



Міністерство освіти і науки України
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

Курільченко Максим Олександрович

УДК 378.091.33:37.091.212:004.9

ДИСЕРТАЦІЯ
**ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ
ТЕХНОЛОГІЙ**

галузь знань 01 Освіта/Педагогіка
спеціальність 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
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. О. Курільченко
(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник: Беляєв Сергій Борисович, доктор педагогічних наук,
доцент

Харків 2026

АНОТАЦІЯ

Курільченко М. О. Організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 015 – Професійна освіта (за спеціалізаціями). – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Міністерство освіти і науки України, Харків, 2026.

Науково-педагогічне дослідження присвячено проблемі організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. У дисертаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та експериментальну перевірку методичної системи організації цієї роботи засобами цифрових технологій. Актуальність дослідження зумовлена зростанням вимог до професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін та необхідністю розвитку їхньої здатності організовувати самостійну роботу засобами цифрових технологій. Водночас результати дослідження засвідчили недостатню теоретичну та практичну розробленість зазначеної проблеми.

На основі аналізу наукової літератури визначено понятійно-термінологічне поле дослідження. Так, у дисертації поняття діяльності тлумачиться як цілеспрямована взаємодія особистості з оточуючим світом для досягнення поставленої мети, спрямованої на перетворення навколишнього середовища для задоволення певних потреб та самої людини. Дія являє собою структурний складник (одиницю) діяльності, що співвідноситься із сформульованою метою складник (одиницю) діяльності, тобто діяльність можна сприймати як послідовність певних дій. У дослідженні визначено, що робота являє собою процес перетворення енергії, діяльність людини,

спрямована на створення чогось корисного, а також результат її реалізації у вигляді створеного матеріального чи ідеального продукту.

У процесі наукового пошуку уточнено, що активність людини відображає міру інтенсивності її діяльності, особистісну здатність виступати збудником очікуваних змін. До ключових понять відноситься також поняття «самостійність», що тлумачиться як здатність людини виконувати завдання різного рівня складності й висловлювати свою точку зору незалежно від суджень інших людей.

На основі врахування різних наукових точок зору визначено, що самостійна робота здобувачів вищої освіти – це вид навчальної діяльності, організаційно та методично спрямованої викладачами на формування професійно необхідних знань, умінь, компетентностей студентів, що здійснюється ними самостійно, тобто без безпосередньої участі педагога, у межах аудиторної чи позааудиторної навчальної діяльності, а також отриманий результат цієї діяльності.

Під час проведення дослідження з'ясовано сутність та місце цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. На основі опрацювання наукової літератури визначено, що в межах дослідження під цифровими технологіями в галузі освіти розуміємо сукупність інноваційних навчальних засобів, що базуються на використанні цифрової інформації та обробці даних за допомогою комп'ютерів та різних електронних пристроїв.

У дисертації виокремлено три групи цифрових технологій (за М. Пригодієм). Перша з них охоплює самі комп'ютерні пристрої, що здатні забезпечувати мережеві, обчислювальні й телекомунікаційні потужності, а також створення нових цифрових продуктів та їх використання. Ця група включає таку комп'ютерну техніку: комп'ютери, ноутбуки та інші гаджети, мультимедійний проєктор, принтери та сканери, робототехніку тощо.

Друга група інтегрує в собі програмне забезпечення, тобто сукупність комп'ютерних програм, відповідних процедур і цифрових правил, електронні системи обробки інформації та програмних документів. До цієї групи відносяться: технології створення текстів в оцифрованій формі й роботи з ними; технології для демонстрації трансляції відео- та аудіоматеріалів, системи й ресурси для хмарного зберігання або обробки даних тощо.

Третя група цифрових технологій являє собою комунікаційне електронне забезпечення. Ця група охоплює: різні інтерактивні технології взаємодії (користувачів і пристроїв, суб'єктів навчання між собою, різноманітних технологій), системи спільного користування електронними даними й інформаційними ресурсами; системи управління навчанням.

У дисертації розкрито специфічні особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Специфіку організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій зумовлено: сучасними вимогами до підготовки педагогів; системним поєднанням у професійній підготовці здобувачів навчальної, квазіпрофесійної та професійно спрямованої діяльності; особливостями викладання саме педагогічних дисциплін; дидактичним потенціалом цифрових технологій.

Під час проведення дослідження спроектовано, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методичну систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Зазначена система включає методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний блоки.

Перший із них об'єднує в собі: мету й відповідні завдання її реалізації, науково-методологічні підходи до вивчення впровадження вказаної системи в освітній процес ЗВО, принципи організації самостійної роботи майбутніх педагогів на основі використання зазначених технологій. Реалізація зазначеної системи на практиці спрямовувалась на досягнення поставленої мети й

виконання сформульованих завдань з орієнтацією на визначені науково-методологічні підходи (синергетичний, компетентнісний та ресурсний) та визначені специфічні дидактичні принципи інтерактивності, суб'єктності й ідентифікації, регламентації, поєднання зовнішнього та внутрішнього контролю; професійної спрямованості.

Змістово-діяльнісний блок розробленої методичної системи включає: види, зміст, методи, форми, етапи організації та реалізації самостійної роботи здобувачів на основі використання цифрових технологій, а також структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісний) готовності майбутніх педагогів до здійснення цієї роботи та їх змістове наповнення. Також було визначено, що організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій відбувалася за такими етапами: спонукально-підготовчий (аналіз освітніх і робочих програм, визначення потенціалу різних цифрових технологій в організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, створення відповідних дидактичних і методичних матеріалів, мотивування здобувачів вищої педагогічної освіти щодо оволодіння готовністю до організації цієї роботи), контентно-виконавчий (безпосередня організація різних видів самостійної роботи здобувачів засобами цифрових технологій, надання викладачами дієвої педагогічної підтримки майбутнім фахівцям); контрольно-оцінний (діагностування за обраними критеріями й показниками готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, виявлення динаміки в стані цієї готовності). Третій блок методичної системи об'єднав у собі: критерії й показники готовності до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; діагностичний інструментарій, рівні готовності здобувачів та очікуваний результат реалізації системи.

Експериментальною реалізацією авторської методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін

засобами цифрових технологій доведена її ефективність. Так, за узагальненими даними експерименту, в експериментальній групі кількість здобувачів, готовність яких до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій відповідала творчому рівню, зросла на 14,0 %, а в контрольній групі – лише на 5,4 %. Водночас кількість здобувачів, в яких було діагностовано репродуктивний рівень сформованості зазначеної готовності, знизилась в експериментальній групі на 19,7 %, а в контрольній групі – на 4,8 %. На підставі цього зроблено висновок про те, що реалізація теоретично обґрунтованої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій дійсно забезпечує підвищення рівня сформованості у здобувачів рівня готовності до організації цієї роботи.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що: *уперше* спроектовано, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено триблочну (методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний) методичну систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій; *уточнено* тлумачення, функції, види самостійної роботи, методи, форми, етапи її організації, сутність готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, проаналізовано структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісний) та змістове наповнення цієї готовності; критерії (мотиваційно-аксіологічний, знаннєво-дієвий, особистісно-рефлексивний) і показники її сформованості; *подальшого розвитку* набули форми й методи організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації спроектованої, теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методичної системи організації самостійної

роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій в інших закладах вищої освіти.

Теоретичні положення, висновки, підготовлені дидактичні й методичні рекомендації можуть послугуватися викладачам у професійній діяльності, укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також студентам при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Ключові слова: професійна підготовка, цифрові ресурси, цифрові технології, методична система, самостійна робота, види самостійної роботи, онлайн заняття, професійна компетентність, майбутній викладач, педагогічна спеціальність, заклад вищої освіти, індивідуальна освітня траєкторія, Moodle, здобувач освіти, педагогічна спеціальність.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Публікації в наукових фахових виданнях України:

1. Курільченко М. О. Самостійна навчальна діяльність як педагогічна категорія. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14571590>

2. Курільченко М. О. Застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 55–60.

DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-9>

3. Курільченко М. О. Самостійна робота здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі: сутність, види, форми. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 8(49). С. 699-710.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49))

4. Курільченко М. О. Апробація методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3(55). С. 1342-1353.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3\(55\)-1342-1353](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-1342-1353)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Курільченко М. О. Про результати експериментальної перевірки системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 09–10 грудня 2025 р.). Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 234-237.

6. Курільченко Максим. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів «I-TEACH 2025»*: зб. тез I Міжнар. наук.-практ. конференції (Харків, 2–3 жовтня 2025 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2025. С. 87

7. Курільченко М. О. Роль та значення самостійної роботи в професійному становленні майбутніх фахівців. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025)*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17–19 квітня 2025 р.). С. 134-138.

ABSTRACT

Kurilchenko M. O. Organization of independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies. – Qualifying Scientific Paper as a Manuscript.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the specialty 015 Teacher training with subject specialisation – V. N. Karazin Kharkiv National University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2026.

Scientific and pedagogical research is devoted to the problem of organizing the independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies. In the dissertation work, the theoretical substantiation and experimental verification of the methodical system of organizing this work by means of digital technologies was carried out. The relevance of the study is due to the growing requirements for professional training of future teachers of pedagogical disciplines and the need to develop their ability to organize independent work by means of digital technologies. At the same time, the results of the study proved the insufficient theoretical and practical development of the specified problem.

Based on the analysis of scientific literature, the conceptual and terminological field of research is determined. Thus, in the dissertation, the concept of activity is interpreted as a purposeful interaction of the individual with the surrounding world to achieve the set goal aimed at transforming the environment to meet certain needs and the person himself. An action is a structural component (unit) of activity that correlates with the formulated goal of a component (unit) of activity, that is, an activity can be perceived as a sequence of certain actions. The study determined that work is a process of energy transformation, human activity aimed at creating something useful, as well as the result of its implementation in the form of a created material or ideal product.

In the process of scientific research, it was clarified that a person's activity reflects the degree of intensity of his activity, personal ability to act as the causative

agent of expected changes. Key concepts also include the concept of «independence», which is interpreted as a person's ability to perform tasks of different levels of complexity and express his point of view regardless of other people's judgments.

Based on the consideration of various scientific points of view, it was determined that the independent work of higher education students – is a type of educational activity, organizationally and methodically directed by teachers to the formation of professionally necessary knowledge, skills, and competences of students, which is carried out by them independently, that is, without the direct participation of the teacher, within the framework of classroom or extracurricular educational activities, as well as the obtained result of this activity.

During the research, the essence and place of digital technologies in the organization of independent work of higher education applicants was clarified. Based on the study of the scientific literature, it was determined that within the scope of the study, digital technologies in the field of education mean a set of innovative educational tools based on the use of digital information and data processing using computers and various electronic devices.

In the dissertation, three groups of digital technologies are distinguished (according to M. Prygodiy). The first of these covers computer devices themselves, capable of providing network, computing and telecommunications capacity, as well as the creation of new digital products and their use. This group includes the following computer equipment: computers, laptops and other gadgets, multimedia projector, printers and scanners, robotics, etc.

The second group integrates software within itself, that is, a collection of computer programs, relevant procedures and digital rules, electronic information processing systems and software documents. This group includes: technologies for creating texts in digitized form and working with them; technologies for demonstrating the broadcast of video and audio materials, systems and resources for cloud storage or data processing, etc.

The third group of digital technologies is communication electronic support. This group covers: various interactive interaction technologies (users and devices, learning actors among themselves, various technologies), systems for sharing electronic data and information resources; learning management systems.

The dissertation reveals the specific features of the organization of independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies. The specifics of the organization of independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies are determined by: modern requirements for the training of teachers; a systematic combination in the professional training of students of educational, quasi-professional and professionally oriented activities; peculiarities of teaching pedagogical disciplines; didactic potential of digital technologies.

During the research, the methodical system of organizing the independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies was designed, theoretically substantiated and experimentally verified. The specified system includes methodological-target, content-activity and diagnostic-resultative blocks.

The first of them combines: the purpose and corresponding tasks of its implementation, scientific and methodological approaches to the study of the implementation of the specified system in the educational process of higher education institutions, the principles of organizing the independent work of future teachers based on the use of the specified technologies. The implementation of the specified system in practice was aimed at achieving the set goal and performing the formulated tasks with an orientation to the defined scientific and methodological approaches (synergistic, competence and resource) and defined specific didactic principles of interactivity, subjectivity and identification, regulation, combination of external and internal control; professional orientation.

The content-activity block of the developed methodical system includes: types, content, methods, forms, stages of organization and implementation of

independent work of applicants based on the use of digital technologies, as well as structural components (motivational-value, cognitive-praxeological, personal) of readiness of future teachers to carry out this work and their content. It was also determined that the organization of independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies took place according to the following stages: incentive and preparatory (analysis of educational and work programs, determination of the potential of various digital technologies in the organization of independent work of future teachers of pedagogical disciplines, creation of appropriate didactic and methodical materials, motivation of students of higher pedagogical education to master readiness for the organization of this work), content-executive (direct organization of various types of independent work of applicants by means of digital technologies, provision of effective pedagogical support by teachers to future specialists); control and evaluation (diagnosis according to selected criteria and indicators of readiness of future teachers to organize independent work by means of digital technologies, detection of dynamics in a state of this readiness). The third block of the methodical system combined: criteria and indicators of readiness to organize independent work by means of digital technologies; diagnostic toolkit, readiness levels of applicants and the expected result of system implementation.

The experimental implementation of the author's methodological system for organizing independent work of future teachers of pedagogical disciplines using digital technologies has proven its effectiveness. Thus, according to the generalized experimental data, in the experimental group the number of applicants whose readiness to organize independent work using digital technologies corresponded to the creative level increased by 14.0 %, and in the control group – only by 5.4 %. At the same time, the number of applicants in whom the reproductive level of formation of the specified readiness was diagnosed decreased in the experimental group by 19.7 %, and in the control group – by 4.8 %. Based on this, it is concluded that the implementation of a theoretically grounded methodological system for organizing

independent work of future teachers of pedagogical disciplines using digital technologies really provides an increase in the level of formation of the level of readiness for organizing this work among applicants.

The scientific novelty of the obtained research results lies in the fact that: for the first time, a three-block (methodological-target, content-activity and diagnostic-resultative) methodical system of organizing the independent work of future teachers of pedagogical disciplines by means of digital technologies was designed, theoretically substantiated and experimentally verified; the interpretation, functions, types of independent work, methods, forms, stages of its organization, the essence of the readiness of future teachers to organize independent work by means of digital technologies were clarified, the structure (motivational-value, analyzed cognitive-praxeological, personal) and content of this readiness; criteria (motivational-axiological, knowledge-active, personal-reflexive) and indicators of its formation; further development took the form and methods of organizing the independent work of future teachers by means of digital technologies.

The practical significance of the obtained research results lies in the possibility of implementing a designed, theoretically substantiated and experimentally verified methodical system of organizing the independent work of future teachers by means of digital technologies in other institutions of higher education.

Theoretical provisions, conclusions, prepared didactic and methodical recommendations can be used by teachers in professional activities, compilation of textbooks and teaching aids, as well as by students when writing bachelor's and master's theses.

Keywords: professional training, digital resources, digital technologies, methodical system, independent work, types of independent work, online classes, professional competence, future teacher, pedagogical specialty, institution of higher education, individual educational trajectory, Moodle, student of education, pedagogical specialty.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	23
1.1. Понятійно-термінологічне поле дослідження.....	23
1.2. Сутність та місце цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів сучасних ЗВО.....	50
1.3. Специфічні особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій.....	70
Висновки до розділу 1.....	90
Список використаних джерел до розділу 1.....	92
РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	111
2.1. Методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій як педагогічний феномен...	111
2.2. Теоретичне обґрунтування методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій.....	125
2.2.1. Методологічно-цільовий блок.....	133
2.2.2. Змістово-діяльнісний блок.....	152
2.2.3. Діагностично-результативний блок.....	163
Висновки до розділу 2.....	168
Список використаних джерел до розділу 2.....	169

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	178
3.1. Організація констатувального етапу експерименту.....	178
3.2. Реалізація методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій.....	196
3.3. Аналіз результатів проведеного експерименту.....	205
Висновки до розділу 3.....	219
Список використаних джерел до розділу 3.....	220
ВИСНОВКИ.....	225
ДОДАТКИ.....	231

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Глобальні соціально-економічні та цифрові трансформації сучасного суспільства висувають нові вимоги до професійної компетентності випускників закладів вищої освіти, які мають демонструвати у своїй фаховій діяльності не тільки високий рівень кваліфікації, але й ініціативність, самостійність, креативність, готовність приймати оптимальні рішення в складних проблемних ситуаціях та нести відповідальність за власні дії. У свою чергу, це актуалізує проблему підготовки майбутніх викладачів, які мають бути здатними успішно виконувати поставлені перед ними фахові завдання, здійснювати ефективну самостійну професійну діяльність. Оскільки основи професіоналізму педагогів закладається ще в період їхнього навчання у вищій школі, важливо забезпечити успішне опанування ними вміннями самостійного здобуття потрібних знань та їх трансформацію в стійкі навички й інноваційні освітні технології, набуття первісного досвіду здійснення самостійної діяльності. У світлі цього загострюється потреба в організації ефективної самостійної навчальної роботи здобувачів педагогічних спеціальностей на основі застосування цифрових технологій.

На необхідності переосмислення ролі викладача та здобувачів в освітньому процесі ЗВО, забезпечення успішної адаптації їх до постійно змінних вимог ринку праці, що неможливо забезпечити без прояву всіма учасниками педагогічної взаємодії готовності до організації самостійної роботи, на важливості реалізації індивідуальної освітньої траєкторії кожним майбутнім фахівцем, постійного підвищення педагогами свого професійного й загальнокультурного рівня, фахової майстерності, створення максимальних можливостей для самореалізації кожного з них у комфортному освітньому середовищі наголошується в таких провідних нормативних документах у галузі освіти, як закони України «Про освіту» (2017, із змінами), «Про вищу

освіту» (2014, із змінами) та «Про професійний розвиток працівників» (2012, із змінами), Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року, Стандарти вищої освіти тощо.

Опрацювання різних наукових джерел дало змогу виявити такі основні напрями дослідження проблеми організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій:

- обґрунтовано теоретико-методологічні аспекти професійної підготовки майбутніх педагогів та організації ними самостійної навчальної діяльності (С. Беляєв, В. Євдокимов, В. Ковальчук, О. Малихін, А. Ткачов, Н. Ткачова, Л. Хомич, Т. Щєбликіна та ін.);

- висвітлено роль самостійної роботи студентів як важливої передумови їхнього професійного становлення й запоруки ефективної організації навчального процесу (С. Ісаєва, Т. Картель, О. Королук, І. Летунівська, Н. Соловей, І. Хом'як, Н. Юрійчук);

- визначено сутність, структуру та зміст самостійної роботи здобувачів освіти (Л. Амосова, О. Андріянова, Л. Грицюк, Т. Коваль, Н. Опанасенко, Т. Приліпко, М. Сірук та ін.);

- проаналізовано основні підходи до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти (О. Єременко, А. Ільченко, О. Кечик, Г. Подлесна, А. Федосова, С. Шаров та ін.);

- схарактеризовано особливості здійснення процесу навчання й, зокрема, самостійної роботи майбутніх фахівців з використанням цифрових ресурсів (О. Антонова, В. Биков, І. Брітченко, Р. Гуревич, М. Кадемія, Л. Кайдалова, Л. Майборода, Р. Михайлишин, О. Пінчук, В. Стрельников, Ю. Туманова, Л. Фамілярська, Л. Шевченко та ін.);

- виокремлено вимоги до застосування цифрових технологій у професійній підготовці майбутніх педагогів, зокрема під час реалізації ними самостійної навчальної діяльності (О. Балковий, М. Бірка, Н. Бойко,

В. Гринько, А. Гуржій, І. Жовтоніжко, М. Пригодій, В. Рошко, А. Соломаха, Я. Тарасенко, О. Тихонова та ін.);

- наведено різні класифікації типів та видів самостійної роботи здобувачів освіти (В. Буряк, А. Бучинський, А. Котова, С. Малихіна та ін.);

- виявлено дидактичні умови, індивідуально-типологічні та педагогічні чинники результативності самостійної роботи майбутніх фахівців (К. Вороніна, О. Кабанська, А. Котова, О. Ленська, Г. Романова, І. Шимко та ін.).

Як було встановлено в процесі наукового пошуку, проблема організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій не була предметом окремого комплексного педагогічного дослідження. Актуальність вивчення цієї проблеми посилюється наявністю таких виявлених суперечностей:

- між важливістю формування самостійної активності майбутніх фахівців, залучення їх до неперервної освіти в умовах глобалізованого суспільства та недостатньою готовністю більшості випускників ЗВО до організації самостійної роботи як базисної передумови набуття ними первісного досвіду здійснення *безнастанного навчання*;

- між необхідністю організації самостійної роботи майбутніх педагогів із використанням цифрових технологій відповідно до актуальних вимог суспільства та відсутністю цілісної концепції здійснення цього процесу в сучасних реаліях;

- між актуальною потребою закладів вищої освіти в науково-методичному забезпеченні організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій та відсутністю розробленого науково-методичного забезпечення здійснення цього процесу на практиці.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична та практична розробленість, а також необхідність подолання наведених

суперечностей зумовили вибір теми дослідження: «Організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій»

Зв'язок роботи з науковими програмами, темами, планами. Дослідження проводилось у межах комплексної програми науково-дослідної роботи «Науково-методичне забезпечення якості середньої та вищої освіти в умовах цифровізації суспільства» кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, з 1 вересня 2025 року – кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства») Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (державний реєстраційний номер № 0125U001676).

Тему дисертації затверджено Вченою радою Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (протокол № 7 від 20 листопада 2024 року).

Мета дослідження – експериментально перевірити вплив спроектованої й теоретично обґрунтованої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій на рівень сформованості у здобувачів цієї готовності.

Для досягнення поставленої мети сформульовано такі основні **завдання** наукового пошуку:

1. Визначити понятійно-термінологічне поле дослідження.
2. З'ясувати сутність та місце цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти.
3. Розкрити специфічні особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій.
4. Спроектувати, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методичну систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Предмет дослідження – методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій.

Гіпотезою дослідження є припущення про те, що рівень готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій підвищиться за умови впровадження відповідної спроектованої й теоретично обґрунтованої методичної системи.

Для досягнення поставленої мети й виконання сформульованих завдань використовували такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз, порівняння, систематизація й узагальнення основних положень з наукових джерел – для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення понятійно-термінологічного поля дослідження, аналізу змістового наповнення структурних компонентів готовності здобувачів педагогічних спеціальностей до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; проектування та теоретичне обґрунтування методичної системи організації цієї роботи;

- *емпіричні*: педагогічний експеримент, спостереження, бесіда, анкетування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання, стандартизовані діагностичні методики – для з'ясування сформованості готовності членів експериментальної й контрольної груп на контрольному й експериментальному етапах експерименту, перевірки ефективності створеної методичної системи;

- *статистичних*: методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних (розрахування коефіцієнта Пірсона).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* спроектовано, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено триблочну (методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний) методичну систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій;

- *уточнено* тлумачення, функції, види самостійної роботи, методи, форми, етапи її організації, сутність готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, проаналізовано структуру (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісний) та змістове наповнення цієї готовності; критерії (мотиваційно-аксіологічний, знаннєво-дієвий, особистісно-рефлексивний) і показники її сформованості;

- *подальшого розвитку* набули форми й методи організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій.

Практична значущість отриманих результатів дослідження полягає в можливості реалізації спроектованої, теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної методичної системи організації самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій в інших закладах вищої освіти.

Основні результати дослідження *впроваджено* в освітній процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0201/749 від 9.04.2026), Вінницького державного педагогічного університету (довідка № 06/21 від 04.03.2026), Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (довідка № 102 від 05.03.2026), Закарпатського угорського університету імені Ференца Ракоці II (довідка № 85/2026 від 16.03. 2026).

Теоретичні положення, висновки, підготовлені дидактичні й методичні рекомендації можуть послугуватися викладачам у професійній діяльності,

укладання підручників і навчально-методичних посібників, а також студентам при написанні бакалаврських і магістерських робіт.

Апробація результатів дисертації. Основні положення й висновки дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри освітніх наук, цифрового навчання та академічного підприємництва Навчально-наукового інституту міжнародної освіти, з 1 вересня 2025 року – кафедри інноваційної педагогіки, освітніх трансформацій і лідерства Навчально-наукового інституту «Академія вчительства» Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна та представлено на науково-практичних конференціях: «Світ дидактики: дидактика в сучасному світі» (Київ, 2025); «Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів «I-TEACH 2025» (Харків, 2025); «Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025)» (Харків, 2025).

Публікації. Основні положення та результати дослідження знайшли своє відображення у 7 публікаціях, із них 4 – одноосібних статей у провідних фахових виданнях України, 3 – матеріали конференцій.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Понятійно-термінологічне поле дослідження

Вивчення окресленої проблеми передбачає уточнення авторського розуміння ключових понять дослідження. Першим із них є поняття «робота», близькими за значенням до якого є терміни «дія», «діяльність», «активність».

Як встановлено, у вітчизняній довідковій літературі під поняттям «робота» розуміють: дію, виконання кимось що-небудь, чийсь труд; коло занять, обов'язків; працю, заняття, службу; спосіб, стиль виконання, манеру виготовлення чого-небудь; продукт праці, твір, виріб [30; 115]. В Оксфордському словнику англійської мови стверджується, що робота – це діяльність, що передбачає прояв людиною певних розумових і фізичних зусиль, спрямованих на досягнення визначеної мети або результату [11].

Докладну характеристику вказаного феномену наводить у своїй науковій праці А. Приятельчук, який під указаним поняттям розуміє активність, що відповідає неприродному (соціальному) аспекту людського існування, який забезпечує створення «другої природи» людського індивіда та «штучний» світ речей, який суттєво відрізняється від природного середовища. Тому можна стверджувати, що робота є першоосновою й необхідною передумовою життєдіяльності людей у суспільстві. На думку автора, роботу можна також тлумачити як доцільну діяльність членів суспільства, спрямовану на створення різних благ і послуг. У світлі вищевикладеного А. Приятельчук підсумовує, що робота виступає однією з головних умов життєдіяльності не тільки окремої людини, але й суспільства загалом. Саме в процесі здійснення перетворювальної діяльності її учасники забезпечують

певні конструктивні зміни в існуючій реальності, а це сприяє розвитку не тільки кожного з них як особистості й фахівця, але й розвитку та прогресу суспільства загалом, а також формуванню відповідної системи суспільно-трудових відносин. Автор також підкреслює, що водночас робота є важливою формою активності людини, що забезпечує її самоактуалізацію, самовираження, самореалізацію й самовдосконалення, що теж є суттєвим фактором суспільного поступу [101, с. 187].

Як бачимо, деякі вчені сприймають поняття «робота» та «діяльність» як синоніми. Інші науковці вважають, що ці феномени є близькими за своєю сутністю, проте їх не можна сприймати як синоніми. Зокрема, дефініція «діяльність» є ключовою для багатьох наукових галузей (філософія, соціологія, психологія, педагогіка тощо), де під цим поняттям учені розуміють:

- форму активності, що характеризує спроможність членів суспільства чи пов'язаних з ними систем спричиняти зміни в бутті (С. Кримський [69, с. 163]);
- свідому активність людини, що виявляється в системі її дій, що спрямовуються на реалізацію поставленої мети (Г. Васянович [29, с. 60]);
- взаємодію людини з навколишнім середовищем, у процесі якої вона виступає як суб'єкт, який активно й цілеспрямовано впливає на наявний об'єкт, у такий спосіб задовольняючи власні потреби (Л. Велитченко [47, с. 67]);
- зовнішню та внутрішню активність особистості, спрямовану на забезпечення змін власної персони, а також на трансформацію наявних чи створення нових об'єктів навколишнього світу відповідно до індивідуальних потреб людини (М. Варій [28, с. 718]);
- специфічно людську, чітко усвідомлену форму активного ставлення людини до себе, інших людей та світу загалом, змістом якої виступає їх

доцільна зміна й перетворення; іманентну характеристику людської екзистенції (А. Приятельчук [101, с. 189]);

– взаємодію людини із зовнішнім об'єктивним світом, у процесі якої відтворюються, розвиваються та активно вдосконалюються матеріальні й духовні цінності; складний і своєрідний процес, який не зводиться до простого задоволення потреб, а переважно визначається цілями й вимогами суспільства (В. Свистун [113, с. 69; 71]);

– спосіб життєдіяльності члена суспільства, його здатність вносити в реальність заплановані зміни, при цьому основними компонентами діяльності є: суб'єкт разом з його потребами; мета, згідно з якою предмет перетворюється в об'єкт, діяльність; засіб реалізації поставленої мети, а також результат діяльності (С. Гончаренко [36, с. 98]).

Характерними ознаками будь-якої діяльності людини є такі:

– *цілеспрямованість* (діяльність, на відміну від інших форм активності особистості, завжди спрямована на досягнення попередньо визначеної мети);

– *визначення змісту діяльності поставленою метою, а не потребою, що її породжує* (як правило, мета й мотив діяльності розмежовуються. Винятком є випадки, коли діяльність є самоцінною, тобто її значущість для особи визначається самим своїм виконанням, тому мета і мотив такої діяльності збігаються, наприклад у грі та творчості;

– *предметність* (діяльність спрямовується на певний предмет, який в процесі її здійснення перетворюється на результат цієї діяльності, причому способи досягнення сформульованих цілей визначаються об'єктивними властивостями цього предмету);

– *усвідомлюваність* (розуміння суб'єктом діяльності зв'язку між поставленою метою та способами задоволення власних потреб);

– *опосередкованість* (діяльність виконується людиною за допомогою використання певних способів і засобів, що поділяють на зовнішні,

наприклад інструменти чи техніка) та внутрішні, зокрема знання, уміння й навички);

– *соціальність* (реалізація діяльності передбачає спирання людини на результати праці інших людей і виконується задля власного їхнього блага, тобто результати діяльності споживають інші члени суспільства. Тому для забезпечення здатності до виконання певного виду діяльності виконавець має засвоїти вироблені попередніми поколіннями відповідні засоби та способи її здійснення) [44, с. 92].

Зауважимо, що терміни «робота» та «діяльність» також тісно пов'язані з поняттям «дія». Як відзначає Л. Велитченко, дія є структурним складником будь-якої діяльності людини, яка зумовлена проявом відповідних мотивів та співвідноситься із конкретною метою. У цьому плані діяльність людини здійснюється як ланцюг відповідних дій. Очевидно, що кожний вид діяльності реалізується як послідовність виконання певних дій, узгоджених з цією діяльністю [47, с. 73, 74].

Продовжуючи розвивати думки попереднього автора, Т. Дуткевич зауважує, що дія як відносно закінчений елемент відповідної діяльності спрямовується на розв'язання якось однієї поточної задачі. Дії людини поділяють на дві групи:

– предметні (зовнішні) дії, що спрямовані на зміну стану або властивостей предметів зовнішнього світу й виконання яких вимагають здійснення певних рухів;

– розумові (внутрішні) дії, що передбачають здійснення планування, контролю й корекції виконаних рухів на основі отриманні даних про зіставлення здобутих поточних результатів з поставленою метою діяльності [44, с. 93].

Зіставляючи між собою поняття «робота», «діяльність» і «дія», відзначимо, що діяльність реалізується як послідовність певних дій, кожна з яких являє собою свідомий акт («одиницю» діяльності), що підпорядковані

мотивам й спрямовані на реалізацію мети діяльності. Діяльність являє собою активну й цілеспрямовану взаємодію її суб'єкта з оточуючим світом для досягнення певної мети, пов'язаною з перетворенням навколишнього середовища чи власної особистості. Своєю чергою, робота є, з одного боку, формою діяльності, яка є більш широким поняттям, а з іншого боку – результатом її здійснення, тобто певним матеріальним чи духовним продуктом.

Ключовим поняттям дослідження є також поняття «активність», що тлумачиться в науковій літературі з двох основних позицій. Відповідно до першої з них, активність може характеризувати різні форми життя біологічних і соціальних організмів, у цьому плані зазначене поняття є більш широким, ніж поняття діяльності. Згідно з іншою науковою позицією, активність виступає своєрідною мірою діяльності, відбиттям ступеня її інтенсивності, певної спрямованості здібностей, прагнень, знань, умінь людини, концентрації її вольових і творчих зусиль на реалізацію актуальних особистісних цілей, ідеалів, інтересів та потреб. У цьому сенсі активність, маючи чітко виражену соціальну природу, стосується діяльності людини чи певних об'єднань. У психолого-педагогічній літературі, як правило, поняття активності застосовується саме в другому його значенні [19; 101; 142].

Важливою дефініцією в контексті порушеної проблеми дослідження є також термін «самостійність». В умовах активного впровадження концепції неперервної освіти протягом життя роль зазначеної якості майбутніх фахівців значно зросла. Як цілком справедливо наголошують Я. Чорненький, Н. Чорненька, С. Рибак, у сучасних умовах розвитку вищої освіти відбувається зміна її основних пріоритетів, зокрема сьогодні наголос у педагогічній діяльності робиться на формуванні у здобувачів не широкого обсягу знань, а здатності до їх здобуття; розвитку не пам'яті, а мислення як основного механізму психіки, задіяного в процесі навчання; заохоченні прояву студентами не пасивної старанності, а активного ставлення до навчання;

забезпеченні не просто розуміння майбутніми фахівцями навчального матеріалу, а його критичного оцінювання, інтерпретування, самовизначення щодо нього та його ролі в досягненні запланованих навчальних результатів; спонуканні віддавати перевагу не індивідуальній, а груповій участі в розв'язанні актуальних проблем і завдань у навчальній діяльності, демонстрації групового самовизначення й відповідальності; здійсненні навчання не в традиційному розумінні цього феномену, а задля активізації особистого, професійного й загальносуспільного зростання [136, с. 9].

М. Павлюк стверджує, що самотійність являє собою складну системну якість особистості, що має свою особливу структуру та специфічний зміст, виявляється через прояв суб'єктом активності в процесі пізнання й розвитку, свободу вибору, а також характеризується сформованістю таких умінь: свідомо керувати власною поведінкою та практичною діяльністю згідно із власними індивідуальними поглядами й цінностями, успішно долати наявні перешкоди на шляху власного просування за обраною життєвою траєкторією через активізацію особистісних ресурсів та опанування відповідних компетентностей [94, с. 42]. Самотійність як інтегральна якість людини значною мірою визначається також такими структурами її особистості, як Я-концепція, автономність, ідентичність, мотиваційна царина, здатність до вибору тощо [93; 94].

За висновками О. Савченко, самотійність – це здатність особистості самотійно аналізувати складні завдання й їх виконувати без допомоги інших людей, проявляти критичність мислення, готовність висловлювати свою думку незалежно від суджень інших [110, с. 22]. В. Буряк визначає самотійність як важливу інтегровану якість особистості, що являє собою сформовану систему навичок самоорганізації [26, с. 27].

М. Князян тлумачить самотійність як вольову рису характеру людини, яка формується під час здійснення нею різних видів праці, як ознаку вольової активності особистості [57, с. 79]. І. Нагрибельна сприймає самотійність як

одну з важливих властивостей людини, що характеризується: сукупністю відповідних знань, умінь і навичок як засобу прояву цієї властивості; ставленням суб'єкта діяльності до її перебігу, результатів та умов реалізації, а також зв'язками з іншими учасниками взаємодії [87, с. 380].

Як стверджує І. Шимко, суттєвими ознаками самостійності суб'єкта навчання є такі: уміння працювати цілеспрямовано та згідно з розробленим планом дій, обирати оптимальні прийоми навчальної діяльності, правильно розраховувати свої можливості, розподіляти сили, контролювати результати власної праці [139; 140].

Визнаючи самостійність як важливу властивість особистості здобувача, С. Гончаренко відзначає, що ця властивість характеризується такими її двома складниками:

- 1) сукупністю знань, умінь і навичок, які опанував суб'єкт навчання;
- 2) його ставленням до власної діяльності, її результатів та умов реалізації, а також зв'язків з іншими учасниками [36, с. 297].

Як підкреслює Р. Михайлишин, самостійність є важливою передумовою досягнення ефективності будь-якого виду діяльності: виробничої, розумової, навчальної, громадської тощо. При цьому самостійність знаходить своє вираження у висловлюваннях, діях, вчинках, оцінках особи щодо об'єктів навколишнього світу, людей та себе. Самостійність не слід сприймати тільки як вольову якість чи рису характеру, характеристику мислення чи здібностей або мислення, вона є більш складним інтегрованим особистісним феноменом. Самостійність значною мірою корелює із самореалізацією особистості, з проявом активності під дією внутрішнього спонукання, тобто без зовнішнього примушення, з відносною незалежністю. Вищий рівень розвиненості самостійності людини забезпечує продуктивний творчий характер навчальної чи іншого виду діяльності, нестереотипність прийнятих рішень, дій та вчинків особистості [84, с. 94].

Варто також відзначити, що автор виокремлює два види самостійності людини: змістовну та організаційну. Під першою з них він розуміє здатність особистості обирати оптимальні рішення без допомоги інших людей. Організаційна самостійність проявляється в уміннях суб'єкта організовувати та здійснювати самостійну роботу для реалізації прийнятого рішення. Про реальну самостійність особи можна говорити тільки в тому випадку, коли вона демонструє обидва вказані види самостійності [там само].

У науковій літературі відзначається, що основною передумовою успішного формування самостійності як особистої риси характеру здобувачів освіти, забезпечення їхнього ефективного навчання є залучення майбутніх фахівців до науково обґрунтованої самостійної роботи [54; 92; 107]. Зокрема, С. Шаров зауважує, що самостійна робота як складник навчального процесу, що відбувається під керівництвом педагога, спонукає здобувачів до прояву самостійності, активності та творчих здібностей [137, с. 159].

У науковій літературі також відзначається, що сутність самостійної роботи слід розглядати не тільки з позиції формування самостійності як особистісної якості здобувачів, а й урахувати як мінімум такі чотири аспекти самостійної роботи:

- самостійність мислення, що забезпечує формування і прояв особистісних переконань та цінностей людини під час розгляду різних феноменів в освітньому процесі;
- самостійність характеру, що проявляється в здатності особи виконувати певні дії згідно із власними планами;
- самостійність спонукання до появи мотивів й виконання певної діяльності;
- самостійність у реалізації практичній діяльності, в якій проявляються всі визначені компоненти [137, с. 158].

З урахуванням викладеного вище визначено, що робота – це процес перетворення одного виду енергії на інший, діяльність людини, спрямована на

створення чогось корисного. Під діяльністю в дисертації розуміється свідома активна взаємодія людини як суб'єкта з об'єктом (навколишньою дійсністю), під час якої цей суб'єкт цілеспрямовано впливає на обраний об'єкт для задоволення певних своїх потреб. Дія являє собою акт діяльності, складник (одиницю) діяльності. Активність людини сприймається як її здатність виступати збудником бажаних (запланованих) змін, проявляти активне ставлення до світу.

Як з'ясовано, з урахуванням власного розуміння сутності понять «самостійність» і «робота» учені пропонують різні трактування терміну самостійної роботи, що відбувається в межах освітнього процесу. Так, відповідно до першої виділеної наукової позиції, її прихильники сприймають самостійну роботу як навчання (складник навчання, учіння). Зокрема, Р. Михайлишин зазначає, що самостійна робота являє собою самостійну діяльність-учіння студентів, яку вони планують разом з викладачем та самостійно виконують під його методичним керівництвом і контролем [84, с. 97].

К. Вороніна, А Котова, О. Ленська теж сприймають самостійну роботу як складник навчання [7; 66]. В. Петрук стверджує, що самостійна робота – це навчання, здійснення якого визначає здатність здобувачів вищої освіти усвідомлено формулювати завдання й цілі, планувати власну діяльність та реалізовувати її [95, с. 23].

Прибічники другої наукової позиції сприймають самостійну роботу як одну з форм навчання. Так, А. Ільченко і Г. Подлесна тлумачать указане поняття як одну з форм організації процесу навчання здобувачів у закладах вищої освіти, що дає майбутнім фахівцям змогу засвоювати й поглиблювати набуті знання, формувати різні практичні вміння та навички. Цей вид діяльності планує й організує викладач, а виконує її студент під його методичним керівництвом та контролем, проте без прямої участі педагога. Автори також зазначають, що самостійна робота студентів сприяє зростанню

їхньої відповідальності, формуванню вмінь автономно здобувати нові знання, становленню професійних компетентностей та розвиває здатність застосовувати їх під час аналізу різних явищ у навчальній і майбутній професійній діяльності, а також стимулює розвиток творчого мислення [51, с. 188–189].

У руслі визначеної наукової позиції науковці самостійну роботу визначають також як:

- особливу форму навчальної діяльності, спрямовану на формування самостійності здобувачів освіти, засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок, що здійснюється за умови впровадження відповідної системи організації всіх видів навчальних занять (Н. Юрійчук [144, с. 265]);

- форму навчання, за якої здобувачі опановують знання, уміння й навички, набувають досвід систематичної та планомірної навчальної праці, відпрацьовують власний стиль розумової діяльності (О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь [98, с. 200]);

- особливу форму організації навчальної діяльності, спрямовану на пошук необхідної інформації, осмисленого і творчого сприйняття її з метою вироблення професійної компетентності (І. Хом'як [130, с. 91]);

- важливу форму навчання та водночас суттєвий компонент зазначеного процесу, що реалізується на аудиторних заняттях й в позааудиторній діяльності під керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі (С. Ісаєва, І. Летуновська, Н. Соловей [52, с. 391]);

- форму організації та здійснення навчальної діяльності здобувачами, що реалізується ними самостійно на аудиторних заняттях або поза них згідно із власними потребами й вимогами навчальної програми, але під контролем викладача (С. Романюк, В. Трохимчук) [14, с. 170].

Прибічники третьої наукової позиції визначають самостійну роботу здобувачів освіти як вид навчання. Так, О. Малихін, І. Павленко, О. Лаврентьєва, Г. Матукова під самостійною роботою розуміють

специфічний вид навчання, що має за головну мету формування самостійності суб'єкта цього процесу, а також опанування знань, умінь і навичок здобувача, що реалізується безпосередньо через зміст і методи проведення різних видів занять [81, с.121]. Аналогічні ідеї висловлені в іншій праці О. Малихіна [75, с.121].

О. Королук наголошує, що самостійна робота студентів являє собою вид навчальної діяльності, спрямований на опанування студентами нових професійних знань, умінь, навичок. Цю діяльність організовано й скеровано викладачем, проте вона реалізується без його безпосередньої участі [64, с. 181]. Схожу думку висловлює В. Ортинський, який зазначає, що самостійна робота являє специфічний вид діяльності-вчіння студентів, планування якої відбувається під керівництвом викладача, але студент її виконує сам під опосередкованим контролем педагога, тобто без його прямої участі [90, с. 249].

Серед прихильників зазначеної позиції слід також назвати Н. Опанасенко, який тлумачить вищевказане поняття як вид індивідуальної або групової навчальної діяльності, що здійснює здобувач освіти під методичним керівництвом викладача, але без його безпосереднього втручання в роботу, причому перебіг цієї роботи планується спільно її учасниками та педагогом [89, с. 148]. Л. Грицюк і М. Сірук зазначають, що зазначена робота – це вид спланованої навчально-пізнавальної діяльності, яку організує й методично спрямовує викладач для досягнення запланованого результату навчання [39, с. 10].

Ю. Туманова теж зазначає, що зазначений феномен є одним із видів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти, що виконується під керівництвом, проте без безпосередньої участі викладача. Визначена навчальна діяльність забезпечує формування самостійності, цілеспрямованості її учасників, розвиток їхніх творчих здібностей та дослідницьких умінь [128, с. 277-278].

За четвертою науковою позицією, самостійна робота є засобом навчання. Так, Т. Коваль і Т. Приліпко під самостійною роботою розуміють засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього мислення, що дає можливість розширити коло знань особистості та поглибити її знання з різних дисциплін, сприяючи більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу; засіб навчання, що виступає важливим знаряддям педагогічного керівництва й управління діяльністю студента в процесі навчання, а також забезпечує:

- опанування в кожній навчальній ситуації навчального контенту студентами у відповідності до сформульованої дидактичної мети та завдань;
- на кожному етапі просування здобувачем на шляху підвищення власної обізнаності формування в нього знань і вмінь в обсязі, необхідному для розв'язання певного типу пізнавальних завдань, а також для просування від нижчих до вищих рівнів розумової діяльності;
- вироблення в кожного учасника педагогічної взаємодії психологічної установки на систематичне вдосконалення власних знань і вмінь, що дозволяє правильно орієнтуватися в потоці наявної наукової та громадської інформації під час вирішення різних пізнавальних завдань педагога [58, с. 312, 321].

Н. Голуб, В. Г. Лендел, М. В. Поторій тлумачать поняття самостійної роботи як вид внутрішньо мотивованої, цілеспрямованої, структурованої, контрольованої й самоконтрольованої навчальної діяльності здобувачів, спрямовану на досягнення ними певних суспільних, дидактичних, професійних та особистісних цілей; як системоутворюючий фактор комплексного управління навчальною діяльністю здобувачів у процесі отримання ними базової (загальноосвітньої) та спеціальної (фахової) підготовки [34; 35].

За висновками представників п'ятої наукової позиції, самостійна навчальна робота студентів – це засіб навчання. Наприклад, А. Бугрій

визначає зазначений феномен як засіб активізації навчальної діяльності студентів [25, с. 216]. Як стверджує Н. Юрійчук, самостійна навчальна робота студентів – це основний засіб опанування здобувачами навчального матеріалу у вільний від обов’язкових занять час [144, с. 265]. Водночас слід відзначити, що в наведеній думці допущена неточність, бо самостійна робота може проводитися й на обов’язкових аудиторних заняттях. І. Кочан і Н. Захлюпана теж розглядають самостійну роботу як засіб активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхнього логічного мислення [48, с. 243].

