктної) взаємодії і застосування її у процесі освітньої діяльності розробдено алгоритм роботи команди над певним завданням, який перебачав п'ять кроків, а саме: 1. Визначити цілі і етапи реалізації командного завдання. 2. Застосувати відповідні методи командної взаємодії. 3. Спільно працювати над виконанням командного завдання. 4. Встановити конкретний час на виконання роботи та запровадити ритуали. 5. Створити штучний тиск часу.

З метою реалізації другої умови, розкрито можливості дисциплін психолого-педагогічного та методичного блоків у формуванні готовності майбутніх учителів до командної взаємодії. Удосконалено змістове наповнення таких дисциплін, як «Педагогіка», «Психологія», фахові методики. Паралельно з цим студентам був запропонований вибірковий освітній компонент «Основи командної роботи», провідними завданнями якого було: засвоєння основних категорій командної роботи; набуття знань про основні принципи, правила і моделі командної взаємодії; оволодіння практичним досвідом співпраці в команді та організації командної взаємодії учнів під час професійної діяльності.

Третьою педагогічною умовою є використання активних та інтерактивних форм і методів у теоретичній, практичній та методичній підготовці студентів до командної роботи на засадах педагогічної взаємодії. Інтерактивне навчання в контексті зазначеної проблеми передбачало моделювання різних ситуацій створення команд і обрання капітанів, застосування умінь до вирішення командних завдань за допомогою таких інтерактивних методів як: «Шарикопідшипник», «Коктейльний раунд», «Конфлікти в команді», «Вікторина у русі», «Карусель», «Капелюхи для мислення», «Акваріум» тощо. Професійно-зорієнтованими виявилися

тренінгові заняття та воркшоп «Я в команді». В процесі інтерактивного навчання, майбутні педагоги вчилися взаємодіяти у команді, спільно ставити перед собою і вирішувати поставлені завдання, проявляли навчальну активність, опановували методику командної роботи

Ефективність визначених педагогічних умов підтверджено результатами формувального експерименту, оскільки в експериментальній групі зафіксовано більш високі показники й позитивну динаміку рівнів готовності до командної взаємодії, ніж в контрольній групі. Результати формувального експерименту засвідчили значущі кількісні та якісні зміни рівнів готовності майбутніх педагогів до командної взаємодії у професійній діяльності. Так, за результатами експерименту у майбутніх педагогів ЕГ виявилися більш високі показники рівнів готовності до командної взаємодії, ніж у КГ: у здобувачів ЕГ високий рівень готовності зріс порівняно з констатувальним на 16,7 %; а низький зменшився на 23,3 %. У КГ такої динаміки не спостерігається.

Розглянута проблема є багатогранною, тому проведене дослідження не вичерпує всіх її аспектів. Перспективи подальших наукових розвідок пов’язані з пошуком шляхів підвищення мотивації здобувачів до командної взаємодії у професійній діяльності й способів формування відповідних умінь, зокрема, під час проходження педагогічної практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімова О. В., Захарченко Н. В. Статистичні методи в педагогічних дослідженнях. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 20. Т. 1. С. 68–71.

2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.

3. Андрієвський Б. М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки*. 2015. Вип. 67. С. 222–227.

4. Андрощук І. Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні. *Молодь і ринок*. 2023. № 1(209). С. 17–21.

5. Андрощук І.В. Сутність та потенційні можливості командної роботи у підготовці майбутніх педагогів. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2024. № 11(45) 2024. С. 121-131.

6. Артюшина М. Формування готовності викладача вищої школи до інноваційної діяльності в освіті. *Вісник Львівського університету*. 2009. Вип. 25. Ч. 3. *Серія: Педагогіка*. С 126–135.

7. Афанасьєва Т. О., Гревцева Є. О. Організація ефективної командної взаємодії в умовах дистанційної роботи педагогічних працівників. *Open educational e-environment of modern University*. 2021. № 10. С. 20–32.

8. Базуріна В. М. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов у Великій Британії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.01. Житомир, 2006. 217 с.

9. Балан О. Л. Дидактична взаємодія викладачів і студентів як фактор оптимізації процесу навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Одеса, 1994. 24 с.

10. Барановська Л. В. Методичний аспект навчання студентів в умовах англомовного проєкту. Подолання мовних та комунікативних бар'єрів. *Методика викладання гуманітарних дисциплін студентам немовних спеціальностей*: матеріали Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Київ, 7-8 черв. 2013 р.). Київ : НАУ, 2013. С. 6–9.

11. Бартєнєва І. О. Професійна діяльність учителя у вихованні емоційно-позитивного ставлення підлітків до навчання : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2000. 20 с.

12. Бартків О. С. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2010. № 1. С. 52–58.

13. Бегека Д. А. Підготовка майбутніх магістрів іноземної філології до формування фахової комунікативної компетентності студентів педагогічного університету : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 18 с.

14. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов у системі вищої освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 4. С. 178–185.

15. Безлюдний О. І. Професійно-особистісне самовизначення майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформатизації вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2018. №. 3. С. 13–18.

16. Безперервний професійний розвиток вчителів іноземних мов в Україні та за кордоном: монографія / О.В. Вознюк, О.С. Гуманкова, С.В. Дєньгаєва, О.А. Зимовець, О.Є. Кравець, В.І. Кулак, О.С. Михайлова. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2023. 364 с.

17. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4. С. 157–162.

18. Біла О. О. Організація сумісної діяльності у проектних командах. *Вісник Черкаського університету*. *Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 199. Ч. 1. С. 243–246.

19. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. / Редкол.: І. А.Зязюн (голова) та ін. Київ-Вінниця: ТОВ Фірма «Планер», 2012. Вип. 29. С.32–40.

20. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації: навч.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1996. 232 с.

21. Бойко А. Суб'єкт-суб'єктивні відносини у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 5–14.

22. Бойченко, В. В., Гагарін, М. І. Використання технології кооперативного навчання у формуванні навичок командної взаємодії майбутніх педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. №14. С.56-63.

23. Бондарчук О. І., Філь О. А., Ковальчук В. В., Жабенко Л. В. Управління командою: 5 завдань і інструментів лідера: методичний посібник. / за заг.ред. Є. Р. Чернишової. Ун-т менеджменту освіти НАПН України. К., 2015. 116 с.

24. Братанич А. А. Особистісно орієнтовані технології в педагогічній освіті. *Педагогічні науки*, 2014. Вип. 12. С. 10–17.

25. Брега Н. Упровадження технології колективно-групового навчання. *Сучасна школа України*. 2011. № 9. С. 9–19.

26. Будас Ю. О. Підготовка майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2010. 23 с.

27. Булах І. С. Долинська Л. В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. 114 с.

28. Буренко В. М. Педагогічні умови забезпечення мотиваційної готовності студентів до навчання під час отримання другої вищої освіти (на

прикладі вивчення англійської мови). *Освітологічний дискурс*. 2010. Вип. № 2. С. 120–133.

29. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2002. 1440 с.

30. Вербиненко Ю. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів*: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету. Дрогобич , 2013. С. 119–124.

31. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 257 с.

32. Вигранка Т.В. Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти: автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2019. 20 с.

33. Волкова Н. В. Готовність до професійної діяльності як показник структурно-змістових і динамічних характеристик особистості майбутнього інженера-педагога у галузі харчових технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. *Серія: Педагогіка*. 2017. Вип. 4.

34. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: начально-методичний посібник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.

35. Волкова Н. П., Лебідь О. В. Формування ціннісного ставлення майбутніх фахівців соціономічної сфери до професійної діяльності у процесі фахової підготовки. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2022. № 2 (24). С. 20–32.

36. Волошина О.В., Зелінський, В.Ю. Роль проєктної технології у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Вісник науки та освіти*. 2023. №5(11). С. 424-435.

37. Волченко О. М. Комунікативна компетенція майбутніх учителів іноземних мов у контексті теорії діяльності. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини*. 2005. № 1. С. 40–46.

38. Гаврілова Л., Бескорса О., Ішутіна О. Європейський досвід підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи в умовах цифровізації освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2021. № 5 (5). С. 153–171.

39. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності. *Проблеми становлення інноваційних підходів у сучасній освіті*. *Серія: Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка*. Харків : Стиль-Іздат, 2005. С. 61–74.

40. Гагарін М. І., Хіньов В. Г. Підготовка майбутніх педагогів до здійснення командної взаємодії у освітньому процесі на основі толерантності. *Вісник науки та освіти.* 2024. Вип. 10 (28). С. 771–780.

41. Галузинський В., Євтух М. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібн. для студ. вузів. Київ : Вища школа, 1995. 237 с.

42. Гевко І. В. Використання сучасних інформаційних технологій у навчанні студентів вищого навчального закладу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. *Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. № 62. С. 46–55.

43. Годованюк Т. Формування навичок командної роботи як ефективного інструменту професійної діяльності майбутнього вчителя математики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2021. Вип. 2(24). С. 72–78.

44. Голентовська О.С. Огляд зарубіжних та вітчизняних підходів до проблеми командотворення. *Наука і освіта*. 2014. № 15. С. 24–30.

45. Голота Н., Карнаухова А. Формування готовності майбутніх педагогів до організації партнерської взаємодії між учасниками освітнього

процесу. *Continuing Professional Education: Theory and Practice (Series: Pedagogical Sciences).* 2020. Issue № 2 (63). С. 35–41.

46. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер». 2010. 308 с.

47. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.

48. Гончарова О. А. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до інноваційної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2008. 259 с.

49. Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с.

50. Горбунова В. В. Ціннісно-рольові засади особистісного успіху у командній діяльності. *Практична психологія та соціальна робота*. 2013. № 3. С. 19–24.

51. Городиська О. М. Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія Педагогіка*. 2010. № 3. С. 43–48.

52. Грабар М. І., Краснянська К. А. Математична статистика в педагогічних дослідженнях : непараметричні метод. Київ : Наукова думка, 2019. 135 с.

53. Грейліх О. О. Підготовка майбутніх вчителів до міжособистісної професійної взаємодії: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2000. 162 с.

54. Грищук А. В. Словник українського педагога. Київ : КВІЦ, 2015. 236 с.

55. Гром О. А. Ігрові технології як засіб формування готовності майбутніх маркетологів до командної взаємодії у процесі фахової підготовки. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 151–156.

56. Грудинін Б. Педагогічна взаємодія: вимоги в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 5 (39). С. 245–255.

57. Гузій Н. В. Критерії, показники та рівні сформованості основ професіоналізму майбутнього педагога. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. *Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2007. Вип. 6(16). С.11–20.

58. Гуркова Т. Дефініція поняття «готовність» у психолого-педагогічній літературі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 9 (103). С. 317–329.

59. Гусак Л. Інноваційні технології у вищій школі. *Інтерактивний освітній простір ЗВО*. 2021. Вип. 1. С. 25–28.

60. Демешкант Н. А. Методичні рекомендації для самостійного вивчення дисципліни «Методологія наукових досліджень». Київ: Національний університет біоресурсів та природокористування, 2014. 180 с.

61. Денисюк М. Зарубіжний досвід підготовки майбутніх педагогів до роботи в команді. *Мистецька освіта та розвиток особистості*. 2024. № 4.

62. Денисюк М., Коберник О. Здатність до роботи в команді як сучасна професійна компетентність педагогічного працівника. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2021. Вип. 2(6). С. 216–223.

63. Денисюк М. С. Організація командної роботи педагогів у школах Великої Британії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Умань, 23 листоп. 2023 р.). Умань, 2023. С. 204–207. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/ЗБІРНИК-2023-2-.pdf

64. Денисюк М. С. Підготовка майбутніх педагогів до командної роботи: актуалізація наукової проблеми. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, (м. Умань, 24 листопада 2021 р.) / гол. ред. Бойченко В. В. Умань: ВПЦ «Візаві», 2021. С. 28-31.

65. Дербак О. А. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з туризму до професійної взаємодії засобами проектних технологій. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. *Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С. 158-164.

66. Діагностувальні методики / уклад. Т. В. Бойко. Чернігів : ЧНПУ ім. Т. Г. Шевченка, 2013. 40 с.

67. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2004. 304 с.

68. Дорожко І., Малихіна О., Туріщева Л. Особливості розвитку мотиваційного компонента мовної особистості в здобувачів педагогічних закладів вищої освіти. *Наукові перспективи*. 2023. № 5 (35). С. 764–775.

