

ХАРКІВСЬКИЙ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. Н. КАРАЗІНА



# ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

## ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Навчальний посібник

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені В. Н. КАРАЗІНА

# **ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ. ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Навчальний посібник

За редакцією В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової

Харків – 2024

**Рецензенти:**

**Караман О. Л.** – д-р пед. н., проф., ректор ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»;

**Губа А. В.** – д-р пед. н., проф., перший проректор Харківської державної академії фізичної культури;

**Князян М. А.** – д-р пед. н., проф., професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

**Автори:**

**Ткачова Н. О.** – д-р пед. н., проф. (розділ 1); **Беляєв С. Б.** – д-р пед. н., проф. (підрозділи 2.2, 2.3, 9.1, 9.3); **Байдала В. В.** – канд. пед. н. (підрозділ 2.1); **Ткачов А. С.** – д-р пед. н., проф. (підрозділи 3.1, 3.2); **Махновський С. С.** – канд. пед. н. (підрозділ 3.3); **Доценко С. О.** – д-р пед. н., проф. (підрозділи 4.1, 4.3); **Собченко Т. М.** – д-р пед. н., проф. (підрозділ 4.2); **Лунячек В. Е.** – д-р пед. н., проф. (розділи 5, 6); **Таможська І. В.** – д-р пед. н. (розділ 7); **Петренко Н. В.** – канд. пед. н., доц. (розділ 8); **Якімова М. Е.** – д-р пед. н., проф. (підрозділ 9.2).

*Затверджено до друку рішенням Вченої ради*

*Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*

*(протокол № 7 від 4 квітня 2024 року)*

**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.

ISBN 978-966-285-824-2

У навчальному посібнику висвітлено загальні засади педагогіки вищої школи, розкрито основи наукових досліджень. Особливу увагу приділено питанням, які недостатньо відображені в існуючих підручниках і посібниках за запропонованою тематикою: забезпечення якості вищої освіти, запровадження компетентнісного підходу, управління навчанням у ЗВО, IT-забезпечення навчального процесу. Роз'яснено деякі положення Болонського процесу і ситуацію з їх реалізацією в Україні, розглянуто елементи теорії педагогічного оцінювання тощо.

Видання розраховане на здобувачів вищої освіти, викладачів вищої школи, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку вищої освіти на сучасному етапі.

УДК 378(075.8)

ISBN 978-966-285-824-2

© Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2024

© Лунячек В. Е., Ткачова Н. О., Беляєв С. Б., Доценко С. О., Собченко Т. М., Якімова М. Е., Ткачов А. С., Таможська І. В., Петренко Н. В., Байдала В. В., Махновський С. С., 2024

© Пруднік Н. Є., макет обкладинки, 2024



## ЗМІСТ



Вступ.....	6
<b>РОЗДІЛ 1. Загальні основи педагогіки вищої школи .....</b>	<b>8</b>
1.1. Місце педагогіки вищої школи в системі педагогічних наук ..	8
1.2. Педагогіка вищої школи як наука .....	12
1.3. Основні наукові категорії педагогіки вищої школи .....	17
1.4. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками .....	24
Контрольні запитання до розділу 1.....	30
Практичні завдання до розділу 1.....	31
Завдання для самостійної роботи до розділу 1 .....	31
<i>Література до розділу 1 .....</i>	<i>32</i>
<b>РОЗДІЛ 2. Організація педагогічного процесу</b>	
<b>у вищій школі.....</b>	<b>34</b>
2.1. Загальна характеристика педагогічного процесу.....	34
2.2. Закономірності та принципи здійснення педагогічного процесу .....	42
2.3. Нормативні документи, що регулюють здійснення педагогічного процесу в закладі вищої освіти.....	50
Контрольні запитання до розділу 2 .....	55
Практичні завдання до розділу 2 .....	55
Завдання для самостійної роботи до розділу 2.....	56
<i>Література до розділу 2 .....</i>	<i>56</i>
<b>РОЗДІЛ 3. Дидактика вищої школи .....</b>	<b>58</b>
3.1. Предмет та основні категорії дидактики вищої школи .....	58
3.2. Принципи навчання та їх характеристика.....	64
3.3. Методи та форми навчання у вищій школі .....	78
Контрольні запитання до розділу 3 .....	88
Практичні завдання до розділу 3 .....	89
Завдання для самостійної роботи до розділу 3.....	90
<i>Література до розділу 3 .....</i>	<i>90</i>

<b>РОЗДІЛ 4. Освітні технології та формати навчання у вищій школі.....</b>	<b>93</b>
4.1. Сутність та класифікація сучасних освітніх технологій.....	93
4.2. Дистанційне та змішане навчання в закладі вищої освіти.....	125
4.3. Характеристика основних цифрових сервісів та платформ ...	136
Контрольні запитання до розділу 4 .....	145
Практичні завдання до розділу 4 .....	146
Завдання для самостійної роботи до розділу 4.....	147
<i>Література до розділу 4 .....</i>	<i>147</i>
<b>РОЗДІЛ 5. Компетентнісний підхід як методологія навчання у вищій школі .....</b>	<b>150</b>
5.1. Характеристика понятійно-термінологічного апарату компетентнісного підходу .....	150
5.2. Компетентнісний підхід як основа формування Європейської рамки кваліфікацій і Національної рамки кваліфікацій України .....	158
5.3. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку у вищій школі. Структура та зміст компетентності .....	162
Контрольні запитання до розділу 5.....	177
Практичні завдання до розділу 5 .....	178
Завдання для самостійної роботи до розділу 5.....	178
<i>Література до розділу 5 .....</i>	<i>178</i>
<b>РОЗДІЛ 6. Забезпечення якості вищої освіти .....</b>	<b>183</b>
6.1. Теоретичні основи якості освіти .....	183
6.2. Загальні питання оцінювання якості вищої освіти .....	194
6.3. Оцінювання навчальних досягнень студентів .....	200
6.4. Зарубіжний досвід оцінювання якості вищої освіти .....	206
Контрольні запитання до розділу 6 .....	215
Практичні завдання до розділу 6 .....	216
Завдання для самостійної роботи до розділу 6.....	217
<i>Література до розділу 6 .....</i>	<i>217</i>
<b>РОЗДІЛ 7. Педагогічна майстерність викладача вищої школи.....</b>	<b>221</b>
7.1. Складники педагогічної майстерності викладача та їх характеристика. Професійно-педагогічна культура .....	221
7.2. Стилі педагогічної діяльності педагога .....	232
7.3. Професійний та особистісний імідж викладача закладу вищої освіти.....	238

7.4. Удосконалення педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.....	244
Контрольні запитання до розділу 7.....	258
Практичні завдання до розділу 7 .....	260
Завдання для самостійної роботи до розділу 7.....	262
<i>Література до розділу 7.....</i>	<i>262</i>

## **РОЗДІЛ 8. Науково-дослідна робота здобувачів**

<b>вищої освіти.....</b>	<b>268</b>
8.1. Роль науки в професійній підготовці здобувачів вищої освіти. Нормативно-правове регулювання наукової та науково-технічної діяльності в Україні.....	268
8.2. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів у вітчизняних ЗВО.....	279
8.3. Світовий досвід організації наукової діяльності в епоху цифровізації суспільства та міжнародна наукова співпраця українських дослідників.....	300
Контрольні запитання до розділу 8 .....	313
Практичні завдання до розділу 8 .....	313
Завдання для самостійної роботи до розділу 8.....	314
<i>Література до розділу 8.....</i>	<i>315</i>

## **РОЗДІЛ 9. Методологія та методи науково-педагогічних досліджень.....**

<b>досліджень.....</b>	<b>317</b>
9.1. Поняття методології в педагогічній науці, рівні наукової методології.....	317
9.2. Методи науково-педагогічного дослідження .....	324
9.3. Типи педагогічних досліджень, їх організація .....	335
Контрольні запитання до розділу 9 .....	340
Практичні завдання до розділу 9 .....	341
Завдання для самостійної роботи до розділу 9.....	342
<i>Література до розділу 9.....</i>	<i>342</i>



## ВСТУП



Вища освіта в сучасному світі постає перед безпрецедентними викликами та можливостями. Швидка трансформація технологій, зміни в суспільстві, розширення глобальних зав'язків – усе це вимагає нових підходів до підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті роль педагога вищої школи стає особливо важливою та відповідальною.

У першій частині посібника висвітлено загальнотеоретичні й методичні засади педагогіки вищої школи, виявлено актуальні тенденції у сфері вищої освіти, проаналізовано сучасні педагогічні теорії, стратегії, методи й технології навчання, опанування яких дозволяє викладачам ефективно впроваджувати найновітніші підходи до здійснення цього процесу, активізувати професійно-особистісний розвиток майбутніх педагогів, спрямовувати їх на досягнення найвищих стандартів освіти та виховання. Оскільки успішна практика реалізації вищої освіти ґрунтується на глибокому розумінні принципів педагогіки та постійному вдосконаленні методів навчання, у роботі надано конкретні рекомендації щодо побудови ефективного освітнього процесу, представлено приклади успішних практик, схарактеризовано інструменти для оцінки й підвищення його якості.

Друга частина посібника присвячена проблемі організації науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, наукових досліджень у галузі педагогіки. Особливу увагу приділено детальному розгляду основних етапів проведення наукових досліджень у галузі педагогіки, починаючи від формулювання проблеми й постановки цілей дослідження та закінчуючи аналізом отриманих результатів, їх інтерпретацією. Також представлено приклади успішних науково-педагогічних розвідок і поради щодо вибору методів дослідження, аналізу зібраних даних. Вивчення цього розділу дає здобувачам змогу краще усвідомити сутність наукової діяльності, навчити їх визначати методологічні засади наукового пошуку та грамотно його проводити,

що сприятиме тому, щоб наукові дослідження стали доступними та зрозумілими для кожного педагога, незалежно від рівня фахової підготовки та досвіду дослідницької роботи. Безумовно, наукові дослідження – це ключовий інструмент для підвищення якості освіти, удосконалення методів навчання та розвитку новаторських підходів до формування майбутньої інтелектуальної еліти України, а вміння викладача проводити наукові дослідження є важливою передумовою й водночас запорукою досягнення ним професійного успіху на педагогічній ниві. Лише через науковий підхід до педагогічної теорії та практики ми зможемо досягти нових висот у галузі вищої освіти та професійної підготовки компетентних фахівців, сформувати їх як достойних громадян нашої держави.

Сподіваємося, що цей посібник буде корисним для кожного, хто прагне зробити свій внесок у розвиток сучасної вищої освіти. Давайте будемо спільними зусиллями досліджувати нові її можливості, удосконалювати методи й технології навчання та прагнути до досягнення в цьому процесі високих результатів. Лише спільними зусиллями ми зможемо підготувати професіоналів нової генерації, які здатні успішно конкурувати у сучасному суспільстві та досягати нових вершин.

Видання розраховане на здобувачів вищої освіти, викладачів вищої школи, усіх, хто цікавиться проблемами розвитку вищої освіти на сучасному етапі.



## РОЗДІЛ 1



### **ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

#### **1.1. Місце педагогіки вищої школи в системі педагогічних наук**

Педагогіка вищої школи виникла на базі загальної педагогіки, що має тривалу історію розвитку. Поява педагогічних знань пов'язана із зародженням цілеспрямованого виховання в стародавні часи розвитку суспільства, коли виникла практична потреба людей в трансляції дітям накопиченого суспільного досвіду, залученні їх до норм та умов життєдіяльності в людській спільноті.

Назва педагогіки походить від грецького слова «*παιδαγωγική*», що дослівно перекладається як «дітоводіння». У Стародавній Греції педагогом називали раба, який супроводжував сина своїх господарів, стежив за його зовнішнім виглядом та прислужував на заняттях.

Виокремлення педагогіки як окремої науки пов'язують з іменем Френсиса Бекона, який на початку XVIII ст. у своїй праці «Про гідність і примноження наук» виділив її з філософії та розмістив у своєму списку самостійних наук. Фундатором сучасної педагогіки вважають відомого чеського мислителя та педагога Яна Амоса Коменського (1592–1670).

Поступово активний розвиток та збагачення масиву педагогічних знань забезпечили становлення педагогіки як комплексу теоретичних і прикладних наук про навчання, виховання й розвиток людей, які є представниками різних вікових і соціальних груп. Сучасна педагогіка є системою наук, до складу якої входять різні педагогічні науки.

Зазначені науки умовно поділяють на *загальні* та *функціональні* (Практикум з педагогіки, 2017). До першої групи відносять такі:

**Загальна педагогіка** – наука, що вивчає основні закономірності організації та реалізації педагогічного процесу в закладі освіти. Включає такі галузі:

– *основи педагогіки* (визначає предмет, об'єкт, мету, структуру, категоріальний апарат, методологію педагогічної науки та методи педагогічного дослідження, розкриває природу розвитку особистості, загальні наукові засади здійснення педагогічної діяльності тощо);

– *дидактику* (теорія навчання);

– *теорію виховання* (наукові засади процесу виховання особистості);

– *школознавство* (теорія управління закладом освіти) (теоретичні основи організації та управління педагогічним процесом та закладом освіти загалом).

**Історія педагогіки** – наука, що досліджує процес розвитку видатними вітчизняними і зарубіжними дослідниками теоретичних ідей та практики навчання й виховання особистості в різні історичні часи, визначає перспективи творчого використання виявлених цінних доробок для розв'язання сучасних педагогічних проблем.

**Вікова педагогіка** – педагогічна наука, що досліджує особливості здійснення педагогічної діяльності всередині різних вікових груп. Вікова педагогіка включає різні галузі, що досліджують закономірності виховання й навчання людей різного віку: дошкільна педагогіка – дітей від народження до школи; шкільна педагогіка – дітей шкільного віку; педагогіка дорослих – людей після досягнення повноліття. Іноді виокремлюють як окрему педагогічну галузь переддошкільну (ясельну) педагогіку, що вивчає питання виховання й розвитку дитини до трьох років.

**Соціальна педагогіка** – наука про закономірності навчання, виховання, розвитку в різних соціальних інститутах, що забезпечує формування людини як особистості. У цій науці виокремлюють такі наукові галузі:

– *агогіку* (вивчає шляхи запобігання негативних соціальних відхилень у поведінці дітей і молоді);

– *андрагогіку* (досліджує закономірності навчання й виховання дорослих людей упродовж усього життя);

– *герогіку* (вивчає соціально-педагогічні проблеми людей похилого віку);

– *віктимологію* (переймається проблемами різних категорій людей, які перебувають у кризовому стані через несприятливі умови соціалізації: біженці, жертви стихійних лих, катастроф, насильницьких злочинів чи інших несприятливих умов соціалізації (Козирєв, 2020)).

Із соціальною педагогікою тісно пов'язана **родинна педагогіка** – наука про виховання та розвиток особистості в родині.

**Спеціальна (корекційна) педагогіка** – наука про закономірності й особливості виховання, навчання й розвитку особистості з особливими освітніми потребами. Ця наука поділяється на такі галузі:

– *сурдопедагогіка* (досліджує закономірності навчання, виховання, корекцію розвитку людей з порушеннями слуху: глухих, зі зниженим слухом, пізнооглухлих);

– *тифлопедагогіка* (вивчає закономірності навчання, виховання, корекцію розвитку людей з порушеннями зору: сліпих, зі зниженим зором);

– *олігофренопедагогіка* (з'ясовує закономірності навчання, виховання, корекцію розвитку осіб з розумовою відсталістю, тобто вираженими стійкими порушеннями інтелекту);

– *ортопедагогіка* (розглядає закономірності навчання, виховання, корекції розвитку дітей з порушеннями опорно-рухового апарату);

– *логопедагогіка* (досліджує закономірності навчання й виховання дітей з порушеннями мовленнєвої діяльності);

– *аутизмпедагогіка* (вивчає закономірності навчання й виховання дітей з розладами аутистичного спектра, що охоплює відповідні освітні умови та навчальні технології з науково доведеною ефективністю) (Спеціальна педагогіка, 2017).

До названої групи наук можна також віднести **пенітенціарну (виправно-трудова) педагогіку**, що вивчає проблеми здійснення педагогічної діяльності з виправлення неповнолітніх та дорослих засуджених, які відбувають покарання.

**Етнопедагогіка** – наука, що вивчає традиційні педагогічні ідеї та особливості виховання й навчання особистості в різних етносів. Різновидом етнопедагогіки є **козацька педагогіка** – наука про виховання й розвиток членів українського суспільства на традиційних патріотичних і національно-державницьких цінностях козацтва, формування в особистості національної самосвідомості та готовності захищати Батьківщину від загарбників.

**Порівняльна (компаративна) педагогіка** – наука, що вивчає перспективні теоретичні ідеї, стан та тенденції розвитку освіти в різних країнах та регіонах світу, визначає шляхи вдосконалення та взаємозбагачення національних освітніх систем шляхом

творчого використання цінних доробок іноземних дослідників та педагогів-практиків.

До *функціональних педагогічних наук* відносять науки, що вивчають проблеми навчання й виховання людей у різних сферах діяльності. До цієї групи відносять такі, як:

**Професійна педагогіка** (досліджує загальні закономірності навчання, виховання й підготовки фахівців для різних професійних галузей). Вона включає різні галузі.

**Педагогіка професійно-технічної освіти** (визначає наукові засади навчання, виховання й підготовки кваліфікованих працівників середньої ланки для різних професійних галузей).

**Педагогіка вищої школи** (вивчає проблеми здійснення освітнього процесу та здобуття здобувачами вищої освіти, отримання ними професійної підготовки).

**Галузеві педагогіки** (досліджують закономірності та специфіку здійснення підготовки майбутніх фахівців для конкретних професійних галузей). Залежно від спеціалізації майбутніх фахівців освіти, виокремлюють такі галузеві педагогіки: *авіаційна, інженерна, військова, медична, театральна, спортивна, культуро-освітня* тощо.

**Педагогіка підвищення кваліфікації та перекваліфікації спеціалістів** (вивчає проблеми опанування фахівцями нових і вдосконалення раніше набутих компетентностей, необхідних для здійснення професійної діяльності).

**Часткові (або предметні) методики** (визначають закономірності, специфіку викладання й вивчення конкретних навчальних дисциплін у закладах освіти різних типів).

У зв'язку з актуальною потребою здійснення членами сучасного суспільства безперервної освіти протягом усього життя роль педагогічних наук постійно зростає. Кожна з них має свій специфічний предмет дослідження, проте загалом вони створюють цілісну систему наук, що об'єднуються за спільною метою – забезпечення становлення та формування людини як особистості, розвитку її потенціальних можливостей та задатків, створення сприятливих передумов для задоволення індивідуальних інтересів і потреб суб'єктів взаємодії, коригування за потреби їхніх якостей та поведінки. Система педагогічних наук має синергетичний характер. Вона постійно розвивається та збагачується, виникають нові напрями наукового пізнання на межі декількох наук. Чільне місце в системі зазначених наук займає **педагогіка вищої школи**.

Основними *джерелами* розвитку педагогіки вищої школи є:

- педагогічна спадщина минулих часів;
- сучасні науково-педагогічні дослідження різних проблем педагогіки вищої школи, що дають змогу збагатити педагогічну теорію новими ідеями, положеннями, висновками з питань удосконалення освітнього процесу та підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти;
- передовий педагогічний досвід, аналіз й узагальнення якого дозволяє визначити певні нові принципи та закономірності, що стають основою для створення нових теорій і концепцій, формулювання певних прогнозів, з'ясування тенденцій подальшого розвитку педагогіки вищої школи;
- зарубіжний педагогічний досвід, критичний аналіз і осмислення якого дозволяє збагатити вітчизняну педагогічну теорію та практику перспективними інноваціями (Фіцула, 2014).

Застосування вказаних джерел як засобу активізації розвитку педагогіки вищої школи сприяє виявленню нових актуальних навчальних і виховних проблем, що вимагають невідкладного вирішення, а також науково обґрунтовано поєднувати традиційні й інноваційні методи та форми роботи зі здобувачами вищої освіти.

## 1.2. Педагогіка вищої школи як наука

**Педагогіка вищої школи** – наука про навчання, виховання, розвиток, наукову та професійну підготовку майбутніх фахівців в умовах закладу вищої освіти.

Педагогіка вищої школи є наукою та мистецтвом одночасно. Ще М. Монтень підкреслював, що «у царині людських знань ніщо не має такої ваги і не пов'язане з такими труднощами, як предмет виховання і навчання» особистості (Монтень, с. 165), причому здійснювати педагогічний вплив слід не на душу й тіло, а на «всю людину; не треба її розполовинювати» (Монтень, с. 183).

Як сучасна наука, педагогіка вищої школи покликана вирішувати багатоаспектні проблеми вищої освіти загалом та для конкретних спеціальностей зокрема, питання оволодіння викладачами педагогічною майстерністю, аналізувати дані опису, проєктування, організації та прогнозування шляхів удосконалення освітнього процесу у ЗВО й узагальнювати отримані

результати у формі основоположних теоретичних положень, моделювати ефективні педагогічні системи для розвитку й підготовки здобувачів вищої освіти до здійснення в майбутньому професійної діяльності.

Педагогіка вищої школи водночас є мистецтвом. У свій час К. Ушинський наголошував, що педагогіка є «першим із вищих мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини й людства – їх прагнення до вдосконалення в самій людській природі; до вираження самої природи людини – її душі й тіла; а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина» (Ушинський, 1983, с. 193, 194).

Як мистецтво, педагогіка вищої школи вимагає від викладачів прояву емоційної захопленості, імпровізації, творчого натхнення в реалізації педагогічної взаємодії та активного залучення всіх учасників до виконання поставлених завдань, урахування індивідуальних особливостей та можливостей кожної особистості, оптимальне поєднання у фаховій взаємодії традиційних та інноваційних методів, технологій, форм організації освітнього процесу, зразків та елементів зі сфери мистецтва, успішного творчого розв'язання завдань підготовки кваліфікованих фахівців, здатності креативного впровадження практичних доробок кращих викладачів вищої школи. Викладач як центральна фігура освітнього процесу має бути не тільки компетентним спеціалістом у своїй фаховій галузі, але й всебічно розвиненою, мобільною та творчою особистістю, яка здатна гнучко й адекватно реагувати на будь-які зміни в професійній ситуації, створювати сприятливу емоційно-психологічну атмосферу в аудиторії, забезпечувати дієву педагогічну підтримку кожному здобувачу в розкритті його професійно-особистісного потенціалу, бути готовим нестандартними способами розв'язувати різнопланові педагогічні проблеми та постійно підвищувати свій професіоналізм.

Педагогіка вищої школи є одночасно теоретичною та прикладною наукою. Як теоретична наука, вона виявляє та розкриває причинно-наслідкові зв'язки у процесах виховання, навчання, професійно-особистісного розвитку, професійної й наукової підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка вищої школи визначає систему наукових ідей як теоретичну основу та керівництво до практичних дій, спрямовує роботу закладів вищої освіти в напрямі визначеної мети, проектує систему дій, що оптимальним способом дає змогу досягати поставлені

цїлі. Як практична наука, педагогїка вищої школи вказує на застосування теоретичних положень, шляхів реалїзацїї законів і закономірностей, принципів у практичній діяльності педагогїчних працівників (Мартинець, 2019).

Як і будь-яка інша наука, педагогїка вищої школи має свій об'єкт і предмет вивчення. Об'єкт відбиває царину дійсності, що досліджує наука. **Об'єктом дослідження педагогїки вищої школи** є система вищої освіти в цїлісній сукупності всіх її педагогїчних явищ та процесів, що забезпечують особистісний розвиток та професійну підготовку здобувачів різних спеціальностей.

Предмет відображає спосіб бачення об'єкта з позицїї цієї науки. **Предмет педагогїки вищої школи** – педагогїчний процес у закладі вищої освіти як цїлісна система підготовки компетентних фахівців. До складу цієї системи насамперед входять викладачі, здобувачі вищої освіти, керівники кафедр, деканату та інших структурних підрозділів, що забезпечують функціонування освітнього процесу в ЗВО. Процесуальними компонентами освітнього процесу у вищій школі є: цїлі та завдання, зміст, методи, засоби, форми його організації, а також отримані результати.

Предмет педагогїки вищої школи охоплює:

- заклад вищої освіти як цїлісної педагогїчної системи, а також ефективність педагогїчного процесу у ньому;
- особистість науково-педагогїчного працівника;
- професійну діяльність науково-педагогїчних працівників, їхню фахову підготовку;
- педагогїчні закономірності формування майбутнього фахівця як особистості;
- педагогїчні особливості взаємодїї всіх учасників освітнього процесу під час реалїзацїї поставлених педагогїчних завдань;
- процес реалїзацїї вищої освіти й самоосвіти суб'єктів навчання;
- навчання;
- виховання й самовиховання майбутніх фахівців;
- освітні технології, методи й форми організації навчання та виховання у вищій школі;
- педагогїчні аспекти здійснення неперервної самостійної роботи здобувачами у ЗВО та після його закінчення (Гладуш, Лисенко, 2016).

**Мета педагогїки вищої школи** полягає у визначенні закономірностей навчання, виховання, розвитку, професійної

й наукової підготовки майбутніх фахівців і визначенні шляхів вдосконалення цих процесів відповідно до актуальних потреб сьогодення.

Мета визначає такі **основні завдання педагогіки вищої освіти** як науки:

- з'ясування й розкриття закономірностей навчання, виховання та розвитку особистості студента, управління педагогічними системами в галузі вищої освіти;

- обґрунтування методологічних, теоретичних і методичних засад організації та реалізації освітнього процесу у ЗВО;

- визначення шляхів гуманізації й демократизації вищої освіти;

- формування концепцій здійснення навчання та обґрунтування змісту освіти для різних типів ЗВО (з урахуванням специфіки відповідних галузей науки, техніки та тенденцій їх подальшого розвитку);

- розробка науково-педагогічних основ професійної підготовки майбутніх фахівців на основі системної єдності процесів їхнього навчання, виховання й розвитку у вищій школі;

- виявлення закономірностей професійно-особистісного розвитку особистості в умовах вищої школи;

- визначення способів та шляхів формування пізнавальних інтересів майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки;

- розкриття генези вищої освіти;

- вивчення вітчизняного передового педагогічного досвіду й освітніх інновацій, первинна обробка достовірного емпіричного матеріалу, на цій основі формулювання узагальнених теоретичних положень та висновків з подальшим включенням їх до масиву наукового знання;

- наукове визначення та педагогічне забезпечення функціонування в закладі вищої освіти екстернату;

- визначення теоретичних і методичних засад розроблення державних стандартів для різних спеціальностей у галузі вищої освіти;

- виявлення шляхів реалізації диференційованого підходу в навчанні здобувачів освіти як засобу їхнього професійно-особистісного розвитку, формування індивідуальної освітньої траєкторії для кожного з них та її реалізація на практиці;

- аналіз актуального стану та прогнозування подальшого розвитку вищої освіти;

- упровадження результатів наукових досліджень в освітню практику;

- узагальнення досвіду підготовки майбутніх фахівців у зарубіжних закладах вищої освіти та визначення перспектив його творчого застосування у вітчизняній вищій школі;
- обґрунтування теоретичних основ та проектування різного виду педагогічних технологій з подальшим їх запровадженням у заклади вищої освіти;
- розробка наукових засад інтеграції навчальних курсів, поєднання індивідуальних, групових і масових форм навчальної діяльності майбутніх фахівців;
- вироблення концептуальних підстав проектування різних освітніх систем інноваційного характеру;
- розроблення дидактичних концепцій розвитку творчих здібностей здобувачів вищої освіти;
- створення наукового підґрунтя для організації самостійної роботи суб'єктів навчання в умовах цифровізації вищої освіти;
- розробка теоретичних основ організації наукової діяльності майбутніх фахівців;
- вироблення теоретичних засад відбору контингенту здобувачів вищої освіти різного рівня та підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації в системі післядипломної професійної освіти (докторантурі) (Фіцула, 2014; Гладуш, Лисенко, 2004).

Педагогіка вищої школи виконує багато важливих *функцій*. В. Ортинський виокремлює такі з них: освітня, науково-пізнавальна, спонукальна, перетворювальна, прогнозувальна, проєктивна, культурологічна, адаптивна, формувально-виховна, формувально-професійна (Ортинський, 2009). Як ствержують В. Гладуш і І. Лисенко, педагогіка вищої школи має забезпечити реалізацію таких функцій: спонукальної, науково-пізнавальної, освітньої, перетворювальної, прогнозувальної, проєктивної (Гладуш, Лисенко, 2016).

Деякі автори визначають такі функції педагогіки вищої школи:

- аналітична (теоретичне вивчення, аналіз, інтерпретація й оцінка освітніх процесів та явищ, а також узагальнення й оцінка накопиченого педагогічного досвіду);
- прогностична (наукове обґрунтування педагогічних цілей, планування та проєктування освітнього процесу, ефективного керівництва навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів, виявлення тенденцій і передбачення подальшого розвитку вищої освіти);

– проєктивно-конструктивна (розробка нових освітніх технологій, методів, прийомів, педагогічних технологій та втілення результатів науково-педагогічних досліджень на практиці) (Руденко, Красильник, Корчова, 2023; Стражнікова, 2018).

С. Криштанович з опорою на ідеї інших науковців виокремлює теоретичну та технологічну функції, що реалізуються в педагогічній галузі трохи в обмеженому вигляді. Перша з цих функцій реалізується на таких трьох рівнях:

– описовому (пояснювальному) (вивчення, узагальнення, інтерпретування передового педагогічного досвіду);

– діагностичному (визначення ефективності діяльності учасників педагогічної взаємодії та стану освітнього процесу загалом, виявлення наявних у ньому причинно-наслідкових зв'язків);

– прогностичному (на основі вивчення стану освітнього процесу з'ясування необхідності внесення в його перебіг певних змін, створення інноваційних теорій навчання й виховання, побудова обґрунтованих моделей подальшого перетворення педагогічної дійсності, які випереджають наявну освітню практику).

Технологічна функція теж здійснюється на трьох рівнях:

– проєктивному (обрання принципів і критеріїв для складання дидактичних та методичних доробок: навчальних посібників, методичних рекомендацій, освітніх програм, навчальних планів, що дозволяють втілити в освітню практику відповідні теоретичні концепції та визначають нормативні вимоги до організації, характеру та змісту педагогічної діяльності);

– перетворювальному (вивчення результатів науково-педагогічних досягнень та їх упровадження в освітній процес з метою його вдосконалення);

– рефлексивному (оцінювання ступеня впливу наукових доробок на перебіг освітнього процесу зі здійсненням необхідної корекції практичної діяльності) (Криштанович, 2022).

### **1.3. Основні наукові категорії педагогіки вищої школи**

*Категорії науки* – це гранично загальні, фундаментальні поняття, що відображають найбільш суттєві властивості й відносини відповідних явищ та процесів.

Категорії педагогіки вищої школи за видами можна поділити на такі три групи: методологічні, процесуальні й суттєві. Так, до групи *методологічних категорій* педагогіки вищої школи відносять такі: педагогічна теорія, педагогічна концепція, педагогічна ідея, педагогічний закон, педагогічна закономірність, педагогічний принцип (Галузинський, Євтух, 1997).

**Педагогічна теорія** – система основних ідей, поглядів, тверджень, науково-педагогічних знань, педагогічних учень, за допомогою якої створюються цілісні уявлення про закономірності й суттєві зв'язки педагогічної дійсності, тобто не безпосереднє, а ідеалізоване відображення цієї дійсності. Педагогічна теорія дає змогу пояснити й описати функціонування певних педагогічних процесів і явищ та їх взаємодію, а також спрогнозувати їх подальший розвиток і саморозвиток.

**Педагогічна концепція** – система наукових поглядів, опису складу та механізму функціонування певного педагогічного феномену, що сприяє розумінню його сутності та адекватному тлумаченню, формулюванню нових основних ідей. Наукова концепція має важливе значення в процесі проведення наукового дослідження, бо вона відображає визначальний задум її авторів (Галузинський, Євтух, 1997; Словник-довідник, 2006).

**Педагогічна ідея** – інтуїтивне пояснення педагогічних процесів та явищ без звернення до проміжної аргументації, без осмислення всієї сукупності системних зв'язків, на основі яких робляться висновки. У педагогічній ідеї може також знайти відображення новий напрям розвитку думки або розгорнута наукова модель, що відображає об'єктивні відносини або зв'язки в межах освітньої діяльності у вищій школі. Наукова ідея ґрунтується на вже відомих знаннях, проте виявляє невідомі раніше факти чи закономірності (Галузинський, Євтух, 1999; Мальська, Паньків, 2020).

**Педагогічний закон** – це таке співвідношення між основними компонентами освітнього процесу, що має об'єктивний характер, тобто не залежить від свідомості й волі людей, та встановлює між ними загальні, суттєві й постійно діючі взаємозв'язки. **Педагогічна закономірність** – це співвідношення між окремими компонентами освітнього процесу з відбиттям між ними суттєвих стійких взаємозв'язків, що проявляється в конкретних умовах, тобто воно не є всезагальним (Сікорський, 2022). Отже, педагогічний закон проявляється в освітньому процесі завжди, а закономірність – тільки за наявності певних умов.