Згідно із шостою науковою позицією вчених, самостійна навчальна робота студентів являє собою метод навчання. Наприклад, представниками цієї позиції є О. Єременко та А. Федосова, які під указаним феноменом розуміють метод навчання, що забезпечує розвиток творчих здібностей здобувачів, активізацію їхньої розумової діяльності, формування важливої для сьогодення потреби реалізації неперервної освіти протягом усього життя [45, с. 265].

За сьомою визначеною науковою позицією, самостійна робота ототожнюється із самоосвітою. Наприклад, В. Буряк розумів під самостійною роботою здобувача організовану ним самим діяльність, що залежить від його пізнавальних мотивів, реалізується в зручний для нього час та контролюється ним [27, с. 49]. Відзначаючи, що самостійна робота та самоосвіта тісно пов’язані між собою, вважаємо за необхідне уточнити, що самоосвіта є більш загальним поняттям. Проте С. Шаров уточнює, що цей феномен повністю залежить від творчості студентів та прояву ними інтересу до здійснення самостійної роботи, бажання постійно збагачувати й удосконалювати свої знання, уміння і навички творчої праці без зовнішнього спонукання [137, с. 158].

Як зазначають Т. Коростіянець і К. Недялкова, головна відмінність самостійної роботи студентів від їхньої самоосвіти проявляється в тому, що самостійна робота спрямовується насамперед на досягнення освітніх цілей,

зокрема, опанування певних знань, умінь і навичок, оволодіння способами діяльності, які передбачені вимогами освітніх програм. Самоосвіта є добровільною діяльністю здобувачів освіти, що організовується відповідно до індивідуальних інтересів та потреб особистості й спрямована на оволодіння знаннями у процесі самостійної роботи без допомоги викладача. Однак така діяльність не буде відрізнятися високою ефективністю, якщо в її учасників не сформовані відповідні знання, уміння, емоційно-вольові якості, зокрема самостійність, не накопичено певний досвід самостійної пізнавальної діяльності, а студенти не відчують потреби в її виконанні. Оволодіння майбутніми фахівцями технікою самоосвіти відбувається під час їхньої участі в освітньому процесі, де обов'язковим елементом виступає самостійна робота. Щоб потенціал цієї роботи максимально використовувався як засіб розвитку готовності здобувачів до самоосвіти, необхідно під час її організації створити необхідні умови для того, щоб ці два види діяльності – самостійна й самоосвітня – мали якомога більше загальних аспектів, тобто своєрідних точок дотику. Ідеться насамперед про мотиваційну сферу особистості, а також її пізнавальну та творчу навчальну діяльність [65].

У науковій літературі самостійна робота здобувачів освіти визначається як:

- чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності (А. Ільченко, Г. Подлєсна [51, с. 187], Л. Галавська [32, с. 52]);
- запорука ефективної організації навчального процесу у ЗВО (С. Ісаєва, Н. Соловей, І. Летуновська [52, с. 385]);
- поєднання відтворювальних та творчих процесів у діяльності студентів (Р. Михайлишин [84, с. 99]);
- фактор формування професійної компетентності майбутніх фахівців (І. Зайчук, М. Романова [49, с. 145]).

Доцільно також зазначити, що деякі вчені поняття «самостійна навчальна робота» і «самостійна навчальна діяльність» використовують як

синоніми. Ми приєднуємося до точки зору вчених, які вважають, що ці поняття є близькими за значенням, але їх не можна сприймати як еквіваленти.

Як пояснює С. Малихіна, самостійна робота – це форма індивідуальної роботи, а самостійна діяльність – якість пізнавальної активності, що зокрема передбачає прояв людиною не реактивної, а ініціативної позиції в навчанні, формулювання власних точок зору на об'єкти власної активності, а не повторення чужих думок. Призначенням самостійної діяльності студентів є не лише закріплення їхніх знань та вмінь, але й розвиток таких універсальних здібностей та якостей, як пошукова активність, наполегливість. Отже, самостійна навчальна діяльність виступає як складний, напружений та неперервний процес самостійного пізнання людиною, причому в разі виходу індивідуального пошуку за межі вивченого матеріалу мотивація до цієї діяльності може послаблюватися. Крім того, самостійна робота виконується без викладача, тоді як самостійна діяльність не лише припускає, але й часто передбачає його обов'язкову присутність. Отже, у вузькому розумінні самостійна робота має передувати самостійній діяльності, а в широкому розумінні – самостійна діяльність містить також і самостійну навчальну роботу [76-78].

І. Нагрибельна тлумачить самостійну роботу як «організаційно сплановану й методично скоординовану (доаудиторну, аудиторну, позааудиторну) пізнавальну діяльність» [87, с. 379] майбутнього педагога для оволодіння професійно важливими компетентностями, що реалізується без імперативних вказівок викладача, проте в ситуації його систематичного й системного педагогічного керівництва з можливістю розробки й реалізацій індивідуальних освітніх траєкторій студентів [86; 87]. Не сприймаючи поняття «самостійна робота» та «самостійна навчальна робота» як синоніми, авторка уточнює, що під самостійною навчальною діяльністю вона розуміє «складне, багаторівневе і динамічно розгорнуте явище, що виконує практично-перетворювальну, науково-просвітницьку функції» [87, с. 380], формує

визначені в процесі наукового пошуку професійно важливі компетентності майбутніх педагогів та забезпечує здійснення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що виступає провідним типом самостійної діяльності здобувачів в освітньому процесі та найбільш повно відбиває специфіку та основні принципи застосування сучасних інноваційних технологій навчання [там само].

Т. Смаїлова зазначає, що самостійна робота, розглядається вченими з одного боку як різновид діяльності, що стимулює пізнавальний інтерес, самостійність, активність здобувачів та закладає основу їхньої самоосвіти, а з іншого – як система педагогічних заходів чи умов, що забезпечують ефективне керівництво самостійною діяльністю студентів [116, с. 148].

Н. Голуб, В. Г. Лендел, М. В. Поторій тлумачать поняття самостійної роботи як внутрішньо мотивовану, цілеспрямовану, структуровану, контрольовану й самоконтрольовану навчальну діяльність здобувачів, спрямовану на досягнення ними певних суспільних, дидактичних, професійних та особистісних цілей; як системоутворювальний фактор комплексного управління навчальною діяльністю здобувачів у процесі отримання ними базової (загальноосвітньої) та спеціальної (фахової) підготовки [34; 35].

У процесі наукового пошуку С. Малихіна дійшла висновку, що поняття «самостійна робота» тлумачиться різними вченими як: самостійний пошук потрібної інформації, опанування знань та вмінь, необхідних для розв'язання навчальних, наукових та професійних завдань; багатокомпонентна діяльність; рівноправна поряд з іншими форма навчальних занять [78].

У контексті порушеної проблеми доцільно також проаналізувати, які еквіваленти для поняття самостійної навчальної роботи використовують зарубіжні вчені. На основі опрацювання англомовних наукових праць різних авторів (Дж. Боуд, С. Брукфілд, П. Дрессел, Г. Глісон та ін.) Є. Танько констатує, що в значенні поняття «самостійна робота» дослідники використовують такі терміни: *independent study* (незалежне навчання); *individual instruction study* (навчання з індивідуальним інструктуванням),

autonomous study (автономне навчання); self-directed learning (самостійно спрямоване навчання) тощо [122, с. 21]. Так, дослідниками з Великобританії самостійна робота студентів визначається: 1) як багатогранне, поліфункціональне явище, що має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення; 2) як підґрунтя для формування й розвитку особистості, якій притаманні творча індивідуальність, високий рівень знань, загальна і професійна культура; 3) як основна дидактична умова оптимізації навчального процесу. Ця робота «формує в майбутніх фахівців уміння самостійно управляти власним навчанням; формує впевненість у досягненні успіху щодо опанування новими галузями знань; розвиває критичне мислення, індивідуальні здібності та ініціативність; виховує персональну відповідальність за рівень навчальних досягнень; стимулює студентів до самовдосконалення; надає можливість приймати самостійні рішення; забезпечує право на свободу вибору; стимулює творчу пошукову активність студентів; дозволяє набути навичок самостійної ефективної організації власної майбутньої професійної діяльності» [122, с. 22, 23].

Зарубіжні науковці Л. Баумгартнерц, Р. Каффарелла, Н. Лонг, С. Мерріам, М. Ноулс під самостійною навчальною роботою розуміють вид діяльності, у процесі якої здобувачі вищої освіти виявляють ініціативу щодо визначення власних індивідуальних освітніх потреб. На цій основі вони формулюють мету майбутньої навчальної діяльності, знаходять оптимальні способи її досягнення з урахуванням наявних матеріальних та особистісних ресурсів, а також здійснюють оцінювання поточних і кінцевих результатів цієї діяльності [6; 8; 9]. Учені (Н. Боер, К. Йот-Домінгес, К. Марсело, Дж. Холл, П. Усінгер, Д. Ф. О. Она, Е. Л. Л.Пан, Дж. Е. Сінклер) також наголошують на тому, що за перебіг та результати самостійної діяльності відповідальність несе суб'єкт її виконання, а викладачі повинні забезпечити дієвий педагогічний супровід указаної діяльності, при цьому обсяг та зміст даного супроводу

зумовлюється специфікою цієї діяльності, а також навчальними досягненнями й персональними інтересами її виконавців [3; 5; 10; 16].

Отже, як бачимо, точки зору зарубіжних учених щодо суті та значення самостійної роботи здобувачів вищої освіти суттєво не відрізняються від поглядів на цей феномен вітчизняних учених.

Як з'ясовано в процесі наукового пошуку, деякі вчені виділили у своїх працях основні ознаки самостійної роботи здобувачів освіти. Так, за поглядами О. Акімова, серед цих ознак необхідно насамперед назвати такі:

- викладач виконує роль керівника самостійної роботи студентів, проте не бере в її реалізації безпосередньої участі;
- у навчальному плані чітко визначений час, що відводиться на здійснення студентами самостійної роботи;
- обов'язковим аспектом організації самостійної роботи здобувачів є наявність заздалегідь підготовлених завдань, розроблених із дотриманням основних дидактичних принципів та врахуванням рівнів пізнавальної діяльності студентів;
- педагогічно доцільно організована самостійна робота студентів забезпечує формування в них самоорганізованості, самостійності та вмінь реалізації самоконтролю;
- необхідність мотивування студентів щодо якісного здійснення самостійної роботи;
- створення умов для самоорганізованості та самоконтролю студентів;
- поєднання різних видів самостійної позааудиторної роботи студентів (навчальна, наукова, виховна тощо), кожен із яких має значний потенціал щодо забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців [17; 18].

С. Малихіна виділяє такі відмінні ознаки самостійної роботи:

- наявність поставленого викладачем завдання та спеціально наданого часу для його виконання;

- відсутність безпосередньої участі педагога в роботі й допомоги у виконанні завдання, опосередковане управління діяльністю студентів;
- важливість вияву здобувачами таких особистісних якостей, як самостійність та активність, а також формування нових умінь, зокрема самоорганізованості та здатності до самоконтролю;
- цілеспрямованість роботи, перебіг якої своєю чергою значно залежить від стану мотивації здійснення навчальної діяльності його суб'єктів [78, с. 135].

С. Дембіцька та О. Кечик до вищенаведених організаційних ознак самостійної роботи додають ще такі:

- попереднє планування застосування відповідних методів, форм та засобів самостійної роботи;
- раціональне поєднання групової та індивідуальної навчальної діяльності студентів;
- визначення очікуваних результатів;
- забезпечення самоконтролю й поточного контролю перебігу та результатів зазначеної діяльності [43; 55].

Узагальнюючи висновки англійських дослідників, Є. Танько зазначає, що самостійна робота забезпечує:

- формування у студентів умінь самостійно управляти процесом власного навчання;
- прояв здобувачами освіти впевненості щодо досягнення успіху у вивченні нових галузей знань;
- розвиток критичного мислення й індивідуальних здібностей студентів;
- виховання в них ініціативності й персональної відповідальності за рівень своїх навчальних досягнень;
- стимулювання майбутніх фахівців до постійного самовдосконалення;

- надання можливості самостійно приймати обґрунтовані рішення щодо розв’язання наявних проблем чи завдань;
- реалізацію права людини на свободу власного вибору в освітньому процесі;
- стимулювання творчої пошукової активності суб’єктів навчання;
- оволодіння навичками самостійної та ефективної організації майбутньої професійної діяльності [122, с. 22].

Доцільно також проаналізувати наукову позицію Г. Романової, яка вважає результативною тільки ту самостійну роботу, що забезпечує успішне досягнення запланованого кінцевого результату як сукупності певних продуктів самостійної навчальної діяльності здобувачів, набуття ними нового цінного досвіду її здійснення на основі реалізації самоуправління й опосередкованого управління з боку викладачів з урахуванням основних наявних психологічних (внутрішніх) чинників та важливості створення сприятливих зовнішніх (дидактичних) умов указаної діяльності. Як підкреслює авторка, самостійна робота має значний потенціал і можливості для розвитку особистості майбутнього фахівця, його професійного становлення та налагодження стосунків співробітництва між викладачами й студентами [108, с. 14, 15].

Як з’ясовано, учені висловлюють різні точки зору щодо визначення основних функцій самостійної роботи в навчальному процесі. Так, С. Ісаєва, Н. Соловей, І. Летуновська виокремили серед цих функцій такі:

- підготовка до аудиторних занять;
- виконання домашніх завдань;
- підготовка до поточного, модульного та підсумкового контролю знань і вмінь студентів;
- виконання науково-дослідницької роботи студентів;
- підготовка до науково-практичних конференцій і семінарів [52, с. 289].

Л. Петрук виокремила такі функції самостійної роботи студентів: навчальну, пізнавальну, контрольну-коригувальну [96, с. 110].

Як вважають В. Євдокимов, О. Єременко, А. Федосова, провідними функціями самостійної роботи здобувачів вищої освіти є такі:

- пізнавальна, що забезпечує засвоєння студентами систематизованих знань з певних дисципліни та практичних умінь;
- самоосвітня, що проявляється в самостійному формуванні та оновленні своїх знань, умінь та навичок, а також їх застосування в діяльності;
- прогнозувальна, що зумовлює здатність студентів вчасно передбачати й оцінювати перебіг виконання поставленого завдання, а також імовірний кінцевий результат;
- коригувальна, що пов'язана з виявом умінь суб'єкта діяльності вносити корективи в процес та результати її здійснення;
- виховна, що передбачає насамперед формування у студентів самостійності як важливої риси характеру [45; 111].

Висловлюючи певною мірою схожі думки, Ж. Чернякова, О. Соя, Є. Танько зауважують, що самостійна робота здобувачів вищої освіти дає змогу виконувати такі важливі функції:

- пізнавальну, що проявляється в засвоєнні студентами нових знань, розширення власного світогляду;
- навчальну, що передбачає на основі опрацювання сучасних першоджерел більш глибокого осмислення здобувачами засвоєних знань, умінь і навичок, використання технік їх самостійного оновлення та творчого застосування;
- коригувальну, що забезпечує осмислення суб'єктами навчання новітніх концепцій, теорій, категорій, підходів до визначення суті відомих понять, підходів, напрямів розвитку науки та своєчасного оновлення на цій основі власних знань та умінь;

- стимулювальну, що виявляється в заохоченні студентів до отримання задоволення від результатів педагогічно правильно організації навчально-пізнавальної діяльності;

- виховну, що спрямована на формування таких важливих особистісних якостей, як самостійність, цілеспрямованість, воля, дисциплінованість, відповідальність тощо;

- розвивальну, що пов'язана з розвитком у здобувачів освіти дослідницьких і творчих умінь [118; 122; 134].

В іншій своїй праці Ж. Чернякова виокремлює трохи інші функції самостійної роботи, до яких відносить такі:

- розвивальну (розвиток у студентів культури розумової праці й інтелектуальних здібностей, залучення їх до виконання творчих видів роботи);

- інформаційно-навчальну (навчальна діяльність без самостійної роботи має низькі результати);

- орієнтаційно-стимулювальну (забезпечення професійного спрямування та професійного прискорення процесу навчання);

- виховну (формування професійно важливих професійних якостей майбутніх фахівців);

- дослідницьку (активний розвиток професійного, творчого та критичного мислення особистості) [135, с. 392].

Як відзначають Т. Коростіянець і К. Недялкова, провідними завданнями самостійної роботи студентів ЗВО сьогодні є насамперед такі:

- 1) засвоєння в повному обсязі визначених в освітній програмі знань, умінь та компетентностей;

- 2) послідовне вироблення стійких умінь і навичок ефективної науково-теоретичної та практичної самостійної роботи професійної спрямованості на рівні національних та світових освітніх стандартів;

- 3) активне формування мотивації щодо здійснення самоосвіти протягом усього життя;

- 4) розвиток різних пізнавальних інтересів та здібностей;
- 5) розвиток критичного мислення;
- 6) забезпечення опанування студентами вмінь самоорганізації власної життєдіяльності, її самоаналізу й самооцінювання;
- 7) формування готовності майбутніх фахівців до здійснення фахової діяльності в умовах високої конкуренції, що вимагає реалізації безперервної самоосвіти та постійного підвищення рівня професіоналізму [65].

У контексті порушеної проблеми доцільно розглянути наявні в науковій літературі класифікації видів самостійної роботи, структуровані за різними ознаками. Так, за місцем та часом проведення виокремлюють аудиторну (проводиться на заняттях в аудиторіях ЗВО) і позааудиторну (проводиться у вільний від занять час) види самостійної роботи. За метою виділяють навчальний, науковий й соціальний види самостійної роботи [27; 119].

За рівнем обов'язковості самостійна робота може бути:

- обов'язковою (визначена в навчальних планах і робочих навчальних програмах, наприклад: підготовка до лекцій, семінарських і практичних занять; виконання домашніх завдань; завдання, що виконуються під час проходження практики; підготовка і захист курсових та дипломних робіт тощо);
- бажаною (зокрема, участь у наукових гуртках і науково-практичних конференціях, підготовка тез, доповідей, наукових статей, рецензування робіт інших здобувачів тощо);
- добровільною (участь у вікторинах, олімпіадах, конкурсах, виготовлення технічних і наочних засобів навчання) [125; 138].

За кількістю учасників виокремлюють фронтальну, групову та індивідуальну форми самостійної роботи. За джерелом управління (контролю) самостійна робота може проводитися під контролем викладача або на засадах самоконтролю самих здобувачів освіти. За характером реалізації ця робота відбувається або в заданому ззовні режимі, або у форматі,

обраному самим студентом. За характером спонукального чинника самостійна робота може реалізовуватися за ініціативою викладача або за власною ініціативою студента. За критерієм присутності педагога як суб'єкта управління самостійна робота виконується здобувачами або в присутності викладача, або без нього. За місцем проведення самостійна робота здійснюється або в попередньо визначених локаціях (наприклад, в аудиторії, лабораторії, бібліотеці), або в довільно обраному місці (за вибором виконавця) [73; 125; 127].

За дидактичною метою виділяють такі види самостійної роботи:

- навчальні (засвоєння нового навчального матеріалу);
- тренувальні (закріплення засвоєних знань, умінь і навичок);
- контрольні (контроль, перевірка, самоперевірка рівня навченості студентів за допомогою використання тестів, контрольних завдань тощо);
- дослідницькі (пошуково-наукова діяльність: написання курсових і дипломних робіт, статей) [65; 75; 121].

За характером пізнавальної діяльності (рівнем самостійності) студентів виокремлюють такі види самостійної роботи:

1. Репродуктивна самостійна робота, яку виконують за запропонованим шаблоном (зразком). Така діяльність має тренувальний, відтворювальний, характер (наприклад, переказ чи відтворювання тексту; виконання типових вправ за зразком; розв'язання задачі за готовим алгоритмом; повторення матеріалу лекційного заняття тощо).

2. Реконструктивна самостійна робота, що передбачає застосування знань у змінених умовах, де здобувачу необхідно адаптувати або перебудувати відомий шаблон чи спосіб діяльності. Така робота набуває перетворювально-адаптаційного характеру (наприклад: уважне слухання з доповненням лектора; складання конспектів, планів, тез; розв'язання задач із зміненими умовами; переказ тексту з елементами аналізу; виконання вправ із новим матеріалом за аналогією до вже відомих алгоритмів тощо).

3. Конструктивна самостійна робота, що передбачає застосування знань на основі засвоєного матеріалу. Студент конструює (проектує, створює) новий продукт, систему чи структуру з відомих аналогів, подає відомий матеріал у новій формі, що дозволяє суб'єкту навчання вчитися самостійно організовувати цей матеріал, структурувати знання та подавати їх у новій формі, тобто самостійна робота набуває перетворювального, продуктивного характеру (наприклад: складання схем-конспектів, опорних конспектів, планів, анотацій, схем, таблиць на відповідну на тему; складання технологічних карт; розробка інструкцій, написання есе чи конспекту, в якому слід структурувати набуте знання; створення нових матеріалів: презентацій, дидактичних ігор, ребусів тощо [72; 78].

За видами діяльності виділяють навчально-пізнавальну (через реалізацію операцій мислення: синтез, аналіз, узагальнення, систематизацію тощо) та професійну (конкретні дії, що імітують професійну діяльність) самостійну роботу студентів. За рівнем мотивації самостійна робота може бути низького рівня (викладач спонукає здобувачів до самостійних дій, постійно контролюючи їх здійснення), середнього рівня (студент працює самостійно, сам себе контролює, проте викладач спонукає його до активної діяльності) та високого рівня (здобувач виконує завдання та сам контролює свої дії) [138, с. 66].

Як констатує М. Швед, за цільовим призначенням виділяють такі види самостійної роботи:

- вивчення нового матеріалу (читання, вивчення, конспектування літературних джерел, вибір нової інформації, перегляд відеозаписів; прослуховування записаних лекцій тощо);
- поглиблене вивчення матеріалу (підготовка до лекцій, практичних, лабораторних, контрольних робіт, семінарів; виконання запропонованих типових задач тощо).

- вивчення нового матеріалу з використанням елементів творчості (розв’язання нестандартних задач; створення розрахунково-графічних робіт і курсових проєктів; участь у ділових та рольових іграх, вирішенні проблемних ситуацій; складання доповідей і рефератів на задану тему тощо).

- удосконалення теоретичних знань і практичних навичок в умовах практичної чи професійно спрямованої діяльності (навчальні практикуми, різні види практик; дипломне проєктування тощо) [138, с. 66, 67].

Крім того, у своїй праці Ж. Чернякова пропонує такі класифікації видів самостійної роботи:

- за спрямованістю змісту: самостійні роботи з описовим, пояснювальним чи інструктивним матеріалом;

- за дидактичними цілями: самостійні роботи, що передбачають здобуття, закріплення, перевірку та застосування певних знань, умінь та навичок;

- за методами навчання: словесні, наочні та практичні самостійні роботи;

- за типом пізнавальної діяльності: репродуктивні, варіативні, творчі;

- за типом розумової діяльності: аналіз, порівняння, абстрагування, причинно-наслідкові зв’язки, узагальнення;

- за місцем проведення: в аудиторії, на природі, у бібліотеці, за місцем проживання (домашня робота);

- за кінцевим результатом: письмові, усні, графічні, матеріалізовані [135, с. 403].

У науковій педагогічній літературі також виділяють такі види самостійної роботи студентів:

- систематичну самостійну роботу (характеризується невеликим за змістом обсягом та чітким розподілом за днями);

- акордну (відрізняється комплексністю та тривалістю за часом) [87, с. 381].

Як підкреслює Л. Майборода, науково обґрунтована організація самостійної роботи майбутніх фахівців сприяє вдосконаленню їхньої професійної компетентності, розвитку мовленнєвої діяльності й мислення, формуванню навичок самоконтролю й самоорганізації, умінь самостійно вирішувати актуальні професійні завдання, взаємодіяти з іншими людьми в цифровому суспільстві, здатності брати на себе відповідальність за перебіг та результати власної діяльності [40; 41].

За змістом виділяють такі види самостійної роботи студентів:

- теоретично-пізнавальна (спрямована на засвоєння та поглиблення теоретичних знань);
- практично-діяльнісна (орієнтована на застосування засвоєних знань в практичній діяльності);
- дослідницька (навчально-дослідна та науково-дослідна) (пов’язана з елементами наукового пошуку в навчальній чи науковій діяльності);
- творча (передбачає здійснення продуктивної, варіативної, діяльності оригінальними способами, полягає в застосуванні знань і вмінь у суттєво змінених (нестандартних) умовах, перенесенні засвоєних способів дій на розв’язання складніших завдань);
- контрольна-оцінна й рефлексивна (спрямована на здійснення самоанализу, саморегуляцію самостійної роботи та рефлексію власних дій та зусиль) [45; 110].

На основі аналізу та узагальнення поглядів науковців у дисертаційному дослідженні під самостійною роботою здобувачів вищої освіти розуміємо вид навчальної діяльності, організаційно та методично спрямований викладачами на формування професійно значущих знань, умінь і компетентностей студентів, що здійснюється ними безпосередньо (без прямої участі педагога) у межах аудиторного чи позааудиторного навчання. Зазначена авторська позиція знайшла відображення в таких публікаціях: [72; 73].

1.2. Сутність та місце цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів сучасних ЗВО

В умовах активної цифровізації вищої освіти чільне місце в освітньому процесі зайняли цифрові технології. Уточнимо, що в основі використання цифрових технологій покладено застосування цифрових сигналів, які почали активно застосовувати наприкінці 80-х років ХХ ст. На відміну від аналогових сигналів, передача яких є неперервним процесом та які можуть приймати будь-які значення у визначеному діапазоні, цифрові сигнали є дискретними та являють собою дані у формі двох логічних значень: 0 (сигналу немає) чи 1 (сигнал є). Ці характеристики цифрових сигналів дають можливість транслювати їх практично миттєво [91, с. 6].

Як визначено в науковій літературі, використання цифрових технологій у царині освіти розпочалося наприкінці ХХ ст. Зокрема, після 2000 року стали активно поширюватися такі цифрові інструменти та системи, як вебсайти навчальних курсів, системи управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), цифрові бібліотеки тощо. Поступово сформувалася система електронного навчання, що дає змогу здійснювати навчання в будь-якому місці та в будь-який час на основі електронного зв'язку, що реалізується за допомогою комп'ютерного пристрою та підключення до мережі інтернет. Подальший розвиток цифрових технологій дозволив активно впроваджувати систему змішаного навчання в заклади освіти в різних країнах, здобувати професійну та вищу освіту в дистанційному режимі, а також отримати здобувачам освіти доступ до новітніх цифрових інструментів, даючи майбутнім фахівцям змогу вдосконалювати свої професійні навички, а закладам освіти – підвищувати якість своєї роботи [1; 2; 4; 12; 14; 15; 40; 41; 53; 109; 120].

Як з'ясовано в дослідженні, саме поняття цифрових технологій у галузі освіти трактується вченими неоднозначно. Так, В. Матюха зазначає, що в

загальному значенні під цими технологіями розуміють електронний метод пошуку, обробки й трансляції інформації за допомогою символів кодування, що використовуються в комп'ютерних технічних пристроях та комп'ютерних технологіях [80, с. 59].

М. Пригодій відзначає, що цифрові технології охоплюють всі форми технологій, що функціонують на основі двійкового кодування сигналу, включаючи електронні дані, апаратне та програмне забезпечення, різні за характером та видом цифрові послуги. Отже, ці технології охоплюють цифрові пристрої, системи й ресурси, які допомагають шукати, створювати, зберігати, транслювати та керувати даними. При цьому важливим аспектом указаних технологій є інформаційні технології, що мають відношення до використання комп'ютера для обробки інформації й даних [99, с. 304].

О. Берназюк теж вважає, що цифрові технології – це технології, в яких застосовуються специфічні цифрові сигнали для передачі інформації [22, с. 84]. В. Гринько під цифровими технологіями розуміє технології створення, транслювання та збереження певних інформаційних повідомлень, що передбачає їх кодування за допомогою відповідних символів (комп'ютерні програми та додатки, комп'ютерні ігри, веб-сайти й веб-сторінки, електронні соціальні мережі тощо). Якщо цифрова технологія використовується для реалізації завдань у галузі освіти, то для позначення цієї технології застосовується поняття «цифрова освітня технологія» [38, с. 69].

Схожі ідеї висловлюють О. Антонова й Л. Фамілярська, які під цифровими технологіями мають на увазі електронний спосіб оброблення й передачі інформації, що відбувається за допомогою спеціальних знаків кодування, що застосовуються в комп'ютерній техніці, а також у комп'ютерних технологіях [20, с. 13]. Зазначені технології об'єднують у собі хмарні сервіси, сучасні інформаційно-комунікаційні технології й технічні засоби реалізації цифрового опрацювання здобувачами потрібних навчальних матеріалів.

С. Сисоева підкреслює, що цифрові технології в сучасному світі являють собою не тільки інструмент, а й середовище існування людини, відкриваючи принципово нові можливості для її навчання у зручний час, здійснення безперервної освіти, проектування для кожного здобувача індивідуальної освітньої траєкторії, перетворення споживачів електронних ресурсів на їх активних творців тощо. Саме на цій основі відбувається комплекс заходів із перетворення педагогічних процесів на основі впровадження сучасних інформаційних технологій, цифрових засобів та отриманої продукції. У світлі цього авторка відзначає, що цифровізація освіти спрямована насамперед на підготовку фахівців, які «гарантовано будуть затребувані на ринку праці, легко і вільно володітимуть мобільними й інтернет-технологіями, а також орієнтуватимуться на безперервне навчання (підвищення кваліфікації) засобами цифрових технологій» [114].

Як зауважує О. Пищик, цифрові технології в освіті – це комплекс обраних технологічних рішень, спрямованих на модернізацію й оптимізацію освітнього процесу через застосування цифрових засобів навчання. Продовжуючи розвивати свої думки, авторка зазначає, що впровадження цифрових технологій у царині освіти (наприклад, засоби дистанційного навчання, інтерактивні платформи, віртуальні лабораторії) дозволяє модернізувати процес навчання студентів, підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, зокрема сприяти розвитку в них ключових та фахових компетентностей, необхідних для досягнення рівня конкурентоспроможності на сучасному ринку праці. Указані технології дають змогу успішно інтегрувати сучасні дидактичні інструменти й методи навчання, забезпечити доступ до отримання здобувачами нових знань та практичних умінь за допомогою віртуальних платформ, різних дистанційних курсів та інтерактивних симуляторів. Цифрові технології надають також можливість швидше адаптувати заклади вищої освіти до сучасних вимог суспільства й забезпечити підготовку компетентних і конкурентоспроможних фахівців, чия

професійна підготовка відповідає викликам сьогодення [97, с. 520-523]. Як констатує О. Пищик, ефективність упровадження цифрових технологій у галузі освіти насамперед залежить від таких основних факторів: наявності розвиненої технічної інфраструктури, сформованості цифрової компетентності викладачів, надання належного фінансування й системної підтримки з боку керівництва [97, с. 518].

За І. Гончаровою, цифрові освітні технології – це сукупність різноманітних електронних засобів і програмного забезпечення, що використовуються з метою поліпшення якості навчання та розширює доступ до інформації знань здобувачам освіти та викладачам. Як підкреслює авторка, застосування в освіті різних цифрових технологій та інструментів, зокрема комп'ютерів, гаджетів, електронних засобів візуалізації, інтерактивних дошок, дає змогу забезпечити інтерактивність та підвищити ефективність процесу. При цьому використання вказаних технологій забезпечує не тільки поліпшення якості вищої освіти, а й надання доступу до новітніх знань, що сприяє підготовці конкурентоспроможних фахівців [37].

О. Гулай, В. Кабак та Г. Герасимчук стверджують, що цифрові технології являють собою сукупність інструментів і систем, які застосовують цифрові дані для пошуку, обробки, транслювання та зберігання інформації [40, с. 6]. В іншій науковій праці О. Гулай стверджує, що цифрові технології в освіті являють собою своєрідний спосіб організації інноваційного середовища, в основу якого покладено різні комп'ютеризовані системи й технології їх застосування [104, с. 64].

А. Заїка відзначає, що цифрові технології в освіті – це технології, спрямовані на оволодіння здобувачами освіти засобами (зокрема комп'ютерної техніки, інтернету, аудіо й відеотехніки) пошуку, переробки й використання потрібної інформації [48]. О. Берназюк стверджує, що цифрові технології – це технології, в яких застосовуються специфічні цифрові сигнали для передачі інформації [22, с. 84].

М. Журба сприймає вказаний феномен як технології, в яких актуальна інформація кодується у відповідні дискретні сигнальні імпульси [46, с.116]. О. Сахно під поняттям «цифрові технології» розуміє сукупність методів і засобів реалізації інформаційних процесів, зокрема пошук, обробки, транслявання, зберігання потрібної інформації на основі використання різних програмних засобів і технічних пристроїв [112]. Я. Тарасенко, О. Тихонова, В. Рошко, О. Балковий вважають, що цифрові технології – це сукупність методів, прийомів, засобів створення сприятливих для роботи педагогічних умов на основі використання комп'ютерної техніки, різних засобів телекомунікаційного зв'язку й інтерактивного програмного продукту [123, с. 61].

У дослідженні в пригоді також стали наведені в дисертації В. Гринько теоретичні положення, в яких поняття «цифрові технології» зіставляються з іншими спорідненими термінами. Зокрема, науковиця уточнила авторське розуміння таких близьких до вищенаведеного терміну понять:

- інформаційно-комунікаційні технології (використовуються для трансляції інформаційних повідомлень під час здійснення комунікації як у фізичній (тобто під час безпосереднього комунікативного контакту між людьми), так і у віртуальній реальності);
- мультимедіа-технології (забезпечують процес передачі інформаційних повідомлень, в яких поєднується контент у різних формах: тексту, звуку, відео, анімації тощо);
- комп'ютерні технології (поєднують технології, що використовуються для передачі інформаційних повідомлень засобами комп'ютеру);
- інтернет-технології (реалізують передачу інформаційних повідомлень через комп'ютерну мережу інтернет, наприклад сайти, чати, блоги, форуми, електронні бібліотеки тощо);

– хмарні технології (передача інформаційних повідомлень на основі застосування системи програмного забезпечення, серверів централізованої мережі й комп'ютерного обладнання) [38, с. 61, 62].

На основі опрацювання наукової літератури визначено, що в межах дослідження під цифровими технологіями в галузі освіти розуміємо сукупність інноваційних навчальних засобів, що базуються на використанні цифрової інформації та обробці даних за допомогою комп'ютерів та різних електронних пристроїв.

Автори колективної монографії (за ред. В. Ю. Бекова, О. П. Пинчук) відзначають, що тенденції подальшої цифровізації освіти насамперед пов'язані з розвитком таких цифрових технологій, як: штучний інтелект, доповнена реальність, віртуальна реальність, електронні інформаційні бази й системи, зокрема електронні бібліотеки та наукометричні бази даних, «машинне навчання», нейромережа, мобільні технології, технології блокчейн, хмарні технології й технології туманних обчислень, чат-боти й віртуальні помічники, технології бездротового доступу користувачів до електронних даних, інтернет речей, робототехнічні системи, програмні засоби, електронні освітні ресурси, системи захисту даних в інформаційних системах та протидія кіберзлочинності [131, с. 4, 5].

У. Проценко, Н. Базиляк, О. Вдовіна наголошують, що цифрові технології відкривають нові можливості для навчання здобувачів вищої освіти та є важливим інструментом для активізації їхнього професійного та особистого розвитку. Серед ефективних цифрових освітніх технологій автори називають такі: онлайн платформи, мобільні додатки, віртуальні класи, інтерактивні дошки тощо [106, с. 4, 5].

В. Ковальський і Д. Кисленко констатують, що цифрові технології відкривають принципово нові можливості для забезпечення ефективного навчання здобувачів вищої освіти, розвитку в них креативності та критичного мислення, забезпечення успішної соціальної та професійної адаптації

майбутніх фахівців у теперішньому цифровому суспільстві. Адаптивність і мобільність цифрових технологій суттєво впливають на побудову сучасного освітнього середовища, яке перетворюється на діючий інструмент забезпечення особистісної гнучкості й адаптації кожного суб'єкта навчання до змінених форм його реалізації та характеризується значною динамічністю, а також відсутністю територіальних, часових і географічних обмежень [59].

За висновками В. Ковальського й Д. Кисленька, застосування цифрових технологій в освітньому процесі ЗВО дозволяє також забезпечити такі його важливі педагогічні аспекти:

- адаптивність і мобільність навчання (цифрові технології забезпечують високу гнучкість цього процесу, даючи студентам і викладачам швидко адаптуватися до інтенсивних змін у методах навчання й руйнуючи географічні та часові обмеження в процесі його здійснення);

- створення принципово нових інструментів для навчальної діяльності (наприклад, використання LMS (Moodle, Blackboard тощо), інтерактивних платформ (Google Classroom, Zoom та ін.) соціальних мереж і мобільних застосунків забезпечує значне зростання інтерактивності навчальної діяльності та залученість студентів до неї, а як наслідок – сприяє кращому засвоєнню поданого навчального контенту);

- персоналізація навчання (можливість індивідуалізувати процес навчання, адаптуючи його перебіг і дидактичні матеріали до потреб кожного окремого учасника, налаштовувати оптимальний для нього темп навчання, що сприяє поліпшенню якості засвоєних студентами знань;

- гейміфікація у навчанні (включення ігрових елементів до процесу навчання робить його більш ефективним і цікавим для учасників, підвищує залученість здобувачів освіти та позитивно впливає на розвиток їхньої мотивації щодо виконання навчальних завдань);

- інновації й доступність (використання відкритих освітніх ресурсів, онлайн-курсів та інших технологій підвищує доступність вищої освіти для

студентів з різних країн, незалежно від їхнього фізичного місцезнаходження, забезпечує рівний доступ представників різних соціальних верств до якісної освіти);

- моніторинг (створення передумов для здійснення ефективного моніторингу навчальних досягнень та встановлення дієвого зворотного зв'язку зі студентами, що дає викладачам змогу краще адаптувати процес навчання до індивідуальних потреб кожного його суб'єкта) [там само].

I. Колеснікова вважає, що суттєвими перевагами застосування цифрових технологій в освітній діяльності є насамперед такі:

- використання цих технологій (зокрема, комп'ютерно-інформаційних систем, інтернет-ресурсів, інформаційних цифрових платформ тощо) сприяє розвитку раціонального (воно має назву алгоритмічного) та критичного мислення, логічних здібностей, уміння правильно планувати свою діяльність, реалізовувати цей план на практиці, здійснювати контроль і самоконтроль навчальної діяльності, моделювати різні педагогічні феномени, а це, у свою чергу, сприяє формуванню в учасників інформаційної культури та цифрової грамотності;

- формування активної життєвої позиції особистості, її залучення до різних підсистем суспільних відносин;

- надання широкого доступу здобувачів до різних інформаційно-пошукових систем сприяє розвитку в кожного суб'єкта навчання самостійності, активності, ініціативності, творчих здібностей [61].

Значну цінність у контексті порушеної проблеми мала наукова доповідь М. Пригодія на тему «Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників», оприлюднена на засіданні вченої ради Інституту професійної освіти НАПН України в 2023 р. Зокрема, доповідачем було представлено декілька класифікацій цифрових технологій за різними ознаками.

Так, автор зазначає, що так зване апаратне забезпечення охоплює комплекс технологій, реалізованих у відповідних технічних пристроях, що забезпечують мережеві, телекомунікаційні й обчислювальні потужності, а також створення та використання цифрових продуктів. До цієї групи технологій відносять: комп'ютер, ноутбук, нетбук та інші гаджети (смартфон, планшет, смартгодинники тощо); мультимедійний проєктор; принтери й сканери; інтерактивну дошку; відео- та аудіозаписувальні пристрої; акустичні системи; робототехніку, інтернет речей та інші електронні пристрої, що використовуються для навчання; роутери, модеми, контроллери, маршрутизатори; різного виду датчики (наприклад, біометричні, повітря, світла тощо) [100, с. 3, 4].

Друга виділена група цифрових технологій – це програмне забезпечення, що включає в себе сукупність різних комп'ютерних програм, визначених процедур і цифрових правил, електронні системи обробки інформації та програмних документів (зокрема хмарні обчислення й алгоритми), а саме:

- технології представлення текстів в оцифрованій формі та робота з ними;
- комплекс технологій, в основу яких покладено методи кодування, обробки та передачі відео та аудіо сигналів;
- технології пошуку та аналізу інформації;
- системи та технології, які забезпечують доступ, використання та зберігання навчальних ресурсів;
- системи і ресурси, які можна використовувати для хмарного зберігання або обробки даних;
- набір таких складних інноваційних технологій, як штучний інтелект, іммерсійні технології (віртуальна, доповнена, змішана й розширена реальність), машинне навчання, великі дані тощо [100, с. 4].

Третю групу цифрових технологій, за висновками доповідача, складає так зване комунікаційне електронне забезпечення, що охоплює різного виду інтерактивні технології взаємодії (користувачів і пристроїв, суб'єктів навчання між собою, різноманітних технологій), а також системне функціонування цих технологій (технології співробітництва між користувачами, онлайн-ресурси, соціальні мережі; системи спільного користування електронними даними та необхідними інформаційними ресурсами; системи управління навчанням у формі електронних програм і додатків, які застосовують для забезпечення викладання й вчення тощо) [там само].

Як відзначає М. Пригодій, за способом застосовування у професійній підготовці майбутніх фахівців виокремлюють такі групи цифрових технологій:

- презентації (подання) нового навчального матеріалу;
- реалізації розроблених електронних дидактичних матеріалів з урахуванням необхідності забезпечення індивідуалізації освітньої діяльності здобувачів освіти;
- здійснення контролю та діагностики в електронній формі поточних результатів навчальної діяльності здобувачів для можливості своєчасної корекції перебігу навчальної діяльності студентів та їхнього особистісного розвитку;
- прогнозування подальшого розвитку здобувачів освіти на основі розбудови індивідуальної освітньої траєкторії для кожного з них;
- управління навчально-пізнавальною діяльністю суб'єктів навчання;
- систематизації та узагальнення інформації про особистісне зростання кожного майбутнього фахівця та динаміку його навчальних результатів (зокрема представлених у формі електронного портфоліо);
- організації документообігу в електронній формі [там само].

Т. Ільїна виокремлює такі групи цифрових технологій:

1. Навчальні платформи для повного оцифрування всіх аспектів освітнього процесу (Google Classroom, Apple Classroom, Moodle), що забезпечують:

- створення, поширення, моніторинг, класифікації виконання завдань;
- спільний доступ до роботи з документами в паперовій формі;
- детальне планування, відстеження перебігу та результатів проведення різних заходів;
- підвищення рівня інклюзивності через залучення до процесу навчання здобувачів освіти, які не мають можливості з різних причин бути фізично присутніми на заняттях в аудиторіях тощо.

2. Сервіси для проведення онлайн конференцій, вебінарів, онлайн занять тощо (BigBlueButton, Microsoft Teams, Moodle, Zoom тощо), що забезпечують:

- інклюзивність освіти через залучення до процесу навчання здобувачів, які не мають можливості бути присутніми на заняттях в аудиторіях;
- безперервність освітнього процесу тощо.

3. Сервіси для перевірки навчальних робіт на наявність плагіату (Advego Plagiatus, Edu-Birde, Etxt Antiplagiat, UNICHECK, Strikeplagiarism тощо), що сприяють:

- підвищенню рівня довіри представників різних верств до ЗВО;
- інтернаціоналізації освіти;
- залученню бізнесу до спільної роботи із закладами вищої освіти тощо.

4. Ігрові платформи для монодисциплінарного чи мультидисциплінарного навчання (Minecraft Education, Discovery Tour by Assassin's Creed, Kerbal Space Program, Scratch, Swift Playgrounds), що сприяють:

- міцному засвоєнню матеріалу здобувачами освіти;
- забезпеченню інклюзивності освіти.

5. Інтегровані хмарні платформи (Microsoft Azure, Amazon Web Services), що забезпечують:

- захист важливих даних і профілів ЗВО на базі надійної інтелектуальної платформи, що реалізують аналітичні процедури із застосуванням вбудованого штучного інтелекту та машинного навчання;
- необхідні обчислювальні потужності «за запитом», що нівелює потребу в закупівлі та обслуговуванні дорогого апаратного обладнання;
- автоматизацію основних адміністративних процесів, а як наслідок – зменшення витрат на них.

6. ERP системи для управління закладами освіти (Microsoft Dynamics, SAP S/4HANA та ін.), що сприяють підвищенню рівня автоматизації в управлінні ЗВО і забезпечення неупередженості та прозорості в ухваленні управлінських рішень [50, с. 109, 110].

В іншій науковій праці група авторів (М. Пригодій, А. Гуржій, О. Гуменний, І. Голуб, Т. Пригалінська, А. Волошин) виокремили такі групи цифрових технологій:

1. *Комп'ютерна симуляція та моделювання.* Застосування програмного забезпечення для симуляції певних процесів та створення віртуальних моделей. Навчання із застосуванням віртуальних лабораторій, де студенти можуть працювати з відповідним обладнанням та виконувати дослід.

2. *Віртуальна й доповнена реальності.* Використання зазначених технологій для створення інтерактивних освітніх середовищ; симуляція реальних умов професійної діяльності та взаємодія з відповідним обладнанням у віртуальному просторі.

3. *Цифрові інтерактивні навчальні платформи.* Застосування мобільних додатків і спеціалізованих веб-платформ для навчальної діяльності. Використання відео занять, електронних тестів, інтерактивних завдань та

інших навчальних ресурсів для здобуття й відпрацювання практичних навичок.

4. *Інтернет-речей*. Реалізація в освітньому процесі підключених до інтернету датчиків, обладнання для здійснення моніторингу та контролю обраного процесу, що досліджуються. Аналіз даних та оптимізація зазначеного процесу за допомогою зібраних даних.

5. *Штучний інтелект*. Застосування систем штучного інтелекту для автоматизації й оптимізації процесів, що досліджуються. Аналіз отриманих результатів й передбачення ефективності певного виду діяльності за допомогою алгоритмів машинного навчання [42; 132].