69. Доценко Н. В., Сабадош Л. Ю., Чумаченко І. В. Методи управління людськими ресурсами при формуванні команд мультипроектів та програм: монографія. Харків : Нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О.М. Бекетова, 2015. 201 с.

70. Драч І. І. Лідерство і командність в управлінні навчальним закладом. *Scientific Journal «ScienceRise»*. *Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 2/1 (7). С. 62–67.

71. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія. Житомир : Житомир. держ. ун-т, 2005. 368 с.

72. Економова Е. К. Сумісна діяльність співака і концертмейстера у професійній підготовці студента-вокаліста : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2002. 261 с.

73. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 338–340.

74. Енциклопедія сучасної України. https://repository.encyclopedia.kyiv.ua/files/original/295b9b0304eb4c08b8b124511092bfad.pdf

75. Євтушенко Н. Особливості використання методики предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) при підготовці студентів-філологів

педагогічних вузів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2019. Вип. 26. Т. 1. С. 77–82.

76. Єпіхіна М. А. Дефініційний аналіз поняття «взаємодія» у філософському та соціологічному вимірі. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. № 48. С.53–63. URL: https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.05

77. Єпіхіна М. Сутність та структура готовності майбутнього вчителя до партнерської взаємодії в початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2022. № 38(2). С. 36–43.

78. Єрмоленко А. Інтерактивні технології навчання. Біла Церква : БІНПО, 2022. 37 с.

79. Задоя Є. С. Дидактичні умови організації групових форм навчальної роботи. *Педагогічні науки*. 2010. Вип. 1(33). С. 85–93.

80. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

81. Задорожна І. П. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів із використанням технологій проблемного навчання. *Ars Linguodidacticae*. 2017. Вип. 1. С. 11–16.

82. Закон України «Про освіту». URL: https://osvita.ua/legislation/law/2231/.

83. Зінкевич-Євстигнєєва Т. Д., Фролов Д. Ф., Грабенко Т. М. Технологія створення команди / за ред. Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєвої. Київ: «Прогрес», 2004. 236 с.

84. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності. Київ : Вища школа, 1987. 207 с.

85. Івасів О. В. Управління проєктами у закладі освіти. *Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі*: колект. моногр. / за заг. ред. В. П. Кравця, Г. М. Мешко. Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 57–70.

86. Ілійчук Л. Використання інтерактивних методів навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Обрії*. 2015. № 1(40). С. 71–74.

87. Казакова Л. В. Упровадження групових та парних методів у роботу вчителя української мови та літератури: практично-діяльнісний аспект. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2010. №2(7). С.108–110.

88. Калита О. П. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів засобами проектних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 261 с.

89. Каніболоцька О. А. Використання інтерактивних технологій під час неперервної професійної підготовки вчителів іноземної мови в рамках розвитку сучасного інформаційного суспільства. *Perspectives of science and education*: The 3rd International youth conference (July 6, 2018). New York, 2018. P. 142–152.

90. Каніболоцька О. А. WEBquest на заняттях іноземної мови у вищій школі. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура*: зб. наук. праць. / за ред. О. В. Ковтун, С. М. Ягодзінського. Київ, 2019. С. 245–248.

91. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2019. 40 с.

92. Карабін О. Й. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до роботи в інформаційному середовищі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* Зб.наук. праць. Вип. № 23 (76). Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2012. С. 365–371.

93. Карамушка Л.М., Клокар Н.І., Філь О.А. Технологія формування управлінської команди освітньої організації. Біла Церква: КОІПОПК, 2008. 64 с.

94. Карамушка Л. М. Формування конкурентоздатної команди сучасної організації. Київ: Міленіум, 2004. 165 с.

95. Карпова М. Є. Компонентно-структурний аналіз феномена «готовність майбутніх педіатрів до роботи в команді». *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С. 167–172.

96. Карпюк Ю. Я. Співвідношення потреб, стимулів, мотивів та мотивування у поведінці людини: аксіологічний аспект. *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. Психологічні науки*. 2018. Вип. 1 (19). С. 59–66.

97. Коберник Г., Коберник О., Волошина Г. Стимулювання навчально-пізнавальної активності молодших школярів в умовах парної та групової форм роботи на уроці. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2020. №2(4). С. 59–66.

98. Ковтун Г., Мартиненко О. Роль педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2016. № 2 (56). С. 47–56.

99. Кожевникова А. В. Педагогічні умови готовності майбутніх вчителів до суб'єкт-суб'єктного управління педагогічним процесом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 83–88.

100. Кожушко С. П. Соціологічні аспекти проблеми взаємодії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 1 (27). С. 372–379.

101. Козяр М. М., Козловська І. М. Науково-педагогічний словник. Львів: СПОЛОМ, 2011. 216 с.

102. Колісніченко А. І. Міжнародні кваліфікаційні вимоги та стандарти підготовки вчителів іноземних мов у європейському освітньому просторі. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 95. С. 98–103.

103. Колісник-Гуменюк Ю. І. Методичні вказівки до вивчення модуля «Інноваційні та інтерактивні технології навчання»: наук. метод. розробка. Львів: ЛННЦПО, 2018. 24 с.

104. Комар О. С. Неперервна професійна освіта вчителів англійської мови: дидактичні підходи. *Освітній простір України*. 2019. № 15. С. 248–255.

105. Комар О. С. Організаційно-педагогічні засади неперервної освіти вчителів англійської мови в країнах Європейського Союзу : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2019. 509 с.

106. Кончович К. Т. Формування готовності майбутніх вчителів-філологів до педагогічного спілкування засобами тренінгових технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Мукачево, 2016. 300 с.

107. Конструювання змісту навчання іноземних мов на мовному факультеті: теорія і практика: монографія / О. П. Бевз, Я. В. Бондарук, А.С. Гембарук та ін. Умань: Візаві, 2020. 288 с.

108. Костюшко Ю. О. Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2005. 263 с.

109. Кочерга Є. В. «Мозковий штурм» як ефективний метод навчання. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. 2017. № 27. С. 35–38.

110. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: Учбовий посібник. Одеса: ОДПІ, 1995.

111. Лебедик І. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов до професійної самореалізації у процесі вивчення фахових дисциплін : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2007. 218 с.

112. Лійметс Т. В. Групова робота на уроці. Київ: Просвіта, 2015. 162 с.

113. Линенко А. Ф. Професійна ідентичність в контексті професійної підготовки майбутнього вчителя: теоретичний аспект дослідження. *Наука і освіта*. 2016. № 1. С. 72–76.

114. Лисак Н. О. Педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40 (2). С. 35–41.

115. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43–63.

116. Ложкін Г. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності. Соціальна психологія. 2005. № 6 (14). С. 52–58.

117. Люлько М. Інноваційні інтерактивні технології в процесі вивчення іноземних мов. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2024. Vol. 3. No. 6. Pp. 42–51.

118. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. К.: Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

119. Мархева О. Є. Стандартизація освіти в межах болонського процесу: ретроспективний погляд. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 200–208.

120. Масленнікова К. С. Прогностична модель формування професійної компетентності майбутніх економістів та її екпериментальна перевірка. *Вісник національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 45. С. 43–49.

121. Мединська С. І. Командна робота як основний фактор розвитку глобальних навичок при формуванні іншомовної компетентності у майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи, туристичного бізнесу та міжнародних відносин. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. *Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 2 (20). С. 223–228.

122. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації. *Управління школою*. 2006. № 13. С. 15–34.

123. Мельник Н. І. Інтерактивні методи формування мовної компетенції студентів дошкільних факультетів з додатковою спеціалізацією

«англійська мова» в контексті інноваційних тенденцій в системі освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 22 (2). С. 254–261.

124. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.07. Житомир, 2007. 22 с.

125. Михайлишин Р. Р. Професійна готовність педагога до інноваційної діяльності: якісний аспект. *Вісник Львівського університету*. *Серія педагогічна.* 2016. Вип. 31. С. 11–18.

126. Мукан Н. В., Грогодза І. Ю. Професійний розвиток педагогів: теоретичні та методологічні аспекти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 5 (31). С. 18–27.

127. Нечепоренко М. Мотивація як ключовий фактор формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. *Серія: Педагогіка.* 2017. № 2. С. 102–109.

128. Никонорова Л. Інноваційні технології в освіті: метод проєктів у вивченні іноземних мов. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 11. Т.2. С. 216–222.

129. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. 2016. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 20 вересня 2023)

130. Нова українська школа: порадник для вчителя. / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Плеяди, 2017. 206 с.

131. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Київ: Аконіт, 1999. Т. 2. 910 с.

132. Новиков Д. А. Статистичні методи в педагогічних дослідженнях. Київ : Вид. КНУ, 2004. 67 с.

133. Огієнко О. Іншомовна професійна підготовка майбутніх фахівців у закладах освіти України: сутність та специфіка. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2022. № 2 (116). С. 148–159.

134. Огієнко О. І. Формування готовності до інноваційної діяльності як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. Т. 7. № 33. С. 154–162.

135. Онищенко Н. П. Організація проєктної діяльності студентів у процесі викладання педагогічних дисциплін. *Pedagogy and psychology in the modern world: the art of teaching and learning*: conference proceedings (February 26–27, 2021). Riga, 2021. С. 145–148.

136. Ольшевська Я. «Педагогічна взаємодія» у системі відносин «викладач-студент». *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання*. 2014. 3. С. 422–428.

137. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

138. Осипова Т. Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2001. 248 с.

139. Паламарчук В. Ф., Барановська О. В. Педагогічні технології навчання в умовах нової Української школи: вектор розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 3. С. 60–66.

140. Партола В. В., Смолянюк Н. М., Собченко Т. М. Поняття «ціннісного ставлення» майбутніх педагогів до професійної діяльності. *Інноваційна педагогіка*. 2020. 21. С. 165–168.

141. Пастух Л. В. Командоутворення як важливий напрям управління закладами загальної середньої освіти в умовах реалізації Концепції «Нова українська школа». *Актуальні проблеми психології*. 2020. Том І. Вип. 57. С. 50–58.

142. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія. / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 502 с.

143. Першукова О. Модернізація навчання іноземних мов у європейському освітньому просторі. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 1. С. 93–104.

144. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2004. 616 с.

145. Пісоцька Л. С. Використання інтерактивних методів навчання у контексті системного підходу. *Педагогічний дискурс*: зб. наук. праць. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 14. С. 360–363.

146. Полякова Г. А., Даниленко І. С. Розвиток командного лідерства в освітньому середовищі закладу освіти. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки».* 2020. № 92. С. 14–20.

147. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник. / ред. І. А. Зязюн, О. М. Пехота. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

148. Пилипишко Т. М. Формування ціннісного ставлення майбутніх учителів до вивчення фахових дисциплін. *Засоби навчальной та науково-дослідної роботи*. 2010. Вип. 32. С. 78–82.

149. Пометун О. Інтерактивні методики та система навчання. Київ : Шкільний світ, 2007. 112 с.

150. Пометун О. І. Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.- метод. посіб. Київ : А. С. К., 2004. 192 с.

151. Пономарьова Г. Ф. Підготовка майбутніх педагогів у контексті розбудови Нової української школи: із досвіду Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. *Формування ефективного освітнього середовища у контексті сучасних викликів реформування системи освіти України*: матеріали регіон. наук.-практ. конф. (Харків, 24 квітня 2019 р.). Харків : ФОП В. В. Петров, 2019. С. 172–176.

152. Постригач Н. Реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції. *Новий колегіум*. 2023. № 1–2. (110). С. 8–14.

153. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Зб. наук. праць Національної академії держ. прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки».* 2015. № 1(19). С. 198–207.

154. Потапчук О. Особливості проектної діяльності студентів в навчальному процесі закладів вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 2 (169). С. 59–63.

155. Пріма Р. М. Готовність майбутнього вчителя до самовдосконалення у процесі професійної підготовки. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Лесі Українки*. *Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 2(375). С. 137–142.

156. Професійний стандарт «Вчитель закладу загальної середньої освіти»: Наказ Міністерства освіти і науки України від 29.08.2024 р. № 1225. 45 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/file/text/ 87/f502781n16.pdf (Дата звернення: 23.09.2022).

