



Стаття та будь-який пов'язаний з нею опублікований матеріал поширюється за ліцензією Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).
The article and any related published material are licensed under the Creative Commons Attribution License (CC BY 4.0).

УДК 355.23

DOI: <https://doi.org/10.17721/1728-2217.2026.67.13-25>

Катерина КРАВЧЕНКО, канд. психол. наук

ORCID ID: 0000-0002-8140-1759

e-mail: katerina.kravchenko@knu.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

Катерина НЕМІНСЬКА, нач. групи психол. супроводу та відновлення

ORCID ID: 0000-0003-1660-1321

e-mail: katherinenosko16232gmail.com

Військова частина А1978, Запоріжжя, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ ДО ЯКІСНОГО ЗАСВОЄННЯ МАТЕРІАЛІВ КОРОТКОТРИВАЛИХ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В МЕЖАХ ФАХОВОЇ ПІДТРИМКИ ПСИХОЛОГІВ ЗС УКРАЇНИ

Вступ. Актуальність дослідження полягає в необхідності вдосконалення системи підвищення кваліфікації психологів ЗС України, збільшення ефективності професійного навчання та впровадження нових психолого-педагогічних підходів у програмах курсів в умовах обмеженого часу навчання, високої інтенсивності освітнього процесу та неоднорідного рівня підготовки слухачів курсів. Отже, метою статті є обґрунтування концептуальної моделі психолого-педагогічного підходу щодо якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації в межах фахової підтримки психологів ЗС України.

Методи. Для досягнення зазначеної мети було застосовано теоретичні методи наукових досліджень, а саме: аналізу, синтезу, узагальнення, систематизації, порівняльного аналізу. Використання цих методів дало змогу вивчити напрацювання в зазначеній галузі, провести огляд та аналіз отриманих іншими вченими даних для їх подальшої систематизації.

Результати. Проаналізовано сучасні психолого-педагогічні підходи до організації короткотривалого професійного навчання, а саме: теорію когнітивного навантаження, андрагогічний підхід, *blended learning* та *flipped learning*. З урахуванням основних чинників, що ускладнюють ефективність засвоєння навчального матеріалу слухачами короткотривалих курсів підвищення кваліфікації, і з метою оптимізації процесу професійного навчання розроблено концептуальну модель психолого-педагогічного підходу. Ця модель включає такі рівні: методологічний, факторний, цільовий, змістовно-функціональний і результативно-корекційний. Також детально розглянуто механізми реалізації психолого-педагогічного підходу в межах зазначеної моделі: когнітивне вирівнювання, мікромодульну організацію навчального матеріалу, змішане навчання, "перевернуте" навчання, практико-орієнтоване навчання, професійний супровід, рефлексію, формувальне й підсумкове оцінювання. Проведено порівняльний аналіз запропонованої моделі з освітніми стандартами НАТО та визначено спільні підходи щодо організації професійного навчання.

Висновки. Запропонована концептуальна модель психолого-педагогічного підходу у поєднанні зі змішаним форматом навчання, мікромодульною організацією навчального контенту, з акцентом на когнітивному вирівнюванні теоретичної бази знань і практико-орієнтованому підході відповідає основним викликам підвищення професійної кваліфікації психологів ЗС України в умовах повномасштабного російського вторгнення та світовим тенденціям розвитку військової професійної освіти. Її впровадження сприятиме більш ефективному формуванню професійних компетентностей психологів ЗС України.

Ключові слова: фахова підтримка психологів, короткотривалі курси підвищення кваліфікації, психолого-педагогічний підхід, когнітивне вирівнювання, змішане навчання, мікромодульне навчання, практико-орієнтований підхід, військова професійна освіта.

Вступ

Відповідно до розпорядження заступника начальника Генерального штабу ЗС України від 23.01.2024 № 11130 та листа МО України щодо впровадження дорожньої карти з психологічної підтримки персоналу ЗС України від 27.02.2024 № 1202/уд, а також спираючись на положення, визначені в Наказі Головнокомандувача ЗС України "Про затвердження Порядку проведення психологічної підтримки військовослужбовців ЗС України" від 01.08.2024 № 349, був започаткований розвиток нового напрямку в системі психологічної підтримки персоналу ЗС України, а саме фахової підтримки психологів військових частин. Фахова підтримка психологів – це комплекс соціально-психологічних і психолого-педагогічних заходів, способів і методів надання психологічної та професійної допомоги психологам структури психологічної підтримки персоналу ЗС України, а саме військових частин і підрозділів, основною метою якої є підвищення якості надання психологічної допомоги військово-

службовцям, професійний розвиток і профілактика (у т. ч. діагностика) професійного вигорання самих психологів.

У межах розвитку зазначеного напрямку, починаючи з 2025 року, був упроваджений курс підвищення кваліфікації з питань фахової підтримки психологів ЗС України (далі – Курс ФПП). Метою Курсу ФПП є удосконалення рівня підготовки фахівців, які будуть здійснювати підтримку необхідного рівня професійної діяльності психологів. Основними завданнями проведення Курсу ФПП є набуття слухачами таких компетентностей: 1) здатність надавати фахову підтримку психологам ЗС України в роботі (індивідуальній і груповій) з військовослужбовцями, які мають травматичний досвід; 2) здатність обирати ефективні підходи й відповідні техніки для роботи (індивідуальної та групової) з військовослужбовцями, які мають травматичний досвід, і надавати методичні рекомендації щодо їх дієвого застосування; 3) здатність організовувати та проводити практичні заняття із психологами щодо використання інноваційних методів роботи

© Кравченко Катерина, Немінська Катерина, 2026

з військовослужбовцями, які мають травматичний досвід. Серед особливостей Курсу ФПП можна виділити такі: участь найбільш підготовлених фахівців, здатних масштабувати отримані знання у своїх підрозділах; поєднання теоретичної підготовки з практичним опрацюванням реальних кейсів; відпрацювання методології фахової підтримки психологів, зокрема молодих спеціалістів; розвиток практичних навичок застосування сучасних психологічних підходів (когнітивно-поведінкової терапії, нейролінгвістичного програмування тощо) у роботі з військовослужбовцями, які мають травматичний досвід; залучення слухачів до обговорення та вдосконалення проєктів нормативних документів щодо організації фахової підтримки; обмін практичним досвідом із випускниками попередніх курсів; практична спрямованість і короткотривалість Курсу ФПП (до двох тижнів).

Незважаючи на достатню методологічну розробленість Курсу ФПП, спираючись на спостереження викладачів і зворотний зв'язок самих слухачів, можна дійти такого висновку: деяка тематика курсу, а саме її практичне відпрацювання, є ускладненим, що пов'язано з різним рівнем підготовки слухачів за цим напрямом, а ті узагальнені основи теоретичних знань, які викладаються на Курсі, є недостатніми для якісного відпрацювання практичного складника.

Поряд із неоднорідністю рівня теоретичних знань важливим чинником, який впливає на ефективність навчання, є різний рівень практичного досвіду слухачів. Навіть за наявності профільної професійної освіти окремі фахівці можуть суттєво відрізнитися за досвідом роботи з військовослужбовцями, участю у психологічному супроводі особового складу (особливо в районі ведення бойових дій), практикою кризового консультування та застосуванням сучасних психотерапевтичних підходів. У результаті частина слухачів потребує додаткового часу для засвоєння базових принципів роботи, тоді як інші орієнтовані на поглиблене опанування більш складних практичних інструментів. За таких умов традиційні форми викладання не завжди дають змогу забезпечити оптимальний темп навчання для всіх учасників освітнього процесу.

Загалом сучасна система підвищення кваліфікації фахівців характеризується необхідністю швидкого оновлення професійних знань і формування практичних компетентностей в умовах обмеженого часу навчання. Особливої актуальності ця проблема набуває у межах короткотривалих курсів підвищення кваліфікації, де за відносно короткий період необхідно забезпечити не лише засвоєння значного обсягу теоретичної інформації, але й формування здатності до її практичного застосування у професійній діяльності.

Додатковою проблемою є висока інтенсивність короткотривалих курсів. Значний обсяг інформації, який необхідно засвоїти протягом обмеженого часу, створює підвищене когнітивне навантаження на слухачів, що може негативно впливати на ефективність навчання, якість запам'ятовування та подальше практичне застосування знань. Особливо актуальною ця проблема стає під час опанування складних тем, що потребують не лише вивчення теоретичних основ, а й відпрацювання практичних алгоритмів у роботі психолога (методи когнітивно-поведінкової терапії, нейролінгвістичного програмування тощо). Разом із тим професійна підготовка психологів включає необхідність у формуванні стійких практичних компетентностей, а саме: через багаторазове відпрацювання нових професійних навичок (тренування та повторення), отримання інди-

відуального зворотного зв'язку від викладача та інших слухачів і закріплення нових моделей професійної поведінки. В обмежених часових рамках проведення цих курсів не лише створить когнітивне навантаження на слухачів, а й унеможливить інтеграцію набутого досвіду у подальшу практичну діяльність.