На основі врахуванням точок зору вчених (П. Алевізу, Д. Кисленко, В. Ковальський, Г. Коноле, Н. Селвін) визначено класифікацію цифрових технологій, що містять такі їх групи:

1. Системи управління навчанням, що підтримують вивчення здобувачами онлайн курсів та сприяють реалізації освітніх процесів на різних рівнях, а саме: Learning Management Systems (LMS), Google Classroom, Moodle, Blackboard, Canvas, WebCT.

2. Інструменти для публікацій, забезпечення спільного доступу й взаємодії, які сприяють колаборації учасників процесу навчання й обміну знаннями, наприклад YouTube, електронні книги, подкасти, документи Google, відеолекції, Wikis, Mind Maps, соціальні закладки, Blogs тощо.

3. Соціальні мережі, що виконують важливу роль у розбудові професійних контактів, обміні думок і досвідом між студентами та викладачами-науковцями, зокрема Facebook, Clubhouse, Twitter, Instagram, Ning, LinkedIn, Academia.edu тощо.

4. Інструменти міжособистісного спілкування, що забезпечують комунікацію між учасниками процесу навчання: email, ZOOM, Telegram, Viber, Skype, WhatsApp, Discord, форуми, інтернет проєкти, вебінари.

5. Мобільні додатки (застосунки), програмне забезпечення для планшетів, смартфонів та інших мобільних пристроїв, які забезпечують навчання студентів без обмежень у просторі та часі.

6. Інструменти агрегації контенту, що допомагають швидко збирати та організовувати текстові дані, зокрема створювати власну стартову сторінку з модулями (NetVibes, RSS-канали, Google Reader тощо).

7. Технології для роботи в режимі реального часу (наприклад, віртуальна реальність, онлайн ігри та програми для здійснення роботи в режимі реального часу, віртуальні лабораторії, які відтворюють умови, максимально схожі з реальними, що дозволяють учасникам експериментувати у створених контрольованих умовах.

8. Системи оцінювання та реалізації зворотного зв'язку (наприклад електронне тестування через Moodle, Google Forms) [59, с. 25-26].

Н. Бойко в сукупності засобів інноваційних інформаційних технологій виділила такі їх групи:

- навчальні (забезпечують формування у студентів знань, умінь, навичок навчальної та практичної діяльності на визначеному рівні засвоєння);
- практичні (пов'язані з формуванням умінь і навичок студентів, необхідних для успішного повторення й закріплення пройденого матеріалу);
- навчально-ігрові (формують різні навчальні ситуації, в якій діяльність здобувачів вищої освіти відбувається в ігровій формі);
- інформаційно-пошукові й довідкові (надають суб'єктам навчання необхідну інформацію, сприяють формуванню в них умінь і навичок із систематизації інформації);
- демонстраційні (візуалізують певні об'єкти для їх докладного вивчення);
- імітаційні (дозволяють відтворити певні аспекти реальності для вивчення структурних чи функційних характеристик обраних процесів);

- лабораторні (дають змогу проводити віддалені дослідження на реальному обладнанні);
- моделювальні (дозволяють моделювати визначені явища чи процеси для можливості їх дослідження);
- розрахункові (забезпечують автоматизацію розрахункових та інших рутинних операцій) [24, с. 102].

О. Антонова й Л. Фамілярська наявні цифрові технології класифікували за напрямками навчальної діяльності, виділивши такі:

- інструменти для визначення навчальної проблеми, узагальнення вивченого навчального матеріалу, підведення підсумків (Google Сайт, Google Диск);
- інструменти для перевірки, закріплення знань і вмінь, розвитку критичного мислення студентів (Learningapps, Flippity, Educaplay);
- інструменти для організації групової роботи здобувачів, здійснення ними рефлексії власної діяльності та її результатів (MindMeister, Bubblus, Cacao, Mindomo);
- інструменти для організації самостійної роботи студентів (ThingLink, Glogster, Google Диск) [20, с. 13, 14].

Н. Твердохлебова й Н. Євтушенко до групи перспективних для впровадження у ЗВО технологій віднесли такі:

- платформи для електронного навчання, де здобувачі освіти отримують доступ до потрібного навчального матеріалу, можуть комунікувати з викладачами та членами академічної групи, виконувати запропоновані практичні завдання, а також гнучко і оперативно контролювати процес свого навчання, що відбувається у зручному для них місці та часі (наприклад, Moodle iSpring Learn тощо);
- багатоцифрові ресурси, що дають студентам змогу отримати доступ до необхідної інформації та збагачувати свої знання з різних навчальних

дисциплін (зокрема, електронні книги, відео лекції, наукові статті в електронній формі, інтерактивні матеріали тощо);

- віртуальні лабораторії й симуляції, що дозволяють студентам набувати практичний досвід роботи, моделюючи реальні ситуації у віртуальній формі, а це особливо важливо для майбутніх фахівців у галузі природничих і технічних наук;

- колаборативні інструменти, що допомагають організувати в реальному часі спільну роботу студентів, які знаходяться в різних місцях, що сприяє розвитку в них навичок роботи в команді та успішної співпраці (до цих інструментів відносяться такі: спільні електронні документи, відеоконференції, спільні редактори (Google Docs, Microsoft Teams, Trello тощо));

- інструменти автоматизації процесів перевірки й контролю перебігу та результатів навчальної діяльності, що сприяє забезпеченню ефективного управління ресурсами та зручності в роботі для всіх учасників освітнього процесу у ЗВО (наприклад, реєстрація учасників, облік відвідування студентами занять й оцінювання їхньої роботи) [124, с. 217].

У контексті порушеної проблеми дослідження високу значущість має думка О. Антонової й Л. Фамілярської про те, що з точки забезпечення досягнення запланованих результатів навчання й реалізації формувального оцінювання в ЗВО варто використовувати такі три критерії відбору цифрових технологій:

- забезпечення інтерактивності інформаційної взаємодії між учасниками процесу навчання;

- адаптування освітньої діяльності до індивідуальних потреб і особливостей студентів;

- можливість обрання чи поєднання взаємодії суб'єктів процесу в синхронному чи асинхронному режимах [20, с. 16].

З урахуванням сучасних вимог до організації процесу навчання та значних дидактичних переваг цифрових технологій багато науковців у своїх працях наголошують на важливості активного застосування цифрових технологій у самостійній роботі студентів. Так, А. Ткачов, Н. Ткачова і Т. Щєбликіна наголошують, що сучасні цифрові технології є ефективним засобом організації самостійної навчальної роботи студентів [125, с. 117].

Як пояснює О. Овчарук, ці технології забезпечують сприятливі передумови не лише для їх реалізації в навчальній діяльності різних видів, а й для встановлення дієвого зворотного зв'язку та формування цифрової компетентності здобувачів. Однак підготовлений цифровий інструментарій має бути адаптований до кожного конкретного контингенту здобувачів, відрізнятися гнучкістю й різноманітністю та виступати ефективним засобом реалізації зворотного зв'язку, дозволяючи всім учасникам краще зрозуміти свої особистісні переваги й недоліки, виявити конкретні шляхи досягнення успіху в освітній діяльності [88, с. 6].

А. Соломаха зауважує, що організація самостійної роботи студентів вимагає від них прояву певних зусиль, а для цього слід значну увагу приділяти підкріпленню пізнавального інтересу здобувачів, розвитку їхньої навчальної мотивації, демонстрації активності під час опрацювання поданого навчального матеріалу. Саме тому важливим завданням для кожного викладача ЗВО є активне використання цифрових технологій в організацію самостійної роботи, що позитивно впливає на мотивацію студентів та дає змогу значно урізноманітнити види їхньої самостійної роботи [117].

Я. Тарасенко, О. Тихонова, В. Рошко, О. Балковий вважають, що у вищій школі, як правило, слід використовувати дві форми самостійної роботи: традиційну (самостійна робота студентів, що у вільному режимі часу відбувається поза аудиторією) та аудиторну (вона відбувається під контролем викладача, причому під час її виконання можна отримати консультацію з боку педагога). Водночас автори вважають, що в останній час намітилася тенденція

до виокремлення третього, проміжного варіанту самостійної роботи здобувачів, що характеризується більшою самостійністю її учасників, високим рівнем індивідуалізації навчальних завдань, можливістю отримання оперативної консультації та наявністю ще цілої низки психолого-педагогічних новацій, що стосуються як змісту завдань, так і способу їх виконання, характеру проведених консультацій та здійснення контролю за динамікою навчальних досягнень.

Цей третій варіант самостійної роботи студентів науковці пов'язують саме з використанням цифрових технологій. Їхній вибір значною мірою впливає на якість самостійної роботи, оскільки вони успішно моделюють частину функцій викладача, наприклад, подання, збір та передачу інформації, забезпечення контролю й управління пізнавальною діяльністю здобувачів. Крім того, зазначені технології сприяють опануванню студентами навичок самостійного навчання із застосуванням навчально-методичних матеріалів в електронній формі, освітніх баз даних, різних комп'ютерних навчальних програм для тестування тощо. Автори також підсумовують, що використання вищевказаних новітніх технологій дає змогу значно розширити творчий потенціал студентів, підвищити продуктивність їхньої самостійної підготовки та вийти за межі традиційної моделі оволодіння матеріалом з певної навчальної дисципліни [123, с. 61].

Узагальнення поглядів науковців дозволяє дійти висновку, що впровадження цифрових технологій в організацію самостійної роботи студентів забезпечує такі ключові переваги:

- усунення в значній мірі географічних, часових і соціальних бар'єрів в отриманні освіти забезпечує доступність її здобуття, розширення арсеналу різних інструментів і форм передачі та отримання актуальної інформації;

- можливість адаптивності, індивідуалізації самостійної роботи, зокрема через реалізацію змоги підстроювання навчального контенту та способу його подачі під потреби кожного конкретного здобувача (наприклад,

платформи Duolingo та Brilliant дозволяють не тільки проводити аналіз помилок студента, але і пропонують йому певні додаткові вправи для покращення засвоєння навчального матеріалу);

- використання таких властивостей цифрових технологій, як інтерактивність і гейміфікація, створюють передумови для оволодіння майбутніми фахівцями практичними вміннями й навичками в умовах навчальної роботи, максимально наближеної до реальної професійної діяльності. Зокрема, ідеться про різноманітні інтерактивні вправи, використання симуляцій та віртуальних лабораторій, як-от Minecraft Education або Labster тощо. Крім того, гейміфікація завдяки наявності певних інтерактивних елементів забезпечує розвиток навчально-пізнавальної мотивації студентів;

- здійснення активного розвитку у студентів нових, життєво важливих навичок, насамперед таких soft skills, як критичне мислення, навички самостійного пошуку інформації, цифрова грамотність тощо;

- забезпечення соціального навчання та співпраці всіх учасників освітнього процесу (так, групи у соціальних мережах, освітні форуми, платформи для дистанційного навчання створюють сприятливі можливості для обміну досвідом та активної взаємодії між людьми, а спільна робота студентів у хмарних сервісах, наприклад Google Workspace, сприяє зростанню ефективності групової (командної) роботи);

- економія матеріальних і фізичних ресурсів здобувачів: зокрема, зменшуються витрати на проїзд, проживання в гуртожитку та друк навчальних матеріалів; водночас відкривається доступ до безкоштовних онлайн-курсів і ресурсів, що загалом знижує фізичне та психоемоційне навантаження людини.

Уточнимо, що більш повне викладення вищенаведених висновків дослідження щодо застосування цифрових матеріалів в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти представлено в авторській публікації [34].

Водночас у дослідженні з'ясовано, що використання цифрових технологій в організації самостійної навчальної роботи здобувачів вищої освіти має також суттєві ризики й недоліки, зокрема такі:

- перевантаження різноманітною інформацією мережі інтернет, відсутність суворого контролю за якістю представлених в цій мережі освітніх продуктів значно ускладнює пошук достовірного й якісного навчального контенту та вимагає від виконавців прояву розвиненого критичного мислення;
- створені на засадах принципу гейміфікації цифрові технології нерідко відволікають увагу користувачів від глибокого засвоєння навчального матеріалу;
- виконання самостійної роботи на основі використання цифрових технологій значною мірою залежить від доступу користувачів до інтернету та взагалі від наявності в них електрики, необхідної для здійснення цієї роботи;
- сформовані у студентів завдяки цифровим технологіям компетентності часто мають ознаку примітивізації;
- оскільки цифрові технології нерідко не передбачають наявності чіткого плану послідовності навчальних дій, цей факт суттєво ускладнює можливість досягнення учасниками освітнього процесу поставлених дидактичних цілей;
- надмірне використання в процесі навчання різних цифрових пристроїв провокує появу в людини різних фізичних і психічних проблем, зокрема таких: фізичної втоми, зниження концентрації уваги, психологічної залежності від гаджетів тощо;
- зловживання впровадженням різноманітних цифрових технологій зменшує частоту емоційних і комунікативних контактів студентів з іншими людьми, а це заважає повноцінній професійній та особистісній самореалізації особистості [50, с. 58].

Зазначимо, що це питання теж знайшло відбиття в авторській публікації [50].

Отже, можна підсумувати, що застосування цифрових технологій в організації самостійної роботи має значний педагогічний потенціал для підвищення її якості й ефективності. Так, використання цих технологій забезпечує часову та просторову гнучкість навчання, прозорість вимог до результатів освітнього процесу та об'єктивність критеріїв їх оцінювання, надає змогу здійснення автоматизованого контролю навчальних досягнень студентів та регулярного зворотного зв'язку з ними. Серед основних дидактичних переваг застосування цих технологій в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти слід відзначити насамперед такі:

- створення сприятливих передумов для розвитку внутрішньої навчальної мотивації студентів, забезпечення індивідуалізації та диференціації їхнього навчання;
- надання здобувачам вищої освіти доступу до різнорівневих та різнопланових видів інформаційних ресурсів;
- розширення арсеналу форм самостійної роботи (проектна, рефлексивна, дослідницька, дистанційна тощо);
- розвиток у студентів умінь саморегуляції та прояву автономії в навчанні, відповідальності за отримані результати навчання.

Водночас важливо зауважити, що зазначені переваги цифрових технологій не реалізуються автоматично. Для їхнього втілення організація самостійної роботи здобувачів має ґрунтуватися на науково обґрунтованих засадах.

1.3. Специфічні особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій

Проблема організації самостійної роботи засобами цифрових технологій є актуальною для майбутніх фахівців будь-яких спеціальностей. Проте

особливо актуальною ця проблема є для майбутніх викладачів, які не тільки мають бути добре підготовленими до реалізації цієї роботи, але й проявляти вміння успішно організовувати в процесі реалізації професійної діяльності самостійну роботу здобувачів освіти. У контексті цього В. Маслов наголошує, що важливо приводити у відповідність професійну підготовку й, зокрема, фахову й посадово-функціональну компетентність майбутніх педагогів з вимогами й потребами суспільства на конкретному історичному етапі його розвитку та інтегральних процесів у світовому освітньому просторі [79].

Для виявлення специфічних особливостей організації самостійної роботи здобувачів указаної вище категорії важливо спочатку з'ясувати сучасні вимоги до підготовки педагогів. Так, В. Вишківська наголошує, що в сучасному соціумі особливої актуальності набуває проблема якісної підготовки майбутніх педагогів. Це зумовлено багатофункціональністю їхньої професійної діяльності, а також вагомим внеском у розвиток науки, освіти, виробництва та духовного життя суспільства. Окремої уваги заслуговує формування в освітян професійно-педагогічних якостей та цінностей, а також активної громадянської позиції. Як відзначає авторка, в умовах трансформації української освіти професійна діяльність педагога має спрямовуватися на реалізацію сучасних завдань модернізації освіти, в яких визначено пріоритети в навчанні молоді відповідно до сучасних тенденцій розвитку суспільства та загальних орієнтирів державної політики в царині освіти, визначених у нормативно-правових національних документах [31, с. 180].

Проаналізуємо основні вимоги до професійної підготовленості майбутніх педагогів, визначені в провідних нормативних документах у галузі освіти. Як наголошується в Законі України «Про освіту», педагогічні працівники насамперед зобов'язані: постійно підвищувати свій загальнокультурний та професійний рівень, удосконалювати педагогічну майстерність; успішно виконувати освітню програму для досягнення здобувачами визначених результатів навчання; сприяти розвитку здібностей

кожної особистості, зміцненню її фізичного та психічного здоров'я; не допускати дискримінації, фізичного та психологічного насильства проти здобувачів, приниження честі та гідності особистості; запобігати появи шкідливих звичок у студентів; брати активну участь у розбудові безпечного освітнього середовища; дотримуватися в професійно-педагогічній і науковій діяльності норм академічної доброчесності та спонукати здобувачів освіти до дотримання цих норм; поважати гідність, права, свободи й законні інтереси всіх учасників освітнього процесу; власним прикладом і відповідним настановленням утверджувати повагу до моралі та загальносупільних цінностей; забезпечувати усвідомлення здобувачами необхідності дотримуватися Конституції та законів України, захищати її суверенітет; виховувати в молодих людей повагу до державної мови, державних символів України, національних цінностей рідного народу; формувати у здобувачів прагнення до збереження миру, досягнення взаєморозуміння та злагоди між різними народами й соціальними групами; дотримуватися вимог установчих документів та правил внутрішнього розпорядку ЗВО, сумлінно виконувати свої посадові обов'язки [103].

У Законі України «Про вищу освіту» наголошується, що основними обов'язками педагогічних і наукових працівників є такі: здійснювати викладання навчальних дисциплін на гідному науково-теоретичному й методичному рівні, активно провадити наукову діяльність; постійно підвищувати рівень професійної компетентності та наукову кваліфікацію; завжди дотримуватися норм моралі й педагогічної етики, поважати гідність учасників освітнього процесу та всіх інших людей, зміцнювати у студентів любов до України й патріотизм, формувати повагу до Конституції та законів, державних символів України; дотримуватися в науковій та педагогічній діяльності академічної доброчесності, спонукати здобувачів вищої освіти до дотримання її вимог; розвивати в суб'єктів освіти самостійність, креативність,

ініціативність; прагнення дотримуватися вимог статуту та інших нормативно-правових актів ЗВО [102].

Як відзначається в Концепції розвитку педагогічної освіти, якість освіти сьогодні виступає одним із головних чинників успішного розвитку інформаційного суспільства, а педагог – важливим об’єктом і одночасно провідником позитивних змін у ньому. У світлі цього основним завданням модернізації педагогічної освіти є досягнення її випереджувального розвитку. Оскільки на всіх рівнях освіти здобувачі мають отримати доступ до найсучасніших знань та інноваційних технологій навчання, педагоги мають організувати освітній процес відповідно до цих вимог. А це, у свою чергу, вимагає забезпечення належної професійної підготовки цих фахівців, у тому числі шляхом їхньої морального й матеріального заохочення. Крім того, педагоги-дослідники повинні вміти осмислювати стан і перспективи розвитку освіти, реалізовувати її новий зміст, новітні методики й технології навчання, а також виконувати просвітню функцію в педагогічній спільноті [63].

Очевидно, що підготовка майбутніх викладачів у ЗВО має забезпечити формування в них готовності до успішної реалізації основних професійних функцій. Так, у затвердженому професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти» виділено такі трудові функції цих фахівців:

- «Викладання, консультування та керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти.
- Оцінювання результатів навчання.
- Створення навчально-методичного забезпечення освітніх компонентів.
- Розроблення, оцінювання та вдосконалення освітніх програм.
- Планування та виконання наукових/ науково-технічних/ дослідницьких/ творчих проєктів.
- Керівництво ДНТ роботою здобувачів вищої освіти, консультування докторантів.

- Організація і участь в заходах (освітніх, наукових, методичних, профорієнтаційних, культурно-мистецьких, спортивних).

- Професійний розвиток.

- Експертна діяльність» [105].

Як з'ясовано, учені висловлюють різні погляди щодо виділення основних функцій викладачів у ЗВО. Так, О. Чаусов виокремлює такі з них:

- організаторську функцію (забезпечує керівництво пізнавальною діяльністю студентів);

- інформаційну функцію (передбачає отримання студентами сучасної наукової та іншої професійно важливої інформації);

- трансформаційну функцію (пов'язана із перетворенням суспільно важливого знання в персональні знання студента шляхом здійснення індивідуального акту пізнання);

- орієнтовно-регулятивну функцію (формування певної структури знань, умінь, навичок здобувачів згідно з логікою вивчення наукового матеріалу);

- мобілізуючу функцію (активізація процесів самовиховання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації, самоствердження особистості здобувача) [133].

М. Головань виділяє такі групи основних функцій викладача вищої школи:

- термінальні (функції-цілі) (навчальна, розвивальна, виховна, функція соціалізації, функція життєзабезпечення);

- тактичні (інструментальні) (діагностична, інформативна, спонукальна, рекреаційна, прогностична);

- операційні (функції-прийоми) (функції вимірювання й оцінювання, коригувальна, методична, управлінська [33, с. 79-88].

Н. Мирончук відзначає необхідність підготовки майбутніх викладачів до виконання цілої низки професійних функцій. Як вважає авторка, реалізація навчальної та методичної функцій вимагає від педагога ЗВО:

- реалізації освітнього процесу відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти, забезпечення високого науково-теоретичного й методичного рівня викладання навчальних дисциплін у повному обсязі відповідної освітньої програми;

- розробку робочих навчальних планів і програми навчальних дисциплін, усвідомлення відповідальності за їх реалізацію згідно з навчальним планом та графіком здійснення процесу навчання;

- організації самостійної роботи студентів, формування в них навичок самостійного освоєння теоретичного матеріалу, здійснення контролю за її перебігом та результатами;

- використання ефективних форм, методів, засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, зокрема інформаційних та цифрових;

- розроблення методичних посібників, планування та впровадження методичного й технічного забезпечення навчальних занять, застосування сучасних новітніх знань з педагогіки та психології;

- оцінювання ефективності процесу навчання, зокрема опанування й застосування на практиці студентами знань, умінь, навичок, компетентностей, засвоєння досвіду творчої діяльності, розвиненості пізнавальної зацікавленості на основі використання цифрових технологій;

- взяття активної участі в роботі методичних структур ЗВО (методичної ради ЗВО, предметних (циклових) комісій, методичних об'єднань викладачів, кафедр, конференцій і семінарів);

- реалізації контрольної-оцінної діяльності в процесі навчання на основі використання сучасних засобів оцінювання [82].

Зокрема, авторка відзначає, що реалізація виховної функції викладачів ЗВО сприяє розвитку здібностей та особистісних якостей студентів,

формуванню особистісної культури кожного з них, прагнення повною мірою реалізовувати права й обов'язки студентів, дотриманню ними кодексу корпоративної поведінки, зокрема регулярному відвідуванню занять, прояву поваги до інших людей тощо. Дослідницька функція викладача вимагає підготовку здобувачів педагогічної освіти до проведення досліджень, зокрема експериментів, наукового обґрунтування проєктів, що дозволяє закріпити та збагатити професійні знання та вміння майбутніх викладачів, розвивати в них самостійність і спостережливість, навчити виділяти, спостерігати, аналізувати, узагальнювати, виокремлювати головні аспекти в досліджуваному феномені, формувати у студентів навички самостійної творчої роботи та наукового пошуку, розвивати в них інтерес до науки загалом [там само].

В. Вишківська уточнює, що випереджувальна професійна підготовка майбутнього педагога в ЗВО, заснована на врахуванні як найближчих, так і віддалених перспектив діяльності, передбачає спрямованість на: спонукання студентів до прояву активності й ініціативності, активізацію професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців; залучення їх до систематичної самостійної й самоосвітньої діяльності; розвиток професійної самосвідомості, зокрема забезпечення усвідомлення власної соціальної місії як педагога, який добре розуміє професійну реальність, своє місце в ній та основне професійне призначення, пропагує ідеї розбудови освіти в інтересах сталого розвитку, демократії, створення єдиної зони європейської освіти, здоров'язберігаючого навчання, інклюзивної освіти тощо [31, с. 181, 182].

Як підкреслює Л. Хомич, в умовах динамічного розвитку суспільства висувуються принципово нові вимоги до педагогічних працівників, що вимагає від ЗВО відмовитися від багатьох застарілих методів і форм навчання здобувачів педагогічних спеціальностей. Крім того, слід організовувати освітній процес у такий спосіб, щоб на всіх стадіях професійного становлення здобувачів вони накопичували багатий досвід здійснення самостійної роботи [129, с. 29-30]. В. Ковальчук зауважує, що сучасний педагог – це насамперед

висококваліфікований і різнобічно розвинений професіонал, який відрізняється патріотизмом, знанням педагогіки та психології, а також володінням інноваційними інформаційними та педагогічними технологіями [60, с. 15].

Зазначимо, що в 2018 р. Комісія Європейського парламенту та Ради ЄС запропонувала оновлені рекомендації щодо визначення ключових компетенцій для навчання особистості упродовж життя. Цей перелік компетенцій включає такі: грамотність; багатомовна компетентність; математична компетентність і компетентність у науці, технологіях та інженерії; цифрова компетентність; особистісна, соціальна компетентність та вміння вчитися; громадянська компетентність; підприємницька компетентність; культурна обізнаність та самовираження [46]. Очевидно, що цими ключовими компетентностями мають в обов'язковому порядку оволодіти педагогічні працівники.

На основі аналізу вказаних компетенцій автори колективної монографії (за наук. ред. проф. Л. Хоружої) дійшли висновку, що ці компетенції спрямовані загалом на інтелектуальний розвиток особистості, а це дозволяє реалізовувати її продуктивну співпрацю з іншими людьми на базі використання засвоєних ґрунтовних знань. З урахуванням вищевказаних компетентностей та наведених в різних документах загальноєвропейського рівня висновків фахівців указані вчені визначили такі три групи професійно важливих для викладачів компетенцій:

- взаємодії з навколишнім середовищем: засвоєння професійно важливих знань, вільне володіння мовою спілкування, а також сучасними інноваційними технологіями (інформаційно-комунікативними, цифровими тощо);
- взаємодії з людьми в різнорідних за складом групах;
- забезпечення здатності особистості діяти самостійно (автономно) [62, с. 9].

Багато науковців вважають, що основною метою професійної підготовки майбутніх викладачів є формування в них професійної компетентності. Як зазначає М. Бірка, ця компетентність являє собою сукупність особистісних характеристик педагога (професійних знань, умінь, мотивів, цінностей), що забезпечує успішне виконання ним своїх фахових завдань та обов'язків. Сформованість цих характеристик свідчить про професійну придатність викладача ЗВО. За висновками М. Бірки, структура професійної компетентності викладача включає дві групи компонентів: інваріантних (загальнокультурний, психолого-педагогічний, нормативно-правовий, саморозвивальний) та варіативні (інформаційно-комп'ютерний, діяльнісно-комунікативний, предметний) [23, с. 13].

Г. Кошонько стверджує, що професійна компетентність майбутнього фахівця являє собою інтегральну характеристику професіоналізму, яка поєднує в собі професійно необхідні особистісно-діяльнісні якості здобувача. За результатами дослідження авторки, зазначена компетентність включає такі компоненти:

- громадянську компетентність (здатність добре орієнтуватися в суспільно-політичному просторі своєї держави, знати й реалізовувати на практиці основні законодавчі акти й нормативно-правові процедури, які стосуються як фахової діяльності, так і буденного життя);

- соціальну компетентність (спроможність проєктувати стратегії власної життєдіяльності та комунікації з представниками різних верств населення на основі дотримання сталих норм і правил соціальної взаємодії, зокрема виявляти ініціативу в спілкуванні, грамотно регулювати міжособистісні, групові відносини, попереджати конфліктні ситуації та при необхідності їх своєчасно долати);

- загальнокультурну компетентність (сформованість культури міжособистісних відносин, прояв толерантності, дотримання чітко виражених особистісних духовно-ціннісних орієнтирів та етичних принципів; розуміння

значущості навчання впродовж життя; володіння рідною й іноземною мовами, методами самовиховання, наявність прагнення сприяти розвитку у здобувачів освіти творчості, інноваційного мислення, підприємництва, гуманістичного світогляду);

- науково-методичну компетентність (проінформованість у царині освітніх інновацій, сучасних методів інтерактивного навчання, використання інноваційних технологій моніторингу й управління освітніми процесами);

- комунікативну компетентність (об'єктивне сприйняття всіх партнерів ділового спілкування, уміння активно їх слухати, обрання на основі врахування індивідуальних і вікових особливостей комунікантів оптимального стилю й тону комунікативної взаємодії, володіння вербальними, невербальними й комп'ютерними засобами реалізації комунікації);

- прогностичну компетентність (спроможність до розробки й реалізації різноманітних фахових проєктів, здійснення грамотного аналізу розбудови партнерських відносин й ділового співробітництва, передбачення можливих наслідків здійснення власної фахової діяльності й професійної поведінки);

- технологічну компетентність (здатність викладача добре орієнтуватися в інформаційному просторі, грамотно застосовувати різні технічні та мультимедійні засоби, володіти й оперувати професійно важливою інформацією у відповідності до наявних фахових потреб, адекватно оцінювати досягнуті результати професійної діяльності);

- здоров'язберігаючу компетентність (дотримання засад здорового способу життя, прагнення зберігати фізичне й духовне здоров'я, володіння методами психологічного захисту та психолого-педагогічної підтримки);

- підприємницьку компетентність (здатність організовувати та реалізовувати власну трудову діяльність та роботу команди, зокрема підприємницького характеру, грамотно аналізувати й адекватно оцінювати власні професійні можливості, представляти й поширювати інформацію про результати індивідуальної та колективної діяльності);

- рефлексивну компетентність (реалізується через механізми рефлексії (процес осмислення, критичний аналіз та переосмислення особистісних смислів та змісту професійної педагогічної діяльності, вчинків, поведінки), забезпечує розвиток і саморозвиток, своєчасну корекцію й адекватний розвиток інших компетентностей; сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності та результативності);

- готовність вчитись (уміння уявляти, прогнозувати й реально досягати заплановані результати своєї діяльності; активно застосовувати різні прийоми смислового групування навчального матеріалу, здійснювати систематизацію, узагальнення, моделювання, комбінування, доповнення, перетворення, упорядкування й відтворення потрібної інформації, перетворювати її на спосіб діяльності, правильно сприймати та грамотно опрацьовувати обраний матеріал у відповідності до поставленої мети діяльності, формувати оригінальні авторські думки та критичні судження, поєднувати різні способи перевірки й контролю власної професійної діяльності, а також об'єктивно оцінювати результати навчальних дій здобувачів освіти;

- налаштованість на постійний професійний саморозвиток і самовдосконалення (наявність потреби та готовності до здійснення самостійної й самоосвітньої діяльності, активного творчого самовдосконалення протягом усього життя на основі осмислення досягнутих проміжних результатів і самостійного формулювання нових цілей і завдань [68, с. 35-36].

Як вважає С. Міщенко, професійна компетентність викладача інтегрує в собі такі компоненти:

- предметно-інформаційну компетентність (результат опанування теоретико-методологічних знань у галузі дисциплін спеціалізації, розвиненість мотивації щодо вдосконалення спеціальних знань, здатність використовувати різні джерела інформації для фахового вдосконалення, здатність оптимальним способом поєднувати в освітньому процесі традиційні

й електронні цифрові технології, усвідомлення можливостей застосовувати новітні досягнення науки в професійній діяльності);

- технологічну компетентність (уміння успішно використовувати в освітньому процесі різні комп'ютерні програми, технічні засоби та інноваційні технології, зокрема створювати презентаційні матеріали та відеоколажі, обирати оптимальні цифрові засоби для досягнення поставлених педагогічних цілей тощо);

- методичну компетентність (здатність успішно досягати в освітньому процесі поставлені педагогічні цілі, уміння розбудовувати та реалізовувати на практиці освітні плани, організовувати самостійну роботу студентів і контролювати її перебіг та результати, науково обґрунтовано обирати контент для кожного заняття, послідовно й логічно викладати навчальний матеріал на занятті, ефективно реалізовувати міжпредметні зв'язки в навчанні, проводити об'єктивний аналіз власної педагогічної діяльності, своєчасно коригувати її перебіг та отримані результати, презентувати накопичений педагогічний досвід аудиторії тощо);

- психолого-педагогічну компетентність (проведення занять на високому рівні педагогічної майстерності, уміння створювати сприятливу психологічну атмосферу у студентській аудиторії, високий рівень обізнаності щодо соціальних та вікових особливостей студентства, уміння розвивати навчальну мотивацію студентів, прояв активності у професійно-особистісному самовиявленні (участь у проєктах, інших наукових та професійних видах активностей, волонтерській діяльності тощо), прояв педагогічного такту та професійної прозорливості тощо);

- комунікативно-організаційну компетентність (здатність до ефективного продукування різних видів педагогічного мовлення рідною й іноземною мовами, розвиненість риторичної культури та виконавської дисциплінованості, спроможність успішно попереджати та розв'язувати професійні конфлікти, наявність авторитету серед студентів і колег тощо);

– компетентність саморозвитку (здатність проєктувати й реалізовувати на практиці процес постійного фахового самовдосконалення, володіння різними способами підвищення власної кваліфікації; тренінги, науково-практичні конференції та семінари, курси неформальної освіти; здійснення рефлексії щодо рівня свого професіоналізму, уміння об’єктивно оцінювати прогресивний педагогічний досвід та творчо використовувати цінні педагогічні доробки у власній викладацькій діяльності тощо) [85, с. 162, 163].

Як стверджує І. Шмиголь, професійна компетентність педагога являє собою складний комплекс, що включає професійно значущі знання, уміння, навички, готовність до здійснення професійної діяльності, а також професійно необхідні особистісні якості (толерантність, комунікабельність, креативність, урівноваженість, доброзичливість, мобільність, прагнення до самопізнання, здійснення рефлексії, саморозвитку та самореалізації [141, с. 198]. На думку авторки, зазначена компетентність інтегрує в собі сукупність таких компонентів:

– мотиваційний (зацікавленість в оволодінні професійною діяльністю, наявність внутрішньої (хист, покликання, талант, бажання) і зовнішньої (соціальні відношення, зокрема повага з боку суспільства до професії педагога, і матеріальне заохочення) мотивації щодо здійснення педагогічної діяльності);

– спеціально-предметний (оволодіння спеціальними знаннями, уміннями, навичками, досвіду роботи, пов’язаними з викладанням профільних дисциплін);

– психолого-педагогічний (висока обізнаність у царині психології та педагогіки, наявність практичних психолого-педагогічних умінь і навичок, наявність певного досвіду викладання у ЗВО);

– методичний (дидактичний) (оволодіння викладачем системою наукових знань у галузі психології й педагогіки, предметних умінь і навичок, що формуються на основі засвоєних знань про методи, прийоми, форми,

засоби, умови, шляхи реалізації різних педагогічних впливів, а також їх ефективне використання в освітньому процесі);

- особистісний (сформованість комплексу професійно важливих особистісних якостей: чесності, доброзичливості, толерантності, людяності, порядності, чуйності, відповідальності тощо);

- комунікативний (здатність викладача успішно комунікувати з іншими людьми, ефективно взаємодіяти із здобувачами та колегами);

- організаційно-управлінський (здатність забезпечувати ефективну організацію освітнього процесу та педагогічну взаємодію між його учасниками, своєчасно виявляти й виправляти наявні недоліки у своїй викладацькій роботі);

- експериментально-дослідницький (здатність обирати оптимальні методики для реалізації освітнього процесу, проводити експериментальні дослідження та формулювати аргументовані висновки на основі аналізу отриманих результатів);

- рефлексивність та самостійність (потреба та вміння здійснювати самоаналіз й самооцінювання, організовувати самоосвіту, розвиненість самомотивації) [141, с. 201, 202].

Слід також зауважити, що в затвердженому професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти» визначено компетентності, які корелюють із зазначеними трудовими функціями та є обов'язковими для опанування педагогами. У списку цих компетентностей наведено такі:

- «Здатність планувати і проводити навчальні заняття.
- Здатність консультувати здобувачів ВО.
- Здатність здійснювати керівництво практичною підготовкою здобувачів вищої освіти.
- Здатність проєктувати оцінювання результатів навчання.
- Здатність оцінювати результати навчання.

- Здатність надавати зворотній зв'язок здобувачам ВО за результатами оцінювання.
- Здатність розробляти та вдосконалювати зміст освітніх компонентів.
- Здатність розробляти та удосконалювати навчально-методичні матеріали.
- Здатність розробляти та удосконалювати ОП у складі групи.
- Здатність презентувати ОП.
- Здатність керувати ОП.
- Здатність обґрунтовувати та планувати проєкт.
- Здатність виконувати проєкт.
- Здатність оприлюднювати результати проєкту.
- Здатність керувати проєктом.
- Здатність керувати дослідницькою / творчою роботою здобувачів ВО (бакалаврський, магістерський рівні).
- Здатність керувати (консультувати) ДНТ роботою здобувачів наукового, освітньо-наукового (освітньо-творчого) ступеня.
- Здатність визначати свою роль і завдання при реалізації заходів відповідно до спеціальності.
- Здатність планувати та проводити заходи.
- Здатність організувати особистий професійний розвиток.
- Здатність долучатися до професійного розвитку колег.
- Здатність ініціювати та реалізовувати проєкти з професійного розвитку.
- Здатність здійснювати професійну/ методичну/ наукову експертизу.
- Здатність брати участь у процесах розвитку/ врядування ЗВО» [105].

Зазначимо, що підготовка майбутніх викладачів для ЗВО здійснюється насамперед на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Як зауважує Н. Мирончук, магістерська підготовка майбутніх викладачів забезпечує опанування здобувачем освіти загальних засад методології наукової та/або

професійної діяльності, поглиблених професійно важливих знань, умінь, навичок, інших компетентностей, необхідних і достатніх для успішного виконання інноваційного плану завдань відповідного рівня професійно-педагогічної діяльності [83, с. 100].

Зміст освітніх програм підготовки зазначених фахівців розробляється на основі визначених загальних і фахових компетентностей та програмних результатів навчання. На магістерському рівні реалізуються загальний та професійний цикли підготовки майбутніх викладачів, формується їхня готовність та відповідні компетентності щодо здійснення педагогічно-професійної та наукової діяльності [там само].

Підготовка в магістратурі вимагає формування у випускників здатності вирішувати складні задачі, розв'язувати проблеми в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, а це передбачає провадження певних інновацій. Оскільки застосування цифрових технологій у самостійній роботі майбутніх педагогів є інноваційним видом діяльності, вважаємо за доцільне докладно проаналізувати точку автора щодо того, якими знаннями й уміннями мають оволодіти майбутні педагоги. У сукупності цих знань та вмінь автор насамперед визначив такі:

- набуті в процесі навчання на рівні новітніх досягнень спеціалізовані концептуальні знання, які виступають основою для прояву оригінального мислення та здійснення інноваційної діяльності;
- здатність до критичного осмислення навчальних та професійних проблем з різних дисциплін і на межі предметних галузей;
- уміння розв'язувати складні проблеми й завдання, що потребує оновлення й інтеграції нових знань, у тому числі в умовах неповної чи недостатньої інформації та висунення суперечливих вимог;
- здатність проводити дослідницьку та/чи інноваційну діяльність;

- уміння приймати рішення у складних, нестандартних чи непередбачуваних умовах, що потребує використання нових підходів та здійснення процедури прогнозування;
- усвідомлення відповідальності за рівень сформованості власних професійних знань і вмінь, результати навчальної діяльності;
- здатність до реалізації подальшого самостійного навчання [83].

Як уточнює авторка, відповідно до кваліфікаційних характеристик та вимог щодо рівня професійних знань і вмінь, у процесі підготовки майбутні освітяни мають опанувати: основи загальнотеоретичних дисциплін на рівні, потрібному для успішного виконання педагогічних, організаційно-управлінських і методичних завдань; основи психології, педагогіки й вікової фізіології; методику організації освітнього й навчально-виробничого процесів; методику організації та проведення виховної роботи із здобувачами освіти; основи наукової організації праці у ЗВО; інформацію про засоби навчання й дидактичні можливості їх використання, сучасні інноваційні освітні, зокрема цифрові технології, зміст провідних нормативних документів, що регламентують здійснення процесів навчання й виховання здобувачів вищої освіти тощо. Крім того, майбутні викладачі ЗВО мають оволодіти комплексом професійно важливих особистісних характеристик (необхідними науково-педагогічними та морально-психологічними якостями, громадянськими рисами характеру тощо), цілеспрямовано розвивати свої позитивні індивідуально-психологічні особливості й професійно-педагогічні здібності [там само].

З урахуванням наведених вимог визначено, що основними завданнями магістерської підготовки майбутніх викладачів є формування в них:

- навчально-пізнавальної мотивації та професійної спрямованості;
- професійно значущих компетентностей, особистісних якостей, властивостей та здібностей;

- досвіду викладання шляхом проходження науково-практичної підготовки;
- потреби в саморозвитку, самовихованні, професійному самовдосконаленні, здійсненні постійної самоосвіти;
- здатності високого рівня самоорганізації й готовності до виконання поставлених фахових завдань і функцій у динамічно змінних умовах педагогічної реальності;
- умінь реалізовувати творчий підхід до виконання професійних завдань, розвиток комунікативних здібностей та здатності до роботи в команді [там само].

За висновками М. Артюшиної, під час проходження професійної підготовки майбутні педагоги мають опанувати основи загальнотеоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення актуальних педагогічних, методичних та організаційно-управлінських різних завдань, зокрема оволодіти:

- основами педагогіки, вікової фізіології та психології;
- методикою організації освітнього, виховного й навчально-виробничого процесів;
- сучасними методами, формами, засобами навчання та знаннями про їх дидактичні можливості;
- основами наукової організації праці;
- змістом нормативних документів з питань навчання і виховання дітей та молоді;
- сучасними технологіями навчання тощо [21].

Ураховуючи вищевикладене, зазначимо, що під час організації самостійної навчальної роботи майбутніх викладачів, зокрема майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, засобами цифрових технологій, слід враховувати нормативні вимоги до підготовки цих фахівців, а також до очікуваних результатів цієї підготовки. Крім того, у нормативних документах

та наукових працях червоною ниткою проходить ключова ідея про те, що чільне місце в професійній підготовці майбутніх викладачів займає самостійна робота та самоосвітня діяльність, дозволяючи педагогам ще в студентському віці залучатися до процесу безперервного саморозвитку та професійного самовдосконалення. Крім того, оволодіння знаннями й уміннями, що дозволяють здобувачам вищої педагогічної освіти ефективно здійснювати самостійну роботу засобами цифрових технологій, є важливою передумовою для формування в подальшій професійній діяльності відповідних знань та вмінь у студентів.

Як підкреслюють В. Байдала, А. Ткачов, С. Ткачов, Н. Ткачова та Т. Щєбликіна, опанування кожним здобувачем умінь і навичок ефективно працювати самостійно є важливою передумовою для подальшого здійснення неперервної освіти впродовж життя. Причому нагальною потребою сьогодення є застосування в самостійній роботі різних цифрових засобів і технологій, що дає змогу значно підвищити результативність зазначеної роботи та покращити її управління. Особливу актуальність проблема організації самостійної роботи здобувачів освіти засобами цифрових технологій на основі застосування вказаних технологій набуває для майбутніх педагогів, які повинні вміти не тільки організовувати свою самостійну навчальну роботу, але й залучати до її реалізації своїх студентів [125; 126].

В. Ткачук і В. Щокін також стверджують, що управління самостійною роботою здобувачів другого (магістерського) та третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти вимагає створення оптимальних умов для її організації, формування в майбутніх фахівців навичок самоорганізації й самоосвіти, необхідних для досягнення високої професійної кваліфікації, а також її подальшого зростання в процесі накопичення професійного досвіду. У цьому плані значні дидактичні можливості мають різні інформаційно-комунікативні та цифрові технології, які зокрема дозволяють здійснювати онлайн моніторинг перебігу та результатів самостійного виконання здобувачами запропонованих

завдань, у тому числі на основі застосування хмарних технологій. Використання цих технологій у самостійній роботі магістрантів та аспірантів дозволяє суттєво збільшити кількість та діапазон контенту навчальних завдань для самостійного опрацювання, а також способів їх подання здобувачам [143, с. 177].

Слід також зауважити, що завдяки застосуванню інноваційних освітніх технологій майбутні фахівці отримують змогу залучатися до виконання спеціальних завдань, які передбачають планування самостійної навчальної діяльності, її реалізацію та контроль за її результатами, причому прямим продуктом цієї діяльності є формування у здобувачів умінь чітко визначати стратегію розв'язання наявних проблем, планувати та здійснювати самостійну роботу, контролювати її перебіг, своєчасно знаходити та виправляти наявні помилки. Як уточнили автори, організація самостійної роботи здобувачів із застосуванням цифрових технологій передбачає розробку й реалізацію на практиці комп'ютерно-, професійно й особистісно орієнтованих навчальних матеріалів [так само].

Отже, можна підсумувати, що особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій зумовлені системним поєднанням у професійній підготовці навчальної, квазіпрофесійної, рефлексивної діяльності, а також виробничої (викладацької) практики. Важливо відзначити, що самостійна робота майбутніх викладачів, маючи загальну професійно-педагогічну спрямованість, включає не тільки опрацювання й закріплення теоретичних знань, але інші види діяльності, зокрема аналіз різних педагогічних концепцій та практик, моделювання чи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій, виконання практичних завдань тощо. Позитивним аспектом використання цифрових технологій в самостійній роботі майбутніх викладачів є не лише підвищення її ефективності, але й можливість здійснювати педагогічну взаємодію в асинхронному режимі, зростання ролі таких функцій педагога, як

тьютор, модератор, консультант, а також активному впровадженню різноманітних інструктивно-методичних матеріалів.

Доцільно також зауважити, що науково обґрунтована організація самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій сприяє покращенню саморегуляції здобувачів, зростанню їхньої автономії й самостійності, формуванню педагогічного й критичного мислення, набуттю досвіду здійснення цієї роботи, зокрема на основі створення власних цифрових продуктів, що виступає необхідною передумовою для забезпечення профпридатності випускників-педагогів. У світлі цього існує потреба у здійсненні педагогічно доцільного супроводу зазначеної роботи.