157. Прохор І. Формування командного лідерства в університеті: навчальний посібник. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

158. Пуховська Л. П. Проєктна діяльність майбутніх фахівців в умовах стрімких змін: актуальність, основні поняття і визначення. *Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи* : матеріали IV Міжнар. наук.-практ. конф. (Київ–Ірпінь, 7 квіт. 2020 р.). Київ , 2020. С. 107–109.

159. Пушкар Т. М. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів філологічних спеціальностей до міжособистісної взаємодії засобами комунікативних технологій. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2017. Вип. 4 (90). С. 120–124.

160. Психологія тимбілдингу: навчальний посібник / Романовський О.Г., Шаполова В.В., Квасник О.В., Гура Т.В. / за заг. ред. Романовського О.Г., Калашникової С.В. Харків : «Друкарня Мадрид», 2017. 92 с.

161. Равчина Т. Організація взаємодії викладача і студентів у навчально-виховному процесі вищої школи: концепції, підходи, технології. *Вісник Львівського університету*. *Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19, ч. 2. С. 3–16.

162. Рекун Г. П., Прус Ю. І. Діагностика навчальної мотивації студентів ВНЗ. *Актуальні проблеми економіки*. 2015. № 5. С. 386–396.

163. Рогульська О. О. Особливості підготовки майбутніх учителів іноземної мови в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 224–231.

164. Рогульська О. О. Структура готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Освітній простір України*. 2018. № 12. С. 145–155.

165. Рогульська О. О. Сутність поняття «професійна діяльність майбутніх учителів іноземної мови». *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. праць. 2018. Вип. 52. С. 107–111.

166. Розумна Т. С. Активізація пізнавальної діяльності студентів засобами проектної технології на заняттях з іноземної мови у ВНЗ. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. *Серія «Педагогіка і психологія».* 2015. № 2 (10). С. 275–279.

167. Родигіна І. Діяльнісний підхід до формування базових компетентностей учнів. *Зміст, форми і методи навчання*. 2005. № 1. С. 34–36.

168. Саркісова О. Ю. Групова взаємодія в процесі вивчення дисципліни «Психологія та педагогіка». *Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання.* 2015. С. 99–107.

169. Семенова А. В., Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І. Словник-довідник з професійної педагогіки. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

170. Сіроштан О. В. Інтерактивні методи навчання в процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 85–90.

171. Січкарук О. І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ : Таксон, 2006. 88 с.

172. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 320 с.

173. Словник-довідник з професійної педагогіки. / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

174. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970-1980. Т. 4. С. 239.

175. Сокаль В. А. Особливості професійної педагогічної освіти європейських країн. *Вища освіта у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2019. № 83 (1). С. 61–68.

176. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2016. 22 с.

177. Тадеєва М. І. Концептуальні засади розвитку іншомовної освіти в європейських країнах. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Філологічна*. 2012. Вип. 25. С. 237–240.

178. Тамаркіна О. Л. Застосування діалогових технологій в навчальному процесі. *Проблеми лінгвістики й методики викладання мов у контексті входження України в європейський простір*: збірник матеріалів Всеукраїнської інтернет-конференції. Умань: УНУС, 2016. С. 97–99.

179. Тонконог Н. І. Технологія організації професійної діяльності вчителів іноземної мови. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний*

університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія: зб. наук. праць. 2012. Вип. 26. С. 320–324.

180. Федій О., Єрмаков В. Особливості застосування інтерактивних методів у навчанні учнів в умовах шкільної освіти. *Перспективи та інновації науки*. 2022. №. 2 (7). С. 670–681.

181. Федоренко Ю. Професійно зорієнтована іншомовна комунікація у контексті сучасної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 4. С. 3–5.

182. Філософський енциклопедичний словник / гол. ред. В.І. Шинкарук. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

183. Филипська В. І. Система заохочень до професійного самовдосконалення вчителів у Великій Британії (друга половина XX – початок XXI століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2015. 252 с.

184. Фрицюк В. А. Компоненти готовності майбутніх педагогів до безперервного професійного саморозвитку. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. *Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 2. С. 218–222.

185. Хомич Л. Вчитель нової української школи: вектори професійного розвитку. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2021. Т. 20, №2. С. 168–177.

186. Хом’як А. Особистісно-діяльнісний підхід як важлива умова формування комунікативної компетентності учнів у процесі вивчення англійської мови. *Молодь і ринок*. 2008. №2 (37). С. 129–134.

187. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

188. Черниш В. В., Ніколаєва С. Ю. Зміст навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого усномовленнєвого спілкування в аспекті міжкультурної комунікації. *Іноземні мови*. 2023. № 1. С. 19–28.

189. Чорна В. М. Особливості іншомовної комунікативної компетентності в удосконаленні фахової діяльності вчителя іноземної мови. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 5 (200). С. 81–84.

190. Чорнобай В. Г. Інтерактивне навчання англійської мови: комунікативні ігри, таблиці та схеми. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С. 362–368.

191. Шевчук Л. М. Форми й види групової роботи учнів. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 2 (71). С.54–72.

192. Шестакова С. О., Юдіна С. П., Пахомова Т. О. Місце інноваційно-інтерактивних технологій у підготовці фахівців ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 62. Т. 2. С. 181–185.

193. Шмир М. Ф. Дидактичні основи реалізації діяльнісного підходу в процесі підготовки вчителя іноземної мови : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2020. 36 с.

194. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «Педагогічні умови». *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. 2011. Вип. 59. С. 66–70.

195. Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навч. посіб. Харків : УІПА, 2011. 176 с.

196. Щербань І. Формування комунікативної компетентності у майбутніх учителів у процесі викладання іноземної мови. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 44. С. 60–65.

197. Ябурова О. В. Іншомовна компетентність у структурі професіоналізму фахівця немовного профілю. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. Вип. 76. С. 190–194.

198. Яковишина Т. Педагогічна взаємодія: ретроспективний аналіз та сучасний стан проблеми. *Наука і освіта*. № 4. С. 487–491.

199. Яструб О. Сутнісний аналіз поняття «культура міжособистісної взаємодії». *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. *Педагогічні науки*. 2014. № 8. С. 81–86.

200. Ящук С.М., Гагарін М.І. Педагогічна взаємодія як важлива складова професійної підготовки майбутнього педагога. «Наука і техніка сьогодні » (Серія «Педагогіка», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія

«Фізико-математичні науки», Серія «Техніка»)»: журнал. 2024. № 11(39) 2024. С. 755-764

201. Adair, J.: Action-Centred Leadership. Thinker 032.

202. Amelina S. M., Tarasenko R. O., Semerikov S. O. Enhancing foreign language learning with cloud-based mind mapping techniques. *CEUR Workshop Proceedings*, 2023. Volume 3535. P. 48–60.

203. Anderson L.W. Increasing Teacher Effectiveness. (2nd edition). Paris : UNESCO, IIEP. 2004.

204. Barkasi V.V., Filippjeva T.I. Clil implementation problems at universities of Ukraine. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. *Сер.: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1 (100). С. 126–132.

205. Bidiuk N., Ikonnikova M., Komochkova O. Overview of Professional Education of Linguistics Students at Universities of Great Britain. *Advanced Education*. 2018. Issue 9. P. 5–10.

206. Biletska O., Kuchai T., Kravtsova T., Bidyuk N., Tretko V., & Kuchai O. The Use of the Activity Approach in Teaching Foreign Languages in Higher Education Institutions. *The Romanian Journal for Multidimensional Education.* 2021. 13(2). P. 243-267. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/13.2/420

207. Härter G., Öttl Ch. Unschlagbar durch gutes Teamwork: Praktische Tipps für den Erfolg in der Gruppe. BW Bildung u. Wissen, 2003. 306 S.

208. Balz H.-J. & Spieß, E. Kooperation in sozialen Organisationen. Grundlagen und Instrumente der Teamarbeit. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.

209. Balz H.-J., Herwig-Lempp J. Gestaltungsfragen gelingender Teamarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe. Evangelische Jugendhilfe. 2012. 89 (4). S. 237–249.

210. Beckett G. H., & Slater T. (Eds.). Global perspectives on project-based languagelearning, teaching and assessment: Key approaches, technology tools and frameworks. Routledge Studies in Applied Linguistics. 2019.

211. Belbin M. Team roles at work. Oxford: Butterworth-Heinemann. 1993.

212. Belbin M. Team Roles at Work. Routledge – Taylor & Francis, 2nd ed. 2010.

213. Belbin M. Method, Reliability & Validity, Statistics & Research: A Comprehensive Review of Belbin Team Roles, 2013.

214. Biggs, J. What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. Br. J. Educ. Psychol. 1993. 63. P. 3–19.

215. Cohn R.C. und Farau, A. (1984). Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Stuttgart: Klett-Cotta,

216. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010). CLIL: Content and Language Integrated Learning,Cambridge, Cambridge University Press.

217. Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.

218. Denysiuk, Maria (2023). Forming the readiness of future teachers for team interaction in professional activities. Social and Human Sciences. Polish-Ukrainian scientific journal. 01 (37). https://issn2391-4165.webnode.com.ua/

219. European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Organisation for Economic Co-operation and Development and Scheerens, J., Teachers' professional development Europe in international comparison, Scheerens, J.(editor), Publications Office, 2010, https://data.europa.eu/doi/10.2766/63494

220. Frankenberg H. Was sind unbewusste Motive und bewusste Motive? URL: https://business-elf.de/was-sind-unbewusste-motive-und-bewusste-motive/

221. Gebert, D. (2004): Innovation durch Teamarbeit. Eine kritische Bestandsaufnahme: Kohlhammer.

222. Gellert M., Nowak C. (2007). Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung: Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams Paperback. Limmer. 2007. 420 p.

223. Gellert, M. & Nowak, C. (2010). Teamarbeit –Teamentwicklung – Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams (4., erweiterte Auflage), Meezen: Limmer. 448 S.

224. Hanel, P.H.P.; Litzellachner, L.F.; Maio, G.R. An Empirical Comparison of Human Value Models. Front. Psychol. 2018, 9, 1643.

225. Hanseatisches Institut. Was ist ein systemischer Ansatz. https://hanseatisches-institut.de/systemischer-ansatz/

226. Härter, G. & Öttl, Ch. (2003). Unschlagbar durch gutes Teamwork. Praktische Tipps für den Erfolg in der Gruppe. BW Verlag.

227. Heymann, Hans Werner (2007): Lernen und Arbeiten im Team. In: PÄDAGOGIK H. 4/2007, S. 6 ff.

228. Herwig-Lempp, J. (2012). Ressourcenorientierte Teamarbeit – Systemische Praxis der kollegialen Beratung. 3. durchgesehene Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

229. Hiebert, J., Morris, A.K., Berk, D., & Jansen, A. (2007). Preparing teachers to learn from teaching. *Journal of Teacher Education*, 58, 47–61.

230. Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K., & Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher professional learning in high-performing systems, Australian Edition. Washington, D.C.: National Center on Education and the Economy.

231. Jungwirth V. & Miarka R. Agile Teams lösungsfokussiert coachen. 4. Auflage, dpunkt-verlag Heidelberg, 2022.

232. Katzenbach J.R., Smith D.K. The Wisdom of Teams: Creating the High-performance Organization. Boston: Harvard Business School, 2003. 275 c.

233. Kotiash, I., Shevchuk, I., Borysonok, M., Matviienko, I., Popov, M., Terekhov, V., & Kuchai, O. (2022). Possibilities of Using Multimedia Technologies in Education. International Journal of Computer Science and Network Security, 22(6), 727–732. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.91

234. Kramarenko T.V. Modern Information, Communication and Interactive Technologies for Foreign Language Teaching. *Вісник університету імені*

Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 354–359.

235. Kriz, W.Ch., Nöbauer, B. (2008). Teamkompetenz. Konzepte, Trainingsmethoden, Praxis. Vandenhoeck & Ruprecht Gmbh & Co.

236. Levold T., Wirsching M. (2016). Vorwort der Herausgeber. In: Tom Levold und Michael Wirsching, Hrsg. *Systemische Therapie und Beratung: das große Lehrbuch*. Heidelberg: Carl Auer, S. 9–12.

237. Lockwood, M. (2018). Making Teacher Teams Work. *ASCD*. Vol. 76. No. 3. URL: https://ascd.org/el/articles/making-teacher-teams-work.

238. Minow A, Gandras K, Wagner J, Westermann J. Good ideas for teaching: Design and implementation of the communication workshop "Me as Team Member" for third-year medical students. GMS J Med Educ. 2024, 41(3).