Педагогічні закони та закономірності слугують виявленню й закріпленню педагогічних принципів. Під **педагогічним принципом** учені розуміють: правило, що було сформульовано в процесі об'єктивно осмисленого досвіду; положення, що визначає певний підхід до досліджуваної проблеми, методика одержання емпіричних та наукових фактів; систему вимог і теоретичних положень, дотримання яких забезпечує продуктивність педагогічного процесу (Галузинський, Євтух, 1997; Словник-довідник, 2006).

До групи *процесуальних категорій* педагогіки вищої школи відносять такі: навчання, виховання, освіта, вища освіта, едукація, самоосвіта, розвиток і формування особистості, саморозвиток, педагогічний процес.

**Навчання** – процес цілеспрямованої взаємодії викладача і студентів, спрямований на засвоєння всіх компонентів змісту освіти (Лук'янова, Аніщенко, 2014); оволодіння здобувачами освіти під керівництвом викладача знаннями, уміннями й навичками, загальними або спеціальними компетентностями, способами мислення.

**Виховання** – процес цілеспрямованого систематичного педагогічного впливу на людину, її формування як особистості для підготовки до професійної діяльності та успішного життя в суспільстві.

**Самовиховання** – процес свідомого самостійного вироблення й удосконалення людиною своїх позитивних якостей та подолання негативних властивостей і рис характеру, цілеспрямоване формування себе як особистості й фахівця у відповідності до власного ідеалу та запитів суспільства.

**Освіта** – процес і результат засвоєння людиною систематизованих наукових знань, практичних умінь і навичок, способів пізнавальної діяльності, морально-естетичної культури. Можна також сказати, що освіта як процес являє собою цілісну єдність навчання, виховання й розвитку особистості (Енциклопедія освіти, 2008, с. 614, 615). Науковці застосовують також термін **«едукація»**, під яким розуміють процесуальний компонент освіти у його тригранній інтеграції процесів навчання, розвитку й виховання (Вишневський, 2006). Як результат, освіта відображає рівень освіченості, ступінь оволодіння людиною знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, соціально важливими якостями, цінностями, досвідом творчої діяльності.

У Законі України «Про вищу освіту» визначено, що **вища освіта** – «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

**Самоосвіта** – процес і результат самостійного досягнення людиною певних особистісно значущих освітніх цілей для підвищення свого освітнього, професійного, наукового, культурного рівня, задоволення індивідуальних потреб у повноцінній самореалізації.

**Розвиток людини** – процес становлення та формування особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некеруваних чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання й навчання.

Розвиток особистості є безперервним процесом. Він виявляється в кількісних змінах (фізичних, фізіологічних, психічних тощо) людини (тобто збільшенні ступеня вираженості одних суттєвих властивостей та зменшенні рівня розвиненості інших), які в процесі свого накопичення час від часу забезпечують стрибкоподібні, кардинальні, якісні перетворення людини.

У процесі розвитку людини відбувається не тільки створення вищих рівнів структури особистості, а й послаблення неефективних її структур, пов'язаних з наявними стереотипізованими установками й тенденціями в поведінці, що стимулюються примітивними природними імпульсами й цілями. У цьому плані розвиток людини являє рух, перехід від одного до більш високого рівня на шляху особистісного становлення в процесі активної взаємодії із зовнішнім середовищем. Цей внутрішній процес має об'єктивний характер, проте необхідною умовою для забезпечення його ефективності є своєчасне послаблення інтегрованості структури особистості, порушення рівноваги в несприятливому для неї середовищі, бо тільки в цьому випадку відкриваються можливості для конструювання та забезпечення соціально значущих змін в її властивостях, морально-вольових якостях, емоційній сфері та характері. Отже, розвиток особистості охоплює процеси динамічної конструкції й деконструкції певних інтегративних характеристик, які забезпечують індивідуальну своєрідність людини з ракурсу

міжособистісних ознак поведінки (Wrzus, 2021; Немченко, Голік, Лебідь, 2014).

Розвиток людини тісно пов'язаний з її особистісним формуванням, проте ці процеси мають певні відмінності. Розвиток людини передбачає насамперед забезпечення якісних змін її психічної діяльності, перехід від нижчих щаблів психіки до вищих, виникнення нових позитивних характеристик пам'яті, мислення, волі, сприймання, уявлення, характеру, формування нових якостей особистості (Костюк, 1989). Під **формуванням особистості**, як правило, розуміють її становлення як соціальної істоти під впливом навколишнього середовища, передусім виховання, на внутрішні сили розвитку, зокрема в процесі розвитку інтересів і потреб особи. Отже, формування особистості відбувається насамперед у процесі її виховання й розвитку та забезпечує досягнення нею високої зрілості та стабільності, в умовному плані навіть в основному завершеність процесу особистісного становлення людини (Ягупов, 2002; Лук'янова, Аніщенко, 2014).

**Саморозвиток** – процес усвідомленого самостійного вдосконалення людиною своїх якісних характеристик у фізичній, інтелектуальній, емоційній, духовній та творчій царинах.

**Педагогічний процес** (уживається ще його синонім – «навчально-виховний процес») – цілісна високо організована система, що органічно інтегрує процеси розвитку, формування, виховання й навчання особистості з усіма умовами, технологіями, формами, методами та забезпечує її підготовку до творчої праці та повноцінного життя в суспільстві. Педагогічний процес не є механічним поєднанням процесів виховання, навчання й розвитку людини. Він є якісним новоутворенням, що набуває принципово нові характеристики порівняно із властивостями його системних компонентів (Ягупов, 2002; Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006).

До *суттєвих категорій* педагогіки вищої школи відносять насамперед такі: мета, завдання, зміст, діяльність, форма, метод, засіб, технологія, методика.

**Педагогічна мета** є ідеальним передбаченням результату педагогічної діяльності, що випереджає відображення реальних подій у свідомості людей, представлений у формі узагальнених уявних утворень, очікуваний результат спільної діяльності учасників освітнього процесу, відповідно до якого визначається решта компонентів цього процесу.

**Педагогічні завдання** – це конкретизовані, короткострокові педагогічні цілі, в яких представлені заплановані зміни в рівні навченості, вихованості, розвиненості здобувачів освіти.

Під **змістом** фахівці розуміють: те, з чого щось складається, про що йдеться; зміст, внутрішність, наповнення; суть, внутрішня особливість чогось; сукупність елементів, процесів, які складають певний предмет чи явище (Словник української мови, 1972). Зокрема, у педагогіці вищої школи використовуються такі поняття, як «зміст виховання», «зміст вищої освіти», «зміст педагогічного процесу», які відображають внутрішнє наповнення зазначених педагогічних феноменів.

Так, **зміст виховання** зумовлений сучасними суспільно-економічними потребами. Під змістом виховання здобувачів вищої школи розуміють систему знань, переконань, навичок, звичок поведінки, якостей і рис особистості, якими мають оволодіти майбутні фахівці відповідно до поставлених виховних цілей і завдань. Зміст інших названих педагогічних феноменів буде розкрито в інших підрозділах підручника.

**Діяльність** – регульована свідомістю, специфічно людська активність особистості, що зумовлена суспільними й індивідуальними потребами і спрямована на пізнання та перетворення зовнішнього світу людини (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006). Педагогіка вищої школи вивчає насамперед педагогічну діяльність викладача та різні види (навчальну, суспільну, науково-дослідну) діяльності здобувачів вищої освіти.

**Метод** – спосіб пізнання обраного об'єкта, прийом або система прийомів, що застосовуються в певній галузі діяльності. Так, під **методом навчання** розуміють спосіб досягнення поставленої навчальної мети, сукупність взаємопов'язаних дій учасників освітнього процесу, що забезпечують засвоєння здобувачами змісту освіти. **Метод виховання** являє собою спосіб здійснення виховної діяльності, найкоротший шлях досягнення оптимальних виховних результатів згідно з поставленими виховними цілями (Там само).

**Засіб** – це предмети, пристрої, що виконують роль знаряддя в певній дії, справі; якась спеціальна дія, що дає можливість щось здійснити чи досягти цілі. **Засоби навчання** чи **засоби виховання** являють собою матеріальний чи ідеальний об'єкт, що використовує викладач у процесі педагогічної взаємодії для успішного досягнення поставлених навчальних та (чи) виховних цілей.

Зокрема, педагогічним засобом може виступати певний прийом, спосіб дії, форма роботи або певні матеріальні предмети (прилади, обладнання, устаткування, твори мистецтва, мультимедійні презентації тощо).

Під поняттям **«форма»** розуміють: контури, обриси, зовнішні межі обраного предмета, що визначають його зовнішній вигляд; шаблон, пристрій, за допомогою якого об'єкту надають певних обрисів; тип, будова, спосіб організації чогось; зовнішній вияв певного явища, пов'язаний з його сутністю, змістом (Словник української мови, 1972). Під **формою навчання** розуміють зовнішній вираз узгодженої діяльності викладача та студентів, що здійснюється в певному порядку та режимі. На відміну від методів навчання, що відповідають на запитання, як навчати, форми навчання визначають, яким чином має бути організований навчальний процес (Енциклопедія освіти, 2008). Аналогічно **форми виховання** являють собою варіанти організації виховного процесу, в якому поєднуються відповідні структурні елементи: мета, завдання, принципи, закономірності, методи та прийоми виховання.

**Педагогічна технологія** являє собою науково обґрунтовану педагогічну систему, що гарантує досягнення поставленої мети через чітко визначений алгоритм дій, спроектованих на послідовне розв'язання проміжних цілей, а як наслідок – гарантоване отримання очікуваного, чітко описаного кінцевого результату; системну сукупність і порядок функціонування всіх методологічних, інструментальних і особистісних засобів, що застосовують для досягнення педагогічних цілей (Лук'янова, Аніщенко, 2014). При цьому зразки діяльності всіх учасників педагогічної взаємодії, складаючи чітко визначений технологічний ланцюжок, виконують нормативну функцію та забезпечують у такий спосіб можливість її відтворення в іншому закладі освіти з гарантованим отриманням аналогічних високих результатів.

**Методика (методична система)** – теоретично обґрунтована й практично апробована сукупність взаємообумовлених принципів, засобів, методів, форм, дій, технологій, прийомів предметної діяльності учасників освітнього процесу, за допомогою яких здійснюється глибоке вивчення різних педагогічних проблем та їх розв'язання, оволодіння студентами системою знань і способів їхнього застосування, професійно необхідними компетентностями (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006; Лук'янова, Аніщенко, 2014).

#### 1.4. Зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками

Педагогіка вищої школи як наука тісно пов'язана не тільки з педагогічними, але й з іншими науками, об'єктом вивчення яких є людина. Так, указана наука тісно пов'язана з найстарішою галуззю наукового пізнання – **філософією**, що являє собою особливий спосіб пізнання та науку про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства та свідомості.

Філософія та педагогіка вищої школи досліджують багато спільних проблем, які перша з них вивчає на філософському (узагальненому) рівні, а інша – на прикладному. Серед цих проблем можна назвати такі: визначення місця людини в світі та в суспільстві, розвиток особистості як соціальної істоти, формування в неї наукового світогляду, збереження природного середовища тощо. *Онтологія* як розділ філософії досліджує сутність буття світу, основи всього існуючого та оперує такими онтологічними категоріями, як свідомість, простір, рух, розвиток тощо. *Гносеологія* як розділ філософії вивчає можливості пізнання людиною світу й себе, засоби та загальні закономірності процесу пізнання. *Антропологія* як розділ філософії аналізує людину та її можливості як розумної істоти.

Філософські ідеї є загальнотеоретичною основою для продукування нових педагогічних концепцій та теорій, визначення перспектив подальших педагогічних пошуків та розвитку освіти. Філософія озброює педагогів інформацією про загальні закономірності людського буття й мислення, актуальні запити щодо ідеалу особистості, поточні зміни в соціумі та науці, а як наслідок – сприяє своєчасному коригуванню загальної спрямованості освітнього процесу та змісту педагогічної діяльності. Крім того, філософська *методологія* як вищий рівень методології будь-якої науки забезпечує вищий рівень методології науково-педагогічного дослідження.

Педагогіка вищої школи також пов'язана із **соціологією** – наукою про суспільство, соціальні спільноти, вплив соціального середовища на людину; закономірності її взаємодії з іншими людьми в різних соціальних групах. Для педагогічної науки стають у пригоді узагальнені результати соціологічних досліджень, які мають бути переведені на рівень конкретних завдань виховання й навчання особистості. Сьогодні активно розвивається **соціологія освіти** – інтегративна наука, що досліджує освіту як соціальний

інститут та соціокультурний процес трансляції соціального досвіду молодому поколінню, визначає необхідність забезпечення безперервного навчання кожного члена суспільства протягом життя.

Важливе значення для вивчення відповідних педагогічних проблем має також **етика** – наука, що вивчає природу і розвиток моралі й моральності; визначає сукупність моральних правил певної суспільної чи професійної групи, виступаючи дієвим чинником свідомого підтримання в суспільстві правопорядку. У світлі цього положення та висновки фахівців у галузі етики можуть стати теоретичним підґрунтям для вирішення проблем морального виховання молоді.

Педагогіка вищої школи активно взаємодіє з такими науками, як естетика, філологія, література, музикознавство, театрознавство. **Естетика** як наука про красу досліджує природу й закономірності естетичної свідомості людей, проблему формування естетичних ідеалів. **Філологія** – це сукупність наук (мовознавство, текстологія, літературознавство, джерелознавство тощо), що вивчають культуру певного етносу, виражену в його рідній мові та літературній творчості. **Літературознавство** – наука, що вивчає художню літературу як явище культури. **Музикознавство** – наука, що досліджує музику як особливу форму художнього освоєння існуючого світу в конкретних соціально-історичних умовах. **Театрознавство** – наука про театр, що вивчає теорію та історію сценічного мистецтва. Наукові доробки фахівців з естетики, різних галузей мистецтвознавства та різних інтегративних наук, що сформувалися на межі педагогіки та мистецтва (**артпедагогіка, театральна педагогіка, музична педагогіка** тощо), створюють підвалини для формування здобувача вищої освіти як різнобічної особистості, здійснення її естетичного виховання, використання творів мистецтва як засобів навчання й виховання для підвищення ефективності педагогічного процесу у вищій школі.

Для педагогіки вищої школи значну цінність представляють доробки фахівців у галузі **історії** – науки, що вивчає розвиток людського суспільства в минулі часи. Історія не тільки виступає фактичною базою для проведення досліджень у галузі історії педагогіки вищої школи, але й дає змогу виявити певні цінні ідеї та перспективний досвід роботи в галузі освіти, які можна творчо використовувати у практичній діяльності сучасних закладів вищої освіти.

Для забезпечення науково обґрунтованої організації педагогічного процесу, створення сприятливих умов для життєдіяльності його учасників (зокрема для осіб з особливими освітніми потребами), дотримання ними раціонального розпорядку дня й попередження негативного впливу на стан здоров'я її учасників викладачам важливо враховувати результати наукових досліджень у галузі анатомії, фізіології, медицини, гігієни.

**Анатомія** вивчає форму, будову організму та окремих його органів чи систем, морфологічні особливості різних систем організму. **Фізіологія** досліджує життєдіяльність людського організму як єдиного цілого та функціонування окремих органів та їхніх систем, функціональні закономірності й особливості нервової, кістково-м'язової, ендокринної, серцево-судинної, дихальної та інших систем організму, деяких тканин і клітин. **Медицина** визначає наукові засади зміцнення та збереження здоров'я людей, продовження їхнього життя, попередження та лікування захворювань. **Гігієна** виявляє закономірності впливу оточуючого середовища на організм людини та на цій основі обґрунтовує нормативи санітарних правил і заходів, які реалізуються для забезпечення оптимальних умов життєдіяльності, сприяння зміцненню здоров'я особистості й попередження захворювань. Наукові положення та практичні доробки в галузі вищевказаних наук, що вивчають закономірності фізичного існування й розвитку людини та виявляють умови недопущення погіршення фізичного здоров'я людей, визначають основи доцільної організації педагогічного процесу у вищій школі, забезпечення гармонійного поєднання фізичного й соціального розвитку студентів як біосоціальних істот.

З педагогікою вищої школи та вищеуказаними науками тісно пов'язана **генетика** – наука про закономірності спадковості та мінливості організмів. Зокрема, під час обґрунтування педагогічних положень про організацію педагогічного процесу у закладі вищої освіти, побудову індивідуальної освітньої траєкторії кожного студента та її реалізації на практиці слід враховувати висновки генетиків про залежність спадковості людини від її генотипу, природний характер багатьох спеціальних задатків та важливість створення оптимальних зовнішніх умов для професійно-особистісного розвитку кожного здобувача вищої освіти.

Для організації процесу здобуття людьми вищої освіти на науковій основі важливо також враховувати базові знання в галузі **фізики** (вивчає матерію, її структуру, рух та правила трансформації, най-

більш загальні закони природи), **хімії** (досліджує будову та властивості різних речовин та перетворення однієї речовини на іншу), **географії** (аналізує з наукової точки зору природу Землі, її населення та його господарську діяльність), **екології** (наука про взаємодії живих організмів між собою й із зовнішнім середовищем) тощо.

Особливе значення для педагогіки вищої школи має її тісний зв'язок з **психологією**, що вивчає закономірності виникнення, розвитку й функціонування психіки та психічної діяльності окремої людини та людських спільнот. Психологічні знання закономірностей і механізмів психічного розвитку й особистісного формування людини, інформація про характерні для педагогічного процесу психологічні зв'язки та відносини між його учасниками дозволяють обґрунтувати ефективні шляхи і способи педагогічного впливу на майбутніх фахівців, сприяти забезпеченню соціально важливих змін в їхній поведінці та внутрішньому світі.

Для всіх галузей педагогіки вищої школи існують відповідні теоретичні підґрунтя у відповідних царинах психологічної науки. Так, дидактика вищої школи спирається на психологічні наукові засади про пізнавальні процеси й розумовий розвиток особистості. Психологічною базою для теорії виховання у вищій школі є насамперед психологія особистості, що вивчає людину як особистість та її індивідуальні психічні процеси, а також вікова психологія, яка зокрема досліджує психологічні процеси та поведінку людини в юнацькому віці, представниками якого є більшість студентів (Ягупов, 2002). Актуальними спільними проблемами для педагогіки та психології вищої школи є питання виявлення основних факторів, що впливають на результативність освітнього процесу, адаптації студентів молодших курсів до умов навчання у закладі вищої освіти, розвитку пізнавальної мотивації та творчих здібностей майбутніх фахівців. Педагогіка вищої школи також ґрунтується на теоретичних положеннях і висновках таких інтегративних наук, як **психологія управління, педагогічна психологія, соціальна психологія, психопедагогіка, психодидактика** тощо.

В умовах глобалізації суспільства, поглиблення процесу інтернаціоналізації вищої освіти та зростання у вітчизняній вищій школі кількості іноземних здобувачів освіти значно актуалізуються зв'язки педагогіки вищої школи з такими науками, як **етнографія** (вивчає народи світу, їх спосіб життя й культуру), **культурологія** (наука про духовну культуру етносу, тенденції взаємодії

культури та суспільства), **релігієзнавство** (досліджує закономірності виникнення, розвитку та функціонування релігій як соціальних інститутів, їх функції, будову, особливості релігійних переконань представників різних конфесій). У теорії та практиці вищої освіти враховуються наукові положення цих наук для можливості розбудови у вищій школі сприятливого освітнього середовища для представників різних культур і релігійних вірувань, створення в аудиторії для всіх учасників освітнього процесу атмосфери доброзичливості, толерантності й емоційного комфорту.

Доцільно також привернути увагу на наявність зв'язку педагогіки вищої школи з **економікою** – теорією управління господарством, суспільними господарськими системами різних розмірів. Зокрема, в умовах ринкової економіки значно загострюються проблеми фінансування закладу вищої освіти, визначення собівартості освітніх послуг й забезпечення їх рентабельності, підготовки конкурентоспроможних випускників вищої школи, освічених у галузі підприємництва. Поглиблення інтеграції економіки й педагогіки зумовило доцільність виокремлення такої окремої інтегративної науки, як **економіка освіти (освітня економіка)**, що вивчає закономірності дії економічних законів у царині освіти.

Використання наукових доробок фахівців у галузі **менеджменту** дозволяє вдосконалити систему управління закладом освіти загалом та його окремими підрозділами, активно впроваджувати сучасні методи управління *роботою професорсько-викладацького складу та підвищення мотивації його представників*. Заслуговує на інтерес зв'язок педагогіки вищої школи з **кібернетикою** – наукою про загальні принципи керування складними динамічними системами різноманітної природи походження. Вона допомагає забезпечити оптимальне управління різноманітними педагогічними системами.

На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства зростає значення **семіотики (семіології)**, що досліджує способи передачі інформації, властивості знаків та знакових систем в людському суспільстві, природі або в окремій людині. Необхідність зв'язку між цією наукою та педагогікою вищої школи зумовлена тим, що основу педагогічної комунікації та загалом освітнього процесу складає саме знакова інформація, яка може мати раціональний (наприклад, опис ознак певного явища) чи емоційний (вираження ставлення людини до іншої особи чи предмета). Тому теорія та практика семіотики має значний потенціал для підви-

щення результативності освітнього процесу в ЗВО. Це зумовило виокремлення таких інтегративних наук, як *педагогічна семіотика* й *семіотика освіти*, але ці науки поки ще знаходяться в зародковому стані.

**Логіка** – наука про закони й різновиди мислення, методи пізнання та правильного міркування, умови істинності знань та суджень. Значущість зв'язку цієї науки з педагогікою вищої школи пояснюється тим, що логіка визначає перебіг науково-педагогічного дослідження, структуру змісту вищої освіти та порядок викладу навчального матеріалу, способи розвитку мислення учасників педагогічної взаємодії, тобто закони та схеми логіки складають теоретичну основу для педагогічної науки та практичної діяльності учасників освітнього процесу.

В останні десятиріччя значно зросло значення для педагогіки вищої школи доробок **статистики, математичних, технічних і комп'ютерних наук** (математична статистика, інформатика тощо), що забезпечують її необхідними засобами для дослідницької, зокрема діагностичної, діяльності, збагачують педагогічну науку статистичними та цифровими методами дослідження. У сучасних умовах комп'ютеризації всіх сфер життєдіяльності людини особливого значення для кожного фахівця набувають знання й вміння в галузі інформаційно-комунікативних та цифрових технологій. Оволодіння учасниками освітнього процесу цими технологіями є необхідною передумовою для підвищення його ефективності, проведення наукових досліджень, а також для успішного застосування майбутніми фахівцями цих технологій у майбутній професійній діяльності.

Вищеназваними науками далеко не вичерпується перелік наук, які мають з педагогікою вищої школи тісний зв'язок, причому кількість таких наук з кожним роком збільшується. Слід також відзначити, що зв'язок педагогіки вищої школи з іншими науками виявляється на різних рівнях. Основою для реалізації цього зв'язку може бути:

- спільність об'єктів дослідження (понять, концепцій, закономірностей, процесів, методів, критеріїв тощо);
- взаємовплив, взаємопроникнення, взаємодія, інтеграція педагогіки вищої школи та інших наук;
- ідеї, теоретичні положення інших наук, на які спирається педагогіка вищої школи (наприклад, ідея філософії про те, що людина формується в процесі діяльності в суспільстві);

– методи дослідження в галузі інших наук, що застосовуються в педагогічних наукових пошуках (наприклад, анкетування запозичено з царини соціології, математичні та статистичні методи – з математики та статистики);

– результати досліджень з інших галузей науки (передусім психології), що використовуються в педагогіці вищої школи;

– дослідження інтегративного характеру, що проводяться педагогами спільно з фахівцями в галузі інших наук;

– формування замовлень на проведення наукових розвідок у галузі інших наук для дослідження певних явищ, які виступають об'єктом вивчення для різних наук (Фіцула, 2014).

Слід підкреслити, що різні науки сьогодні активно розвиваються, виникають нові галузі наукових знань, як наслідок – система взаємозв'язків педагогічної та інших наук постійно ускладнюється. Взаємодія різних наукових галузей сприятливо впливає на кожну з них, забезпечуючи взаємообмін теоретичними і практичними доробками, методами, прийомами та техніками дослідження. Зокрема, реалізація зв'язків педагогіки вищої школи з іншими науками дає змогу глибше пізнати педагогічні феномени, удосконалити процеси навчання, виховання, професійної й наукової підготовки майбутніх фахівців, діагностику їхніх навчальних досягнень, а також розширити арсенал методів науково-педагогічного дослідження.

### ***Контрольні запитання до розділу 1***

1. Проаналізуйте систему педагогічних наук, визначте місце педагогіки вищої школи в цій системі.
2. Назвіть основні джерела розвитку педагогіки вищої школи.
3. Розкрийте суть педагогіки вищої школи як науки.
4. Визначте основні функції педагогіки вищої школи.
5. Що є її об'єктом і предметом?
6. Сформулюйте мету педагогіки вищої школи.
7. Визначте основні завдання педагогіки вищої школи.
8. Назвіть та визначте методологічні категорії педагогіки вищої школи.
9. Назвіть та визначте процесуальні категорії педагогіки вищої школи.

10. Назвіть та визначте суттєві категорії педагогіки вищої школи.
11. З якими науками пов'язана педагогіка вищої освіти? Розкрийте цей зв'язок.

### **Практичні завдання до розділу 1**

1. Фахівці стверджують, що педагогіка вищої школи (педагогіка) є одночасно наукою та мистецтвом. Знайдіть у науковій літературі основні ознаки цих видів діяльності та доведіть, чи це твердження є істинним.

2. Складіть порівняльну таблицю з різними визначеннями (п'ять варіантів) вченими таких процесуальних понять: «навчання», «виховання», «освіта», «розвиток особистості». Як ці визначення корелюють між собою? Висловіть власну позицію щодо запропованих трактувань.

3. На основі опрацювання відповідних наукових джерел визначте основні біологічні, психологічні та соціальні відмінності представників студентства. На цій основі з'ясуйте специфіку здійснення виховної роботи у вищій школі.

4. Шляхом здійснення рефлексії та проведення опитування інших людей виявіть свої основні чесноти та недоліки. На основі цих даних складіть власну програму професійно-особистісного самовиховання.

5. У науковій літературі точиться дискусія щодо того, чи є студент об'єктом або суб'єктом педагогічної взаємодії? На основі аналізу наукової літератури визначте поняття «об'єкт» і «суб'єкт». Наведіть аргументи для підтвердження правильності власної відповіді на це питання.

6. Проаналізуйте точки зору науковців щодо основних джерел розвитку педагогіки вищої школи. Виставіть їх, згідно з Вашою точкою зору, в ієрархічній послідовності, починаючи з того джерела, яке більшою мірою впливає сьогодні на розвиток указаної педагогічної науки, та закінчуючи тим, яке впливає найменше. Обґрунтуйте свою точку зору з цього питання.

### **Завдання для самостійної роботи до розділу 1**

1. Ознайомтеся із розділами законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», де визначаються основні категорії педагогіки вищої школи.

2. Знайдіть у Законі «Про вищу освіту» інформацію про те, хто визначає державну політику в царині вищої освіти й на яких принципах вона ґрунтується.

3. На основі аналізу змісту Закону «Про вищу освіту» з'ясуйте, заклади вищої освіти яких типів діють в Україні. Побудуйте схему «Система вищої освіти України» з урахуванням рівня вищої освіти, які забезпечують заклади освіти різних типів.

4. Ознайомтесь зі стратегією розвитку Вашого закладу освіти. Чи хочете ви внести в текст цього документа певні зміни чи доповнення? Обґрунтуйте свою позицію з опорою на положення нормативних документів у галузі вищої освіти.

### **Література до розділу 1**

1. Wrzus, C. (2021). «Processes of personality development: An update of the TESSERA framework». The Handbook of Personality Dynamics and Processes. Elsevier, pp. 101-123.
2. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. [Вид. 2-ге, доопрац. і доп.]. Дрогобич : Коло, 2006. 326 с.
3. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 1995. 417 с.
4. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
5. Енциклопедія освіти. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Закони України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37-38. Ст. 2004. (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
7. Козирєв М. П. Соціальна педагогіка : навч. посібник. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2020. 352 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рад. школа, 1989. 609 с.
9. Криштанович С. В. (2022). Предмет педагогіки та методи науково-педагогічних досліджень. URL: <https://repository.ldufk.edu.ua/bitstream/34606048/33544/1/SUBJECT%20OF%20PEDAGOGY.pdf>.
10. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих : короткий термінологічний словник. К. ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. 108 с.
11. Мальська М., Паньків Н. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Львів : Видавництво ЛНУ імені Івана Франка, 2020. 226 с.

12. Мартинець Л. А. Педагогіка вищої школи : опорний конспект лекцій. Вінниця : ДонНУ імені Василя Стуса, 2019. 40 с.
13. Монтень М. Проби. Кн. 1 [З франц. переклав А. Перепада]. Київ : ДУХ І ЛІТЕРА, 2005. 365 с.
14. Немченко С. Г., Голік О. Б., Лебідь О. В. Педагогіка вищої школи : підручник. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2014. 534 с.
15. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
16. Практикум з педагогіки / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Житомир. держ. ун-ту, 2017. 546 с.
17. Руденко М. В., Красильник Ю. С., Корчова Г. Л. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНУБА, 2022. 296 с.
18. Сікорський П. Педагогічні закономірності та їх роль у новій початковій школі. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 2. С. 84-94.
19. Словник української мови: в 11 т. / АН УРСР. Інститут мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. К. : Наукова думка, 1972. Т. 3. С. 624.
20. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.
21. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Мартинчук, І. М. Маруненко, К. В. Луцько та ін. Київ : Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с.
22. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.
23. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори*: у 2 т. / редкол.: В. М. Столетов [та ін.]. К. : Наукова думка, 1983. Т. 1. 326 с.
24. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи [2-ге вид., доп.]. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.
25. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. Київ : Либідь, 2002. 560 с.



## РОЗДІЛ 2



### **ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

#### **2.1. Загальна характеристика педагогічного процесу**

Педагогічний процес як цілісна система має певні структурні компоненти, що знаходяться в активній взаємодії та характеризуються наявністю структурних зв'язків. Цілісність педагогічного процесу проявляється в тому, що внесення змін у будь-який компонент спричиняє зміни в інших його компонентах та в усій системі загалом. Вивчення педагогічного процесу як цілісної системи передбачає:

1) дослідження цього педагогічного феномену як складника більш широких соціальних систем, а не ізольовано від них (наприклад, педагогічний процес реалізується в таких більш крупних системах: національна система освіти загалом, заклад вищої освіти тощо);

2) виокремлення структурних частин, аспектів, елементів згідно з обраними науковими підходами;

3) виявлення внутрішніх зв'язків, причинно-наслідкових залежностей всередині системи, взаємообумовленості її компонентів, визначення їх основних функцій в обраній системі;

4) усвідомлення нових інтегральних властивостей, рис педагогічного процесу, що виникають унаслідок взаємодії його структурних елементів в певній системі зв'язків;

5) виявлення тих елементів і зв'язків, через зміни яких можна впливати на педагогічний процес як цілісну систему. При цьому кожна частина є не лише передумовою, але й результатом впливу цілого (Ткачова, 2006).

Уперше в педагогічній науці системний підхід було впроваджено для опису функціонування педагогічного процесу

з позиції розгляду його як цілісної системи наприкінці ХХ ст. На користь звернення до цього підходу вказували приклади його використання в інших науках упродовж ХХ ст., що особливо помітним виявилось у процесі управління складними соціальними системами. Перехід від традиційного раціоналістичного підходу Р. Декарта щодо виділення прямих причинно-наслідкових зв'язків до виокремлення складного комплексу взаємозв'язків та взаємовпливів між багатьма різними складовими педагогічного процесу забезпечив констатацію нових його закономірностей, що стало підставою для впровадження додаткових принципів організації педагогічного процесу з метою підвищення ефективності його функціонування.

У педагогічному процесі як системі за різними ознаками можна виокремити різні структурні компоненти. Так, він є системним поєднанням таких найбільш крупних складників: навчання й виховання. У свою чергу, навчання складається з процесів викладання й вчення, а виховання – з виховних впливів та їх результатів, що в позитивному випадку запускає механізм самовиховання.

Навчання, виховання й розвиток людини в реальному педагогічному процесі тісно пов'язані між собою. Зокрема, перші з них створюють сприятливі передумови для подальшого розвитку окремої людини та академічної групи. А це, у свою чергу, забезпечує можливість для здійснення на якісно новому етапі процесів навчання й виховання. Навчання більшою мірою впливає на інтелектуальну сферу людини, а виховання – на її мотиваційну й емоційну царини. При цьому навчання виступає як один із засобів виховання, а виховання – як один із чинників стимулювання навчання.

У формуванні особистості як цілісному процесі всі її функції, якості та властивості розвиваються комплексно. Провідна роль у зазначеному процесі належить соціальним факторам, зокрема спеціально створеним умовам всередині педагогічного процесу. Під час їх створення важливо враховувати: залежність розвитку людини від характеру та змісту діяльності; взаємозумовленість зовнішніх впливів на особистість та її внутрішніх психічних чинників; вікові й індивідуальні особливості кожного здобувача освіти; загальну психологічну атмосферу в закладі освіти, рівень компетентності професорсько-викладацького складу (Гладуш, Лисенко, 2014).