Виокремимо ще один проблемний фактор, що впливає на ефективність освітнього процесу на курсах підвищення кваліфікації, – різний рівень професійної мотивації слухачів, їхні очікування від навчання, готовність до самостійного опрацювання матеріалу та можливості до впровадження набутого практичного досвіду у власних підрозділах. Для частини слухачів участь у курсі є можливістю якісно поглибити свої знання і професійну підготовку, водночас окремі психологи направляються на навчання лише у зв'язку зі службовою необхідністю у формальному підвищенні кваліфікації. За таких умов може спостерігатися різний ступінь включеності слухачів курсу в освітній процес, активність на практичних заняттях, навіть за умови якісного методичного забезпечення курсу.

Ураховуючи зазначене вище, було прийняте рішення розглянути й далі впровадити деякі психолого-педагогічні підходи до якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації.

Огляд літератури. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проблема ефективності короткотривалого професійного навчання дедалі частіше розглядається крізь призму когнітивних механізмів засвоєння інформації, особливостей професійного навчання дорослих і принципів практико-орієнтованої освіти.

Відповідно до положень теорії когнітивного навантаження Дж. Свеллера, ефективність навчання значною мірою залежить від здатності освітнього процесу оптимально розподіляти когнітивні ресурси слухача. Надмірне інформаційне перевантаження суттєво ускладнює формування стійких когнітивних схем і знижує ефективність тривалого засвоєння матеріалу (Sweller, 1988). Саме тому в короткотривалих курсах особливого значення набуває структурованість навчального матеріалу, його поетапне подання та поділ на логічно завершені змістові блоки.

Важливе значення також мають положення андрагогіки – теорії навчання дорослих, розробленої М. Ноулзом. Згідно із цим підходом, дорослі слухачі найбільш ефективно засвоюють матеріал тоді, коли навчання безпосередньо пов'язане з їхньою професійною діяльністю, має практичну спрямованість і дає змогу інтегрувати нові знання у вже сформований професійний досвід (Knowles et al., 2015).

У сучасних дослідженнях професійної освіти особливо увага приділяється blended learning – змішаному навчанню, яке поєднує дистанційні й очні форми підготовки. Результати систематичних оглядів свідчать про те, що попереднє дистанційне засвоєння базового теоретичного матеріалу дає змогу суттєво підвищити ефективність подальшого практичного навчання та оптимізувати використання часу очних занять (Richmond et al., 2017).

У межах сучасних психолого-педагогічних підходів дедалі більшого поширення набуває концепція flipped learning ("перевернутого" навчання), відповідно до якої теоретичний матеріал слухачі опрацьовують самостійно до початку очного етапу навчання, тоді як аудиторний час використовується переважно для практичного відпрацювання навичок, аналізу кейсів, групової взаємодії та супервізії. Дослідження засвідчують, що такий підхід сприяє більш глибокому засвоєнню матеріалу,

підвищує активність слухачів і забезпечує кращу інтеграцію знань у професійну практику.

У зв'язку із цим перспективним напрямом розвитку короткотривалих курсів підвищення кваліфікації є впровадження психолого-педагогічного підходу, який можна реалізувати за рахунок таких механізмів: попереднього когнітивного вирівнювання слухачів; мікромодульного подання інформації; поетапного формування компетентностей; практико-орієнтованого навчання; змішаного формату освіти; зниження когнітивного перевантаження; активного професійного залучення слухачів тощо.

Сутність цього підходу полягає у перенесенні значної частини теоретичного матеріалу в дистанційний формат самостійного навчання до початку основного курсу. Це дає змогу забезпечити формування єдиного базового рівня знань слухачів і створити передумови для більш ефективного практичного навчання під час очного етапу. Така структура сприяє кращому засвоєнню інформації, знижує рівень когнітивного перевантаження та дає змогу слухачам опрацювати матеріал у зручному темпі.

Важливою особливістю підходу є також орієнтація на активне професійне навчання. Очний етап курсів має бути максимально спрямований на: практичне відпрацювання навичок; аналіз професійних ситуацій; кейс-методи; моделювання професійної діяльності; супервізійний розбір; групову професійну взаємодію. Такий формат дає змогу забезпечити перехід від пасивного засвоєння інформації до формування стійких професійних компетентностей і навичок практичного застосування знань.

У зв'язку із цим виникає необхідність розроблення концептуальної моделі психолого-педагогічного підходу (далі – Концептуальна модель), спрямованого на оптимізацію процесу професійного навчання та підвищення ефективності засвоєння матеріалу в умовах короткотривалих освітніх програм, а саме в межах системи фахової підтримки психологів ЗС України.

Метою статті є обґрунтування загальної концептуальної моделі психолого-педагогічного підходу до якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації у межах фахової підтримки психологів ЗС України.

Методи

У процесі дослідження було застосовано такі теоретичні методи: аналізу, узагальнення, порівняння, систематизації наукових джерел.

Результати

У сучасній педагогічній науці концептуальні моделі розглядаються як засіб системного відображення складних освітніх процесів, який дає змогу визначити ключові структурні компоненти системи, установити взаємозв'язки між ними та пояснити логіку їх функціонування (Дубасенюк, 2008). Концептуальне моделювання широко використовується під час розроблення освітніх систем, професійних стандартів, програм підготовки фахівців і моделей професійного розвитку, оскільки забезпечує теоретичне обґрунтування майбутніх практичних рішень і створює підґрунтя для подальшого проектування педагогічних технологій (Вітвицька, 2019).

Розроблення Концептуальної моделі обумовлене необхідністю теоретичного осмислення та систематизації чинників, умов, механізмів і педагогічних рішень, які забезпечують ефективне навчання психологів у межах короткотривалих курсів підвищення кваліфікації. На нашу думку, буде доцільно зазначити, що об'єктом моделювання у цій Концептуальній моделі є процес якісного засвоєння навчального матеріалу під час короткотривалих курсів підвищення кваліфікації у межах

фахової підтримки психологів ЗС України, предметом – психолого-педагогічний підхід до забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу в межах фахової підтримки психологів ЗС України, а суб'єктами реалізації моделі є викладачі, супервізори, наставники курсів підвищення кваліфікації, а також, що дуже важливо, самі слухачі. Особливістю цієї Концептуальної моделі є те, що психологи ЗС України розглядаються не як пасивні об'єкти педагогічного впливу, а як активні суб'єкти власного професійного розвитку, які несуть відповідальність за самостійне опрацювання навчального матеріалу, професійну рефлексію та подальше вдосконалення власних компетентностей. Такий підхід відповідає сучасним положенням андрагогіки, відповідно до яких дорослі фахівці характеризуються високим рівнем автономності, самостійності й орієнтацією на практичне застосування отриманих знань (Ничкало, 2009).

Важливою особливістю Концептуальної моделі є її адаптація до умов воєнного стану та специфіки професійної діяльності військових психологів. Значна частина потенційних слухачів курсів виконує службові обов'язки безпосередньо в районі ведення бойових дій або в умовах високого професійного навантаження. Це суттєво обмежує можливості використання традиційних форм організації навчання та потребує впровадження гнучких освітніх рішень, здатних забезпечити ефективне засвоєння матеріалу за мінімальних часових витрат. Саме тому в основу моделі покладено принципи змішаного навчання, "перевернутого" навчання, когнітивного вирівнювання та максимальної практичної орієнтації освітнього процесу (рис. 1).

Концептуальна модель, яка представлена на рис. 1, є багаторівневою системою взаємопов'язаних елементів, яка відображає логіку організації освітнього процесу від визначення його методологічних засад до отримання результатів навчання та їх подальшої корекції. Структурно Концептуальна модель складається із п'яти взаємопов'язаних рівнів: методологічного, факторного, цільового, змістовно-функціонального та результативно-корекційного. Окремим елементом моделі є механізми реалізації, які забезпечують практичне функціонування її структурних компонентів (змістовно-функціонального й результативно-корекційного рівнів). Взаємодія зазначених рівнів здійснюється за принципом послідовної детермінації, коли кожний наступний рівень формується під впливом попереднього, але водночас через систему зворотного зв'язку може впливати на функціонування всієї системи. Логіка функціонування моделі передбачає послідовний перехід від загальних методологічних положень до конкретних результатів професійного навчання.

Вихідною основою Концептуальної моделі є *методологічний рівень*, який визначає теоретичні підходи до організації освітнього процесу. Саме він формує концептуальне бачення навчання, визначає характер взаємодії між його учасниками й задає загальні орієнтири побудови всієї системи. Наступним рівнем є *факторний*, який відображає сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на організацію та результативність навчання. Під впливом методологічних підходів, зовнішніх і внутрішніх чинників формується *цільовий рівень* Концептуальної моделі. Його призначення полягає у визначенні стратегічної спрямованості освітнього процесу, а саме конкретизації його мети, завдань і принципів. Саме цільовий рівень забезпечує трансформацію професійних потреб психологів ЗС України у конкретні освітні орієнтири.