239. Philipp, E. (2014). Multiprofessionelle Teamentwicklung. Erfolgsfaktoren für die Zusammenarbeit in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag.

240. Rao C. S. Trends in the Theories of Language Learning and Methods of Teaching. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 2020. 19(4), P. 1–8.

241. Robert-Bosch-Stiftung. Berufsübergreifend Denken – Interprofessionell Handeln. Stuttgart: Robert Bosch Stifung; 2019.

242. Santagata, R. & Guarino, J. (2012). Preparing Future Teachers to Collaborate. Issues in Teacher Education, Volume 21, Number 1. P. 59–69.

243. Schattenhofer & Ch. Schrapper (Hrsg.). Teamarbeit: Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz (S. 118-132). Weinheim: Juventa.

244. Schattenhofer, K./Velmerig, C. O. (2004): Arbeit im Team oder Arbeit am Team? In: Velmerig, C. O./Schattenhofer, K./Schrapper, C. (Hrsg.): Teamarbeit. Konzepte und Erfahrungen – eine gruppendynamische Zwischenbilanz. Weinheim u. a.: Juventa, S. 7–17.

245. Schwartz, S.H.; Bilsky, W. Toward a universal psychological structure of human values. J. Personal. Soc. Psychol. 1987, 53, 550–562.

246. Tarasenko R. O., Amelina S. M., Kazhan Y. M., Bondarenko O. V. The Use of AR Elements in the Study of Foreign Languages at the University. *CEUR Workshop Proceedings AREdu (Augmented Reality in Education)*. 2020. Volume 2731. P. 129–142.

247. Team Management. Universität Potsdam. https://www.uni-potsdam.de/de/fop2/studium-und-lehre/masterveranstaltungen/team-management

248. Thomas, N. Adair on team building and motivation. London: Thorogood Publishing Ltd, 2004. P. 71–73.

249. Yakymenko S., Vasiutina T., Nefodov D., Pankiv L., Stryzhakov A., Denysiuk M. Main directions of innovative transformations in higher education. *AMAZONIA INVESTIGA* / Web of Science / 2023 12 (63), pp. 31-41.

250. Volkova N.P. Kozhushko S.P., Verchenko L.S. Students Creativity Development: Motivation and Stimulation. *Theory and practice of introduction of competence approach to higher education in Ukraine*: monograph / edit. S.T. Zolotukhina, I.M. Trubavina. Vienna: Premier Publishing, 2019. P. 294–304.

251. Volkova N.P., Zinukova N.V., Lebid O.V. Cooperative learning as a means of forming communicative skills to students. *Revista Espacios*. 2020. Vol. 41.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностика функціонально-рольових позицій у команді (за R. Belbin)

1. Що, на мою думку, я можу привнести в роботу команди:

А. Я швидко знаходжу нові можливості.

Б. Я добре можу працювати з багатьма людьми.

В. Я досить вдало пропоную нові ідеї.

Г. Я можу допомагати іншим людям висувати ідеї.

Д. Я здатний дуже ефективно працювати, мені подобається інтенсивна робота.

Е. Я згоден бути непопулярним, якщо це сприятиме одержанню позитивних результатів.

Є. У звичних умовах я працюю швидко.

Ж. Я не маю упереджень, тому я завжди приймаю альтернативні дії за можливі.

2. Я усвідомлюю власні недоліки роботи в команді, причиною чого є:

А. Я дуже напружений, коли захід не продумано, не проконтрольовано, не проведено.

Б. Я даю занадто велику свободу людям, чиї погляди вважаю обґрунтованими.

В. Я маю слабкість забагато говорити самому, поки нарешті у команді не з’являються нові ідеї.

Г. Мій погляд на речі заважає мені миттєво поділяти ентузіазм колег.

Д. Якщо потрібно чого-небудь досягти, я буваю авторитарним.

Е. Мені важко поставити себе в позицію керівника, тому що я боюся зруйнувати атмосферу співробітництва в команді.

Є. Я надто захоплююся власними ідеями і втрачаю те, що відбувається в команді.

Ж. Мої колеги вважають, що я занадто турбуюсь про несуттєві дрібниці і хвилююся, що нічого не вийде.

3. У командній роботі для мене характерне те, що:

А. Я дуже зацікавлений у тому, щоб дізнатися побільше інформації про своїх колег.

Б. Я спокійно поділяю погляди оточуючих або дотримуюсь поглядів меншості.

В. У мене завжди знайдуться гарні аргументи, щоб спростувати помилкові пропозиції.

Г. На мою думку, я маю хист виконувати роботу, як тільки її план потрібно задіяти.

Д. У мене є схильність пропонувати щось несподіване.

Е. Усе, що я роблю, намагаюсь довести до досконалості.

Є. Я готовий встановлювати контакти поза командою.

Ж. Хоча мене цікавлять усі погляди, я, не роздумуючи, можу прийняти власне рішення, якщо це необхідно.

4. Я отримую задоволення від своєї роботи, тому що:

А. Мені подобається аналізувати ситуації та шукати правильне рішення.

Б. Мені подобається знаходити практичні вирішення проблеми.

В. Мені подобається відчувати, що я впливаю на встановлення гарних взаємин у команді.

Г. Мені приємно здійснювати сильний вплив на членів команди при прийнятті рішень.

Д. Я майже завжди використовую можливість зустрічатися з людьми, що можуть запропонувати щось нове.

Е. Я можу досягти згоди між членами команди, розробляючи алгоритм виконання завдання.

Є. Мені подобається зосереджувати увагу на виконанні поставлених завдань.

Ж. Мені подобається працювати в освітній галузі, оскільки я можу тут застосовувати свою уяву і творчі здібності.

5. Стосовно проблем, які у мене виникають, коли я працюю в команді:

А. Я завжди висловлюю нетерпіння, коли хтось гальмує процес.

Б. Деякі члени команди критикують мене за те, що я занадто аналітичний і мені бракує інтуїції.

В. Моє бажання переконатися, що робота виконується на найвищому рівні, викликає незадоволення.

Г. Мені дуже швидко усе набридає і я покладаюся на одного-двох членів команди, які можуть надихнути мене.

Д. Мені важко розпочати роботу у разі, якщо я чітко не уявляю мети.

Е. Іноді мені буває важко пояснити іншим складні речі, що спадають мені на думку.

Є. Я розумію, що я вимагаю від інших зробити те, що сам зробити не можу.

Ж. Якщо я наштовхуюся на реальний опір, то мені важко чітко довести свій погляд.

Додаток Б

Мотивація професійної діяльності

(методика К.Замфір в модифікації А.Реана)

Інструкція. Прочитайте вказані нижче мотиви професійної діяльності і дайте оцінку їх значимості для Вас за п'ятибальною шкалою.

Шкала мотивів професійної діяльності

Мотиви професійної діяльності	**1** **У дуже незначній мірі**	**2** **У досить незначній мірі**	**3** **У невеликій, але і у немалій мірі**	**4** **У досить великій мірі**	**5** **У дуже великій мірі**
1. Грошовий заробіток					
2. Прагнення до просування у роботі					
3. Прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег					
4. Прагнення уникнути можливого покарання чи неприємностей					
5. Потреба у досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
6. Задоволення від самого процесу і результату роботи					
7. Можливість найбільш повної самореалізації саме в даній діяльності					

Обробка результатів. Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної мотивації (ЗПМ) і зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) відповідно до наступних ключів.

$$ВМ = \frac{\text{оцінка п.6 + оцінка п.7}}{\text{----------}}$$

$$ЗПМ = \frac{\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п.5}}{2}$$

$$ЗНМ = \frac{\text{оцінка п.3} + \text{оцінка п.4}}{2}$$

Показником вираження кожного типу мотивації буде число в межах від 1 до 5 (можливі дроби).

Додаток В

Діагностика спрямованості особистості

(методика В.Смекала і М.Кучера)

Призначення дослідження – визначити спрямованість особистості:

- особистісну (на себе);
- ділову (на завдання);
- колективістську (на взаємодію).

Вказівки щодо заповнення листа відповідей:

На кожен пункт анкети Ви можете дати 3 відповіді, позначені літерами А, В і С. Із відповідей на кожен пункт виберіть ту, яка найбільше виражає Вашу точку зору, яка є найбільш цінною для Вас або найбільше відповідає дійсності. Літеру Вашої відповіді запишіть у листі відповідей навпроти номера питання в колонці „Найбільше". Потім із відповідей на це ж питання виберіть найменш прийнятний варіант. Відповідну літеру запишіть навпроти номера питання, але в колонці „Найменше". Для кожного питання використовуйте тільки дві літери, решту ніде не записуйте. Над питаннями не розмірковуйте довго: перший вибір зазвичай буває найточнішим.

Лист відповідей (форма 1)

№ п/п	Най більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

Опитувальник

1. Найбільше задоволення у житті дає:

   A. Оцінка роботи.

   B. Усвідомлення того, що робота виконана добре.

   C. Усвідомлення, що знаходишся серед друзів.

2. Якби я грав у футбол, то хотів би бути:

   A. Тренером, який розробляє тактику гри.

   B. Відомим гравцем.

   C. Капітаном команди, вибраним рештою гравців.

3. Найкращі викладачі – це ті, хто:

   A. Володіють індивідуальним підходом.

   B. Захоплені своїм предметом і викликають інтерес до нього.

   C. Створюють у колективі атмосферу, у якій ніхто не боїться висловити свою точку зору.

4. В очах студентів найгірші викладачі – це ті, хто:

   A. Не приховують, що деякі люди їм не симпатичні.

   B. Викликають у всіх дух змагання.

   C. Створюють враження, що предмет, який вони викладають, їх не цікавить.

5. Я радий, коли мої друзі:

   A. Допомагають іншим, коли для цього виникає нагода.

   B. Завжди вірні та надійні.

   C. Інтелігентні, мають широке коло інтересів.

6. Кращими друзями вважаються ті:

   A. З ким складаються взаємні стосунки.

   B. Хто може більше, ніж я.

   C. На кого можна надіятись.

7. Я хотів би бути відомим, як ті:

   A. Хто досяг успіху у житті.

   B. Може сильно кохати.

   C. Відзначається дружелюбністю і привітністю.

8. Якби я міг вибирати, я хотів би бути:

   A. Науковим працівником.

   B. Керівником відділу.

   C. Досвідченим льотчиком.

9. Коли я був дитиною, я любив:

   A. Ігри з друзями.

   B. Успіхи у справах.

   C. Коли мене хвалили.

10. Більш за все мені не подобається, коли я:

   A. Зустрічаю перепону при виконанні дорученого мені завдання.

   B. Коли в колективі погіршуються товариські стосунки.

   C. Коли мене критикує мій начальник.

11. Основна роль ВНЗ має полягати у:

   A. Підготовці студентів до роботи за фахом.

   B. Розвитку індивідуальних здібностей і самостійності.

C. Вихованні у студентів якостей, завдяки яким вони могли б уживатися з людьми.

12. Мені не подобаються колективи, у яких:

A. Система, далека від демократичної.

B. Людина губить індивідуальність у загальній масі.

C. Неможливо виявити власну ініціативу.

13. Якби у мене було більше вільного часу, я використовував би його:

A. Для спілкування з друзями.

B. Для улюблених справ і самоосвіти.

C. Для безтурботного відпочинку.

14. Мені здається, що я здатен на максимум досягнень, коли:

A. Працюю з симпатичними людьми.

B. Робота мене задовольняє.

C. Мої зусилля достатньою мірою винагороджуються.

15. Я люблю:

A. Приємно проводити час з друзями.

B. Високу оцінку оточуючих.

C. Почуття задоволення від виконаної роботи.

16. Якби про мене писали в газетах, мені хотілось би, щоб:

A. Відзначили справу, яку я зробив.

B. Похвалили мене за мою роботу.

C. Повідомили, що мене обрали в комітет чи раду.

17. Краще за все я навчався б, якби викладач:

A. Знайшов до мене індивідуальний підхід.

B. Підштовхнув мене до більш цікавої роботи.

C. Викликав дискусію з питань, які розглядаються.

18. Немає нічого гіршого, ніж:

A. Образа особистої гідності.

B. Невдача при виконанні важливої задачі.

C. Втрата друзів.

19. Більш за все я ціную:

A. Особистий успіх.

B. Спільну працю.

C. Практичні результати.

20. Дуже мало людей:

A. Дійсно радіють виконаній роботі.

B. Із задоволенням працюють у колективі.

C. Виконують роботу справді добре.

21. Я не переношу:

A. Сварки і суперечки.

B. Відмову від усього нового.

C. Людей, що ставлять себе вище за інших.

22. Я хотів би:

A. Щоб оточуючі вважали мене своїм другом.

B. Допомагати іншим у загальній справі.

C. Викликати захват у інших.

23. Я люблю начальство, коли воно:

A. Вимогливе.

B. Користується авторитетом.

C. Доступне.

24. На роботі я хотів би:

A. Щоб рішення приймалися колективно.

B. Самостійно працювати над вирішенням проблеми.

C. Щоб начальник визнав мої достоїнства.

25. Я хотів би прочитати книгу:

A. Про мистецтво добре уживатись з людьми.

B. Про життя відомої людини.

C. Типу „Зроби сам”.

26. Якби у мене були музичні здібності, я хотів би:

A.Диригентом.