**Процесуальними складниками педагогічного процесу є такі: його мета й завдання, зміст навчання, виховання, самоосвіти, професійної підготовки й розвитку, методи та форми організації роботи, дидактичні процеси, отриманий результат, викладачі та технічні засоби, суб'єкти навчання.**

*Загальна мета* педагогічного процесу відбиває соціальне замовлення суспільства на підготовку висококваліфікованих фахівців і формування високоморальних, креативних, всебічно розвинених особистостей та віданих громадян. Загальна мета уточнюється на рівні *освітніх цілей* (дидактичних, виховних, розвивальних), що конкретизуються в педагогічному процесі на підставі професійних характеристик фахівців і вимог з боку суспільства до якості підготовки випускників ЗВО. На основі врахування уявлень про особливості функціонування педагогічного процесу як цілісної системи визначено, що в процесі формування системи освітніх цілей вагоме значення мають результати стартової діагностики накопичених здобувачами освіти під час попереднього навчання знань і вмінь. Після з'ясування рівня їх сформованості в суб'єктів навчання освітні цілі конкретизуються на різних етапах професійної підготовки та деталізуються в цілях окремих змістових модулів. Унаслідок цієї деталізації відбувається коригування змісту освіти, а також вибір форм, методів, засобів організації педагогічної взаємодії.

Педагогічний процес поступово розгортається в напрямку досягнення поставленої мети й визначених цілей. Його внутрішньою рушійною силою та джерелом розвитку є суперечність між вимогами до навченості, вихованості, розвиненості, професійної підготовленості майбутніх фахівців та їхньою реальною відповідністю цим вимогам. Причому позитивний ефект педагогічного процесу досягається лише в тому випадку, якщо поточні вимоги до студентів знаходяться в зоні їхнього «ближнього розвитку».

У педагогічному процесі проявляються також інші педагогічні суперечності. Серед суперечностей об'єктивного характеру можна назвати такі: між складністю й багатоаспектністю явищ сучасного суспільного життя й небагатим, недостатнім для їх розуміння життєвим досвідом здобувачів освіти як представників юнацтва; між стрімким зростанням потоку інформації й можливостями педагогічного процесу щодо її трансляції та сприйняття

майбутніми фахівцями; між студентською групою й особистістю тощо. Педагогічному процесу притаманні також суперечності суб'єктивного характеру, зокрема: між особистістю як цілісною живою істотою й функціональним підходом до її формування; між провідним значенням діяльності як фактора розвитку особистості й домінуванням пасивних методів і форм роботи в закладі вищої освіти; між індивідуальним неалгоритмізованим процесом становлення особистості й масово-репродуктивним характером здійснення педагогічного процесу (Шабанова, 2014).

Основна мета й цілі педагогічного процесу конкретизуються в таких завданнях:

- формування здобувачів освіти як всебічно розвинених особистостей, які відрізняються високим рівнем сформованості морально-вольових і громадянських якостей та готові прикладати активні зусилля для розквіту рідної країни, брати активну участь в її суспільно-політичному житті, за потреби мужньо захищати Батьківщину;

- засвоєння кожним майбутнім фахівцем професійно необхідних знань, умінь, навичок, фахових компетентностей, що забезпечує його підготовленість до здійснення професійної діяльності в сучасному суспільстві та високу конкурентоспроможність на ринку праці;

- усвідомлення кожною людиною необхідності здійснення навчання протягом життя, опанування потрібних для здійснення цього процесу ключових компетентностей;

- розвиток інтелектуальних і творчих здібностей особистості, набуття вмінь та досвіду здійснення науково-дослідної діяльності.

Зміст педагогічного процесу інтегрує в собі зміст навчання та зміст виховання, кожний з яких, незважаючи на тісний взаємозв'язок, має свій специфічний зміст. Так, зміст навчання насамперед складають певні наукові уявлення, поняття, теорії, концепції, професійні знання, уміння, навички, компетентності. У змісті виховання, як уже вказувалося раніше, домінують соціально значущі особистісні переконання, цінності, ідеали, установки, мотиви, властивості, якості, звички, загальноприйняті норми поведінки в суспільстві.

*Зміст вищої освіти* визначає перелік загальних і спеціальних компетентностей, а також результатів навчання, які відповідають професіограмі фахівця конкретного профілю й указаним у соціальному замовленні особистісним якостям. Під впливом перелічених факторів зміст освіти набуває ознак моделі підготовки

випускника, що забезпечує цілеспрямоване функціонування педагогічної системи зі створення умов для формування у здобувача освіти системи знань, умінь, компетентностей, професійно важливих якостей. Зміст освіти враховує наукову оцінку переліку професійних функцій та завдань, які має виконувати випускник, а також результати науково-технічного та культурного розвитку суспільства. Зазначені фактори перетворюють процедуру уточнення змісту освіти на неперервний процес, який має пряму залежність від прогресу суспільства.

*Методи та форми організації навчання* обираються, виходячи з розуміння необхідного та достатнього способу взаємодії суб'єкта педагогічного процесу з навчальним матеріалом. Рекомендується спеціальне добирання форм і методів навчання, що одночасно враховують характеристики дидактичних процесів, які потрібно забезпечити, а також відповідають вимогам щодо якості прогнозованих результатів педагогічного процесу. Наочно функціонування даного структурного елемента розкривають методики викладання окремих дисциплін у межах розподілу часу на лекційні, семінарські, практичні заняття, лабораторного практикуму тощо. Визначення форми організації навчання знаходиться в прямій залежності від конкретизації дидактичних процесів, які забезпечують заплановані освітні результати.

*Дидактичні процеси* як окремий елемент педагогічного процесу виділяються в структурі педагогічної системи на підставі наукових фактів про шляхи формування знань, умінь, компетентностей з урахуванням природних особливостей здобувачів освіти. Виявлені закономірності одночасно пояснюють результативність окремих авторських підходів до організації педагогічного процесу, які враховують особливості механізмів засвоєння інформації та вироблення умінь застосовувати знання на практиці. Роль дидактичних процесів у забезпеченні ефективності освітнього процесу розкривається в межах діяльнісного підходу в освіті, який пояснює перебіг діяльності суб'єктів навчання в межах окремих компонентів: мотиваційного, цільового, змістовно-операційного та контрольного-регулювального. На прикладі змістовно-операційного компонента в структурі діяльності, який являє собою систему послідовних дій у межах запропонованого алгоритму виконання поставленого завдання, зрозумілим стає зв'язок між запропонованим завданням та результатами його виконання. Пояснення нового матеріалу з одночасною демонстрацією типових прийомів

виконання дій мають наслідком формування шаблонних умінь, а також механічне (некритичне) засвоєння інформації. Стимулювання аналітичної діяльності, що передбачає творчий пошук, матиме результатом розвиток нестандартного мислення, здобуття досвіду творчо вирішувати поставлені завдання, генерувати нові прийоми їх виконання тощо. Навчально-пізнавальну діяльність у цьому випадку складають самостійно усвідомлені дії, контроль та оцінювання яких здійснює їх ініціатор за умов опосередкованого керівництва викладачем. Дотичність організації педагогічного процесу природним механізмам опрацювання, запам'ятовування та відтворення інформації обумовлює результативність навчання здобувачів освіти.

Бажаним (очікуваним) результатом педагогічного процесу у вищій школі є досягнення поставленої мети, тобто забезпечення підготовки компетентних фахівців та формування їх як високоморальних, різнобічно розвинених особистостей. Учасниками педагогічного процесу є суб'єкти та об'єкти педагогічної взаємодії. Між ними існують тісні взаємозв'язки, зокрема інформаційні (обмін певною інформацією), комунікативні (здійснення комунікації в різних формах); організаційно-діяльнісні (організація та реалізація спільної діяльності), а також зв'язки, що забезпечують управління (самоуправління) указаної педагогічної системи. Співвідношення і якість зазначених взаємозв'язків зумовлює успішність її функціонування. Загалом педагогічний процес являє собою науково обґрунтовану систему, що розвивається з опорою на виявлені закономірності, майстерність викладачів та динаміку змін самих здобувачів освіти (Шабанова, 2014).

Слід також уточнити, що різниця між суб'єктами й об'єктами педагогічної взаємодії має умовний характер, адже в різних ситуаціях кожний її учасник виступає послідовно і у ролі суб'єкта, і об'єкта цієї взаємодії. Так, коли педагог викладає новий матеріал здобувачам освіти, він виступає в ролі суб'єкта, а вони – у ролі об'єкта його впливу. Проте під час осмислення й засвоєння цього матеріалу кожний майбутній фахівець стає вже автономним суб'єктом. Крім того, зазначимо, що під час реалізації викладачем зворотного зв'язку для з'ясування рівня засвоєння здобувачами поданого матеріалу вже вони виступають в ролі суб'єктів педагогічної взаємодії, а викладач – у ролі об'єкта їхнього впливу.

*Здобувачі освіти* як структурний елемент педагогічної системи мають індивідуальні особливості сприйняття, запам'ятовування

та відтворення інформації. Інші принципи відмінності між майбутніми фахівцями полягають у наявності іноді суттєвої різниці між якістю освітньої підготовки абітурієнтів. Проте отримані на попередніх етапах навчання знання, уміння, сформовані компетентності значною мірою визначають якісні характеристики включення першокурсників у педагогічний процес. Згідно з педагогічним принципом наступності, знання нашаровуються, спираючись на попередньо отриману систему знань та вмій, здобутий досвід включення в різні види навчально-пізнавальної діяльності. Наявні прогалини в знаннях створюють перешкоди для нашарування нової інформації, а відсутність окремих ключових компетентностей, що відповідають за самостійні пошуково-творчі дії, ускладнює процес професійної підготовки майбутнього фахівця зі сформованою готовністю діяти в умовах невизначеності. Перелічені індивідуальні особливості здобувачів освіти значною мірою впливають на освітній процес як цілісну систему: вони формулюють запит щодо визначення адаптованих алгоритмів забезпечення ефективного здобуття освіти, що конкретизується у виборі змісту, форм та методів навчання. Результати стартової діагностики знань стають підставою для визначення змісту освіти, а діагностика сформованих компетентностей обумовлює вибір форм та методів педагогічної взаємодії.

*Викладачі та технічні засоби навчання* об'єднуються в один елемент системи. Викладач забезпечує функціонування педагогічного процесу як його організатор (суб'єкт освітньої взаємодії й викладацької діяльності), який також має можливість обирати наявні технічні засоби навчання для організації педагогічної комунікації й реалізації необхідних та достатніх дидактичних процесів, які забезпечують здобуття фахових компетентностей здобувачами освіти. Роль викладача визначається його досвідом, психофізичними властивостями, стилем спілкування, вибором стратегії поведінки та іншими його особистісними характеристиками. Технічні засоби навчання є допоміжним елементом, який обирається педагогом на підставі аналізу доцільності їх використання. Дидактичні процеси та форми організації навчання виступають аргументом на користь вибору доцільних технічних засобів навчання. Функціонування освітнього процесу залежить від чіткості поставлених освітніх цілей та обраних процедур їх досягнення, які реалізуються з урахуванням взаємних впливів виділених системних елементів.

Зазвичай обумовленість функціонування педагогічного процесу рівнем розвитку суспільства описується в категоріях соціального замовлення. У педагогічній науці соціальне замовлення перетворюється на модель випускника, що описує зміст освіти, яку він має здобути, через визначення системи інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей, а також очікуваних програмних результатів навчання. Під час їх визначення важливо користуватися визначеними роботодавцями вимогами.

Вимоги ринку праці тривалий час залишаються одним із провідних факторів перегляду змісту професійної підготовки фахівців. Вони фокусують увагу на сформованості професійно важливих компетентностей, які дозволяють людині ефективно виконувати фахові обов'язки на робочому місці. Ефективна професійна підготовка передбачає забезпечення здатності випускників ЗВО ефективно виконувати повний спектр професійних завдань, проявляти оригінальність і творчість у процесі прийняття рішень, готовність постійно підвищувати рівень професійної майстерності, регулярно проходити перекваліфікацію тощо.

Соціальне замовлення формується під дією кількох чинників, які об'єднують результати аналізу вимог до діяльності фахівця певного профілю на робочому місці та взагалі до нього як члена сучасного суспільства та громадянина держави. Як результат, частина вимог стосується безпосередньо якості сформованої системи знань, умінь та компетентностей, які забезпечують успішність виконання професійних обов'язків. Інша частина вимог визначає характеристики, що є необхідними та достатніми для інтегрування особистості в соціум. Критичний аналіз комплексу очікувань з боку соціуму та роботодавців має результатом уточнення змісту підготовки фахівця, що, у свою чергу, зумовлює необхідність здійснення аналізу в межах педагогічного процесу цілей та завдань підготовки, визначення дидактичних процесів, які об'єктивно призводять до прогнозованих результатів, вибір на цій основі доречних форм та методів реалізації освітнього процесу.

Зміни в суспільстві впродовж ХХ ст. спричиняли відповідні зміни змісту, форм, методів реалізації педагогічного процесу у вищій школі. Науково-технічний прогрес сприяв розвитку промисловості, що визначало принципово нові вимоги щодо якості підготовки фахівців. Потреба в якісних фахівцях залишається незмінною, а відповідність рівня їхньої професійної підготовки

вимогам соціального замовлення визначається за результатами працевлаштування. Успішне виконання професійних обов'язків упродовж випробувального терміну засвідчує відповідність якості підготовки фахівця вимогам ринку праці.

Педагогічний процес реалізується за такими етапами:

– *підготовчий* (визначення цілей і завдань педагогічного процесу, діагностика навченості, вихованості, професійної готовності майбутніх фахівців, проектування та планування перебігу зазначеного процесу, створення необхідних умов);

– *основний* (упровадження розробленого плану на практиці, застосування відповідних методів, засобів, форм організації діяльності та здійснення взаємодії всіх учасників, реалізація оперативного контролю, встановлення прямого та зворотного зв'язку);

– *етап аналізу досягнутих результатів* (аналіз перебігу й результату педагогічного процесу, виявлення його позитивних і негативних аспектів, за необхідністю з'ясування причин наявних розбіжностей між очікуваним та отриманим результатом зазначеного процесу).

## **2.2. Закономірності та принципи здійснення педагогічного процесу**

Організація функціонування цілісного педагогічного процесу ґрунтується на розумінні ряду об'єктивних закономірностей. Термін «процес» походить від латинського слова «рух уперед», «зміни». В освітньому процесі відбувається розвиток педагогічної взаємодії педагога та здобувача освіти, що обумовлюється загальними цілями освітнього процесу забезпечити перехід соціального досвіду в нові інтегральні якості особистості майбутнього фахівця. Цей процес має певні властиві йому закономірності.

На прикладі функціонування педагогічного процесу достатньо наочно реалізуються філософські закони діалектики. Зокрема, відбувається перехід кількісних накопичень у якісні зміни, які простежуються в різних аспектах реалізації педагогічного процесу. Якщо розглядати суто освітню складову, то від часів К. Ушинського в педагогіці багаторазове повторення вважалося важливим чинником підвищення якості запам'ятовування інформації. У разі формування вмінь людини виконувати певну дію багаторазове повторення певної дії призводить до формування навички, що характеризується

автоматизмом у виконанні зазначеної дії. Процеси виховання й розвитку особистості також демонструють приклади реалізації переходу кількісних накопичень у якісні: регулярне привчання до виконання певних дій зумовлює вироблення звички виконувати їх щодня без стороннього примушення; фізичні вправи сприяють покращенню показників фізичного розвитку, чим користуються спортсмени у професійному спорті.

Наведені часткові приклади є доказами дії закону переходу кількісних накопичень у якісні. Фізичний, інтелектуальний розвиток та соціалізація особистості являє собою поступове накопичення інтегральних характеристик, кожна з яких має власний шлях формування внаслідок накопичення знань та досвіду. Проходження крізь спектр особистісних специфічних задатків надає унікальності та неповторності інтегральним особистісним утворенням, що реалізується в стилі соціального спілкування, системі цінностей, мотиваційному комплексі та потребах, які усвідомлюються суб'єктом і стимулюють до активної діяльності. У педагогічному процесі акцентується увага на багатofакторності його впливу на формування інтегральних особистісних утворень. Найбільш зручним є використання положень системного підходу для опису функціонування педагогічного процесу шляхом виділення системи взаємних зв'язків між окремими його складовими.

У вищій школі педагогічний процес характеризується складністю, суперечливістю й багатоступінчастістю. Він знаходиться під дією різних факторів: об'єктивних і суб'єктивних, зовнішніх та внутрішніх, тривалих і ситуативних. У зв'язку з цим цей процес підкоряється численним законам і закономірностям різного виду та рівня. Вищий із цих рівнів становлять найзагальніші закони розвитку суспільства, природи й мислення.

У педагогічному процесі виявляються також закономірності розвитку суспільства загалом, формування особистості, пізнавальної діяльності людини тощо. На педагогічний процес у закладах вищої освіти суттєво впливають соціально-економічні умови в державі та її загальна політика, рівень розвитку науки, техніки, культури, освіти, інформаційно-комунікативних технологій у країні. Причому в умовах цифровізації суспільства значно зростає залежність педагогічного процесу від технічного чинника, можливостей цифровізації різних сфер діяльності (Гладуш, Лисенко, 2014; Ортинський, 2009).

Педагогічному процесу також притаманні специфічні закономірності, що системно визначають його найважливіші зв'язки. До основних з них відносяться такі:

1. *Закономірність соціальної обумовленості педагогічного процесу.* Його перебіг та результат залежить від: загальних потреб суспільства та індивідуальних потреб самої особистості; сукупності можливостей (економічних, матеріально-технічних тощо) суспільства; умов (санітарно-гігієнічних, морально-психологічних, естетичних тощо) функціонування зазначеного процесу.

2. *Закономірність динаміки педагогічного процесу,* де кожний наступний рівень змін залежить від рівня зміни на попередніх етапах. Ідеться про те, що педагогічний процес, будучи активною взаємодією між учасниками освітнього процесу, здійснюється поступово («ступенево»). При цьому величина підсумкового результату педагогічного процесу визначається проміжними досягненнями суб'єктів навчання.

3. *Закономірність розвитку особистості як учасника педагогічного процесу.* Досягнутий рівень і темпи здійснення цього процесу залежать від: спадковості людини; її активності в навчальній та інших видах діяльності; наповнення освітнього середовища; використовуваних засобів та способів педагогічного впливу.

4. *Закономірність управління педагогічним процесом.* Ефективність цього процесу визначається такими факторами: інтенсивністю здійснення зворотного зв'язку між учасниками педагогічної взаємодії; характером, обсягом й обґрунтованістю коригувальних впливів на здобувачів освіти.

5. *Закономірність стимулювання учасників педагогічного процесу.* Продуктивність цього процесу залежить від: внутрішніх мотивів діяльності здобувачів освіти; характеру, інтенсивності та своєчасності забезпечення дії зовнішніх (суспільних, педагогічних, моральних, матеріальних тощо) стимулів.

6. *Закономірність єдності логічного й чуттєвого аспектів та практики в педагогічному процесі.* Його ефективність знаходиться в залежності від якості й інтенсивності чуттєвого сприймання здобувачами освіти; логічного осмислення ними сприйнятого навчального матеріалу; його використання на практиці.

7. *Закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності здобувачів освіти.* Ефективність педагогічного процесу залежить від якості педагогічної діяльності та власної діяльності суб'єктів навчання.

8. *Закономірність єдності завдання, змісту, методів, організаційних форм та результатів педагогічного процесу.* Грамотно сформульовані, зрозумілі та сприйняті всіма його учасниками завдання суттєво впливають на вибір педагогічних засобів, а аналіз результатів цього процесу дає змогу визначити, чи є оптимальним обраний варіант організації педагогічного процесу.

9. *Закономірність інтегрального результату педагогічного процесу.* Кінцевий його результат є наслідком взаємозв'язків усіх етапів цього процесу, а кожен результат етапу – наслідком взаємозв'язків усіх складників етапу (Мойсеюк, 2007).

10. *Закономірність відповідності впливу педагогічного процесу пізнавальним можливостям та духовним потребам здобувачів освіти.* Цей процес має забезпечувати розв'язання завдань соціалізації та професійної підготовки майбутніх фахівців на основі врахування їхніх внутрішніх потенцій, тобто діяльність здобувачів освіти має максимально відповідати, з одного боку, завданням їхньої майбутньої професійної діяльності, а з іншого – індивідуальним та груповим особливостям суб'єктів навчання, їхнім індивідуальним та груповим видам діяльності, фізичним та інтелектуальним можливостям кожної особистості, рівню навченості й вихованості.

11. *Закономірність моделювання процесів соціалізації та професійної підготовки студентів до умов їхньої майбутньої професійної діяльності.* Педагогічний процес має відповідати особливостям сучасної економіки, вимогам професії в умовах її цифровізації.

12. *Закономірність єдності в педагогічному процесі навчання, виховання й розвитку.* Кожний із цих процесів має свою специфіку, проте в реальному педагогічному процесі вони виступають як цілісна структура. Зокрема, процес навчання здійснює виховну функцію, а виховання – навчальну. Загалом ці процесі реалізують в єдності такі чотири основні функції: навчальну, виховну, формуючу й розвивальну (Гладуш, Лисенко, 2014; Оргинський, 2007).

Схарактеризуємо деякі з цих закономірностей докладніше. Так, закономірність соціальної обумовленості педагогічного процесу передбачає зокрема *зумовленість змісту, форм, методів реалізації педагогічного процесу загальним рівнем розвитку суспільства*, а це, у свою чергу, пояснює механізми залежності якості освіти від розвитку виробництва, від політики

та ідеології, що панують у суспільстві. Дана закономірність є об'єктивною і пояснюється прямим зв'язком між здійсненням професійної підготовки в межах закладу освіти та безпосередніми особливостями функціонування ринку праці, де випускник шукатиме своє перше робоче місце.

Закономірність обумовленості змісту, форм, методів реалізації освітнього процесу рівнем розвитку суспільства визначає такі принципи організації педагогічного процесу: суспільно значущої цілеспрямованості педагогічного процесу; вибору й оптимального поєднання різних методів, форм, засобів навчання й виховання; єдності знань і вмінь, свідомості і поведінки.

Так, *принцип суспільно значущої цілеспрямованості педагогічного процесу* передбачає його орієнтацію на досягнення попередньо сформульованої мети – підготовки майбутніх фахівців як майстрів своєї справи, відданих громадян та гармонійно розвинених особистостей.

*Принцип вибору й оптимального поєднання різних методів, форм, засобів навчання й виховання* визначає можливість ефективного вирішення кожної педагогічної проблеми за допомогою відбору найкращих саме для неї методів і форм роботи. *Принцип комплексного поєднання різних видів діяльності здобувачів освіти* забезпечує дотримання системного зв'язку всіх видів їхньої діяльності в закладі вищої освіти та поза ним: навчально-пізнавальної, трудової, суспільно-політичної, спортивної, художньо-естетичної; раціонального поєднання масових, групових та індивідуальних форм роботи з майбутніми фахівцями (Ортинський, 2007; Шабанова, 2014).

*Принцип єдності знань і вмінь, свідомості та поведінки* визначає загальні характеристики організації навчально-пізнавальної діяльності здобувача освіти у процесі здобуття ним професійних компетентностей і забезпечується узгодженістю форм організації навчання, які передбачають поєднання теоретичного навчання з практичними заняттями, різними видами практики тощо. Для системи вищої освіти реалізація принципу єдності знань, умінь, свідомості і поведінки має ключове значення у зв'язку з тим, що професійна підготовка повинна забезпечити готовність фахівців до безпосереднього виконання професійних функцій на робочому місці у відповідності до повного переліку посадових обов'язків. Для теорій організації педагогічного процесу в закладах вищої освіти традиційно актуальним залишається

питання формування також психологічної готовності людини до професійної діяльності за обраною спеціальністю. Єдність свідомості й поведінки у поєднанні з отриманими знаннями забезпечує формування в особи актуальних *Soft skills* та *Hard skills*, що дають змогу швидко та гнучко реагувати на мінливі умови організації професійної діяльності, пристосовуватися до змінних обставин виконання професійних обов'язків. Для сучасної людини такі навички гнучкого реагування на мінливі умови життєдіяльності та праці забезпечують її здатність до адаптації та особистісного розвитку у процесі професійної діяльності.

Взаємні зв'язки соціуму та системи освіти реалізуються в зворотній закономірності *обумовленості рівня розвитку суспільства рівнем розвитку освіти*. Визначені як мінімально необхідні характеристики освіти на різних етапах здобуття знань мають результатом входження в соціум нових поколінь випускників закладів освіти з певними знаннями, вміннями, компетентностями, соціальними якостями.

Вплив фахівців на соціум позначається в характеристиках їхнього ставлення до своїх обов'язків, розуміння прав та перспектив власного розвитку. Випускники також роблять свій внесок у формування громадської думки, забезпечують підтримку та примноження культурних традицій. Характеристики соціуму з цієї позиції прямо визначаються якістю освіти випускників, яка, у свою чергу, являє собою цілісний та неперервний педагогічний процес, розуміння закономірностей функціонування якого забезпечує своєчасне та ефективне управління ним. Демократичні цінності, толерантність, мультикультурність, які притаманні сучасному суспільству, стали можливими завдяки збільшенню в суспільстві кількості громадян, для яких ці вектори суспільного розвитку є прийнятними й такими, що розглядаються як перспективи розвитку соціуму.

Закономірність *обумовленості рівня розвитку суспільства рівнем розвитку освіти* визначає такий принцип організації педагогічного процесу, як *поєднання здобуття освіти із суспільно корисною працею*. Становлення особистості має відбуватися паралельно із здобуттям освіти, щоб забезпечити успішне входження в соціум. Включення людини в соціальні процеси, які тривають у суспільстві, забезпечує усвідомлення нею власної національної ідентичності й розкриття особистісного потенціалу особи, сприяє свідомому й активному включенню випускника закладу освіти в активне громадське життя з використанням набутого досвіду суспільної

поведінки. Інтелектуальна та соціальна складова колективної співпраці людей забезпечує формування уявлень про норми соціальної взаємодії та досвід налагодження соціально важливих контактів, що мають у своїй основі загальноприйняті моральні норми.

Закономірності взаємного впливу та взаємної обумовленості розвитку суспільства та розвитку системи освіти уточнюються в кількох додаткових закономірностях, які розкривають окремі аспекти організації педагогічного процесу. У першу чергу виділяють *закономірність залежності результатів освітнього процесу від особливостей взаємодії особистості з навколишнім світом*. Ця закономірність пояснюється взаємними залежностями між формами та методами організації освітнього процесу, які педагоги розглядають з позиції очікуваних результатів. Вибір методів навчання, які виконують функцію інформування, призводить до пасивного споглядання, слухання і, як результат, мінімальної кількості засвоєної людиною інформації (у межах до 25 %) з відсутністю вмінь використовувати зазначені загальні уявлення на практиці. Переведення здобувача в стан активного суб'єкта навчання якісно змінює характеристики його взаємодії із пропонованим матеріалом, що зумовлює краще розуміння сутності отриманих знань та можливостей їх використання. Аналогічним чином формування особистісних якостей у процесі систематичного виховного впливу відбувається ефективніше під час залучення людини до активних дій щодо пошуку варіантів налагодження співпраці, реагування на порушення норм моралі, правил поведінки тощо. Залучення здобувачів освіти до суспільно корисних справ сприяє формуванню громадянської позиції, свідомій та відповідальній поведінці за умов активного включення особистості у відповідні дії.

Залежність педагогічного процесу від особливостей взаємодії особистості з навколишнім світом визначається принципом забезпечення *зв'язку освіти з виробничою практикою та життям*. Цей принцип виключає просвітницький характер навчання, який призводить до здобуття системи абстрактних знань. Сучасна парадигма освіти ґрунтується на компетентнісному підході, у межах якого результат освітнього процесу визначається здобутими компетентностями, що являють собою інтеграцію знань, умінь, професійно важливих якостей. Володіння професійними компетентностями передбачає свідоме використання здобутої освіти під час активних дій творчого характеру. Цей факт визначає як базову вимогу необхідність залучення здобувача освіти під час навчання

до виконання практичних професійних функцій, вирішення актуальних соціокультурних завдань.

Вищевказана закономірність зумовлює необхідність дотримання такого принципу здійснення педагогічного процесу, як *принцип естетизації студентського життя*. Цей принцип передбачає забезпечення естетично привабливого освітнього середовища, емоційно сприятливої атмосфери в закладі вищої освіти, розвиток художньо-естетичного смаку здобувачів освіти.

Важливою закономірністю функціонування педагогічного процесу є *залежність його результатів від вибору форм та методів роботи, що відповідають віковим особливостям здобувачів освіти*. Цілі та обумовлений ними зміст педагогічного процесу реалізуються шляхом вибору доречних форм та методів. При цьому обумовленість вибору форм та методів реалізації педагогічного процесу віковими особливостями здобувачів освіти визначається саме специфічними потенційними можливостями особистості включатись у пропонувані активні дії для досягнення цілей педагогічного процесу.

Потенційно доступні для виконання дії відкривають можливість для здобуття досвіду виконання пропонуваних дій. Зазначені особливості майбутніх фахівців також визначають потенційно можливі форми організації взаємодії із пропонуваним змістом освіти. Досягнення виховних цілей у такий спосіб розкриває закономірність вибору форм та методів виховного впливу залежно від вікових особливостей здобувачів освіти, що в певній мірі обумовлюється обсягом здобутих на попередніх етапах навчання знань, які виступають базою для нашарування нових уявлень, формування соціальних настанов, розширення системи цінностей.

Накопичення системи знань та досвіду виконання навчальних завдань дає можливість поступово підвищувати науковий рівень викладання, а також пропонувати для виконання завдання підвищеного рівня складності. Послідовне нашарування знань та вмій зумовлює формування в свідомості людини логічної системи знань та одночасно сприяє формуванню системи необхідних та достатніх компетентностей, що забезпечують успішність у подальшому навчанні, виконанні випускником системи типових і нетипових професійних функцій та завдань.

Здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців з урахуванням їхніх вікових особливостей передбачає також урахування попереднього досвіду навчання здобувачів та здобутої ними

системи знань, що притаманна всім їм без урахування індивідуальних особливостей. У світлі цього в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців вибір форм та методів реалізації цілей педагогічного процесу має відбуватися персонально, що потребує детального аналізу характерних відмінностей кожного здобувача та можливостей забезпечувати для нього повноцінний процес здобуття освіти з урахуванням цих відмінностей.

### **2.3. Нормативні документи, що регулюють здійснення педагогічного процесу в закладі вищої освіти**

Заклади вищої освіти в Україні керуються низкою нормативних документів, які регулюють та нормують різні складові організації педагогічного процесу. Право громадян на освіту встановлюється Конституцією України. Основним документом, який визначає вимоги до організації педагогічного процесу, є Закон України «Про освіту», що регулює складні відносини фізичних та юридичних осіб з метою забезпечення конституційного права людини на освіту. Зазначене право в межах Закону України «Про освіту» конкретизується в автономії закладу освіти та академічній свободі суб'єктів освітньої діяльності. Організація педагогічного процесу в закладах вищої освіти регулюється додатково Законом України «Про вищу освіту», а також іншими актами законодавства у сфері освіти, які зареєстровані в Міністерстві юстиції України, положеннями про різні аспекти організації освітнього процесу в межах закладу вищої освіти, які затверджуються у встановленому порядку у відповідності до чинних прав на автономію.

Законом України «Про освіту» *система освіти* визначається як сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними (Закон України «Про освіту», 2017). На рівні окремого закладу освіти проходження навчання за освітньою програмою передбачає специфічну педагогічну взаємодію учасників педагогічного спілкування з використанням усіх наявних необхідних та достатніх ресурсів шляхом організації освітнього процесу за діючими стандартами.

Згідно з Законом України «Про освіту», *освітній процес* визначається як система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості шляхом формування та застосування її компетентностей (Закон України «Про освіту», 2017). З боку викладачів педагогічний процес реалізується у формі освітньої діяльності, що передбачає формальну та інформальну освіту в межах чинних освітніх програм для забезпечення очікуваних результатів навчання здобувачів освіти (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Освітній процес реалізується на основі дотримання принципу студентоцентрованого навчання, згідно з яким передбачається: заохочувати здобувачів освіти виконувати роль відповідальних суб'єктів освітнього процесу; створення освітнього середовища, орієнтованого на задоволення потреб та інтересів здобувачів вищої освіти, зокрема надання можливостей для формування індивідуальної освітньої траєкторії; побудова освітнього процесу на засадах взаємної поваги і партнерства між учасниками освітнього процесу (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Для здобувачів освіти реалізація суб'єктності забезпечується можливостями створення *індивідуальної освітньої траєкторії*, яка, у відповідності до Закону України «Про освіту», визначається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання (Закон України «Про освіту», 2017).

Здобувач освіти реалізує своє право на індивідуальну освітню траєкторію шляхом складання індивідуального навчального плану, який являє собою документ, в якому зазначається форма та послідовність вивчення освітніх компонентів освітньої програми. При цьому заклад освіти має мобілізувати всі наявні ресурси на створення кожному здобувачеві освіти умов для реалізації власної індивідуальної освітньої траєкторії, урахуовуючи різні об'єктивні чинники, що на практиці реалізується у створенні безпечного освітнього середовища.