Висновки до розділу 1

У розділі проаналізовано різні трактування вченими ключових понять дослідження. Так, під роботою дослідники розуміють: дію; чийсь труд; працю, заняття, службу; коло занять, обов'язків; спосіб, стиль виконання, манеру, виготовлення чого-небудь; діяльність членів суспільства, спрямовану на створення різних благ і послуг тощо. Термін «діяльність» визначається науковцями як форма активності людей; взаємодія особистості як суб'єкта з навколишнім середовищем; форма активного ставлення людини до себе, інших людей та світу загалом тощо. Дія сприймається як структурний складник будь-якої діяльності, що зумовлена проявом людини відповідних мотивів та співвідноситься з чітко поставленою метою. За висновками фахівців, активність є своєрідною мірою діяльності, а також відображенням ступеня її інтенсивності. Поняття «самостійність» трактується як здатність індивіда без сторонньої допомоги аналізувати різні складні завдання та виконувати їх, готовність формулювати свою думку незалежно від суджень інших людей.

Під час проведення дослідження також були виокремлені основні підходи науковців до тлумачення дефініції «самостійна робота», під якою вони розуміють: процес навчання (складник навчання, учіння); одну з форм навчання; вид навчання; засіб навчання; метод навчання; різновид самоосвіти; чинник ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності; запоруку ефективної організації навчального процесу; фактор формування професійної компетентності майбутніх фахівців. У дисертації під самостійною роботою здобувачів вищої освіти розуміється вид навчальної діяльності, організаційно та методично спрямованої викладачами на формування професійно необхідних знань, умінь, компетентностей студентів, що здійснюється ними самостійно, тобто без безпосередньої участі педагога, у межах аудиторної чи позааудиторної навчальної діяльності.

У процесі наукового пошуку визначено, що в умовах активної цифровізації вищої освіти чільне місце в освітньому процесі займають цифрові технології. Як встановлено, поняття «цифрові технології» учені трактують неоднозначно, зокрема як: електронний спосіб оброблення й передачі інформації за допомогою комп'ютерних технологій (О. Антонова, Л. Фамілярська); специфічні цифрові сигнали для передачі інформації (О. Берназюк); комплекс обраних технологічних рішень, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу шляхом застосування цифрових засобів навчання (О. Пищик); сукупність різноманітних електронних засобів і програмного забезпечення, що використовуються для поліпшення якості навчання та розширення доступу до інформації (І. Гончарова). На основі узагальнення точок зору різних науковців зроблено загальний висновок про те, що впровадження цифрових технологій в організацію самостійної навчальної роботи студентів дозволяє реалізувати цілу низку суттєвих переваг, проте організація цієї роботи на основі використання цифрових технологій повинна мати науково обґрунтований характер.

У дисертації встановлено, що проблема організації самостійної роботи засобами цифрових технологій є актуальною для майбутніх фахівців будь-яких спеціальностей. Проте особливо актуальною ця проблема є для майбутніх викладачів, які не тільки мають бути добре підготовленими до реалізації цієї роботи, але й проявляти вміння успішно організовувати в процесі реалізації професійної діяльності самостійну роботу здобувачів освіти.

У розділі проаналізовано визначені в нормативних документах (Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Концепція розвитку педагогічної освіти, професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» тощо) у галузі освіти та наукових працях різних учених (В. Вишківська, В. Ковальчук, Л. Хомич та ін.) основні вимоги до професійної підготовки й професійно важливих компетентностей майбутніх викладачів. Під час здійснення наукового пошуку встановлено, що специфіку організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій зумовлено інтеграцією у професійній підготовці навчальної, квазіпрофесійної, рефлексивної діяльності, а також виробничої (викладацької) практики здобувачів вищої педагогічної освіти. Самостійна робота майбутніх педагогів охоплює опрацювання й закріплення ними теоретичних знань, а також інші види діяльності практичної спрямованості.

Основні наукові положення розділу 1 викладені в таких опублікованих працях: [70-73].

Список використаних джерел до розділу 1

1. Agaçi R. Learning management systems in higher education. 2017. URL: <https://knowledgecenter.ubtuni.net/conference/2017/all-events/190>
2. Batista J., Morais S., Ramos F. Researching the Use of Communication Technologies in Higher Education Institutions in Portugal. Handbook of Research

on Engaging Digital Natives in Higher Education Settings / Eds. M. Pinheiro & D. Simões. Hershey, PA, USA: IGI Global, 2016. P. 280–303.

3. Boyer N. R., Usinger P. Tracking pathways to success: triangulating learning success factors. *International Journal of Self-Directed Learning*. 2015. № 12. P. 22–48.

4. Conole G., Alevizou P. A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. Walton Hall, Milton Keynes, UK: The Open University. 2010. 111 p.

5. Hall J. D. Self-directed learning characteristics of first-generation, college students participating in a summer bridge program: Doctoral dissertation. University of South Florida, 2011. 155 p. Available: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/3140>. Accessed on: Feb. 6, 2020.

6. Knowles M. S. Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. N.Y.: Cambridge Books, 1975. 135p.

7. Kotova A., Voronina K., Lenska O. The main types of individual work for students of non-linguistics departments. *The Journal of V N Karazin Kharkiv National University*. Series Foreign Philology Methods of Foreign Language Teaching. 2022. № 95. P. 92-98.

8. Long H. B. Understanding Self-Direction in Learning. *Practice & Theory in Self-Directed Learning*. B. Long (Ed.). Schaumburg, IL: Motorola University Press, 2000. P. 11-24.

9. Merriam S. B., Caffarella R. S., Baumgartner L. M. Learning in Adulthood: Comprehensive Guide [3rd ed.]. San Francisco: Jossey-Bas, San Francisco, 2007. 533 p.

10. Onah D. F. O., Pang E. L. L., Sinclair J. E. An investigation of self-regulated learning in a novel MOOC platform. *Journal of Computing in Higher Education*. 2024. № 36. P. 57–90.

11. Oxford English Dictionary / 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, 1989.

12. Raza S.A., Khan K.A. Rafi S.T. Online education & MOOCs: Teacher self-disclosure in online education and a mediating role of social presence. *South Asian Journal of Management*. 2020. № 14(1). P. 142–158. URL: <https://doi.org/10.21621/sajms.2020141.08>.
13. Reid L. Learning management systems: The game changer for traditional teaching and learning at adult and higher education institutions. *Global Journal of Human Social Science: G Linguistics & Education*. 2019. № 19.6. P. 1–13.
14. Romanyuk S., Trofimchuk V. Students' self-study in the process of studying foreign language. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологія». Острог: Вид-во НаУОА, 2019. Вип. 5(73). С. 170–172.
15. Selwyn N. *Is Technology Good for Education*. Toronto, ON: John Wiley & Sons, 2016. 160 p.
16. Yot-Domínguez C., Marcelo C. University students' self-regulated learning using digital technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2017. № 14. P. 38.
17. Акімова О. М. Педагогічні умови позааудиторної самостійної роботи в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Гуман. ун-т «Запоріж. інст. держ. та муніц. упр»., 2013. Вип. № 28 (81). С. 53–59.
18. Акімова О. М. Педагогічні умови організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів: автореф. ... дис. канд. пед. н.: 13.00.04. Харків, 2013. 22 с.
19. Активність. *Філософський енциклопедичний словник*. Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ. К.: Абрис, 2002. С. 15.
20. Антонова О. Є., Фамілярська Л. Л. Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Відкрите освітнє*

е-середовище сучасного університету. 2019. Спецвип. «Нові педагогічні підходи в steam освіті. С. 10–22. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=oeemu_2019_spetsvip.4.

21. Артющина М. В. Інноваційний підхід у викладанні психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах освіти України. *Вісник НТУУ «КПІ»*. Філософія. Психологія. Педагогіка. 2009. Вип. 3. С. 70-75.

22. Берназюк О. О. Проблема наукового визначення поняття цифрових технологій у праві. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Право. 2017. Випуск 47. Том 2. С. 83-86.

23. Бірка М. Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій: автореф. дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. Київ, 2010. 19 с.

24. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 266 с.

25. Бугрій А. С. Самостійна робота як засіб активізації навчальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 31. С. 206-231.

26. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою. К.: Радянська школа, 1990. 45 с.

27. Буряк В. Самостійна робота як вид навчальної діяльності школяра. *Рідна школа*. 2001. № 9. С. 49 –52.

28. Варій М. Й. Загальна психологія: підр. / 3-тє вид. К.: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с.

29. Васянович Г. П. Основи психології: навч. посіб. Київ: Педагогічна думка, 2012. 114 с.

30. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII. С. 1229.
31. Вишківська В. Б. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів. Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: зб. наук. пр. звітно-наук. конф. викладачів ун-ту за 2013 рік, (Київ, 4-6 лютого 2014 року) / укл. Г. І. Волинка, О. В. Уваркіна, О. П. Ємельянова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 180-182.
32. Галавська Л. Є. Самостійна робота студента як чинник, що впливає на ефективність засвоєння знань. *Вісник [Київський національний університет технологій та дизайну]*. 2010. № 5. С. 52-56.
33. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 79-88.
34. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики: навч.-метод. посіб. Черкаси: Брама – Україна, 2008. 232 с.
35. Голуб Н. П., Поторій М. В., Лендел В. Г Самостійна робота як ефективний засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання та активізації навчальної діяльності студентів хімічного факультету. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Хімія. 2011. Вип. 1(25). С. 72-77.
36. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
37. Гончарова І. П. Цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. *Розвиток науково-методичної компетентності педагогічних працівників на засадах цифрової дидактики: матеріали міжрег. наук.-практ. семінару (м. Біла Церква, 23 березня 2023 р.)* Біла Церква: Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/734946>.

38. Гринько В. О. Теоретичні і методичні засади проєктування цифрових освітніх технологій у навчанні майбутніх учителів початкової школи: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.10. Слов'янськ, 2021. 503 с.

39. Грицюк Л. К., Сірук М. В. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки*. 2011. № 17: Педагогічні науки. С. 9-14.

40. Гулай О., Кабак В., Герасимчук Г. Засоби та технології цифрового навчання: теоретичний та практичний аспекти: монографія. Луцьк: Вежа-Друк, 2025. 160 с.

41. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. Інформаційні технології навчання: інноваційний підхід: навчальний посібник. Вінниця: ТОВ «Планер», 2012. 348 с.

42. Гуржій А. М., Пригодій М. А. Класифікація цифрових технологій підготовки майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівної галузі. *Модернізація змісту професійної освіти в умовах євроінтеграції України - 2024*: матер. IV Всеукр. наук.-практ. онлайн-конференції (м. Київ, 17 квітня 2024 р.). Київ: ДНУ «ІМЗО». С. 33-34.

43. Дембіцька С. В. Організація самостійної роботи студентів з безпеки життєдіяльності в процесі підготовки фахівців. *Педагогіка безпеки*. 2016. № 1. С. 48-52.

44. Дуткевич Т. В. Загальна психологія. Теоретичний курс: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2016. 388 с.

45. Єременко О. А., Федосова А. О. Самостійна робота як метод навчання. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти: зб. наук.-метод. пр.* Мелітополь: Таврійський державний агротехнологічний університет 2019. С. 135-141.

46. Журба М. А. Дигіталізація культури та медіаризики: метафізичний аспект. *Вісник Дніпропетровського університету*. Серія: Філософія. Соціологія. Політологія. 2013. Т. 21, вип. 23(2). С. 114-120.

47. Загальна психологія в основних категоріях і поняттях: програмн. довідн. / уклад. Л. К. Велитченко; за заг. ред. О.Я.Чебикіна. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. 535 с.

48. Заїка А. Використання цифрових технологій у професійній підготовці. *Інноваційні моделі розвитку науково-методичної компетентності педагогів професійної школи у системі безперервної освіти*: матер. Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/338197277_VIKORISTANNA_CIFRO_VIH_TEHNOLOGIJ_U_PROFESIJNIJ_PIDGOTOVCI

49. Зайчук Г. М., Романова М. І. Самостійна робота студентів як формування професійної компетентності майбутнього фахівця. *Педагогічка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 32. С. 145-150.

50. Ільїна Т. Цифрові технології як дієвий механізм різнобічного розвитку закладів освіти цифрові технології в освіті як засіб покращення доступності та ефективності навчання. *Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя*: матер. 4-го й 5-го Міжнар. наук.-практ. WEB-форуму (м. Київ-Харків, 23-26 травня 2023 р.). Київ-Харків, 2023. С. 107-112.

51. Ільченко А. М., Подлесна Г. В. Особливості організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. *Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору*. 2018. Т. 81. № 3. С. 185-194.

52. Ісаєва С. Д., Соловей Н. В., Летуновська І. В. Самостійна робота студентів як запорука ефективної організації навчального процесу у вищих закладах освіти. *Грааль науки*. 2023. № 28 (червень). С. 385-392.

53. Кайдалова Л. Г., Ткачова Н. О., Махновський С. Б. Цифрова компетентість викладачів як чинник успішної підготовки майбутніх фахівців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*. 2025. Вип. 98. С. 109-113. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2025.98.17>.

54. Картель Т. М. Самостійна робота студентів як умова їх професійного становлення. *Наукові праці*. 2006. Вип. 37. Т. 50. С. 76–81).

55. Кечик О. О. Форми та методи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу. *Науковий вісник Донбасу*. 2011. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2011_1_26.

56. Ключові компетентності для навчання протягом життя. Київ: Представництво ЄС в Україні, 2021. 20 с. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/3c0580f9-6f6b-11ec-9136-01aa75ed71a1/language-uk>.

57. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога: структура, функції, засоби активізації: навч. посіб. Ізмаїл: Сміл, 2006. 136 с.

58. Коваль Т., Приліпко Т. Самостійна робота як важливий засіб модернізації змісту вищої освіти. *Сучасна освіта України: проблеми, досвід, перспективи*: монографія / за заг. ред. В. В. Іванишин. Кам'янець-Подільський: ЗВО «Подільський державний університет»; Рига, Baltija Publishing, 2024. С. 312-321.

59. Ковальський В. О., Кисленко Д. П. Педагогічні аспекти використання цифрових технологій в вищій освіті. *Академічні візії*. 2024. Вип. 30. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1298/1169>.

60. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя: автореф. дис. ... док-ра. пед. наук: 13.00.04. Київ., 2006. 34 с.

61. Колеснікова І. Цифрові технології в освітній діяльності закладу післядипломної педагогічної освіти: перспективи та виклики. *Нові технології навчання*. 2021. Вип. 95. С. 141-147.

62. Компетенції викладачів вищої школи в добу змін: діагностика та аналітика (за результатами дослідження в Київському університеті імені Бориса Грінченка) / Хоружа Л., Братко М., Котенко О., Мельниченко О., Прошкін В.; [за наук. ред. д-ра пед. наук, професора Л. Хоружої]. Київ : Київський ун-т імені Бориса Грінченка, 2018. 92 с.

63. Концепція розвитку педагогічної освіти (Затверджено Наказом Міністерством освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776). <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

64. Королук О. М. Самостійна робота студентів коледжів як засіб формування особистості майбутнього фахівця. *Нові технології навчання*: матер. VI Міжнар. наук.-метод. конф. «Духовно-моральне виховання і професіоналізм особистості в сучасних умовах» (Вінниця, 30-31 жовт. 2009 р.). К.-Вінниця, 2009. № 58. Ч. 1. С. 180–186.

65. Коростіянець Т. П. Недялкова К. В. Самостійна робота студентів в умовах дистанційного навчання. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2021. Вип. 84. С. 84-88.

66. Котова А. В. Висвітлення питань керування самостійною роботою студентів у педагогічній літературі. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2008. № 8 (147). С. 23–27.

67. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім.Івана Франка, 2005. 306 с.

68. Кошонько Г. А. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті*

загальноєвропейських інтеграційних процесів: зб. наук. пр. Житомир: ФОП Левковець, 2016. С. 30–37.

69. Кримський С. Діяльність. *Філософський енциклопедичний словник* / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ. Київ: Абрис, 2002. С. 163.

70. Курільченко М. О. Застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Серія: Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 55–60.

71. Курільченко М. О. Роль та значення самостійної роботи в професійному становленні майбутніх фахівців. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій* (ByteEd-2025): матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17–19 квітня 2025 р.). С. 134-138.

72. Курільченко М. О. Самостійна навчальна діяльність як педагогічна категорія. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. Вип. 13. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14571590>.

73. Курільченко М. О. Самостійна робота здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі: сутність, види, форми. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 8(49). С. 699-710. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49)).

74. Майборода Л. Методика організації самостійної роботи майбутніх кваліфікованих робітників в умовах змішаного навчання. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 2(27). С. 166-174.

75. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг, 2009. 307 с.

76. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої хімічної освіти в умовах цифровізації освітньо-наукового простору. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 4(22). С. 1178-1189.

77. Малихін О. В. Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2017. Вип. 53. С. 482-490.

78. Малихіна С. В. Самостійна робота як системоутворювальний компонент дидактичної інтенсифікації навчальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2011. Вип. 33, С. 129-141. DOI: <https://doi.org/10.31812/educdim.v33i0.1939/>

79. Маслов В. І. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 675.

80. Матюха В. Використання цифрових технологій при навчанні англійської мови У ЗВО. *Вісник Національного університету Чернігівський колегіум імені Т. Г. Шевченка*. 2024. Вип. 182(№26). С. 58-63.

81. Методика викладання у вищій школі: навч. посібник / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. К.: КНТ, 2014. 262 с.

82. Мирончук Н. М. Кваліфікаційні вимоги до викладачів вищих навчальних закладів як основа змісту освітньо-професійних програм підготовки фахівців. *Проблеми освіти: зб. наук. пр.* Вип. 82. Вінниця-Київ, 2015. С. 172-176. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/16978/1/%D0%BC%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%BD%D1%87%D1%83%D0%BA.pdf>.

83. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) в Україні. *Scientific Letters of Akademic Society of Michal Baludansky*. 2018. № 3. Vol. 6. P. 99-103.

84. Михайлишин Р. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів. *Вісник Львівського університету*. Серія: Педагогічна. 2011. Вип. 27. С. 91-100.

85. Міщенко С. Г. Зміст та структура професійної компетентності викладача коледжу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. Вип. 55. С. 160-166.

86. Нагрибельна І. А. Наукові засади самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови. *Збірник наукових праць* [Херсонського державного університету]: Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т. Івано-Франківськ: Гельветика, 1998. С. 377-381.

87. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис. ... док-ра пед. н.: 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.

88. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 1-13.

89. Опанасенко Н. І. Самостійна робота студентів при вивченні історії педагогіки. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. 2018. Вип. 2(173). С. 147-150.

90. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. навч. посіб. К.: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

91. Основи та методи цифрової обробки сигналів: від теорії до практики: навч. посібник / уклад.: Ю. О. Ушенко, М. С. Гавриляк, М. В. Талах, В. В. Дворжак. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2021. 308 с.

92. Особливості організації самостійної роботи студентів при викладанні фахових дисциплін / Каськова Л. Ф., Андріянова О. Ю., Кулай О. О., Амосова Л. І., Яценко О. І. Актуальні проблеми сучасної вищої медичної освіти в Україні: матер. навч.-наук. конф. з міжнародною участю

(Полтава, 1 березня 2019 року / МОЗ України, УМСА; ред. колегія: В. М. Ждан, В. М. Дворник, І. І. Старченко та ін. Полтава: РВВ УМСА, 2019. С. 94-96.

93. Павлюк М. М. Психологія розвитку самостійності майбутнього фахівця: дис. ... док-ра псих. н., спеціальність: 19.00.07. Київ, 2019. 497 с.

94. Павлюк М. М. Самостійність майбутніх фахівців: витоки становлення та перспективи цілеспрямованого розвитку *Актуальні проблеми психології*. 2015. Т. 9. Вип. 6 . С. 37-44.

95. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін: монографія. Вінниця : УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. 292 с.

96. Петрук Л. Самостійна робота студентів у контексті формування професійних компетентностей майбутніх учителів. *Молодь і ринок*. 2023. Вип. 1 (209). С. 108-112.

97. Пищик О. Цифрові технології у професійній освіті: перспективи для відбудови країни. *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства*: монографія / [за наук. ред. В.О. Радкевич, М.А. Пригодія]. Київ: ІПО НАПН України, 2024. Т. 6. С. 518-535.

98. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь. Київ: АКМЕ ГРУП, 2015. 250 с.

99. Пригодій М. А. Класифікація цифрових технологій, що застосовуються в професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій*: матер. III Всеукр. наук.-практ. конф. (7 квітня 2023 р.). Глухів: Видавництво ГНПУ імені Олександра Довженка, 2023. С. 303-305.

100. Пригодій М. А. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: наукова доповідь на засіданні вченої ради Інституту професійної освіти НАПН України 20 листопада 2023 р. *Вісник НАПН України*. 2024. Вип. 6(1). С. 1-13.

101. Приятельчук А. Поняття «робота», «праця» та «матеріальне виробництво». *Українознавчий альманах*. 2012. Вип. 7. С. 197-189.

102. Про вищу освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004) (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

103. Про освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>.

104. Професійна освіта (цифрові технології) /за заг. ред. О. І. Гулай. Луцьк: ЛНТУ, 2023. 256 с.

105. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» (Наказ МОН № 1466 від 16.10.2024). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vykladach-zakladu-vyshchoi-osvity1466>.

106. Проценко У. М., Базиляк Н. О., Вдовіна О. О. Використання цифрових технологій у викладанні англійської мови в ЗВО. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 5 (23). С. 459-473.

107. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі / за ред. М. В. Артюшиної. К.: КНЕУ, 2007. 528 с

108. Романова Г. М. Індивідуально-типологічні та дидактичні чинники результативності самостійної роботи студентів економічних університетів: автореф. дис. канд. пед. н.: 13.00.04. Київ, 2003. 20 с.

109. Рудніцька К. В., Дроздова В. В. Організація самостійної роботи студентів засобами moodle в процесі навчання іноземної мови. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 63, № 1. С. 218-229. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2018_63_1_20.

110. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підручник. Київ: Абрис, 1997. 416 с.
111. Самостійна робота студентів: навч. посібник / В. І. Євдокимов; за заг. ред. В. І. Євдокимова. Харків: Вид-во ХДГУ, 2004. 140 с.
112. Сахно О. В. Застосування сучасних цифрових технологій у аграрному секторі. *Інноваційні технології при підготовці фахівців аграрного сектору*: матер. міжнар. наук.- практ. інтернет-конференції (30 жовтня 2019 р., м. Біла Церква) Ч. С. 51-58. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728315/1/%D0%9C%D0%86%D0%96%D0%9D%D0%9A%D0%9E%D0%9D%D0%A4_%D0%90%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A%D0%98_%D0%A1%D0%B0%D1%85%D0%BD%D0%BE.pdf?utm_source=chatgpt.com.
113. Свистун В. Загальнонаукові засади управлінської діяльності керівників у системі професійно-технічної освіти. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*. Професійна педагогіка. 2011. Вип.1. Т.1. С. 68-75.
114. Сисоєва С. Цифровізація освіти: педагогічні пріоритети. URL: https://naps.gov.ua/ua/press/about_us/2545/?utm_source=chatgpt.com.
115. Словник української мови: в 11 тт. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К.: Наукова думка, 1977. Т. 8. С. 522.
116. Смаїлова Т. У. Проблеми організації самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з освітньої компоненти «Педагогіка». *Наука і освіта в глобальному та національному вимірах: виклики, загрози, перспективи розвитку*: зб. наук. праць за матер. III міжнародної наук.-практ. конф. (Хмельницький, 22-23 лютого 2024 р.). Хмельницький, 2024. С. 147-151.
117. Соломаха А. В. Цифрові ресурси в самостійній роботі студентів педагогічних спеціальностей у процесі іншомовної підготовки у ВНЗ. Materials of the XXIV – the International Science Conference «About the problems

of practice, science and ways to solve them», Milan, Italy. 386 p. (May 04–07, 2021) UDC 01.1. pp. 215-217.

118. Соя О. М. Формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики засобами інноваційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2016. 290 с.

119. Степаненко О., Приймак Л., Семенишина І. Самостійна робота як засіб розвитку професійних компетенцій студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 44. Т. 3. С. 199-207.

120. Стрельников В. Ю., Брітченко І. Г. Сучасні технології навчання у вищій школі: модульний посібник. Полтава: ПУЕТ, 2013. 309 с.

121. Тамаркіна О. Л. Види самостійної роботи студентів ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 34. Т. 5. С. 228-231.

122. Танько Є. В. Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. Вип. 1 (35). С. 20–27.

123. Тарасенко Я. А., Тихонова О. О., Рошко В. М., Балковий О. О. Роль сучасних інформаційних технологій у самостійній роботі студентів. *Актуальні питання підвищення якості освітнього процесу*: матер. наук.-практ. конф. з міжнародною участю (м. Івано-Франківськ, 17 травня 2019 р.). Івано-Франківськ, 2017. 190 с.

124. Твердохлебова Н. Є., Євтушенко Н. С. Використання цифрових технологій у навчальному процесі в умовах воєнного стану в Україні. *Цифрова трансформація професійної підготовки фахівців в умовах застосування smart-освітніх технологій: стан, проблеми, перспективи*: матер. Всеукр. наук.-метод. конф. (м. Харків, 29-30 листопада 2023 року). Харків, 2023. С. 216-218.

125. Ткачов А. С. Ткачова Н. О. Щєбликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної

освіти на основі використання цифрових технологій *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. № 49. С. 113–127.

126. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Байдала В. В. Сучасні вимоги до підготовки магістрів хімії в закладах вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 66. С. 183-187.

127. Ткачова Н. О., Кабанська О. С. Педагогічний супровід самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. пр. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»*. Харків: ТОВ «Вид-во НТМТ», 2018. № 4 (90). С. 178-197.

128. Туманова Ю. В. Організація самостійної роботи майбутніх молодших бакалаврів з використанням ресурсів платформи Moodle. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. Вип. 86. С. 277-282.

129. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: автореф. дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1999. 42 с.

130. Хом'як І. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки: серія педагогічні науки*. 2016. № 1(303). Т.1. С. 90-95.

131. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колективна монографія / [колектив авторів]; за ред. В. Ю. Бикова, О. П. Пінчук. К.: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

132. Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час: навч.-метод. посіб. / Пригодій М. А., Гуржій А. М., Гуменний О. Д., Голуб І. І., Пригалінська Т. Г., Волошин А. М. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 327 с.

133. Чаусов І. А. Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*

Управління та адміністрування». Вип. 33(62). DOI: [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)).

134. Чернякова Ж. Формування управлінської культури майбутніх педагогів у контексті організації самостійної роботи з педагогічних дисциплін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. № 8 (72). С. 197-214.

135. Чернякова Ж. Ю. Інновації в управлінні самостійною роботою студентів-бакалаврів: теоретичні та методичні засади. *Проблеми інноваційного розвитку вищої освіти у глобальному, регіональному та національному контекстах*. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С. 387–410.

136. Чорненький Я. Я., Чорненька Н. В., Рибак С. Б. Основи наукових досліджень. Організація самостійної та наукової роботи студента: навч. посібник. Київ: Професіонал, 2006. 208 с.

137. Шаров С. В. Поняття самостійної роботи та її ознаки. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 2. С. 157-159.

138. Швед М. Самостійна робота студентів: навч.-метод. посібник. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 205 с.

139. Шимко І. М. Використання самостійної роботи студентів при вивченні педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Серія «Педагогічні науки». Вип. 3-4 (55-56). Полтава, 2007. С. 169-173.

140. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2003. 199 с.

141. Шмиголь І. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. Вип. 4(1). С. 197–204.

142. Шмир М. Самостійна робота студентів у контексті діяльнісного підходу в навчанні. *Молодь і ринок*. 2021. № 4 (190). С. 12-16.

143. Щокін В. П., Ткачук В. В. Організація самостійної роботи магістрантів та аспірантів засобами інформаційно-комунікаційних та хмарних технологій. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. 2012. № 746. Оптимізація виробничих процесів і технічний контроль у машинобудуванні та приладобудуванні. С. 176-180.

144. Юрійчук Н. Самостійна робота як особлива форма навчальної діяльності учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 60. Т. 4. С. 264-267.

РОЗДІЛ 2

ПРОЄКТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

2.1 Методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій як педагогічний феномен

У процесі дослідження порушеної проблеми зроблено висновок про доцільність розробки й теоретичного обґрунтування відповідної методичної системи, що забезпечує ефективну організацію самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій. Зазначимо, що методична система є різновидом педагогічної системи. Тому для отримання більш повної характеристики методичної системи як феномену дослідження вважаємо за доцільно спочатку розкрити сутність поняття «педагогічна система».

Зазначимо, що в «Енциклопедії освіти» педагогічну систему визначено як полісистемне утворення, що інтегрує в собі сукупність структурних компонентів, які тісно взаємодіють між собою. Зазначене поняття застосовується в двох основних значеннях. Так, у широкому значенні під цим поняттям розуміють специфічне об'єднання суб'єктів освітнього процесу, спрямоване на досягнення поставленої мети та виконання сформульованих завдань через залучення здобувачів освіти до різних видів діяльності. У вузькому значенні педагогічна система сприймається як упорядкована цілісна сукупність взаємопов'язаних компонентів, котрі активно взаємодіють між собою та з навколишнім середовищем. Структура будь-якої педагогічної системи включає: викладачів, здобувачів освіти, мету, зміст освіти, методи й форми організації процесу навчання [25, с. 649-650].

Як стверджує С. Беляєв, у науковій літературі визначено два основні підходи до дослідження педагогічної системи. Відповідно до першого з них,

вона вивчається як цілісний об'єкт, що функціонує за певними законами, а інтеграція її структурних компонентів забезпечує появу нової якості системи, що не були притаманні раніше кожному з цих компонентів, а також виникнення нових системоутворюючих зв'язків між ними. Згідно з другим підходом, педагогічна система створюється на основі врахування основної сформульованої мети її моделювання та головних функцій, які вона має виконувати [3, с. 29, 30].

Як указує В. Прошкін, педагогічна система – це множина тісно пов'язаних між собою структурних та функціональних компонентів, які підпорядковані поставленій педагогічній меті. Автор виокремив такі сутнісні характеристики педагогічної системи:

1. Педагогічні системи характеризуються складністю й динамічністю, вони функціонують в умовах змінювання, з одного боку, основних факторів впливу зовнішнього середовища, а з іншого боку – внутрішніх станів системи, що спричинені цими факторами.

2. Функціонування педагогічних систем характеризується цілеспрямованістю й відносною незалежністю від зовнішнього оточення.

3. Педагогічні системи знаходяться в стані неперервного розвитку. Під впливом соціального, громадського й науково-технічного прогресу вони поступово вдосконалюються в історичному, структурному та функціональному аспектах, причому зазначені зміни мають упорядкований характер. Слід також відзначити, що педагогічні системи знаходяться в стані самоорганізації, тобто відносяться до числа синергетичних систем [55, с. 9].

За висновками В. Прошкіна, основними вимогами до опису педагогічних систем є такі:

1. Передумовою системного дослідження є визначення об'єкта, який буде описаний як педагогічна система.

2. Опис цієї системи має починатися з виокремлення певної системоутворювальної ознаки чи властивості об'єкта. Ідеться про певну

визначальну характеристику системи, що визначає її функціональне призначення, структуру та розвиток, забезпечуючи її відмінність від інших систем і визначаючи її сутність.

3. Передбачається виокремлення серед сукупності внутрішніх зв'язків саме системоутворювальних, які забезпечують упорядкованість змодельованої педагогічної системи.

4. Важливим аспектом наукового пошуку є виявлення принципів взаємодії цієї системи з оточуючим середовищем [там само].

В. Прошкін зазначає, що структура педагогічної системи, як правило, включає такі компоненти:

- цільовий (мета, завдання, очікуваний результат);
- суб'єкт-об'єктний (викладачі, студенти та їх взаємодія в контексті реалізації поставленої мети функціонування системи);
- змістовий (форми, методи педагогічного процесу);
- технологічний (технологія реалізації визначених форм і методів реалізації освітнього процесу) [55, с. 9, 10].

Автор також відзначає, що запропонована структура системи може бути доповнена чи змінена науковцями з урахуванням поставлених цілей та завдань дослідження, що забезпечує унікальність кожної авторської системи та специфіку її функціонування. Наприклад, це можуть бути такі: оцінювальний, регулювальний, контрольний, результативний компоненти, що забезпечують установа ступеня ефективності зазначеної системи [55, с. 10].

Відзначаючи наукову цінність висловлених автором ідей щодо структурних компонентів педагогічної системи, відзначимо, що методи, форми організації освітнього процесу, освітні технології логічно віднести не до змістового, а до організаційного компонента системи. У свою чергу, її змістовий компонент має включати сукупність певних знань, умінь, навичок, компетентностей, якостей та властивостей, які мають бути сформовані у

здобувачів освіти в процесі реалізації спроектованої системи для успішного досягнення її попередньо визначеної мети.

Л. Королецька у своїй праці навела такі основні концептуальні положення системної організації освітнього процесу:

1. Педагогічна система – це упорядкована за конкретними ознаками та спрямована на очікуваний педагогічний результат сукупність взаємопов'язаних і взаємодіючих складників, що утворюють керовану цілісну множину, об'єднану певною спільною метою її функціонування.

2. Структура модельованої педагогічної системи може бути представлена як інтеграція таких п'яти основних компонентів: цільового, змістовного, суб'єктного, об'єктного й технологічного.

3. Застосування системного підходу до галузі освіти передбачає вивчення педагогічної системи в поєднанні двох її взаємопов'язаних компонентів: соціального і педагогічного. У світлі цього моделювання зазначеної системи доцільно здійснювати на основі проведення аналізу різних існуючих моделей систем з урахуванням важливості інтеграції наукової інформації й наукової методології системного підходу.

4. Основними ознаками педагогічної системи є такі: цілісність, цілеспрямованість, емерджентність, концептуальність, надійність, структурність, життєздатність, доцільність, стійкість, динамічність, ієрархічність, синергетичність, відкритість, рівновага [34, с. 172, 173].

Як указав А. Ткачов, педагогічна система являє собою впорядковану множину пов'язаних між собою елементів, які об'єднані загальною метою й єдністю управління, знаходяться в тісній взаємодії з оточуючим середовищем та комплексно визначають порядок здійснення освітнього процесу [65, с. 293]. Автор уточнює, що педагогічна система є важливою підсистемою суспільства, тому її функціонування підпорядковується загальним закономірностям розвитку суспільства як цілісної соціальної системи. Взаємодія вказаних систем здійснюється не як безперервний суцільний, а як переривчастий

процес, що реалізується на рівні інтеракції між їх окремими аспектами. На підставі вищевикладеного вчений підсумовує, що будь-яка педагогічна система є штучно створеною цілісною сукупністю, що функціонує на основі врахування загальних законів розвитку суспільства та педагогічних закономірностей. При цьому зміни в педагогічній системі, можливості її адаптації й перебудови зумовлюється насамперед соціальним замовленням й державною політикою в царині освіти [65, с. 298].

У науковій літературі відзначається, що педагогічна система містить дві ключові складові: функціональну й педагогічну (дидактичну). Перша з них охоплює матеріально-технічне оснащення, а також нормативне, дидактичне й методичне забезпечення (освітні програми, навчальні плани, дидактичні матеріали, методичні рекомендації) освітнього процесу. Друга складова відбиває безпосередню взаємодію всіх її учасників, кожен із яких, з одного боку, є об'єктом впливу з боку оточуючих людей, а з іншого – автономним суб'єктом, який здатний проявляти свої бажання й вольові зусилля. Підкреслюючи, що відповідальність за результати освітнього процесу насамперед покладено на педагога як дипломованого фахівця, водночас важливо відзначити, що навчальні досягнення здобувачів значною мірою зумовлені їхніми власними зусиллями. А це означає, що перебіг та результати професійної підготовки складно точно спрогнозувати, бо на них суттєво впливають різні об'єктивні й суб'єктивні чинники [65, с. 299].

Під час проведення дослідження в пригоді стали висновки А. Ткачова про те, що для досягнення ефективного функціонування спроектованої педагогічної системи важливо забезпечити оптимізацію як її статичного, так і динамічного складника. Педагогічна системи як статичний феномен являє собою соціальну організацію, як динамічний – систему управління. Статичний (структурний) складник системи відбиває стійку структуру зазначеної системи, що включає певні елементи, а також зв'язки між ними. Як правило, у статичному складнику педагогічної системи виокремлюють такі елементи:

мету, принципи, зміст, методи, форми, засоби навчання, а також суб'єктів освітнього процесу. Динамічний аспект педагогічної системи відбиває процес її функціонування та розвитку, тобто педагогічну взаємодію між його учасниками, зміну її стану й отримані результат. Очевидно, що для ефективного функціонування педагогічної системи важливо забезпечити оптимізацію як її статичного, так і динамічного складника [65, с. 306, 307].

У контексті порушеної проблеми доцільно також розкрити взаємозв'язок між дефініціями «педагогічна система» та «педагогічний процес». Так, педагогічний процес відбувається в межах педагогічної системи та відбиває зміни, які спостерігаються в ній чи окремих параметрах. Послідовність станів системи визначається в наукових працях як її поведінка [65, с. 306].

Зазначимо, що системоутворювальним складником педагогічної системи, що зумовлює сам процес її функціонування, є мета. Тому вважаємо за доцільне охарактеризувати цей компонент системи більш докладно. Як з'ясовано, на визначення основної мети педагогічної системи впливають такі два основні фактори: 1) соціальне замовлення, що зумовлено актуальними запитами й вимогами суспільства щодо професійної готовності майбутніх фахівців; 2) так зване трансформоване соціальне замовлення, що відбивається в безпосередніх цілях функціонування педагогічної системи й реалізуються під час здійснення освітнього процесу. Слід також уточнити, що конкретизовані цілі будь-якої педагогічної системи є результатом трансформації глобальних цілей суспільства щодо формування здобувачів освіти як майбутніх фахівців, громадян держави та унікальних особистостей, здатних гармонійно узгоджувати власні інтересів та інтереси країни [22; 30].

Як визначено в дослідженні, науковцями виокремлено різні класифікації цілей педагогічних систем, зокрема виділяють такі цілі:

- 1) за часовими рамками:

- тактичні (результат передбачається досягти в найближчий, чітко визначений час);
- стратегічні (досягнення результату є пролонгованим процесом);
- ідеали (мету неможливо повністю досягти в реальності, проте система постійно прагне її досягти, реалізуючи тактичні і стратегічні цілі);

2) за способами реалізації:

- функціональні (спосіб досягнення цілі є відомим та практично перевіреним);
- цілі-аналоги (спосіб досягнення цілі є відомим, але неапробованим, експериментально перевіреними є тільки шляхи реалізації схожої (аналогічної) системи, аналогічних умов тощо);
- цілі розвитку (передбачається реалізувати принципово нову систему, тому спосіб досягнення її цілі невідомий);

3) за характером організації системи:

- суб'єктивні (система спрямована на реалізацію певної цілі, сформульованої конкретним суб'єктом);
- об'єктивні (досягнення цілі зумовлено об'єктивним фактом функціонування конкретної педагогічної системи в чітко визначених умовах та в процесі її науково обґрунтованого управління) [15; 19; 30; 64].

Під час проведення дослідження враховувалися також такі визначені в науковій літературі характерні особливості мети реалізації педагогічної системи:

- кожна педагогічна система створена для реалізації попередньо сформульованої мети чи сукупності декількох конкретизованих цілей;
- множина цілей функціонування системи має ієрархічний характер: у ній можна виокремити основу мету (місію), заради досягнення якої зазначена система створюється, а також першочергові та другорядні цілі, які цю мету конкретизують;

- кожна педагогічна система має свою конкретну мету, яка в ідеальній формі відображає бажаний та попередньо прогнозований результат. Однак важливо враховувати, що ця система є відкритою, тобто вона активно взаємодіє із зовнішнім середовищем, а тому в процесі функціонування системи її мета й цілі можуть уточнятися, коригуватися чи навіть змінюватися згідно з новими наявними обставинами, а тому мету й цілі не слід сприймати як чітко визначені, фіксовані детермінанти. Крім того, слід враховувати, що визначені цілі, маючи динамічний характер, активно взаємодіють між собою, а також значною мірою впливають на визначення поточних завдань системи;
- функціонування всіх природних систем спрямовані на реалізацію певних об'єктивних цілей, а штучних систем – на досягнення суб'єктивно визначених цілей [19; 64].

Під час моделювання педагогічної системи важливо також враховувати такі основні вимоги до формулювання її цілей:

- конкретизація (цілі формуються з урахуванням об'єктивних можливостей для їх досягнення в умовах конкретної системи);
- диференціація (загальні цілі розподіляються як сукупність проміжних цілей системи, відображаючи перебіг її поетапної реалізації);
- діагностичність (опис цілі є чіткій та однозначний, що дозволяє виміряти та оцінити досягнення результату, а це, у свою чергу, дає змогу своєчасно вносити зміни в освітній процес, роблячи його більш ефективним);
- оптимальність (реалізація цілей відбувається за попередньо визначеним, раціональним і контрольованим алгоритмом);
- результативність (цілі спрямовуються на отримання чітко визначеного, очікуваного результату) [15, с. 332].

Ураховуючи вищенаведені теоретичні положення про визначення й основні ознаки педагогічної системи, доцільно перейти до уточнення сутності самого поняття методичної системи, а також вимог щодо її моделювання. Як відзначає О. Гур'євська, моделювання будь-якої методичної системи

передбачає створення її ідеального образу, що складається з обґрунтованої теоретичної основи (організаційні форми та методи професійної підготовки майбутніх фахівців), а також відповідних засобів навчання й освітніх технологій. Ураховуючи характерні ознаки цілісної системи, авторка уточнює, що моделювання методичної системи відбувається на таких ключових теоретичних положеннях:

1. Спроектвана система не співпадає з об'єктом дослідження, адже в об'єкті залежно від мети наукового пошуку можна виокремити декілька різних систем.

2. Проєктування досліджуваної системи передбачає штучне виділення певного феномену (явища чи процесу) з навколишньої реальності, що передбачає здійснення процедури абстрагування на основі врахування єдності зазначеної системи із середовищем.

3. Проєктування методичної системи вимагає визначення таких складників:

- компонентів (елементів) самої системи;
- елементів її навколишнього середовища (оточення);
- істотних системоутворювальних зв'язків між компонентами цієї системи;
- важливих (істотних) зв'язків із навколишнім середовищем (оточенням).

4. У складних системах кожний елемент (підсистема) під час її вивчення під іншими ракурсом може виступати як автономна система й, навпаки, досліджувана система з іншої точки зору може сприйматися як елемент (підсистема) системи більш вищого порядку. Тому під час проєктування методичної системи слід завжди враховувати, на якому рівні здійснюється робота з нею й точно дотримуватися визначеного рівня відмінності.

5. Інтегрована якість системи визначається не тільки властивістю її окремих елементів, з яких вона складається, і характером їхніх взаємозв'язків, але й зв'язками між зазначеною системою і оточуючим середовищем.

6. Систему як інструмент процесу пізнання можна застосовувати для вивчення різних об'єктів, у тому числі ідеальних, які значно можуть значно відрізнятися між собою [18, с. 147].

Як відзначає Р. Дружененко, поняття «методична система» тісно пов'язана з такими феноменами, як «педагогічна система», «система освіти», «дидактична система», «методика навчання» тощо. Зіставляючи ці поняття між собою, авторка сформулювала такі цінні в контексті вивчення порушеної проблеми висновки:

1. Методична система є похідним поняттям від педагогічної системи й водночас тісно пов'язана з дидактичною системою, інтегруючи наукові знання в галузі педагогіки, дидактики й методики. Їх об'єднуючим фактором є категорія системності як сукупності визначених мети, завдань, закономірностей, принципів, змісту, засобів, методів і прийомів, форм організації освітньої діяльності.

2. Поняття «дидактична система» й «система навчання» не є еквівалентами, адже перша з них передбачає теоретичне обґрунтування її складу, а друга пов'язана з прикладним використанням та відбиває процесуальний характер системи, тобто переважаючими функціями першого поняття є констатувальна й описова, а другого – проєктувальна й конструктивна. В указаних поняттях спільним є об'єкт дослідження, тобто процес навчання.

3. Поняття «методика» та «методична система» теж не є ідентичними. Методика визначається науковцями як галузь педагогіки, що ґрунтується на загальних та специфічних принципах навчання, визначає мету, закономірності, методи, форми, засоби навчальної діяльності в оволодінні здобувачами окремою навчальною дисципліною. У свою чергу, методична

система, відбиваючи на нормативному рівні окремий феномен педагогічної дійсності, конкретизується в певному проєкті освітньої діяльності, зокрема в розробленій освітній програмі й матеріалах її реалізації (підручники, посібники, збірки дидактичних вправ, методичні рекомендації тощо), а також реалізується в професійній діяльності викладача. Водночас авторка зазначає, що, з одного боку, під час проєктування будь-якої методичної системи враховуються дані наукових розвідок у галузі методики, висновки й рекомендації фахівців, а з іншого боку – результати експериментальної перевірки певної розробленої методичної системи узагальнюються на науковому рівні та використовуються для подальшого розвитку методичної науки [23, с. 100-102].

На основі опрацювання наукової літератури авторка зробила висновок, що методична система навчання майбутніх педагогів являє собою інтеграційну наукову категорію, що має водночас характер теоретичного моделювання цього феномену та практичної реалізації сукупності його взаємозумовлених і взаємопов'язаних елементів для отримання очікуваних високих результатів, своєрідний простір опосередкованої взаємодії викладачів та здобувачів як активних її суб'єктів. При цьому методична система розглядається на двох рівнях – змістовому та процесуальному, адже, з одного боку, ця система є певною теоретичною моделлю, а з іншого – апробованою освітньою технологією [23, с. 102].

Виділяючи в межах системного підходу два складники – системно-структурний та системно-діяльнісний підходи, Р. Дружененко зазначає, що перший із них використовується для обґрунтування методичної системи навчання як певної теоретичної моделі, другий із них – для розробки методичної системи навчання як процесу та оцінювання його результатів. У світлі двобічного погляду на порушену проблему, дослідниця виділяє два рівні визначення методичної системи навчання мови майбутніх фахівців: 1) як моделі певної множини взаємопов'язаних та структурно впорядкованих

елементів, створеної для досягнення очікуваних результатів; 2) як тип спроектованої та апробованої систематизованої технологічної діяльності викладача, який забезпечує управління освітнім процесом [23, с. 102, 103].