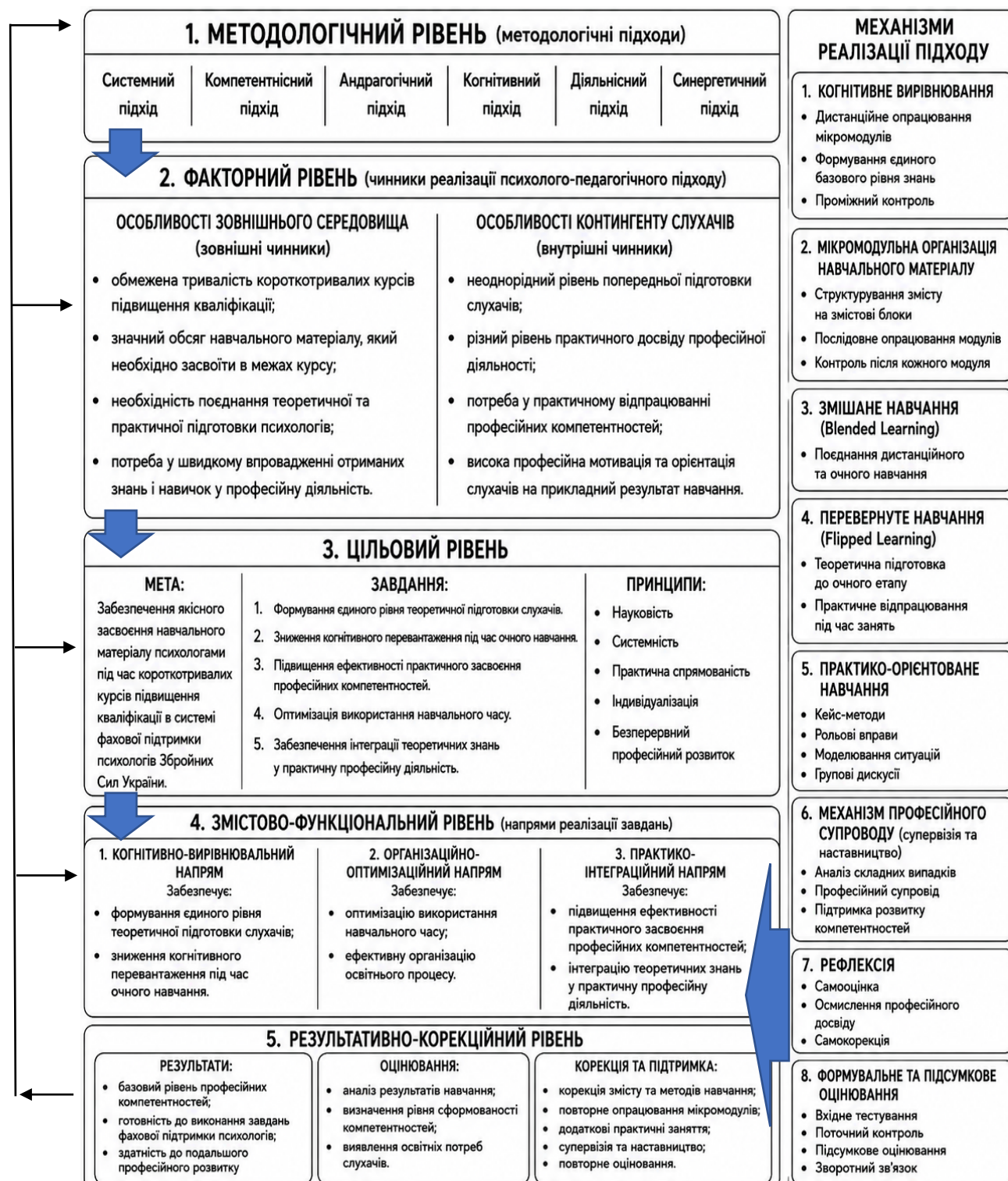


Рис. 1. Концептуальна модель психолого-педагогічного підходу до якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації у межах фахової підтримки психологів ЗС України

Подальша реалізація поставлених завдань здійснюється через **змістовно-функціональний рівень** моделі, який є її структурним ядром. До його складу входять когнітивно-вирівнювальний, організаційно-оптимізаційний і практико-інтеграційний напрями. Кожен із них виконує власні функції, однак ефективність функціонування Концептуальної моделі визначається не окремими склад-

никами зазначеного рівня, а їхньою узгодженою взаємодією. Практичне функціонування зазначених напрямів забезпечується механізмами реалізації Концептуальної моделі. На відміну від структурних рівнів моделі, механізми реалізації не утворюють самостійного рівня, а стають інструментами, за допомогою яких здійснюється досягнення поставлених цілей. Завершальним

елементом Концептуальної моделі є *результативно-корекційний рівень*, який відображає результати функціонування освітнього процесу. Його структура включає результати навчання, оцінювання та корекцію з підтримкою подальшого професійного розвитку. Саме на цьому рівні здійснюється оцінювання ефективності функціонування запропонованого психолого-педагогічного підходу та приймаються рішення щодо необхідності внесення змін до окремих елементів Концептуальної моделі.

Принциповою особливістю Концептуальної моделі є наявність зворотного зв'язку між результативно-корекційним і всіма попередніми рівнями. Отримані результати навчання використовуються не лише для оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей, але й для вдосконалення змісту навчання, механізмів його реалізації, організації освітнього процесу й окремих їхніх компонентів. Завдяки цьому Концептуальна модель набуває адаптивного характеру й забезпечує можливість постійного вдосконалення відповідно до змін професійних потреб, умов діяльності психологів тощо.

Таким чином, запропонована Концептуальна модель є цілісною багаторівневою системою, у якій усі структурні елементи пов'язані між собою відносинами взаємного впливу й підпорядковані досягненню спільної мети – забезпеченню якісного засвоєння навчального матеріалу та формуванню необхідного рівня професійних компетентностей для подальшого засвоєння й відпрацювання практичних навичок.

Розглянемо кожен рівень Концептуальної моделі більш детально.

1. Методологічний рівень концептуальної моделі. До складу методологічного рівня включено системний, компетентнісний, андрагогічний, когнітивний, діяльнісний і синергетичний підходи. Вибір саме цих підходів обумовлений специфікою професійної діяльності психологів, особливостями короткотривалого професійного навчання та необхідністю забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу в умовах обмеженого часу.

Системний підхід визначає загальну архітектуру моделі й забезпечує її цілісність. Відповідно до положень системного підходу ефективність функціонування освітньої системи залежить не стільки від окремих елементів, скільки від характеру взаємозв'язків між ними (Arnold, & Wade, 2015). У вітчизняній педагогічній науці освіта також розглядається як цілісна система, ефективність якої визначається узгодженістю її структурних компонентів і взаємодією між ними (Кремень, 2021). Саме тому запропонована модель побудована за принципом взаємодії всіх структурних рівнів через систему прямих і зворотних зв'язків.

Компетентнісний підхід визначає результативну спрямованість моделі. Його використання обумовлене тим, що головною метою короткотривалих курсів підвищення кваліфікації є не передавання певного обсягу інформації, а формування у психологів здатності ефективно виконувати професійні функції у сфері фахової підтримки колег. У сучасній європейській освітній політиці компетентність розглядається як здатність застосовувати знання, уміння, навички й особистісні якості для успішного виконання професійної діяльності (European Commission, 2018; OECD, 2019). Аналогічні підходи представлені у працях українських дослідників вищої освіти, які наголошують на необхідності орієнтації освітнього процесу на результати навчання та професійну готовність випускника (Рашкевич, 2014). У контексті цієї Концептуальної моделі компетентність розглядається як інтегральна характеристика фахівця,

що включає систему професійних знань, практичних умінь, навичок, професійного досвіду, професійного мислення та готовності до практичної діяльності.

Андрагогічний підхід обумовлений особливостями цільової аудиторії. Як було зазначено вище, слухачами стають психологи, які вже мають базову психологічну освіту, певний професійний досвід і сформовані професійні настанови, що, своєю чергою, дає змогу розглядати їх не як об'єкти педагогічного впливу, а як активні суб'єкти власного професійного розвитку. Відповідно до сучасних положень андрагогіки дорослі фахівці характеризуються високим рівнем самостійності, внутрішньою мотивацією до навчання, орієнтацією на практичне застосування знань і використанням власного професійного досвіду як важливого ресурсу навчання (Merriam, & Bierema, 2024). Подібна позиція представлена й у працях українських дослідників освіти дорослих, які підкреслюють необхідність побудови навчання на засадах партнерської взаємодії, самостійності та професійної суб'єктності слухача (Лук'янова та ін., 2012). Саме тому значна частина навчального матеріалу вноситься на самостійне опрацювання, а очний етап навчання орієнтується переважно на практичну діяльність і професійну взаємодію.