Суб'єктність педагогічних працівників реалізується через їхні права навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на

території України чи поза її межами. Закон України «Про вищу освіту» окремо виділяє академічну свободу, що характеризує самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, установлених указаним законом (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Результати освітнього процесу визначаються в категоріях знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей. Найбільш розповсюдженим підходом до оцінювання результатів освітнього процесу є оцінювання здобутих загальних та спеціальних компетентностей. Кожна окрема компетентність характеризує здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність. Вона виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

За результатами успішного завершення навчання за освітньою програмою здобувачеві освіти присвоюється відповідна кваліфікація.

*Кваліфікація* – це визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання) (Закон України «Про освіту», 2017). Закон України «Про вищу освіту» визначає кваліфікацією офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту (Закон України «Про вищу освіту», 2014). Процедура присвоєння кваліфікації регулюється чинними стандартами освіти і реалізується у формі складання кваліфікаційного іспиту та/або захисту кваліфікаційної роботи, за результатами якої членами кваліфікаційної комісії приймається рішення про присвоєння випускнику відповідної кваліфікації.

Здобута кваліфікація визначає подальше працевлаштування випускника освітньої програми з урахуванням потенційних посад, які визначені класифікатором професій України ДК 003:2010.

Кваліфікація визначає здатність особи виконувати завдання відповідної роботи й фахові обов'язки.

Закон України «Про освіту» започатковує право суб'єкта освіти на автономію, що на практиці реалізується в автономії закладу вищої освіти у прийнятті рішень у межах зазначеної автономії з умовою, що рішення не порушуватимуть діючі закони та нормативні акти.

*Автономія* визначає конституційне право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, що полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом (Закон України «Про освіту», 2017).

Закон України «Про вищу освіту» визначає автономію закладу вищої освіти як самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Права закладу вищої освіти, що визначають його автономію, установлені Законом України «Про вищу освіту», не можуть бути обмежені іншими законами чи нормативно-правовими актами (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

На практиці частина організаційних питань, які забезпечують функціонування закладу освіти, мають прийматись колегіальним рішенням у межах закладу вищої освіти і в такий спосіб регулювати різні аспекти організації педагогічного процесу. До переліку таких питань належать: визначення структури та змісту освітньо-професійних програм; визначення структури індивідуального плану викладача; розроблення індивідуального навчального плану здобувача освіти; визначення норм годин за різні види освітньої, наукової, методичної та організаційної діяльності викладача; розроблення низки нормативних документів, які регулюють взаємодію суб'єктів педагогічного процесу та забезпечують право на реалізацію академічної свободи.

*Академічна свобода* проголошує самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється за принципами свободи слова, думки

і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення й використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом (Закон України «Про освіту», 2017).

Академічна свобода забезпечує для педагогічних та науково-педагогічних працівників право на саморозвиток, здійснення наукових досліджень за самостійно визначеною тематикою, інноваційну діяльність у царині освіти, що торкається питань методичного забезпечення викладання освітніх компонентів, вибору форм та методів навчання, які не суперечать діючим вимогам щодо організації освітнього процесу. Кожен суб'єкт педагогічної діяльності має право на підвищення кваліфікації у зручний спосіб, що дає можливість вибору форм та термінів проходження підвищення кваліфікації: з відривом від роботи або без відриву, очно (дистанційно) або заочно, в Україні чи у закордонних закладах освіти. Для здобувачів освіти академічна свобода реалізується в закладених нормами Закону України «Про освіту» можливостях створювати індивідуальну освітню траєкторію.

*Безпечне освітнє середовище* – це сукупність умов у закладі освіти, що унеможливають заподіяння учасникам освітнього процесу фізичної, майнової та/або моральної шкоди, зокрема внаслідок недотримання вимог санітарних, протипожежних та/або будівельних норм і правил, законодавства щодо кібербезпеки, захисту персональних даних, безпечності та якості харчових продуктів та/або надання неякісних послуг з харчування, шляхом фізичного та/або психологічного насильства, експлуатації, дискримінації за будь-якою ознакою, приниження честі, гідності, ділової репутації (зокрема шляхом булінгу (цькування), поширення неправдивих відомостей тощо), пропаганди та/або агітації, у тому числі з використанням кіберпростору, а також унеможливають вживання на території та в приміщеннях закладу освіти алкогольних напоїв, тютюнових виробів, наркотичних засобів, психотропних речовин (Закон України «Про освіту», 2017).

Створенням безпечного освітнього середовища опікується безпосередньо заклад вищої освіти. З цією метою розробляються та затверджуються внутрішні положення, які забезпечують: визначення порядку реалізації права на академічну мобільність учасників педагогічного процесу; організацію роботи структурних підрозділів закладу освіти; визначення осно-

вних форм і видів роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників, а також інструментів планування й обліку виконаної ними роботи; формулювання основних вимог щодо організації педагогічного процесу, що торкаються питань визначення структури навчального плану, структури та змісту силябусу освітнього компонента, тижневого та річного навчального навантаження здобувачів освіти, розкладу навчальних занять, форм контролю тощо. Вимоги чинного законодавства забезпечити організацію безпечного освітнього середовища реалізуються в межах окремого закладу вищої освіти шляхом прийняття положень, які забезпечують врегулювання конфліктних ситуацій різного походження і в такий спосіб надають учасникам педагогічного процесу алгоритми дій у разі виникнення суперечливих ситуацій.

### ***Контрольні запитання до розділу 2***

1. Схарактеризуйте основні закономірності педагогічного процесу.
2. Визначте основні елементи в структурі цілісного педагогічного процесу з позиції системного підходу.
3. Розкрийте вплив здобувача освіти на функціонування педагогічного процесу з позиції представлення його як цілісної системи.
4. Розкрийте джерела уточнення змісту освіти.
5. Поясніть процедуру вибору форм та методів навчання з позиції вивчення педагогічного процесу в якості цілісної системи.

### ***Практичні завдання до розділу 2***

1. Складіть перелік загальних вимог роботодавців до випускників закладу освіти.
2. Проаналізуйте стандарти освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з кількох споріднених спеціальностей та визначте їх спільні складові.
3. Визначте перелік Soft skills та Hard skills сучасного випускника першого (бакалаврського) рівня вищої освіти.
4. Проаналізуйте на рівні конкретно-наукової методології питання формування системи фахових компетентностей випускника педагогічної спеціальності.

5. Проаналізуйте форми та методи організації педагогічного процесу в закладі вищої освіти та здійсніть порівняльну характеристику їх ефективності.

6. Користуючись текстом Закону України «Про освіту», поясніть механізми забезпечення наступності у здобутті людиною освіти.

7. Користуючись текстом Закону України «Про вищу освіту», розкрийте зміст терміна «академічна доброчесність» та окресліть межі застосування зазначеного терміна.

8. Користуючись текстом Закону України «Про вищу освіту», визначте сутність інформальної освіти та проаналізуйте механізми її здобуття.

### ***Завдання для самостійної роботи до розділу 2***

1. Вивчіть структуру управління закладом освіти, користуючись сайтом ЗВО.

2. Опрацюйте основні положення, які регламентують організацію педагогічного процесу, на прикладі окремого ЗВО.

3. Проаналізуйте механізми популяризації політики академічної доброчесності в межах закладу вищої освіти.

4. Дайте характеристику компетентнісному підходу в освіті у вимірах доцільності його використання під час здійснення науково-педагогічних досліджень.

5. Розкрийте роль студентського самоврядування в організації педагогічного процесу в закладі вищої освіти.

6. Схарактеризуйте механізми формування освітньої програми для окремої спеціальності.

### ***Література до розділу 2***

1. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
3. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Мойсеюк Н. Е. Педагогіка : навч. посіб. К. : Саммит-Книга, 2007. 656 с.

5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.]. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
6. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : Луган. нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка; Харків : Каравелла, 206. 300 с.
7. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підруч. для студ. магістратури. Дніпропетровськ : НГУ, 2014. 120 с.
8. Пономарьова Г. Ф., Беляєв С.Б., Бабакіна О. О., Молчанюк О. В., Четаєва Л. П. Теорія і практика оптимізації структури педагогічної системи : навчальний посібник. Харків : СПД-ФО Захаренко В. В, 2014. 275 с.



## РОЗДІЛ 3



### **ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ**

#### **3.1. Предмет та основні категорії дидактики вищої школи**

Термін дидактика походить від грецького слова Didaktiko – «повчальний» і означає «той, хто навчає». Цей термін вперше використав у 1612 р. німецький викладач В. Ратке, який свій навчальний курс у педагогічній академії назвав дидактикою, розуміючи її як «мистецтво навчання». У 1613 р. німецькі педагоги К. Хельвіг і Й. Юнг представили аналіз передових педагогічних ідей В. Ратке у своїй праці «Короткий звіт з дидактики, або Мистецтво навчання Ратихія». Проте широкого вжитку це поняття набуло після оприлюднення Яном Амосом Коменським своєї широко відомої книги «Велика дидактика», де було представлено цілісну навчальну систему. Як пояснив видатний педагог у повній її назві, «Велика дидактика або та, що містить універсальну теорію вчити всіх усюму», «учити стисло, приємно і ґрунтовно». Цей геніальний твір був написаний чеською мовою в проміжку 1627–1638 рр. і вперше опублікований у переробленому вигляді латинською мовою в 1657 році. Цілком слушно, що Яна Амоса Коменського вважають засновником дидактики та загалом педагогіки як науки (Енциклопедія освіти, 2008).

**Дидактика вищої школи** – теоретична й нормативно-прикладна наука, що досліджує закономірності та принципи процесу навчання, зміст освіти, методи, форми, засоби навчання, освітні технології в умовах вищої школи.

Дидактика вищої школи відображає й науково обґрунтовує практику навчання, а також конструює нові її проекти, тобто навчання з точки зору цієї науки розглядається в двох значеннях: як об'єкт вивчення і як об'єкт конструювання. Це є підставою для виокремлення двох основних **функцій** дидактики вищої школи як науки: *науково-теоретичної* й *конструктивно-технологічної*.

Перша з них проявляється у вивченні, узагальненні, систематизації досвіду педагогічної діяльності в процесі навчання, науковому визначенні з опорою на теоретичні положення психології закономірностей і механізмів інтелектуального та психомоторного розвитку здобувачів освіти. Конструктивно-технологічна функція дидактики вищої школи полягає в науковому обґрунтуванні й розробленні змісту освіти, визначенні ефективних методів, форм, засобів навчання, освітніх технологій. Виконуючи ці дві функції, педагогіка вищої школи на основі виявлених об'єктивних закономірностей навчального процесу дає змогу визначити його оптимальну організацію для забезпечення високої якості й ефективності, оптимальні для кожної конкретної освітньої ситуації форми, методи й технології, з'ясувати, якими правилами й принципами необхідно керуватися викладачу в процесі взаємодії зі здобувачами вищої освіти (Бондар, 2005; Фіцула, 2006).

**Об'єктом** дидактики вищої школи є процес навчання в усіх його організаційних та змістових аспектах. **Предмет** цієї науки – взаємодія учасників освітнього процесу у вищій школі на основі використання різних засобів навчання. **Метою** дидактики вищої школи є визначення мети, змісту, форм, технологій, методів і засобів навчання, що визначають ефективність взаємодії учасників суб'єктів освітнього процесу та забезпечують формування фахівців як кваліфікованих професіоналів, здатних швидко адаптуватися до життєдіяльності та реалізувати власний творчий потенціал (Педагогіка вищої школи, 2009).

Основними **завданнями** дидактики вищої школи є:

- визначення суті та принципів навчання, розкриття педагогічних законів і закономірностей, що діють у процесі навчання у вищій школі, та їх використання для його вдосконалення;
- проектування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей, визначення оптимальних методів, засобів, форм навчання;
- конструювання й модернізація ефективних освітніх технологій;
- визначення шляхів підвищення ефективності розвивального й виховного впливів на особистості студентів як суб'єктів процесу навчання;
- теоретичне обґрунтування комплексу діалогічних методів навчання та розробка методик ефективного їх застосування учасниками освітнього процесу;

- висвітлення дидактичних засад розвитку суб'єктності студентів у процесі навчання;
- вивчення закономірностей навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, розробка технік її здійснення, виявлення шляхів стимулювання й активізації роботи здобувачів у процесі навчання й самоосвіти;
- удосконалення форм організації освітнього процесу у вищій школі;
- визначення об'єктивних та ефективних критеріїв оцінювання якості й результативності освітнього процесу, зокрема викладацької діяльності як його складника (Городиська, Пантук, Міляєва, 2014; Фіцула, 2006).

Процес навчання здобувачів вищої освіти відбувається згідно з відповідними закономірностями. За широтою охоплення виділяють загальні закономірності, що поширюються на всю систему навчання, та часткові (конкретні), що мають відношення тільки до окремих складників цієї системи. Так, до першої з цих груп відносяться такі:

- закономірність мети навчання у вищій школі (залежить від динаміки, запитів і можливостей суспільства, а також стану дидактичної теорії та практики);
- закономірність змісту вищої освіти (залежить від суспільних потреб, науково-технічного прогресу та цілей навчання, ресурсів і можливостей закладу вищої освіти: матеріально-технічних, викладацьких тощо);
- закономірність якості вищої освіти (залежить від результативності освітнього процесу на минулих етапах, характеру й обсягу навчального матеріалу, професіоналізму викладацьких кадрів, здібностей і сумлінності суб'єктів навчання, часу та терміну здійснення цього процесу);
- закономірність методів навчання (залежить від поставленої мети та визначеного змісту освіти, організації й матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу, підготовленості здобувачів);
- закономірність управління навчанням (залежить від якості й інтенсивності прямих та зворотніх зв'язків у цьому процесі; обґрунтованості коригувальних впливів);
- закономірність стимулювання навчання (залежить від розвиненості мотивації учасників освітнього процесу, суспільних і педагогічних стимулів) (Ортинський, 2009).

До *часткових (конкретних) закономірностей* відносять, наприклад, такі: гносеологічні, психологічні, організаційні тощо.

За характером закономірності процесу навчання поділяють на зовнішні та внутрішні. *Зовнішні закономірності* характеризують залежність навчання від економічних, соціальних, політичних процесів та умов у країні, загального рівня культури й освіти та актуальних потреб суспільства. *Внутрішні закономірності* процесу навчання у вищій школі відображають об'єктивні зв'язки між його компонентами: метою, змістом, методами, засобами, формами й отриманим результатом, а також фіксують залежність між викладанням, учінням та навчальним матеріалом.

Основними категоріями (поняттями) дидактики вищої школи є: навчання, викладання, учіння, вища освіта, зміст вищої освіти. Деякі з цих понять визначено в розділі 1.

**Навчання** є двобічним процесом, бо передбачає взаємодію викладача зі здобувачами освіти. Цей процес складається з викладання (діяльність викладача) та вчіння (діяльність студентів та студентської групи).

Під **викладанням** розуміється організація й керування викладачем навчально-пізнавальною діяльністю студентів, що одночасно забезпечує їхній розвиток і виховання. Ця діяльність включає в себе:

- трансляцію професійно важливої інформації здобувачам освіти;

- організацію їхньої навчально-пізнавальної діяльності, надання педагогічної підтримки в навчанні й подоланні ними труднощів у цьому процесі;

- стимулювання інтересу, самостійності та творчості майбутніх фахівців;

- оцінювання отриманих ними навчальних досягнень.

**Учіння** – це цілеспрямований процес оволодіння здобувачами освіти професійно важливими знаннями, уміннями, навичками, компетентностями, опанування соціального досвіду в його узагальненому вигляді. Учіння як діяльність людини передбачає:

- засвоєння й закріплення нею необхідних знань, умінь, навичок, компетентностей та застосування їх у практичній діяльності, оволодіння досвідом застосування способів відкриття нових знань;

- самостимулювання суб'єкта навчання до пошуку інформації, розв'язання запропонованих навчальних завдань, само-

оцінки навчальних досягнень, що сприяє здобуттю особою індивідуального досвіду пізнання;

– усвідомлення особистістю сутності, змісту та соціальної значущості культурних цінностей та людського досвіду, явищ і процесів навколишньої дійсності, що забезпечує збагачення людиною власного життєвого досвіду у взаємодії з викладачами (Ортинський, 2009; Туркот, Коновал, 2013).

**Зміст вищої освіти** – система професійно необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей фахівця в конкретній професійній галузі.

Як наголошується в Законі «Про вищу освіту», підготовка фахівців з вищою освітою на її початковому рівні (короткий цикл) спрямована на «набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності». Освітня програма першого (бакалаврського) рівня передбачає «набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності». Другий (магістерський) рівень вищої освіти має на меті набуття її здобувачами «здатності до розв’язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності». Здійснення підготовки фахівців на третьому (освітньо-науковому) рівні вимагає забезпечення оволодіння ними «теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв’язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення» (Закон України «Про вищу освіту», 2014).

Вимоги до змісту вищої освіти для конкретних спеціальностей визначено в **Стандартах вищої освіти та освітніх програмах. Стандарт вищої освіти** – це «сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності» (там само). Стандарти вищої освіти розробляються окремо для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій та виступають основою для оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ), результатів навчання за відпо-

відними спеціальностями. У Стандарті вищої освіти визначено такі вимоги до освітньої програми:

- необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти обсяг кредитів ЄКТС;
- вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за програмою, та очікуваних результатів навчання;
- перелік обов'язкових компетентностей, якими має оволодіти випускник;
- сформульований у термінах результатів навчання нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти за конкретною спеціальністю, форми атестації здобувачів вищої освіти;
- вимоги до створення освітніх програм підготовки молодших бакалаврів за галуззю знань, двома галузями знань або групою спеціальностей, міждисциплінарних освітньо-наукових програм підготовки магістрів і докторів філософії;
- за наявності вимоги професійних стандартів (там само).

Освітня (освітньо-професійна, освітньо-наукова) програма – документ, що регламентує підготовку майбутніх фахівців на відповідному рівні вищої освіти в межах конкретної спеціальності. Освітня програма містить: перелік освітніх компонентів; їх логічну послідовність; вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач вищої освіти (Там само).

Зміст вищої освіти розкрито також у навчальних планах, навчальних програмах, підручниках і посібниках. **Навчальний план** – документ, що визначає перелік і обсяг нормативних та вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення та кількість виділених на них годин (кредитів), графік навчального процесу, методи й форми поточного та індивідуального контролю навчальних досягнень здобувачів освіти, обсяг часу для здійснення ними самостійної роботи.

Важливим нормативним документом є **навчальна програма** – документ, в якому розкрито зміст освіти з окремої навчальної дисципліни з визначенням розділів і тем, а також кількості годин на їх опрацювання.

На основі навчальної програми розробляють підручники й посібники. **Підручник** – це навчальна книга, в якій представлено зміст навчального матеріалу з конкретної дисципліни в точній

відповідності до вимог чинної навчальної програми. **Навчальний посібник** – це навчальна книга, в якій розкрито зміст навчального матеріалу з окремих питань програми, а також включено додатковий матеріал для формування у студентів загальних, професійних і наукових умінь та навичок.

### 3.2. Принципи навчання та їх характеристика

Принципи навчання ґрунтуються, з одного боку, на дидактичних законах і закономірностях, з іншого боку – на досвіді практичної навчальної діяльності, виступаючи теоретичним узагальненням навчальної практики. **Принципи навчання** у вищій школі включають такі дві групи:

– загальнодидактичні принципи, які є універсальними для навчання;

– специфічні дидактичні принципи, що мають відношення до організації та здійснення процесу навчання саме у вищій школі.

До першої з цих груп принципів відносяться такі:

**1. Принцип науковості**, який насамперед вимагає, щоб зміст навчального матеріалу з кожної дисципліни відповідав новітнім досягненням у відповідній науковій галузі науки. У процесі засвоєння змісту освіти здобувачі мають опанувати науково вивірену навчальну інформацію, об'єктивні наукові факти й положення, теоретично обґрунтовані теорії й концепції з усіх розділів науки, тенденції її подальшого розвитку, що сприяє формуванню в особистості цілісної об'єктивної картини світу, наукового світогляду, засвоєнню способів наукової організації праці та дослідних вмінь.

Указаний принцип також забезпечує відповідність змісту освіти сучасним науковим досягненням в межах освітніх компонентів, які складають зміст професійної підготовки фахівця. Процес навчання має забезпечувати суворе виконання вимог освітніх програм у поєднанні їх теоретичних та практичних складників. Під час здобуття системи професійних компетентностей відповідність процесу навчання принципу науковості реалізується шляхом оновлення змісту освіти по мірі накопичення нових теорій, законів, закономірностей, упровадження нових підходів, прийомів виконання типових професійних задач, запровадження нового обладнання в промислові процеси, програмного забезпечення тощо.

Дотримання принципу науковості вимагає також ознайомлення майбутніх фахівців з різними альтернативними теоріями й поглядами науковців, недостатньо перевіреними гіпотезами та навіть псевдонауковими і помилковими теоріями, залучення до обговорення цих доробок здобувачів освіти. Це сприяє формуванню в них критичного мислення, заохочує їх до формулювання й відстоювання власних точок зору з дискусійних питань, спонукає до проведення власних досліджень.

Зазначений принцип вимагає також забезпечення оволодіння здобувачами освіти вмінь здійснювати науковий пошук, засвоєння способів і засобів наукової організації різних видів власної діяльності. Крім того, цей принцип передбачає застосування викладачами сучасних навчальних методик, що сприяють активізації навчальної діяльності її суб'єктів з оволодіння знаннями, уміннями, компетенціями, ефективному засвоєнню навчального матеріалу.

**2. Принцип системності й систематичності навчання,** що відбиває вимогу про неперервність і послідовність процесу пізнання навколишнього світу, яке відбувається в межах певної системи. Адже кожна наука й відповідна їй дисципліна є цілісними системами, компоненти яких взаємодіють між собою та об'єднані певними внутрішніми зв'язками. У світлі цього зазначений принцип проявляється в необхідності забезпечення вивчення майбутніми фахівцями навчального матеріалу регулярно й у логічній послідовності, що дозволяє сформуванню в них системне уявлення про відповідні науки й навчальні дисципліни.

Стрункість процесу оволодіння знаннями забезпечується шляхом акцентування уваги здобувачів освіти на розкритті внутрішніх (причинних і функціональних) зв'язків між поняттями, міжпредметних зв'язків між різними концепціями й теоріями, між науковими конструкціями й реальними явищами та процесами, що вивчаються в межах різних наук. Також існує вимога щодо необхідності дотримання наступності у вивченні всіх навчальних дисциплін та їх окремих тем, розкриття логічних зв'язків між вивченими поняттями, явищами й процесами в межах окремої дисципліни й усіх визначених в освітній програмі дисциплін, між засвоєним змістом навчального матеріалу та способами дій, між методами й формами навчання та здійсненням контролю й самоконтролю за перебігом і результатами цього процесу, а також важливості реалізації безперервного переходу від нижчого до більш високого ступеня викладання й учіння. Указаний принцип

відображає дію закономірності оволодіння людиною знаннями у формі концентричної спіралі, де кожний їх фрагмент поступово засвоюється на більш високому рівні та виступає базисом для засвоєння нової порції інформації.

Принцип системності й систематичності також вимагає продуманої послідовної роботи педагогів, що передбачає розробку плану майбутніх дій та дотримання логіки здійснення процесу викладання: формулювання мети майбутньої діяльності, подачі нового навчального матеріалу з подальшим закріпленням сформованих знань, умінь, компетентностей, здійснення перевірки засвоєння цього матеріалу, його періодичне повторення на основі розкриття зв'язку з новою інформацією, зіставлення отриманого результату з поставленою метою, за потреби внесення певних коректив у перебіг процесу навчання. Крім того, необхідно дотримуватися оптимального співвідношення між вивченням теорії здобувачами та виконанням ними практичних завдань, між завданнями репродуктивного, конструктивного й творчого характеру. Указаний принцип вимагає також від суб'єктів навчання наявності вмінь складати чіткі плани своєї роботи й реалізовувати їх на практиці, контролювати логічність і повноту власних відповідей, перевіряти відповідність отриманих результатів діяльності її попередньо сформульованій меті.

**3. Принцип активності та свідомості в навчанні**, що наголошує на активній ролі здобувача освіти, який виступає не тільки об'єктом педагогічного впливу, але й суб'єктом освітнього процесу. Цей принцип передбачає, що майбутні фахівці не повинні механічно запам'ятовувати й догматично засвоювати поданий викладачем навчальний матеріал, а, навпаки, сприймати його критично, самостійно аналізувати, осмислювати, установлювати нові суттєві факти та зв'язки, з'ясовувати, як нова інформація співвідноситься із засвоєною раніше, за потреби коригувати та збагачувати власні знання, здійснювати їх систематизацію й узагальнення.

Для забезпечення свідомого навчання майбутніх фахівців викладачі мають чітко пояснювати, у чому полягає мета й завдання кожної навчальної дисципліни і яке значення вона має для професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців, залучати їх до виконання в процесі навчання основних розумових операцій (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення тощо), на належному рівні здійснювати належний контроль за результатами навчальної діяльності.

Важливим аспектом реалізації зазначеного принципу є формування вміння здобувачів творчо використовувати засвоєні знання на практиці у стандартних і нестандартних умовах, перетворювати ці знання на керівництво до дії, здійснювати цілеспрямовану роботу щодо їх постійного вдосконалення. Активізації пізнавальної діяльності її суб'єктів сприяє також розвиток в них інтересу й діяльнісного ставлення до навчання, забезпечення його тісного зв'язку з реальною життєвою практикою, застосування проблемних методів навчання.

**4. Принцип єдності раціонального й емоційного аспектів навчання**, згідно з яким учасники цього процесу мають чітко розуміти та приймати загальну освітню мету та необхідність (доцільність) вивчення кожної окремої навчальної дисципліни, добре усвідомлювати її професійне й особистісне значення, на раціональному рівні сприймати навчальний матеріал, що дає змогу засвоїти суттєві ознаки певних явищ і процесів та їх взаємозв'язок, а водночас відчувати до процесу навчання позитивне емоційне ставлення. Емоційний стан, почуття, що відчують учасники навчальної діяльності, значною мірою впливають на її успішність. Ураховуючи цей факт, викладачі мають у процесі педагогічної взаємодії активізувати у здобувачів розвиток інтересу до процесу навчання, спонукати їх відчувати позитивний емоційний відгук на запропонований матеріал, цілеспрямовано забезпечувати формування у суб'єктів навчання тих емоцій, що активізують навчально-пізнавальну діяльність, та, навпаки, запобігати появі тих емоційних відчуттів, які негативно позначаються на її перебігу та результатах.

Реалізація зазначеного принципу в освітньому процесі вищої школи вимагає від лектора жвавого й логічного викладання навчального матеріалу з наведенням маловідомих фактів і цікавих прикладів, спонукання суб'єктів навчання до активного обговорення дискусійних питань, активного застосування в процесі взаємодії багатого арсеналу різних дидактичних засобів.

**5. Принцип наочності в навчанні**, що вимагає під час здійснення цього процесу широко використовувати різні засоби різноманітної наочності, а як наслідок – задіяти сприйняття навчального матеріалу людиною за допомогою різних органів чуття. Уперше принцип наочності сформулював під назвою «золоте правило дидактики» Я. А. Коменський, який писав про те, що в процесі навчання його учасникам слід «все, що тільки можна, давати для сприйняття відчуттями, а саме: видиме – для відчуття зором,

чутне – слухом, запахи – нюхом, те, що підлягає смаку, – смаком, доступне дотику – через дотик. Коли які-небудь предмети відразу можна сприймати кількома чуттями, нехай вони відразу схоплюються кількома чуттями» (Коменський, 1940, XX, 6).

Згідно з принципом наочності, чим більше органів чуття використовує здобувач освіти в процесі своєї навчальної діяльності, тим продуктивніше й якісніше відбувається сприйняття ним нового матеріалу, тим краще розуміє та міцніше запам'ятовує його людина. Застосування наочності сприяє розвитку аналітичного мислення майбутніх фахівців для можливості образного виявлення нею різноманітних суспільних, наукових та технічних проблем, зростанню пізнавального інтересу та навчальної мотивації особистості, дає їй змогу краще зрозуміти сутність теоретичних положень та їх зв'язок з практичним життям. Водночас не допускається перевантаження освітнього процесу засобами наочності, бо це розпорошує увагу здобувачів і відволікає їх від основного навчального матеріалу, заважає його осмисленню та систематизації. Крім того, надмірне застосування наочності на заняттях негативно впливає на вміння людини працювати з тестовим матеріалом, самостійно визначати в ньому основні смислові ідеї та робити висновки.

У навчальному процесі використовують різні види наочних засобів, вибір яких залежить від специфіки навчальних дисциплін і поставлених освітніх цілей. Так, у закладі вищої освіти широко використовують такі засоби зорової (візуальної) наочності:

– засоби природної (речової) наочності, що включають існуючі предмети об'єктивної реальності (мінерали й хімічні речовини, рослини, комахи, знаряддя і продукти праці, картини, фото тощо);

– засоби модельної наочності, що містять спеціально створені навчальні речові моделі: муляжі, геометричні тіла, макети об'єктів тощо;

– засоби знакової наочності: графіки, схеми, блок-схеми, гістограми, діаграми, географічні й історичні мапи, малюнки тощо.

Зазначені засоби забезпечують насамперед зорову наочність, хоч деякі з них можуть надавати інформацію тактильного, смакового чи слухового характеру. Наприклад, для майбутніх фахівців харчової промисловості важливу роль у навчанні виконують засоби смакової наочності. У навчанні майбутніх фізиків можна успішно застосовувати тактильну наочність. Зокрема, під час вивчення теми «Сила тертя в природі та техніці» з фізики доцільно застосовувати різні фактурні поверхні, яких здобувачі освіти мо-

жуть торкнутися, щоб спрогнозувати результат взаємодії різних тіл. Засоби тактильної наочності активно використовують також у професійній підготовці майбутніх медиків, фахівців автомобільної чи авіаційної промисловості.

Чільне місце в освітньому процесі займає також слухова наочність. До цієї групи відносять аудіозаписи та грамзаписи. Вони стають в пригоді під час здійснення професійної підготовки таких фахівців, як музиканти, співаки, перекладачі та представники інших професій.

Водночас важливо відзначити, що принципово новий етап у розвитку навчальних наочних засобів розпочався у зв'язку з широким впровадженням в освітній процес електронних засобів, які можуть задіяти один чи відрізу декілька органів чуття. Наприклад, значний дидактичний потенціал мають мультимедійні засоби, які інтегрують у собі візуальні й слухові ефекти та дозволяють наочно побачити ті природні чи штучні процеси, які неможливо побачити людині без спеціальних технічних пристроїв, наприклад об'єкти мегасвіту (планетні системи, галактики, метагалактики тощо), макросвіту (планети, різні земні тіла, організми, кристали тощо) чи мікросвіту (молекули, атоми тощо).

Сьогодні в освітньому процесі застосовують складні наочні електронні системи, які дозволяють здійснювати підготовку майбутніх фахівців на якісно іншому рівні. Наприклад, у підготовці майбутніх медиків широко застосовують цифрові 3D моделі різних органів; програмне забезпечення «віртуальний пацієнт», що дозволяє ставити змодельованому пацієнту діагноз, призначати лікування та контролювати його результати; медичні тренажери й імітатори (комплект для епідуральної та спінальної ін'єкції, рука-тренажер для внутрішньовенних ін'єкцій тощо), а також фантоми-манекени (багатофункціональні медичні системи, що імітують складні клінічні ситуації за різними спеціалізаціями медичної допомоги: терапевтичною, хірургічною, травматологічною, реанімаційною тощо). Такі сучасні наочні засоби дають змогу не тільки значно підвищити якість підготовки майбутніх фахівців, але й не допустити нанесення шкоди здоров'ю реальних пацієнтів (Davydova, 2022).

**6. Принцип групового характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти, що передбачає максимальне врахування в процесі педагогічної взаємодії суспільних, групових і водночас індивідуальних інтересів та потреб кожного учасника. Освітній процес у вищій школі має пе-**

реважно груповий характер, що вимагає від викладача оптимального поєднання різних методів і форм командної роботи, а це, у свою чергу, сприяє комплексному розвитку пізнавальних та соціальних мотивів особистості, формуванню в неї загальнонавчальних і професійних знань та вмінь, а також так званих м'яких навичок (організаційно-комунікативних та інших соціальних умінь, морально-вольових якостей, емоційного інтелекту тощо).

Збільшення питомої ваги групових форм навчання забезпечує продуктивну комунікацію її учасників, відкриває можливість використовувати в освітньому процесі сучасні інноваційні методи, прийоми, технології, які спираються на активну пошуково-творчу діяльність здобувачів освіти як інструмент організації критичного сприйняття та оброблення навчального матеріалу. Зокрема, майбутні фахівці набувають досвід роботи в команді, вчать раціонально розподіляти доручення в її межах, підпорядковувати свої інтереси й дії інтересам спільноти, налагоджувати співпрацю між її членами, контролювати перебіг, поточні та кінцеві результати командної роботи, за потреби вносити відповідні зміни, усвідомлювати власну відповідальність за спільні успіхи чи, навпаки, неуспіхи групової праці.