Аналізуючи наукові погляди вищевказаної дослідниці, зазначимо, що поняття «методика» застосовується в науковій літературі у двох основних значеннях. Відповідно до першого з них, методика є окремою галуззю науки. Відповідно до другого значення, методика використовується як певна множина взаємозв'язаних методів та прийомів доцільного здійснення певної діяльності.

Наведено точки зору вчених, які використовують зазначене поняття в першому значенні. Так, у словник-довіднику (за заг. ред. М. Пентилюк) визначено, що методика – це галузь педагогічної науки, що ґрунтується на загальних і специфічних засадах навчання та визначає мету, принципи, закономірності, засоби, форми, методи навчальної діяльності в оволодінні певною навчальною дисципліною [63, с. 82].

Схоже визначення наведено в статті С. Гончаренка, який стверджував, що методика навчального предмета являє собою галузь педагогічної науки, що досліджує зміст освіти цього конкретного навчального предмету і характер освітнього процесу, спрямованого на опануванні здобувачами визначеного рівня сформованості знань, умінь та навичок, розвиток мислення особистості, формуванню в неї світогляду та громадянських якостей. Як наслідок, предметом методики є визначення теоретичних основ навчання певного предмету (мови, хімії, математики тощо) у різних типах закладу освіти. Основними завданнями методики є визначення змісту навчання для цього конкретного предмета, а також процеси його викладання й учіння [13, с. 3].

Як визначає К. Гуз, у цьому плані зміст методики викладання будь-якої навчальної дисципліни, як правило, включає:

- 1) вивчення її історії;

2) розкриття пізнавального й світоглядного значення, завдань вивчення навчальної дисципліни, його місця в системі освіти й ролі в професійному становленні майбутніх фахівців;

3) обґрунтування змісту навчальної дисципліни на основі розробленої програми, відбір чи розробка відповідних навчальних підручників і посібників;

4) визначення методів і організаційних форм навчання, освітніх технологій, що відповідають змісту навчальної дисципліни та меті її викладання;

5) створення відповідного навчально-методичного забезпечення для ефективного викладання цієї дисципліни;

6) визначення вимог до підготовки та професійної готовності викладачів зазначеної дисципліни [17, с. 85].

Саме поняття методики в широкому розумінні К. Гуз визначає як сукупність теоретичних положень, за допомогою яких відбувається раціональна організація певного виду діяльності в конкретній професійній царині. Важливим фактором людської діяльності є методика у вузькому розумінні як системи знань, що відбивають певні норми, зразки алгоритмів вирішення визначених питань. Автор уточнює, що методику в логіко-гносеологічному сенсі слід сприймати як технологію реалізації певної наукової концепції, спосіб, за допомогою якого теорія розкриває свою концептуальну сутність. У світлі цього проблема методичного знання зводиться до переведення теоретичних висновків у певні операційні висловлювання, які описують конкретні практичні операції, створюють систему переведення теоретичних постулатів у чіткі способи практичних дій. Дослідник уточнює, що метою методичних знань як певним чином організованих операційних понять є створення системи чітких висловлювань, які відображають процес мислення учасників освітнього процесу, взаємодію суб'єкта з об'єктом, а також дії цього суб'єкта на шляху досягнення

очікуваного (прогнозованого) практичного результату. Можна також сказати, що методика висвітлює реалізацію певних теоретичних положень у конкретних практичних способах діяльності, пов'язаної з певною предметною сферою чи сферою мислення [17, с. 84].

Як конкретизує К. Гуз, методика конкретної навчальної дисципліни досліджує її зміст та механізми його засвоєння знань, розвитку мислення здобувачів освіти, формування їхнього світогляду. Слід також зауважити, що методика тісно пов'язана з відповідною галуззю науки, відбиваючи її зміст та методи наукового пошуку. Водночас важливо враховувати, що методику викладання певної навчальної дисципліни не можна сприймати просто як прикладну частину відповідної наукової галузі. Предметом методики є процес навчання основ цієї науки. Автор констатує, що методика включає певну нормативну частину, через це деякі фахівці відзначають її рецептурність. Однак це не суперечить основному призначенню методики, у межах якої виробляються певні правила й рекомендації, в яких на основі вивчення специфіки навчальної дисципліни й закономірностей професійної діяльності викладача фахівці формулюють певні узагальнені положення про практичне викладання цієї дисципліни. Як зауважує К. Гуз, методика включає такі три компоненти: 1) опис навчальної дисципліни, визначеного в ній змісту освіти; 2) опис професійно-педагогічної діяльності викладача; 3) опис навчальної діяльності здобувачів освіти. Основним завданням методики як галузі науки є виявлення й вивчення закономірних зв'язків між цими вказаними компонентами навчання, опрацювання й дотримання на практиці визначених вимог до кожного з цих трьох компонентів [17, с. 85].

У словнику іншомовних слів (за ред. О. Мельничука) поняття «методика» тлумачиться у двох значеннях: 1) як розділ педагогічної науки, що вивчає та визначає методи та правила викладання конкретного навчального предмета; 2) як узагальнення способів, прийомів, накопиченого досвіду доцільного виконання поставленого завдання [62, с. 497].

У Великому тлумачному словник сучасної мови визначено, що під методикою вчені розуміють:

- сукупність взаємозв'язаних методів і прийомів доцільного здійснення виконання визначеного виду роботи доцільного проведення будь-якої роботи;
- документ, в якому визначено послідовність застосування методів, правил і засобів виконання певної роботи;
- учення про методи викладання певного навчального предмету [8, с. 664].

З урахуванням вищевикладеного уточнимо, як у контексті дослідження корелюють між собою поняття «методична система» і «методика». Так, методична система є певною моделлю (проектом), спрямованою на досягнення поставленої мети. Своєю чергою, методика визначає інструментарій (методи, форми, технології тощо) практичної реалізації цієї системи.

2.2 Теоретичне обґрунтування методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій

Для можливості створення оптимальної методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій вважаємо за доцільне проаналізувати точки зору науковців щодо структури схожих методичних систем. Так, Н. Куриленко дійшла висновку, що методична система включає такі блоки:

- інформативний (розкриває державні вимоги до випускників ЗВО як майбутніх фахівців та особистостей);
- методологічний (окреслює наукові засади побудови структурних складників відповідної методичної системи);

- цільовий і змістовно-технологічний (визначає сутність поняття методичної системи, висвітлює її специфічні характеристики й відмінності структурних складових зазначеної системи від інших методичних систем);
- критеріально-рівневий (відображає розробку критеріально-рівневого апарату дослідження, пов'язаного з визначенням ступеня результативності впровадження створеної методичної системи);
- оціночно-результативний (представляє дані аналізу здобутих результатів, оцінювання необхідності внесення коректив в освітній процес та методичної системи загалом для поліпшення її результатів);
- блок педагогічних умов (виокремлює та характеризує чинники, які найбільшою мірою впливають на результати впровадження розробленої методичної системи) [39, с. 148].

В авторській методичній системі М. Цуркан виокремлено такі блоки:

- цільовий (системоутворювальний) (відбиває мету та послідовність ієрархічних цілей, що визначаються на основі врахування потреб і запитів суспільства, вимог, які містяться в нормативних документах у галузі вищої освіти та в освітніх програмах);
- методологічний (наукові підходи: системний, особистісно орієнтований, комунікативно діяльнісний, професійно орієнтований, контекстний, компетентісний, соціокультурний тощо; принципи: загальнодидактичні: традиційні й інноваційні; лінгводидактичні: загальнометодичні та специфічні);
- змістово-процесуальний (спрямований на формування професійної компетентності майбутніх фахівців і реалізується як послідовність таких етапів: мотиваційно-цільовий (розвиток навчально-професійної мотивації); інформаційно-когнітивний (формування професійно важливих знань та вмінь); професійно-моделюючий (формування навичок організації, здійснення та прогнозування професійної діяльності, визначення шляхів реалізації

розробленого перспективного плану здійснення певних дій для вирішення професійних завдань) [70, с. 130].

Методична система, розроблена Л. Вішнікіною, містить такі три функціонально морфологічні підсистеми:

1) компонентна, що включає такі складники:

- концептуальний (мета системи та перелік основних дидактичних принципів, реалізація яких сприяє досягненню зазначеної мети);
- змістовий (реалізується в змісті відповідних компетентностей, тобто сукупності визначених знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних ставлень, що регламентуються чинною освітньою програмою);
- процесуальний (включає елементи, які забезпечують здійснення освітнього процесу: методи та прийоми, засоби, форми, режими організації навчання);
- контрольно-коригувальний (здійснення прямого та зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу; методи, форми, види, способи та прийоми проведення поетапного контролю рівня сформованості визначених компетентностей у здобувачів освіти, пропонування їм компетентнісно орієнтованих завдань);

2) результативний (забезпечує успішне функціонування всіх складників створеної системи, відбиває очікувані результати її реалізації);

3) регулювальний (відображає механізм установаження зв'язків між структурними компонентами методичної системи, роль якого виконує мережна структура всіх цих зв'язків [9, с. 146-149].

У контексті порушеної проблеми заслуговує також на інтерес розроблена О. Трифоновою модель формування методичної системи розвитку інформаційно-цифрової компетентності здобувачів вищої освіти, що включає такі складники:

- цільовий (представлений різного рівня цілями: стратегічною: розвиток інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців; іншого рівня цілі: етапні, тактичні; локальні, оперативні, проміжні, які залежно від наявних умов забезпечують успішний розвиток зазначеної компетентності в майбутніх фахівців);
- змістовий (нормативні вимоги до вивчення змісту відповідних дисциплін);
- процесуальний (організаційні форми, методи, засоби навчання, що передбачають використання цифрових технологій);
- результативно-діагностичний (забезпечує моніторинг за ефективністю функціонування методичної системи, включає: критерії, показники й рівні сформованості вказаної компетентності, механізм здійснення моніторингу й оцінювання ефективності розробленої методичної системи) [67, с. 18, 19].

Під час проведення дослідження в пригоді також стала розроблена Л. Ликтей модель формування методичної компетентності викладачів, що поєднує в собі такі блоки: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний. Так, перший блок включає:

- мету реалізації системи (забезпечення позитивної динаміки сформованості методичної компетентності викладачів);
- завдання (розвиток стійкої мотивації, професійно значущих ціннісних орієнтацій і рефлексивних здібностей; удосконалення рівня сформованості відповідних знань та вмінь, сприяння професійному саморозвитку);
- наукові підходи (системний, інноваційний, андрагогічний, компетентнісний, діяльнісний);
- принципи формування методичної компетентності викладачів (науковості, системності, послідовності, індивідуалізації особистості, практичної спрямованості, партнерства) [40, с. 121-125].

Створена Л. Рускуліс методична система формування однієї з професійно важливих компетентностей майбутніх фахівців – лінгвістичної – інтегрує такі складники:

- науково-методологічні підходи (компетентнісний, когнітивно-комунікативний тощо);
- специфічні закономірності навчання (відповідність освіти соціальним запитам, системне засвоєння навчального матеріалу, оптимальне поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів і форм навчання тощо);
- принципи (систематичності, перспективності, наступності, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою, наочності, міцності засвоєння знань, професійного спрямування навчального матеріалу, забезпечення конкурентоздатності випускників, системного впровадження ІКТ у навчанні тощо);
- методи (традиційні, активні, інтерактивні) та прийоми, форми навчання (аудиторні: лекційні, семінарські, практичні заняття тощо) та позааудиторні (навчально- й науково-дослідницька діяльність, практична підготовка, проєкти, відеолекції тощо) [56, с. 268-327].

У контексті порушеної проблеми заслуговує також на інтерес наукові положення В. Броннікової про модель формування готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи здобувачів освіти. Як відзначає авторка, ця модель включає такі блоки:

1. Методологічно-цільовий (науково-методологічні підходи: системний, інтегративний, особистісно-орієнтований, андрагогічний, діяльнісний, компетентнісний; мета (формування готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи здобувачів) та відповідні завдання, принципи (системності, послідовності, професійної спрямованості, самостійності, спільної діяльності, актуалізації результатів навчання), структура готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи

здобувачів (мотиваційний, когнітивний, праксеологічний, рефлексивний компоненти)).

2. Процесуально-змістовий (етапи формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи здобувачів (мотиваційно-цільовий, змістово-діяльнісний, результативно-аналітичний); зміст (зміст навчальних дисциплін); форми (лекційні, семінарські та практичні заняття, самостійна робота, консультації, педагогічна практика); методи (проблемні лекції, «мозковий штурм», дискусії, робота з довідковою і навчальною літературою, професійно-орієнтовані ситуації, навчальна робота в мережі інтернет); засоби навчання (навчальні підручники, посібники, у тому числі електронні, методичні й дидактичні матеріали, засоби контролю).

3. Результативно-оцінний (забезпечує цілісність діагностики готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи на основі використання таких критеріїв і показників: мотиваційно-орієнтаційний (наявність інтересу до педагогічної діяльності, потреби в оволодінні вміннями й навичками організації самостійної роботи; характер мотивації, професійного саморозвитку), інформаційно-змістовий (знання про суть самостійної роботи, її ознаки й види; знання методів, форм, засобів організації самостійної роботи здобувачів); операційно-діяльнісний (уміння і навички організації самостійної роботи здобувачів; сформованість професійно важливих комунікативних та організаторських здібностей), оцінно-рефлексивний (здатність до прогнозування й адекватного оцінювання власної підготовленості до організації самостійної роботи здобувачів та її результатів, сформованість рефлексивних здібностей; реалізація потреб у саморозвитку під час організації самостійної роботи суб'єктів навчання), а також виділених рівнів вказаної готовності: високий, середній, низький) [6, с. 8-10].

У контексті вивчення порушеної проблеми дослідження викликає також інтерес представлена в науковій праці Л. Майбороди методика

організації самостійної роботи майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Ця методика передбачає здійснення взаємопов'язаних дій під час послідовної реалізації визначених етапів, виконання яких дає змогу забезпечити ефективну організацію та виконання самостійної роботи майбутніми фахівцями, а саме таких етапів:

1. Підготовчий (створення й погодження навчально-методичної документації з розділами програми, навчальними темами; визначення мети, завдань, змісту, методів, форм, засобів, тривалості виконання самостійних робіт; підготовка потрібного матеріально-технічного й комплексно-методичного забезпечення цих робіт).

2. Діагностичний (визначення рівня технічної (сформованість готовності майбутніх фахівців до здійснення комунікації, практичного виконання самостійної роботи засобами цифрових технологій), професійної (визначення рівня основних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання завдань для самостійної роботи), психологічної (сформованість готовності майбутніх фахівців самостійно навчатись, виконувати завдання для самостійної роботи, що передбачає виявлення рівня самоорганізації, мотивації, тривожності тощо).

3. Діяльнісний (проведення викладачами вступного й поточного інструктажів щодо здійснення самостійної роботи; актуалізація мотивів щодо виконання студентами самостійної роботи; послідовне виконання запропонованих завдань самостійної роботи; поточний контроль, педагогічна підтримка, при необхідності коригування процесу реалізації самостійної роботи здобувачів освіти; поточний аналіз готовності до здійснення самостійної роботи).

4. Контрольно-аналітичний (оцінювання викладачами виконаних здобувачами освіти самостійних робіт; рефлексія студентами перебігу й результатів самостійної роботи, урахування її позитивних та негативних аспектів, перспективне коригування завдань для самостійної роботи,

оновлення комплексно-методичного забезпечення її реалізації) [42, с. 170, 171].

Під час проведення дослідження в пригоді стала розроблена А. Ткачовим, Н. Ткачовою, Т. Щєбликіною модель організації самостійної навчальної діяльності майбутніх педагогів на основі використання цифрових технологій, що включає такі блоки:

- концептуально-цільовий (містить мету й відповідні завдання організації самостійної навчальної діяльності майбутніх педагогів);
- структурно-змістовий (об'єднує такі складники: організаційно-управлінський (управління самостійною діяльністю студентів); змістово-ресурсний (інтегрує навчальні, довідкові, методичні, цифрові ресурси для організації цієї діяльності); оцінно-діагностичний (забезпечує поточну діагностику результатів самостійної навчальної діяльності студентів));
- технологічно-процесуальний (етапи організації самостійної навчальної діяльності здобувачів: аналітико-підготовчий, організаційно-мотиваційний, змістово-діяльнісний; рефлексивно-коригувальний);
- критеріально-результативний (критерії й показники, рівні організації самостійної навчальної діяльності, механізм визначення її ефективності) [68, с. 118-120].

Як наголошує Л. Майборода, науково обґрунтована методика організації самостійної роботи майбутніх фахівців забезпечує:

- педагогічну ефективність цієї роботи (реалізація методики сприяє успішному виконанню самостійних навчальних завдань, оволодінню новими професійними знаннями, уміннями й навичками, розвитку вмінь самоорганізації й самоконтролю, планування роботи, оптимального розподілу часу, підвищення рівня цифрової грамотності);
- позитивний соціальний ефект (у короткостроковій перспективі – підвищення рівня сформованості самостійності та впевненості особистості, уміння працювати самостійно, навички самоорганізації, планування власного

часу, взаємодії у цифровому суспільстві; у довгостроковій соціальній перспективі – зростання рівня конкурентоздатності на ринку праці, мобільності, активізація професійного зростання впродовж життя);

- економічний ефект (виявлятиметься шляхом підвищення показника працевлаштування кваліфікованих фахівців) [42, с. 171].

Як підкреслює Л. Майборода, організація самостійної роботи майбутніх фахівців вимагає від викладачів ретельної підготовки й організації цієї роботи, формування комплексу начальних завдань для самостійної роботи варіативного характеру, проведення діагностики навчальної мотивації та вмінь самоорганізації, забезпечення поступового залучення студентів до виконання самостійної роботи на основі застосування підходу в навчанні «від простого до складного». Авторка підкреслює, що від вдало обраних видів і завдань самостійної роботи, методів і форм її організації значною мірою залежить якість виконання цієї роботи майбутніми фахівцями, рівень опанування ними професійних знань, умінь й навичок, цифрової грамотності, умінь грамотно планувати власний час та працювати самостійно [42; 43].

На основі врахування вищенаведених теоретичних положень науковців зроблено висновок про те, що авторська методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій включає такі блоки: методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний. Змодельована методична система представлена на рис. 2.1 на с. 24. Теоретично обґрунтуємо зміст кожного з її структурних блоків.

2.2.1. Методологічно-цільовий блок

У дослідженні визначено, що методологічно-цільовий блок методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних

дисциплін засобами цифрових технологій включає: мету й відповідні завдання реалізації цієї системи, науково-методичні підходи до вивчення її реалізації, принципи організації самостійної роботи майбутніх педагогів на основі використання зазначених технологій.

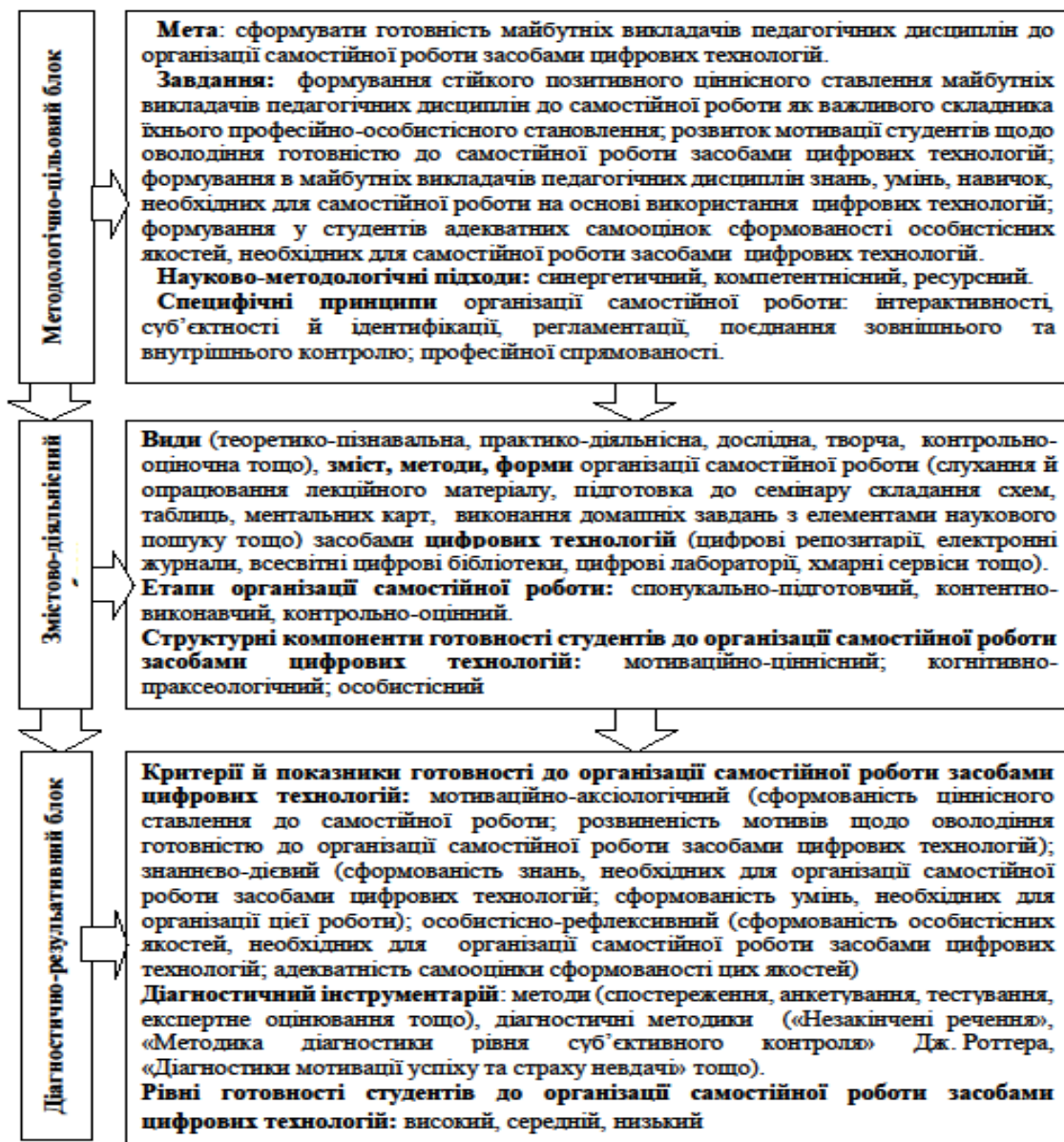


Рис. 2.1. Методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій

Формулювання мети реалізації зазначеної системи зумовлене запитами та потребами сучасного суспільства. Соціальне замовлення на підготовленість компетентних педагогів, здатних до постійного професійного й особистісного самовдосконалення відповідно до концептуальних положень неперервної освіти, визначено в провідних нормативних документах (закони України «Про освіту» [53] й «Про вищу освіту» [54], Концепція розвитку педагогічної освіти [33] тощо), що регламентують функціонування вищої освіти й, зокрема, професійні обов'язки цих фахівців. Ці положення докладно схарактеризовано в попередньому розділі.

Метою реалізації авторської методичної системи є забезпечення готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Для можливості успішної реалізації цієї мети виникає необхідність в уточненні сутності самого поняття готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до виконання самостійної роботи засобами цифрових технологій.

Так, Д. Ємельянова визначає готовність майбутніх фахівців до виконання самостійної роботи як цілісний стан здобувача, що характеризується наявністю відповідної потреби, умінь і навичок самостійно опановувати нові здобуті знання, керувати самостійною роботою із застосуванням інноваційних освітніх технологій на основі прояву організаторських та когнітивних здібностей і морально-вольових якостей [27, с. 200]. Авторка уточнює, що ця готовність інтегрує в собі дві складові: теоретичну та практичну. Так, теоретична готовність студентів до самостійної роботи визначається сукупністю теоретичних знань, умінь і навичок, передбачених в освітньому стандарті та освітній програмі. Практична готовність, формуючись у практичній діяльності студентів, забезпечується їхньою спроможністю використовувати ці знання, вміння і навички під час виконання професійно спрямованої самостійної роботи в межах здійснення навчальної, навчально-дослідної, науково-дослідної чи кваліпрофесійної

діяльності. Особливе місце у формуванні зазначеної готовності майбутніх фахівців займають різні види практик [27, с. 51].

Як стверджує Л. Орел, готовність до самостійної роботи являє собою внутрішнє особистісне утворення здобувача, що ґрунтується на відповідних засвоєних знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, сформованих особистісних якостях, накопиченому досвіду та забезпечує ефективну взаємодію майбутнього фахівця з освітнім середовищем, розвиток розумових здібностей особистості в освітньому процесі ЗВО. Зазначена готовність виступає необхідною умовою та водночас результатом ефективної організації самостійної роботи студентів [51, с. 78].

З урахуванням різних точок зору науковців визначено, що готовність до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій – це інтегрована якість особистості студента, що проявляється в його спроможності успішно планувати, організовувати та виконувати цю діяльність на основі самоконтролю.

Зазначену мету конкретизовано в послідовності таких завдань:

1. Формування стійкого позитивного ціннісного ставлення майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до самостійної роботи як важливого складника їхнього професійно-особистісного становлення.
2. Розвиток мотивації студентів щодо оволодіння готовністю до самостійної роботи засобами цифрових технологій.
3. Формування в майбутніх викладачів педагогічних дисциплін знань, умінь, навичок, необхідних для самостійної роботи на основі використання цифрових технологій.
4. Формування у студентів адекватних самооцінок сформованості особистісних якостей, необхідних для самостійної роботи засобами цифрових технологій.

Під час проведення дослідження також було зроблено висновок про те, які наукові підходи складають її науково-методичну основу. Уточнимо, що

обрані науково-методологічні підходи дослідження конкретизують зміст багаторівневої структури методології та виконують роль основних шляхів, принципів та засобів реалізації наукового пошуку [56; 59; 60]. Визначено, що науково-методичну основу дослідження окресленої проблеми складають такі підходи: синергетичний, компетентнісний та ресурсний.

Як встановлено, синергетика є науково-філософською течією, що вивчає здатність до самоорганізації й розвитку складних нелінійних відкритих систем [68, с. 54]. У науковій літературі визначено такі основні властивості синергетичних систем у різних царинах, зокрема в педагогіці:

- системність (упорядкована сукупність елементів, що утворюють цілісність з певними внутрішніми й зовнішніми зв'язками, унаслідок чого формуються її нові інтегральні якості, які не притаманні окремим компонентам);
- відкритість (спроможність системи обмінюватися інформацією та енергією з оточуючим середовищем, що сприяє появі кооперативних процесів, забезпеченню переходів між стабільністю і нестабільністю, взаємодії необхідності та випадковості);
- нелінійність (проявляється в численних, непередбачуваних зрушеннях під час переходу системи з одного стану в інший, розумінні освітніх систем на аналітичному рівні, що вимагає визнання важливості існування різних освітніх моделей);
- неврівноваженість (пов'язаний зі станом системи, в якому змінюються її макроскопічні характеристики: структура й поведінка, а це активізує постійну підтримку процесу обміну енергією, речовинами, інформацією);
- наявність так званих точок біфуркації (певні зони, в яких система отримує сукупність різних можливостей (численні шляхи) щодо подальшого розвитку, водночас характеризуючись нестабільністю, коливаннями та отриманням потенціалу для переходу на новий рівень свого становлення);

- феномен наслідків надмалого впливу (флуктуації, незначні фактори, випадкові події у відкритих нелінійних системах можуть спричинити в ній величезні зміни, особливо на критичних етапах її розвитку);
- фрактальність (інваріантність масштабу, коли досліджувані об'єкти в різних просторових масштабах можуть виявляти певну схожість у функціонуванні, що дозволяє говорити про єдині структурні та функціональні принципи, що керують існуванням світу);
- атракторність та гомеостатичність (відносно стабільний стан, до якого неминуче просувається незбалансована система, не зважаючи на можливість руху за безліч різних системних траєкторій);
- саморозвиток системи (процес самоорганізації й самодетермінації, що запускаються шляхом зміни системи в точці біфуркації);
- наявність структури (внутрішня будова системи, що характеризується високим ступенем сталості, тобто стійкості до внутрішніх та зовнішніх змін);
- існування дисипативних структур (самоорганізовані, стійкі структури, що виникають у відкритих системах, не знаходяться в стані рівноваги й обмінюються енергією та речовиною з навколишнім середовищем) [10; 11; 12; 58].

С. Сисоєва та І. Соколова вважають, що основними методологічними засадами застосування синергетичного підходу в галузі освіти є такі:

1. Світоглядна інтерпретація основних положень синергетики виступає підґрунтям для системного сприйняття та розуміння сучасного світу, формування наукових уявлень про його цілісність і відкритість, наявність складних взаємозв'язків між людиною, суспільством і природою, культурою та освітою, нелінійність і когерентність розвитку синергетичних систем.

2. Сучасна неперервна освіта, виступаючи основним засобом опанування світу, інтегрує різні способи його освоєння, а це, у свою чергу, сприяє розвитку творчого потенціалу людини, збільшуючи її діапазон

осмислених і вільних дій, а також формуванню вмінь цілісно сприймати й усвідомлювати світ через здобуття освіти в різних формах.

3. Багатомірність співпраці та активної співтворчості учасників освітнього процесу робить можливим проведення постійного творчого пошуку ефективних сучасних методів навчання та інноваційних освітніх технологій, причому результативність їх використання значною мірою залежить від компетентності дій викладача, індивідуальних особливостей, інтересів, підготовленості студентів.

4. Професійна підготовка майбутніх фахівців є соціальною, синергетичною системою, що має чітко визначену мету та ієрархічну, багатокомпонентну структуру, а також характеризується здатністю до управління й самоорганізації. Грамотно організоване управління забезпечує узгодженість всіх компонентів системи для забезпечення функціонування їх та системи загалом, а також успішний особистісний розвиток суб'єктів навчання [60, с. 61-62].

О. Коновал і Т. Туркот зазначають, що в сучасному освітньому просторі впровадження синергетичного підходу посилює вплив на студента навчальної інформації, яка надходить з різних джерел та через різні канали сприйняття. Зокрема, системне використання комп'ютерних засобів створює для студентів нові широкі можливості для самостійного опрацювання оперативної інформації в руслі засвоєння програмного навчального матеріалу та інформації, яка виходить за межі чинної освітньої програми, створює сприятливі умови для інтенсивного обміну інформації в сучасному цифровому просторі. Організація освітнього процесу на основі застосування різних комп'ютерних засобів дає змогу активізувати самостійну роботу студентів, створюючи для її здійснення комфортний режим. Як наслідок, спостерігається кумулятивний ефект використання системи цих засобів у самостійній роботі, а це знаходить прояв у таких явищах:

- резонансу (самостійно здобута інформація студентів забезпечує суттєві й достатньо швидкі зміни в системі їхніх навчальних знань);
- акселерації (забезпечує активізацію й результативність самостійної роботи здобувачів освіти за умови створення науково обґрунтованого творчого середовища);
- інтеграції (об'єднання самостійно здобутої майбутніми фахівцями інформації з різних джерел у єдину цілісну систему знань) [31, с. 215, 216].

Важливість застосування синергетичного підходу в дослідженні пояснюється тим, що воно пов'язане з вивченням синергетичних систем різного типу й масштабу. Найважливішою з них є особистість як жива синергетична система, в якій нелінійна взаємодія різноманітних елементів (мислення, емоції, цінності, досвід тощо) забезпечує створення нових якостей та властивостей людини. Причому, на відміну від неживих синергетичних систем, людська істота бере активну роль у процесі свого професійно-особистісного становлення, усвідомлено та цілеспрямовано забезпечуючи зміни своєї особистості.

Серед інших синергетичних систем, з вивченням яких пов'язане дослідження, слід відзначити такі: освітній процес у ЗВО, організація самостійної роботи студентів, цифровий простір тощо, які цілком коректно описуються як системи вказаного виду. Наприклад, в організації самостійної роботи студентів як синергетичної системи проявляються всі вищезазнані властивості цієї системи. При цьому саму самостійну роботу можна сприймати не лише як важливий елемент освітнього процесу як системи, але й як механізм самоорганізації цього процесу, що активізує її внутрішню динаміку.

Домінування сьогодні парадигми компетентісно орієнтованої парадигми підготовки майбутніх фахівців зумовлює доцільність застосування в процесі дослідження порушеної проблеми компетентісного підходу.

У науковій літературі під цим підходом розуміють спрямованість підготовки майбутніх фахівців на формування в них загальних та фахових

компетентностей, що проявляється в готовності та здатності випускників ЗВО ефективно виконувати професійні обов'язки в мінливих умовах ринку праці. Зазначений підхід передбачає акцентування уваги викладачів не на змісті, а на результатах освіти, виражених у формі засвоєних компетенцій [19; 20].

Як наголошують В. Демченко, К. Балабанова, Є. Ємельянова, у межах реалізації компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у ЗВО самостійну роботу здобувачів слід розглядати як внутрішньо вмотивовану діяльність, що забезпечує поступовий перехід від навчання до фахової практики та вимагає від студентів особистісного включення в освоєння майбутньої професійної діяльності [20, с. 39].

Автори констатують, що самостійна робота сприяє формуванню у студентів не тільки професійно важливих компетентностей, але й навичок самоконтролю й самоорганізації, активізуючи становлення майбутнього фахівця як активного суб'єкта професійної діяльності, здатного до усвідомленого саморозвитку. Проте для успішної реалізації компетентнісного підходу в організації самостійної роботи важливо дотримуватися таких умов:

- забезпечення розвитку зовнішньої, внутрішньої та процесуальної мотивації студентів щодо здійснення самостійної роботи;
- проєктування змісту навчальних дисциплін як системи професійно орієнтованих завдань, вирішення яких сприяє поступовому переходу майбутніх фахівців від навчальної до професійної діяльності;
- створення якісного методичного оснащення освітнього процесу із використанням можливостей цифрових технологій;
- забезпечення контролю викладачів й самоконтролю студентів перебігу та результатів самостійної роботи на основі здійснення моніторингу професійного становлення майбутніх фахівців [20, с. 37].

Крім того, важливо враховувати, що перехід до компетентнісно орієнтованої освіти вимагає переосмислення організаційних основ та змісту освітнього процесу, тобто визначення принципово нових цілей, змісту, методів,

засобів, форм організації цього процесу. У свою чергу, це значною мірою впливає на організацію та зміст самостійної роботи як важливого складника освітнього процесу [20, с. 39].

Як вважає В. Киричок, організація самостійної роботи студентів має відповідати таким вимогам:

1) урахування індивідуальних особливостей кожного студента, що проявляється в пропонуванні задач та завдань варіативного й диференційованого характеру. Це дозволяє забезпечувати реальний вибір здобувачами завдань відповідно до їхніх здібностей та інтересів, а як наслідок – сприяє поступовому просуванню студентів на шляху їхнього професійно-особистісного розвитку за індивідуальним освітнім маршрутом;

2) здійснення регулярного обліку предметних та особистісних результатів навчальної діяльності студентів, які проявляються в освітньому процесі. Під час виконання ними самостійної роботи відбувається саморозвиток й самовдосконалення особистості майбутнього фахівця, визначаються напрями його професійної самоосвіти;

3) проектування студентом індивідуального освітнього маршруту може відбуватися зокрема завдяки формуванню портфоліо, що дозволяє відстежувати його поступовий професійно-особистісний розвиток, а це сприяє формуванню професійно значущих компетентностей фахівця [29, с. 69, 70].

Отже, на підставі вищевикладеного можна підсумувати, що реалізація компетентнісного підходу в дослідженні відповідає сучасним вимогам та спрямовує організацію самостійної роботи студентів засобами цифрових технологій на формування професійно необхідних компетентностей майбутніх фахівців, забезпечуючи їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці.

Третім науково-методичним підходом, що застосовувався в процесі дослідження порушеної проблеми, є ресурсний підхід. Цей підхід являє собою сукупність способів, прийомів, технологій, що виявляють та забезпечують

найбільш повне використання наявних ресурсів студентів та подальший розвиток їхніх особистісних потенціалів, а це, у свою чергу, забезпечує підвищення ефективності різних видів діяльності майбутніх фахівців, покращує взаємодію між учасниками освітнього процесу, спонукає кожного його суб'єкта до повноцінної самореалізації [38; 41].

Як уточнює О. Дубасенюк, ресурсний підхід дає змогу дослідити особливості взаємодії різних за своєю природою об'єктів. У свою чергу, це дозволяє описати відповідні вимоги, що накладаються на систему зовнішнім середовищем, урахувати внутрішні потенції цієї системи, які відповідають висунутим вимогам, а також визначити обмеження на потенційно можливі варіанти взаємодії системи й оточення. Використання в ЗВО ресурсного підходу передбачає створення під час здійснення професійної підготовки фахівців збагаченого освітнього середовища, що сприяє розкриттю й подальшому розвитку внутрішніх потенціальних ресурсів здобувачів освіти, а також якомога ефективнішому й повнішому використанню всіх наявних організаційних та інформаційних ресурсів інших середовищ розвивального характеру [24, с. 29].

Відзначаючи, що ресурсний підхід є невід'ємним складником підготовки майбутніх педагогів у вищій школі, Т. Кравцова стверджує, що продумане використання виявлених ресурсів майбутніх магістрів освіти сприяє формуванню в них здатності правильно оцінювати свої потенційні можливості, а також забезпеченню максимальної ефективності педагога у процесі здійснення з ними педагогічної взаємодії [25, с. 247, 248]. Н. Кононець зазначає, що ресурсний підхід зосереджує увагу дослідника на аспектах організації навчання, пов'язаних з виявленням і розвитком потенційних можливостей студентів; вивченням внутрішніх ресурсів кожного з них та виявлення шляхів їх розкриття, подальшого розвитку й реалізації в різних видах діяльності згідно з природними нахилами особистості [32, с. 104].

С. Микитюк у своїй статті наголошує, що використання ресурсного підходу в освітньому процесі ЗВО забезпечує підготовку компетентних, висококваліфікованих, конкурентоздатних та гуманістично орієнтованих педагогів. При цьому застосування зазначеного підходу забезпечує оптимальну організацію різних видів їхньої діяльності, зокрема самостійної роботи, а це, у свою чергу, сприяє формуванню майбутніх освітян як активних суб'єктів професійної діяльності, які здатні свідомо й вільно самовизначатися в різних аспектах педагогічної дійсності, творчо розв'язувати проблемні ситуації у спільній діяльності із здобувачами освіти. Важлива роль ресурсного підходу полягає у визначенні взаємозв'язку самореалізації особистості студента з потенційними можливостями його психіки, створенні оптимальних умов для розкриття й розвитку сутнісних сил майбутнього фахівця, можливостей для реалізації його власних зусиль на шляху просування до якісного очікуваного результату. Отже, ресурсний підхід можна вважати своєрідним підґрунтям розвитку ресурсних потенціалів особистості майбутнього педагога [45; 46].

Як з'ясовано, у науковій літературі виокремлюють два види ресурсів особистості: зовнішні та внутрішні. До першої з них груп відносять певні об'єкти зовнішнього середовища, що не залежать від суб'єкта навчання, фактори, умови, зовнішні стимули, засоби, педагогічні заходи, що сприяють успішному професійно-особистісному розвитку студентів та різних видів їхньої діяльності [41, с. 167]. У цьому різноманітті В. Лозова і С. Микитюк виокремили такі групи зовнішніх ресурсів:

- матеріально-технічні (об'єкти навколишнього світу: робоче місце, обладнання для праці, технічні засоби, фінансові ресурси);
- часові (визначені терміни виконання завдань, розподіл навчального часу тощо);
- інформаційні (узагальнена інформація у письмовій чи усній формі про накопичений досвід людства, віртуальна інформація, представлена у

вигляді електронних текстів, формалізованих моделей, символів, мультимедіа чи інших видів комп'ютерних ресурсів, а також забезпечення доступу до неї);

- стимулювальні (моральне й матеріальне заохочення, покарання студентів, формування в них стійкої позитивної мотивації, зовнішнє оцінювання викладами результатів діяльності здобувачів освіти тощо);

- комунікативні (специфічні умови для здійснення спілкування та міжособистісної взаємодії між учасниками освітнього процесу або іншими людьми);

- психологічні (особливий емоційно-психологічний клімат в академічній групі, згуртованість її членів, провідний стиль спілкування викладача);

- організаційні (майстерність управління освітнім процесом, зокрема самостійною діяльністю студентів, послідовність вимог до них з боку викладачів тощо) [41, с.184].

Відзначаючи важливість усіх зазначених зовнішніх ресурсів для успішної самостійної роботи студентів, акцентуємо увагу на тому, що в сучасному цифровому просторі саме матеріально-технічне та інформаційно-методичне забезпечення відіграє вирішальну роль у досягненні високої ефективності цієї діяльності. Адже застосування цифрових технологій під час організації та здійснення самостійної роботи студентів вимагає наявності в них відповідних комп'ютерних засобів, тобто широкого спектру апаратного та програмного забезпечення: комп'ютерної техніки (комп'ютери, смартфони, цифрове ТВ тощо), периферійних пристроїв (принтери, сканери, колонки, веб-камери, USB-накопичувачі тощо), потрібного програмного забезпечення (операційні системи, комп'ютерні програми, електронні ігри, тести, квести тощо), а також мережевих цифрових технологій, що дають комп'ютерам змогу взаємодіяти між собою для отримання доступу до необхідної інформації, обробки отриманих даних, виконання навчальних завдань тощо.

Як відзначається в науковій літературі, внутрішні ресурси людини – це її індивідуальне надбання, що зумовлюється унікальністю її індивідуального розвитку та особистісного становлення: суб'єктивні можливості особи, її наявні характеристики, а також потенційні можливості для вдосконалення, які завдяки спеціальним зусиллям можуть бути актуалізовані [41, с.168, 184]. Отже, внутрішні ресурси включають здібності, мотивацію, установки, базові потреби, властивості, якості, цінності, емоційну стійкість суб'єкта, що дозволяє йому успішно досягати поставлених цілей діяльності, конструктивно розв'язувати проблеми, адаптуватися до стресових ситуації тощо.

В. Лозова і С. Микитюк у сукупності внутрішніх ресурсів особистості виділили такі їх окремі групи:

- біогенетичні (якості та властивості, що зумовлені спадковістю людини);
- фізіологічні (вік, стать, темперамент, особливості функціонування нервової системи; стан здоров'я загалом й окремих систем та органів; рухова активність; працездатність; біоритми, особливості будови організму, фізична витривалість);
- індивідуальні психолого-педагогічні (особливості мислення, відчуття, сприйняття, пам'яті, уваги, уявлення, мови; потреби, інтереси, сподівання, нахили, спостережливість; здібності, характер, особливості здійснення діяльності) [41, с.168, 184].

Отже, внутрішні ресурси відбивають внутрішні сили, потенціальні можливості, запас енергії особистості. Чим ширшим є спектр ресурсів у людини, тим виразніше виявляється її здатність самостійно досягати поставлених цілей, долаючи наявні перешкоди на шляху до їх реалізації.

Загалом можна підсумувати, що для успішного здійснення студентами самостійної роботи засобами цифрових технологій викладачі, з одного боку, мають забезпечити виконавців усіма потрібними зовнішніми ресурсами, а з іншого боку – створювати всі необхідні передумови для успішного розкриття

і подальшого формування особистісного потенціалу кожного майбутнього педагога.

Як відзначалося раніше, перший блок спроектованої системи включає також специфічні принципи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Проаналізуємо точки зору науковців з цього питання.

Так, на основі опрацювання наукової літератури А. Котова й Р. Туренко виділили такі принципи організації самостійної роботи студентів:

- активність студентів (енергійна участь у самостійній роботі, прояв ініціативності та сконцентованості на цій роботі);
- індивідуалізація навчання (оптимізація перебігу цього процесу на основі врахування індивідуальних інтересів та можливостей студентів, надання їм змоги працювати у зручному режимі, самостійного вибору здобувачами способів виконання завдань);
- доступність і посиленість навчальних завдань (відповідність змісту завдання віковим, індивідуальним особливостям студентів, рівню їхньої навчальної підготовленості);
- чіткість та визначеність завдань (однозначність і зрозумілість формулювання завдання, що передбачає конкретно визначені результати);
- наочність (демонстрація предметів, зображень, моделей, що допомагають здобувачам легше сприймати та краще розуміти навчальний матеріал);
- свідомість та самостійність навчання (прояв ґрунтовного самостійного мислення студентів, розуміння ними змісту завдання, спроможність його виконання без втручання викладача);
- зв'язок із життям (надання студентам для самостійного опрацювання навчального матеріалу, необхідного для їхньої подальшої професійної діяльності);

- забезпечення наукового обґрунтування витрат часу (планування фактичних затрат відносно передбачених витрат часу);
- використання єдиних критеріїв оцінки ефективності самостійної роботи (діагностування якості знань, сформованості навичок самостійної роботи, часових витрат) [35, с. 76].

Аналогічні принципи організації самостійної роботи визначили Л. Михайлова й Г. Жила, а саме такі: принцип активності; принцип індивідуальності; принцип визначеності й доступності змісту завдань; принцип наочності; принцип послідовності й системності; принцип зв'язку із життям; принцип свідомості та самостійності навчання; принцип наявності чітко визначених єдиних вимог щодо керування [47, с. 126]. Ґрунтуючи свою наукову позицію з окресленого питання на висновках вищевказаних авторів, О. Скиба теж виділила схожу систему принципів організації самостійної роботи здобувачів освіти, а саме такі: принцип активної дії; принцип особисто орієнтованого підходу; принцип доступності й чіткого визначення завдань; принцип візуалізації матеріалу; принцип структурності та логіки подання змісту завдання; принцип його пов'язаності з навколишньою реальністю; принцип усвідомленості й ініціативи; принцип дотримання визначених єдиних вимог [61].