B. Солістом.

C. Композитором.

27. Вільний час я проводжу з найбільшим задоволенням:

A. Дивлячись детективні фільми.

B. У спілкуванні з друзями.

C. Займаючись своїм хобі.

28. За умови однакового фінансового успіху я б із задоволенням:

A. Вигадав цікавий конкурс.

B. Виграв би у конкурсі.

C. Організував би конкурс і керував би ним.

29. Для мене важливіше за все знати:

A. Що я хочу зробити.

B. Як досягти мети.

C. Як залучити інших до досягнення моєї мети.

30. Людина повинна поводити себе так, щоб:

A. Щоб інші були ним задоволені.

B. Виконувати насамперед своє завдання.

C. Не треба було докоряти їй за її роботу.

Ключ до опитувальника Смекала – Кучера

Спрямованість на себе	**Спрямованість на взаємодію**	**Спрямованість на завдання**
1.A 11.B 21.C	1.C 11.C 21.A	1.B 11.A 21.B
2.B 12.B 22.C	2.C 12.A 22.A	2.A 12.C 22.B
3.A 13.C 23.B	3.C 13.A 23.C	3.B 13.B 23.A
4.A 14.C 24.C	4.B 14.A 24.A	4.C 14.B 24.B
5.B 15.A 25.B	5.A 15.C 25.A	5.C 15.B 25.C
6.C 16.B 26.B	6.A 16.C 26.A	6.B 16.A 26.C
7.A 17.A 27.A	7.C 17.C 27.B	7.B 17.B 27.C
8.C 18.A 28.B	8.B 18.C 28.C	8.A 18.B 28.A
9.C 19.A 29.A	9.A 19.B 29.C	9.B 19.C 29.C
10.C 20.C 30.C	10.B 20.B 30.A	10.A 20.A 30.B

Обробка результатів: Якщо вказана у ключі літера занесена у колонку „Найбільше”, то ставиться знак + з даного виду спрямованості. Якщо вона

розташована під індексом „Найменше”, то ставиться знак - . Потім підраховують кількість + і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні колонки СС, СВ чи СЗ в залежності від того, який ключ використовувався (див. таблицю „Ключ до опитувальника Смекала – Кучера”). Також підраховується кількість - .

Від кількості + віднімають кількість -. Отриманий результат заноситься у підсумкову таблицю у строчку „Сума”. До отриманого числа додається 30. Цей показник і характеризує рівень даного виду спрямованості. Загальна сума усіх балів з трьох видів спрямованості повинна бути рівна 90.

Додаток Г

Визначення рівня розвитку комунікативно-організаційних здібностей

(Б.Федоришин)

Лист запитань

1. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтесь?
2. Як часто Вам вдається прихилити більшість своїх товаришів до прийняття ними Вашої думки?
3. Як довго Вас турбує почуття образи?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, що виникла?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися суспільною працею?
7. Чи правда, що Вам приємніше і простіше проводити час з книгами або за яким-небудь другим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у виконанні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від своїх намірів?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакт з людьми, які значно старші від Вас за віком?
10. Чи подобається Вам вигадувати чи організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Вам знайомитися з новими для вас компаніями?
12. Як часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які слід було виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви добиватися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?
15. Чи важко Вам спрацюватися з новим колективом?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обов'язків?
17. Чи прагнете Ви при нагоді познайомитися і поспілкуватися з новою людиною?

18. Як часто у вирішенні важливих справ Ви берете ініціативу на себе?

19. Чи дратують Вас навколишні люди і чи хочеться Вам побути одному?

20. Чи правда, що Ви звичайно погано орієнтуєтесь у незнайомій для Вас ситуації?

21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?

22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?

23. Чи відчуваєте Ви незручність або сором'язливість, якщо доводиться проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?

24. Чи правда, що Ви стомлюєтеся від частого спілкування з товаришами?

25.Чи подобається Вам брати участь у колективних іграх?

26.Чи часто Ви виявляєте ініціативу під час вирішення питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?

27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих або малознайомих людей?

28.Чи правда, що Ви рідко прагнете довести свою правоту?

29. Чи вважаєте Ви, що для Вас не стане особливою проблемою внесення пожвавлення до малознайомої компанії?

30. Чи берете Ви участь в суспільній роботі групи?

31. Чи прагнете Ви обмежити своє коло знайомств невеликою кількістю людей?

32. Чи правда, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо Ви не були спочатку сприйняті своїми товаришами?

33. Чи почуваєте Ви себе невимушено, потрапивши у незнайому для Вас компанію?

34. Чи з радістю Ви ставитесь до організації різних заходів для своїх друзів?

35. Чи правда, що Ви не почуваєтесь достатньо впевнено і спокійно, коли виникає потреба розповісти щось великій групі людей?

36. Як часто Ви запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто Ви знаходитесь у центрі уваги своїх товаришів?

39. Як часто Ви соромитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено почуваєте себе в колі великої групи своїх товаришів?

Дешифратор

Комунікативні здібності

1	+	22	-
4	-	24	-
6	+	26	+
8	-	28	-
10	+	30	+
12	-	32	-
14	+	34	+
16	-	36	-
18	+	38	+
20	-	40	-

Організаторські здібності

1	+	21	+
3	-	23	-
5	+	25	+
7	-	27	-
9	+	29	+
11	-	31	-
13	+	33	+
15	-	35	-
17	+	37	+
19	-	39	-

Обробка і оцінка результатів дослідження

Оцінний коефіцієнт (К) комунікативних чи організаторських схильностей обраховується відношенням кількості відповідей з кожного розділу, які максимально співпали. При цьому зручно використати просту формулу: К= М/20, де К - величина оцінного коефіцієнту; М - кількість співпадаючих з дешифратором відповідей.

Показники, одержані при застосуванні цього методу, можуть варіюватися від 0 до 1. Показники, близькі до 1, свідчать про високий рівень виявлення комунікативних та організаторських схильностей, близькі до 0 - про низький рівень. Оцінний коефіцієнт (К) - це первинна кількісна характеристика матеріалів дослідження. Для якісної стандартизації результатів досліду використовують шкалу оцінок, в якій тому чи іншому діапазонові кількісних показників (К) відповідає означувана оцінка 0.

Шкала оцінок комунікативних схильностей

К		**Рівень вияву комунікативних здібностей**	
I	0,10-0,45 0,46 - 0,55	Низький Нижче середнього	I
II	0,56 - 0,65	Середній	II
III	0,66 - 0,75 0,76-1,00	Високий Дуже високий	II I

Шкала оцінок організаторських схильностей

К		**Рівень вияву організаторських здібностей**	
I	0,20 - 0,55 0,56 - 0,65	Низький Нижче середнього	I
II	0,66 - 0,70	Середній	II
ПІ	0,71-0,80 0,81-1,00	Високий Дуже високий	III

Додаток Д

Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса

Просимо Вас щиро і відверто відповісти на питання даної анкети. Тест містить твердження, які допомагають виявити Ваш рівень мотивації до успіху.

У тесті міститься 41 твердження. Якщо Ви згодні з твердженням, зробіть позначку «Так» поряд із ним, якщо не згодні, – «Ні». Ніяких додаткових написів робити не слід. Заповнюючи аркуш для відповідей, майте на увазі, що твердження дуже короткі і не передбачають всіх подробиць. Не гайте часу на роздуми, відповідайте швидко і обов'язково на кожне запитання. Поганих і хороших відповідей не існує.

Дослідження проводиться виключно в наукових цілях, отримані результати використовуватимуться лише в узагальненому вигляді.

Дякуємо за співпрацю!

№		Так	Ні
1.	Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, не відкладаючи на певний час.		
2.	Я нервую, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.		
3.	Коли я працюю, це виглядає так, ніби я ставлю все для отримання успіху.		
4.	Коли виникає проблемна ситуація, я здебільшого приймаю рішення один з останніх.		
5.	Коли у мене два дні поспіль немає справ, я втрачаю спокій.		
6.	У деякі дні мої успіхи нижче середніх.		
7.	По відношенню до себе я більш вимогливий, ніж по відношенню до інших.		
8.	Я більш доброзичливий, ніж інші.		
9.	Коли я відмовляюсь від важкого завдання, то згодом собі дорікаю за те, що зміг би впоратися із завданням.		
10.	У процесі роботи я потребую невеликих паузах для відпочинку.		
11.	Старанність –головна риса моєї вдачі.		
12.	Мої досягнення в праці не завжди однаково успішні.		
13.	Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я займаюсь.		
14.	Зауваження стимулюють мене сильніше, ніж похвала.		
15.	Я переконаний, що мої колеги вважають мене діловою людиною.		
16.	Перешкоди роблять мої рішення більш рішучими.		

17.	У мене легко викликати честолюбність.		
18.	Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.		
19.	При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.		
20.	Іноді я відкладаю на потім те, що повинен був зробити зараз.		
21.	Варто покладатися лише на власні сили.		
22.	У житті мало речей, які важливіші за гроші.		
23.	Завжди, коли я маю виконати важливе доручення, я ні про що інше не думаю.		
24.	Я менш честолюбний за багатьох інших.		
25.	Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.		
26.	Коли робота мені до вподоби, я роблю її краще і кваліфікованіше за інших.		
27.	Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.		
28.	Коли у мене немає справ, я відчуваю дискомфорт.		
29.	Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше за інших.		
30.	Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюсь робити це якомога краще.		
31.	Мої друзі іноді вважають мене ледачим.		
32.	Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.		
33.	Безглуздо йти всупереч волі керівника.		
34.	Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.		
35.	Коли щось йде не так, то я втрачаю терпіння.		
36.	Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.		
37.	Коли я працюю разом з іншими, то результати моєї праці є вищими, ніж результати інших людей.		
38.	Багато того, за що я берусь, я не доводжу до кінця.		
39.	Я заздрю людям, які не завантажені роботою.		
40.	Я не заздрю тим, хто прагне влади і посад.		
41.	Коли я переконаний у вірності власної позиції, я здатний зробити все, щоб довести власну правоту.		

Обробка результатів:

Щоб отримати результати по цій методиці, слід оцінити отримані Вами відповіді згідно КЛЮЧА. Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

КЛЮЧ

Номери запитань з відповіддю «ТАК» (+)	Оцінка	Номери запитань з відповіддю «НІ» (-)	Оцінка
2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41	1	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39	1

Отримані оцінки слід підсумувати. Кількісні результати по цій методиці означають:

1 – 10 балів: мотивація до успіху низька, студент не прагне досягти перемоги, не схильний докладати власних сил у працю, апатичний, пасивно ставиться до життя.

11 – 16 балів: середня мотивація до успіху. При такій мотивації студент не боїться ризикувати, він не скутий у своїх діях, бо можлива невдача не надто його хвилює.

17 – 20 балів: висока мотивація до успіху. Такі студенти схильні орієнтуватися на власні сили, гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети.

Вище за 21 бал: мотивація до успіху надто висока. Це може спричиняти надмірну самокритичність до власних можливостей. При цьому студент може зазнавати надмірного хвилювання та страху зазнати невдачі. Підсвідома зневіра у власні сили викликає в нього меншу готовність до ризику, особистісну скованість. У результаті при надмірній мотивації до успіху студент може втрачати віру в те, що він досягне бажаного.