Групові способи здобуття знань передбачають спільні пошуково-творчі дії, які також ураховують принцип індивідуалізації навчання шляхом впровадження системи диференційованих завдань. Безперечною перевагою групового навчання є організація продуктивної спільної пошуково-творчої діяльності її учасників, що передбачає обмін думками, відстоювання власної думки, порівняння різних підходів до вирішення поставленого завдання. Групова взаємодія сприяє формуванню у людини навичок спілкування, а у вимірах формування особистісних якостей стає передумовою для особистісної самореалізації. Навчальна група як цілісне утворення є носієм правил та норм спілкування, які окрема особистість сприймає в ролі базових норм соціальної взаємодії. Для особистісної самореалізації навчальна спільнота виступає об'єктом для порівняння власних особистісних досягнень із середньостатистичними показниками з різних критеріїв інтелектуального, соціального, культурного чи фізичного розвитку особистості. Особа в такий спосіб отримує від групи необхідні базові уявлення про комунікацію та використовує їх для визначення власного рівня особистісного розвитку. Отже, зазначений принцип зумовлює необхідність повноцінного

використання потенціалу студентської групи та всієї спільноти закладу освіти як засобу формування особистості майбутнього фахівця. Зокрема, у вищій школі викладачі мають забезпечувати й диференціацію (поділ аудиторії на мікрогрупи за певною ознакою: інтересами здобувачів, рівнем їхньої навченості тощо), й індивідуалізацію (забезпечення індивідуального підходу до кожної особистості) навчальної діяльності здобувачів освіти.

Важливою вимогою зазначеного принципу є також забезпечення оптимального поєднання групових та індивідуальних форм організації навчання, що забезпечує створення сприятливих передумов для особистісного розвитку кожного здобувача та водночас формування в нього соціально важливих навичок комунікації. Восвітньому процесі питання співвідношення групового й індивідуального навчання спричинило тривалі суперечки стосовно переваг та недоліків кожного з цих двох протилежних варіантів організації навчання. Так, для індивідуалізованого навчання суттєвою перевагою є високий ступінь відповідності змісту освіти віковим та індивідуальним особливостям здобувача освіти, визначення оптимального для нього темпу роботи тощо. При цьому визнається відсутність можливостей для набуття системи навичок налагодження комунікації, що виступає вагомою складовою успішної професійної діяльності.

Індивідуалізоване навчання дає можливість здійснити максимальну індивідуалізацію у процесі здобуття людиною знань та вмінь застосовувати знання на практиці за відсутності спілкування під час безпосереднього виконання професійних обов'язків. Урахування індивідуальних особливостей майбутнього фахівця дозволяє забезпечити створення сприятливих умов для навчання, виховання й розвитку особистості на основі вивчення її персональних можливостей, інтересів та потреб, розробити й реалізувати на практиці індивідуальну навчальну траєкторію кожного учасника освітнього процесу.

**7. Принцип міцності та дієвості результатів навчання,** що передбачає забезпечення відповідності навчальних досягнень здобувачів освіти вимогам освітніх і навчальних програм. Цей принцип відображає той факт, що сталі навички людини зберігаються протягом всього її життя, уміння – достатньо тривалий термін, а незакріплені у практичній діяльності знання швидко забуваються. Водночас без забезпечення міцності засвоєння знань як проміжних цілей та етапів процесу навчання неможливо сфор-

мувати у здобувачів освіти необхідних умінь, навичок, компетентностей, адже вони формуються саме на основі теоретичних знань. Своєю чергою, відпрацьовані у практичній діяльності знання, які тісно взаємодіють з відповідними вміннями й навичками, краще зберігаються в пам'яті людини та набувають дівого характеру і, як наслідок, забезпечують отримання кращих результатів у навчальній та інших видах діяльності.

Забезпеченню міцності й дієвості результатів навчальної діяльності студентів сприяє ієрархічне представлення освітніх цілей в діагностичній формі. За розробленою Блумом таксономією цих цілей, вони мають бути сформульовані на таких рівнях: *знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання*. Так, майбутні фахівці повинні: знати конкретні поняття, факти, процедури, методи тощо; розуміти визначені принципи і правила, інтерпретувати явища чи схеми, перетворювати матеріал, наприклад із вербальної форми в числову, прогнозувати майбутні наслідки певних подій на основі отриманих даних; повторювати правила, відтворювати певні алгоритми; аналізувати явні й неявні передбачення, знаходити та своєчасно виправляти помилки в міркуваннях; виділяти головну думку в тексті чи роздумах, з'ясовувати значущість конкретних фактів чи ідей; поєднувати ідеї й факти, синтезувати для виконання різних завдань знання з різних галузей, складати план проведення роботи; своєчасно виправляти в розмові чи тексті помилки, оцінювати логіку запропонованих міркувань, відповідність зроблених висновків наявним фактам; формулювати підсумки, висловлювати свою згоду чи незгоду із певним судженням чи рішенням проблеми; застосовувати поняття в нових ситуаціях, використовувати теоретичні знання на практиці, правильно здійснювати певні процедури тощо (Bloom, Englehart, Furst, Hill, Krathwohl, 1956; Ткачова, 2006). Зазначений підхід дає здобувачам освіти змогу чітко розуміти, яку основну інформацію вони мають запам'ятати (наприклад, основні поняття, наукові закони тощо), а яка інформація є другорядною (додатковою) та пропонується тільки для забезпечення кращого розуміння основних наукових фактів та положень.

Для кращого запам'ятовування майбутніми фахівцями основного навчального матеріалу його слід подавати у структурованій формі та забезпечувати його періодичне повторення під час виконання різних завдань як в аудиторії, так і в межах самостійної роботи її суб'єктів. Викладачі мають також пропонувати різні методики, методи, прийоми, форми роботи (наприклад, створення

блок-схем, опорних компекстів тощо), які допомагають студентам структурувати й систематизувати навчальний матеріал, а також сприяють розвитку в них навчальної мотивації й інтересу до запропонованого матеріалу. Реалізація зазначеного принципу в навчальній діяльності студентів забезпечує загальну її практичну спрямованість та сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців до вирішення різноманітних професійних і буденних проблем.

До числа загальнодидактичних принципів навчання здобувачів освіти в ЗВО відносяться також такі принципи:

– *послідовності й доступності* (вимагає врахування рівня можливостей здобувачів освіти та недопущення будь-яких видів їхнього перевантаження: фізичних, інтелектуальних, психологічних тощо);

– *принцип свідомості, активності, самодіяльності, креативності здобувачів освіти* (створення сприятливих передумов для формування кожного з них як свідомої, ініціативної, творчої особистості, яка здатна мобілізувати людей на досягнення соціально значущих цілей);

– *принцип єдності вимогливості викладачів та поваги до особистості кожного здобувача освіти* (передбачає його формування як унікальної особистості із почуттям власної гідності, здатної успішно працювати в команді та сумлінно виконувати розпорядження керівника).

Процес навчання у вищій школі має свої особливості, тому він підкоряється не тільки вищевикладеним загальнодидактичним принципам, але й специфічним принципам, якими мають керуватися викладачі в закладах вищої освіти. До цих специфічних принципів відносять такі:

**1. Принцип фундаменталізації змісту освіти та професійної спрямованості навчання**, що проявляється в тенденції поглиблення й поширення фундаментальної підготовки майбутніх фахівців та забезпечення їхньої готовності до успішного здійснення професійної діяльності.

Фундаменталізація змісту вищої освіти передбачає суттєве підвищення якості вищої освіти й рівня професійної компетентності майбутніх фахівців за умови одночасного скорочення кількості й обсягу загальних і обов'язкових навчальних дисциплін, що досягається шляхом ретельного відбору дисциплін і модернізації їх змісту, створення сучасного науково-методичного забезпечення навчального процесу. Фундаменталізація в галузі вищої освіти

передбачає також концептуальне вивчення світу та його законів, визначення світоглядно-філософських засад і фундаментальних сенсів буття людини, шляхів і методів пізнання оточуючої реальності.

Професійна спрямованість навчання означає, що цей процес та професійна підготовка майбутніх фахівців забезпечує розвиток у них професійно важливих якостей та цінностей, формування знань, умінь, навичок, компетентностей, необхідних для успішної фахової діяльності у певній галузі. Зазначена спрямованість процесу навчання має також забезпечити відповідну професійну зорієнтованість майбутніх фахівців, що формується у вищій школі під впливом різних чинників та проявляється в загальному рівні освіченості людини, її спроможності успішно взаємодіяти з іншими людьми, можливості аргументації свого усвідомленого вибору конкретної спеціальності, прояву світоглядної та професійної поінформованості, професійної компетентності, розвиненості загальноорганізаційних здібностей та ціннісних орієнтацій (Власова, 2005).

**2. Принцип поєднання педагогічного управління з розвитком ініціативності й самодіяльності здобувачів вищої освіти,** що передбачає поступове зменшення ролі викладача як керівника й контролера навчальної діяльності її суб'єктів та поступовий перехід педагога в позицію фасилітатора, модератора, радника, який не нав'язує свою волю майбутнім фахівцям, а надає їм дозовану педагогічну допомогу в складні моменти здійснення цієї діяльності.

Важливість указанного принципу зумовлена тим, що надмірна опіка здобувачів освіти з боку викладача негативно впливає на їхній професійно-особистісний розвиток, пригнічує волю, стримує прояв самостійності й ініціативності людини. Тому педагогічне управління діяльністю здобувачів освіти на молодших курсах має поступово змінюватися на їхнє саморегулювання на старших курсах, відбуватися переведення майбутніх фахівців у позицію автономних суб'єктів (співавторів) процесу навчання, які здатні проявляти у своїй роботі ініціативу та творчість. Такий перехід передбачає надання їм відповідної педагогічної підтримки, тобто превентивної (попередньо спрогнозованої) і оперативної (своєчасної) допомоги студентам у вирішенні їхніх різноманітних проблем (Осипова, 2013). Здійснення такої підтримки не означає пропонування здобувачам освіти конкретних порад чи виконання спільно з ними певної діяльності. Сутність педагогічної підтримки

проявляється в тому, що педагог спонукає людину самостійно розібратися в причинах появи проблеми, визначити різні шляхи її вирішення й потім обрати з цих варіантів оптимальний. У цьому плані викладач виконує ще і роль коуча, який допомагає людині самостійно знайти способи досягнення поставленої мети.

**3. Принцип обрання й реалізації здобувачем вищої освіти індивідуальної навчальної траєкторії**, що вимагає врахування в процесі навчання загальносуспільних і професійних вимог та водночас індивідуальних можливостей, потреб кожної окремої особистості.

Розробці індивідуальної освітньої траєкторії передують створення для кожного конкретного учасника процесу навчання індивідуального освітнього маршруту, що визначає послідовність засвоєння особою відображених у нормативних документах та індивідуальних програмах професійного розвитку певних освітніх компонентів. Освітній маршрут відбиває плани здобувача освіти щодо його подальшої навчальної діяльності та знаходить своє відбиття, наприклад, в індивідуальному навчальному плані студента, обранні ним певних вибіркового навчальних дисциплін, плануванні самостійної навчальної діяльності чи здобуття неформальної й інформальної освіти. Проте створений освітній маршрут тільки визначає певні контрольні точки, які має пройти людина, однак шляхи досягнення визначених точок у зазначеному документі не конкретизуються. Ця конкретика пов'язана саме з розробкою майбутнім фахівцем індивідуальної освітньої траєкторії. У світлі цього можна відзначити, що «маршрут» є логістичним терміном, а траєкторія – кінетичним. Саме в індивідуальній освітній траєкторії знаходиться відображення сукупності певних дидактичних заходів, прийомів, форм, технологій, спрямованих на досягнення конкретизованої мети навчання та професійної підготовки майбутнього фахівця (Ткачова, Ткачов, Собченко, 2022).

Загалом вищевказаний принцип спрямований на забезпечення, з одного боку, підготовки фахівців згідно з відповідною освітньою програмою та соціальним замовленням, очікуваннями суспільства до ідеалу особистості, а з іншого боку – на створення оптимальних умов для розкриття індивідуальних задатків кожного окремого здобувача освіти, задоволення його персональних інтересів та потреб, а як наслідок – створення оптимальних передумов для професійно-особистісної самореалізації майбутнього професіонала.

**4. Принцип єдності навчальної й науково-дослідної діяльності здобувачів вищої освіти**, що передбачає забезпечення тісної інтеграції цих видів діяльності. Існує декілька сприятливих передумов для здійснення такої інтеграції.

Так, освітній процес у вищій школі передбачає вивчення не основ наук, а самі науки, що знаходяться в стані активного розвитку, а це вимагає зближення самостійної роботи здобувачів освіти з науково-дослідною роботою викладачів як науковців, поєднання в їхній професійній діяльності навчальних та наукових аспектів, широкого застосування в навчальній роботі дослідника-початківця методів, максимально наближених до методів дослідження, що використовують у відповідній царині науки.

Як правило, педагог вищої школи традиційно займається не тільки викладацькою, але й науковою діяльністю, органічно поєднуючи у своїй професійній діяльності ці два аспекти. У світлі цього в процесі педагогічної взаємодії викладач залучає здобувачів освіти до своїх наукових доробок, пояснює їх значення для подальшого розвитку відповідної наукової царини та обраної молодими людьми професії. Крім того, викладачі мають активно залучати майбутніх фахівців до навчально-дослідницької діяльності, яка має для них обов'язковий характер, і до науково-дослідницької діяльності, більшість видів яких для здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівня є добровільною. У світлі цього ефективність професійної діяльності викладача-дослідника значною мірою визначається його вміннями ініціювати інтерес майбутніх фахівців до наукової діяльності, зокрема до проблеми, що є предметом вивчення його власного наукового пошуку, мотивувати майбутніх фахівців до проведення самостійних наукових пошуків у власній професійній галузі.

Єдність навчальної й наукової діяльності забезпечується також системним поєднанням цих видів діяльності на рівні кафедри, яка здійснює, з одного боку, координацію й контроль викладацької діяльності педагогів, а з іншого – організує проведення наукових розвідок викладачами кафедри та здійснює аналіз результатів їхньої наукової діяльності. Тісно співпрацюючи з викладачами кафедри та цією структурною одиницею загалом, здобувачі освіти різною мірою залучаються до життєдіяльності цієї кафедри, а як наслідок – цікавляться науковими досягненнями її членів.

Важливість дотримання зазначеного вище специфічного принципу навчання пояснюється також тим, що сучасний фахі-

вещь у будь-якій професійній сфері повинен здійснювати дослідницьку діяльність, бо в сучасних умовах інтенсивних змін у суспільстві ці вміння дають змогу самостійно підвищувати власну фахову кваліфікацію та рівень компетентності. Крім того, людина, яка має досвід наукової діяльності, зможе згодом займатися такою діяльністю на своєму майбутньому робочому місці, творчо розв'язувати поточні професійні проблеми, проводити експериментальну дослідницьку діяльність.

**5. Принцип поступового переходу здобувачів вищої освіти від навчання до самоосвіти**, що передбачає переведення їх із позиції людей, навчальна діяльність яких керується викладачем, у позицію активних суб'єктів власної самоосвіти. На молодших курсах більшість здобувачів ще неспроможні ефективно здійснювати самоосвіту, їхні самоосвітні мотиви мають переважно стихійний характер, а вміння працювати з різними джерелами інформації часто не є систематизованими. Формуванню здатності людини ефективно здійснювати самоосвіту сприяє грамотно організований з педагогічної точки зору освітній процес. Щоб забезпечити доцільно організоване педагогічне управління навчальною й самоосвітньою діяльністю здобувачів освіти, кожен викладач має володіти знаннями психолого-педагогічних засад управління цими видами діяльності, проявляти ініціативність у роботі із здобувачами освіти, пояснювати їм важливу роль самоосвіти в житті сучасної людини та формувати відповідні самоосвітні вміння, застосовувати цілісну систему засобів, методів і форм роботи, що забезпечує плавний перехід майбутніх фахівців від навчання до самоосвіти, формувати в них готовність ефективно її здійснювати.

На перебіг самоосвітньої діяльності особистості значною мірою впливає характер педагогічної взаємодії між нею та викладачем. Зокрема, сприятливою передумовою для забезпечення готовності майбутніх фахівців до реалізації самоосвіти є здійснення суб'єктно-суб'єктної взаємодії між ними та викладачем, а важливим аспектом цієї взаємодії є переведення суб'єктно-об'єктних відношень між учасниками освітнього процесу в суб'єкт-суб'єктні відносини.

Тісно взаємодіючи з викладачами в процесі навчання, здобувачі освіти мають змогу здійснювати самоуправління власною діяльністю, а як наслідок – поступово поліпшувати її якість. При цьому основою для планування й реалізації конкретних видів подальшої взаємодії між викладачами та майбутніми фахівцями ви-

ступає реальний рівень їхньої готовності до самоосвіти. На основі врахування цього рівня визначаються подальші завдання в зоні найближчого розвитку особистості, виконання яких сприяє підвищенню рівня в неї зазначеної готовності.

Важливою передумовою розвитку у здобувачів освіти готовності до самоосвіти є також динамічність системної взаємодії між ними й викладачами. У світлі цього педагоги мають поступово розширювати діапазон суб'єктних функцій здобувачів освіти, що дає змогу покращувати їхню готовність до здійснення самоосвіти. Крім того, успішному виконанню цього завдання сприяє залучення учасників освітнього процесу до вирішення різного типу завдань, які вимагають від молодих людей здійснення самостійного пошуку нестандартних дій та рішень, інноваційних навчальних процедур, а також прояву вмінь успішно управляти процесом самоосвіти (Буряк, 2002).

Загалом реалізація вищевказаного принципу передбачає забезпечення кваліфікованого керівництва здобувачів освіти з боку викладача в процесі їхнього переходу від навчальної до самоосвітньої діяльності, що є важливою передумовою для становлення її учасників як висококваліфікованих фахівців. Соціальна цінність зазначеного принципу проявляється також у тому, що він відбиває сучасну соціальну вимогу про необхідність здійснення кожним членом суспільства неперервної освіти протягом життя.

### 3.3. Методи та форми навчання у вищій школі

У дидактиці вищої школи пропонують різні класифікації **методів навчання** як способів його організації. Так, за основними дидактичними завданнями виокремлюють:

- *методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності суб'єктів навчання;*
- *методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти;*
- *методи контролю й самоконтролю результатів навчальної діяльності її учасників* (Фіцула, 2006).

**Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти** включають в себе різні групи методів. Так, за джерелом отримання інформації виділяють такі методи навчання: словесні, наочні та практичні.

У групі **словесних методів навчання** джерелом отримання нових знань є слово. Ця група включає зокрема такі методи:

– *бесіда* – діалогічне спілкування з метою обміну думками, навчальною інформацією, почуттями між учасниками освітнього процесу; спонукання їх до відтворення засвоєних знань та формування самостійних висновків на основі опрацювання навчального матеріалу;

– *лекція* – монологічний, достатньо тривалий за часом систематизований і послідовний виклад педагогом навчального матеріалу з метою розкриття фундаментальних засад певної науки та висвітлення систематизованих та узагальнених знань з відповідної навчальної дисципліни;

– *розповідь* – короткий за часом монологічний виклад навчального матеріалу, що не містить наукові міркування та застосовується у вищій школі для опису певних подій, включає переказ фактів, вчинків дійових осіб та передбачає прояв здобувачами певного емоційного відгуку на них;

– *пояснення* – словесне тлумачення понять, явищ, термінів, принципів дій, зазвичай побудованих для опису набору фактів, що пояснює причини, контексти й наслідки цих фактів;

– *роз'яснення* – більш ретельне розкриття сутності певного явища, закону, процесу з приверненням першочергової уваги тим питанням чи аспектам, які здобувачі не зрозуміли чи слабо уяснили в процесі попереднього пояснення;

– *інструктаж* – опис і показ послідовності певних дій, що має інформативний локальний характер та є близьким за суттю до розпорядження. Під час проведення вступного інструктажу здобувачів ознайомлюють зі змістом майбутньої роботи та способами її реалізації, пояснюють правила і послідовність виконання, аналізують можливі помилки, ознайомлюють з правилами техніки безпеки. Поточний інструктаж проводять індивідуально з кожним здобувачем освіти;

– *навчальна дискусія* – публічне обговорення складного питання чи проблеми, що не має однозначного рішення;

– *робота з книгою та іншими друкованими текстами* – визначення основних ідей, аналіз, оцінювання, опрацювання прочитаного матеріалу, виділення основних ідей, їх зіставлення з попередньо засвоєним матеріалом (Фіцула, 2006; Чайка, 2011).

Під **наочними методами навчання** розуміють ті з них, що забезпечують засвоєння матеріалу за допомогою наочних та технічних засобів. Ця група об'єднує в собі такі методи навчання:

– *ілюстрування* – передбачає використання ілюстративних засобів: таблиць, мап, плакатів, малюнків, картин тощо;

– *демонстрація* – пов'язаний з демонстрацією технічних пристроїв, кінофільмів, мультимедійних матеріалів, приладів, дослідів тощо;

– *спостереження* – активне цілеспрямоване сприйняття обраного об'єкта, під час якого здобувачі отримують певну інформацію про його зовнішні ознаки та властивості (Фіцула, 2006; Педагогіка вищої школи, 2020).

**Практичні методи навчання** передбачають засвоєння здобувачами освіти нових знань та вмінь під час здійснення практичної діяльності, накопичення власного досвіду діяльності. Ця група містить такі методи навчання:

– *вправи* – передбачають цілеспрямоване, багаторазове повторення здобувачами певних дій чи операцій з метою формування професійно важливих умінь, навичок, компетентностей;

– *лабораторний метод* – проведення учасниками освітнього процесу під керівництвом викладача натурних чи імітаційних експериментів для перевірки чи підтвердження окремих теоретичних положень, здобуття практичних навичок роботи з лабораторним обладнанням чи комп'ютерною технікою;

– *дослідний метод* – здійснення навчально-дослідної чи науково-дослідницької діяльності для вдосконалення професійної й наукової підготовки майбутніх фахівців;

– *практичний метод* – виконання ними практичної діяльності після вивчення теоретичного матеріалу для його повторення й закріплення, формування практичних умінь;

– *графічний метод* – відображення знань здобувачів освіти у формі графіків, діаграм, креслень, гістограм, таблиць, ескізів, ілюстрацій, замальовок із природи тощо (Педагогіка вищої школи, 2020; Гладуш, Лисенко, 2014).

Серед різних методів, що відносяться до групи методів організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців, варто також навести методи, що класифікуються за характером їхньої пізнавальної діяльності (рівнем самостійності), а саме такі:

– *пояснювально-ілюстративний* – педагог «у готовому вигляді» викладає спеціально підготовлену й систематизовану інформацію, здобувачі її сприймають, аналізують, осмислюють та запам'ятовують;

– *репродуктивний* – особа відтворює поданий викладачем навчальний матеріал чи способи діяльності за визначеним алгоритмом;

– *проблемного викладу* – викладач формулює навчальну проблему та розкриває здобувачам шляхи її вирішення;

– *частково-пошуковий (евристичний)* – майбутні фахівці самостійно виконують проблемні завдання, а у випадку появи труднощів звертаються до викладача, який повідомляє їм певні елементи знань та допомагає розв'язати ці труднощі, після чого здобувачі продовжують працювати самостійно, тобто їхня робота є чергуванням самостійної діяльності та діяльності, яку вони виконують за допомогою викладача, зокрема його навідиних питань;

– *дослідницький* – суб'єкти навчання виступають у ролі дослідників, які самостійно визначають і вирішують проблему, за потреби звертаючись за допомогою до педагога (Пащенко, Красноштан, 2019; Чайка, 2011).

До другої виділеної групи методів – **методів стимулювання та мотивації навчальної діяльності** здобувачів освіти – відносять такі:

– *навчальна дискусія* – базується на обміні думками учасників взаємодії з певної проблеми, формулювання й відстоювання кожним з них своєї позиції щодо її вирішення;

– *дидактична гра* – ігрова діяльність, у якій здобувачі діють за встановленими правилами на основі використання набутих знань;

– *створення ситуації новизни матеріалу та інтересу у процесі навчання* – подача нових знань та активізація в учасників цього процесу інтересу до них, отримання ними задоволення від власного інтелектуального зростання;

– *забезпечення успіху в навчанні* – цілеспрямоване створення умов, за яких у здобувачів виникає можливість досягти значних результатів у навчальній діяльності, задовольнити свої соціальні потреби у визнанні власних досягнень іншими учасниками педагогічної взаємодії;

– *опора на життєвий досвід* – звернення в процесі викладання нового навчального матеріалу до накопичених здобувачами знань, оцінок різних явищ і процесів реальності, пережитих вражень та накопичених реакцій на аналогічні чи схожі життєві ситуації, що допомагає людині відчувати себе більш впевнено в процесі навчання;

– спонукання майбутніх фахівців до *усвідомлення відчуття обов'язку й відповідальності* в навчанні – роз'яснення викладачем вимог до професійної готовності представників відповідної професії, можливих наслідків несумлінного виконання ними своїх фахових обов'язків, важливості добросовісного навчання як запоруки успішного професійного становлення майбутніх фахівців;

– *заохочення* – спосіб впливу викладача на особистість майбутнього фахівця, що виражає позитивну оцінку його поведінки чи результатів навчальної діяльності з метою стимулювання її подальшого перебігу та закріплення позитивних доробок;

– *покарання* – гальмування й корекція несумлінної навчальної діяльності, некоректної поведінки студента за допомогою їх негативної оцінки, однак на основі прояву поваги до особистості, недопущення психологічного пресингу, *приниження її честі та гідності*;

– *змагання* – намагання людини перевершити, перемогти інших учасників у процесі здійснення певного виду навчальної діяльності, домагаючись кращих, ніж у них, її результатів.

Третя визначена група методів – **методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчальної діяльності її учасників** – містить такі:

– *усне опитування*, зокрема фронтальне, групове й індивідуальне опитування – здобувачам пропонують відповісти на серію логічно пов'язаних запитань;

– *письмовий контроль* – суб'єкти навчання відповідають на поставлені запитання в письмовій формі;

– *графічна контрольна перевірка* – здобувачі результат виконання своєї навчальної діяльності представляють у заданій формі: креслення, малюнка, графіка, векторної діаграми;

– *практична контрольна перевірка* – виконання особою запропонованих контрольних завдань практичного плану;

– *тестова перевірка знань* (традиційна та комп'ютерна) – оцінювання виконаних учасниками завдань за допомогою кількісних норм;

– *залік* – форма підсумкового контролю, що полягає в оцінці засвоєння здобувачами навчального матеріалу з певної дисципліни на основі врахування виконаних ними різних видів робіт на практичних, семінарських чи лабораторних заняттях, причому недиференційований залік не передбачає виставлення оцінки в балах;

– *іспит (екзамен)* – форма підсумкової атестації засвоєння здобувачами теоретичного та практичного матеріалу з навчальної дисципліни за семестр з виставленням оцінки в балах. Іспит можуть проводити у формі письмової роботи, співбесіди, практичної чи лабораторної роботи, тестування, захисту науково-дослідних робіт.

**Форма організації навчання** відображає певну управлінську та структурно-організаційну конструкцію заняття, що визначається його дидактичними цілями, змістом та специфікою діяльності учасників навчального процесу.

Форми навчання у вищій школі класифікують за різними ознаками. Так, *за способом здобуття освіти* виокремлюють такі форми навчання:

– *очна* (реалізація безпосередньої взаємодії викладача зі здобувачами освіти в аудиторіях закладу освіти);

– *дистанційна* (здійснення освітнього процесу на основі використання комп'ютерних технологій та відповідних методик в режимі онлайн, що передбачає отримання здобувачами освіти без прив'язки до конкретного місця знаходження);

– *змішана* (поєднання навчальної діяльності майбутніх фахівців в аудиторії під керівництвом викладача та онлайн-навчання, коли учасники розділені простором і нерідко за часом);

– *самоосвіта* (цілеспрямована навчально-пізнавальна діяльність людини, що здійснюється за її індивідуальним бажанням в обраній нею галузі знань).

*За кількістю учасників* навчального процесу виділяють такі форми:

– *індивідуальна* (самостійне здійснення здобувачем індивідуальної навчальної діяльності);

– *групова* (організація навчання в малих групах учасників, об'єднаних спільною метою);

– *фронтальна* (організація спільної навчальної діяльності членів академічної групи для виконання поставлених навчальних завдань).

Залежно від *призначення*, форми навчання об'єднують в групи, що забезпечують:

- навчальну підготовку;
- професійно-практичну практику.

До групи форм, що забезпечують навчальну підготовку здобувачів освіти, відносять такі:

**1. Лекція** – форма організації навчання, що забезпечує виклад теоретичного навчального матеріалу в систематизованому вигляді.

*За метою* виокремлюють такі види лекцій:

– *вступна* (визначає мету й завдання нової навчальної дисципліни, предмет і методи відповідної науки, розкриває місце цієї дисципліни в системі підготовки майбутніх фахівців, первинно ознайомлює їх з темами розділу, що будуть вивчатися, активізує інтерес майбутніх фахівців до навчального курсу;

– *поточна (тематична, інформаційна) лекція* – забезпечує трансляцію, розкриття й пояснення здобувачам освіти матеріалу з конкретної теми навчального курсу, аналіз провідних аспектів вивчення кожної порушеної проблеми відповідної наукової галузі, розкриття взаємозв'язків між окремими частинами навчального курсу;

– *оглядова лекція* – орієнтує суб'єктів навчання на поглиблення й узагальнення засвоєних ними знань, аналізує ключові проблеми курсу, проводиться або для систематизації їхніх знань наприкінці вивчення кількох споріднених тем, або для загального ознайомлення з позапрограмним навчальним матеріалом, який рекомендується особі вивчати самостійно;

– *консультативна лекція* – доповнює й уточнює навчальний матеріал, поданий на оглядовій лекції, розкриває ті його аспекти, що викликають значні труднощі здобувачів у процесі його самостійного опанування;

– *заклучна, або підсумкова лекція* – забезпечує систематизацію засвоєних здобувачами знань та підведення підсумків викладеного теоретичного матеріалу курсу;

– *інструктивна лекція* – проводиться зазвичай для здобувачів-початківців з питань організації навчально-пізнавальної діяльності на аудиторних заняттях та в процесі самопідготовки;

– *настановча лекція* – окреслює коло питань чи проблем, які передбачається опрацювати на наступних заняттях чи в процесі самостійної діяльності, визначає загальний план і структуру проведення подальшої роботи, систему завдань, які треба виконати.

*За кількістю лекторів виділяють:*

– *монолекцію* (читає один викладач);

– *бінарну лекцію* (проводять два викладачі, які можуть бути, наприклад, прихильниками різних наукових підходів чи наукових шкіл, теоретиком та практиком).

За використаними методами виділяють різні види лекцій, зокрема такі:

– *проблемна лекція* (подача матеріалу лекції у формі виявлення й вирішення певної актуальної проблеми, коли викладач визначає оригінальні шляхи вирішення й формулює гіпотезу, використовує різноманітні методи для її перевірки, формулює із залученням інших учасників освітньої взаємодії аргументовані висновки, при цьому логіка навчального пізнання значною мірою імітує логіку справжнього наукового дослідження);

– *лекція – конференція* (обговорення підготовлених здобувачами доповідей з обраної актуальної проблеми, де викладач виконує роль модератора);

– *лекція – прес-конференція* (формулювання здобувачами освіти на початку заняття низки запитань у письмовій формі, на які лектор потім відповідає в розгорнутій формі);

– *відеолекція* (систематизований виклад представленого у формі відеоінформації навчального матеріалу, що не вимагає особистої присутності лектора перед здобувачами);

– *лекція – візуалізація* (трансляція здобувачам освіти усної інформації у візуальній формі (слайди, малюнки, плівки, креслення, схеми тощо) за допомогою технічних засобів навчання з подальшим коментуванням викладачем представленого у вигляді натуральних об'єктів чи певних символів навчального матеріалу);

– *лекція – діалог* (лекція – бесіда, лекція – диспут) (проведення на основі застосування сократівського методу прямого діалогу між викладачем та здобувачами освіти, що спонукає їх до прояву активності в навчально-пізнавальній діяльності);

– *лекція теоретичного конструювання* (навчання здобувачів освіти узагальнювати й систематизувати освітні результати, формулювати теоретичні висновки) (Башкатова, 2023; Педагогіка вищої школи, 2007; Гладуш, Лисенко, 2004).

**2. Семінар** – форма організації навчання, що передбачає спільне обговорення здобувачами під керівництвом викладача обраної проблеми та питань з попередньо визначених тем для закріплення поданого на лекції навчального матеріалу, що передбачає попередню підготовку учасників на основі самостійного виконання наданих завдань.

За поставленою метою виокремлюють такі види семінарів:

– *семінар – бесіда* (розгорнута евристична бесіда, що передбачає закріплення й коригування знань учасників у процесі спільного обговорення попередньо виконаних ними завдань);

– *семінар – заслуховування* (заслуховування та спільне обговорювання учасниками освітнього процесу підготовлених повідомлень, доповідей, рефератів чи іншого типу виступів здобувачів);

– *семінар – диспут* (публічне обговорення багатоаспектної проблеми, під час проведення якого відбувається демонстративне зіткнення різних думок учасників, які мають уміти аргументовано відстоювати свою позицію);

– *семінар – практикум* (розв’язання учасниками нестандартних задач пошукового характеру, що передбачають використання ними засвоєної теоретичної бази та прояву практичних навичок);

– *міжпредметний семінар* (спільне обговорення міждисциплінарних питань та проблем, що вимагає від учасників прояву знань і вмінь з декількох навчальних дисциплін);

– *семінар – прес-конференція* (підготовка кількома здобувачами повідомлень з обраних вузлових питань теми з подальшим їх обговоренням рештою учасників);

– *семінар – конференція* (виступ декількох учасників з попередньо підготовленими доповідями з обраної проблеми чи теми з подальшим їх спільним обговоренням іншими членами групи).