Демонструючи іншу наукову позицію, Г. Боднар сформулювала такі принципи організації самостійної роботи студентів:

- індивідуальний підхід у використанні способів та прийомів цієї роботи (відбір педагогом із широкого арсеналу способів і прийомів самостійної роботи ті, які найбільшою мірою відповідають індивідуальності конкретного студента, особливостям його характеру та здібностям);
- формування у студентів умінь грамотно аналізувати свої дії, розвиток самостійності мислення (викладач має переконатися, що студенти правильно зрозуміли завдання, майбутній фахівець повинен контролювати перебіг його виконання, після завершення роботи здобувач має її

проаналізувати, звичайно не без допомоги викладача, виявити й виправити помилки й неточності, провести корекцію неправильно обраних прийомів та засобів);

- усвідомлення студентом цілей і завдань своєї роботи (поставлена мета й сформульовані завдання роботи мають бути повністю зрозумілими, конкретними, доступними для досягнення);

- формування вміння студентів концентрувати увагу (розвиток уваги, здатності її швидко й легко перемикає з одного об'єкта на інший забезпечується обґрунтованим відбором викладачем відповідних завдань для самостійної роботи, які мають відрізнятися різноманітністю, професійною спрямованістю та викликати високий інтерес у здобувачів освіти);

- дотримання правильного режиму й гігієни праці (раціональний режим здійснення самостійної роботи й дотримання умов її гігієни створює можливість проведення тривалих та продуктивних занять, збереження високого робочого тону, психічної й фізичної свіжості, тому слід навчати майбутніх фахівців оптимально чергувати час на роботу та відпочинок);

- виховання працьовитості, волі, розвиток у студентів мотивації виконувати самостійну роботу (слід організовувати самостійну роботу в такий спосіб, щоб вона приносила людині радість творчої праці, відчуття віри в свої сили, досягнення успіху) [4, с. 5-28].

Іншу точку зору висловила Я. Сало, яка виділила такі принципи організації самостійної роботи студентів у ЗВО:

- принцип активності (передбачає активну взаємодію студентів та викладача);

- принцип індивідуалізації навчання під час виконання самостійної роботи (вимагає врахування педагогом індивідуальних психологічних властивостей та особливостей студента);

- принцип регламентації та зворотного зв'язку (визначає необхідність планування самостійної роботи, проведення консультацій викладачем, своєчасне виявлення й обговорення проблемних питань);
- принцип опори на базові знання та вміння (спирається на наявність у здобувача певних навичок роботи з технічними засобами, навчальною й науковою літературою, з різними носіями сучасної інформації);
- принцип науковості й перспективного навчання (спрямовує самостійну роботу студентів на активізацію й розвиток їхньої когнітивної діяльності, формування здібностей та досвіду оптимізації у виконанні різних видів самостійної роботи, вміння прогнозувати, аналізувати, узагальнювати, систематизувати, успішно вирішувати поставлені завдання на сучасному рівні наукових даних, узагальнювати знання з дисципліни);
- принцип наочності, доступності, зв'язку з теорією та практикою (прогнозує розвиток умінь представляти інформацію в адекватній та доступній формі, успішно вирішувати ситуаційні завдання [57, с. 173].

Як стверджує М. Новицький, забезпечення успішності організації самостійної роботи студентів вимагає дотримання таких принципів:

- правильна організація цієї роботи й контроль за її перебігом та результатами;
- в організації та здійсненні самостійної роботи студентів чільне місце мають займати доступна для студентів інформація, а також сучасні освітні, зокрема комунікаційні, технології;
- значна увага має приділятися організації співпраці викладача та студента, устанавлення сприятливих умов для навчання, в яких інформаційно-комунікаційні й цифрові технології є найважливішим елементом;
- цілеспрямовано слід розвивати індивідуальні здібності студентів: пізнавальні (здатність вирішувати різного виду проблеми, формувати припущення й гіпотези, логічно мислити), метакогнітивні (мають відношення до обдарованості та творчості, креативності); емоційні (стосуються емоцій і

почуттів та проявляються в здатності керувати своїми емоціями, розділяти свої почуття); інтелектуальні [50, с. 177].

Т. Добрунік вважає, що організація й керівництво індивідуальною самостійною роботою майбутніх фахівці мають підкорятися таким принципам:

- чітке визначення педагогом термінів виконання цієї роботи та форм її контролю;
- підготовка й реалізація методичного забезпечення самостійної роботи;
- організація консультацій та інших видів педагогічної підтримки студентів з боку викладача;
- здійснення систематичного контролю за поетапною реалізацією і кінцевими результатами самостійної роботи майбутніх фахівців, оперативне доведення до їхнього відома оцінок результатів цієї роботи [21, с. 183].

За поглядами Н. Бойко, під час організації самостійної роботи студентів ЗВО в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій слід керуватися такими принципами:

- системності й послідовності;
- індивідуалізації й диференціації;
- оптимальності й педагогічної доцільності;
- інтерактивності й рефлексивності в процесі навчання [5, с. 98].

З урахуванням точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що під час організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій слід керуватися такими специфічними принципами:

- принцип інтерактивності (передбачає активну взаємодію та обмін інформацією студентів із викладачами, іншими студентами та цифровим середовищем);
- суб'єктності й ідентифікації (урахування викладачем індивідуальних особливостей кожного студента під час педагогічного забезпечення його

самостійної роботи, перевірка достовірності відомостей про цього студента як її виконавця);

- регламентації самостійної роботи (установлення чітких норм, правил, вимог до організації та виконання цієї роботи, що забезпечує прозорість її виконання, а також процедур контролю якості її здійснення та відповідність основним цілям професійної підготовки майбутніх фахівців);

- поєднання зовнішнього та внутрішнього контролю перебігу та результатів самостійної роботи (спрямований на забезпечення оптимального сполучення контролю з боку викладача й електронної системи та самоконтролю студентів за процесом здійснення та результатами зазначеної роботи, спонукання здобувачів до рефлексії самостійних дій);

- професійної спрямованості (самостійна робота має сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів, що вимагає інтеграції трьох видів їхньої діяльності: навчальної, квазіпрофесійної та професійної).

2.2.2. Змістово-діяльнісний блок

Як визначено в процесі наукового пошуку, змістово-діяльнісний блок розробленої методичної системи включає такі складники: види, зміст, методи, форми, етапи організації самостійної роботи здобувачів на основі використання цифрових технологій, а також структурні компоненти та зміст готовності майбутніх педагогів до здійснення цієї роботи.

Під час проєктування авторської методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій ураховувалися різні класифікації видів цієї роботи, проте особливо значущими з них у контексті дослідження були дві. Так, перша класифікація включає такі види самостійної роботи: теоретико-пізнавальна,

практико-діяльнісна, дослідна (навчально-дослідна й науково-дослідна), творча, контрольно-оціночна та рефлексивна самостійна робота.

Теоретико-пізнавальна самостійна робота реалізовувалася шляхом виконання здобувачами таких завдань: слухання й опрацювання лекційного матеріалу, зокрема онлайн лекцій, вебінарів, вивчення навчальної й наукової літератури, конспектування, анотування, реферування навчального матеріалу, засвоєння певних понять, категорій, концепцій, теорій; порівняльний аналіз різних наукових підходів і точок зору вчених з окреслених питань, підготовка до семінару шляхом підготовки доповідей, повідомлень, презентацій, складання схем, таблиць, тез, ментальних карт, моделювання вирішення проблемних професійних ситуацій тощо. Зазначений вид самостійної роботи передбачав використання учасниками освітнього процесу різних цифрових технологій: робота з різними видами електронних ресурсів, мультимедійними електронними підручниками й посібниками, опрацювання статей із наукових електронних баз даних (інституційні репозитарії, відкриті журнали), перегляд мультимедійних лекцій, пізнавальних відео, аналіз змісту дидактичних, документальних, художніх фільмів, створення цифрових навчальних продуктів тощо.

Практико-діяльнісна самостійна робота включала виконання здобувачами завдань із таким змістом: виконання практичних і тренінгових завдань та вправ, обробка та візуалізація даних для практичних завдань, самостійна робота з професійно орієнтованими кейсами, вирішення розрахункових завдань, виконання лабораторних робіт, виробнича (педагогічна) практика тощо. Цей вид самостійної роботи передбачав використання учасниками освітнього процесу різних цифрових технологій: онлайн-тренажерів, симуляторів, LMS (насамперед Moodle), редакторів, спеціалізованих програм, цифрових лабораторій, штучного інтелекту, імерсивних технологій (віртуальної, доповненої, змішаної реальностей) тощо. Дослідна самостійна робота студентів забезпечувалась виконанням таких

завдань: підготовка рефератів, оглядів; виконання домашніх завдань з елементами наукового пошуку (наприклад, підібрати наукові джерела з лінками під конкретну проблему), дослідницьких завдань у межах усіх видів виробничої практики; виконання кваліфікаційних (курсівих, магістерських) та проєктних робіт; робота в наукових гуртках, що передбачала участь у теоретичних дослідженнях та експериментальній дослідній роботі (зокрема в держдоговірних та держбюджетних НДР наукових підрозділів ЗВО) та вимагала формулювання та перевірку гіпотез, обробку та інтерпретацію отриманих даних, написання висновків; у студентських наукових організаційно-масових і змагальних заходах різного рівня (наукові семінари, форуми, конференції, конкурси наукових робіт), написання наукових статей, організація спеціальних курсів, програм, проведення занять з групами студентів з різних питань організації наукової діяльності.

Прикладами цифрових технологій, що використовуються в самостійній роботі зазначеного типу в ЗВО, є такі: цифрові репозитарії, електронні журнали, всесвітні цифрові бібліотеки, цифрові лабораторії, хмарні сервіси (Google Диск, Dropbox тощо) для спільної роботи, інструменти для пошуку та аналізу даних (Інтернет, спеціалізовані бази), програми для моделювання (віртуальна реальність), інструментальні засоби (текстові та графічні редактори) тощо.

Прикладами творчої самостійної роботи були такі завдання: розробка авторських проєктів; створення дидактичного цифрового контенту, презентацій, відеоматеріалів; розробка дидактичних ребусів, кросвордів; розробка веб-квестів; створення наочних матеріалів; написання есе та творів, складання електронного кар'єрного портфоліо тощо. Наведемо приклади цифрових технологій (онлайн-сервісів), які здобувачі успішно застосовували під час виконання самостійної роботи вказаного виду:

- PowerPoint Online, Google Slides, Canva – для створення презентацій;

- генератор ребусів (http://rebus1.com/index.php?item=rebus_generator) для самостійного створення ребусів на різні теми та різної складності;
- [Word It Out](#) – для створення хмари слів;
- [Avidemux](#) – простий редактор відео;
- Imgonline – для обробки світлин із додаванням спецефектів;
- [GIPHY](#) – для створення авторських gif-зображення чи підбору готових зображень з бази сайту gif-зображень;
- [Time.Graphics](#) – для створення стрічки часу (таймлайнів) із додаванням фото, зображень, аудіо та відеоматеріалів;
- [Thinglink](#) – для створення інтерактивних зображення чи відео з додаванням міток із певним текстом, зображенням, аудіо, відео та іншим мультимедійним контентом, посиланням на інші ресурси;
- генератор QR-кодів (<https://www.websiteplanet.com/uk/webtools/free-qr-code-generator>) – для створення власних високоякісних кодів;
- [Google Sites](#) (створення сторінки з інтерактивними елементами), Genially (створення інтерактивного дизайну), [H5P](#) (створення інтерактивних вправ) – для створення квестів на основі комбінування тестів, завдань, посилань та відео.

Контрольно-оціночна та рефлексивна самостійна робота здобувачів передбачала виконання ними таких завдань: проведення самоконтролю перебігу виконання цієї роботи й самооцінка її результатів; рефлексія власних навчальних досягнень; аналіз наявних труднощів та шляхів їх подолання; аналіз допущених помилок та їх виправлення; коригування своєї індивідуальної освітньої траєкторії тощо. Для виконання таких завдань використовувалися системи управління навчанням (LMS), які давали змогу проходити електронне тестування, виконувати контрольні завдання, де передбачено автоматизоване оцінювання результатів, реалізовувати дієвий зворотній зв'язок зі студентами.

Використання різних онлайн платформ тестування й оцінювання дозволяє студентам здійснювати самоконтроль засвоєних знань, проводити перевірку засвоєного навчального матеріалу, виконувати діагностичні завдання, які передбачають отримання практично миттєвого результату власної діяльності. Перспективною цифровою технологією, яку доцільно використовувати під час виконання самостійної роботи вказаного типу, є електронне портфоліо, що являє собою електронну теку, в якій майбутній фахівець накопичує свої досягнення в різній формі: контрольні роботи, відгуки викладачів на самостійно виконані завдання, сканкопії наукових статей, грамоти, сертифікати тощо. Поповнення цієї теки дозволяє системно оцінювати людині динаміку власних навчальних, професійних та суспільних досягнень, зокрема результати власної самостійної роботи, а також при необхідності вносити до своєї навчальної роботи необхідні корективи. Слід також зауважити, що матеріали електронного портфоліо можна з часом використовувати для складання резюме чи CV під час пошуку місця для майбутнього працевлаштування.

Отже, у контексті дослідження зміст самостійної роботи здобувачів становить структуровану сукупність теоретико-пізнавальних, практико-діяльнісних, дослідницьких, творчих та рефлексивно-оцінних завдань, що виконуються з використанням різноманітних цифрових технологій.

Під час проєктування та теоретичного обґрунтування методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій також в пригоді була класифікація цієї роботи за характером пізнавальної діяльності (рівнем самостійності), в якій виокремлено такі види самостійної роботи: репродуктивна, реконструктивна та конструктивна. Важливість цієї кваліфікації в контексті дослідження пояснювалася тим, що залучення здобувачів до виконання самостійної роботи передбачає, з одного боку, поступове ускладнення її змісту, а з іншого боку, – підвищення рівня самостійності її виконавців. Адже

тільки в такому випадку можна забезпечити успішне формування в них готовності до організації та виконання самостійної роботи, а це, у свою чергу, є запорукою до формування готовності майбутніх фахівців до здійснення самоосвіти.

Так, репродуктивна самостійна робота передбачає виконання за запропонованим зразком (шаблоном), а сама робота має відтворювальний (тренувальний) характер. Наприклад, це може бути виконання вправ за поданим зразком, розв'язання типових педагогічних ситуацій, повторення матеріалу лекційного заняття з використанням цифрових технологій тощо.

Під час виконання реконструктивної самостійної роботи здобувачі застосовують свої знання в певною мірою змінених умовах, коли відомий шаблон чи спосіб дій треба адаптувати (перебудувати) з урахуванням висунутих вимог, а сама робота набуває перетворювально-адаптаційного характеру. Наведемо приклади завдань для такого виду самостійної роботи. Так, на основі уважного слухання лекції здобувач мав скласти її конспектів чи план, написати тези, доповнити зміст лекції новим матеріалом тощо. До цього виду самостійної роботи відносяться також такі: розв'язати задачу із зміненими вихідними умовами; переказати чи доповнити текст; виконати вправи з новим матеріалом, однак за аналогією з уже виконаним завданням тощо.

Конструктивна самостійна робота передбачає, що здобувачі освіти на основі засвоєного матеріалу мають сконструювати (спроєктувати, створити) новий продукт, структуру чи систему на основі врахування відомих аналогів, представити відомий матеріал у новій формі. Наприклад, це може бути виконання таких завдань: скласти опорні конспекти чи схем-конспекти, представити зміст поданого навчального матеріалу в узагальненій формі (таблиці чи схемі), скласти план, анотацію, тези на запропоновану тему; створити технологічну карту; розробити інструкцію до виконання певного алгоритму дій, написати есе, в якому слід структурувати засвоєні знання;

створити нові дидактичні матеріали: презентації, ігри, ребуси тощо. Такі завдання вчать здобувачів освіти самостійно організовувати (структурувати, узагальнювати) засвоєний матеріал, подавати його в новій формі. У такому випадку самостійна робота набуває продуктивного, перетворювального, творчого характеру.

Очевидно, що в умовах реалізації дистанційної чи змішаної форми навчання, які домінували на більшості території України в останні сім років, усі названі завдання для самостійної роботи передбачали активне використання різних цифрових технологій (онлайн сервісів та платформ): Moodle, Zoom, Meet, Google диск, мультимедіа, презентації тощо).

Проаналізуємо точки зору науковців щодо етапів, за якими мають відбуватися організація самостійної роботи студентів. Так, Л. Грицюк та М. Сірук стверджують, що цей процес має відбуватися за такими двома етапами:

- початкова організація, коли відбувається постановка викладачем навчальних завдань за його безпосередньої участі;
- самоорганізація роботи самим студентом, що відбувається без присутності педагога [16, с.12].

А. Ткачов, Н. Ткачова та Т. Щебликіна виокремили такі етапи в організації самостійної навчальної діяльності майбутніх педагогів:

- 1) аналітико-підготовчий (аналіз можливостей використання різноманітних цифрових технологій, розробка інформаційно-методичного забезпечення організації самостійної роботи на основі цих технологій;
- 2) організаційно-мотиваційний (ознайомлення студентів з указаним інформаційно-методичним забезпеченням, проведення консультацій, розробка індивідуального освітнього маршруту кожного здобувача);
- 3) змістово-діяльнісний (безпосередня реалізація студентами самостійної навчальної діяльності засобами цифрових технологій);

4) рефлексивно-коригувальний (оцінювання результатів самостійної навчальної діяльності студентів ними та викладачами) [66, с. 119, 120].

У пригоді також стали погляди В. Броннікової про доцільність виділення таких етапів у формуванні готовності майбутніх педагогів до організації самостійної діяльності:

- мотиваційно-цільовий (орієнтований на формування в майбутніх педагогів мотивації щодо оволодіння навичками організації самостійної роботи);
- змістово-діяльнісний (формування знань, практичних умінь та навичок організації самостійної роботи);
- результативно-аналітичний (актуалізація теоретичних знань та практичних умінь, рефлексія й оцінка організації самостійної роботи) [6; 13].

З урахуванням точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій має відбуватися за такими етапами: спонукально-підготовчий, контентно-виконавчий, контрольно-оцінний.

Так, на першому етапі передбачається проведення аналізу робочих програм й виявлення можливостей щодо використання цифрових технологій в організації різних видів самостійної роботи майбутніх викладачів, створення методичних рекомендацій, вказівок, інструктивних листів для викладачів та студентів з питань організації цієї роботи, мотивування майбутніх педагогів щодо участі в запланованих видах самостійної роботи, ознайомлення їх з підготовленими дидактичними та методичними матеріалами з визначенням термінів, змісту, очікуваних результатів різних завдань для самостійної роботи з використанням цифрових технологій, графіком консультацій викладачів.

Контентно-виконавчий етап забезпечує безпосереднє виконання студентами запланованих видів самостійної роботи на основі використання цифрових технологій, при необхідності керуючись підготовленими методичними матеріалами або звертаючись за допомогою до викладача.

Контрольно-оцінний етап організації самостійної роботи здобувачів передбачає моніторинг її перебігу, а також оцінювання поточних і підсумкових результатів. На цьому етапі викладач аналізує динаміку сформованості готовності майбутніх освітян до такої діяльності, поєднуючи зовнішній контроль із самомоніторингом, який здійснюють самі здобувачі.

Для конкретизації структури та змісту готовності майбутніх педагогів до здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій було проаналізовано точки зору інших учених з окресленого питання. Так, Д. Ємельянова виокремлює такі складники готовності студентів до самостійної роботи:

- мотиваційний (сукупність, мотивів, інтересів і потреб; прагнення самостійно ставити власні цілі; прояв усвідомленого інтересу до самостійної роботи; демонстрація спроможності до вольової напруги для досягнення сформульованих цілей);
- когнітивний (система знань, здобутих під час вивчення загальних, фахових і професійно орієнтованих дисциплін; уміння аналізувати та вибудовувати міждисциплінарні зв'язки в процесі самостійної роботи; розуміння принципів побудови системи знань і навичок, необхідних для квазіпрофесійної діяльності під час проходження виробничої (педагогічної) практики);
- операційно-діяльнісний (потрібні для практичного здійснення самостійної роботи вміння й навички, зокрема такі: обирати, обробляти й засвоювати потрібну інформацію із застосуванням традиційних та інноваційних освітніх технологій, використовувати широкий арсенал засобів навчання, грамотно організовувати власну самостійну пізнавальну діяльність у часі та просторі, виконувати індивідуальну та групову самостійну роботу тощо) [27, с. 59-62].

М. Фіцула в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти виокремив такі компоненти:

- орієнтаційно-мотиваційний (спрямований на усвідомлення здобувачами навчальної мети та їх орієнтацію на виконання відповідних видів самостійної роботи);
- інструктивно-настановчий (ознайомлення майбутніх фахівців з різними видами навчального матеріалу та особливостями роботи з ними, визначення сутності конкретних завдань, обсягу й часових термінів виконання запропонованої роботи);
- процесуальний (безпосереднє здійснення самостійної роботи здобувачами);
- корекційний (пов'язаний із наданням студентам допомоги в подоланні труднощів і виправленні допущених помилок);
- контрольно-оцінювальний (передбачає здійснення контролю процесу самостійної роботи студентів шляхом аналізу характеру й повноти виконання цієї роботи, доцільності обрання студентами способів реалізації самостійної діяльності; оцінювання самостійної роботи супроводжується цільовою настановою на перехід студентів на більш високий рівень самостійної діяльності) [69, с. 152, 153].

Р. Бачинський, Т. Попова, Є. Андросов, Я. Бачинська в організації та управлінні самостійною роботою студентів визначили такі компоненти:

- мотиваційний (розвиток у студентів мотивів виконання самостійної роботи, забезпечення її професійної спрямованості);
- орієнтаційно-настановний (розробка вимог до змісту завдань для самостійної роботи, формулювання цих завдань з урахуванням цілей навчального матеріалу: визначення цілей, змісту, обсягу, часу та специфіки виконання різних видів самостійної роботи, техніку її виконання; демонстрація зразків формулювання цілі, змісту завдань для самостійної роботи, форм та способів їх реалізації, потрібного для цього інструктажу);
- коригувальний (пов'язаний з контролем перебігу виконання студентами самостійної роботи, здійсненням корекції відбору ними її змісту,

етапів здійснення, своєчасним наданням допомоги в подоланні наявних труднощів);

- контрольо-оцінний (передбачає проведення контролю перебігу самостійної роботи, оцінки її результатів, аналізу характеру, змісту, повноти цієї роботи, визначення шляхів перспективного коригування самостійної роботи, яке б забезпечило перехід студентів на більш високий її рівень [2, с. 160].

В. Броникова в готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи виокремила такі складники:

- мотиваційний (усвідомлене ставлення здобувача до ролі самостійної роботи в педагогічній діяльності, розвиненість мотивів професійно-особистісного самовдосконалення);
- когнітивний (сукупність спеціальних знань про суть, специфіку, види, форми, організацію самостійної роботи; стиль мислення педагогів);
- праксеологічний (сукупність умінь та навичок, необхідних для ефективної організації самостійної роботи);
- рефлексивний (самоаналіз майбутнім педагогом власної діяльності й, зокрема перебігу самостійної роботи) [6, с. 7].

За висновками А. Бучинського, структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до реалізації самостійної роботи на основі інформаційно-комунікативних технологій є:

- мотиваційний (усвідомлення ролі та значення самостійної роботи в професійно-особистісному становленні майбутніх фахівців, важливості

використання в ній інформаційно-комунікативних технологій, розвиненість мотивації щодо оволодіння готовністю до її здійснення);

- знаннєвий (засвоєння знань, потрібних для успішного здійснення самостійної роботи на основі використання інформаційно-комунікативних технологій);

- діяльнісний (сформованість умінь, необхідних для виконання самостійної роботи із застосуванням інформаційно-комунікативних технологій);

- особистісний (сформованість у людини якостей, що потрібні для реалізації самостійної навчальної діяльності) [7, с. 87].

На основі опрацювання наукової літератури зроблено висновок про те, що готовність майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій включає такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (передбачає розвиненість інтересу здобувачів до виконання самостійної роботи як важливого складника оволодіння професійною компетентністю, сформованість мотивації щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій);

- когнітивно-праксеологічний (сформованість знань про сутність самостійної роботи, її види, методи, зміст, форми, етапи організації, специфіку організації самостійної роботи, цифрові технології як засоби її організації; сформованість умінь та навичок, необхідних для ефективної організації самостійної роботи майбутніх педагогів);

- особистісний (сформованість особистісних якостей, необхідних для організації самостійної роботи)

.

2.2.4. Діагностично-результативний блок

Діагностично-результативний блок системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових

технологій містить: критерії й показники, рівні сформованості готовності здобувачів педагогічної освіти до організації самостійної роботи, діагностичний інструментарій, а також очікуваний результат реалізації створеної методичної системи.

Уточнимо, що під критерієм в науковій та довідковій літературі розуміють підставу для визначення, оцінювання, класифікації певних об'єктів дослідження, мірило для оцінювання певного процесу чи явища; ознаку як основу класифікації, індикатор, за допомогою якого здійснюється процедура класифікації чи оцінювання об'єктів; сукупність обраних ознак, на основі яких здійснюють оцінку об'єкта дослідження; засіб для формування певних оцінних суджень [8; 49; 54; 65].

Слід також відзначити, що здійснення процедури діагностування за допомогою виділених критеріїв має відповідати таким вимогам: об'єктивність, індивідуалізованість, систематичність, послідовність, цілеспрямованість, оптимальність, дієвість, єдність вимог з боку педагогів, достатня кількість даних оцінювання, відбиття динаміки вимірюваної властивості в часі та просторі, вимірювання стану всіх компонентів об'єкта з відображенням наявних між ними взаємозв'язків [1; 26; 28; 48; 65].

Як зазначається в науковій літературі, для можливості здійснення процедури діагностики обраної властивості об'єкта дослідження кожному критерію ставлять у відповідність більш дрібні одиниці вимірювання (ознаки), які отримали назву «показники». Усі критерії конкретизуються в сукупності певних показників, інтенсивність прояву яких дозволяє з'ясовувати ступінь вираженості визначеної властивості. Установлено, що під час проведення дослідження використовують два види показників: якісні (описують якісні характеристики, властивості та суб'єктивні аспекти досліджуваного феномену) та кількісні (ті, які можна виміряти в конкретних одиницях й кількісні (вони вимірюють величину, обсяг, частоту, тобто певну характеристику в конкретних одиницях). При цьому якісні показники мають

узгоджуватися з визначеними кількісними показниками та їх доповнювати. Отже, показник відображає кількісні й якісні характеристики сформованості визначених якостей, властивостей, ознак обраного об'єкта; окремі кількісні й якісні характеристики відповідного критерію [1; 14; 65; 71]. Також уточнимо, що під рівнем сформованості певної властивості досліджуваного феномену маємо на увазі міру її сформованості, що оцінюється за чіткими критеріями за обраною шкалою, найчастіше за трибальною: високий, середній, низький рівень.

Проаналізуємо точки зору науковців щодо обрання критеріїв та показників готовності здобувачів до організації самостійної роботи студентів ЗВО. Так, В. Броннікова у своєму дослідженні використовує такі критерії й показники готовності майбутнього педагога до організації самостійної роботи:

- мотиваційно-орієнтаційний (розвиненість інтересу до професійно-педагогічної діяльності, потреби в оволодінні вміннями й навичками організації самостійної роботи; характер мотивації щодо професійного саморозвитку);
- інформаційно-змістовий (загальнотеоретичні знання про суть та специфіку самостійної роботи, її види, функції й ознаки; знання методів, форм та засобів організації самостійної роботи);
- операційно-діяльнісний (уміння й навички організації самостійної роботи в межах своєї професійної діяльності; сформованість організаторських і комунікативних здібностей);
- оцінно-рефлексивний (здатність до адекватного самооцінювання підготовленості до організації самостійної роботи та її результату, їх подальшого прогнозування; сформованість рефлексивної позиції; реалізація потреб майбутнього педагога в саморозвитку під час організації самостійної роботи) [6, с. 8].

Д. Ємельянова готовність майбутніх педагогів до самостійної роботи діагностує на основі використання таких критеріїв та показників:

- професійна спрямованість (виражений інтерес та свідоме сприйняття професії педагога; потреба в самостійному здобутті нових професійних знань, умінь і навичок; прагнення до успіху; спрямованість на досягнення цілей);
- пізнавальна активність (наявність самостійно отриманих знань, умінь самостійно здобувати системні знання; обізнаність щодо використання в самостійній роботі інформаційних та інноваційних технологій);
- технологічна здатність (уміння визначати мету, обсяг та зміст самостійної роботи; здатність управляти нею, планувати етапи її виконання та досягати максимально ефективного результату; уміння застосовувати сучасні інноваційні методи навчання й інформаційні освітні технології під час виконання самостійної роботи);
- особистісна спрямованість (наявність асоціативного, діалектичного, систематичного мислення (спрямованість на розвиток самоосвітніх умінь); здатність аналізувати, структурувати, зіставляти інформацію; здатність оцінювати межі своїх знань; наявність організаторських, виконавчих здібностей та вольових якостей) [27, с. 103].

А. Бучинський виокремив такі критерії й показники готовності майбутніх фахівців до виконання самостійної роботи на основі інформаційно-комунікативних технологій:

- мотиваційно-пізнавальний (характер мотивів щодо оволодіння готовністю до здійснення зазначеної роботи на основі використання інформаційно-комунікативних технологій);
- когнітивно-функціональний (сформованість знань, необхідних для здійснення самостійної роботи з використанням інформаційно-комунікативних технологій; сформованість груп умінь, необхідних для виконання цієї роботи з використанням інформаційно-комунікативних технологій: інтелектуально навчальних, дослідницьких, мобілізаційно-організаційних, оцінних, технологічних);

- особистісно-творчий (характер сформованості визначених особистісних якостей, необхідних для самостійної роботи на основі використання інформаційно-комунікативних технологій) [7, с. 165].

З урахуванням визначеної структури готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій та вищенаведених точок зору вчених з окресленого питання зроблено висновок про те, що в дослідженні обрано такі критерії й показники сформованості зазначеної готовності:

- мотиваційно-аксіологічний (сформованість ціннісного ставлення до самостійної роботи; розвиненість мотивів щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій);

- знаннєво-дієвий (сформованість знань, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; сформованість груп умінь, необхідних для організації цієї роботи: інформаційно-інтелектуальних, організаційно-комунікативних, контрольних-оцінних і технологічно-цифрових);

- особистісно-рефлексивний (сформованість особистісних якостей, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; адекватність самооцінки сформованості цих якостей).

Діагностично-результативний блок методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін включає також відповідний діагностичний інструментарій: діагностичні методи (спостереження, анкетування, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання тощо), а також відповідні діагностичні методики: «Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Методика для діагностики навчальної мотивації студентів» (за А. Реаном і В. Якуніним), «Методика спостереження за проявом вольових якостей особистості» (за О. Висоцьким), «Методика вивчення самооцінки» (за А. Реаном). Зазначений блок вищевказаної методичної

системи включає також очікуваний результат реалізації створеної методичної системи.

Висновки до розділу 2

У зазначеному розділі зроблено висновок про доцільність розроблення й теоретичного обґрунтування методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій. Для забезпечення оптимальності цієї системи було проаналізовано точки зору науковців щодо структури аналогічних методичних систем.

На основі врахування теоретичних положень різних вчених було розроблено систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій, що включає такі блоки: методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний. Так, методологічно-цільовий блок цієї системи об'єднує в собі: мету й відповідні завдання її реалізації, науково-методичні підходи до вивчення впровадження вказаної системи в освітній процес ЗВО, специфічні принципи організації самостійної роботи майбутніх педагогів на основі використання зазначених технологій.

Зокрема, науково-методологічними підходами до проведення дослідження визначено такі: синергетичний, компетентнісний, ресурсний. Також було сформульовано специфічні принципи організації самостійної роботи: інтерактивності, суб'єктності й ідентифікації, регламентації, поєднання зовнішнього та внутрішнього контролю; професійної спрямованості.

Як визначено в дослідженні, змістово-діяльнісний блок розробленої методичної системи включає такі складники: види, зміст, методи, форми, етапи організації та реалізації самостійної роботи студентів на основі використання цифрових технологій, а також структурні компоненти та зміст

готовності майбутніх педагогів до здійснення цієї роботи. Особливе місце в цьому блоці займали такі види самостійної роботи: теоретико-пізнавальна, практико-діяльнісна, дослідна, творча, контрольно-оцінна й рефлексивна. Для виконання поставлених завдань використовувалися різні цифрові технології. Зокрема, проводилась самостійна робота з різними видами електронних ресурсів, мультимедійними електронними підручниками й посібниками, здійснювалося опрацювання статей з наукових електронних баз даних, створення цифрових навчальних продуктів тощо. З урахуванням точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій має відбуватися за такими етапами: спонукально-підготовчий, контентно-виконавчий, контрольно-оцінний. У розділі також зазначено, що структурними компонентами готовності студентів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій є такі: мотиваційно-ціннісний; когнітивно-праксеологічний; особистісний.

Діагностично-результативний блок системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій об'єднує в собі: критерії (мотиваційно-аксіологічний, знаннєво-дієвий, особистісно-рефлексивний) та відповідні показники, рівні (творчий, конструктивний та репродуктивний) готовності майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, діагностичний інструментарій (діагностичні методи та методики), а також очікуваний результат реалізації створеної методичної системи.

Матеріали розділу представлено в таких авторських публікаціях: [37; 38].

Список використаних джерел до розділу 2

1. Басараб В. Я. Критерії сформованості ключових компетентностей майбутніх обліковців з реєстрації бухгалтерських даних у процесі професійної

підготовки. *Науковий вісник*: [зб. наук. пр. Ужгород. нац. ун-ту]. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. Ужгород, 2014. Вип. 34. С. 25-28.

2. Бачинський Р. О., Попова Т. М., Андросов Є. Д., Бачинська Я. О. Організація самостійної роботи студентів. *Сучасні концепції викладання природничих дисциплін в медичних освітніх закладах*: матер. XIV Міжрегіон. наук.-метод. інтернет-конф. (Харків, 14–15 грудня 2021 р.). Харків : ХНМУ, 2021. С. 159, 160.

3. Беляєв С. Б. Ознаки педагогічної системи. *Наукові записки кафедри педагогіки*: зб. наук. пр. Харків: Хар. нац. ун-т імені В. Н. Каразіна, 2013. Вип. 32. С. 26-36.

4. Боднар Г. І. Основні принципи організації самостійної роботи студента: метод. рекомендації. Мукачєво: Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету, 2021. 31 с.

5. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 266 с.

6. Броннікова В. Б. Формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 20 с.

7. Бучинський А. В. Дидактичні умови організації самостійної навчальної діяльності студентів гуманітарних спеціальностей з використанням інформаційно-комунікативних технологій: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.09. Харків, 2016. 216 с.

8. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) /[уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. Київ, 2005. 1728 с.

9. Вішнікіна Л. П. Методична система формування предметної компетентності з географії в учнів основної школи: дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 2018. 630 с.

10. Вознюк О. В., Левківський М. В., Саух П. Ю. Синергетика освіти / За ред. проф. П. Ю. Сауха. К., 2004. 130 с.
11. Вознюк О.В. Розвиток вітчизняної педагогічної думки: синергетичний підхід: Монографія /за ред. проф. П.Ю. Сауха. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 184 с.
12. Вознюк О. В. Синергетичний підхід як метод аналізу розвитку вітчизняної педагогічної думки (друга половина XX століття): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Житомир, 2009. 22 с.
13. Гончаренко С. Методика як наука. *Шлях освіти*. 2000. Вип. 1. С. 2-6.
14. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
15. Горбань О. М., Бахрушин В. Є. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посіб. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ», 2004. 204 с.
16. Грицюк Л. К., Сірук М. В. Організація самостійної роботи студентів у навчальному процесі вищого навчального закладу. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. 2011. №17. С. 9–14.
17. Гуз К. Ж. Методична система формування наукової картини світу учнів у процесі інтеграції змісту освітніх галузей. *Технології інтеграції змісту освіти*. 2018. Вип. 10. С. 81-90.
18. Гур'євська О. Моделювання методичної системи навчання загальної фізики в технічному університеті. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. 2015. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип. 8 (І). С. 143-148.
19. Давидова Ж. В. Дидактична система формування інформаційної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей в освітньому

середовищі університету: дис. ... док-ра пед наук: 13.00.09. Харків, Полтава, 2023. 671 с.

20. Демченко В. А., Балабанова К. Є., Ємельянова Є. С. Реалізація компетентнісного підходу в самостійній роботі студентів закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 38. С. 34-40.

21. Добрунік Т. П. Деякі аспекти організації самостійної роботи при підготовці фахівців з обліку та оподаткування. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку*: зб. матер. V Міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 3-4 лютого 2022 р.). Одеса: ОНЕУ, 2022. С. 182, 183.

22. Долинський Б. Т. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до науково-дослідницької діяльності. *Наука і освіта*. 2011. № 8. С. 50–52.

23. Дружененко Р. Теоретичне обґрунтування поняття «методична система навчання» у парадигмі мовної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури. *Збірник наукових праць*. 2016. Вип. 2. С. 95-105.

24. Дубасенюк О. А. Акмеологічний підхід як стратегічний орієнтир особистісно-орієнтованої педагогічної освіти. *Проблеми освіти*: зб. наук. пр. 2015. Вип. 84. С. 25-30.

25. Енциклопедія освіти / АПН України; головний ред. В. Г. Кремін. Київ: Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.

26. Єльнікова Г. В, Бондарчук О. І. Критерії і показники якості навчальної діяльності. *Енциклопедія освіти* / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. С. 434-435.

27. Ємельянова Д. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.04. Одеса, 2011. 277 с.

28. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної

освіти. *Вісник* [Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка]. Серія: Педагогічні науки. Житомир, 2010. Вип. 2. С. 152–156.

29. Киричок В. А. Компетентнісний підхід до організації самостійної роботи студентів вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів). *Вісник післядипломної освіти*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 1. С. 66-75.

30. Кін О. М. Система формування національної самосвідомості студентської молоді в процесі громадської діяльності: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. Старобільськ, 2021. 553 с.

31. Коновал О., Туркот Т. Нові концептуальні підходи до організації самостійної роботи студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. Кривий Ріг: КПІ КНУ, 2013. Вип. 38. С. 213-218.

32. Кононец Н. Концепція ресурсно-орієнтованого навчання у вищій школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2018. Вип. 22. С. 104-108.

33. Концепція розвитку педагогічної освіти (Затверджено Наказом Міністерством освіти і науки України від 1 липня 2018 р. № 776). URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

34. Королецька Л. В. Наукове обґрунтування педагогічної системи формування екологічної культури майбутніх бакалаврів лісового і садово-паркового господарства. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. Вип. 2 (14). С. 170-174.

35. Котова А. В., Туренко Р. Л. Принципи організації самостійної роботи студентів та вимоги до її проведення. *Science Rise*. 2015. Вип. 10/5(15). С. 75–77.

36. Кравцова Т. Ресурсний підхід до організації тьюторського супроводу майбутніх магістрів освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Мовознавство. Літературознавство. 2020. Вип 29. Т. 2. С. 246-252.

37. Куриленко Н. В. Методична система формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики. *Педагогічні*

науки: зб. наук. пр. Херсон: Херсонський державний університет, 2014. Вип. 66. С. 142-150.

38. Курільченко М. О. Застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 55–60.

39. Курільченко Максим. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів «I-TEACH 2025»* : зб. тез I Міжнар. наук.-практ. конференції (Харків, 2–3 жовтня 2025 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2025. С. 87

40. Ликтей Л. М. Розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін у педагогічних коледжах: дис. ... док-ра філософії: 011. Київ, 2023. 304 с.

41. Лозова В. І., Микитюк С. О. Наукові підходи до педагогічних досліджень: кол. моногр. / За заг. ред. В. І. Лозової. Харків: Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2012. С. 166-187.

42. Майборода Л. Методика організації самостійної роботи майбутніх кваліфікованих робітників в умовах змішаного навчання. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 2(27). С. 166-174.

43. Майборода Л. А. Методика застосування інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності педагога професійного навчання (на прикладі професій галузі зв'язку): методичні рекомендації Київ: ФО-П Поліщук О.В., 2012. 104 с.

44. Микитюк О. М., Зачепа А. М., Никитюк Г. П. Шляхи використання компетентнісного підходу у процесі навчання студентів-магістрів у закладах вищої освіти. *Молодь і ринок*. 2019. № 7 (174). С. 6–10.

45. Микитюк С. О. Ресурсний підхід як основа розвитку потенціалів особистості майбутнього вчителя. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2013. № 3. С. 235-243.

46. Микитюк С. О. Ресурсний підхід у підготовці майбутніх фахівців. *Вісник [Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди]. Психологія*. 2016. Вип. 53. 79-89.

47. Михайлова Л., Жила Г. Принципи організації самостійної роботи студентів немовних факультетів. *Актуальні питання гуманітарних наук. Мовознавство. Літературознавство*. 2023. Вип. 60. Т. 3. С. 125-129.

48. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.

49. Новий тлумачний словник української мови: у 4 т. Т. 1: А–К / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ, 2006. 926 с.

50. Новицький М. В. Моніторинг якості організації самостійної роботи студентів. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку: зб. матер. V Міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 3-4 лютого 2022 р.)*. Одеса: ОНЕУ, 2022. С. 177, 178.

51. Орел Л. Готовність студентів до самостійної роботи з математики та її критеріально-рівневі характеристики. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. УДПУ імені П. Тичини. Умань: ПП Жовтий О.О.* 2014. № 8. Ч. 2. С. 77-82.

52. Про вищу освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.

53. Про освіту: Закон України (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380) (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#top>.

54. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.; ред. Н. Г. Ничкало]. Київ, 2000. 149 с.

55. Прошкін В. В. Педагогічна система як предмет наукового дослідження. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Серія: Педагогічні науки. 2015. Вип. 4 (45). С. 7-12.

56. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін: дис. ... док-ра наук: 13.00.02. Херсон, 2019. 244 с.

57. Сало Я. В. Форми та методи організації самостійної роботи студентів. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку*: зб. матер. V Міжнар. наук.-метод. конф. (Одеса, 3-4 лютого 2022 р.). Одеса: ОНЕУ, 2022. С. 173, 174.

58. Сальник І. Реалізація синергетичних принципів у контексті функціонування системи шкільного фізичного експерименту. *Наукові записки*. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Вип 5. Ч. 1. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 146-151.

59. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень: підручник. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

60. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук, видання. Київ: Видавничий дім «ЕКМО», 2010. 362 с.

61. Скиба О. М. (2025). Сучасні підходи до організації самостійної роботи курсантів: сутність, принципи, завдання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. Вип. 18. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15647023>.

62. Словник іншомовних слів [за ред члена-кореспондента АН УРСР О. С. Мельничука]. Київ: Головна редакція УРЕ, 1977. 746 с.

63. Словник-довідник з української лінгводидактики / За заг. ред. М. Пентиліук. К.: Ленвіт, 2003. 150 с.

64. Сорока К. О. Основи теорії систем і системного аналізу: навч. посіб. Харків: ХНАМГ, 2004. 291 с.

65. Ткачов А. С. Система формування ключових компетентностей інтелектуально здібних учнів основної школи у процесі навчання суспільствознавчих предметів: дис. док-ра пед. наук: 13.00.09. Харків, 2019. 593 с.

66. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Щєбликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*: зб. наук. пр. Харків: Хар. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди, 2020. Вип. 49. С. 113–127.

67. Трифонова О. М. Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін: дис. док-ра пед. наук: 13.00.02, 13.00.04. Кропивницький, 2020. 40 с.

68. Федій О. Ідеї синергетики у змісті підготовки майбутнього вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 2021. Вип. 1 (196). С. 53-57.

69. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ: «Академвидав», 2006. 352 с.

70. Цуркан М. Модель методичної системи навчання української мови іноземних студентів-медиків у закладах вищої освіти. *Наукові записки [Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка]*. Серія: Педагогіка. 2019. Вип. 2. С. 125-132.

71. Шумілова І. Ф. Формування загальнокультурної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: теорія і практика: монографія. Бердянськ, 2016. 544 с.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

3.1. Організація констатувального етапу експерименту

Для перевірки ефективності розробленої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій було проведено експеримент на базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Вінницького державного педагогічного університету та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Із майбутніх педагогів, які навчаються в названих університетах, було створено експериментальну групу (138 осіб) та контрольну групу (132 осіб). Також до участі в експерименті залучили 16 викладачів, які навчають цих здобувачів освіти.

Відповідно до логіки проведення експерименту, в експериментальній групі реалізовувалася розроблена методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій, спрямована на формування в цих здобувачів готовності до організації вказаної роботи.

У контрольній групі мета цілеспрямованої організації самостійної роботи студентів педагогічних спеціальностей із застосуванням цифрових технологій не ставилася, тобто цей процес відбувався стихійно в межах реалізації навчальної діяльності.