Додаток Е

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція до тесту

Зараз Вам буде пред'явлений набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх по порядку значимості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Уважно вивчіть таблицю і, вибравши ту цінність, яка для Вас найбільш значима, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значимістю цінність і помістіть її слідом за першою. Потім виконайте те ж з усіма рештою цінностями. Найменш важлива залишиться останньою і займе 18 місце.

Розробіть не поспішаючи, вдумливо. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу справжню позицію".

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності):

1. активна діяльна життя (повнота та емоційна насиченість життя);
2. життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
3. здоров'я (фізичне і психічне);
4. цікава робота;
5. краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі і в мистецтві);
6. любов (духовна і фізична близькість з коханою людиною);
7. матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних труднощів);
8. наявність хороших і вірних друзів;
9. суспільне покликання (повага оточуючих, колективу, товаришів по роботі);
10. пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальне розвиток);
11. продуктивна життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);
12. розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
13. розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків)
14. свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках)
15. щасливе сімейне життя
16. щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому)
17. творчість (можливість творчої діяльності)
18. впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх протиріч; сумнівів).

***Список Б (інструментальні цінності)*:**

1. акуратність (охайність), вміння тримати в порядку речі, порядок у справах;
2. вихованість (гарні манери);
3. високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
4. життєрадісність (почуття гумору);
5. старанність (дисциплінованість);
6. незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче);
7. непримиренність до недоліків у собі та інших;
8. освіченість (широта знань, висока загальна культура);
9. відповідальність (почуття боргу, уміння тримати своє слово);
10. раціоналізм (вміння тверезо і логічно мислити, приймати обдумані, раціональні рішення);
11. самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
12. сміливість у відстоюванні своєї думки, поглядів;
13. тверда воля (вміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами)
14. терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їхні помилки та омани)
15. широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички)
16. чесність (правдивість, щирість)
17. ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)
18. чуйність (дбайливість)

Інтерпретація результатів тесту

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх угруповання випробуваним у змістовні блоки по різних підставах. Так, наприклад, виділяються «конкретні» і «абстрактні» цінності, цінності професійної самореалізації й особистого життя тощо. Інструментальні цінності можуть групуватися в етичні цінності, цінності спілкування, цінності справи; індивідуалістичні і конформістські цінності, альтруїстичні цінності; цінності самоствердження і цінності прийняття інших тощо. Це далеко не всі можливості суб'єктивного структурування системи ціннісних орієнтацій. Психолог повинен спробувати вловити індивідуальну закономірність.

Якщо не вдається виявити жодної закономірності, можна припустити несформованість у респондента системи цінностей або навіть нещирість відповідей.

Додаток Ж

Методика вивчення лідерського стилю Р. Бейлза/К. Шнейєра

Методика вивчення лідерського стилю розроблена Р. Бейлзом та К.Шнейєром. Ця класична методика широко використовується у всьому світі. На думку К. Шнейєра ця схема дозволяє вивчати 2 стилі лідерської поведінки – діловий (Т – task, тобто орієнтований на завдання) і соціо-емоційний (S – socioemotional, тобто орієнтований на взаємини).

Випробуваним необхідно оцінити в балах поведінку лідера: 1 бал ставиться, якщо дана особливість поведінки проявляється дуже рідко, 10 – найчастіше, 0 балів – якщо ви не помітили такої особливості у лідера, що оцінюється.

Методика

1. Підтримує інших, допомагає, заохочує.
2. Поводиться дружньо, жартує, сміється.
3. Погоджується, розуміє, поступається іншим.
4. Пропонує ідеї, радить, керує.
5. Висловлює думки, аналізує.
6. Інформує, відповідає на запитання.
7. Просить повторити, вимагає висловлювати ідеї.
8. Задає питання, запитує про точки зору.
9. Підтримує пропозиції.
10. Критикує, не погоджується.
11. Проявляє емоції.
12. Пригнічує інших, стверджує себе.

Додаток З

Методика оцінки способів реагування у конфлікті (за К.Томасом)

1. А. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення складного питання.
   Б. Ніж обговорювати те, в чому ми розходимося, я намагаюся звернути увагу на те, в чому ми обидва згодні.
2. А. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
   Б. Я намагаюся улагодити конфлікт с урахуванням усіх інтересів іншою людини і моїх власних.
3. А. Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
   Б. Іноді я жертвую своїми власними інтересами заради інтересів іншою людини.
4. А.Я намагаюся знайти компромісне рішення.
   Б. Я намагаюся не зачепити почуттів іншої людини.
5. А. Улагоджуючи спірну ситуацію, я завжди намагаюся знайти підтримку у іншого.
   Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.
6. А. Я намагаюся уникнути напруженості для себе.
   Б. Я намагаюся домогтися свого.
7. А. Я намагаюся відкласти вирішення спірного питання з тим, щоб з часом вирішити його остаточно.
   Б. Я вважаю можливим в чомусь поступитися, щоб домогтися іншого.
8. А. Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
   Б. Я у першу чергу намагаюся визначити те, в чім полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
9. А. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через якісь виниклі розбіжності.
   Б. Я роблю зусилля, щоб домогтися свого.
10. А. Я твердо прагну домогтися свого.
    Б. Я намагаюся знайти компромісне рішення.
11. А. Я у першу чергу прагну ясно визначити те, в чім полягають усі порушені інтереси і спірні питання.
    Б.Я намагаюся заспокоїти іншого і головним чином зберегти наші стосунки.
12. А. Найчастіше я уникаю займати позицію, яка може викликати суперечки.
    Б. Я даю можливість іншому в чомусь залишатися при своїй думці, якщо він теж йде назустріч.
13. А. Я пропоную середню позицію.
    Б. Я наполягаю, щоб все було зроблено по-моєму.
14. А. Я повідомляю іншому свій погляд і запитую про його погляди.
    Б. Я намагаюся показати іншому логіку і перевагу моїх поглядів.
15. А. Я намагаюся заспокоїти іншого і зберегти взаємини.
    Б. Я намагаюся зробити все необхідне, щоб уникнути напруги.
16. А. Я стараюсь не зачепити почуттів іншого.

Б. Я звичайно намагаюся переконати іншого в перевагах моєї позиції.

17. А. Звичайно я прагну домогтися свого.
Б. Я намагаюся зробити все, щоб уникнути марної напруженості.

18. А. Якщо це зробить іншого щасливим, я дам йому можливість настояти на своєму.
Б. Я дам можливість іншому залишитися при своїй думці, якщо він йде мені назустріч.

19. А. У першу чергу я намагаюся визначити те, в чому складаються усі порушені питання і інтереси.
Б. Я намагаюся відкласти спірні питання з тим, щоб з часом вирішити їх остаточно.

20. А. Я намагаюся негайно перебороти розбіжності.
Б. Я намагаюся знайти найкраще сполучення вигод і утрат.

21. А. Ведучи переговори, намагаюся бути уважним до іншого.
Б. Я завжди схиляюся до прямого обговорення проблеми.

22. А. Я намагаюся знайти позицію, яка знаходиться посередині між моєю і іншою людини.
Б. Я відстоюю свою позицію.

23. А. Як правило, я заклопотаний тим, щоб задовольнити бажання кожного з нас.
Б. Іноді я надаю можливість іншим узяти на себе відповідальність за вирішення спірного питання.

24. А. Якщо позиція іншого здається йому дуже важливою, я намагаюся йти йому назустріч.
Б. Я намагаюся іншому піти на компроміс.

25. А. Я намагаюся переконати іншого у своїй правоті.
Б. Ведучи переговори, я намагаюся бути уважним до аргументів іншого.

26. А. Я звичайно пропоную середню позицію.
Б. Я майже завжди прагну задовольнити інтереси кожного з нас.

27. А. Найчастіше я прагну уникнути суперечок.
Б. Якщо це зробить іншу людину щасливою, я дам їй можливість наполягти на своєму.

28. А Звичайно я наполегливо прагну домогтися свого.
Б. Налагоджуючи ситуацію, я звичайно прагну знайти підтримку у іншого.

29. А. Я пропоную середню позицію.
Б. Думаю, що не завжди варто хвилюватися через можливість розбіжності.

30. А. Я намагаюся не зачепити почуттів іншого.
Б. Я завжди займаю таку позицію у суперечці, щоб ми спільно змогли досягнути успіху.

Бланк відповідей і ключ до опитувальника

№	СП	**СПР**	КМ	УНК	Прист
1				А	Б
2		Б	А		
3	А				Б
4			А		Б
5		А		Б	
6	Б			А	
7			Б	А	
8	А	Б			
9	Б			А	
10	А		Б		
11		А			Б
12			Б	А	
13	Б		А		
14	Б	А			
15				Б	А
16	Б				А
17	А			Б	
18		Б			А
19		А		Б	
20		А	Б		
21		Б		А	
22	Б		А		
23		А		Б	
24			Б		А
25	А				Б
26		Б	А		
27				А	Б
28	А	Б			
29			А	Б	
30		Б			А

Типові способи реагування на ситуацію

СП – суперництво
СПР – співробітництво
КМ – компроміс
УНК – уникнення
Прист. – пристосування

Додаток К

<table>
<tr><td colspan="2">Силабус навчальної дисципліни
«ОСНОВИ КОМАНДНОЇ РОБОТИ»
Галузь знань: 01. Освіта. Педагогіка.
Спеціальність: 014. Середня освіта. Мова і література (англійська))
Освітня програма: Середня освіта. Англійська мова і література, німецька мова і література. Середня освіта. Англійська мова і література, іспанська мова і література. Середня освіта (Мова і література (англійська))
Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський)
Курс: 4
Семестр: 8</td></tr>
<tr><td>Факультет</td><td>Факультет соціальної та психологічної освіти</td></tr>
<tr><td>Кафедра</td><td>Педагогіки та освітнього менеджменту</td></tr>
<tr><td>Викладач(-і)</td><td>ПІБ: Коберник Олександр Миколайович
Посада: професор
ПІБ: Денисюк Марія Станіславівна
Здобувач ступеня доктор філософії
E-mail (корпоративна електронна адреса)</td></tr>
<tr><td>Лінк на освітній контент дисципліни</td><td>Посилання на дисципліну, розміщену в середовищі системи дистанційного навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (Moodle)
https://moodle.dls.udpu.edu.ua</td></tr>
<tr><td>Статус дисципліни</td><td>Навчальна дисципліна вибіркового компонента</td></tr>
<tr><td>Обсяг дисципліни,
кредити ЄКТС / години</td><td>4/120</td></tr>
<tr><td>Обсяг дисципліни (години) та види занять</td><td>Денна форма: лекції (20 год.), практичні 20 год.), самостійна робота (80 год.)</td></tr>
<tr><td>Політика дисципліни</td><td>Академічна доброчесність. Академічна доброчесність здобувачів вищої освіти є необхідною умовою освітнього процесу, базується на недопущенні практик списування, плагіату, фабрикації. Академічна доброчесність регламентується Кодексом академічної доброчесності Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.
Відвідування занять. Відвідування аудиторних занять здобувачами вищої освіти є необхідна та обов’язкова складова освітнього процесу. Вагомими причинам пропусків занять можуть бути: хвороба, відрядження, академічна мобільність, за наявності відповідних документів. Про відсутність на занятті та причини відсутності здобувач вищої освіти має повідомити викладача особисто, або через старосту. За об’єктивних причин (міжнародна мобільність, карантин) навчання може відбуватись в он-лайн формі за погодженням з керівником курсу.
Креативна ініціатива здобувача вищої освіти. Здобувач вищої освіти має можливість за власної ініціативи самостійно підготувати доповідь відповідно до тем робочої програми: лекційних, семінарських занять на основі пошуку та огляду наукових публікацій за заданою тематикою дисципліни, або поглибленому опрацюванні окремих лекційних тем, або дотичних тем; самостійно вибирати тему доповіді використовуючи</td></tr>
</table>