**3. Практичне заняття** – форма організації навчання, на якому викладач організує детальний розгляд здобувачами освіти окремих теоретичних положень з відповідної навчальної дисципліни та забезпечує формування в учасників умінь і навичок їх практичного застосування під час виконання підготовлених завдань прикладного характеру.

**4. Лабораторне заняття** – форма організації навчання, що забезпечує проведення здобувачами освіти під керівництвом викладача *природничих чи імітаційних експериментів або дослідів для підтвердження окремих теоретичних положень, перевірки певних висунутих гіпотез та формулювання висновків та передбачає набуття учасниками досвіду роботи з відповідним лабораторним устаткуванням, комп’ютерною чи іншого виду обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, а також реалізацію методики експериментальних досліджень*. Темі лабораторних занять визначено в робочій програмі навчальної дисципліни.

**5. Самостійна навчальна діяльність** – форма організації навчання, при якій заплановані завдання виконуються здобувачами освіти без безпосередньої участі викладача, але під його методичним керівництвом. До організаційних форм самостійної навчальної

діяльності відносяться, наприклад, такі: робота з друкованими й електронними навчальними (підручники, навчальні посібники) та методичними (методичні вказівки, інструкції, настанови) працями, науковою літературою за фахом, самостійне вправління у виконанні теоретичних і практичних завдань, перегляд тематичних телепередач, науково-популярних і документальних фільмів тощо.

**6. Консультація** – індивідуальна чи групова форма організації навчання, де викладач відповідає на конкретні запитання, що виникли у здобувачів під час вивчення навчального матеріалу, ліквідує прогалини в їхніх знаннях, пояснює певні складні теоретичні положення курсу чи питання їх застосування на практиці, надає допомогу в реалізації самостійної роботи.

**7. Індивідуальне навчальне заняття** – форма організації навчання, коли викладач працює з окремими здобувачами освіти з метою підвищення рівня їх підготовки, ліквідації вад у знаннях та розкриття професійно- особистісного потенцілу майбутнього фахівця, розвитку його індивідуальних здібностей.

**8. Дидактична гра** – форма організації навчання, за якої здобувачі освіти набувають та закріплюють набуті знання й вміння в ігровій діяльності, що здійснюється за попередньо встановленими правилами. В останні роки широкого поширення набули цифрові дидактичні ігри, для яких було створено багато різних шаблонів та конструкторів. Наприклад, різновидом дидактичної гри є *вебквест* – інтерактивна гра, в якій учасники вчаться швидко розв'язувати в онлайн-форматі нестандартні завдання з обраної теми чи навчальної дисципліни (Кулішов, 2022; Педагогіка вищої школи, 2007; Гладуш, Лисенко, 2004).

**9. Вебінар** – форма організації навчання, що передбачає організацію та проведення освітніх зустрічей, навчальних семінарів, тренінгів та іншого виду дидактичних заходів у форматі онлайн за допомогою мережі Інтернет.

**10. Майстер-клас** – форма організації навчання, що спрямована на формування й відпрацювання практичних навичок здобувачів освіти шляхом ознайомлення їх з передовим досвідом високопрофесійного викладача чи фахівця іншого профілю, який безпосередньо демонструє їм свої педагогічні (нову освітню технологію, навчальну методика чи інші авторські напрацювання) чи фахові доробки з їх поясненням і коментуванням.

**11. Тренінг** – форма організації навчання, що передбачає здійснення інтерактивної навчальної взаємодії викладача і здо-

бувачів освіти та спрямована на відпрацювання в них професійно важливих практичних умінь, навичок, компетентностей.

До форм *професійно-практичної практики* майбутніх фахівців у вищій школі відносять такі:

– **навчальна практика** (спрямована закріпити теоретичні знання та практичні навички практикантів шляхом ознайомлення з майбутньою професійною діяльністю на робочому місці: у закладах вищої освіти, навчально-дослідних установах, клініках чи інших організаціях. Ця практика може передбачати впровадження різних форм роботи: екскурсія в установу чи на підприємство, здійснення там практичної діяльності під керівництвом професіонала, спостереження за професійною діяльністю фахівців тощо);

– **навчально-виробнича практика** (ознайомлення практикантів з їхньою майбутньою спеціальністю через залучення до виконання обов'язків помічника, дублера кваліфікованого фахівця, що дає здобувачам змогу глибше проникнути у зміст та перебіг професійної діяльності);

– **виробнича практика** (студенти старших курсів чи аспіранти на робочому місці самостійно, проте під керівництвом досвідченого працівника, виконують весь цикл основних робіт за спеціальністю, набуваючи практичний досвід професійної діяльності. До цієї категорії практик відноситься, наприклад, педагогічна (асистентська) практика);

– **науково-дослідна практика** (спрямована на набуття здобувачами освіти вмінь і навичок самостійного здійснення науково-дослідної діяльності у професійній царині);

– **переддипломна практика** (заклучна ланка професійно-практичної підготовки, що проводиться перед виконанням майбутнім фахівцем випускової бакалаврської, магістерської чи дисертаційної роботи) (Фіцула, 2006).

### **Контрольні запитання до розділу 3**

1. Що розуміють під дидактикою вищої школи?
2. Назвіть та розкрийте основні функції дидактики вищої школи.
3. Розкрийте суть педагогіки вищої школи як науки.
4. Визначте об'єкт і предмет дидактики вищої школи.
5. Сформулюйте мету дидактики вищої школи. Назвіть основні завдання дидактики вищої школи.
6. Сформулюйте загальні закономірності, що поширюються на всю систему навчання у вищій школі.

7. Сформулюйте часткові (конкретні) закономірності, що мають відношення тільки до окремих складників системи навчання у вищій школі.
8. Назвіть основні категорії дидактики вищої школи.
9. Що таке навчання?
10. Що таке зміст вищої освіти?
11. Визначте поняття «стандарт вищої освіти», «навчальний план», «навчальна програма».
12. Що таке підручник? Посібник?
13. Назвіть та схарактеризуйте загальнодидактичні (універсальні) принципи навчання у вищій школі.
14. Назвіть та схарактеризуйте специфічні дидактичні принципи навчання у вищій школі.
15. Назвіть методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, визначте їх суть.
16. Назвіть та схарактеризуйте методи стимулювання та мотивації навчальної діяльності здобувачів вищої освіти.
17. Назвіть методи контролю й самоконтролю результатів навчальної діяльності її учасників, розкрийте їх суть.
18. Визначте та схарактеризуйте основні види навчальних лекцій, що читаються у вищій школі.
19. Визначте основні види семінарів, що проводяться у вищій школі. Схарактеризуйте основні різновиди семінарських занять.
20. Що таке практичне заняття?
21. Що таке лабораторне заняття?
22. Що таке самостійна навчальна робота здобувачів освіти?
23. Які інноваційні форми навчання у вищій школі ви знаєте? Розкрийте їх сутність.
24. Назвіть основні форми професійно-практичної практики у вищій школі.

### ***Практичні завдання до розділу 3***

1. Визначте сучасні загальнодидактичні вимоги до лекції у вищій школі. Складіть методичні рекомендації до підготовки та читання лекції здобувачам вищої освіти.

2. На основі врахування порад фахівців розробіть інструктивну карту проведення семінарського заняття.

3. Сформулюйте методичні вказівки з організації самостійної навчальної діяльності здобувачів освіти.

4. Опрацюйте методики проведення практичних і лабораторних занять. Створіть порівняльну таблицю спільних та відмінних аспектів у методиці їх проведення.

5. Оберіть певну актуальну наукову проблему, що пов'язана з вашою спеціальністю, та складіть план підготовки й проведення семінару– конференції для її обговорення, назвіть теми доповідей, які би ви рекомендували підготувати її учасникам з урахуванням профілю та курсу навчання.

6. На основі опрацювання відповідних навчально-методичних джерел розробіть загальну методику проведення дидактичних ігор у вищій школі.

### ***Завдання для самостійної роботи до розділу 3***

1. У Законі України «Про освіту» визначено, що до основних форм здобуття освіти відноситься дуальна освіта як «спосіб здобуття освіти, що передбачає поєднання навчання осіб у закладах освіти (в інших суб'єктів освітньої діяльності) з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору». Підготуйте реферат на тему «Дуальна форма навчання здобувачів освіти в Україні».

2. На основі опрацювання сучасних джерел інформації підготуйте доповідь на тему «Світовий досвід розвитку дистанційних форм навчання здобувачів вищої освіти».

3. Знайдіть у Законі України «Про освіту» визначення поняття «мережева форма здобуття освіти». На основі вивчення педагогічних джерел про цю форму навчання підготуйтеся до участі на семінарському занятті в дискусії на таку тему: «Використання мережевої форми здобуття вищої освіти: особливості, переваги, ризики».

4. У Законі України «Про освіту» пропонуються визначення понять «навчальна література», «підручник», «електронний підручник (посібник)». Чи вважаєте ви за доцільне внести в ці визначення певні зміни? Аргументуйте свою точку зору.

### ***Література до розділу 3***

1. Bloom, B., Englehart, M. Furst, E., Hill, W., & Krathwohl, D. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational

- goals. Handbook I: Cognitive domain. New York and Toronto: Longmans, Green, 1956.
2. Davydova Zh. Information Competence Formation in International Medical Students: Theory and Practice : monograph. Kharkiv: Disa Plus, 2022. 460 p.
  3. Башкатова Н. М. (2023). Види і типи лекцій та рекомендації до їх проведення. URL: <https://itcollege.lviv.ua/vydy-i-typu-lektsiy-ta-rekomendatsiyi-do-yikh-provedenny/>
  4. Бондар В. І. Дидактика. К. : Либідь, 2005. 264 с.
  5. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студентів. *Вища школа*. 2002. № 6. С. 18–29.
  6. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
  7. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ, 2014. 416 с.
  8. Городиська В., Пантюк М., Міляєва В. Педагогіка та психологія вищої школи: тексти лекцій. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2014. 307 с.
  9. Енциклопедія освіти. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
  10. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004 (із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
  11. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004 (із змінами). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
  12. Коменський Я. А. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т. 1. Велика дидактика / за ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. А. К. : Рад. школа, 1940. 248 с.
  13. Кулішов В. С. Дидактика вищої школи : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. 142 с.
  14. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
  15. Осипова Т. Ю. Педагогічна підтримка як умова підготовки майбутніх учителів до наставницької діяльності. *Вісник Черкаського університету*. Серія Педагогічні науки. 2013. Вип. 37 (290). С. 93-101.
  16. Пащенко М., Красноштан І. Педагогіка. Київ : Центр учбової літератури, 2019. 228 с.

17. Педагогіка вищої школи / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. К. : Педагогічна думка, 2009. 256 с.
18. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд; 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
19. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / О. І. Федоренко, В. О. Тюріна, С. П. Гіренко, С. М. Бойко, М. О. Котелюх, П. Д. Червоний, О. В. Медведєва; за заг. ред. О. І. Федоренко. Харків : ФОП Бровін О. В., 2020. 240 с.
20. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Харків : Каравелла, 2006. 300 с.
21. 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. Вип. 85. С. 231-230.
22. Туркот Т. І., Коновал О. А. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посіб. Херсон : Олді-плюс, 2013. 466 с.
23. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : підручник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
24. Форми та методи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / Бондаревський В. Г., Семенова З. Г., Терещенко Т. Є., Шукіс І. З. Дніпропетровськ : ДДФА, 2006. 43 с.
25. Чайка В. Основи дидактики. Київ : Академвидав, 2011. 240 с.
26. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с.

## РОЗДІЛ 4

### **ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ФОРМАТИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

#### **4.1. Сутність та класифікація сучасних освітніх технологій**

IV промислова революція, новий технологічний уклад, конвергенція даних, штучний інтелект (ШІ), глибоке та персоналізоване навчання спричинили необхідність певної трансформації й оновлення освітніх технологій (Ed Tech, Education Technology) сучасного цифрового суспільства.

Сучасні освітні технології є інструментом реалізації нових теорій у сфері освіти. Розвиток освітніх технологій відбувається згідно з ідеями гуманізму, що забезпечує умови для особистої самореалізації.

Освітні технології розглядаються фахівцями з різних точок зору, що відображається в різноманітних визначеннях цього поняття. Для уточнення сутності поняття «освітня технологія» слід навести кілька найбільш вживаних його визначень, відповідно до яких це поняття трактується як:

– організована система взаємодії між педагогом і здобувачами освіти, що включає в себе проєктування, планування, корекцію і орієнтацію педагогічного процесу з метою досягнення основної мети навчання (Г. Пономарьова, С. Беляєв, О. Бабакіна, В. Литвин та інші);

– методи створення, організації та реалізації освітнього процесу та отримання нових знань на основі взаємодії технічних ресурсів та людських можливостей (А. Алексюк, Г. Сельовко та інші);

– галузь дослідження, що вивчає процес аналізу, проєктування, розробки, впровадження та оцінювання навчального середовища, навчальних матеріалів, здобувачів освіти та процесу навчання з метою покращення викладання та навчання (Н. Кравець, Т. Роїк та інші);

– опис широкого спектра програмного та апаратного забезпечення для викладання та навчання (М. Михайліченко, Я. Рудик та інші);

– організований і цілеспрямований процес, спрямований на вирішення дидактичних завдань у сфері управління освітнім процесом (В. Ортинський).

Отже, немає однозначного тлумачення терміна «освітні технології», що багато в чому пов'язане зі складністю та різноспрямованістю шляхів реалізації технологічного підходу в освітній практиці. При цьому важливо відзначити, що поняття «освітні технології» має кілька значень і може бути зрозумілим відповідно контексту.

Кінцевою метою освітніх технологій (Ed Tech) є покращення навчального середовища, що, у свою чергу, підвищує результативність та ефективність навчання.

*До основних переваг освітніх технологій віднесено:*

– *концептуальність*: основою розвитку є певна наукова ідея;  
– *цілісність*: усі елементи, що забезпечують якість освітніх технологій, взаємопов'язані;

– *керованість*: з'являються можливості для дослідження, аналізу й удосконалення освітнього процесу;

– *відтворюваність*: сучасні освітні технології можуть бути відтворені великою кількістю викладачів;

– *ефективність*: забезпечує вирішення завдань відповідно до стандартів освіти зі скороченням фінансових, матеріальних та тимчасових витрат.

– Ефективність освітніх технологій визначають за такими критеріями:

– *цілісність*: наявність усіх структурних елементів, які ефективно взаємодіють один із одним;

– *оптимальність*: відповідність навчальним цілям із наявними ресурсами;

– *результативність*: гарантоване отримання запрограмованих результатів навчання;

– *практичність*: можливість відтворення в реальних умовах освітнього процесу;

– *концептуальність*: опора на наукові концепції;

– *керованість*: зручна та легка перевірки результатів процесу навчання, прогнозування;

– *системність*: наявність характеристик системи, до яких відносяться цілісність, зв'язок між частинами та загальна логіка;

– *відтворюваність* – показник того, наскільки точно й послідовно можна одержати очікувані результати при повторному використанні технології в інших умовах.

Освітні технології, що використовуються в навчальній практиці, характеризують за рівнями:

1) концептуальний рівень (система ідей та пропозицій, на чому ґрунтується побудова та застосування технології);

2) проєктний рівень (перехід від головної ідеї або принципу до реалізації, визначення алгоритму дій для досягнення визначеної мети);

3) процесуальний рівень (дії, методи, форми, прийоми, які використовуються для кожного етапу досягнення мети);

4) технічний рівень (інструментально-технічне забезпечення всіх дій кожного етапу і конкретні дії суб'єктів).

Системний характер опису технології охоплює всі чотири етапи:

1) формулювання ідеї ефективного досягнення мети суб'єкта освітнього процесу;

2) визначення умов, які потрібно врахувати для ефективного використання технології;

3) розробка конкретного алгоритму дій суб'єктів;

4) визначення характеру їхньої діяльності;

5) опис дій (алгоритм, система тощо).

Освітні технології виконують певні *функції*, що роблять освітній процес більш ефективним, результативним та доступним, а саме такі:

1) *навчальна функція*: забезпечення опанування здобувачами освіти системи знань, умінь та навичок на основі дидактичних принципів та закономірностей навчання; формування загальних і ключових компетентностей, які необхідні для успішної життєдіяльності; розвиток інтелектуальних та творчих здібностей здобувачів;

2) *виховна функція*: розвиток особистості з урахуванням його індивідуальних особливостей; формування ціннісних орієнтацій та моральних якостей; розвиток самосвідомості та самоорганізації здобувачів освіти;

3) *розвивальна функція*: розвиток креативності та критичного мислення, емоційного інтелекту і комунікативних навичок людини тощо;

4) *мотиваційна функція*: підвищення пізнавальної активності та мотивації до навчання; створення сприятливого

середовища для розвитку та самореалізації особистості; формування позитивного ставлення до навчання;

5) *організаційна функція*: оптимізація навчального процесу та підвищення його ефективності; раціональне використання ресурсів та часу; забезпечення чіткої координації дій усіх учасників освітнього процесу;

6) *контрольно-оцінювальна функція*: здійснення моніторингу та оцінки результатів навчання; використання різноманітних методів та форм оцінювання; забезпечення зворотного зв'язку та корекції освітнього процесу;

7) *комунікативна функція*: створення умов для ефективної комунікації між учасниками освітнього процесу; використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для налагодження комунікації; розвиток комунікативних компетентностей здобувачів освіти;

8) *інформаційна функція*: забезпечення доступу до інформації та знань з різних джерел; використання сучасних інформаційних технологій для навчання; формування інформаційної культури учасників освітнього процесу тощо;

9) *соціальна функція*: адаптація й підготовка здобувачів освіти до життя в суспільстві; формування соціальних компетентностей та навичок; виховання толерантності й поваги до інших людей;

10) *інноваційна функція*: упровадження нових наукових знань, досягнень науки та техніки в освітній процес; розвиток креативності та інноваційного мислення; підготовка здобувачів освіти до життєдіяльності в умовах постійних змін тощо.

Усі функції освітніх технологій взаємопов'язані та взаємозалежні. Їх реалізація забезпечує якісний та результативний освітній процес, який відповідає потребам суспільства та особистості. Активне впровадження освітніх технологій сприяє формуванню спільного бачення педагогів шляхів інтеграції технологій в освітній процес, розвитку спроможності викладачів упроваджувати кращі практики та підтримувати системні зміни в освітньому середовищі, допомагає у впровадженні ефективних практичних рішень.

Класифікація освітніх технологій може бути різноманітною залежно від критеріїв відбору: за способом подання знань, за технічними характеристиками, за методологічними особливостями тощо. Наведемо приклади класифікації сучасних освітніх технологій в умовах цифрової трансформації освіти та науки:

### 1. За способом подання знань:

– *традиційні* технології: очне навчання з використанням друкованих матеріалів, дошки, розповідей тощо;

– *інноваційні* технології: у процесі навчання здобувач стає суб'єктом, відчуває потребу та здатність до позитивного самонавчання, набуває мотив саморозвитку.

### 2. За формою проведення:

– *дистанційні* технології: навчання за допомогою електронних платформ, відеозанять, вебінарів, онлайн-курсів;

– *змішані й гібридні* технології: поєднання традиційних та дистанційних методів та форм навчання.

### 3. За технічними характеристиками:

– *мультимедійні* технології: використання аудіо- та відеоматеріалів для навчання;

– *комп'ютерні, інформаційні та мобільні* технології: навчальні програми, електронні підручники, онлайн-ресурси, гейміфікація, інтерактивні дошки, VR та AR технології для створення імерсійного досвіду, хмарні сервіси, штучний інтелект, нейронні мережі тощо;

– *інтерактивні* технології: інтерактивне навчання, інтерактивні вправи, інтерактивні відео, інтерактивні аркуші тощо.

Ця класифікація не є вичерпною та може розширюватися з урахуванням нових технологій та методик, які постійно з'являються в освітньому просторі.

*Інноваційні* технології є новим типом організації навчання, є альтернативою *традиційним* (нормативним) типам навчання. Потреба в інноваційних технологіях обумовлена глобальними інноваційними процесами в суспільстві, які набули поширення з другої половини ХХ століття.

Інноваційне навчання будується за певними правилами, має відповідати певним умовам та гармонійно поєднуватися з традиційним навчанням. Під інноваційним навчанням розуміють навчання, що стимулює інноваційні зміни в культурі й соціальному середовищі як відповідь на проблемні ситуації, що виникають в житті людини і суспільства в епоху інновацій. Суть інноваційного навчання полягає у створенні умов, при яких у процесі навчання здобувач освіти стає суб'єктом, відчуває потребу та здатність до позитивного самонавчання, набуває мотиви саморозвитку.

*За технічними характеристиками* освітні технології поділяють на такі види: мультимедійні, комп'ютерні, інформаційні, цифрові, мобільні, імерсивні, хмарні, *гейміфіковані* тощо.

**Мультимедійні технології** – це сукупність технічних та дидактичних засобів навчання. Термін «мультимедія» походить від латинського слова *multum* («багато») та *media* («засоби»). Тому значення терміна «мультимедія» – «багато засобів». Вважають, що поняття пішло з інформаційної галузі та в залежності від конкретної сфери застосування, призначення та місця використання набувало свого тлумачення. У 1945 р. американський вчений Ваннівєр Буш запропонував нову концепцію організації пам'яті – MEMEX. Згідно з цією концепцією, формат пошуку був спрощений, ввівши його за смисловим змістом, а не за формальними ознаками, як раніше. Це стало поштовхом для появи сучасних мультимедійних технологій, які об'єднали в собі систему гіпертексту (система роботи з комбінаціями текстових матеріалів) і гіпермедіа (система, що працює з поєднанням графіки, звуку, відео та анімації). Умовно цей етап, який тривав до 1960-х років, прийнято вважати першим у загальній періодизації розвитку мультимедійних технологій.

Другий етап характеризується активним розвитком мультимедійних додатків, що використовуються в різних сферах життєдіяльності людини. Суспільство починало розуміти та відчувати значний потенціал мультимедійних технологій у різних сферах, таких як мистецтво, культура, освіта тощо.

Третій етап розвитку мультимедійних технологій (1975 р.) почався широким використанням мультимедійних технологій, які включали текст, графіку, оцифровану мову, звукозапис, фотографії, анімацію, відеокліпи тощо.

З 1976 р. почалася історія бурхливого створення та поширення персональних комп'ютерів завдяки С. Возняку і С. Джобсу. Це стало величезним поштовхом для створення середовища для впровадження мультимедійних технологій.

Новий етап у розвитку мультимедійних технологій, у тому числі і їхнє застосування в освітньому процесі, наприкінці 1980-х рр. пов'язаний з ім'ям американського вченого Білла Гейтса і його компанії Microsoft. Сьогодні медіа-технології успішно використовуються в різних сферах життя та діяльності людства.

Для впровадження мультимедійних технологій використовують *технічні засоби навчання* (ТЗО) – це сукупність технічних пристроїв з дидактичним забезпеченням, що використовують в освітньому процесі для подання та обробки інформації з метою її оптимізації. ТЗО об'єднує в собі два поняття: технічні пристрої

(обладнання) та дидактичні засоби навчання (носії інформації), які відтворюються за допомогою цих пристроїв.

До сучасних технічних засобів навчання відносять: персональний комп'ютер, ноутбук, проектор, принтер, сканер, документ-камеру, інтерактивну дошку, інтерактивну панель тощо.

**Комп'ютерні технології** – це узагальнена назва технологій, які відповідають за зберігання, передачу, обробку, захист та відтворення інформації за допомогою комп'ютерів.

Комп'ютерні технології реалізуються трьома способами:

- 1) як основна, визначальна;
- 2) як додаткова (використання комп'ютерних технологій навчання за окремими темами, розділів для окремих дидактичних завдань);
- 3) як монотехнологія (навчання, управління навчальним процесом, включаючи всі види діагностики та моніторингу, базуються на використанні комп'ютера).

Концептуальні положення технології комп'ютерного навчання:

- *навчання як спілкування здобувача освіти з комп'ютером;*
- *принцип адаптивності:* адаптація дидактичних можливостей комп'ютера до індивідуальних особливостей здобувача;
- *інтерактивний характер навчання:* виконання різноманітних інтерактивних вправ;
- *керованість:* у будь-який момент можлива корекція процесу навчання викладачем;
- *взаємодія здобувача з комп'ютером* може здійснюватися у всіх можливих варіантах: суб'єкт – об'єкт, суб'єкт – суб'єкт, об'єкт – суб'єкт;
- *оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи* учасників освітнього процесу;
- *підтримка стану психологічного комфорту* здобувача під час спілкування з комп'ютером.

**Комп'ютерне навчання** (Computer-Based Learning (CBL)) – це метод викладання, що використовує комп'ютерні програмні та апаратні системи для розробки та підтримки освітнього контенту. За допомогою CBL студенти можуть взаємодіяти з матеріалами курсу за допомогою інтерактивних програм та інтерфейсів, а також можуть працювати у власному темпі та в індивідуальному стилі. Цей підхід використовують для онлайн- та дистанційного навчання.

Системи комп'ютерного навчання включають мультимедійні програми, тести та вправи для самостійного навчання, інтерактивні симуляції та інші інструменти, які допомагають студентам взаємодіяти з матеріалом. Часто ці системи розроблені таким чином, щоб бути адаптивними, тобто вони можуть регулювати рівень складності матеріалу залежно від здібностей та прогресу в навчанні кожного здобувача. Це дозволяє майбутнім фахівцям опрацювати матеріал у комфортному для них та керованому темпі.

Однією з головних переваг комп'ютерного навчання є його гнучкість. Завдяки такому підходу студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів 24/7, а це означає, що вони можуть узгодити свій навчальний час з іншими своїми зобов'язаннями, включаючи роботу, сім'ю й інші обов'язки. Крім того, CBL може бути адаптований відповідно до конкретних навчальних потреб і вподобань кожного окремого студента, що забезпечує більш індивідуальний та персоналізований досвід навчання.

Інформаційні технології / Information Technology (IT), інформаційно-комунікаційні технології / Information and Communication Technology (ІКТ) та цифрові технології / Digital Technology (ЦТ) взаємопов'язані між собою, але мають різні характеристики. Так, IT фокусується на обчисленнях, ІКТ фокусується на комунікаціях, а цифрові технології – на користувацькому досвіді (див. таблицю 4.1).

*Таблиця 4.1*

### **Порівняльна таблиця інформаційних технологій, інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових технологій**

	Інформаційні технології	Інформаційно-комунікаційні технології	Цифрові технології
<b>Визначення</b>	Усе, що пов'язано з обчислювальними технологіями	Усе, що використовується для обробки та передачі інформації	Досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій для роботи, навчання, спілкування
<b>Характеристика</b>	Як працюють комп'ютери та їхні можливості	Полегшення комунікації між людьми	Як можна використовувати технології в цифровому просторі
<b>Зразок</b>	Комп'ютерні системи, мережі	Комп'ютери, телефони, радіоприймачі, мобільні телефони, супутникові системи тощо	Надсилання та отримання інформації в електронному вигляді

**Інформаційні технології навчання (ІТ)** охоплюють широкий спектр інструментів, ресурсів та методологій, які використовують комп'ютерні обчислювальні системи для покращення викладання та навчання.

ІТ не обмежується одним типом технології, а інтегрує різні технології для створення інтерактивного, захоплюючого та персоналізованого навчального середовища. Мета ІТ – покращити результати навчання, полегшити доступ до інформації та сприяти створенню середовища для спільного навчання. Основні переваги та недоліки ІТ визначено в таблиці 4.2 (див. табл. 4.2).

Таблиця 4.2

### Основні переваги та недоліки ІТ

Переваги	Недоліки
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Покращена комунікація;</li> <li>- підвищена продуктивність;</li> <li>- глобальні можливості підключення;</li> <li>- ефективне зберігання даних;</li> <li>- автоматизація;</li> <li>- швидкий доступ до інформації;</li> <li>- можливості віддаленої роботи;</li> <li>- покращене обслуговування клієнтів;</li> <li>- зростання електронної комерції;</li> <li>- краще медичне обслуговування;</li> <li>- оптимізована освіта;</li> <li>- аналіз даних;</li> <li>- фінансовий менеджмент;</li> <li>- підвищення ефективності виробництва;</li> <li>- екологічна стійкість;</li> <li>- удосконалені транспортні системи; покращені можливості розваг;</li> <li>- краща кібербезпека;</li> <li>- розширене охоплення бізнесу;</li> <li>- інновації та креативність</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Проблеми з конфіденційністю;</li> <li>- ризики кібербезпеки;</li> <li>- залежність від технологій;</li> <li>- цифровий розрив;</li> <li>- потенційна можливість витіснення робочих місць;</li> <li>- інформаційне перевантаження;</li> <li>- шахрайство та афери в інтернеті;</li> <li>- проблеми зі здоров'ям;</li> <li>- втрата людського зв'язку;</li> <li>- цифрова залежність;</li> <li>- потенційна можливість дезінформації;</li> <li>- вплив на навколишнє середовище;</li> <li>- вартість технології;</li> <li>- витік даних та крадіжка особистих даних;</li> <li>- технологічне старіння;</li> <li>- соціальна ізоляція;</li> <li>- порушення прав інтелектуальної власності;</li> <li>- етичні проблеми;</li> <li>- руйнування традиційних галузей промисловості;</li> <li>- надмірна залежність від ІТ-навичок</li> </ul>

**Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)** – це використання обчислювальних та телекомунікаційних технологій, систем та інструментів для полегшення способу створення, збору, обробки, передачі та зберігання інформації. ІКТ включають обчислювальні технології, такі як сервери, портативні комп'ютери та програмні додатки, а також дротові та бездротові технології зв'язку, які підтримують телефони, інтернет, Інтернет речей (ІоТ) та метавесвіт.

Мета ІКТ полягає в тому, щоб покращити доступ до інформації, а також зробити зв'язок між людьми, людиною з машиною та машиною простішим та ефективнішим. Основні переваги та недоліки ІКТ представлено в таблиці 4.3 (див. табл. 4.3).

Таблиця 4.3

### Основні переваги та недоліки ІКТ

Переваги	Недоліки
Покращена комунікація; підвищення залученості; доступ до інформації	Цифровий розрив; відволікаючі фактори; конфіденційність та безпека даних

Шляхи впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освітній процес ЗВО:

- інтерактивні цифрові дошки: заміна традиційних дошок із крейдою на інтерактивні дошки;

- онлайн-лекції. Використання онлайн-платформи для проведення лекцій (під час дистанційного навчання);

- модель «перевернутого класу». Відповідно до цієї моделі, студенти дивляться лекції вдома на своїх комп'ютерах і використовують час в аудиторіях для більш інтерактивних вправ;

- використання особистих пристроїв. Заохочення студентів використовувати власні смартфони або інші пристрої для навчання;

- платформи електронного навчання. Упровадження платформ електронного навчання, де студенти можуть отримувати доступ до матеріалів курсу, надсилати завдання і взаємодіяти з викладачами та одногрупниками;

- цифрові бібліотеки: розширення бібліотеки, надання доступу до цифрових ресурсів і бібліотек. Це дає здобувачу доступ до великої кількості джерел інформації та ресурсів тощо.

**Цифрові технології навчання** – це інструменти та ресурси, які полегшують викладання і навчання в цифровому середовищі. Вони мають потенціал трансформувати освіту, підвищуючи якість навчання й актуальність його змісту, посилюючи інклюзію та покращуючи адміністрування й управління освітою.

*Ключові компоненти цифрових технологій навчання:*

1. *Цифровий контент та цифрові ресурси:* електронні підручники, онлайн-довідники, бази даних, мультимедійний контент (відео-, аудіолекції, інтерактивні симуляції), електронні бібліотеки тощо. Цифрові ресурси роблять інформацію більш доступною та цікавою для здобувачів.

2. *Системи управління навчанням (LMS)*: платформи Moodle, Canvas та Blackboard є онлайн-середовищем, де викладачі можуть створювати, проводити, керувати та відстежувати навчальні курси. LMS полегшують розповсюдження навчальних матеріалів, завдань та оцінювання.

3. *Віртуальні навчальні середовища* – це інтерактивні онлайн-платформи, які відтворюють реальний навчальний досвід, пропонуючи інтерактивні інструменти та ресурси для покращення навчання. Вони можуть включати віртуальні лабораторії, симуляції, доповнену та віртуальну реальність.

4. *Інструменти для співпраці*: вікі, блоги, соціальні мережі, онлайн-форуми тощо. Ці інструменти підтримують взаємне навчання, групові проекти та створення спільнот.

5. *Адаптивні та персоналізовані технології навчання*: використовують алгоритми та аналітику даних для персоналізації освітнього процесу, адаптуючи зміст і темп відповідно до прогресу кожного користувача, його сильних сторін та потреб.

6. *Мобільне навчання (m-Learning)* – технології, які дозволяють здобувачам отримувати доступ до освітнього контенту та ресурсів у будь-який час і в будь-якому місці за допомогою смартфонів, планшетів та інших портативних пристроїв.