Для діагностування сформованості вказаної готовності майбутніх педагогів використовувались раніше визначені критерії й показники, що представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії і показники готовності студентів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій

Критерії	Показники, характеристика різних рівнів
1	2
1. Мотиваційно-аксіологічний	1) <i>характер ціннісного ставлення до самостійної роботи:</i> - стійке позитивне; - індиферентне; - негативне; 2) <i>прояв мотивів щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій</i> - стійкі; - проявляються час від часу; - практично не проявляються
2. Знаннєво-дієвий	1) <i>сформованість знань, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій:</i> - знання широкі, повні й системні; - знання достатньо широкі, проте не мають ознак повноти й системності; - знання фрагментарні й обмежені; 2) <i>сформованість умінь, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій:</i> ✓ <i>інформаційно-інтелектуальних:</i> - творчий рівень (здатний чітко визначати власні інформаційні потреби, обирати джерела інформації й виявляти їх достовірність, виділяти основні ідеї, аналізувати, критично оцінювати, інтерпретувати, узагальнювати й систематизувати інформацію та використовувати її на практиці); - конструктивний рівень (у більшості випадках може визначати свої інформаційні потреби, знаходити джерела інформації та визначати їх достовірність, виокремлювати провідні ідеї, аналізувати, оцінювати, узагальнювати інформацію й застосовувати в практичній діяльності); - репродуктивний рівень (нездатний виявляти інформаційні потреби, не вміє обирати достовірні джерела інформації, опрацьовувати та використовувати цю інформацію на практиці); ✓ <i>організаційно-комунікативних:</i> - творчий рівень (здатний планувати й ефективно організовувати свою індивідуальну та групову самостійну роботу, визначати її пріоритети, оптимально розподіляти ролі, обов'язки, час і наявні ресурси, презентувати результати роботи); - конструктивний (у більшості випадках може планувати й організовувати самостійну роботу, розподіляти обов'язки, ролі, час і ресурси, представляти результати роботи); - репродуктивний рівень (здатний організовувати тільки нескладні види самостійної роботи, не вміє розподіляти наявні ресурси, неспроможний чітко презентувати отримані результати); ✓ <i>контрольно-оцінних:</i> - творчий рівень (здатний контролювати, аналізувати процес і

Продовж. табл. 3.1

1	2
	результат самостійної роботи, визначати причини помилок, звіряти результат із зразком або правилом, оцінювати власну діяльність, вносити за необхідності зміни в її перебіг); - конструктивний рівень (у більшості випадках може правильно контролювати та аналізувати перебіг і результат власної самостійної роботи, виявляти причини помилок, звіряти результат із зразком або правилом, оцінювати свою роботу та вносити необхідні зміни); - репродуктивний рівень (практично нездатний грамотно аналізувати свою самостійну роботу, в окремих випадках визначати причини помилок, звіряти результат із зразком або правилом, оцінювати власну діяльність, вносити за необхідності зміни в її перебіг); ✓ <i>технологічно-цифрових:</i> - творчий рівень (володіє цифровою грамотністю, здатний ефективно шукати інформацію в інтернеті, використовуючи різні електронні джерела, бібліотеки й бази даних, створювати цифровий контент, використовувати мультимедійні елементи, здійснювати онлайн-комунікації та співпрацю, дотримуватися правил цифрової безпеки й етики під час здійснення самостійної роботи); - конструктивний рівень (демонструє основні вміння володіння комп'ютером, здатний шукати інформацію в багатьох видах електронних джерел, реалізовувати онлайн-комунікацію та співпрацю, дотримуватися норм цифрової безпеки й етики); - репродуктивний рівень (володіє елементарними вміннями роботи з комп'ютером, здатний обирати інформацію лише з окремих видів електронних джерел, має суттєві труднощі під час розбудови онлайн-комунікації та співпраці, практично не дотримується правил цифрової безпеки й етики)
Особистісно-творчий	1) <i>характер сформованості визначених особистісних якостей, необхідних для здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій:</i> - стійкі; - проявляються час від часу; - майже не проявляються; 2) <i>адекватність самооцінки сформованості цих якостей:</i> - завищена; - адекватна; - занижена

На підставі обраних критеріїв і показників було виокремлено три названі в попередньому розділі рівні (творчий, конструктивний, репродуктивний) готовності студентів-гуманітаріїв до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Наведемо характеристики цих рівнів.

Творчий рівень готовності майбутнього викладача педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій передбачає прояв ним стійкого позитивного ціннісного ставлення до цієї роботи та сформовану мотивацію щодо її опанування; наявність глибоких, системних знань про специфіку організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; прояв здатностей чітко визначати власні інформаційні потреби, раціонально обирати джерела інформації, критично її оцінювати, узагальнювати та застосовувати; ефективно планувати й організовувати різні види самостійної роботи, визначати її домінанти, оптимально розподіляти обов'язки, ролі, час та ресурси, представляти результати діяльності, виявляти помилки та інші недоліки, аналізувати причини їх появи та об'єктивно оцінювати результати; здобувач проявляє цифрову грамотність, вільно здійснює пошук інформації в мережі інтернет; створює якісний цифровий контент із використанням мультимедійних елементів, забезпечує комунікацію та спільну роботу в цифровому просторі, дотримуватися правил кібербезпеки та етичних норм під час використання цифрових технологій, а також здатність проявляти й адекватно оцінювати необхідні для цього особистісні якості.

Конструктивний рівень указаної готовності здобувача педагогічної спеціальності характеризується індиферентним ставленням до самостійної роботи та нестійкою мотивацією до оволодіння інструментарієм цифрових технологій; знання про організацію самостійної діяльності є достатньо широкими, проте фрагментарними та несистемними; здобувач переважно здатний визначати власні інформаційні потреби, обирати джерела інформації та перевіряти їх достовірність; може виокремлювати основні ідеї, критично оцінювати, аналізувати, інтерпретувати й систематизувати дані для використання на практиці. Він здебільшого вміє планувати й організовувати самостійну роботу, визначати пріоритети, розподіляти час, ресурси та ролі; на цьому рівні студент здатний аналізувати процес і результати своєї діяльності, порівнювати їх з поданим зразком чи правилом та за потреби вносити

корективи, проте лише в окремих випадках здобувач може самостійно виявити причини помилок, здобувач володіє базовими комп'ютерними п'ять вміннями, здійснює пошук інформації та цифрову співпрацю, загалом дотримується правил цифрової безпеки й етики. У більшості ситуацій він демонструє необхідні особистісні якості та адекватну самооцінку власної готовності до роботи в цифровому середовищі.

Репродуктивний рівень готовності майбутнього викладача педагогічних дисциплін до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій фіксувався в тому випадку, коли здобувач демонстрував негативне ставлення до такої діяльності та практично не проявляв мотиви щодо оволодіння вказаною готовністю, мав фрагментарні й обмежені знання про організацію самостійної роботи засобами цифрових технологій, був нездатний визначати свої інформаційні потреби, не вмів обирати достовірні джерела інформації, опрацьовувати та використовувати цю інформацію на практиці, демонстрував здатність організовувати тільки нескладні види самостійної роботи, був нездатний правильно розподіляти наявні ресурси, неспроможний чітко презентувати отримані результати, володів тільки елементарними вміннями роботи з комп'ютером, він був спроможний обирати інформації тільки з окремих видів електронних джерел, мав суттєві труднощі під час розбудови онлайн-комунікації та співпраці, практично не дотримувався правил цифрової безпеки та етики, не мав необхідних для здійснення самостійної роботи якостей, демонстрував неадекватну оцінку цих якостей.

Проведення експерименту відбувалося за трьома традиційними етапами: констатувальним, формувальним та контрольним. На першому з них визначався рівень готовності членів експериментальної й контрольної груп до виконання самостійної роботи засобами цифрових технологій.

Конкретизуємо, що на констатувальному етапі експерименту реалізовувалися такі завдання:

1. Виявити характер ціннісного ставлення членів обох груп до самостійної роботи.
2. Визначити характер мотивів студентів щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій.
3. З'ясувати стан сформованості в учасників експерименту знань, потрібних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій.
4. Продіагностувати рівень сформованості у здобувачів освіти визначених груп умінь: інформаційно-інтелектуальних, організаційно-комунікативних, контрольо-оцінних, технологічно-цифрових.
5. Установити характер сформованості визначених особистісних якостей, необхідних для здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій.
6. Перевірити адекватність самооцінки сформованості цих якостей.

Отже, під час виконання першого завдання на констатувальному етапі експерименту визначався характер ціннісного ставлення членів обох груп до самостійної роботи. Для цього використовувались такі методи дослідження: бесіди, експертне оцінювання й самооцінювання, а також методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича [35] (Додаток А).

Так, з'ясовуючи характер ціннісного ставлення до самостійної роботи членів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі експерименту за допомогою вказаних вище методів дослідження, було продіагностовано, що тільки біля 13 % опитаних з обох груп проявляли стійке позитивне ставлення до самостійної роботи, а біля двох третин здобувачів освіти з обох груп демонстрували індиверентне ставлення до цієї роботи.

Під час використання методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича першочергова увага приділялася тим із них, які тісно пов'язані із ставленням до самостійної роботи. Так, за результатами застосування зазначеної методики з'ясовано, що провідне місце серед термінальних цінностей займали такі: активне діяльне життя (повнота й емоційна насиченість життя) (33,4 % членів

експериментальної групи та 35,1 % членів контрольної групи), матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних утруднень) (31,8 % членів експериментальної групи та 32,1 % членів контрольної групи), суспільне визнання (повага навколишніх, колективу, товаришів по роботі) (32,1 % членів експериментальної групи та 31,9 % членів контрольної групи). У той час такі важливі цінності, як пізнання (можливість розширення свого утворення, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток), розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання), творчість (можливість творчої діяльності) майже в 10 % учасників обох груп були розміщені в останній третині ієрархії розташованих цінностей.

Що стосується інструментальних цінностей, то домінуючу позицію в них зайняли такі: високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання) (32,4 % членів експериментальної групи та 31,2 % членів контрольної групи); тверда воля (уміння настояти на своєму, не відступати перед труднощами) (29,4 % членів експериментальної групи та 28,1 % членів контрольної групи); сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів (26,3 % членів експериментальної групи та 27,7 % членів контрольної групи). Водночас такі важливі цінності, як відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова), широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї, звички інших), ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі), що тісно пов'язані з виконанням самотійної роботи, у членів обох груп потрапили в останню третину списку проранжованих цінностей. Отримані дані свідчать про те, що в більшості учасників обох груп не сформоване стійке ціннісне ставлення до самотійної роботи.

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про характер ціннісного ставлення до самотійної роботи здобувачів освіти з експериментальної й контрольної груп наведено в таблиці 3.2. Як бачимо, кількість здобувачів із стійким позитивним ціннісним ставленням до

самостійної роботи складає тільки біля 13 % від загальної кількості учасників, що не відповідає сучасним вимогам.

Таблиця 3.2

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про характер ціннісного ставлення до самостійної роботи
здобувачів освіти (у %)**

Характер ціннісного ставлення	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
стійке позитивне	13,7	12,8
індиферентне	73,5	74,1
негативне	12,8	13,1

Реалізуючи друге завдання, вивчали мотиви членів експериментальної та контрольної груп щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. З цією метою використовувалися такі діагностичні методи: спостереження, анкетування, бесіди, експертне оцінювання, а також «Методика для діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої) (див. Додаток Б).

Як з'ясовано за даними реалізації зазначених методів, загалом респонденти розуміли цінність самостійної роботи. Проте на констатувальному етапі експерименту тільки біля 12 % членів експериментальної й контрольної групи демонстрували стійкі мотиви щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, а переважна кількість опитаних демонстрували такі мотиви час від часу, тобто ці мотиви не мали стійкого характеру.

Додатково також застосовувалась «Методика для діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін). За отриманими даними, першочерговими мотиви для респондентів були такі: «Хочу отримати диплом з високими оцінками, щоб мати перевагу над іншими» (31,1 % членів експериментальної групи та 30,8 % членів контрольної групи); «Тому що від

успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості у майбутньому» (30,2 % членів експериментальної групи та 29,9 % членів контрольної групи); «Потрапивши до інституту, змушений навчатися, щоби закінчити його» (28,1 % членів експериментальної групи та 27,7 % членів контрольної групи). Водночас важливо відзначити, що наприкінці рангового списку членів експериментальної й контрольної груп залишилися такі важливі позиції, як: «Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності», «Тому що хочу принести більше користі суспільству», «Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю» та інші соціально важливі ствердження.

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту стосовно мотивації здобувачів до оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій наведено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту щодо прояву здобувачами мотивів щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій (у %)

Прояв мотивів	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
стійкі	11,9	12,4
проявляються час від часу	54,4	56,4
практично не проявляються	30,7	31,2

Отже, мотиви щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій вимагають суттєвого покращення.

Виконання третього завдання спрямовувалось на з'ясування стану сформованості у членів обох груп указаних вище знань, потрібних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Для цього застосовувалися такі методи: експертне опитування, аналіз результатів

усного опитування, виступів на заняттях, бесід, результатів письмових опитувань, електронного тестування, аналізу самостійних, залікових та контрольних робіт, рефератів.

Усереднені дані про сформованість знань, що потрібні для організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій, представлені в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про сформованість знань, необхідних для організації самостійної роботи
засобами цифрових технологій (у %)**

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
знання широкі, повні й системні	10,7	11,1
знання достатньо широкі, проте не мають ознак повноти й системності	55,9	54,7
знання фрагментарні й обмежені	33,4	34,2

Як встановлено, більшість членів обох груп мають достатньо широкі, але несистемні знання в указаній сфері, а більш ніж у третини здобувачів з обох груп учасників знання є фрагментарними й обмеженими. Недостатньо високий рівень сформованості зазначених знань негативно впливає на здійснення самостійної роботи здобувачів засобами цифрових технологій.

Під час виконання п'ятого завдання було продіагностовано рівень сформованості у студентів на констатувальному етапі визначених груп умінь: інформаційно-інтелектуальних, організаційно-комунікативних, контрольно-оцінних та технологічно-цифрових. Це відбувалося за допомогою використання таких діагностичних методів: спостереження, експертне оцінювання, тестування, анкетування, бесіди, вивчення результатів

самостійної роботи респондентів, а також такі методики: пре-тест критичного мислення Л. Старки.

Застосовуючи вказані вище методи, виявлено, що творчий рівень сформованості інформаційно-інтелектуальних умінь було виявлено тільки приблизно у 8 % членів експериментальної й контрольної груп. Серед найбільш поширених недоліків були виявлені такі: нездатність знайти достовірні джерела інформації, грамотно опрацювати й зіставити дані з різних публікацій, правильно використати ці дані в практичній самостійній роботі.

Крім визначених вище методів дослідження, для діагностики сформованості інформаційно-інтелектуальних умінь застосовувався також пре-тест критичного мислення Л. Старки, який передбачав, що учасники мали відповісти на 30 запропонованих питань, демонструючи свої навички критичного мислення. Інтерпретування отриманих даних дозволило зробити висновок про те, що тільки 10,1 % учасників з експериментальної групи та 10,3 % учасників контрольної групи демонстрували високий рівень прояву критичного мислення, що дозволяє їм правильно аналізувати й узагальнювати зібрану інформацію, перевіряти її достовірність. Узагальнені дані щодо сформованості інформаційно-інтелектуальних умінь свідчать загалом про незадовільний стан їхньої сформованості.

За допомогою наведених вище діагностичних методів визначення рівня сформованості організаційно-комунікативних умінь здобувачів було виявлено недостатній рівень їх сформованості практично у двох третин членів експериментальної й контрольної груп. Зокрема, ці студенти мали труднощі в організації індивідуальної та групової самостійної роботи, не прагнули розробляти чіткий план дій та реалізовувати його на практиці, неспроможні в процесі комунікації аргументовано відстоювати свою наукову позицію.

Для виявлення стану сформованості організаційно-комунікативних умінь додатково до вищевказаних діагностичних методів застосовувалась також методика «Діагностика комунікативних та організаторських

схильностей (КОС-1)» (за Б. Федоришиним і В. Синівським) [20]. За результатами отриманих даних, у 39,1 % членів експериментальної групи та 38,7 % членів контрольної групи виявлено низький чи нижче середнього рівні сформованості організаторських схильностей, у 31,9 % членів експериментальної групи та 31,2 % членів контрольної групи – низький чи нижче середнього рівні сформованості комунікативних схильностей.

Також у дослідженні використовувалась методика «Експрес діагностика організаторських здібностей» [6], що вимагала від студентів написання відповідей на двадцять питань опитувальника. За результатами обробки й інтерпретування результатів дослідження з'ясовано, що тільки 10,1 % членів експериментальної групи 11,2 % членів контрольної групи продемонстрували високий рівень сформованості цих здібностей. Своєю чергою, низький рівень сформованості зазначених здібностей було виявлено майже в третини членів обох груп опитуваних.

Під час діагностування рівня сформованості контрольно-оцінних умінь здобувачів освіти на основі використання названих вище методів виявлено, що тільки біля 8 % членів обох створених груп проявляли ці вміння на творчому рівні, зокрема постійно контролювали перебіг і результати здійснення самостійної роботи, оперативно знаходили помилки та виправляли їх.

Під час проведення експерименту також було реалізовано методику «Діагностика рефлексії» А. Карпова [19]. За отриманими за цією методикою даними, у приблизно третини членів експериментальної й контрольної груп рівень сформованості рефлексивних умінь, які тісно пов'язані з контрольно-оцінними вміннями, відповідали низькому рівню сформованості. Уточнимо, що рефлексивні вміння забезпечують усвідомлення людиною перебігу та наслідки власних дій, а контрольно-оцінні вміння – безпосереднє здійснення практичних дій здійснення процедур контролю й оцінювання.

Зазначимо, що аналіз отриманих за допомогою вищеназваних методів дослідження даних засвідчив, що тільки приблизно 7 % членів експериментальної й контрольної груп проявляють технологічно-цифрові вміння на творчому рівні. Ці здобувачі були здатні швидко знаходити потрібну інформацію в мережі інтернеті, у процесі здійснення самостійної роботи успішно використовувати різні цифрові джерела, створювати цифровий зміст, застосовувати мультимедійні елементи, здійснювати комунікації, завжди дотримуватися правил кібербезпеки.

Оскільки в процесі виконання самостійної роботи здобувачі мали не просто виявляти обізнаність у галузі цифрових технологій, але й застосовувати їх із різними цілями, майбутніх педагогів залучали до здійснення самоперевірки стану сформованості зазначених умінь за допомогою методики «Колесо цифрової компетентності» [1]. Результати застосування цієї методики представляють у формі пелюсткової діаграми, на якій розміщено згруповані в чотири групи шістнадцять сегментів цифрової компетентності, що мають відношення до різних сфер життєдіяльності сучасної людини, а саме такі:

- інформація (здатність ідентифікувати, знаходити, отримувати зберігати, організовувати та аналізувати цифрову інформацію, а також оцінювати її релевантність та поставлену мету);
- комунікація (здатність спілкуватися, взаємодіяти, брати участь у віртуальних командах та мережах, та використовувати відповідні засоби масової інформації);
- виробництво (здатність створювати, налаштовувати, редагувати цифровий контент, розв'язувати цифрові проблеми й вивчати нові способи використання технологій);
- безпека (здатність безпечно використовувати цифрові технології у відношенні даних, а також звертати увагу на наслідки, урахувати свої права та обов'язки) [1].

Узагальнені дані про сформованість у членів експериментальної та контрольної груп усіх виділених раніше вмінь, потрібних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, наведено в таблиці 3.5. Як свідчать отримані дані, у переважній більшості опитаних здобувачів освіти з обох груп визначені вміння знаходилися на недостатньому рівні сформованості, тобто не відповідали сучасним вимогам.

Таблиця 3.5

Констатувальні дані про сформованість у студентів визначених груп умінь (у %)

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
<i>інформаційно-інтелектуальні вміння</i>		
творчий рівень	6,8	6,5
конструктивний	57,2	58,1
репродуктивний рівень	36,0	35,4
<i>організаційно-комунікативні вміння</i>		
творчий рівень	5,9	6,1
конструктивний	58,4	56,8
репродуктивний рівень	35,7	36,1
<i>технологічно-цифрові вміння</i>		
творчий рівень	7,3	6,8
конструктивний	55,9	57,6
репродуктивний рівень	36,8	36,0

Виконуючи наступне завдання, було встановлено характер сформованості визначених раніше особистісних якостей (самостійність, організованість, сумлінність, наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність), необхідних для здійснення самостійної роботи засобами цифрових технологій. Указане завдання здійснювалось за допомогою застосування таких діагностичних методів: спостереження, оцінювання, анкетування, експертне оцінювання, а також методики «Шкала для діагностики п'яти великих особистісних факторів» [27, с. 236-241] (див.

Додаток В) та «Методика спостереження за проявом вольових якостей особистості» (за О. Висоцьким) (додаток Г).

Як засвідчили отримані за допомогою зазначених методів дані, на констатувальному етапі експерименту прояв зазначених особистісних якостей мав стійкий характер тільки в біля 8 % членів створених груп. Слід також відзначити, що застосування методики «Шкала для діагностики п'яти великих особистісних факторів» забезпечило отримання результатів, які тісно корелюють з іншими отриманими даними. Зокрема, тільки біля 7 % членів експериментальної та контрольної груп мали стійкий характер прояву таких важливих особистісних якостей, як схильність до зовнішньої активності та спілкування з іншими людьми, емоційна стійкість, схильність до компромісу, сумлінність, відкритість досвіду.

У дослідженні в пригоді також стала остання з названих методик, що визначала ступінь розвиненості певних вольових якостей дисциплінованості (самостійність, наполегливість, витримка, організованість, рішучість, ініціативність), які або входили до числа виділених нами якостей, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, або були тісно пов'язані з ними. За даними застосування цієї методики з'ясовано, що тільки 5,9 % членів експериментальної групи та 6,2 % членів контрольної групи демонстрували високий рівень розвиненості вказаних вольових якостей.

Відзначимо, що узагальнені дані констатувального етапу експерименту про сформованість особистісних якостей, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, наведено в таблиці 3.6. Як бачимо, існує потреба в подальшому розвитку зазначених якостей як важливої передумови покращення організації цієї роботи.

Згідно з останнім поставленим завданням, перевірялась адекватність самооцінки членами обох створених груп особистісних якостей, необхідних для організації самостійної роботи. Для цього застосовувалися такі діагностичні методи: спостереження, експертне оцінювання, самооцінювання,

тестування, а також «Методика вивчення самооцінки (за А. Реаном) (додаток Д).

Таблиця 3.6

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про
сформованість особистісних якостей, необхідних для організації
самостійної роботи засобами цифрових технологій (у %)**

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
стійкі	6,8	6,5
проявляються час від часу	57,2	58,1
практично не проявляються	36,0	35,4

Зіставляючи результати самооцінки розвиненості визначених якостей членами експериментальної й контрольної груп та дані, отримані за допомогою інших указаних методів дослідження, з'ясовано, що тільки біля чверті опитаних мають адекватну оцінку цих якостей, а більше 40 % учасників – завищену самооцінку. Застосування «Методики вивчення самооцінки» теж засвідчило, що тільки 25,4 % членів експериментальної групи та 26,3 % членів контрольної групи мають адекватну оцінку визначених в опитувальнику якостей.

Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про адекватність самооцінки майбутніми викладачами сформованості особистісних якостей, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, наведено в таблиці 3.7.

На основі всіх зібраних результатів про сформованість різних складників готовності членів обох груп до організації навчальної роботи засобами цифрових технологій було визначено узагальнені дані про рівень цієї готовності. Вони представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.7

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про
адекватність самооцінки здобувачами сформованості
визначених особистісних якостей (у %)**

Самооцінка сформованості особистісних якостей	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
завищена	35,6	36,1
адекватна	31,7	31,6
занижена	32,7	32,3

На основі всіх зібраних результатів про сформованість різних складників готовності членів обох груп до організації навчальної роботи засобами цифрових технологій було визначено узагальнені дані про рівень цієї готовності. Вони представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про
сформованість готовності здобувачів до організації самостійної роботи
засобами цифрових технологій (у %)**

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
творчий	11,7	12,8
конструктивний	53,9	52,9
репродуктивний	34,4	34,4

Аналіз як отриманих даних про стан зазначеної готовності здобувачів за окремими критеріями, так і узагальнені дані про рівень її сформованості дозволив дійти висновку про те, що загалом цей рівень є недостатнім в обох створених групах для ефективної організації самостійної роботи. Важливо також зауважити, що на констатувальному етапі проведення експерименту дані про рівень готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій в обох створених групах принципово

між собою не відрізнялися. Це є необхідною передумовою для здобуття достовірних результатів експерименту.

На формувальному етапі експерименту в експериментальній групі впроваджувалася розроблена методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій. У контрольній групі організація вказаної роботи відбувалася іншими способами відповідно до уподобань викладача.

На контрольному етапі експерименту здійснювалося порівняння отриманих даних про рівень готовності членів обох груп до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Це докладно представлено в підрозділі 2.3, що стало підставою до формулювання загальних висновків дослідження.

Щоб довести достовірність здобутих результатів експерименту, було застосовано методи математичної статистики. Так, розраховувався критерій Пірсона χ^2 через застосування такої формули:

$$T_{\text{експ.}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad [24],$$

де N_1 – кількість членів експериментальної групи;

N_2 – кількість членів контрольної групи;

Q_{1i} і Q_{2i} – кількість членів групи, чия готовність до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій відповідав одному з рівнів ($i = 1$ – репродуктивний, $i = 2$ – конструктивний, $i = 3$ – творчий). Потім отримане $T_{\text{експ}}$ з критичним значенням $T_{\text{крит.}}$, представленим у відповідній таблиці [24]. Це є підставою для прийняття нульової чи альтернативної гіпотези, що, у свою чергу, дозволяє зробити висновок про статистичну значущість отриманих результатів.

3.2. Реалізація методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій

На формувальному етапі проведення експерименту в експериментальній групі впроваджувалася розроблена система методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Зазначимо, що процес організації самостійної роботи здобувачів спрямовувався на досягнення поставленої мета – сформувати на гідному рівні готовність майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до організації цієї роботи засобами цифрових технологій.

Реалізація цієї мети конкретизувалася через виконання таких завдань: формування стійкого позитивного ціннісного ставлення здобувачів до самостійної роботи; розвиток у них мотивації щодо оволодіння готовністю до організації цієї роботи; оволодіння суб'єктами навчання знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення самостійної роботи на основі використання цифрових технологій; формування у здобувачів визначених особистісних якостей та забезпечення адекватних самооцінок їх сформованості.

Відповідно до змісту першого блоку розробленої системи, організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій відбувалася на засадах обраних науково-методологічних підходів (синергетичний, ресурсний і компетентнісний) та дотриманням сформульованих специфічних принципів організації цієї роботи в цифровому просторі (суб'єктність, інтерактивність, регламентація, ідентифікація, поєднання зовнішнього та внутрішнього контролю; професійна спрямованість).

Реалізація змістово-діяльнісного блоку розробленої методичної системи охоплювала комплексне формування всіх структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісний) готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами

цифрових технологій, забезпечення їхнього відповідного змістового наповнення, докладно схарактеризовано в підрозділі 2.2.

Організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій відбувалася за такими етапами: спонукально-підготовчий, контентно-виконавчий та контрольний-оцінний. На першому з цих етапів проводився аналіз діючих в ЗВО освітніх і робочих програм, визначався й реалізовувався дидактичний потенціал різних цифрових технологій та платформ в організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, розроблялися необхідні дидактичні й методичні матеріали.

Наприклад, для студентів було розроблено відповідні методичні вказівки й інструктивні листи для організації їхньої самостійної роботи в межах навчання різних навчальних курсів. Наведемо приклад такого інструктивного листа для опрацювання суб'єктами навчання теми «Методи навчання» з навчальної дисципліни «Педагогіка вищої освіти».

***Інструктивний лист для опрацювання теми
«Методи навчання у вищій школі»***

Цілі самостійної роботи: сформувати уявлення про сутність методів навчання, ознайомитися з різними класифікаціями методів навчання, навчитися аргументовано обґрунтовувати вибір методів навчання відповідно до мети заняття.

Теоретичний блок: опрацюйте такі питання:

1. Поняття «метод навчання».
2. Класифікація методів навчання.
3. Активні й інтерактивні методи навчання.
4. Особливості застосування методів навчання у вищій школі.

Практичний блок:

1. Складіть таблицю, де наведіть різні класифікації методів навчання у вищій школі, коротко схарактеризуйте кожний із цих методів.

2. Підготуйте коротку презентацію (5–7 слайдів) на тему «Сучасні методи навчання».

3. Порівняйте традиційні й інтерактивні методи навчання на основі обрання 5–7 критеріїв.

4. Застосовуючи генератор ребусів, створіть ребуси з окресленої теми, які будуть запропоновані для розгадування іншим членам академічної групи.

Рекомендована література:

1. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової; кол. авт. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. – 344 с.
https://www.researchgate.net/publication/385878846_Pedagogika_visoi_skoli_2024

2. Остропольська Є., Березовський Д., Хорошайло О. Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *ITSynergy*. 2022. Вип. 1. С. 63-75. <https://doi.org/10.53920/ITS-2022-1-4>.

Терміни виконання: завдання необхідно виконати до: 18.11. 2025 р.

Питання для самоконтролю:

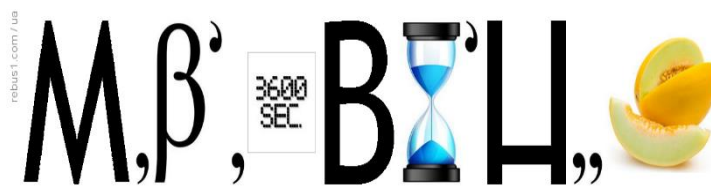
1. Що таке метод навчання?
2. Які класифікації методів навчання Ви знаєте?
3. У чому переваги інтерактивних методів?
4. Як обрати метод навчання?

Використання цифрових ресурсів:

- 1) електронний курс на платформі Moodle;
- 2) наведений на платформі Moodle онлайн-тест для перевірки знань;
- 3) представлена на лекції викладачем презентація.

Вважаємо за доцільне навести також приклади ребусів, створених під час проведення експерименту членами експериментальної групи за

допомогою електронного генератора ребусів, які пізніше застосовувались на занятті:



Відповідь: «методи навчання»

Рис. 3.1. Приклад ребусу, створеного магістранткою Оленою К.



Відповідь: «академічна доброчесність»

Рис. 3.2. Приклад ребусу, створеного магістрантом Антоном Р.

На першому етапі організації самостійної роботи значна увага приділялася також мотивуванню здобувачів педагогічних спеціальностей щодо оволодінню готовністю до організації цієї роботи. Це відбувалося через роз'яснення ролі самостійної роботи в професійному становленні майбутніх фахівців у сучасному цифровому просторі, а також шляхом застосування в освітньому процесі різноманітних активних та інтерактивних методів і форм організації індивідуальної та групової самостійної роботи (робота в межах малих груп, створення та розв'язання електронних ребусів і кросвордів, участь у вебквестах, формування електронного портфоліо тощо).

На другому – контентно-виконавчому – етапі організації самостійної роботи здобувачів педагогічних спеціальностей засобами цифрових технологій відбувалася безпосередня організація різних видів цієї роботи, надання викладачами дієвої педагогічної підтримки суб'єктам навчання.

Керуючись порадами фахівців [2-5; 7-13; 17; 18; 22; 28; 29] і власного досвіду викладацької діяльності під час організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін зокрема використовувалися такі види цієї роботи:

- теоретико-пізнавальна (робота у форматі онлайн з теоретичним контентом лекцій і семінарів, науковими статтями й монографіями, навчальними посібниками та підручниками, підготовка доповідей, рефератів і повідомлень з різних тем, виконання завдань теоретичного характеру із застосуванням цифрових технологій);

- практико-діяльній (виконання практичних і тренінгових завдань, збір й аналіз необхідних емпіричних даних, написання есе, робота з професійно орієнтованими кейсами тощо);

- дослідницької (написання тез і наукових статей, підготовка доповідей на науково-практичні конференції різного рівня, залучення до роботи наукових гуртків, розробка наукових та навчально-дослідницьких проєктів тощо);

- творчої (участь у проходженні веб-квестів, створення інфографіки, виконання творчих робіт, написання художніх творів тощо).

Використовуючи запропоновану науковцями [5; 21; 36] та ін.) іншу класифікацією видів самостійної роботи, в експериментальній роботі застосовувалися такі її види:

- самостійна робота репродуктивного характеру, що виконується за зразком (наприклад, створення електронного термінологічного словника);

- самостійна робота конструктивно-варіативного типу (підготовка рефератів чи повідомлень з певної теми за розробленим планом чи запропонованою схемою, виконання прикладних задач з певними модифікованими умовами тощо);

- самостійна робота евристичного характеру (створення інтерактивного навчального мінікурсу, лекції з інтерактивними посиланнями тощо);

- самостійна робота творчого рівня, що включає елементи дослідницької діяльності (наприклад, розробка авторської анкети та проведення опитування студентів для виявлення стану розвиненості мотивації щодо оволодіння цифровими технологіями).

Слід також уточнити, що з урахуванням доробок різних фахівців [23; 25; 26; 30-34] і власних практичних педагогічних напрацювань під час проведення експерименту реалізовувалися різні методи й форми організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Чільне місце в організації самостійної роботи суб'єктів навчання відводилося методам і формам роботи, які забезпечують підготовку освітян до організації індивідуальних та групових занять, на яких її учасники персонально або спільно виконують самостійну роботу.

Зокрема, перед викладанням нового навчального курсу викладачі знайомили їх з відповідною робочою програмою, рекомендованою навчальною літературою, надавали доступ до конспектів лекцій та їх презентацій, методичних рекомендацій з організації самостійної роботи, а також пояснювати, який пройдений матеріал слід повторити для успішного вивчення курсу.

На лекційних заняттях суб'єкти навчання мали не просто уважно слухати викладача, але й фіксувати для себе нові ідеї, які не знайшли відображення в поданому конспекті, брати активну участь в обговоренні порушеної проблеми. Особливу увагу педагоги та здобувачі приділяли підготовці до нетрадиційних лекцій (лекція-диспут, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація, лекція презентація, педагогічний брейнстор-мінг тощо), які вимагала прикладання активних зусиль учасників освітнього процесу для пошуку додаткового матеріалу, відпрацювання власних аргументів для

відстоювання власної позиції, пошуку нестандартних рішень порушеної проблеми.

Дистанційна форма навчання дозволяла майбутнім освітянам змогу опрацьовувати матеріали лекцій при необхідності не тільки в синхронному, але й в асинхронному режимі. Це забезпечувалось завдяки тому, що здобувачі мали цілодобовий доступ до друкованих текстів лекцій і підготовлених до них презентацій, відеозаписів лекцій самого викладача та запропонованих ним готових відеолекцій на YouTube інших фахівців, у тому числі англійською мовою. Після засвоєння теоретичного матеріалу лекції здобувачі мали закріпити новий для них матеріал у процесі виконання самостійної роботи. Наприклад, вони шукати в мережі інтернет важливу для них додаткову інформацію, узагальнювали текст лекцій у вигляді електронної таблиці та інтелектуальної мапи тощо. Здобувачів також залучали до вивчення першоджерел та писати тези на відповідну тематику.

Підготовка до вебінару з педагогічних дисциплін вимагало від здобувачів виконання наданих викладачем завдань на основі опрацювання рекомендованої чи самостійно відібраної літератури й відповідних цифрових технологій, підготовки виступів з повідомленнями, рефератами чи доповідями, а також формулювання переконливих аргументів для підтвердження правильності власної точки зору. Причому для підготовки до семінарів майбутні викладачі використовували інформаційні та медійні матеріали в різні формі: тексту, мультимедіа, аудіо, фото, картини тощо.

Здійснення здобувачами самостійної підготовки до практичних занять вимагала від них повторення необхідного теоретичного матеріалу, перегляду зразків виконання схожих завдань чи розв'язання проблемних ситуацій. На практичних заняттях суб'єкти навчання залучалися до виконання різних індивідуальних та групових практичних і тренінгових завдань, роботи з професійно орієнтованими кейсами, створення нетрудомістких проєктів тощо.

У разі наявності поважних причин для відсутності членів експериментальної групи на груповому семінарському чи практичному онлайн занятті вони виконували відповідну роботу в асинхронному форматі, при необхідності звертаючись до викладача за необхідною допомогою. У такому випадку оцінки чи коментарі викладача вони теж отримували в асинхронному форматі.

Самостійна підготовка здобувачів до складання заліків та екзаменів теж вимагала активного використання цифрових технологій. Так, вони шукали необхідні джерела інформації для формулювання відповідей на запропоновані питання, аналізували різні підходи фахівців до розв'язання тих чи інших проблемних ситуацій, виконували запропоновані викладачів завдання, вправи, онлайн тести, які дозволяли закріпити засвоєний матеріал. Для кращого його опанування учасникам освітнього процесу пропонувалось узагальнювати цей матеріал у формі електронних схем, інтелектуальних мап, таблиць чи інших графічних зображень. Як правило, в українських ЗВО заліки та екзамени проводяться в електронному форматі на платформі Moodle, що забезпечує об'єктивне оцінювання навчальних досягнень здобувачів. Їм отриманих здобувтиотриманих результатів.

Організація самостійної роботи включала також такі її види: робота з матеріалом навчальних електронних платформ, інтерактивних електронних підручників і посібників, складання електронного глосарію, граф-схеми чи зведеної таблиці з окресленого питання, створення тематичного портфоліо й інфографіки, мультимедійних презентацій, нового цифрового навчального контенту, відеоматеріалів, навчальних ребусів і кросвордів тощо.

Під час організації самостійної роботи здобувачів педагогічних спеціальностей застосовувались різні технології: цифрові, інформаційно-комунікаційні, мультимедійні, мобільні, хмарні тощо. Чільне місце також займали технології моделювання й комп'ютерної симуляції: штучний інтелект та імерсивні технології. Значущу роль в управленні процесом

навчання й, зокрема, самостійною роботу майбутніх викладачів займали такі популярні системи управління, як Moodle, Blackboard, Google Classroom, Canvas тощо. Під час організації вказаної роботи викладачі також залучали суб'єктів навчання до роботи з різними групами цифрових засобів, технологій, систем, сервісів, додатків що забезпечували:

- взаємодію здобувачів та надання їм спільного доступу до певної інформації (YouTube, Mind Maps, Wikis, Blogs тощо);
- здійснення комунікації між усіма учасниками процесу навчання (email, вебінари, WhatsApp, Viber, ZOOM, Discord, форуми, інтернет проєкти);
- соціальні мережі для реалізації професійних та особистісних контактів, обміну думками й ідеями між учасниками (LinkedIn Instagram, Facebook тощо);
- мобільні застосунки, програмне забезпечення для планшетів, смартфонів та інших мобільних пристроїв (WhatsApp, Instagram, Viber тощо);
- цифрові інструменти для агрегації обраного контенту (NetVibes, Google Reader, RSS-канали, тощо);
- технології організації взаємодії в реальному часі (Microsoft 365, Google Workspace, онлайн ігри тощо).

Слід також уточнити, що реалізація третього – діагностично-результативного – блоку розробленої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій спрямовувалась на проведення діагностики стану сформованості готовності цих здобувачів до організації цієї роботи. Для здійснення діагностики використовували визначені раніше критерії (мотиваційно-аксіологічний, знанняво-дієвий, особистісно-рефлексивний) та відповідні показники, обрані діагностичні методи та методики, а також враховували наведені характеристики виділених рівнів (творчий, конструктивний, репродуктивний) указаної готовності. Реалізація цього блоку системи представлена в підрозділах 3.1 та 3.3 дисертації.

3.3. Аналіз результатів проведеного експерименту

Проведення контрольного етапу експерименту передбачало виконання завдань, аналогічних тим, що пропонувалися на констатувальному етапі, а також застосування тих самих діагностичних методів і методик. Так, відповідно до першого завдання, досліджено характер ціннісного ставлення учасників експериментальної та контрольної груп до самостійної роботи. Як було встановлено за допомогою комплексу методів (бесіди, експертного оцінювання та самооцінювання), в експериментальній групі, порівняно з контрольною, інтенсивніше зросла кількість здобувачів, які виявляли стійке позитивне ставлення до самостійної роботи та краще усвідомлювали її роль у професійному становленні.

Схожі зрушення зафіксовані на основі аналізу даних, отриманих під час використання методики «Ціннісні орієнтації» М. Рокича. Зокрема, в експериментальній групі суттєво зросла кількість учасників, які значно змістили до початку рейтингової послідовності такі важливі для організації самостійної роботи термінальні цінності, «пізнання (можливість розширення свого утворення, світогляду, загальної культури, інтелектуальний розвиток)» (на 7,4 %); «розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне удосконалювання)» (на 10,1 %); «свобода (самостійність, незалежність суджень і вчинків)» (на 11,2 %); «творчість (можливість творчої діяльності)» (на 9,4 %); «упевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність внутрішніх суперечностей, сумнівів)» (на 6,8 %). У контрольній групі в отриманих за вказаною методикою даних суттєві зміни не відбулися.

Аналогічні позитивні зміни на контрольному етапі експерименту спостерігались у розташуванні учасниками експерименту в ієрархічній послідовності інструментальних цінностей, які пов'язані із самостійною роботою. Зокрема, зросла кількість членів експериментальної групи, в яких спостерігались позитивні зміни в ставленні до таких цінностей:

«відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова)» (на 9,1 %); «широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати смаки, звичаї, звички інших)» (на 8,7 %); «ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі)» (на 7,3 %); «самоконтроль (стриманість, самодисципліна) (на 8,9 8%); сміливість у захисті власної позиції» (на 6,9 %); «розвинена воля (здатність наполягти на своєму, не пасувати перед труднощами)» (на 7,1 %); «терпимість (до поглядів і думок інших, уміння пробачати іншим їх помилки)» (на 6,5 %). У студентів контрольної групи суттєвих змін в ієрархії цінностей не відбулося.

Отримані на контрольному етапі експерименту дані про характер ціннісного ставлення до самостійної роботи здобувачів освіти з експериментальної й контрольної груп наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту
про характер ціннісного ставлення до самостійної роботи
здобувачів освіти (у %)**

Характер ціннісного ставлення	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
стійке позитивне	25,3	15,9
індиферентне	69,8	73,9
негативне	4,9	10,2

Отже, на контрольному етапі експерименту кількість здобувачів, які демонстрували стійке позитивне ставлення до самостійної роботи, в експериментальній групі зросла на 11,6 %, у контрольній групі – лише на 3,1 %. У свою чергу, кількість здобувачів, які проявляли негативне ставлення до самостійної роботи, в експериментальній групі знизилась на 7,9 %, у контрольній групі – тільки на 2,9 %.

Під час виконання другого завдання досліджувалися мотиви щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових

технологій у членів обох створених груп. На основі використання вказаних у підрозділі 3.1 діагностичних методів було зафіксовано суттєве покращення отриманих даних в експериментальній групі порівняно з контрольною, зокрема більша кількість членів першої з названих груп краще усвідомлювали необхідність опанування готовності до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, проявляли потребу й стійкі мотиви щодо оволодіння зазначеною готовністю.

Під час реалізації «Методики діагностики навчальної мотивації студентів» (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмасвої) також було зафіксовано суттєві позитивні зміни в ієрархії навчальних мотивів учасників експериментальної групи, що стосуються самостійної роботи.

Зокрема, на контрольному етапі експерименту до провідних навчальних мотивів майже половина опитаних з цієї групи віднесли такі: «Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності»; «Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності та схильності до обраної професії»; «Тому що хочу принести більше користі суспільству»; «Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю»; «Хочу стати фахівцем»; «Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності» та інші соціально важливі ствердження. У контрольній групі принципових змін за вказаним параметром не зафіксовано.

Здобуті на контрольному етапі експерименту дані про мотиви щодо оволодіння готовністю до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Ці дані представлено в таблиці 3.10.

Отже, на контрольному етапі кількість осіб, які виявляли стійку мотивацію до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, в експериментальній групі зросла на 21,9 %, а в контрольній – лише на 4,1 %. Своєю чергою, кількість респондентів, які майже не виявляли зазначених мотивів, в експериментальній групі знизилася на 18,3 %, а в контрольній – лише на 4,0 %.

Таблиця 3.10

Дані контрольного етапу експерименту про характер мотивів студентів щодо оволодіння готовністю до здійснення самостійної навчальної діяльності з використанням ІКТ (у %)

Характер мотивів	Групи	
	Е (367 студ.)	К (315 студ.)
стійкі	33,8	16,5
проявляються епізодично	62,8	59,4
майже не проявляються	3,4	18,3

Можна підсумувати, що загалом за першим обраним критерієм більш інтенсивні зміни в стані сформованості готовності майбутніх викладачів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій відбулися в експериментальній групі. Зокрема, її члени проявляли більшу активність під час здійснення самостійної роботи, самостійно шукали додаткові джерела інформації та перевіряли їх достовірність, намагалися виконувати не тільки обов'язкові завдання, але й ті з них, що пропонувалися на добровільній основі, віддавали перевагу розв'язанню складних професійно спрямованих проблем, які вимагали пошуку нестандартних варіантів вирішення.

Виконуючи третє завдання, перевірявся стан сформованості знань, потрібних здобувачам для організації ними самостійної роботи засобами цифрових технологій. Усереднені дані про стан сформованості цих знань наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про сформованість у здобувачів знань, необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
знання широкі, повні й системні	28,5	15,2
знання достатньо широкі, проте не мають	63,1	59,7

Продовж. табл. 3.11

1	2	3
ознак повноти й системності		
знання фрагментарні й обмежені	8,3	25,1

Отже, можна підсумувати, що на контрольному етапі групі кількість здобувачів, чиї знання про організацію самостійної роботи засобами цифрових технологій відрізнялися широтою, повнотою й системністю, в експериментальній групі збільшилася на 17,8 %, а у контрольній групі – на 4,1 %. Водночас кількість здобувачів із низьким рівнем таких знань, в експериментальній групі знизилась на 22,1 %, а у контрольній – лише на 5,1 %.

Виконання наступного завдання було спрямоване на з'ясування на контрольному етапі експерименту стану сформованості у членів експериментальної й контрольної груп стану сформованості визначених груп умінь: інформаційно-інтелектуальних, організаційно-комунікативних, контрольно-оцінних, технологічно-цифрових.

Крім визначених раніше методів дослідження (спостереження, експертне оцінювання, тестування, анкетування, бесіди, вивчення результатів самостійної роботи респондентів), для діагностики сформованості інформаційно-інтелектуальних умінь застосовувався також пост-тест критичного мислення Старки, що включав 36 питань, відповіді на які вимагали прояв критичного мислення. Питання цього тесту є аналогічними питанням раніше виконаного учасниками пре-тесту критичного мислення Старки, що дозволяло порівняти результати обох тестів. Зокрема, на основі аналізу отриманих шляхом використання пост-тесту критичного мислення Старки з'ясовано, що на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі вже 23,1 % членів виявили високий рівень критичного мислення, у контрольній групі – тільки 11,2 %. У свою чергу, низький рівень критичного

мислення було діагностовано в 10,4 % членів експериментальної групи та 29,8 % членів контрольної групи.