Когнітивний підхід визначає особливості організації процесу засвоєння навчального матеріалу. Його включення до Концептуальної моделі обумовлено необхідністю враховувати закономірності функціонування пізнавальних процесів під час професійного навчання. Згідно з теорією когнітивного навантаження, ефективність навчання значною мірою залежить від рівня попередніх знань слухачів і способу подання інформації (Sweller, & Paas, 2019; Sweller, 2023). Додатково сучасні дослідження мультимедійного навчання підкреслюють важливість попередньої підготовки слухачів і структурованого подання навчального матеріалу (Різник, 2021). У вітчизняній психології розвиток пізнавальної сфери, мислення та механізмів навчання розглядається як один із ключових чинників професійного становлення особистості (Максименко, 2017; Сердюк, 2018). Саме тому в структурі Концептуальної моделі передбачено механізм когнітивного вирівнювання, який забезпечує формування єдиного базового рівня знань до початку основного етапу навчання.

Діяльнісний підхід визначає практико-орієнтований характер Концептуальної моделі. Він ґрунтується на положенні про те, що професійні компетентності формуються насамперед у процесі діяльності та набуття практичного досвіду. У сучасній педагогіці та психології навчання професійна діяльність розглядається як провідний механізм розвитку професійних компетентностей і професійного мислення (Kolb, & Kolb, 2018). У вітчизняній психологічній традиції діяльність також є основним механізмом розвитку особистості та професійного становлення фахівця (Максименко, 2017). Саме діяльнісний підхід обумовлює використання кейс-методів, рольових вправ, аналізу професійних ситуацій та інших активних методів навчання.

Синергетичний підхід забезпечує розуміння освітнього процесу як відкритої динамічної системи, здатної до саморозвитку й адаптації. У межах цього підходу професійний розвиток психолога розглядається як нелінійний процес, на який впливає велика кількість зовнішніх і внутрішніх чинників. Сучасні синергетичні концепції підкреслюють роль самоорганізації, зворотного зв'язку й адаптивності складних соціальних систем (Новаченко, 2017). Подібні положення знайшли відобра-

ження і в українських педагогічних дослідженнях, у яких синергетичний підхід розглядається як методологічна основа розвитку складних освітніх систем (Кремень, 2021). Саме синергетичний підхід пояснює необхідність включення до структури Концептуальної моделі системи зворотного зв'язку, механізмів корекції та підтримки професійного розвитку після завершення основного курсу навчання.

Отже, методологічний рівень забезпечує теоретичну цілісність запропонованої Концептуальної моделі й визначає загальну логіку її побудови. Кожен із включених до його структури підходів виконує окрему функцію, однак лише їх сукупне використання дає змогу забезпечити комплексне пояснення процесу якісного засвоєння навчального матеріалу короткотривалих курсів підвищення кваліфікації та формування професійних компетентностей психологів у системі фахової підтримки психологів ЗС України.

2. *Факторний рівень Концептуальної моделі.* Він відображає сукупність зовнішніх і внутрішніх чинників, що обумовлюють необхідність розроблення та реалізації психолого-педагогічного підходу в межах тематики нашого дослідження.

До *зовнішніх чинників* належать: обмежена тривалість курсів підвищення кваліфікації; значний обсяг навчального матеріалу, який необхідно опанувати в межах навчальної програми; необхідність поєднання теоретичної і практичної підготовки психологів, а також потреба у швидкому впровадженні отриманих знань і навичок у професійну діяльність. Сукупність зазначених чинників формує об'єктивні вимоги до організації освітнього процесу й визначає необхідність пошуку таких форм і методів навчання, які забезпечують максимальну ефективність використання навчального часу без втрати якості професійної підготовки.

До *внутрішніх* належать ті чинники, що характеризують особливості контингенту слухачів курсів фахової підтримки психологів, а саме: неоднорідний рівень попередньої теоретичної підготовки; різний рівень практичного досвіду професійної діяльності; різна потреба у практичному відпрацюванні професійних компетентностей, а також різний рівень професійної мотивації та орієнтації слухачів на прикладний результат навчання.

Саме урахування зазначених чинників забезпечує можливість досягнення основної мети підходу – якісного засвоєння навчального матеріалу психологами в умовах короткотривалого професійного навчання.

3. *Цільовий рівень Концептуальної моделі* визначає стратегічну спрямованість психолого-педагогічного підходу й відображає його мету, завдання і принципи. Саме цей рівень забезпечує логічний зв'язок між умовами реалізації психолого-педагогічного підходу та змістовно-функціональними напрямками його практичного впровадження.

Метою психолого-педагогічного підходу є забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу психологами під час короткотривалих курсів підвищення кваліфікації в системі фахової підтримки психологів ЗС України.

Для досягнення цієї мети передбачено реалізацію таких *завдань*:

- забезпечення формування єдиного рівня теоретичної підготовки слухачів;
- зниження когнітивного перевантаження під час очного навчання;
- підвищення ефективності практичного засвоєння професійних компетентностей;
- оптимізація використання навчального часу;

- забезпечення інтеграції теоретичних знань у практичну професійну діяльність.

Зазначені завдання відображають основні проблеми, які виникають під час організації короткотривалого професійного навчання психологів, і визначають напрями їх педагогічного розв'язання у межах запропонованого підходу.

Реалізація поставленої мети й завдань здійснюється на основі сукупності *принципів*, які визначають логіку побудови та функціонування психолого-педагогічного підходу:

- принцип науковості передбачає використання сучасних науково обґрунтованих знань, методів і технологій професійної підготовки дорослих;
- принцип системності забезпечує взаємозв'язок усіх структурних елементів психолого-педагогічного підходу та їх орієнтацію на досягнення єдиного результату;
- принцип практичної спрямованості передбачає орієнтацію освітнього процесу на формування професійних компетентностей, необхідних для виконання практичних завдань фахової підтримки психологів;
- принцип індивідуалізації враховує відмінності у професійному досвіді, рівні підготовки й освітніх потребах слухачів;
- принцип безперервного професійного розвитку передбачає формування у слухачів готовності до постійного оновлення знань, професійного самовдосконалення та самоосвіти.

Отже, цільовий рівень визначає стратегічні орієнтири реалізації психолого-педагогічного підходу й забезпечує узгодження його мети, завдань і принципів із подальшими змістовно-функціональними напрямками реалізації.

4. *Змістовно-функціональний рівень Концептуальної моделі* визначає основні напрями реалізації завдань психолого-педагогічного підходу до забезпечення якісного засвоєння навчального матеріалу психологами під час короткотривалих курсів підвищення кваліфікації в системі фахової підтримки психологів ЗС України. Структура рівня включає три взаємопов'язані напрями: когнітивно-вирівнювальний, організаційно-оптимізаційний і практико-інтеграційний.

Когнітивно-вирівнювальний напрям спрямований на формування єдиного рівня теоретичної підготовки слухачів і зниження когнітивного перевантаження під час очного навчання. Його реалізація передбачає попереднє опрацювання слухачами теоретичного матеріалу до початку основного етапу навчання, що створює необхідні передумови для ефективного засвоєння більш складного навчального контенту. Такий підхід узгоджується з положеннями теорії когнітивного навантаження, відповідно до якої попереднє структурування знань і зменшення обсягу нової інформації, що одночасно опрацьовується, сприяє підвищенню ефективності навчання (Sweller, 1988; Sweller et al., 2019).

Організаційно-оптимізаційний напрям забезпечує раціональне використання навчального часу й ефективну організацію освітнього процесу. Необхідність його виокремлення обумовлена обмеженою тривалістю курсів підвищення кваліфікації та значним обсягом навчального матеріалу, який необхідно засвоїти слухачам. Реалізація цього напрямку передбачає використання змішаного й "перевернутого" навчання, що дає змогу перенести значну частину теоретичної підготовки в дистанційний формат і зосередити очний етап на активній взаємодії та практичному відпрацюванні професійних завдань. Ефективність такого підходу підтверджується результатами досліджень у сфері blended learning

та flipped learning (Garrison, & Vaughan, 2008; Bishop, & Verleger, 2013).

Практико-інтеграційний напрям орієнтований на підвищення ефективності практичного засвоєння професійних компетентностей і забезпечення інтеграції теоретичних знань у практичну професійну діяльність. У межах цього напрямку особлива увага приділяється використанню активних методів навчання, аналізу практичних випадків, моделюванню професійних ситуацій, супервізії та наставництву. Реалізація зазначених механізмів сприяє перенесенню знань у практичну площину та формуванню стійких професійних компетентностей. Відповідно до положень теорії досвідного навчання, найбільш ефективно засвоєння професійних знань відбувається через безпосередній досвід, його аналіз і подальше практичне застосування (Kolb, 1984).