	літературний фонд наукової бібліотеки університету, Інтернет мережі з творчою обробкою отриманої інформації.
Що будемо вивчати?	1. Навіщо потрібні та якими бувають команди? 2. Основні поняття командної роботи. 3. Мала група і команда: спільне і відмінне. 4. Робота в команді як суб'єкт-суб'єктна взаємодія. 5. Принципи командотворення. 6. Етапи становлення команди. 7. Методика формування команд. 8. Організація командної взаємодії. 8. Ціннісний контекст командних ролей. Лідерство та мотивація у команді. 9. Формування м'яких навичок у процесі командної роботи. 10. Методика організації командної взаємодії учнів на занятті.
Чому це треба вивчати?	Впровадження компетентнісного підходу в освіті передбачає реалізацію Концепції Нова українська школа та Професійного стандарту вчителя закладу загальної середньої освіти, в яких зазначається важливість формування такої ключової і професійної компетентностя як робота в команді. Саме даний курс покликаний ознайомити майбутніх педагогічних працівників із основами командотворення, принципами і правилами створення команд, організацією командної взаємодії в ній, методикою організації ефективної командної роботи учнів, сформувати у них позитивну мотивацію і ціннісне ставлення до членів команди.
Яких результатів можна досягнути?	Збирати необхідні дані з різних джерел, обробляти і аналізувати їх результати із застосуванням сучасних методів і спеціалізованого програмного забезпечення про різні види команд. Уміти формувати ефективні комунікаційні стратегії з метою донесення ідей, проблем, рішень та власного досвіду в сфері командної взаємодії. Розв'язувати проблеми, що стосуються організації командної роботи, розподілу ролей і завдань. Демонструвати навички методично грамотної організації командної взаємодії учнів на заняттях. Брати участь у роботі різних команд і виконувати роль лідера і підлеглого, вміло взаємодіяти під час роботи в команді.
Як можна використати набуті знання та уміння?	Курс рекомендовано використовувати майбутнім педагогам для ознайомлення учнів із командними способами організації різних видів життєдіяльності, формування у них м'яких навичок під час командної роботи, для підвищення професійної компетентності і формування навичок партнерської командної взаємодії.
Обов'язкові завдання	- Опрацювання теоретичних основ лекційного матеріалу; - підготовка до семінарських занять; - систематика вивченого матеріалу курсу перед написанням модульних контрольних робіт; підготовка до підсумкового контролю.
Міждисциплінарні зв'язки	Педагогіка, психологія, методика, основи наукових досліджень, педагогічна творчість
Інформаційне забезпечення **з репозитарію та фонду НБ УДПУ**	**Основна:** Коберник О. М. Креативні технології навчання: навчальний посібник. Умань: ВПЦ «Візаві», 2016. 272 с. 2.Горбунова В. В. Психологія командотворення: Ціннісно-рольовий підхід до формування та розвитку команд: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 380 с 3.Денисюк М., Коберник О. Здатність до роботи в команді як сучасна професійна компетентність педагогічного працівника. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 2(6), 2021. С. 216–223.

	4.Денисюк М.С. Організація командної роботи педагогів у школах Великої Британії. *Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика*: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук.-практ. онлайн-конф. (м. Умань, 23 листоп. 2023 р.). Умань, 2023. С. 204–207. URL: https://fspo.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/12/ЗБІРНИК-2023-2-.pdf 5.Прохор І. (2016). Формування командного лідерства в університеті: навчальний посібник. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с. 6.Шматков Є. В., Коваленко Д. В. Інноваційні технології навчання: навч. посіб. для студентів інженерно-педагогічних спец. Харків: Контраст, 2018. 172 с. 7.Штефан Л. В. Інноваційні технології в освіті: навч. посіб. для студентів інженерно-педагогічних спец. Харків: УІПА, 2021. 176 с. . **Допоміжна:** 1.Булка Н. І. Креативність і професійна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2021. № 10. С. 46-49. 2.Годованюк Т. Формування навичок командної роботи як ефективного інструменту професійної діяльності майбутнього вчителя математики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Вип. 2(24), 2021. С. 72–78. 3.Бондаренко Н. В. Мейнстрім освітнього прогресу в Україні – компетентність ↔ креативність. *Science progress in European countries: new concepts and modern solutions*: Papers of the 9th International Scientific Conference (Stuttgart, Germany, September 6, 2019). Stuttgart, 2019. С. 91–102. 4.Братанич А. А. Особистісно орієнтовані технології в педагогічній освіті. *Педагогічні науки*, 2014. Вип. 12. С. 10–17.
Поточний контроль	Поточне та тестове оцінювання під час практичних занять, змістовий модульний контроль, підсумковий тестовий контроль знань студентів за допомогою програми дистанційного навчання «Moodl».
Підсумковий контроль	Залік.

Додаток Л

Тренінг на тему «Ми формуємо команду»

Мета: обґрунтувати важливість командної роботи, відпрацювати уміння конструктивно спілкуватися для створення єдиної команди.

Завдання:

• сприяти розумінню студентами цінності командної роботи, її значення для успішної діяльності;

• ознайомити студентів із соціальними й особистісними навичками, що пов'язані з вимогами до єдності в команді;

• сприяти формуванню у студентів умінь визначати власні життєві цілі;

• продемонструвати необхідність використання алгоритму командної взаємодії для результативної роботи з метою виконання складних практичних завдань.

ХІД ЗАНЯТТЯ

1. **Знайомство.** 3 хв.

Мета: познайомити учасників, визначитись з формою звернення до членів групи.

Хід. Учасникам пропонується назвати своє ім’я та коротко розповісти про себе.

Мета: 2.Вправа «Розминка» (3 хв)

Мета: Встановлення позитивного мікроклімату в групі.

Учасники тренінгу стають в коло, на відстані 50-60 см. Олівці зажимаються між подушечками вказівних пальців сусідів. Група, не випускаючи олівці, виконує завдання:

- підняти руки, повернути в попереднє положення;
- нахилитись вперед;
- присісти, встати.

Обговорення: Які дії повинен виконувати кожен із учасників, щоб олівці в колі не падали? На що орієнтуватись при виконанні цих дій? Як встановити з оточуючими взаєморозуміння, навчитись «відчувати» іншу людину?

2. Повідомлення теми і мети тренінгу.

Сьогодні ми поговоримо з вами про формування команди. Відпрацюємо алгоритм дій, який буде спрямований на досягнення успіху в командній роботі.

3. Вправа «Мої очікування» (5 **хв)**

Мета: виявити очікування студентів від тренінгу й рівень зацікавленості даною проблемою.

Хід вправи:

Учасники за бажанням висловлюють свої очікування від тренінгу. Тренер наголошує саме на тих завданнях, які будуть об'єктом обговорення на тренінгу.

4. Вправа «Правила роботи групи» (4 хв)

Мета: Встановити норми поведінки учасників групи під час тренінгу.

Для того щоб наш тренінг пройшов успішно, потрібно прийняти правила групи, адже завжди приємно працювати за визначеними правилами.

Я пропоную вам правила, за якими ми будемо працювати. Ви можете внести свої пропозиції, якщо ви вважаєте, що це необхідно (слайд).

1. Бути активними.
2. Бути творчими.
3. Бути щирими.
4. Висловлювати власну точку зору.
5. Бути з почуттям гумору.

Вправа «Асоціації». 3 хв.

Мета. Актуалізувати проблему командної роботи.

Хід. Учасники напрацьовують асоціації, пов'язані з поняттям «команда».

Висновок. Тренер дає визначення поняття команда.

Команда - група людей, яка працює разом для досягнення поставленої мети.

6. Інформаційне повідомлення «Що перетворює групу людей на команду» (2хв)

Об'єднати у чотири групи за принципом: ми одна згуртована команда.

Завдання: що перетворює групу людей на команду:

• загальна мета, досягнення якої є важливим для кожного члена команди;

• потреба людей одне в одному для досягнення цієї мети;

• наявність лідера і довіра до нього з боку членів команди

7. Вправа «Неефективність команди»

- Наведіть приклади неефективної роботи команди? (байка «Лебідь, рак та щука)

- Які дії учасників команди призводять до провалу?

Висновок:

Якщо в команді кожен робить по своєму, то ціль досягнута не буде. А це значить робити все разом і досягати цілей.

8. Вправа «Ефективність команди»

- Наведіть приклади ефективної роботи команди (спорт, казка «Ріпка», шоу Майданс)

- Що допомагає команді досягти цілей?

Висновок: Тільки згуртована команда може досягти поставлених цілей. Виконати поставлене завдання ефективно та результативно.

9. Вправа-розминка. Учасники закривають очі та починають хаотично рухатись. За сигналом ведучого (плеск в долоні), всі повинні зупинитися та стати в коло.

Обговорення: що дає дана вправа? Дана вправа була спрямована на розвиток навичок координації сумісних дій, згуртованості групи.

Чому не вийшло коло? Вийшло коло, бо була одна мета – побудувати коло і ви намагались разом це зробити.

10. Байка про перепелиць (10 хв)

Жила собі зграйка перепелиць. Вони зранку до вечора копирсалися у пилюці на шляху, бігали серед трави у пошуках їжі. Одного разу у їх місцину прийшов птахолов і, кидаючи сітку, раз за разом ловив перепелиць, щоб продавати їх на базарі. Птахів ставало дедалі менше. Перепелина зграя не на жарт схвилювалася.

Одного сонячного ранку знайшовся ватажок, який скликав усіх, щоб обговорити справу. Після довгих суперечок у маленьких пташиних головах народилася ідея: наступного разу, коли птахолов кине свою сітку, взятися всім разом дзьобиками за неї, спробувати полетіти і опустити сітку на терновий кущ. Збуджені перепели цього вечора лягали спати з маленьким промінчиком надії.

Наступного ранку, коли мисливець прийшов по чергову здобич, подиву його не було меж: сітка «полетіла» до тернового куща і опустилася на гілля. Як не намагався мисливець її зняти, вона ще більше заплутувалася і цілком подерлася. День за днем повторювалося те саме. Остаточно йому це набридло, тож птахолов покинув це невдячне тепер заняття. Перепели були на сьомому небі і з радістю ширяли довкола, святкуючи перемогу.

Але так тривало недовго. Настала посуха. Води і їжі стало обмаль. Птахи билися за кожну краплю і за кожну крихту. Бійки і галас долинали тепер з їх околиці. Одного разу хтось сказав: «Пам'ятаєте той випадок з птахоловом? Тоді лише ми махали крильцями, рятуючи зграю. А ті! Ті! Вони нічого не зробили!» «Як? – відгукнулися інші. – Це ви лише спостерігали, навіть разу не

змахнувши крилами!..» І розпочалася нова, найбільш запальна і жорстока бійка від часу посухи. Курява стовпом стояла! Раптом всі відчули, що їх притискає до землі якийсь тягар. Це була сітка птахолова. Він згорнув їх усіх разом і щасливий пішов на базар.

Питання для обговорення Чого вчить ця байка?

Вправа-розминка. Учасники об'єднуються у три групи за принципом: веселий, кмітливий, винахідливий. Кожній групі дається аркуш паперу (пів ватмана). Завдання групи: так розміститись на папері, щоб не торкнутися підлоги черевиками.

Обговорення: від чого залежить успішність виконання даного завдання? Хто координував дії команди? (лідер)

11. Інформаційне повідомлення

«Лідерство. (10 хв)

Керування групою, її самоврядування, вплив на психологію і поводження окремих членів групи звичайно здійснюється і через офіційно призначених осіб - керівників, і через неофіційних осіб, що користуються авторитетом серед членів цієї групи, які мають у ній високий статус і називаються лідерами. Авторитет лідера в групі звичайно не менш сильний, ніж авторитет керівника. Лідер спроможний підняти, надихнути членів групи на будь-яку справу.

Необхідність лідерства диктується тим, що в кожній групі існують і повинні кимсь регулюватися дві взаємодоповнюючі системи відносин: ділові й особисті. Якщо кожна з них не відрегульована, якщо відносини, які складаються в одній системі, суперечать відносинам, що культивуються в іншій, то така група не зможе успішно працювати, ніколи не стане високоефективною.

Найчастіше лідером стає той, у кого є які-небудь особливості, які цінуються членами групи саме в цей момент часу. Якщо індивідуальні особливості цієї людини, проявлені нею в спільній діяльності та спілкуванні з іншими членами групи, відповідають вимогам сформованої ситуації, то в цій ситуації вона стає лідером. За умов зміни командного завдання і вимог ситуації лідером може стати хтось інший. У принципі для кожної людини в команді можна визначити такі умови, за яких вона стане лідером, але для цього все-таки потрібно мати якісь спеціальні лідерські якості.