Вивчення стану сформованості організаційно-комунікативних умінь на контрольному етапі експерименту передбачало застосування визначених раніше діагностичних методів, а також, як і на констатувальному етапі експерименту, методики «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей (КОС-1)». Відповідно до отриманих за цією методикою даними, в експериментальній групі значно збільшилось число здобувачів (майже на чверть), які негативно відповіли на такі питання: «Чи завжди вам важко орієнтуватися у критичній ситуації, що склалася?», «Якщо виникли певні перешкоди у здійсненні ваших намірів, то чи легко ви відмовляєтесь від намірів?», «Чи часто ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?», «Чи виникає у вас роздратування, якщо не вдається закінчити розпочату справу?». У контрольній групі вагомих змін у відповідях здобувачів не виявлено. Загалом за даними зазначеної методики виявлено, що на контрольному етапі експерименту кількість здобувачів з експериментальної групи, які демонстрували високий рівень сформованості цих здібностей, зросла на 18,6 %, у контрольній групі – на 4,8 %. Своєю чергою, кількість респондентів з низьким рівнем сформованості зазначених якостей в експериментальній групі зменшилась на 25,3 %, у контрольній – на 5,1 %.

Також у процесі проведення експерименту застосовувалась методика «Експрес діагностика організаторських здібностей», за якою були отримані схожі результати. Зокрема, встановлено, що в експериментальній групі суттєво збільшилась кількість осіб (приблизно на 20 %), які негативно відповіли на питання такого типу: «Ви звичайно легко відступаєте від своїх планів і намірів?», «Ви часто відкладаєте на завтра те, що можна зробити сьогодні?», «Чи часто ви потрапляєте в такі ситуації, коли вагаєтеся в тому, як потрібно зробити?» У цілому за даними цієї методики кількість осіб з експериментальної групи, які демонстрували високий рівень сформованості

організаторських здібностей, зросла на 19,1 %, у контрольній групі – на 5,1 %, а з низьким рівнем сформованості знизилася в експериментальній групі – на 22,7 % , у контрольній – на 4,9 %.

На контрольному етапі експерименту відбувалася також діагностика рівня сформованості контрольно-оцінних умінь на основі застосування визначених методів (експертні оцінки, самооцінка, бесіди, спостереження тощо), а також методики «Діагностика рефлексії» А. Карпова. Як встановлено, за отриманими за цією методикою даними, кількість здобувачів з експериментальної групи, які демонстрували високий рівень сформованості цих здібностей, зросла на 20,1 %, у контрольній групі – на 5,0 %. Своєю чергою, кількість членів з низьким рівнем сформованості зазначених якостей в експериментальній групі зменшилась на 21,8% , у контрольній – на 4,5 %.

Аналіз стану сформованості технологічно-цифрових умінь дозволив зробити висновок про те, що в експериментальній групі спостерігалась більш інтенсивна динаміка в їх удосконаленні, ніж у контрольній групі. Зокрема, ці здобувачі активно опанували нові цифрові технології, які давали змогу підвищити ефективність організації самостійної роботи, намагалися більш докладно вивчити дидактичні можливості вже відомих їм цифрових технологій, які постійно модернізуються (наприклад, інтерактивні цифрові дошки). В експериментальній групі, порівняно з контрольною, більш інтенсивно збільшилась кількість осіб, які грамотно відбирали потрібну їм інформацію з електронних джерел для виконання самостійної роботи, успішно застосовували під час її організації різні цифрові комунікації. У контрольній групі позитивні зміни були значно меншими.

На контрольному етапі експерименту здобувачів знов залучали до проходження методики «Колесо цифрової компетентності». Результати застосування цієї методики було представлено у вигляді пелюсткової діаграми. Аналіз отриманих даних , представлених на діаграмі, засвідчив, що в експериментальній групі відбулися вагоміші позитивні зміни у

сформованості вмінь використовувати цифрові технології під час організації самостійної роботи, ніж у контрольній.

Узагальнені дані про сформованість в опитаних на контрольному етапі експерименту всіх груп виділених вмінь представлено в таблиці 3.12. Як бачимо, в експериментальній групі відбувалися більш інтенсивні позитивні зміни, ніж у контрольній групі.

Таблиця 3.12

**Дані контрольного етапу експерименту про сформованість у
здобувачів визначених груп умінь (у %)**

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
<i>інформаційно-інтелектуальні вміння</i>		
творчий рівень	24,8	11,8
продуктивний рівень	65,9	58,1
репродуктивний рівень	9,3	30,1
<i>організаційно-комунікативні вміння</i>		
творчий рівень	25,7	10,9
продуктивний рівень	63,8	57,8
репродуктивний рівень	10,5	31,3
<i>контрольно-оцінні вміння</i>		
творчий рівень	22,9	7,3
продуктивний рівень	64,3	58,1
репродуктивний рівень	12,8	34,6
<i>технологічно-цифрові вміння</i>		
творчий рівень	26,1	12,1
продуктивний рівень	64,8	56,7
репродуктивний рівень	9,1	31,2

Згідно з результатами підрахунків, збільшилась кількість здобувачів в експериментальній групі, які демонстрували творчий рівень сформованості всіх груп умінь: інформаційно-інтелектуальних – на 18,0 %, організаційно-комунікативних – на 19,8 %, контрольно-оцінних – на 18,1 %, технологічно-цифрових – на 14,3 %. Відповідна динаміка змін у сформованості цих груп умінь у контрольній групі має такий вигляд: +5,3 %; +4,8 %, +3,0 %, +5,3 %.

У свою чергу, зменшилось число здобувачів в експериментальній групі, які демонстрували репродуктивний рівень сформованості визначених груп умінь: інформаційно-інтелектуальних – на 26,7 %, організаційно-комунікативних – на 25,2 %, контрольно-оцінних – на 22,9 %, технологічно-цифрових – на 27,7 %. Як з'ясовано, відповідну динаміку змін у сформованості вказаних груп умінь у членів контрольної групи можна представити в такому вигляді: -5,5 %; -4,8 %, -4,0 %, -4,8 %.

Отже, в експериментальній групі спостерігається більш інтенсивна динаміка в кількості осіб, які демонстрували добре сформовані знання про самостійну роботу, були здатні реалізовувати свої інформаційні потреби, обирати та критично оцінювати інформацію, планувати та здійснювати самостійну роботу, розподіляти обов'язки й ресурси під час здійснення групової діяльності, адекватно оцінювати її перебіг та результати, ефективно організовувати власну самостійну роботу засобами різних цифрових технологій. У членів контрольної групи принципових змін у сформованості знань та вмінь, необхідних для організації самостійної роботи з використанням вищевказаних технологій, не відбулося.

Відповідно до п'ятого завдання, на контрольному етапі експерименту було проведено діагностику рівня сформованості особистісних якостей, визначених у підрозділі 3.1. Це відбувалося на основі застосування різних методів (спостереження, анкетування, оцінювання, експертного оцінювання), а також методики «Шкала для діагностики п'яти великих особистісних факторів» та «Методика спостереження за виявом вольових якостей особистості» (за О. Висоцьким).

Зокрема, за даними, отриманими за допомогою методики «Шкала для діагностики п'яти великих особистісних факторів», в експериментальній групі на 19,9 % збільшилась кількість осіб, які проявляли високий рівень таких важливих особистісних якостей, як схильність до зовнішньої активності та спілкування з іншими людьми, емоційна стійкість, схильність до згоди,

сумлінність, відкритість досвіду. У контрольній групі кількість таких осіб зросла тільки на 5,1 %. Своєю чергою, в експериментальній групі на 21,9 % зменшилась кількість осіб, які проявляли низький рівень вищезазначених особистісних якостей. У контрольній групі число таких магістрантів зменшилась на 4,9 %.

Застосовуючи «Методику спостереження за проявом вольових якостей особистості» (за О. Висоцьким), виявлено, що в експериментальній групі кількість здобувачів з високим рівнем розвиненості визначених вольових якостей зросла на 22,1 %, у контрольній групі – тільки на 5,2 %. Своєю чергою, кількість здобувачів з низьким рівнем розвиненості визначених вольових якостей знизилася на 23,7 %, у контрольній групі – тільки на 6,4 %.

Узагальнюючи результати, отримані в процесі використання вищевказаних методів і методик, представлені в таблиці 3.13.

Таблиця 3.13

**Узагальнені дані констатувального етапу експерименту про
сформованість особистісних якостей, необхідних для організації
самостійної роботи засобами цифрових технологій (у %)**

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
1	2	3
стійкі	28,4	10,7
проявляються час від часу	58,2	59,1
практично не проявляються	13,4	30,2

Підсумовуючи, зазначимо, що на контрольному етапі кількість здобувачів експериментальної групи, у яких необхідні для самостійної роботи особистісні якості сформовані на високому рівні, збільшилася на 21,6%, тоді як у контрольній групі — лише на 4,2%. Навпаки, кількість членів

експериментальної групи, в якій визначені особистісні якості були сформовані на низькому рівні, зменшилась на 22,6 %, у контрольній групі – лише на 5,2 %.

Виконуючи останнє завдання, діагностувалась адекватність самооцінки сформованості визначених особистісних якостей. Для цього використовувались обрані раніше методи (спостереження, тестування, самооцінювання, експертне оцінювання), а також «Методика вивчення самооцінки (за А. Реаном)». Застосування «Методики вивчення самооцінки» теж засвідчило, що на контрольному етапі експерименту адекватну самооцінку проявляли вже 59,8 % членів експериментальної групи та тільки 36,6 % членів контрольної групи.

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про адекватність самооцінки здобувачами сформованості необхідних для організації самостійної роботи засобами цифрових технологій особистісних якостей членами експериментальної й контрольної груп представлено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про адекватність самооцінки здобувачами сформованості визначених особистісних якостей (у %)

Самооцінка сформованості особистісних якостей	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
завищена	17,6	32,4
адекватна	62,3	37,5
занижена	20,1	20,1

Відповідна динаміка змін в адекватності самооцінки має такий вигляд: кількість осіб з адекватною самооцінкою рівня сформованості зазначених умінь в експериментальній групі зросла на 30,6 %. У контрольній групі відповідні зміни мали вигляд +5,9 %. Аналізуючи отримані дані за другим обраним критерієм, слід зауважити, що в експериментальній групі, на відміну від контрольної, відбулися суттєві зміни у сформованості в майбутніх

фахівців виділених особистісних якостей (самостійність, організованість, сумлінність, наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність), які мали стійкий характер.

На основі опрацювання отриманих за різними критеріями даних про стан сформованості готовності членів експериментальної й контрольної груп до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій було розраховано узагальнені дані про стан цієї готовності. Ці дані наведено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Узагальнені дані про сформованість готовності здобувачів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій (у %)

Сформованість визначених знань	Групи	
	Е (138 осіб)	К (132 осіб)
творчий	9,7	10,1
конструктивний	55,9	56,1
репродуктивний	34,4	33,8

На основі проведення відповідних розрахунків було також з'ясовано, скільки членів експериментальної і контрольної груп знаходилися відповідно на творчому, репродуктивному та репродуктивному рівнях сформованості зазначеної готовності на констатувальному й контрольному етапах експерименту. Ці дані наведено у вигляді таблиці 3.16 (див. таблицю) та діаграм (див на рис. 3.3).

Аналіз результатів проведеного експерименту щодо реалізації розробленої методичної системи організації самостійної роботи засобами цифрових технологій свідчить про її ефективність. Так, на контрольному етапі експерименту порівняно з констатувальним етапом в експериментальній групі кількість членів, які проявляли готовність до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій на творчому рівні, збільшилась на 14,9 %, у контрольній групі – лише на 6,4%. У свою чергу, кількість студентів з репродуктивним рівнем сформованості цієї готовності знизилась на 24,0 %, а

в контрольній – лише на 14,6 %. Як видно, в експериментальній групі відбувалися більш інтенсивні позитивні зміни, ніж у контрольній групі.

Таблиця 3.16

**Узагальнені дані про рівні готовності майбутніх педагогів
до формування готовності до організації самостійної роботи
засобами цифрових технологій**

Рівні готовності	Е (138 осіб)		К (132 осіб)	
	констату- вальний етап	контроль- ний етап	констату- вальний етап	контроль- ний етап
творчий	9,7 % (13 осіб)	29,3 % (40 осіб)	10,1 % (13 осіб)	15,4 % (20 осіб)
конструктивний	55,9 % (77 осіб)	61,9 % (85 осіб)	56,1 % (74 особи):	58,3 % (77 осіб):
репродуктивний	34,4 % (63 осіб)	8,8 % (12 осіб)	33,8 % (45 осіб):	26,4 % (35 особи):



Рис 3.3 Рівні готовності членів експериментальної (Е) та контрольної (К) груп до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій на констатувальному та контрольному етапах експерименту

Вірогідність результатів проведеного експерименту доведено за допомогою застосування критерію Пірсона. Так, було сформульовано нульову й альтернативну гіпотези. Згідно гіпотези H_0 , рівні готовності членів обох зазначених груп до організації самостійної роботи засобами цифрових

технологій не мали суттєвих відмінностей. За гіпотезою H_1 , рівні готовності членів цих груп принципово відрізнялися.

Як зазначалося вище, визначені параметри мали три величини: творчий, продуктивний та репродуктивний ($c = 3$). Значення статистики $T_{\text{експ}}$ розраховуються за формулою:

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де N_1 – кількість членів експериментальної групи,

N_2 – кількість членів контрольної групи,

Q_{1i} і Q_{2i} – кількість здобувачів кожної з цих двох груп, чий рівень указаної готовності відповідав творчому ($i = 1$), конструктивному ($i = 2$) чи репродуктивному рівню.

Обираємо потрібні числа:

$N_1 = 138$; $N_2 = 132$; $Q_{11} = 40$; $Q_{12} = 85$; $Q_{13} = 12$; $Q_{21} = 20$; $Q_{22} = 77$; $Q_{23} = 35$.

Виконуємо розрахунки:

$$(N_1 Q_{21} - N_2 Q_{11})^2 / (Q_{11} + Q_{21}) = (138 \times 20 - 132 \times 40)^2 / 60 = (2760 - 5280)^2 / 60 =$$

$$= 2760^2 / 60 = 126960;$$

$$(N_1 Q_{22} - N_2 Q_{12})^2 / (Q_{22} + Q_{12}) = (138 \times 77 - 132 \times 85)^2 / (85 + 77) = (9856 - 11220)^2 / 162 =$$

$$1364^2 / 162 \approx 11484,5;$$

$$(N_1 Q_{23} - N_2 Q_{13})^2 / (Q_{23} + Q_{13}) = (138 \times 35 - 132 \times 12)^2 / (35 + 12) = (4830 - 1584)^2 / 47 =$$

$$= 3246^2 / 47 \approx 224250,3;$$

$$T_{\text{експ}} \approx (126960 + 11484,5 + 224250,3) / 18216 \approx 19,9 > T_{\text{кр}} = 5,9$$

Оскільки $T_{\text{експ}} > T_{\text{кр}}$, зроблено висновок про прийняття альтернативної гіпотези: відмінності в розподілі членів експериментальної та контрольної груп за рівнями готовності до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій є статистично значущими з імовірністю 95 %. Це є підтвердженням правильності сформульованої гіпотези дослідження.

Висновки до розділу 3

Для перевірки ефективності спроектованої й теоретично обґрунтованої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій було проведено педагогічний експеримент, для участі в якому було створено дві групи магістрантів Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Вінницького державного педагогічного університету та Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії: експериментальну (138 осіб) і контрольну (132 осіб). В експериментальній групі реалізовувалася розроблена методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій, спрямована на формування у здобувачів педагогічних спеціальностей готовності до здійснення цього процесу. У контрольній групі цей процес відбувався стихійно. Як було виявлено, на констатувальному етапі експерименту рівні готовності майбутніх викладачів в експериментальній та контрольній групах були переважно низькими, причому отримані в двох групах дані суттєво не відрізнялися між собою.

На формувальному етапі експерименту в експериментальну групу впроваджувалася теоретично обґрунтована методична система організації самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій, що включала три блоки: методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний блоки. Перший із них включав: мету, завдання, науково-методологічні підходи, принципи організації самостійної роботи майбутніх педагогів на основі використання зазначених технологій. Другий блок інтегрував в собі: види, зміст, методи, форми, етапи організації та реалізації самостійної роботи студентів на основі використання цифрових технологій, а також структурні компоненти готовності здобувачів до здійснення цієї роботи. Організація самостійної роботи майбутніх викладачів

педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій відбувалася за такими етапами: спонукально-підготовчий, контентно-виконавчий, контрольно-оцінний. Третій блок системи інтегрував у собі: критерії й показники готовності до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; діагностичний інструментарій, рівні готовності здобувачів та очікуваний результат реалізації системи.

На контрольному етапі експерименту здійснювалася діагностика й інтерпретування результатів реалізації розробленої методичної системи. Як доведено, за всіма використаними критеріями й показниками в експериментальній групі спостерігалась більш інтенсивна динаміка в підвищенні рівня готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій. Це підтверджує правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Основні результати розділу відображено в таких авторських публікаціях: [14-16].

Список використаних джерел до розділу 3

1. The digital competency wheel. URL: <https://digital-competence.eu>.
2. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007. 266 с.
3. Броннікова В. Б. Особливості організації самостійної роботи у системи професійної підготовки. *ScienceRise*. 2015. Вип. 5(1). С. 63-66. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_5\(1\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/texc_2015_5(1)_13)
4. Броннікова В. Б. Формування готовності майбутнього педагога професійної школи до організації самостійної роботи учнів: автореф. ... канд.пед. наук: 13.00.04. Київ, 2018. 20 с.
5. Головенко М., Мирончук Н.М. Завдання, зміст та види самостійної роботи студентів у вищому навчальному закладі. Модернізація вищої освіти в

Україні та за кордоном: зб. наук. пр. / за заг. ред. С.С. Вітвицької, Н. М. Мирончук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 157-160.

6. Експрес-діагностика організаторських здібностей. URL: https://new.makinfo.org.ua/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=1227.

7. Ємельянова Д. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до самостійної роботи в умовах кредитно-модульного навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2011. 277 с.

8. Жовтоніжко І. М. Проєктування гейміфікованого дистанційного навчання для розвитку інформаційної культури здобувачів освіти технічних спеціальностей. *Академічні візії*. 2026. Вип. 51. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.18487876>.

9. Жовтоніжко І. М., Боднар М. О. Якість освіти: виклики сучасності та шляхи до майбутніх змін (на прикладі використання інтерактивних електронних посібників). *Вісник науки та освіти*. Вип. 8(26). Київ, 2024. С. 917-930. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-917-930](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-917-930).

10. Жовтоніжко І.М., Боднар М.О. Організація самостійної роботи здобувачів педагогічних спеціальностей засобами цифрових технологій у процесі вивчення математики. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 3(61). С. 522-533.

11. Кайдалова Л. Г. Удосконалення методики проведення онлайн-занять за умов дистанційного навчання: теоретико-практичний аспект. *Педагогічні науки; теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 4 (144). С. 58-69.

12. Кайдалова Л. Г., Кайдалова А. В. Коучинг як технологія індивідуального навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців. *Інноваційна педагогіка*. 2025. № 80. Том. 2. С. 55-58.

13. Котова А. В., Кучерова О. В., Савченко Н. М. Інтеграція цифрових інструментів в навчальний процес закладів вищої освіти: австралійський

досвід для українських реалій. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. Вип. 24. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.17704662>.

14. Курільченко М. О. Застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 55–60.

15. Курільченко М. О. Апробація методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3(55). С. 1342-1353.

16. Курільченко М. О. Про результати експериментальної перевірки системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі*: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 09–10 грудня 2025 р.). Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 234-237.

17. Майборода Л. Методика організації самостійної роботи майбутніх кваліфікованих робітників в умовах змішаного навчання. *Професійна педагогіка*. 2023. Вип. 2(27). С. 166-174.

18. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія. Кривий Ріг, 2009. 307 с.

19. Методика «Діагностика рефлексії» А. Карпова URL: <https://alis.mali.cx.ua/articles/tehnika-refleksivnosti-karpova.html>.

20. Методика виявлення й оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС – 1) (за Б.Федоришиним і В. Синівським). URL: https://juliakatrychenko.blogspot.com/p/blog-page_23.html.

21. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія. Умань: ПП Жовтий О.О., 2010. 180 с.

22. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах: дис. ... док-ра пед. наук: 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.

23. Павлова Л. В., Лешньова Н. О., Сергєєва О. А., Котова А. Н. Вплив онлайн-навчання на мотивацію студентів. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2024. № 54. С. 31-40.

24. Плічко А. М., Акбаш К. С., Луньова М. В. Математична статистика: навчальний посібник. Кропивницький: «КОД», 2024. 220 с.

25. Пригодій М.А. Методичні засади застосування цифрових технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників: наукова доповідь на засіданні вченої ради Інституту професійної освіти НАПН України 20 листопада 2023 р. Вісник НАПН України. 2024. Вип. 6(1). С. 1-13.

26. Проценко У. М., Базиляк Н. О., Вдовіна О. О. Використання цифрових технологій у викладанні англійської мови в ЗВО. *Вісник науки та освіти*. 2024. № 5 (23). С.459-473.

27. Психологічна діагностика обдарованості учнів: методичні рекомендації / М. Ю. Мельник, Н. А. Бельська. – Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2023. 246 с.

28. Сало Я. В. Форми та методи організації самостійної роботи студентів. *Забезпечення якості вищої освіти: проблеми та перспективи розвитку*: зб. матер. V Міжнар. наук.-метод. конф. (м. Одеса, 3-4 лютого 2022 р.). Одеса: ОНЕУ, 2022. С. 173, 174.

29. Тамаркіна О. Л. Види самостійної роботи студентів ВНЗ. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип 34. Т. 5. С. 228-231

30. Ткачов А. С., Ткачова Н. О., Щебликіна Т. А. Авторська модель організації самостійної навчальної діяльності здобувачів вищої педагогічної освіти на основі використання цифрових технологій. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2020. Вип. 49. С. 113–127.

31. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С. Використання цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів вищої педагогічної освіти. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. Вип. 3(57). С. 1689-1703. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3\(57\)-1690-1703](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2026-3(57)-1690-1703)

32. Ткачов С. І., Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Махновський С. С. Застосування LMS Moodle для організації змішаного навчання у вищій школі: основні можливості та недоліки. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 73. С. 296-301.

33. Ткачова Н. О., Ткачов А. С., Собченко Т. М. Індивідуальний освітній маршрут як засіб професійного розвитку майбутніх педагогів у цифровому середовищі університету. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 85. С. 201-205.

34. Цифрова трансформація відкритих освітніх середовищ: колект. монографія / за ред. В.Ю. Бикова, О.П. Пінчук. Київ: ФОП Ямчинський О.В., 2019. 186 с.

35. Ціннісні орієнтації (М. Рокич). URL: <https://kipt.sumdu.edu.ua/uk/studentam/sotsialno-psykholohichna-sluzhba/item/2478-tsinnisni-orientatsii-m-rokych>.

36. Яременко Н. В. Основні види самостійної роботи студентів немовних факультетів. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Філологічні науки. Київ: Міленіум, 2018. Вип. 281. С. 247-253.

ВИСНОВКИ

Узагальнені результати дослідження проблеми організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій та проведеного педагогічного експерименту дозволило дійти таких висновків:

1. На основі аналізу наукової літератури визначено понятійно-термінологічне поле дослідження. Так, у дисертації поняття діяльності тлумачиться як цілеспрямована взаємодія особистості з оточуючим світом для досягнення поставленої мети, спрямованої на перетворення навколишнього середовища для задоволення певних потреб та самої людини. Дія являє собою структурний складник (одиницю) діяльності, що співвідноситься із сформульованою метою складник (одиницю) діяльності, тобто діяльність можна сприймати як послідовність певних дій. У дослідженні визначено, що робота являє собою процес перетворення енергії, діяльність людини, спрямована на створення чогось корисного, а також результат її реалізації у вигляді створеного матеріального чи ідеального продукту.

У процесі наукового пошуку уточнено, що активність людини відображає міру інтенсивності її діяльності, особистісну здатність виступати збудником очікуваних змін. До ключових понять відноситься також поняття «самостійність», що тлумачиться як здатність людини виконувати завдання різного рівня складності й висловлювати свою точку зору незалежно від суджень інших людей.

На основі врахування різних наукових точок зору визначено, що самостійна робота здобувачів вищої освіти – це вид навчальної діяльності, організаційно та методично спрямованої викладачами на формування професійно необхідних знань, умінь, компетентностей студентів, що здійснюється ними самостійно, тобто без безпосередньої участі педагога, у

межах аудиторної чи позааудиторної навчальної діяльності, а також отриманий результат цієї діяльності.

2. Під час проведення дослідження з'ясовано сутність та місце цифрових технологій в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. На основі опрацювання наукової літератури визначено, що в межах дослідження під цифровими технологіями в галузі освіти розуміємо сукупність інноваційних навчальних засобів, що базуються на використанні цифрової інформації та обробці даних за допомогою комп'ютерів та різних електронних пристроїв.

Використовуючи класифікацію цифрових технологій М. Пригодія, у дисертації було виокремлено три їх групи. Перша з них охоплює самі комп'ютерні пристрої, що здатні забезпечувати мережеві, обчислювальні й телекомунікаційні потужності, а також створення нових цифрових продуктів та їх використання. Ця група включає таку комп'ютерну техніку: комп'ютери, ноутбуки та інші гаджети, мультимедійний проєктор, принтери та сканери, робототехніку тощо. Друга група інтегрує в собі програмне забезпечення, тобто сукупність комп'ютерних програм, відповідних процедур і цифрових правил, електронні системи обробки інформації та програмних документів. До цієї групи відносяться: технології створення текстів в оцифрованій формі й роботи з ними; технології для демонстрації трансляції відео- та аудіоматеріалів, системи й ресурси для хмарного зберігання або обробки даних тощо. Третя група цифрових технологій являє собою комунікаційне електронне забезпечення. Ця група охоплює: різні інтерактивні технології взаємодії (користувачів і пристроїв, суб'єктів навчання між собою, різноманітних технологій), системи спільного користування електронними даними й інформаційними ресурсами; системи управління навчанням.

У сучасних умовах цифровізації освіти цифрові технології займають провідне місце в організації самостійної роботи здобувачів педагогічної освіти, суттєво змінюючи підходи до навчання, роблячи його більш гнучким,

доступним і орієнтованим на індивідуальні потреби студентів. Під час проведення наукового пошуку встановлено, що всі вищеназвані групи цифрових технологій мають значний дидактичний потенціал для використання в самостійній роботі здобувачів педагогічних спеціальностей. Проте для можливості реалізації цього потенціалу організація самостійної роботи здобувачів указаної категорії на основі використання цифрових технологій повинна мати науково обґрунтований характер.

3. У дослідженні розкрито специфічні особливості організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Для їх виявлення спочатку було проаналізовано сучасні вимоги до підготовки педагогів, зокрема такі: постійне підвищення свого загальнокультурного та професійного рівня, удосконалення педагогічної майстерності; успішна реалізація освітньої програми для досягнення здобувачами визначених результатів навчання; сприяння розвитку здібностей кожної особистості; недопущення дискримінації, фізичного та психологічного насильства проти здобувачів; дотримання в професійно-педагогічній і науковій діяльності норм академічної доброчесності та спонукання здобувачів освіти до дотримання цих норм тощо.

Специфіку організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій зумовлено: сучасними вимогами до підготовки педагогів; системним поєднанням у професійній підготовці здобувачів навчальної, квазіпрофесійної та професійно спрямованої діяльності; особливостями викладання саме педагогічних дисциплін; дидактичним потенціалом цифрових технологій.

Науково обґрунтована організація самостійної роботи майбутніх викладачів засобами цифрових технологій сприяє підвищенню автономії й самостійності здобувачів, формуванню в них критичного мислення, набуттю досвіду успішного здійснення цієї роботи, зокрема на основі створення власних цифрових продуктів.

4. Спроектовано, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено методичну систему організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. Зазначена система включає методологічно-цільовий, змістово-діяльнісний та діагностично-результативний блоки. Перший із них об'єднує в собі: мету й відповідні завдання її реалізації, науково-методологічні підходи до вивчення впровадження вказаної системи в освітній процес ЗВО, принципи організації самостійної роботи майбутніх педагогів на основі використання зазначених технологій.

Реалізація зазначеної системи на практиці спрямовувалась на досягнення поставленої мети й виконання сформульованих завдань з орієнтацією на визначені науково-методологічні підходи (синергетичний, компетентнісний та ресурсний) та визначені специфічні дидактичні принципи інтерактивності, суб'єктності й ідентифікації, регламентації, поєднання зовнішнього та внутрішнього контролю; професійної спрямованості.

Змістово-діяльнісний блок розробленої методичної системи включає: види, зміст, методи, форми, етапи організації та реалізації самостійної роботи здобувачів на основі використання цифрових технологій, а також структурні компоненти (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-праксеологічний, особистісний) готовності майбутніх педагогів до здійснення цієї роботи та їх змістове наповнення. Також було визначено, що організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій відбувалася за такими етапами: спонукально-підготовчий (аналіз освітніх і робочих програм, визначення потенціалу різних цифрових технологій в організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, створення відповідних дидактичних і методичних матеріалів, мотивування здобувачів вищої педагогічної освіти щодо оволодіння готовністю до організації цієї роботи), контентно-виконавчий (безпосередня організація різних видів самостійної роботи здобувачів

засобами цифрових технологій, надання викладачами дієвої педагогічної підтримки майбутнім фахівцям); контрольно-оцінний (діагностування за обраними критеріями й показниками готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, виявлення динаміки в стані цієї готовності).

Особливе місце в цьому блоці займали такі види самостійної роботи: теоретико-пізнавальна (слухання й опрацювання лекційного матеріалу, анотування, конспектування матеріалу, вивчення навчальної й наукової літератури тощо), практико-діяльнісна (виконання практичних і тренінгових завдань та вправ, обробка та візуалізація даних для практичних завдань, самостійна робота з професійно орієнтованими кейсами тощо); дослідна (підготовка рефератів, оглядів; виконання домашніх завдань з елементами наукового пошуку тощо); творча (розробка авторських проєктів; створення дидактичного цифрового контенту, презентацій, відеоматеріалів тощо); контрольно-оціночна та рефлексивна (проведення самоконтролю перебігу виконання роботи; самооцінка її результатів; аналіз допущених помилок та їх виправлення тощо). Для виконання зазначених завдань використовувалися різні цифрові технології: робота з різноманітними видами електронних ресурсів, мультимедійними електронними підручниками й посібниками, опрацювання статей із наукових електронних баз даних, створення цифрових навчальних продуктів тощо. З урахуванням точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що організація самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій має відбуватися за такими етапами: спонукально-підготовчий (аналіз освітніх і робочих програм, визначення потенціалу різних цифрових технологій в організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, створення відповідних дидактичних і методичних матеріалів, мотивування здобувачів вищої педагогічної освіти щодо оволодіння готовністю до організації цієї роботи), контентно-виконавчий (безпосередня організація

різних видів самостійної роботи здобувачів засобами цифрових технологій, надання викладачами дієвої педагогічної підтримки майбутнім фахівцям); контрольно-оцінний (діагностування за обраними критеріями й показниками готовності майбутніх педагогів до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій, виявлення динаміки в стані цієї готовності).

Третій блок системи об'єднав у собі: критерії й показники готовності до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій; діагностичний інструментарій, рівні готовності здобувачів та очікуваний результат реалізації системи.

Експериментальною реалізацією авторської методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій доведена її ефективність. Так, в експериментальній групі кількість здобувачів, готовність яких до організації самостійної роботи засобами цифрових технологій відповідала творчому рівню, зросла на 14,0 %, а в контрольній групі – лише на 5,4 %. Водночас кількість здобувачів, в яких було діагностовано репродуктивний рівень сформованості зазначеної готовності, знизилась в експериментальній групі на 19,7 %, а в контрольній групі – на 4,8 %. На підставі цього зроблено висновок про те, що реалізація теоретично обґрунтованої методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій дійсно забезпечує підвищення рівня сформованості у здобувачів рівня готовності до організації цієї роботи.

Проведені наукові розвідки не вичерпують всіх важливих аспектів порушеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є питання організації самостійної роботи здобувачів інших спеціальностей та рівнів вищої освіти, здійснення цілеспрямованої підготовки викладачів до організації цієї роботи в умовах сучасного цифрового простору, а також з'ясування можливостей творчої реалізації перспективних теоретичних та практичних доробок з окресленої проблеми зарубіжних фахівців.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича

Інструкція: Зараз вам буде пред'явлений список з позначенням цінностей. Ваше завдання – пронумерувати їх у порядку значимості для вас, за тими принципами, якими ви керуєтеся у вашому житті.

Стимульний матеріал до методики М. Рокича

Список А (термінальні цінності)

1. Активне діяльне життя (повнота і емоційна насиченість життя).
2. Життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд).
3. Здоров'я (фізичне і психічне).
4. Цікава робота.
5. Краса природи і мистецтва (переживання прекрасного).
6. Кохання (духовна і фізична близькість).
7. Матеріально забезпечене життя (відсутність матеріальних скрут).
8. Наявність хороших і вірних друзів.
9. Невід'ємна повага до себе (самоповага).
10. Пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору).
11. Продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей).
12. Розвиток (робота над собою, постійне самовдосконалення).
13. Розваги (приємне, необтяжливе проведення часу).
14. Свобода (самостійність, незалежність).
15. Щасливе сімейне життя.
16. Щастя інших (добробут, спокій інших людей).
17. Творчість (можливість творчої діяльності).
18. Впевненість у собі (внутрішня гармонія, відсутність сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності)

1. Акуратність (охайність), уміння тримати в порядку речі, порядок у справах.
2. Вихованість (гарні манери).
3. Високі запиту (високі вимоги до життя й високі домагання).
4. Життєрадісність (почуття гумору).
5. Ретельність (дисциплінованість).
6. Незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче).
7. Непримиренність до недоліків у собі й інших.
8. Освіченість (широта знань, висока загальна культура).
9. Відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримуватися слова).
10. Раціоналізм (уміння здорово та логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення).
11. Самоконтроль (стриманість, самодисципліна).
12. Сміливість у відстоюванні своєї думки, своїх поглядів.
13. Тверда воля (уміння наполягти на своєму, не відступати перед труднощами).
14. Терпимість (до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки й омани).
15. Широта поглядів (уміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї,
16. Чесність (правдивість, щирість).
17. Ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі).
18. Чуйність (дбайливість).

Методика для діагностики навчальної мотивації студентів**(за А. Реаном і В. Якуніним)**

Інструкція: Оцініть ступінь згоди з відповідями на запитання: "Для чого я навчаюсь?"

Опитувальник

1. Тому що мені подобається обрана професія.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
3. Хочу стати фахівцем.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
5. Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності та схильності до обраної професії.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
6. Щоб не відставати від друзів.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
8. Тому що хочу бути серед кращих студентів.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала найкращою в інституті.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
10. Щоб заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5
11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.
☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

13. Щоб уникнути засудження та покарання за погане навчання.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

14. Хочу бути шановною людиною навчального колективу.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед відстаючих.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості в майбутньому.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

17. Успішно вчитися, скласти іспити на «4» та «5».

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

18. Просто подобається вчитися.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

19. Потрапивши до інституту, змушений вчитися, щоб закінчити його.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

20. Бути постійно готовим до чергових занять.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

22. Щоб придбати глибокі та міцні знання.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

23. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

24. Будь-які знання знадобляться у майбутній професії.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

26. Стати висококваліфікованим фахівцем.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

27. Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

28. Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

29. Бути на хорошому рахунку у викладачів.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

30. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

31. Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

32. Тому що знання надають мені впевненості в собі.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

34. Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Шкала для діагностики п'яти великих особистісних факторів

Інструкція. У кожному рядку підкресліть (виділіть будь-яким способом) той бал, що найбільшою мірою відображає те співвідношення між протилежними за сенсом характеристиками, яке характеризує Вас. Користуйтеся всім діапазоном оцінок. Над питанням довго не розмірковуюйте, оскільки правильних або неправильних відповідей немає.

1	Нетерплячий	5 4 3 2 1	Спокійний
2	Віддаю перевагу спілкуванню	5 4 3 2 1	1 Віддаю перевагу самотності
3	. Гнучкий	5 4 3 2 1	1 Інертний
4	Доброзичливий	5 4 3 2 1	Різкий
5	Педантичний	5 4 3 2 1	Недбайливий
6	Обережний	5 4 3 2 1	Схильний до ризику
7	Оптимістичний	5 4 3 2 1	Песимістичний
8	Орієнтований на практику	5 4 3 2 1	Орієнтований на теорію
9	Великодушний	5 4 3 2 1	Себелюбний
10	Рішучий	5 4 3 2 1	Схильний вагатися
11	Легко розгублююсь	5 4 3 2 1	Незворушний
12	Відвертий	5 4 3 2 1	Скритний
13	Творчий	5 4 3 2 1	Звичайний
14	Орієнтований на успіх для всіх	5 4 3 2 1	Прагну до індивідуальних досягнень
15	Організований	5 4 3 2 1	Неорганізований
16	Легко виходжу з себе	5 4 3 2 1	Врівноважений
17	Говірливий	5 4 3 2 1	Мовчазний
18	Полюбляю невідоме	5 4 3 2 1	Віддаю перевагу знайомому
19	. Довірливий	5 4 3 2 1	Скептичний до людей
20	Пунктуальний	5 4 3 2 1	Необов'язковий

Обробка результатів:

- Відповіді респондентів підсумовуються за всіма пунктами відповідно до ключа:
 - Нейротизм: пункти 1, 11, 16, 21;
 - Екстраверсія: пункти 2, 7, 12, 17, 22;
 - Відкритість досвіду: пункти 3, 8, 13, 18, 23;
 - Схильність до згоди: пункти 4, 9, 14, 19, 24;
 - Добросовісність: пункти 5, 10, 15, 20, 21.
- Отримане значення співвідноситься з таблицею рівнів

Таблиця

Рівні прояву конструктів локатора великої п'ятірки

Конструкти	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Нейротизм	До 12	13–17	Від 18 і вище
Екстраверсія	До 15	16–20	Від 21
Відкритість досвіду	До 15	16–20	Від 21
Схильність до згоди	До 14	15–19	Від 20
Добросовісність	До 14	15–19	Від 20

Методика спостереження за проявом вольових якостей особистості

(за О. Висоцьким)

Інструкція: Вам пропонується перелік ознак вольових якостей особистості. . Необхідно відзначити ознаки, які проявляються, а також відзначати інтенсивність їх прояву в балах за 5-бальною системою: 5 - вольова якість дуже сильно розвинена, 4 - сильно розвинена, 3 - слабо розвинена, 2 - дуже слабо розвинена,

Ознаки вольових якостей школярів:

Ознаки дисциплінованості:

- усвідомлене виконання встановленого в діяльності порядку (дотримання вимог учителів, своєчасне виконання трудових доручень, виконання усіх правил тощо;
- добровільне виконання правил, установлених колективом (класу, членами гуртка, групою товаришів з праці і тощо);
- недопущення проступків (залишення без дозволу з занять, неявка на педагогічний захід і т. ін.);
- дотримання гарної поведінки при зміні обстановки.

Ознаки самостійності:

- виконання суб'єктом посиленої діяльності без допомоги і постійного контролю з боку (без нагадувань і підказок виконати навчальні чи інші завдання);
- вміння самому знайти собі заняття і організувати свою діяльність (приступити до підготовки уроків чи ін.);
- вміння відстояти свою думку, не виявляючи при цьому впертості, якщо не правий;
- вміння дотримуватися звички самостійної поведінки в нових умовах діяльності.

Ознаки наполегливості:

- прагнення постійно доводити почату справу до кінця;
- вміння довгий час добиватися мети, не знижуючи енергії в боротьбі з труднощами;
- вміння продовжувати діяльність при небажанні нею займатися чи при виникненні іншої, більш цікавої діяльності;
- вміння виявляти наполегливість при зміні обстановки (зміні колективу, умов праці тощо).

Ознаки витримки:

- виявлення терпіння в діяльності, яка відбувається у складних умовах (великі перешкоди, невдачі тощо);
- вміння тримати себе в руках у конфліктних ситуаціях (при суперечках, незаслуженому обвинуваченні і т. ін.);

- вміння гальмувати виявлення почуттів при сильному емоційному збудженні (великій радості, обуренні тощо);
- вміння контролювати свою поведінку в незвичній обстановці.

Ознаки організованості:

- дотримання певного порядку, який сприяє успіху в діяльності (тримати у порядку книги, робоче місце, предмети праці тощо);
- планування своїх дій і розумне їх чергування;
- раціональний розхід часу з урахуванням обстановки;
- вміння вносити в свою діяльність певну організацію при зміні обставин.

Ознаки рішучості:

- швидке й обдумане прийняття рішень при виконанні тієї чи іншої дії чи вчинку;
- виконання прийнятого рішення без вагань, упевнено;
- відсутність розгубленості при прийнятті рішень у складних умовах чи під час емоційних збуджень;
- виявлення рішучих дій у незвичній обстановці.

Ознаки ініціативності:

- виявлення суб'єктом творчості, видумки, раціоналізації;
- участь у здійсненні розумного доброго нововведення, доброго почину, джерелом яких є інші люди;
- активна підтримка колективу в реалізації намічених планів;
- прагнення виявляти ініціативу в незвичній обстановці.

Загальна оцінка кожної вольової якості визначається як середньоарифметичне число, отримане від поділу суми оцінок даної якості на кількість цих оцінок.

Додаток Д

Методика вивчення самооцінки (за А. Реаном)

Інструкція: У лівій колонці («Ідеал») слід проранжувати наведені якості за привабливістю в тій мірі, якою вони вам імпонують, яким ви хочете бути. Потім у правій колонці («Я») треба проранжувати ці якості стосовно себе. Між бажаним та реальним рівнем кожної якості визначається різниця (d), яка зводиться у квадрат (d²). Потім підраховується сума квадратів (сума d²) і за формулою $r = 1 - 0,00075 \cdot \text{сума } d^2$ визначається коефіцієнт кореляції.

Ідеал	Якості особистості	«Я»	Розряд		
			d	d ²	
стійкість	стійкість				
смівливість	смівливість				
запальність	запальність				
наполегливість	наполегливість				
нервозність	нервозність				
терплячість	терплячість				
захопленість	захопленість				
пасивність	пасивність				
холодність	холодність				
ентузіазм	ентузіазм				
обережність	обережність				
капризність	капризність				
повільність	повільність				
нерішучість	нерішучість				
енергійність	енергійність				
життєрадісність	життєрадісність				
недовірливість	недовірливість				
упертість	упертість				
безпечність	безпечність				
сором'язливість	сором'язливість				

Чим ближче коефіцієнт до 1 (від 0,7 до 1), тим вища самооцінка, і навпаки. Про адекватну самооцінку свідчить коефіцієнт від 0,4 до 0,6.

Додаток Е

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

Публікації в наукових фахових виданнях України:

8. Курільченко М. О. Самостійна навчальна діяльність як педагогічна категорія. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 13.

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14571590>

9. Курільченко М. О. Застосування цифрових технологій в організації самоосвітньої діяльності здобувачів вищої освіти. *Наукові записки Львівського державного університету безпеки життєдіяльності*. Педагогіка і психологія. 2024. № 2 (4). С. 55–60.

DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2024-2-9>

10. Курільченко М. О. Самостійна робота здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі: сутність, види, форми. *Наука і техніка сьогодні*. 2026. № 8(49). С. 699-710.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8\(49\)](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2025-8(49))

11. Курільченко М. О. Апробація методичної системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Наукові інновації та передові технології*. 2026. № 3(55). С. 1342-1353.

DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3\(55\)-1342-1353](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-3(55)-1342-1353)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

12. Курільченко М. О. Про результати експериментальної перевірки системи організації самостійної роботи майбутніх викладачів педагогічних дисциплін засобами цифрових технологій. *Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матер. V Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Київ, 09–10 грудня 2025 р.)*. Київ: Видавництво Людмила, 2026. С. 234-237.

13. Курільченко Максим. Організація самостійної роботи майбутніх педагогів засобами цифрових технологій. *Інноваційні підходи до підготовки і професійного розвитку вчителів «I-TEACH 2025»*: зб. тез I Міжнар. наук.-практ. конференції (Харків, 2–3 жовтня 2025 р.). Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2025. С. 87

14. Курільченко М. О. Роль та значення самостійної роботи в професійному становленні майбутніх фахівців. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2025)*: матер. II Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 17–19 квітня 2025 р.). С. 134-138.

ПРОТОКОЛ
створення та перевірки кваліфікованого та удосконаленого електронного підпису

Дата та час: 11:16:16 29.04.2026

Назва файлу з підписом: Курільченко_сайт_25.04_дис (1).pdf.p7s
Розмір файлу з підписом: 1.5 МБ

Назва файлу без підпису: Курільченко_сайт_25.04_дис (1).pdf
Розмір файлу без підпису: 1.5 МБ

Результат перевірки підпису: Підпис створено та перевірено успішно. Цілісність даних підтверджено

Підписувач: КУРІЛЬЧЕНКО МАКСИМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ

П.І.Б.: КУРІЛЬЧЕНКО МАКСИМ ОЛЕКСАНДРОВИЧ

Країна: Україна

РНОКПП: 3501801317

Організація (установа): ФІЗИЧНА ОСОБА

Час підпису (підтверджено кваліфікованою позначкою часу для підпису від Надавача): 21:02:22
28.04.2026

Сертифікат виданий: КНЕДП АЦСК АТ КБ "ПРИВАТБАНК"

Серійний номер: 5E984D526F82F38F04000000AB942301B5B98407

Тип носія особистого ключа: Незахищений

Алгоритм підпису: ДСТУ 4145

Тип підпису: Удосконалений

Тип контейнера: Підпис та дані в одному файлі (CAdES enveloped)

Формат підпису: З повними даними для перевірки (CAdES-X Long)

Сертифікат: Кваліфікований

Версія від: 2026.02.19 13:00