7. *Гейміфікація та ігрове навчання*: ігрова техніка в освітній діяльності для мотивації та залучення здобувачів освіти. Це може варіюватися від простих систем з позначками до складних освітніх ігор, які імітують реальні життєві сценарії.

8. *Імерсивні технології*: доповнена реальність (AR) і віртуальна реальність (VR). Ці технології допомагають зануритися в освітній процес, імітуючи реальне середовище або накладаючи цифрову інформацію на фізичний світ, роблячи складні концепції простішими для розуміння через інтерактивний досвід.

9. *Штучний інтелект (ШІ) та машинне навчання*. ШІ в освіті забезпечує персоналізоване навчання, автоматизацію адміністративних послуг та інтелектуальні системи репетиторства. Алгоритми машинного навчання можуть прогнозувати результати навчання та вчасно втручатися для покращення результатів.

10. *Аналітика навчання*: використання інструментів аналізу даних для моніторингу прогресу здобувачів освіти, виявлення групи ризику та адаптації освітніх стратегій до індивідуальних навчальних потреб.

*Цифровий контент* – це будь-який контент, який зберігається в цифровому форматі та передається через цифрові пристрої та мережі. Це може бути текст, зображення, аудіо-, відео-, інтерактивні елементи, програмне забезпечення, веб-сторінки та інші типи медіафайлів, які можуть бути доступні онлайн або зберігатися локально на електронних пристроях.

*Цифрові ресурси* – представлені в цифровому форматі фотографії, відеофрагменти, статичні та динамічні моделі, об'єкти віртуальної реальності та інтерактивне моделювання, картографічні матеріали, звукозаписи, символічні об'єкти та ділова графіка, текстові документи та інші навчальні матеріали, необхідні для організації освітнього процесу.

*Загальні вимоги до цифрових освітніх ресурсів:*

- відповідність нормативним документам МОН України,
- орієнтація на сучасні форми навчання,
- забезпечення інтерактивності та мультимедійності навчання;
- можливість диференціації й індивідуалізації навчання з урахуванням вікових особливостей і досвіду здобувачів;
- орієнтованість на набуття досвіду розв'язання життєвих проблем на основі знань і вмінь у межах певної навчальної дисципліни;
- спрямованість на самостійну та групову роботу тощо.

**Система управління навчанням (LMS, від англ. “Learning Management System”)** – це програмне забезпечення або веб-технологія, що використовується для планування, виконання та оцінки навчального процесу.

Найкращі системи LMS працюють на основі штучного інтелекту та інтелектуальних технологій і дозволяють хмарну інтеграцію з іншими важливими системами управління персоналом та підприємством. LMS розміщує, доставляє та відстежує весь освітній контент.

*Переваги LMS:*

- *зниження витрат та підвищення ефективності.* Спочатку організація витрачає кошти на програмне забезпечення LMS, яке потім компенсує економією на навчанні в аудиторіях, відрядженнях та зовнішніх витратах (як для персоналу, так і для викладачів);
- *культура навчання протягом усього життя:* система LMS налаштовується для кожного співробітника та може відстежувати, рекомендувати та забезпечувати кожен новий етап або блок навчання в межах безперервного навчання;

– *упровадження хмарних технологій та рентабельність інвестицій*. Хмарну LMS можна постійно оновлювати за допомогою інновацій у дизайні та розробці;

– *забезпечення відповідності нормативним вимогам*. Завдяки таким можливостям, як моніторинг робочих процесів, сповіщення та процеси електронного підпису, LMS забезпечує прозоре глобальне уявлення про стан відповідності щодо навчання та сертифікації;

– *професійний розвиток та підвищення кваліфікації робітників*. Сучасні LMS використовують дані та аналітику для створення релевантних та зручних курсів. Це створює передумови для швидшого стратегічного підвищення кваліфікації й перепідготовки кадрового резерву;

– *підвищення залученості учнів*. LMS-система може спростити навчання на основі комбінації різних медіа та каналів, допомагаючи зробити його більш персоналізованим для користувача, а також їхнього мотивування й підвищення залученості.

**Мобільні технології навчання** (мобільне навчання, mLearning) – спосіб доступу до навчального контенту через мобільні пристрої. Цей метод розширює можливості навчання потреби, дозволяючи користувачам отримувати доступ до контенту в будь-який час і в будь-якому зручному для них місці.

Важливим елементом мобільного навчання є його зосередженість на мобільності здобувача – надання йому можливості обирати, коли і де він хоче отримати доступ до навчання, означає, що він може рухатися у своєму власному темпі, підвищуючи залученість та покращуючи запам'ятовування знань.

*Основні характеристики mLearning:*

– *контент для мікронавчання*. Мобільне навчання часто використовується для організації мікронавчання (2-5 хвилин). Мікронавчальний контент – це стрічки соціальних мереж, короткі відео, анімація, гейміфікація, вікторини та інші інтерактивні формати навчання;

– *соціальне навчання*. Для мобільного навчання часто використовують соціальні мережі для підвищення зацікавленості, мотивації, підвищення залученості до навчання;

– *постійний доступ*. Платформи для мобільного навчання надають постійний доступ до освітнього контенту.

*Переваги мобільного навчання:*

– *популярність*. 80 % населення планети зараз користуються мобільними пристроями (смартфони, планшети тощо). Тому

ефективний засіб залучення здобувачів до навчання – це пристрій, яким вони користуються постійно;

– *ефективність*. Дослідження показують, що мобільні технології підвищують продуктивність на 43 %, крім того, здобувачі закінчують вивчення курсів на 45 % швидше, ніж ті, хто навчається за допомогою комп'ютера;

– *доступність*. Доступ з будь-якого місця та в будь-який час. Оскільки мобільне навчання – це все, що пов'язано з навчанням через мобільний пристрій за допомогою інтернету, доступ до нього можна отримати з будь-якої точки світу і в будь-який час. Для здобувачів, які працюють, важливо мати доступ 24/7 до невеликих мобільних навчальних модулів через пристрій, який вони вже використовують;

– *подолання великої відстані*. Основна перевага мобільного навчання полягає в тому, що воно охоплює величезну відстань, тому навіть якщо ви перебуваєте в іншій країні, ви можете отримати доступ до одного і того ж контенту в будь-який час. Дистанційна відстань не є проблемою для мобільного навчання;

– *зацікавленість та захопленість*. Подання великих об'ємів інформації невеликими частинами робить процес навчання швидким та ефективним, а використання інтерактивних вправ допомагає залучити здобувачів та підтримувати їх мотивацію;

– *економічна вигода*. Організація очного навчання потребує певних витрат: оренда приміщення, оплата інструктору/тренеру, роздруківка навчальних матеріалів, покриття витрат на проїзд та харчування тощо. Перехід на мобільне навчання відразу усуває ці витрати;

– *різноманітність контенту*. У мережі Інтернет міститься велика кількість контенту, доступ до якого є для користувачів з різних куточків світу.

*Основні недоліки мобільного навчання:*

– *проблеми з програмним забезпеченням*. Проблеми сумісності програмного забезпечення, несвоєчасне оновлення версії програм, регулярний збій системи тощо – це деякі з проблем, що заважають роботі програмного забезпечення, тим самим сповільнюючи процес впровадження мобільного навчання;

– *апаратні проблеми*. На відміну від програмного забезпечення, яке є універсальним, в якості апаратного забезпечення використовуються власні фізичні пристрої кожного користувача. Постійно використовувані мобільні пристрої можуть

з часом виходити з ладу через надмірне використання, пил, необережне поводження з пристроєм тощо. Це деякі фактори, які порушують безперебійну роботу мобільного пристрою;

- *відволікання від навчання*. Використання мобільного пристрою має певні відволікаючі фактори. Багато студентів відкривають свій мобільний телефон, щоб чогось навчитися, а потім користуються соціальними мережами, спілкуються, діляться фотографіями або грають у відеоігри;

- *зловживання*. Значна частина здобувачів неправильно використовують пристрій: вони зловживають цим заради розваг або не дотримуються доброчесності;

- *відсутність інтернет-з'єднання або електрики*. Мобільне навчання ускладнюється відсутністю інтернету або електроенергії. Це може бути проблемою в сільській місцевості та в районах, де ускладнене використання інтернету та електроенергії.

**Гейміфікація** – це процес використання ігрових механік, елементів та принципів і застосування їх у неігрових контекстах для кращого залучення користувачів.

**Гейміфікація освіти** – застосування ігрових елементів у неігрових ситуаціях для мотивації або впливу на поведінку учасників. Її слід відрізнити від ігрового навчання (яке має вужчу сферу застосування).

Застосування гейміфікації у вищій освіті стимулюватиме здобувачів освіти навчатися самостійно та з більшою ефективністю. Основна причина полягає в тому, що це допомагає налагодити зв'язки між членами академічної спільноти, заохочуючи співпрацю та конкуренцію.

Гейміфікація забезпечує соціальні аспекти викладання й учіння, незалежно від того, викладає педагог дистанційно чи ні, і гейміфікація в цьому плані є ефективним інструментом для досягнення поставленої освітньої мети. Крім того, гейміфікований процес навчання має потенціал для занурення здобувачів освіти у зміст навчальної програми та культивує позитивне ставлення до навчання загалом.

*Основні переваги гейміфікації в навчанні:*

- підвищення успішності студентів;  
- мотивація та залученість користувачів. Використання гейміфікації робить навчальні матеріали цікавими та доступними. Це працює як потужний інструмент для підвищення залученості та зростання мотивації людини;

- невисока вартість реалізації;
- пробудження у користувачів прагнення розвитку та досягнень;
- ігровий підхід (готовність зазнавати невдач і продовжувати намагатися виграти). Це підвищує стресостійкість і посидючість. Здобувачі у віртуальному світі готуються до вирішення проблем у реальному світі.

*Вплив гейміфікації на мотивацію здобувачів:*

1. *Автономія.* Коли здобувачі відчувають, що вони за щось відповідають, вони швидше навчаються. В іграх учасники більш залучені до взаємодії, причому гейміфікація потребує вміння робити вибір та приймати рішення.

2. *Цінність.* Ігри розвивають критичне та стратегічне мислення користувача, впливають на швидкість мислення та реакції. Коли в грі немає «прогресу», гравця складно зацікавити. В освіті принцип «цінності» означає, що здобувачі більш залучені, коли відчувають, що під час навчання/гри вони стають кращими в чомусь, що можна застосувати в реальному житті. Для цього використовуються різні види симуляцій, в тому числі і VR.

3. *Компетентності.* Чим краще користувачі виконують завдання, тим більша ймовірність, що вони будуть продовжувати його і далі виконувати.

Використовуючи внутрішньоігрові стратегії, такі як бали, значки, бейжі, рівні та таблиці лідерів, можна довше підтримувати мотивацію, ентузіазм та залученість аудиторії.

*Основні принципи гейміфікації в освіті:*

1. *Принцип мотивації.* Незалежно від сфери, в якій використовується гейміфікація, учасники повинні бути мотивовані до дій. Причому їх можна змусити діяти як бажанням щось отримати, так і, навпаки, позбутися від проблем. У першому випадку можна використовувати звичайне заохочення для мотивації, як матеріального (гроші, подарунок, сертифікат тощо), так і духовного, наприклад, визнання з боку колег. У другому випадку варто детально описати, від чого людина зможе позбутися, ставши переможцем. Якщо йому буде цікаво, він зробить багато для того, щоб зайняти перше місце. Важливо розуміти, що для того, щоб мотивувати учасників, потрібно добре розуміти їхні потреби (що саме їх цікавить і що на них впливає). У такому випадку можна ефективно впливати на аудиторію.

2. *Принцип оцінювання та винагороди.* Це один із ключових принципів гейміфікації, який значно підвищує залученість

здобувачів, що позитивно впливає на навчання. Винагороди можуть бути емоційними, матеріальними, індивідуальними або такими, що підвищують статус. Яка з них принесе користь вашій аудиторії, залежить від її пристрастей і цінностей. Так, здобувачу психологічно простіше налаштуватися на навчання, якщо він знає, що наприкінці роботи отримає винагороду.

3. *Принцип «навчання через відкриття та отримання винагороди»*. У гейміфікації важливий не тільки останній приз, а й інші нагороди, які виникнуть на шляху до фінішу. Додатковий контент, спеціальні нагороди, раптова похвала, розширення прав і можливостей – такі сюрпризи викликають цікавість в учасників, що потім породжує бажання досягти кінцевої мети, тобто пройти етап навчання.

Існують різні шляхи застосування гейміфікації в освітньому процесі. Так, її можна успішно реалізовувати *під час оцінювання навчальних досягнень* здобувачів, зокрема використовуючи:

– *таблиці лідерів* – один із ефективних способів заохочення конкуренції в ігровому світі. Таблиці лідерів оцінюють гравців та їхню гру. Люди хочуть бути на вершині таких стовпців, тому що їм подобається, коли їх визнають за їхні навички та зусилля. Для цього використовують LMS, щоб студенти могли бачити, як вони прогресують. Рекомендовано давати лише високі результати та не робити таблиці лідерів постійними;

– *нагороди*. Бонусні бали та винагороди заохочують здобувачів використовувати певні функції навчальної платформи, опановувати нові навички, відвідувати більше курсів або навіть брати активнішу участь в освітньому процесі. Однією з переваг отримання значка є те, що, на відміну від результатів у таблиці лідерів, значки є постійними. Однак, щоб зацікавити студентів, рекомендується використовувати набір значків;

– *рівні й індикатори*. Одним із недоліків багатьох онлайн-курсів є те, що без точної дати початку та закінчення користувачі можуть легко втратити зацікавленість до навчання. Досягнення різних рівнів, цілей або завдань є звичайною частиною ігор. Індикатори прогресу можуть допомогти, візуалізуючи досягнення особистості. Замість розділів або модулів вивчення контенту організують за рівнями «рівні» та користувач може рухатися далі, коли завершить попередній рівень або набере певну кількість балів;

– *обмеження часу на навчання*. Цей елемент гейміфікації в онлайн-освіті є надзвичайно важливим. Тому під час розробки

онлайн-курсу потрібно визначити, скільки часу здобувачі повинні витратити на ті чи інші завдання. Обмеження в часі корисні в більшості випадків. Якщо завдання не обмежене в часі, бажання його виконати проявляється менше, ніж коли є такі обмеження;

– *взаємодію та спілкування*. Це є обов'язковим елементом освітнього процесу. Ініціатором комунікації не обов'язково має бути викладач чи куратор. Студент, виконавши завдання, повинен незабаром з'ясувати, правильно він все зробив чи ні, чи отримає бали, нагороди тощо. Спілкування може здійснюватися за допомогою чату або дзвінків, а також під час перевірки домашніх завдань, коментарів у кінці занять;

– *віртуальні сценарії*. Усі полюбляють захоплюючі історії з продуманим сюжетом та цікавими персонажами. Якщо історія дійсно цікава здобувачам, то вони будуть готові стати її учасниками, витратити на це свій час та сили. У цьому плані симуляційні ігри допомагають структурувати контент і мотивувати учасників, занурюючи їх у цікавий світ.

Наведемо конкретні приклади використання гейміфікації в освіті:

– *Duolingo – гейміфікована платформа для вивчення мов та краудсорсингових перекладів*. Цю платформу для вивчення мов використовують понад 70 мільйонів людей у всьому світі. Гейміфікація вбудована в кожне заняття: валюта (лінгот), яку можна заробити за допомогою різних видів діяльності; система нарахування балів і таблиці лідерів; фанфари, які знаменують кінець кожного успішно завершеного раунду; є можливість запрошувати друзів через соціальні мережі для співпраці та/або конкурсів тощо;

– *McDonalds: till training game – гра для вивчення касових апаратів*. *Гра є симуляцією касової системи*. Особливості гейміфікації McDonalds: till training game: реалістична симуляція касового апарату; вбудовані системи для нарахування балів, підвищення рівня, бонусів, челенджів тощо; звукові ефекти та голоси клієнтів; динамічний зворотний зв'язок – вибір, який робить користувач, оцінюється в режимі реального часу тощо;

– *LIFESAVER: Crisis Simulator – додаток, що являє собою тренажер для навчання людини проведенню серцево-легеневої реанімації*. Особливості гейміфікації LIFESAVER: Crisis Simulator: занурення в експериментальні ситуації; статистика прогресу та результати в режимі реального часу; зворотний зв'язок на кожному рівні прийняття рішень тощо;

– **Train4TradeSkills**: дім віртуальної реальності. Train4TradeSkills дозволяє майбутнім фахівцям практикувати свої навички на повністю захоплюючому симуляторі віртуальної реальності. Ця гра чудово підходить для сантехніків, електриків, слюсарів тощо. Гра забезпечує безпечне середовище для навчання та зміцнює впевненість перед початком роботи в реальному світі. Особливості гейміфікації Train4TradeSkill: повне моделювання житлового будинку; реалістичність; покроковий процес навчання – планування, проведення робіт та розрахунків вартості.

**Імерсивні технології навчання** – це сукупність програмно-апаратних засобів, які сприяють зануренню здобувача в штучно створене середовище – віртуальну реальність.

Імерсивне навчання використовує передові технології, такі як віртуальна реальність (VR), доповнена реальність (AR), змішана реальність (MR), стимульоване навчання, моделювання та метавсесвіт:

– *доповнена реальність (AR)*. Ця технологія змінює реальну сцену за допомогою цифрового моделювання;

– *віртуальна реальність (VR)* – це повністю змодельована реальність, в якій користувачі можуть взаємодіяти з новим середовищем за допомогою VR-гарнітури;

– *змішана реальність (MR)* – комбінація VR і AR для створення середовища, де цифрові та реальні об'єкти співіснують та взаємодіють у режимі реального часу;

– *стимульоване навчання* – це використання проєкцій та 3D-зображень для візуалізації концепцій та 2D-діаграм. Зазвичай воно менш захоплююче, ніж AR і VR;

– *моделювання* – методологія імерсивного навчання, що ідеально підходить для впровадження інноваційних підходів до навчання, таких як інтелектуальна невдача, навчання через невдачі тощо. Вона використовується для створення середовища, схожого на життя, де здобувачі освіти можуть навчатися та зазнавати невдач у безпечному середовищі за допомогою багаторазової практики. Симуляції також допомагають майбутнім фахівцям досягти вищого ступеня точності, коли навчання відбувається в змодельованих ситуаціях, схожих на реальний світ;

– *метавсесвіт* – це технологія, яка допомагає навчатися, створюючи цифрові двійники робочих місць, бізнес-середовищ та інших ситуацій. Тоді L&D-команди можуть допомагати гібридним співробітникам співпрацювати зі своїми реальними колегами та навчатися за допомогою захоплюючої взаємодії в метавсесвіті.

Основні переваги імерсивних технологій:

– *доступність*. Імерсивне навчання – це унікальна можливість зробити класну аудиторію доступнішою. У традиційній аудиторії нерідко є один доповідач (викладач) і пасивна аудиторія, з кількома моментами активної участі. Здобувачі освіти не є рівними, оскільки існує різноманітний набір стилів навчання. У той час як традиційне навчальне середовище в закладі освіти корисне для здобувачів, які сприймають нову інформацію переважно на слух чи в процесі письма, кінестетики (ті, хто вчаться на практиці) часто залишаються позаду в традиційному навчальному контексті. Коли в освітньому процесі у вищій школі використовують зазначені технології, майбутні фахівці можуть навчатися на власному досвіді;

– *гейміфікація навчання*. За допомогою імерсивних технологій можна ефективно гейміфікувати електронне навчання, оскільки ці технології дозволяють студентам брати активну участь у навчанні. Щоб імерсивне навчання продовжувалося, здобувач повинен взаємодіяти у віртуальному середовищі або виконувати завдання у віртуальній реальності;

– *осучаснення процесу навчання*. Друковані матеріали, презентації експертів та оцінка запам'ятовування інформації – все це використовується в традиційному навчанні на робочому місці. Хоча всі ці методи можуть бути ефективними, вони пасивні. Імерсивне навчання перетворює глядача на активного учасника. Імерсивне навчання можна масштабувати, щоб забезпечити послідовне та високоякісне навчання.

Поєднання стратегій навчання з технологічним імерсивним навчанням:

– *гейміфікація + AR/VR/MR/XR*. Гейміфікація дозволяє інтегрувати поєднання технологій імерсивного навчання, щоб забезпечити цікавий досвід навчання. Цей підхід «веселощів під час навчання» до використання кількох імерсивних технологій привертає та утримує увагу користувачів, мотивує та залучає їх до активної взаємодії;

– *навчання на основі сценаріїв (SBL) + AR/VR/MR/XR*. Цей підхід «активного навчання» використовує набір технологій імерсивного навчання для створення сценаріїв реального життя. Ця комбінація навчання дозволяє на основі сценаріїв показати зрозумілий навчальний досвід, який має відношення до реальних робочих ситуацій для здобувачів;

– *сюжетно-орієнтоване навчання* + *AR/VR/MR/XR*. Використання історій як стратегії навчання допомагає впровадити нові ідеї в навчальну ситуацію та підштовхує здобувачів до переоцінки та переосмислення своїх існуючих припущень щодо предмета. Поєднання технологій імерсивного навчання дає змогу скласти каркас (наратив), який потім може розгалужуватися на різні траєкторії навчання. Технології імерсивного навчання на основі історій також додають захопливий вимір навчанню, сприяючи кращому запам'ятовуванню;

– *відео / інтерактивні відео* + *AR/VR/MR/XR*. Відео / інтерактивне відеонавчання показало свою ефективність у гібридному середовищі не лише завдяки віртуальному навчанню під керівництвом інструктора (VILT), але й у змішаному навчанні. Важливо розуміти, що відео / інтерактивний відеоконтент використовується для доповнення, а не заміни навчання за допомогою цих технологій. У середовищі віртуальної або доповненої реальності навчання може здійснюватися за допомогою відео як одного з форматів.

Отже, можна підсумувати, що технології імерсивного навчання трансформують традиційну освіту, створюючи захоплююче, реалістичне та інтерактивне навчальне середовище.

**Хмарні технології** – це технології розподіленої обробки цифрових даних, за допомогою яких комп'ютерні ресурси надаються користувачеві у вигляді онлайн-сервісів. Ці технології дозволяють зберігати та обробляти великі обсяги даних, а також використовувати програмне забезпечення без необхідності його встановлення на кожному пристрої окремо.

Перевагами хмарних технологій є те, що користувач має доступ до власних даних, але йому не потрібно турбуватися про інфраструктуру, операційну систему та програмне забезпечення, з яким він працює. Слово «хмара» – це метафора, що уособлює складну інфраструктуру, приховуючи за нею всі технічні деталі.

*Хмарна система управління навчанням (LMS)* – цифрова платформа, на якій розміщується та надається навчальний контент. Це дозволяє користувачам отримувати доступ до навчальних матеріалів, курсів і ресурсів віддалено з будь-якого місця, де є підключення до інтернету. Цей тип LMS забезпечує зручність та гнучкість роботи без необхідності масштабного встановлення програмного забезпечення або обслуговування сервера. Іншими словами, робота з хмарною системою управління навчанням

схожа на наявність власної віртуальної школи або навчального центру, доступного онлайн.

*Види хмарних технологій:*

– публічна хмара – це одночасний доступ багатьох користувачів до IT-інфраструктури. Але користувачі не мають можливості керувати та обслуговувати цю хмару, уся відповідальність покладається на її власника. Абонентом запропонованих послуг може стати будь-яка компанія або приватна особа;

– приватна хмара – це IT-інфраструктура, що контролюється та управляється лише одним абонентом у власних інтересах. Інфраструктура для управління приватною хмарою може бути розміщена як на території користувача, у зовнішнього оператора, так і частково у користувача та оператора;

– гібридна хмара – це IT-інфраструктура, що поєднує в собі найкращі якості публічної та приватної хмари. Це сукупність унікальних об'єктів, які пов'язані між собою стандартизованими або власними технологіями, що дозволяють передавати дані або програми між компонентами.

*Переваги застосування хмарних технологій для вищої освіти:*

– *упровадження нових платформ та інструментів:* хмара надає закладам вищої освіти можливість розвивати глибокі зв'язки за допомогою нових цифрових платформ інструментів та спрощує технології для викладачів, студентів та вищого IT-персоналу;

– *підвищення продуктивності та скорочення витрат.* Перехід на хмару може допомогти ЗВО більш розумно витратити свої інвестиції в технології, компенсуючи скорочення коштів. Це також дає можливість закладам вищої освіти ефективно організувати дистанційне навчання;

– *передові дослідження за допомогою високоточних обчислень.* Постачальники хмарних послуг можуть запропонувати високопродуктивні комп'ютери, необхідні для обробки складних наукових досліджень та обробки даних. А завдяки можливості зберігати (і обмінюватися) даними, хмара полегшує обмін результатами та співпрацю з іншими людьми по всьому світу;

– *використання машинного навчання та штучного інтелекту.* Залучення більшої кількості даних дозволяє ЗВО використовувати можливості штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання в освіті. Це може дозволити такі речі, як аналітика навчання та контенту для персоналізованого навчання,

активне навчання та експериментальний дизайн, щоб зробити навчання більш ефективним, або інтелектуальний аналіз даних для досліджень когнітивної психології;

– *створення віртуальних комп'ютерних лабораторій*. Підтримує дистанційне онлайн-навчання, створюючи комп'ютерні віртуальні лабораторії. Вони складаються з централізовано керованих робочих столів і програм, які є безпечними та доступними через веб-браузер будь-якого комп'ютера. Це дозволяє організаціям масштабуватися за потреби, не купуючи та не налаштовуючи обладнання чи IT-інфраструктуру;

– *створення хмарних контакт-центрів*. Швидке створення хмарних контакт-центрів для всього: від IT-служби підтримки до фінансової допомоги, а також надання здобувачам освіти, викладачам і співробітникам вхідну та вихідну підтримку;

– *отримання доступу до сучасних інструментів*. Для учасників освітнього процесу у ЗВО перехід від швидко застарілих фізичних книг і програмного забезпечення до хмарних інструментів має багато переваг, включаючи доступ до інструментів на кількох пристроях і пропозицію більш доступних варіантів доступу. Завдяки хмарним версіям галузевих додатків здобувачі освіти можуть попрактикуватися з сучасними професійними інструментами;

– *підвищення ефективності управління IT*. «Перехід» в хмару може допомогти скоротити IT-ресурси з більшим обсягом для важких процесів, наприклад, перенесення основних адміністративних послуг у хмару дозволяє IT-організації зосередитися на більш цінних видах діяльності.

*Приклади застосування хмарних технологій в освіті*: Вікіпедія, Google Classroom, Blackboard Coursera, Classflow, освітній центр Microsoft, Microsoft Education Center тощо.

**Технології штучного інтелекту** (Artificial Intelligence, AI) – широка галузь інформаційних технологій, що займається створенням розумних машин, які здатні виконувати задачі, котрі зазвичай вимагають людського інтелекту.

*Машинне навчання* (Machine Learning, ML) – це галузь штучного інтелекту, яка дає комп'ютерам можливість навчатися та приймати рішення або прогнози на основі даних, не будучи явно запрограмованими на це.

Уявіть, що господар навчає собаку новому трюку. Він показує собаці, що потрібно робити, і винагороджує його, коли він виконує

трюк правильно. З часом собака вчиться виконувати трюк. У цьому випадку собака уособлює собою модель машинного навчання, трюк – передбачення або рішення, а винагорода – це зворотний зв'язок, який модель отримує під час навчання.

*Обробка природної мови* – це галузь штучного інтелекту, яка фокусується на взаємодії між комп'ютером і людиною за допомогою природної мови. Кінцева мета – читати, розшифровувати, розуміти й надавати сенс людській мові в ціннісний спосіб. Це схоже на розмову людини з другом. Вона розуміє, що говорить її друг, реагує належним чином і навіть розуміє контекст розмови. Обробка природної мови дозволяє комп'ютеру робити те саме, але з текстовими або мовними даними.

*Комп'ютерний зір* – це галузь штучного інтелекту, яка навчає комп'ютери інтерпретувати та розуміти візуальний світ. Машини можуть точно ідентифікувати та знаходити об'єкти, а потім реагувати на те, що вони «бачать».

Уявіть собі систему камер спостереження в торговому центрі. Система використовує комп'ютерний зір, щоб відстежувати будь-яку незвичну активність у торговому центрі. Наприклад, якщо вона виявляє людину, яка входить в зону з обмеженим доступом, вона може попередити персонал служби безпеки. Вона також може підрахувати кількість людей у торговому центрі в будь-який момент часу, допомагаючи керувати рівнем натовпу. Це відбувається завдяки тому, що система «бачить» і «розуміє» відео з камер, подібно до того, як наші очі і мозок працюють разом, щоб зрозуміти навколишнє середовище.

Відзначимо, що Кабінетом Міністрів України від 2 грудня 2020 року схвалено «Концепцію розвитку штучного інтелекту в Україні» («Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні», 2020). У ній визначено мету, принципи та завдання розвитку технологій штучного інтелекту в Україні як одного з пріоритетних напрямів у сфері науково-технологічних досліджень. У створеному документі відзначено необхідність розроблення єдиної скоординованої державної політики, спрямованої на розв'язання деяких першочергових проблем, що виникають унаслідок таких причин:

- низький рівень цифрової грамотності, поінформованості населення щодо загальних аспектів, можливостей, ризиків та безпеки використання штучного інтелекту;

- відсутність або недосконалість правового регулювання штучного інтелекту (у сферах освіти, економіки, публічного

управління, кібербезпеки, оборони тощо), а також недосконалість законодавства про захист персональних даних;

– недостатній рівень якості вищої освіти та освітніх програм, спрямованих на підготовку спеціалістів у галузі штучного інтелекту в закладах вищої освіти;

– відсутність сучасних програм підвищення кваліфікації для викладачів закладів вищої освіти в галузі штучного інтелекту тощо.

Пріоритетними напрямками реалізації Концепції є зайняття Україною значного сегмента світового ринку технологій штучного інтелекту та провідних позицій у міжнародних рейтингах; упровадження технологій штучного інтелекту у сфері освіти, економіки, публічного управління, кібербезпеки, оборони та інших сферах для забезпечення довгострокової конкурентоспроможності України на міжнародному ринку; підвищення рівня професійної підготовки спеціалістів для забезпечення сфери технологій штучного інтелекту кваліфікованими кадрами; сприяння поширенню результатів досліджень у галузі штучного інтелекту та підвищенню їх якості тощо («Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні», 2020). Реалізація Концепції передбачена на період до 2030 року.

Пріоритетними сферами, в яких реалізуються завдання державної політики розвитку галузі штучного інтелекту, є, зокрема, освіта і професійне навчання, наука, економіка, кібербезпека, інформаційна безпека, оборона, публічне управління, правове регулювання та етика, правосуддя. Зокрема, основним завданням освіти в розвитку штучного інтелекту є забезпечення відповідної сфери кваліфікованими кадрами. Попит на ринку праці свідчить про те, що сучасна система освіти повинна набагато якісніше готувати конкурентоздатних фахівців у галузі штучного інтелекту.

Для досягнення мети Концепції розвитку штучного інтелекту в Україні у сфері освіти планується забезпечити виконання таких завдань:

– *у сфері загальної середньої освіти*: удосконалити навчально-методичні бази; організувати курси для педагогічних працівників щодо роботи з даними та основ штучного інтелекту; поширення цифрової грамотності серед школярів (зокрема це застосування цифрових інструментів для розв'язання прикладних задач, пошук інформації в інтернеті, захист персональних даних, медіаграмотність, цифрова гігієна тощо);

– у сфері вищої освіти планується створення спеціалізованих освітніх програм штучного інтелекту в межах галузі «Інформаційні технології», включення питань штучного інтелекту до інших освітніх програм з різних спеціальностей, створення міждисциплінарних, у тому числі спільних, магістерських і докторських програм; залучення спеціалістів ІТ-індустрії та інших галузей до формування кваліфікаційних вимог для фахівців із штучного інтелекту, розроблення і виконання освітніх програм, атестації здобувачів вищої освіти; інтеграція провідних онлайн-курсів за тематикою штучного інтелекту до освітніх програм; організація та забезпечення проходження стажування для викладачів ІТ-напрямів в ІТ-компаніях, ІТ-підрозділах підприємств та установ, а також громадських організаціях, що розробляють та застосовують технології штучного інтелекту; налагодження міжнародної співпраці та програм подвійних і спільних дипломів у галузі штучного інтелекту, у тому числі із закордонними партнерами;

– у сфері підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки кадрів: розроблення спеціалізованих освітніх програм професійного розвитку і освіти дорослих у галузі штучного інтелекту, а також надання стипендій особам, які навчаються за такими програмами, у тому числі спеціалізованих для окремих груп населення, зокрема людей з особливими потребами тощо; забезпечення соціального захисту спеціалістів, що здобувають додаткову освіту в галузі штучного інтелекту; розроблення та проведення загальнонаціональної інформаційної кампанії щодо загальних аспектів, ризиків та загроз використання та подальшого поширення в Україні технологій штучного інтелекту.

Було також розроблено «Національну стратегію розвитку штучного інтелекту в Україні». Цей документ національного рівня та загальнодержавного значення «визначає пріоритетні напрями здійснення фундаментальних, прикладних та експериментальних досліджень, завдання і заходи щодо впровадження вітчизняних і світових технологій штучного інтелекту (ШІ) в інтересах національної безпеки та оборони, економічного і соціального розвитку України» («Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030», 2021). Зокрема, у Стратегії наголошується на необхідності приділити значну увагу експериментальним розробкам, результати яких стануть у пригоді фахівцям для забезпечення всіх сфер життєдіяльності держави, у тому числі науки й освіти.