Таким чином, змістово-функціональний рівень забезпечує практичну реалізацію завдань психолого-педагогічного підходу та стає центральною ланкою Концептуальної моделі, що поєднує визначені цілі з конкретними механізмами організації навчання та формування професійних компетентностей психологів.

5. *Результативно-корекційний рівень Концептуальної моделі.* Цей рівень є завершальним у Концептуальній моделі й відображає результати реалізації психолого-педагогічного підходу, процедури їх оцінювання, а також механізми подальшої корекції та підтримки освітнього процесу. Його призначення полягає у визначенні досягнутих результатів навчання, отриманні зворотного зв'язку щодо ефективності освітнього процесу й забезпеченні його безперервного вдосконалення. На відміну від попередніх рівнів, які визначають теоретичні засади, умови функціонування, цільові орієнтири тощо, результативно-корекційний рівень відображає практичні наслідки її реалізації.

Першим складником результативно-корекційного рівня є *результати навчання*. У межах запропонованого психолого-педагогічного підходу до результатів віднесено формування необхідного рівня професійних компетентностей, а також здатність до подальшого професійного розвитку й самоосвіти.

Другим складником рівня є *оцінювання*, яке забезпечує визначення результативності навчання та виконує функцію зворотного зв'язку для всієї моделі. Оцінювання передбачає аналіз результатів навчання, визначення рівня сформованості необхідних професійних компетентностей і виявлення освітніх потреб слухачів. У межах запропонованого підходу оцінювання розглядається не лише як процедура контролю, а також як інструмент удосконалення освітнього процесу загалом. Отримані результати дають змогу визначити сильні сторони навчання, виявити наявні труднощі та прийняти рішення щодо подальших корекційних заходів. Подібне розуміння оцінювання відповідає сучасним концепціям формувального оцінювання, згідно з яким його основною функцією є підтримка та поліпшення навчання, а не лише констатація досягнутих результатів (Black, & William, 2018; Hattie, 2023).

Третім складником є *корекція та підтримка*. Їхнє призначення полягає у своєчасному реагуванні на результати оцінювання та забезпеченні подальшого професійного розвитку слухачів. Реалізація цього напрямку передбачає корекцію змісту й методів навчання, повторне опрацювання окремих мікромодулів, проведення додаткових практичних занять, використання супервізії та наставництва, а також повторне оцінювання результатів навчання. Такий підхід дає змогу враховувати

індивідуальні освітні потреби слухачів і забезпечувати більш ефективне досягнення цілей навчання. Особливого значення у цьому контексті набувають супервізія та наставництво, які вважаються одними з найбільш ефективних інструментів професійної підтримки й розвитку психологів (Watkins, 2020).

Важливою особливістю результативно-корекційного рівня є його тісний зв'язок із механізмом зворотного зв'язку, який охоплює всі структурні рівні моделі. Інформація, отримана в процесі оцінювання, використовується для уточнення змісту навчальних матеріалів, удосконалення механізмів реалізації психолого-педагогічного підходу й адаптації освітнього процесу до актуальних потреб слухачів. Завдяки цьому забезпечується адаптивність моделі та її здатність до постійного вдосконалення відповідно до змін професійного середовища й потреб системи фахової підтримки психологів.

Отже, результативно-корекційний рівень забезпечує завершення циклу реалізації психолого-педагогічного підходу, поєднуючи результати навчання, їх оцінювання і механізми корекції та підтримки в єдину систему безперервного вдосконалення освітнього процесу.

На нашу думку, окрему увагу слід приділити механізмам реалізації запропонованого психолого-педагогічного підходу в межах Концептуальної моделі. Перейдемо до розгляду цих механізмів.

1. *Когнітивне вирівнювання* є базовим механізмом реалізації когнітивно-вирівнювального напрямку та спрямоване на формування необхідного узагальненого рівня теоретичної підготовки слухачів до початку основного етапу навчання. Необхідність використання цього механізму обумовлена неоднорідністю рівня попередньої підготовки психологів, які прибувають на курси підвищення кваліфікації. Особливістю механізму є його адаптація до реальних умов професійної діяльності військових психологів. Когнітивне вирівнювання не передбачає значного додаткового навчального навантаження та реалізується через короткі відеолекції, мікромодулі для самостійного опрацювання, інформаційні пам'ятки, чек-листи базових знань, вхідне тестування та самодіагностику рівня підготовки. Такий підхід дає змогу забезпечити попередню підготовку слухачів без істотного збільшення часових витрат на навчання.

2. *Мікромодульна організація навчального матеріалу* забезпечує реалізацію когнітивно-вирівнювального й організаційно-оптимізаційного напрямів моделі. Сутність механізму полягає у структуруванні навчального контенту на відносно самостійні змістові блоки, які можуть опановуватися послідовно та незалежно один від одного. Використання мікромодульного підходу дає змогу поетапно формувати знання та професійні компетентності, забезпечує гнучкість освітнього процесу, полегшує самостійну підготовку слухачів і сприяє зниженню когнітивного перевантаження. Реалізація механізму здійснюється через поділ навчального матеріалу на завершені змістові модулі, короткі тематичні заняття і проміжний контроль засвоєння матеріалу після завершення кожного модуля.

3. *Змішане навчання (Blended Learning)* є провідним механізмом реалізації організаційно-оптимізаційного напрямку. Його сутність полягає в інтеграції дистанційного й очного форматів навчання у межах єдиного освітнього процесу. Застосування змішаного навчання дає змогу перенести частину теоретичної підготовки в дистанційний формат і зосередити очний етап на практичному відпрацюванні професійних компетентностей. Реалізація механізму забезпечується через

використання дистанційних освітніх модулів, електронних навчальних матеріалів, онлайн-консультацій та очних практичних занять.

4. *"Перевернуте" навчання (Flipped Learning)* є механізмом організаційно-оптимізаційного напрямку, який забезпечує раціональний розподіл навчального навантаження між дистанційним та очним етапами підготовки. Сутність механізму полягає у попередньому самостійному опрацюванні теоретичного матеріалу слухачами до початку очного навчання. Завдяки цьому аудиторний час використовується переважно для практичної діяльності, аналізу професійних ситуацій, обговорення складних випадків і відпрацювання алгоритмів професійної роботи психолога. Реалізація механізму забезпечується через використання відеолекцій, електронних навчальних матеріалів і практико-орієнтованих занять.

5. *Практико-орієнтоване навчання* є основним механізмом реалізації практико-інтеграційного напрямку моделі та спрямоване на забезпечення переходу від засвоєння теоретичних знань до формування професійних компетентностей. Реалізація механізму здійснюється через використання кейс-методів, аналіз професійних ситуацій, рольові вправи, моделювання професійної діяльності, групові дискусії та роботу в малих групах. Застосування зазначених методів дає змогу максимально наблизити процес навчання до реальних умов професійної діяльності психологів і забезпечити інтеграцію отриманих знань у практичну діяльність.

6. *Механізм професійного супроводу* забезпечує реалізацію практико-інтеграційного напрямку через супервізію та наставництво. Його основним призначенням є професійна підтримка слухачів у процесі формування і вдосконалення професійних компетентностей. Реалізація механізму здійснюється через супервізійні розбори, аналіз складних професійних випадків, індивідуальні консультації, наставництво досвідчених фахівців і надання професійного зворотного зв'язку. Використання механізму професійного супроводу сприяє розвитку професійного мислення, формуванню навичок прийняття професійних рішень та інтеграції результатів навчання у практичну діяльність.

7. *Рефлексія* є механізмом реалізації не лише практико-інтеграційного напрямку змістовно-функціонального рівня Концептуальної моделі, а також її результативно-корекційного рівня. Основним призначенням рефлексії є усвідомлення слухачами власного професійного досвіду, результатів навчання, професійних досягнень і труднощів. Реалізація механізму здійснюється через самооцінку, рефлексивні анкети, професійні щоденники, групове обговорення досвіду й підсумкову рефлексію. Використання рефлексії сприяє професійному саморозвитку, самокорекції та формуванню готовності до безперервного професійного вдосконалення.

8. *Формувальне та підсумкове оцінювання* забезпечує функціонування результативно-корекційного рівня Концептуальної моделі. Його основним призначенням є визначення рівня засвоєння навчального матеріалу, сформованості професійних компетентностей і досягнення запланованих результатів навчання. Реалізація механізму здійснюється через вхідне тестування, поточний контроль, виконання практичних завдань, підсумкове оцінювання, аналіз освітніх потреб слухачів і надання зворотного зв'язку. Отримані результати використовуються для корекції змісту навчання, удосконалення окремих механізмів реалізації психолого-

педагогічного підходу й подальшого розвитку концептуальної моделі.