13. Психогеометричний тест (10 хв)

Точність діагностики за допомогою цього методу досягає 85 %! Психогеометрія – унікальна практична система аналізу особистості, що дозволяє:

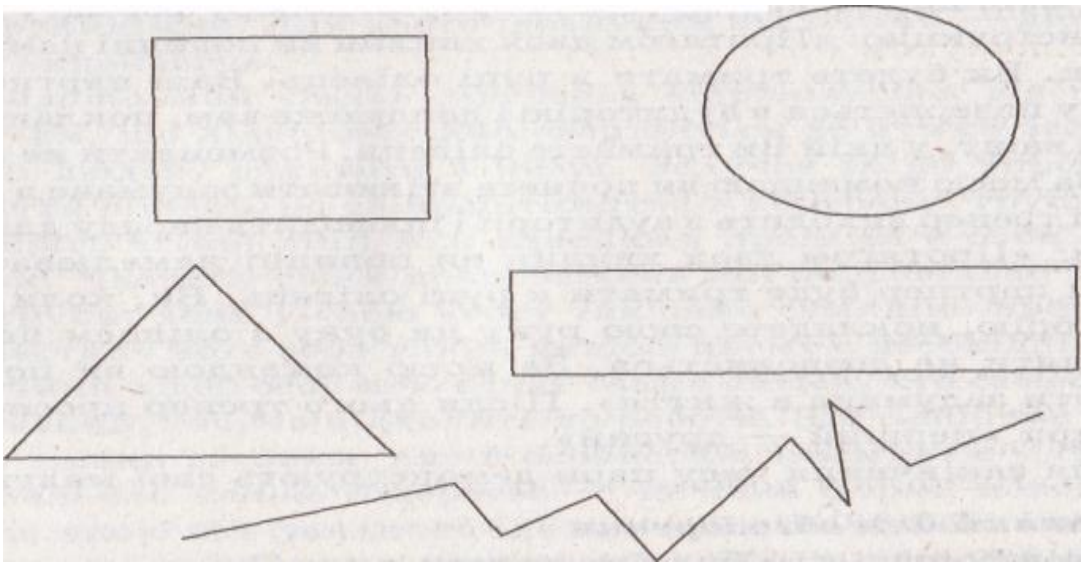
1. Миттєво визначити форму або тип особистості, яка є цікавою для вас людиною і, природно, вашу власну форму.

2. Дати докладну характеристику особистісних якостей і особливостей поводження будь-якої людини на повсякденній, зрозумілій кожному мові.

Інструкція

Подивіться на п'ять фігур (квадрат, трикутник, прямокутник, коло, зиґзаґ), зображених на екрані.

Виберіть з них ту, стосовно якої ви можете сказати: це -«Я». Постарайтеся відчути свою форму. Якщо ви відчуєте сильне утруднення, виберіть з фігур ту, котра першою привабила вас. Запишіть її назву під № 1. Тепер проранжуйте чотири фігури, що залишилися, в порядку вашої переваги і запишіть їхні назви під відповідними номерами.



Отже, найважчий етап роботи закінчено. Яку фігуру ви не помістили б на перше місце, це ваша основна фігура, або суб'єктивна форма. Вона дає можливість визначити ваші головні, домінуючі риси характеру й особливості поводження. Інші чотири фігури – це своєрідні модулятори, що можуть забарвлювати ведучу мелодію вашого поводження. Остання фігура вказує на форму людини, взаємодія з якою буде представляти для вас найбільші труднощі. Однак може виявитися, що жодна фігура вам цілком не підходить. Тоді вас можна описати комбінацією з двох або навіть трьох форм.

Інтерпретація результатів тесту

Квадрат. Працьовитість, ретельність, потреба доводити розпочату справу до кінця, завзятість, що дозволяє досягти завершення роботи, – от чим знамениті відверті Квадрати. Витривалість, терпіння і методичність звичайно роблять квадрата висококласним фахівцем у своїй області. Квадрат любить раз і назавжди заведений порядок: усе повинно знаходитися на своєму місці і

відбуватися у свій час. Ідеал Квадрата – розплановане, передбачуване життя, йому не до душі «сюрпризи» і зміни звичного перебігу подій.

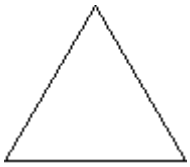
Прямокутник. Тимчасова форма особистості, яку можуть носити інші стійкі фігури у певні періоди життя. Це – люди, невдоволені тим способом життя, який вони ведуть зараз, і тому зайняті пошуком кращого положення. Тому провідні якості Прямокутника – допитливість, жвавий інтерес до усього, що відбувається, і сміливість. Вони відкриті для нових ідей, цінностей, способів мислення і життя, легко засвоюють усе нове.

Трикутник. Ця фігура символізує лідерство. Найбільш характерна риса відвертого Трикутника – здатність концентруватися на головній меті. Трикутники – енергійні, нестримні, сильні особистості, які ставлять ясні цілі і, як правило, досягають їх. Вони честолюбні і прагматичні, уміють представити керівництву значимість власної роботи і роботи своїх підлеглих. Сильна потреба бути завжди правим і керувати положенням справ робить Трикутник особистістю, яка постійно конкурує з іншими.

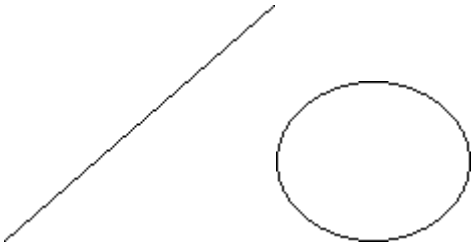
Коло. Найбільш доброзичлива з п'яти фігур. Ця особистість має високу чутливість, розвинену емпатію – здатність співчувати, емоційно відкликатися на переживання іншої людини. Коло відчуває чужу радість і відчуває чужий біль як свій власний. Людина-Коло щаслива, коли усі ладять одне з одним. Тому, коли в Кола виникає з кимсь конфлікт, найбільш імовірно, що саме Коло зробить поступку першим. Воно прагне знайти спільне навіть у протилежних точках зору.

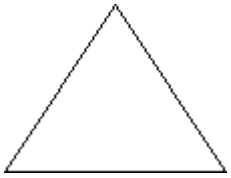
Зиґзаґ. Фігура, що символізує творчість. Комбінування абсолютно різних, несхожих ідей і створення на цій основі чогось нового, оригінального – от що подобається Зиґзаґам. Вони ніколи не задовольняються способами, за допомогою яких речі робляться в даний момент або робилися в минулому. Зиґзаґ – найбільш захоплений, збудливий з усіх п'яти фігур. Коли в нього з'являється нова і цікава думка, він готовий повідати про неї усьому світові! Зиґзаґи – невтомні пропагандисти своїх ідей і здатні потягнути за собою багатьох.

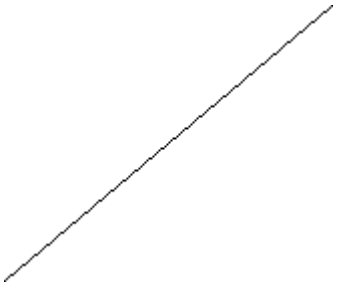
14. Вправа-розминка. Учасники об’єднуються в пари по два. Один учасник отримує картку з зображенням. Його задача – інструктувати другого учасника таким чином, щоб той не бачачи карточки, зміг відтворити її зображення.

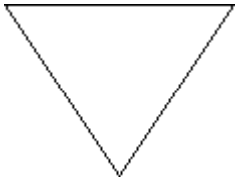


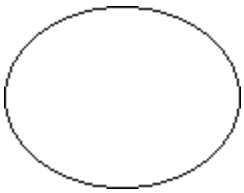


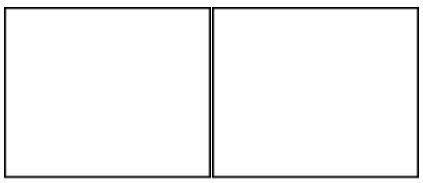












Обговорення: Які умови необхідні для того, щоб зміст інформації, яка передається, розумілась тим хто слухає? (Уважне слухання та дія по інструкції)

15. Вправа «Ми одна команда» Об'єднатися в чотири групи за принципом кольору: червоний, жовтий, зелений, синій. Завдання командам: створити алгоритм успішної роботи команди з метою створення сприятливих умов щодо адаптації першокурсників до навчання у ЗВО.

16. Інформаційне повідомлення.

Я хочу навести вам уроки гусей.

1 урок. Змахуючи крилами, гуси утворюють підйомний потік повітря для птахів, які летять за ними.

Висновок: той, хто рухається в напрямку з іншими, досягає бажаного швидше та легше, тому що інші члени команди створюють для нього «підйомний потік повітря»

2 урок. Якщо птах відстає від зграї та починає летіти сам по собі, він зразу відчуває опір вітру, його рух вповільнюється. Через це він намагається повернутися до зграї, для того щоб скористатися «підйомним потоком», який утворює птах, який летить попереду.

Висновок: Краще залишатися в команді з тими, хто рухається в тому ж напрямку, що й ти. Будь готовим прийти на допомогу та допомогти іншим членам команди.

3. Коли птах, що летить попереду, втомлюється, він повертається в стаю, а його місце займає інший птах.

Висновок: Якщо учасники команди по черзі будуть виконувати важку роботу, будуть брати на себе функцію лідера, від цього буде користь всій команді.

4. Птахи, які закривають «V»-подібний ключ, кричать для того, щоб підбадьорити тих, хто летить попереду.

Висновок: підтримуйте лідера тільки позитивними словами та діями. Ніхто не любить, коли йому заважають.

5. Якщо птаха підстрелили або вона захворіла, зграя залишає іще двох птахів. Вони невідривно летять за нею, допомагають та захищають її, поки вона не вилікується або помре.

Висновок:

Потрібно підтримувати один одного і в радості, і в біді.

Вправа-розминка. Об'єднати в 4 групи за принципом: я займаю лідируючу позицію. Кожній групі пропонується з газет (значна кількість газет) побудувати максимально високу башту, не використовуючи будь-яких скріплюючи засобів. Акцентую увагу на естетичній стороні роботи (прикраса).

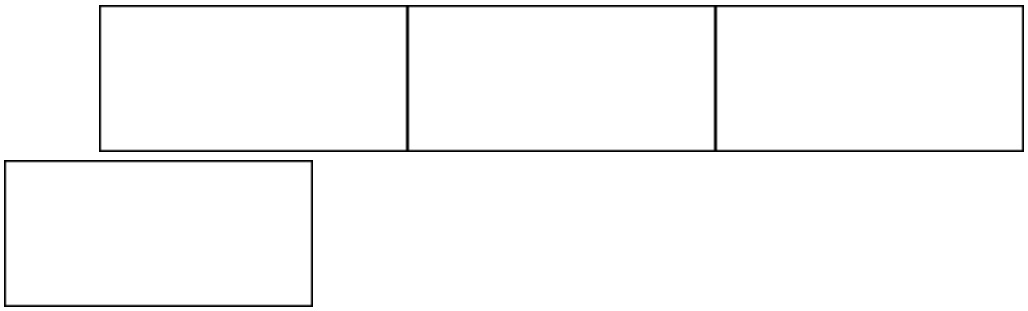
Обговорення. Як розподілилась робота між учасниками в підгрупах? Кому належали ідеї по конструкції башти, які психологічні якості знадобились, щоб реалізувати дані ідеї?

Підбиття підсумків.

Вправа «Метаплан» (10 хв)

Тренер об’єднує учасників у три групи. На шаблонах «метаплану» потрібно розглянути ситуацію командної роботи.





Рефлексія.

Мета. Усвідомлення отриманої інформації учасниками тренінгу.

Що залишилось не зрозумілим? Яка інформація була корисною?

Чи справдились ваші очікування від тренінгу.

Додаток М

ПЛАН

проведення науково-методичного семінару для викладачів
на тему «Командна робота із здобувачами освіти: як забезпечити її ефективність?»

Мета семінару: оволодіння науково-педагогічними працівниками теорією і методикою організації командної роботи на заняттях, професійним досвідом командотворення як засобом формування конкурентоздатного майбутнього педагога.

План проведення:

1. Значення та сутність командної робрти.
2. Основні характеристики командної роботи.
3. Мала група і команда: спільне і відмінне.
4. Робота в команді як суб’єкт-суб’єктна взаємодія.
5. Принципи командотворення та етапи становлення команди.
7. Методика формування команд та організація командної взаємодії.
8. Ціннісний контекст командних ролей. Лідерство та мотивація у команді.
9. Формування м’яких навичок у процесі командної роботи.

Обговорення питань науково-методичного семінару.
Рефлексія.