Отже, перелік механізмів реалізації забезпечує практичне функціонування психолого-педагогічного підходу та створює умови для досягнення його основної мети.

Загальна (спрощена) схема функціонування Концептуальної моделі має такий вигляд (див. рис. 2): неоднорідний рівень підготовки слухачів → попереднє дистанційне когнітивне вирівнювання → формування єдиного необхідного рівня знань → практико-орієнтоване очне навчання → супервізійний і наставницький супровід → формування професійних компетентностей → підвищення ефективності короткотривалого професійного навчання.



Рис. 2. Загальна (спрощена) схема функціонування Концептуальної моделі психолого-педагогічного підходу до якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації у межах фахової підтримки психологів ЗС України

Слід зазначити, що запропонована Концептуальна модель розроблена з урахуванням особливостей функціонування запровадженої системи фахової підтримки психологів ЗС України й відрізняється від традиційних моделей професійної підготовки низкою характеристик:

1) насамперед модель орієнтована не на первинне формування професійних компетентностей, а на їх розвиток і вдосконалення у фахівців, які вже мають базову психологічну освіту та професійну підготовку. У зв'язку із цим результатом навчання вважається не набуття професії, а розширення та актуалізація професійних компетентностей відповідно до сучасних вимог професійної діяльності військового психолога;

2) важливою особливістю моделі є її адаптація до умов короткотривалого інтенсивного навчання. На відміну від традиційних освітніх програм, які реалізуються протягом тривалого часу, ця модель передбачає досягнення освітніх результатів в умовах суттєвих часових обмежень;

3) модель також урахує специфіку професійної діяльності військових психологів в умовах воєнного стану, що обумовлює необхідність швидкого оновлення професійних знань, оперативного впровадження нових напрямів психологічної роботи та безперервного професійного розвитку;

4) окремою характеристикою моделі є мінімізація ризику системної несформованості професійних компетентностей. Це забезпечується завдяки вимогам, які висувуються до відбору слухачів на Курс ФПП, які були зазначені вище.

Дискусія і висновки

Проведений порівняльний аналіз сучасних підходів до організації короткотривалих курсів підвищення кваліфікації засвідчує високий рівень методологічної конвергенції між запропонованою Концептуальною моделлю та освітніми стандартами, які застосовуються у країнах-членах НАТО. Серед критеріїв порівняння були обрані такі: методологічна основа; нормативно-методичне забезпечення; організація теоретичної підготовки; мета дистанційного етапу; підхід до неоднорідності слухачів; психолого-педагогічне підґрунтя; структура навчального контенту; гнучкість контенту; очний етап навчання; практична спрямованість; механізми рефлексії та аналізу; контроль засвоєння матеріалу; роль викладача; темп навчання; технологічний складник; основний результат навчання; адаптація до умов війни та ключова перевага (див. табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз основних аспектів Концептуальної моделі зі стандартами військової освіти НАТО

	Критерій порівняння	Концептуальна модель	Освітні стандарти країн-членів НАТО
1	Методологічна основа	Змішане та "перевернуте" навчання, спрямовані на перенесення теоретичного матеріалу в дистанційний формат і концентрацію очного часу на практичній діяльності	Система розподіленого дистанційного навчання (Advanced Distributed Learning – ADL), компетентнісний підхід до професійної підготовки
2	Нормативно-методичне забезпечення	Педагогічна адаптація до умов воєнного стану й короткотривалих курсів підвищення кваліфікації	Стандарти НАТО STANAG 2591, SCORM, xAPI, концепція багаторазового використання навчального контенту
3	Організація теоретичної підготовки	Теоретичний матеріал переважно виноситься у дистанційний формат для попереднього самостійного опрацювання	Дистанційні модулі системи ADL із попереднім самостійним опрацюванням навчального матеріалу
4	Мета дистанційного етапу	Когнітивне вирівнювання слухачів	Стандартизація початкового рівня підготовки та підтвердження готовності до проходження курсу
5	Підхід від неоднорідності слухачів	Попереднє когнітивне вирівнювання через дистанційні мікромодулі й базові теоретичні блоки	Система попередніх вимог (pre-requisites) і мовні стандарти STANAG 6001
6	Психолого-педагогічне підґрунтя	Теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера	Теорія когнітивного навантаження, принцип "навчання під час виконання завдань" (Train While You Fight – TWYF)
7	Структура навчального контенту	Мікромодульне структурування інформації для поетапного засвоєння матеріалу	"Атомарні" навчальні об'єкти та модульна архітектура контенту
8	Гнучкість контенту	Можливість оперативного оновлення відповідно до актуального бойового досвіду (робота з кейсами)	Повторне використання та інтеграція навчальних об'єктів у різні курси
9	Очний етап навчання	Практико-орієнтоване навчання: кейс-методи, рольові вправи, супервізія	Сценарно-орієнтоване навчання, тренування та симуляційні вправи
10	Практична спрямованість	Формування прикладних професійних компетентностей і психологічної готовності	Формування операційної готовності та навичок виконання місії
11	Механізми рефлексії та аналізу	Супервізійний аналіз професійної діяльності та наставницький супровід	Процедура After Action Review (AAR) – структурований аналіз дій після виконання завдання
12	Контроль засвоєння матеріалу	Результативно-корекційний рівень Концептуальної моделі	Системи забезпечення якості та інституційної акредитації
13	Роль викладача	Фасилітатор, супервізор, організатор практичного навчання	Інструктор, фасилітатор, оцінювач професійної підготовки
14	Темп навчання	Індивідуалізований темп проходження дистанційних модулів	Адаптивний, але стандартизований темп дистанційного навчання
15	Технологічний складник	Педагогічно адаптоване використання цифрових освітніх платформ (у перспективі)	Уніфіковані цифрові стандарти НАТО (SCORM, xAPI)
16	Основний результат навчання	Швидке формування практичної готовності до професійної діяльності	Досягнення взаємосумісності підготовки й операційної готовності
17	Адаптація до умов війни	Висока гнучкість і можливість інтенсивної підготовки у стислі терміни	Стандартизована багатонаціональна система професійної підготовки
18	Ключова перевага	Механізм когнітивного вирівнювання для груп із різним рівнем професійного досвіду	Високий рівень стандартизації та взаємосумісності освітніх систем

Спільною тенденцією для Концептуальної моделі та стандартів військової освіти є перехід від традиційного пасивного засвоєння інформації до практико-орієнтованого формування професійних компетентностей, здатних забезпечити ефективне виконання службових завдань в умовах високої динаміки та невизначеності (Bishop, & Verleger, 2013; Bergmann, & Sams, 2012).

Основу запропонованої Концептуальної моделі становлять принципи змішаного навчання (blended learning) і "перевернутого" навчання (flipped learning), аналогічний підхід реалізується в системі професійної освіти НАТО через архітектуру Advanced Distributed Learning (ADL), стандартизовану угодою STANAG 2591, яка регламентує принципи створення та використання дистанційних навчальних курсів у системі військової освіти Альянсу (NATO STANAG 2591, 2013).

Важливою особливістю системи НАТО є не лише педагогічна, але й технологічна стандартизація освітнього контенту. Зокрема, використання стандартів SCORM та xAPI забезпечує взаємосумісність навчальних матеріалів між різними платформами та країнами-партнерами, що відповідає концепції Design to Share (NATO STANAG 2591, 2013). У запропонованій Концептуальній моделі основний акцент зроблено на педагогічній логіці попереднього когнітивного вирівнювання слухачів, однак структурна логіка організації контенту демонструє подібність до підходів НАТО щодо модульності й адаптивності освітнього середовища.

Однією із ключових проблем короткотривалих курсів підвищення кваліфікації, як було зазначено вище, є суттєва неоднорідність рівня попередньої підготовки слухачів. У системі НАТО зазначена проблема розв'язується переважно через механізм жорстких попередніх вимог (pre-requisites), а також стандартизацію мовної підготовки відповідно до вимог STANAG 6001 (NATO Standardization Office, 2010); у межах Концептуальної моделі, як було зазначено вище, – за допомогою механізму попереднього когнітивного вирівнювання. Такий підхід дає змогу створити мінімально необхідний рівень спільного професійного розуміння у групах із різним рівнем практичного досвіду, що є особливо актуальним в умовах воєнного стану та необхідності швидкої підготовки фахівців.

Теоретичним підґрунтям обох моделей є теорія когнітивного навантаження Дж. Свеллера, відповідно до якої ефективність навчання безпосередньо залежить від оптимізації навантаження на оперативну пам'ять і мінімізації надлишкових когнітивних процесів (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011). Відповідно до положень цієї теорії, оперативна пам'ять людини має обмежений ресурс, а тому навчальні матеріали мають структуруватися таким чином, щоб знижувати надлишкове когнітивне навантаження та сприяти формуванню стійких когнітивних схем (Paas, Van Gog, & Sweller, 2010). Саме тому в сучасних системах військової освіти дедалі ширше застосовуються принципи поділу інформації на невеликі логічно завершені блоки, що забезпечує поетапне засвоєння складного матеріалу. У межах запропонованої Концептуальної моделі зазначений принцип реалізується через мікромодульне структурування контенту, коли навчальний матеріал подається невеликими змістовими блоками з можливістю самостійного регулювання темпу навчання. Аналогічна логіка використовується у системі НАТО, де контент

поділяється на так звані "атомарні" навчальні об'єкти, придатні до повторного використання, оновлення та інтеграції в інші освітні програми без повної перебудови курсу (NATO STANAG 2591, 2013). У такий спосіб забезпечується не лише адаптивність навчання, але й оперативність оновлення освітнього контенту відповідно до змін бойового досвіду й нових викликів.

Практичний складник освітнього процесу також демонструє значну подібність між двома моделями. У Концептуальній моделі очний етап орієнтований на використання кейс-методів, рольових ігор, аналізу професійних ситуацій і супервізійного супроводу. У системі НАТО подібні завдання реалізуються через scenario-based training і процедури After Action Review (AAR), які є стандартизованим механізмом професійної рефлексії після виконання завдань (Darling, & Parry, 2001). AAR передбачає структурований аналіз дій за схемою: "що планувалося", "що відбулося фактично", "чому виникли розбіжності" та "які зміни необхідно впровадити надалі". За своєю психологічною сутністю зазначений механізм є близьким до супервізійного аналізу професійної діяльності та сприяє формуванню навичок професійної рефлексії, критичного мислення і корекції поведінкових стратегій.

Водночас суттєвою перевагою запропонованої Концептуальної моделі є її адаптація до умов високої інтенсивності війни й необхідності швидкої підготовки великої кількості фахівців із різним рівнем професійного досвіду. На відміну від більш жорстко стандартизованої системи НАТО, Концептуальна модель орієнтована на гнучкість, швидке когнітивне вирівнювання та інтенсивне формування практичних компетентностей у стислі терміни. Саме ця адаптивність забезпечує її високу операційну ефективність в умовах воєнного часу й робить її функціонально сумісною із сучасними підходами військової освіти країн-членів НАТО.

Отже, результати порівняльного аналізу дають змогу стверджувати, що запропонована Концептуальна модель психолого-педагогічного підходу до якісного засвоєння матеріалів короткотривалих курсів підвищення кваліфікації є не лише теоретично обґрунтованою, але й відповідає сучасним міжнародним тенденціям розвитку військової професійної освіти.

Перспективні напрями подальшого розвитку. Слід зазначити, що процес формування професійних компетентностей не завершується після закінчення навчання на курсі, а продовжується безпосередньо під час практичної діяльності фахівців у підрозділах. У процесі практичного застосування набутих знань, умінь і навичок психологи можуть стикатися із труднощами адаптації отриманих знань до потреб конкретного підрозділу, необхідністю аналізу складних професійних випадків, отриманням зворотного зв'язку й метою підтримання власної психогієни. Відповідно до цього перспективним напрямом подальшого розвитку запропонованої Концептуальної моделі є впровадження посткурсової системи підтримки психологів. Така форма взаємодії між випускниками курсу й викладачами може включати періодичні онлайн-супервізії та інтерв'ї, тематичні методичні семінари, професійні спільноти практиків для подальшого обміну досвідом. Реалізація цього напрямку сприятиме формуванню єдиних професійних стандартів діяльності психологів ЗС України і, разом із тим, короткотривалі курси підвищення кваліфікації фахової підтримки психологів доцільно розглядати не як завершений освітній захід, а як один з етапів безперервного профе-

сійного розвитку психолога у поєднанні з подальшими заходами супервізійної та методичної підтримки.

Зауважимо, що запропонована нами Концептуальна модель може мати певні обмеження, які варто врахувати під час її реалізації, а саме існує ризик "формального" проходження онлайн-курсу, без належного засвоєння теоретичного блоку, що безпосередньо вплине на ефективність та якість подальшого практичного навчання. Цей ризик можна мінімізувати завдяки створенню проміжного контролю після кожного мікро-модуля із завданнями різного рівня складності, успішне проходження яких буде необхідною умовою переходу до наступного мікромодуля.

Додатковим обмеженням може бути дефіцит часу для самостійної підготовки військових психологів через їхнє службове навантаження, безпосередню участь у районах ведення бойових дій. У зв'язку із цим варто зазначити, що використання мікромодульної структури навчального матеріалу дасть змогу без когнітивного навантаження на слухачів опрацьовувати матеріал невеликими змістовними блоками у зручному режимі. До того ж не менш важливим для дистанційного етапу підготовки є створення належних організаційних умов для навчання слухачів курсу на місці проходження їхньої служби, тому, на нашу думку, перспективним напрямом розвитку системи підготовки може стати організаційно-нормативне забезпечення із чітким урегулюванням рекомендованого часу, що має бути відведений слухачам для підготовки перед початком очного етапу курсу. Це дасть змогу психологам при вивченні базового теоретичного блоку мати фіксований час для підготовки, у межах якого їх не будуть залучати до виконання завдань за призначенням.

Зазначимо, що виокремлені обмеження не знижують практичну цінність Концептуальної моделі, а лише визначають вектори для її подальшої адаптації до специфіки функціонування системи психологічної підтримки персоналу ЗС України.

Внесок авторів: Катерина Кравченко – написання (оригінальна чернетка); Катерина Немінська – написання (перегляд і редагування).

Джерела фінансування. Це дослідження не отримало жодного гранту від фінансової установи в державному, комерційному або некомерційному секторах.

Список використаних джерел

- Вітвицька, С. (2019). *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів*. Вид. О. О. Євенок.
- Дубасенюк, О. (2008). Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*, 8–29. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5003>.
- Кремень, В. Г. (2021). *Енциклопедія освіти*. Національна академія педагогічних наук України. Юрінком Інтер.
- Лук'янова, Л., Сігаєва, Л., Аніщенко, О., Зінченко, С., Баніт, О., & Василенко, О. (2012). *Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади*. <https://ipood.com.ua/e-library/teoretiko-metodologichni-i-metodichni-zasadi-osviti-doroslih/osvita-doroslih-teoretichni-i-metodologichni-zasadi/>.
- Максименко, С. (2017). *Генетична психологія учіння людини*. Видавничий Дім "Слово". <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727>.
- Ничкало, Н. (2009). Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, (1), 7–20. http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_4.
- Новаченко, Т. (2017). Синергетичний концепт самоорганізації суб'єктів соціального розвитку: архетипний дискурс. *Публічне урядування*, 3 (8), 212–222. <https://journals.maup.com.ua/index.php/public-management/article/view/628>.
- Рашкевич, Ю. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти*. Видавництво Львівської політехніки. <https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm>

(%D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87).pdf.

Різник, Н. (2021). Використання мультимедійних технологій під час дистанційного навчання у закладі вищої освіти. *Економічний вісник університету*, 16, 3, 12–17. <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2021-50-12-17>.

Сердюк, Л. (2018). Психологічні основи мотивації професійного становлення особистості. Актуальні проблеми психології. Психологія обдарованості. *Збірник наукових праць Інституту психології Г. С. Костюка НАПН України*, 201–209. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/22.pdf>.

Arnold, R., & Wade, J. (2015). A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669–678. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.03.050>.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*. <https://blog.dilab.uni-passau.de/wp-content/uploads/2021/06/Bergmann-Sams-2012-Flip-your-classroom-Reach-every-student-in-every-class-every-day.pdf>.

Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *ASEE National Conference Proceedings*. Atlanta. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>.

Black, P., & William, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>.

Darling, M., & Parry, C. (2001). After-Action Reviews: Linking Reflection and Planning in a Learning Practice. *Reflections*, 3(2), 64–72.

European Commission. (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.

Hattie, J., & Zierer, K. (2024). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003430124>.

Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>.

Kolb, D., & Kolb, A. (2018). Eight Important Things to Know about The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf>.

Merriam, S., & Bierema, L. (2014). Adult Learning. Linking Theory and Practice. CA: Jossey-Bass. *Creative Education*, 7, 12, 320. <https://doi.org/10.1002/nha3.20125>.

NATO Standardization Office. (2010). STANAG 6001: Language Proficiency Levels. Brussels: NATO. https://nuou.org.ua/assets/documents/dodb_stanag_6001.pdf.

OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>.

Paas, F., Van Gog, T., & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: New Conceptualizations, Specifications, and Integrated Research Perspectives. *Educational Psychology Review*, 22, 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9133-8>.

Richmond, H. et al. (2017). A systematic review and meta-analysis of online versus alternative methods for training licensed health care professionals to deliver clinical interventions. *BMC Medical Education*. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-017-1047-4>.

Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.

Sweller, J. (2023). Cognitive Load Theory and Educational Technology. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10167-2>.

Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>.

Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>.

Watkins, C. (2020). The heart and soul of supervision revisited. *American Journal of Psychotherapy*, 73(4), 141–145. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200018>.

References

Arnold, R., & Wade, J. (2015). A Definition of Systems Thinking: A Systems Approach. *Procedia Computer Science*, 44, 669–678. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.03.050>.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. *International Society for Technology in Education*. <https://blog.dilab.uni-passau.de/wp-content/uploads/2021/06/Bergmann-Sams-2012-Flip-your-classroom-Reach-every-student-in-every-class-every-day.pdf>.

Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *ASEE National Conference Proceedings*. Atlanta. <https://peer.asee.org/the-flipped-classroom-a-survey-of-the-research>.

- Black, P., & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551–575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Darling, M., & Parry, C. (2001). After-Action Reviews: Linking Reflection and Planning in a Learning Practice. *Reflections*, 3(2), 64–72.
- Dubaseniuk, O. (2008). Conceptual models of pedagogical education: scientific research and achievements. *Professional and pedagogical education: modern conceptual models and development trends*, 8–29 [in Ukrainian]. <https://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5003>.
- European Commission. (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. Jossey-Bass.
- Hattie, J., & Zierer, K. (2024). *10 mindframes for visible learning: Teaching for success*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003430124>.
- Knowles, M., Holton, E., & Swanson, R. (2015). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* (8th ed.). Oxon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>.
- Kolb, D., & Kolb, A. (2018). Eight Important Things to Know about The Experiential Learning Cycle. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8–14. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-important-things-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf>
- Kremen, V. G. (2021). *Encyclopedia of Education*. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. Yurinkom Inter [in Ukrainian].
- Luk'yanova, L., Sigaeva, L., Anishchenko, O., Zinchenko, S., Banit, O., & Vasylenko, O. (2012). *Adult Education: Theoretical and Methodological Principles* [in Ukrainian]. <https://ipood.com.ua/e-library/teoretiko-metodologichni-i-metodichni-zasadi-osviti-doroslih/osvita-doroslih-teoretichni-i-metodologichni-zasadi/>
- Maksymenko, S. (2017). *Genetic Psychology of Human Learning*. Publishing House "Slovo" [in Ukrainian]. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709727>.
- Merriam, S., & Bierema, L. (2014). Adult Learning. Linking Theory and Practice. CA: Jossey-Bass. *Creative Education*, 7, 12, 320. <https://doi.org/10.1002/nha3.20125>.
- NATO Standardization Office. (2010). STANAG 6001: Language Proficiency Levels. Brussels: NATO. https://nuou.org.ua/assets/documents/dod_b Stanag_6001.pdf
- Novachenko, T. (2017). Synergetic Concept of Self-Organization of Social Development Subjects: Archetypal Discourse. *Public Governance*, 3 (8), 212–222 [in Ukrainian]. <https://journals.maup.com.ua/index.php/public-management/article/view/628>.
- Nychkalo, N. (2009). Andragogy in the System of Pedagogical Sciences. *Adult Education: Theory, Experience, Perspectives*, (1), 7–20 [in Ukrainian]. http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2009_1_4.
- OECD. (2019). OECD Learning Compass 2030. <https://www.oecd.org/education/2030-project/>
- Paas, F., Van Gog, T., & Sweller, J. (2010). Cognitive Load Theory: New Conceptualizations, Specifications, and Integrated Research Perspectives. *Educational Psychology Review*, 22, 115–121. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9133-8>
- Rashkevych, Y. (2014). *The Bologna Process and the New Paradigm of Higher Education*. Lviv Polytechnic Publishing House [in Ukrainian]. [https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm\(%D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87\).pdf](https://onu.edu.ua/pub/bank/userfiles/files/nauk%20method%20rada/BolonskyiProcessNewParadigm(%D0%AE_%D0%A0%D0%B0%D1%88%D0%BA%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%87).pdf)
- Richmond, H. et al. (2017). A systematic review and meta-analysis of online versus alternative methods for training licensed health care professionals to deliver clinical interventions. *BMC Medical Education*. <https://link.springer.com/article/10.1186/s12909-017-1047-4>.
- Riznyk, N. (2021). The use of multimedia technologies during distance learning in a higher education institution. *Economic Bulletin of the University*, 16, 3, 12–17 [in Ukrainian]. <https://doi.org/10.31470/2306-546X-2021-50-12-17>.
- Serdyuk, L. (2018). Psychological foundations of motivation for professional development of a person. Current problems of psychology. Psychology of giftedness. *Collection of scientific works of the Institute of Psychology G. S. Kostyuk NAPS of Ukraine*, 201–209 [in Ukrainian]. <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i12/22.pdf>.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science*, 12(2), 257–285. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4.
- Sweller, J. (2023). Cognitive Load Theory and Educational Technology. *Educational Technology Research and Development*, 71(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10167-2>
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-8126-4>
- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (2019). Cognitive Architecture and Instructional Design: 20 Years Later. *Educational Psychology Review*, 31(2), 261–292. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09465-5>
- Vitvytska, S. (2019). *Modeling of professional training of specialists in the conditions of European integration processes*. Ed. O. O. Evenok [in Ukrainian]. DOI: 978-617-7752-18-8.
- Watkins, C. (2020). The heart and soul of supervision revisited. *American Journal of Psychotherapy*, 73(4), 141–145. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.20200018>

Отримано редакцією журналу / Received: 04.06.26
 Прорецензовано / Revised: 21.06.26
 Схвалено до друку / Accepted: 16.07.26
 Опубліковано / Published: 21.09.26

Kateryna KRAVCHENKO, PhD (Psychol.)
 ORCID ID: 0000-0002-8140-1759
 e-mail: katerina.kravchenko@knu.ua
 Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine

Kateryna NEMINSKA, Head of Psychological Support and Recovery Group
 ORCID ID: 0000-0003-1660-1321
 e-mail: katherinenosko16232@gmail.com
 Military unit A1978, Zaporizhia, Ukraine

A CONCEPTUAL MODEL OF A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACH TO THE EFFECTIVE ACQUISITION OF SHORT-TERM PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSE MATERIALS WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL SUPPORT FOR PSYCHOLOGISTS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

Background. This study is motivated by the need to improve the professional development system for psychologists of the Armed Forces of Ukraine, enhance the effectiveness of professional training, and introduce innovative psychological and pedagogical approaches into professional development programs under conditions of limited training time, high intensity of the educational process, and heterogeneous levels of participants' prior knowledge and professional experience. Accordingly, the aim of this study is to substantiate a conceptual model of a psychological and pedagogical approach to ensuring the effective acquisition of educational content during short-term professional development courses as part of the professional support system for psychologists of the Armed Forces of Ukraine.

Methods. To achieve the study's objective, theoretical research methods were employed, including analysis, synthesis, generalization, systematization, and comparative analysis.

Results. Contemporary psychological and pedagogical approaches to organizing short-term professional training were analyzed, including Cognitive Load Theory, the andragogical approach, blended learning, and flipped learning. Based on the identified factors affecting learning effectiveness that reduce the effectiveness of learning among participants of short-term professional development courses, and with the aim of optimizing the professional training process, a conceptual psychological and pedagogical model was developed. The proposed model comprises the following interconnected levels: methodological, factor-based, goal-oriented, content-functional, and outcome-corrective. The model incorporates the following implementation mechanisms, including cognitive alignment, micro-modular organization of educational content, blended learning, flipped learning, practice-oriented learning, professional supervision and mentoring, reflection, and formative and summative assessment. Furthermore, a comparative analysis of the proposed model with NATO educational standards was conducted, revealing substantial similarities in approaches to the organization of professional military education.

C o n c l u s i o n s . *The proposed conceptual model of the psychological and pedagogical approach, which integrates blended learning, micro-modular organization of educational content, cognitive alignment of participants' theoretical knowledge, and a practice-oriented learning approach, is designed to address the major challenges of professional development for psychologists of the Armed Forces of Ukraine under the conditions of the full-scale Russian invasion and is aligned with current international trends in military professional education. Its implementation has the potential to enhance the development of professional competencies among psychologists of the Armed Forces of Ukraine.*

K e y w o r d s : *professional support, psychologists of the Armed Forces of Ukraine, short-term professional development, psychological and pedagogical approach, cognitive alignment, blended learning, micro-modular learning, practice-oriented learning, military professional education.*

Автори заявляють про відсутність конфлікту інтересів. Спонсори не брали участі в розробленні дослідження; у зборі, аналізі чи інтерпретації даних; у написанні рукопису; в рішенні про публікацію результатів.

The authors declare no conflicts of interest. The funders had no role in the design of the study; in the collection, analyses or interpretation of data; in the writing of the manuscript; or in the decision to publish the results.