Важливим документом є так звана *Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні* (Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні, 2023). Цей документ спрямований на підтримку конкурентоспроможності бізнесу та забезпечення доступу до глобальних ринків; розбудову бренду України як цифрової нації в галузі штучного інтелекту; захист прав людини від ризиків розроблення та використання систем із ШІ; створення та підтримку культури спів- і саморегулювання у сфері штучного інтелекту в Україні; інтеграцію в європейський ринок та імплементацію стандартів ЄС як частину загального євроінтеграційного шляху України.

Дорожня карта базується на підході bottom-up – поетапному русі від меншого до більшого: від підготовчих позазаконодавчих механізмів до впровадження закону, коли учасники ринку матимуть інструменти для підготовки, а чинних підходів захисту прав і свобод громадян буде замало.

Перший етап (позазаконодавчий трек) триватиме 2–3 роки (з 2023 до 2025-го). Бізнес отримає можливості й інструменти для підготовки до майбутнього регулювання, держава вивчить ринок і ризики та створить регулятор для впровадження закону, громадяни стануть обізнанішими в темі ШІ.

За цей час Мінцифри планує сприяти підписанню добровільних кодексів поведінки та формуванню культури саморегуляції; підготувати загальні та секторальні рекомендації; узяти участь у пілотному проєкті HUDERIA й адаптувати цю методологію оцінювання ризиків і впливу ШІ в Україні; підготуватися до створення регуляторного Sandbox і запустити його; використовувати й адаптувати AI Labeling, майбутні громадські та приватні ініціативи; підготувати драфт Білої книги, провести консультації й опублікувати її.

Другий етап стане початком імплементації AI Act. Імовірно, це збігатиметься з отриманням вимог ЄС щодо його впровадження. Можливе поступове впровадження найвимогливіших положень.

Основними принципами реалізації підходу bottom-up є:

- *здійснення сервісної функції*: перш ніж запроваджувати обов'язкове регулювання, Мінцифри прагне надати бізнесу інструменти для підготовки до майбутнього закону та виходу на ринок ЄС;

- *виваженість*: Мінцифри не планує запровадити регулювання ШІ одним із перших, чекає на результати подібних

ініціатив в інших країнах, щоб врахувати їх доробки та допущені помилки;

– *партнерство та саморегуляція*: держава розбудовує культуру саморегулювання спільно з приватним сектором;

– *глобальна перспектива*: під час розроблення закону Мінцифри зважатиме на загальносвітові реалії, зокрема на екстратериторіальну дію AI Act ЄС і Brussels Effect, і внутрішні інтереси України;

– *продуктовий підхід*: держава надає інструменти для підготовки бізнесу до виходу на міжнародні ринки.

Наведемо конкретні *приклади використання людьми штучного інтелекту* в різних галузях свого життя:

– *пошукові системи*, такі як Bing, використовують ШІ для надання нюансованих відповідей і складання всіх форм пошукових результатів;

– *навігація та карти штучного інтелекту*, що застосовуються в таких навігаційних програмах, як Google Maps, для надання оновлень про дорожній рух у реальному часі та пропонування найшвидших маршрутів;

– *стрічки соціальних мереж*: такі платформи, як Facebook та Instagram, використовують штучний інтелект, щоб впорядковувати публікації у стрічці соціальних мереж на основі взаємодій людини;

– *реклама в інтернеті та рекомендації продуктів* – алгоритми штучного інтелекту аналізують поведінку та вподобання людини в інтернеті, щоб показувати вам релевантну рекламу та рекомендації щодо товарів;

– *потокове передавання музики та відео*. Такі сервіси, як Spotify і Netflix, використовують штучний інтелект, щоб аналізувати звички прослуховування і перегляду особистістю, а потім рекомендувати їй відповідний контент, який особі може сподобатися;

– *споживчий банкінг*. Багато банків використовують алгоритми штучного інтелекту для таких послуг, як виявлення шахрайства, обслуговування клієнтів, інвестиційні консультації тощо;

– *розумні будинки та офіси*. Такі пристрої, як Alexa від Amazon, Google Home і Siri від Apple, використовують ШІ для виконання голосових команд, управління пристроями розумного будинку, відповідей на запитання тощо;

– *чат-боти*. Чат-боти зі штучним інтелектом, такі як ChatGPT, можуть виконувати різноманітні завдання – від простих

розмов до написання постів у блогах, генерації та налагодження складного коду і відповідей на майже будь-які запитання.

**Нейронна мережа** – це тип моделі штучного інтелекту, натхненний людським мозком. Вона складається з великої кількості взаємопов'язаних обчислювальних вузлів, відомих як нейрони або вузли.

Пояснимо, як працює нейронна мережа:

1. *Вхідні дані.* Нейронна мережа отримує дані, наприклад, фотографію або речення, і перетворює їх на числа, які вона може зрозуміти. Уявіть, що у вас є кошик з яблуками та апельсинами, і ви хочете їх посортувати. Нейромережа приймає колір і розмір кожного фрукта як вхідні дані.

2. *Обробка.* Отримані числа передаються через мережу. Під час проходження вони множаться на ваги (які також є числами). Ваги визначають, наскільки важливою є кожна частина вхідних даних. Нейромережа вивчила, що яблука зазвичай є червоними й меншими, ніж апельсини, які помаранчеві й більші за розміром. Отже, вона надає цим ознакам більшої важливості (ваги).

3. *Активація.* Після множення на вагу числа підсумовуються і проходять через функцію активації. Ця функція вирішує, чи слід активувати нейрон чи ні, на основі отриманої суми. Якщо фрукт великий і помаранчевий, нейромережа «активує» категорію «апельсин». Якщо фрукт маленький і червоний, вона «активує» категорію «яблуко».

4. *Вихід.* Останній шар мережі виробляє вихід, який може бути будь-чим, від позначення категорії (наприклад, «кішка» або «собака») до прогнозованого числа (наприклад, ціна будинку). У даному випадку нейромережа сортує фрукти в «яблучний» або «апельсиновий» кошик залежно від того, яка категорія була активована.

Специфіка дії нейронних мереж проявляється в процесі навчання. Під час навчання мережа коригує ваги на основі помилки своїх прогнозів. З часом це дозволяє мережі робити більш точні прогнози. По суті, нейронна мережа являє собою складну математичну функцію, що вивчає закономірності на основі отриманих даних. Слід відзначити, що вона є дуже потужним механізмом для виявлення закономірностей.

Наведемо конкретні приклади роботи нейронних мереж. Так, найпростішими нейронними мережами є *текстові чат-боти*. Вони надають текстові відповіді на запити, аналізуючи свою базу

знань (ChatGPT) або шукаючи інформацію в інтернеті (Bing AI, Google Bard).

Інші нейромережі можуть перетворювати запит користувача на *зображення* (Bing Image Creator, Adobe Firefly) або навіть *відео* (Pika Art, Assistive Video). Деякі нейромережі навіть можуть створювати *музику* різних жанрів (Suno AI – доступний як плагін до Bing AI чи окремо)!

III також використовується для створення *презентацій* (Slidesgo, Journey.io), *тестів для перевірки знань з певної теми* (Formative), *редагування фотографій* (Adobe Firefly, Microsoft Designer), *дубляжу відео* (ElevenLabs).

Загалом можна підсумувати, що штучний інтелект відрізняється *високим потенціалом* успішного застосування в галузі освіти, а саме:

– *штучний інтелект (III) має потенціал революціонізувати наше уявлення про освіту.* Від персоналізованих алгоритмів навчання до віртуальної та доповненої реальності, інструменти та технології на основі штучного інтелекту допомагають покращити навчальний досвід здобувачів освіти;

– *штучний інтелект має потенціал для надання широкого спектра переваг для освіти.* Однією з найважливіших є можливість персоналізувати навчальний досвід кожного суб'єкта навчання. За допомогою штучного інтелекту викладачі можуть аналізувати дані про успішність здобувачів та їхні індивідуальні вподобання, щоб створювати індивідуальні траєкторії навчання. Крім того, штучний інтелект може автоматизувати адміністративні завдання, такі як оцінювання, звільняючи час для викладачів, щоб зосередитися на інших важливих аспектах викладання;

– *інструменти та технології на основі штучного інтелекту також можуть покращити навчальний досвід особистості кількома способами.* Наприклад, віртуальна та доповнена реальність можуть зробити навчання більш інтерактивним та захоплюючим, а чат-боти та інші інструменти на основі штучного інтелекту здатні забезпечити підтримку студентів 24/7. Крім того, штучний інтелект можна використовувати для створення персоналізованих вікторин та ігор, які допомагають користувачам взаємодіяти з матеріалом у цікавій та інтерактивній формі;

– *штучний інтелект і ChatGPT можуть революціонізувати академічні дослідження,* швидко обробляючи та аналізуючи

великі обсяги даних, роблячи нові відкриття, генеруючи гіпотези та проводячи огляди літератури швидше, ніж традиційні методи. ChatGPT може допомагати дослідникам у написанні статей, надаючи відгуки та пропозиції, і навіть генерувати частини тексту. Крім того, його можна використовувати в обробці природної мови, такій як узагальнення тексту, аналіз настроїв і мовний переклад для аналізу неструктурованих даних.

Водночас важливо підкреслити, що ці можливості повинні використовуватися в поєднанні з людським інтелектом, оскільки ШІ та ChatGPT можуть лише надавати пропозиції та підтримку, а остаточне рішення та відповідальність за результати все ще залишаються за дослідниками.

**Інтерактивні технології навчання** – це технології, в яких навчання відбувається у взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Кожен робить свій особистий індивідуальний внесок, під час роботи відбувається обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності.

Приклади використання технологій інтерактивного навчання:

– *навчання через ігри*. Гейміфіковане навчання має багато переваг: збільшує обсяг пам'яті, розвиває стратегічне мислення, покращує координацію рук та очей людини;

– *платформи для спільної роботи*. Коли діти навчаються онлайн, вони не мають можливості поспілкуватися з однокласниками на перервах. Тому життєво важливо розвивати взаємодію через онлайн-платформи. Співпраця допомагає майбутнім фахівцям проводити мозковий штурм творчих ідей, вчитися один в одного та підвищувати впевненість у собі;

– *програмування*. Програмування пропонує здобувачам освіти отримати практичний досвід, щоб реалізовувати своє розуміння інформатики. Навчаючись програмувати, особа розвиває свої навички вирішення проблем та критичного мислення;

– *інтерактивне навчання для немовлят та малюків*. Незважаючи на те, що ініціативи онлайн-навчання в основному зосереджені на дітях (дошкільного та шкільного віку) та людей більш дорослого віку, немовлята та малюки також можуть скористатися рішеннями для навчання дітей під наглядом дорослих. Вони допитливі та тягнуться досліджувати, натискати кнопки та перемикачі. Однак бажано дозволити їм експериментувати з технологіями в контексті взаємодії з людьми, наприклад, відео-взаємодія з віддаленим родичем.

Інструменти інтерактивних технологій в освіті:

– *інтерактивні панелі та столи*. Ці інструменти включають потужний комп'ютер та сенсорний дисплей. Чудово підходить для демонстрації матеріалу та візуалізації окремих аудіо- та відеофрагментів під час уроку;

– *інтерактивне покриття для підлоги*. Інструмент для роботи з дошкільнятами або дітьми молодшого шкільного віку. Каталог ефектів охоплює майже більшу частину програми початкової школи;

– *інтерактивна пісочниця*. Її використовують не тільки для викладання географії, історії, а і для пісочної терапії в кабінеті психолога;

– *сенсорна кімната*. Спеціально обладнана кімната, що дозволяє розвивати творчі здібності, дрібну моторику рук дитини та мінімізувати гіперактивність. Значно підвищує життєвий тонус і мотивацію до всіх видів діяльності.

**Інтернет речей** (IoT) – технологія, що дозволяє з'єднати різні фізичні пристрої (речі) з інтернетом, щоб вони могли обмінюватися даними та взаємодіяти один з одним. Застосування цієї технології в галузі освіти передбачає підключення різноманітних стандартних продуктів і пристроїв (комп'ютери, смартфони тощо) до інтернету, що дає змогу через докорінні зміни взаємодії з користувачами та автоматизацію управлінських процесів забезпечити значне підвищення ефективності та якості вищої освіти. Інтеграція інтернету речей з іншими сучасними освітніми технологіями сприяє:

– створенню нових можливостей для навчання здобувачів, сприяючи збільшенню ступеня персоналізації й динамічності цього процесу;

– успішному застосуванню інноваційних цифрових підручників та ігрових навчальних технологій;

– заміні традиційних способів проведення лекцій, практичних занять, тестувань успішності на більш інноваційні за допомогою застосування інтелектуального аудіовізуального обладнання та використання цифрових відеомагнітофонів для запису лекцій (Шелевер, Лисак, Харлай, 2022).

**Розумна мережа** (Smart Grid) – набір технологій, що перетворюють енергетичну інфраструктуру старого типу на сучасну цифрову систему. Ці мережі використовують розумні алгоритми для оптимізації роботи та забезпечення ефективного викорис-

тання ресурсів, таких як енергія, пропускна здатність мережі. Зокрема, Кабінет Міністрів ще в 2022 р. схвалив Концепцію впровадження «розумних мереж» в Україні до 2035 р. та затвердив План заходів щодо її реалізації.

**Блокчейн** – технологія, що забезпечує безпеку зберігання даних та їх конфіденційність і цілісність. Ця технологія зберігає впорядкований ланцюг записів (так званих блоків), який поступово довшає. Кожен блок містить часову позначку, хеш попереднього блоку (перетворення вхідних даних у дані фіксованого розміру) та дані транзакцій, представлені як хеш-дерево. Захистом від спотворення чи підробки інформації слугує включення хешу кожного блоку у наступний блок.

У 2017 р. Спільний дослідницький центр Європейської комісії (JRC) опублікував звіт, в якому представив результати досліджень про можливі перспективи застосування технології блокчейн у сфері освіти, зокрема під час проведення процедур акредитації й сертифікації, а також цифрового трансферу освітніх документів. Підґрунтям для доповіді Єврокомісії стали результати експерименту з упровадження блокчейн-технології в освітній процес, що проводився на базі Массачусетського технологічного інституту, Університету Нікосії, Відкритого університету Великобританії та кількох закладів освіти Мальти. Зокрема, реалізовані блокчейн-проекти були пов'язані з наданням кредитів здобувачам на навчання, ідентифікацією особистості кожного з них (для заселення в гуртожиток або роботи в бібліотеці), оплатою освітніх послуг, розподілом стипендій, виділенням грантів тощо. За отриманими результатами експерименту, наукове обґрунтоване використання технології блокчейн дає змогу значно підвищити ефективність і результативність роботи закладу вищої освіти (Швиденко, 2020; Grech, Camilleri, 2017).

## **4.2. Дистанційне та змішане навчання в закладі вищої освіти**

В історії зарубіжної педагогічної думки прийнято вважати, що дистанційне навчання має такі етапи становлення та розвитку:

*Перший* – етап «докореспондентського навчання» (20-ті роки XVIII ст. – кінець XIX ст.). Пов'язаний із поширенням інформації на сторінках бостонської преси у вигляді оголошень, рекомендацій

для бажаючих навчатися з метою забезпечення доступності різних верств населення до освіти.

*Другий* – етап «кореспондентського навчання» (кінець XIX ст. – 20-ті роки XX ст.). Характеризується появою в США навчальних товариств, освітніх організацій, кореспондентських шкіл, які організовували на відстані (за допомогою поштового зв'язку через листування) короткотривалі професійно-технічні курси для підготовки фахівців у різних професійних галузях.

*Третій* – етап «однобічної комунікації» (20-ті рр. XX ст. – 60-ті рр. XX ст.). Зумовлений появою технічних засобів, за допомогою яких американським коледжам та університетам почали транслювати навчальні радіопрограми, що запровадило появу суттєво нових перспективних форм дистанційного навчання.

*Четвертий* – етап «двобічної аудіо- та відеоконунікації» (60-ті роки XX ст. – початок 1990 рр.). Пов'язаний зі значним удосконаленням технічних засобів навчання, що забезпечував двобічний характер навчання через голосовий і візуальний контакт між учасниками освітнього процесу, а також з відкриттям у Великій Британії Open University (1960) – першого університету дистанційної освіти.

*П'ятий* – етап «інтерактивних комп'ютерних телекомунікаційних мереж» (90-ті рр. XX ст. – початок XXI ст.). Характеризується розвитком цифрової комунікації, мережі Інтернет, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що зумовили появу у вищій школі США якісно нової моделі дистанційного навчання здобувачів.

Динамічний перехід у світовому масштабі до епохи цифровізації зумовив необхідність вироблення стратегічного плану запровадження цифровізації. Тому на сьогоднішній день варто говорити про *шостий етап* становлення та розвитку дистанційного навчання, що тісно пов'язаний з процесами дигітизації системи вищої освіти, появою штучного інтелекту тощо. Ці процеси запустили механізми трансформації та модернізації освітнього середовища закладів вищої освіти в усьому світі.

Виникнення змішаного навчання було тісно пов'язане з дистанційним, оскільки воно зародилося саме на засадах його дистанційної моделі. Офіційною датою виникнення змішаного навчання вважається 1999 рік, що зумовлено використанням цього терміна у прес-релізі американського центру інтерактивного навчання – Interactive Learning Centers (EPIC). Саме в 1999 р. компанія розробила понад 220 навчальних електронних курсів та

незабаром почала пропонувати ці онлайн-курси у вигляді освітніх послуг, використовуючи власну методика змішаного навчання. Активно використовувати змішане навчання почали на початку XXI ст. Слід відзначити, що в 2003 р. американське товариство навчання й розвитку визнало змішане навчання освітнім трендом і цінною перспективою поширення знань у цифрову епоху. Опублікована в 2006 р. праця «Довідник змішаного навчання: глобальні перспективи, місцеві зразки» авторів К. Бонка та Ч. Грехема заклала фундамент для формування принципово нової парадигми змішаного навчання та стала потужним поштовхом для його подальшого активного розвитку. Цілком слушно США вважають осередком розвитку дистанційного та змішаного навчання, що зумовлено динамічним розвитком у цій країні інформаційно-комунікативних і цифрових технологій.

Процес становлення дистанційного та змішаного навчання в Україні розпочався значно пізніше, ніж в розвинених країнах. Передумовою розвитку цих моделей навчання в країні стала заочна форма навчання, що була досить популярна після кінця Другої світової війни й широко використовувалася у вітчизняних закладах освіти, зокрема на заочних факультетах. Суть її полягала в тому, що викладачі «доставляли» здобувачам розроблені змістові кейси з різних дисциплін, які останні самостійно вивчали, засвоюючи необхідний великий обсяг навчального матеріалу.

У 1951 р. у Києві було запущено перший комп'ютер («Мала електронна рахункова машина»), що започаткувало ідею комп'ютерного навчання. Проте розвиток ринку надання освітніх послуг у межах реалізації дистанційного навчання у вітчизняному освітньому просторі відбувався достатньо повільно через слабкий та недостатній розвиток системи телекомунікацій. Згодом виникнення новітніх технічних засобів наприкінці 60-х рр., інформаційних і комп'ютерних технологій на початку 90-х рр. XX ст. відкрило нові можливості для організації дистанційного та змішаного навчання на основі застосування зазначених засобів, якісно його змінюючи й удосконалюючи освітній процес у вітчизняних ЗВО.

В Україні вперше дистанційне навчання було започатковано з 1997 р. у таких закладах вищої освіти: Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут» (НТУ ХПІ), Харківський національний університет радіоелектроніки (ХНУРЕ) та Львівський інститут менеджменту (ЛІМ). Досить вагомий внесок у розв'язання теоретичних і практичних проблем, пов'язаних

з упровадженням у вищу школу дистанційного та змішаного навчання, здійснили й інші вітчизняні установи:

– науково-дослідні установи України (Інститут вищої освіти АПН, Інститут кібернетики НАН, Інститут засобів навчання АПН тощо);

– заклади вищої технічної освіти (Національний технічний університет «КПІ», Національний технічний університет «Львівська політехніка», Вінницький державний технічний університет, Донецький національний технічний університет (Собченко, 2021)).

У сучасній науковій та навчальній літературі зазначається, що **дистанційна освіта** – процес набуття людиною знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності, що відбувається переважно за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного суб'єктів освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, яке базується на принципах доступності з метою доставки навчального матеріалу і взаємодії безпосередньо за місцем перебування здобувачів освіти.

**Дистанційне навчання (D-learning)** – формат, в якому тьютор (тренер) та група взаємодіють один з одним. Характерна риса дистанційного навчання – наявність зворотного зв'язку, що може реалізовуватися як синхронно (миттєво), так і асинхронно (із затримкою). Вебінари, онлайн-тренінги, відеокурси, чат-боти, тести, мобільні тренінги, онлайн-курси, VR/AR – це різні варіанти дистанційного навчання.

*Мета дистанційного навчання* – надання освітніх послуг з використанням у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів згідно з чинними державними стандартами вищої освіти.

*Завдання дистанційного навчання* – забезпечення здобувачам вищої освіти можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації незалежно від місця проживання відповідно до їхніх здібностей (Положення про дистанційне навчання, 2013).

*Синхронний режим* – вид спеціально організованої взаємодії між учасниками освітнього процесу, під час якої всі суб'єкти дистанційного навчання знаходяться одночасно в реальному часі в спеціально створеному електронному освітньому середовищі (там само). *Асинхронний режим* – вид спеціально організованої взаємодії між учасниками освітнього процесу, під час якої всі

суб'єкти дистанційного навчання між собою взаємодіють із затримкою в часі, використовуючи різноманітні сучасні засоби дистанційного навчання (там само). Дистанційне навчання може бути синхронним або асинхронним.

**Змішане навчання (Blended Learning)** – це освітня концепція, в якій здобувач отримує знання як самостійно онлайн, так і віч-на-віч із викладачем. Такий підхід дає можливість контролювати час, місце, темп та хід засвоєння матеріалу. Змішана освіта дозволяє поєднувати традиційні методи і сучасні освітні технології.

З появою електронного навчання на заняттях в аудиторіях почали пропонувати здобувачам освіти завдання та тести в комп'ютерній формі, що стало можливим завдяки системі управління навчанням – LMS (Learning Management System). Це платформи та додатки, де можна створювати курси, завантажувати готові презентації та відео, стежити за розкладом та відстежувати відсоток виконаних завдань.

**Гібридне навчання (Hybrid learning)** – це навчання онлайн та офлайн одночасно, коли частина групи відвідує заняття очно, а частина – дистанційно. Тьютор (тренер, викладач) знаходиться із здобувачами в аудиторії та транслює лекцію або тренінг онлайн, стежить за рівнем залученості, ставить питання, оцінює відповіді.

Змішане навчання часто ототожнюють із гібридним, але вони не є синонімами. Гібридне та змішане навчання містять багато однакових навчальних елементів, зокрема обидві моделі навчання використовують технології для підтримки та доповнення цього процесу. Проте у змішаному навчанні вся група послідовно займається у форматі офлайн та онлайн. Наприклад, перед очним тренінгом здобувачі самостійно вивчають електронні матеріали за темою. Змішане навчання поєднує очне навчання з асинхронними методами навчання, коли здобувачі, наприклад, працюють над виконанням онлайн-вправ чи дивляться навчальні відео у вільний час.

У гібридному навчанні його офлайн та онлайн формати застосовуються паралельно, коли учасники можуть відвідувати заняття як очно, так і дистанційно, тобто викладачі навчають одночасно одну частину групи здобувачів очно, а решту дистанційно. У гібридних моделях навчання асинхронні методи діяльності можуть бути використані як доповнення до синхронного очного навчання.

Отже, змішане та гібридне навчання є двома різними моделями навчання. Порівняльна характеристика цих моделей наведена в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

## Порівняння технологій гібридного та змішаного навчання

	Гібридне навчання	Змішане навчання
Асинхронне навчання	Так	Ні
Навчання в аудиторії	Так	Так
Підтримується віртуальною навчальною платформою	Так	Так
Додаткові матеріали, доступні для здобувачів у будь-який час	Так	Так

У науковій літературі виокремлюють такі основні **моделі змішаного навчання**:

**1. Ротаційна модель** (найпоширеніша), суть якої полягає в тому, що викладач розроблює навчальний контент і забезпечує його трансляцію здобувачам різними способами. Відповідно до способу організації роботи здобувачів, виділяють такі окремі підмоделі ротаційної моделі:

– *ротація станцій* – передбачає обов'язковий перехід здобувачів від однієї станції до іншої з обов'язковим виконанням усіх завдань;

– *ротація лабораторій* – розроблення курсу (предмета) та його реалізація відбувається в онлайн-режимі в комп'ютерних навчальних приміщеннях або лабораторіях, так званий перехід до станції онлайн-навчання;

– «*перевернутий клас*» – уся подача навчального матеріалу відбувається в режимі онлайн-навчання за межами ЗВО, проте практичні завдання здобувачі виконують очно під керівництвом викладача;

– *індивідуальна ротація* – здобувач вивчає навчальний курс, розроблений викладачем згідно з індивідуальним графіком роботи та наданим алгоритмом дій.

**2. Гнучка модель** – здобувачі працюють за індивідуальним графіком виконання завдань під керівництвом закріпленого викладача (тьютора), який надає консультації й інструктує, забезпечуючи адаптивність та гнучкість процесу навчання.

**3. Особистісно орієнтована модель** – вивчення навчального курсу здійснюється повністю в онлайн-режимі з офіційно призначеним викладачем, який теж працює лише в

такому форматі, проте навчальний курс, який вивчають здобувачі онлайн, обов'язково доповнений іншим суміжним навчальним курсом, викладання якого відбувається очно в навчальних аудиторіях закладу вищої освіти.

**4. Модель збагаченого віртуального середовища** – вивчення здобувачами навчального курсу спочатку здійснюється очно за допомогою викладача, а потім дистанційно шляхом опанування решти навчального матеріалу в режимі онлайн (Собченко, 2021).

Основними *функціями* дистанційного та змішаного навчання є такі: мотиваційно-ціннісна, адаптивна, ціннісно-орієнтовна, інформаційно-аналітична, навчальна, прогностична, методична, технологічна, рефлексивно-коригувальна.

Розвиток дистанційного і змішаного навчання у вітчизняній вищій школі зумовив необхідність створення відповідного нормативного забезпечення. Зокрема, основні питання використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі знайшли відображення в низці таких нормативних документів:

– Закон України «Про Національну програму інформатизації» (1998);

– Завдання Національної програми інформатизації на 2000–2002 роки» (2000);

– Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (2000);

– наказ «Про створення Координаційної Ради Міністерства освіти і науки України з питань дистанційної освіти» (2001);

– Постанова Кабінету Міністрів України «Програма розвитку системи дистанційного навчання на 2004–2006 роки» (2003);

– наказ МОН України «Про затвердження Правил використання комп'ютерних програм у навчальних закладах» (2004);

– наказ МОН України «Положення про дистанційне навчання» (2013);

– Закон України «Про вищу освіту» (ред. 2023 р.);

– Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти МОН України (2020);

– Рекомендації щодо організації поточного, семестрового контролю та атестації здобувачів освіти із застосуванням дистанційних технологій МОН України (2020);

– Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (схвалена Кабінетом Міністрів України) (2020);

- Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації (схвалена Кабінетом Міністрів України) (2021);
- Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021–2030 (2021);
- Рамка цифрових компетентностей для громадян України, затверджена Міністерством цифрової трансформації України (2021);
- Рамка цифрової компетентності педагогічного й науково-педагогічного працівника, затверджена Міністерством цифрової трансформації України (2021);
- Концепція цифрової трансформації освіти і науки (2021);
- Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки, схвалена Кабінетом Міністрів України (2022).

Дотримуючись вимог до організації навчання, викладених у нормативних документах, кожен заклад вищої освіти приймає власне рішення щодо використання технологій дистанційного та змішаного навчання в освітньому процесі для забезпечення денної, вечірньої, заочної, індивідуальної форми навчання та затверджує його на засіданні вченої ради. Веб ресурси, що використовуються у закладах вищої освіти для забезпечення освітнього процесу за дистанційною та змішаною формами навчання, проходять процедуру перевірки у даному конкретному ЗВО. Заклади вищої освіти можуть також створювати відокремлені структурні підрозділи – центри дистанційного навчання. Загалом процес реалізації дистанційної та змішаної форми навчання в закладах вищої освіти регулюється їхніми внутрішніми нормативними документами, наказами ректора, Статутом Університету, Положеннями про впровадження дистанційних технологій в освітній процес, методичними та іншими розпорядчими документами, пов'язаними з організацією освітнього процесу у вищій школі.

Визначимо сутність деяких основних понять дистанційного та змішаного навчання. Так, *електронне освітнє середовище* – це сукупність умов навчання, виховання та розвиток здобувачів вищої освіти, що забезпечуються через сучасні освітні інформаційно-комунікаційні й цифрові технології. *Суб'єкти дистанційного навчання* – здобувачі вищої освіти, педагогічні, науково-педагогічні працівники та інші особи, що забезпечують організацію дистанційного освітнього процесу (там само). *Система управління дистанційною освітою* – сукупність програмних засобів, які

призначені для організації дистанційної освіти та контролю за нею. *Помічник із запровадження дистанційного навчання в ЗВО* – відповідальна особа за дистанційне навчання в ЗВО (у структурному підрозділі), яка призначається вченою радою та виконує чітко визначені функції. *Електронне навчання* – онлайн-курси та інтерактивні матеріали, які здобувачі можуть вивчати у власному темпі, використовуючи різні типи відео- та текстових матеріалів.

*Технології дистанційного навчання* – це сукупність новітніх технологій, що забезпечують освітній процес на певній відстані (дистанції). За допомогою дистанційних технологій організовується процес навчання, в якому здобувачі освіти навчаються принаймні частково за допомогою електронних засобів, таких як інтернет, відеоконференції та вебіари. Дистанційне навчання може бути синхронним, якщо всі учасники взаємодіють одночасно, або асинхронним, коли учасники працюють з навчальними матеріалами в різний час. Технології дистанційного навчання відрізняються багатьма факторами, такими як: методика подання навчального матеріалу, спосіб комунікації між здобувачем освіти та викладачем, інтерактивність заняття, наявність або відсутність індивідуального підходу, навчання за спільним графіком або побудова індивідуальної траєкторії навчання, спосіб контролю програмованих результатів тощо.

Дистанційне та змішане навчання реалізується на основі дотримання таких *дидактичних принципів*: цілісності, системності та послідовності, наступності й перспективності, інтерактивності, гнучкості й адаптованості, доступності, індивідуалізації, наочності, науковості, міцності засвоєння знань, прикладної спрямованості, структурності, забезпечення дієвого прямого та зворотного зв'язку, новизни, співтворчості. До *характерних ознак дистанційного навчання* відносять такі: гнучкість, модульність, паралельність, велика кількість учасників, економічність, технологічність, соціальна рівність, інтернаціональність, висока якість, нова роль викладача, позитивний вплив на здобувача (Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, 2000).

У вищій школі використовують різні методи дистанційного та змішаного навчання, які класифікують за певними ознаками. Наприклад, за рівнем активності здобувачів ці методи поділяють на *пасивні, активні й інтерактивні*, за *джерелом знань* – на такі групи: *словесні* (відеолекція, відеоконференція, форум, чат тощо);

*наочні* (мультимедійні презентації, скрайбінг, подкасти, відео тощо); *практичні* (вебінари, віртуальні лабораторії, віртуальні світи).

Центральне місце в указаних моделях навчання займають інформаційно-комунікаційні й цифрові технології дистанційного навчання, що забезпечують створення, накопичення, зберігання та надання доступу до електронних освітніх ресурсів з навчальних дисциплін та організацію освітнього процесу за допомогою сучасних засобів дистанційного навчання (програмне забезпечення, засоби інформаційно-комунікаційного зв'язку, мережі Інтернет тощо) (Положення про дистанційне навчання, 2013).

Процес навчання здобувачів у дистанційному та змішаному форматі передбачає використання різних форм його організації, аналогічних формам, що застосовуються в традиційній моделі навчання, зокрема такі: лекція, семінарське заняття, практичне заняття, лабораторне заняття, консультація, самостійна робота, виробнича практика тощо. Проте реалізація кожної з указаних форм навчання в першому випадку передбачає активне використання різноманітних цифрових засобів та технологій.

Дистанційне та змішане навчання займає протягом останніх років провідне місце в організації процесу отримання здобувачами вищої освіти у вітчизняних ЗВО. Звісно, ці моделі навчання не зможуть повноцінно замінити традиційну його модель, проте вони мають перспективи подальшого розвитку в силу низки таких переваг для усіх учасників освітнього процесу:

- зміна ролі й позиції викладача з організатора освітнього процесу на модератора, консультанта, тьютора;
- подолання цифрового розриву між учасниками освітнього процесу;
- підвищення інформаційно-цифрової компетентності кожного з них;
- спонукання до прояву викладачем креативності та творчості;
- можливість організації групового виконання проєктів, творчих завдань, використання можливостей гейміфікації, інтерактиву;
- створення сприятливих передумов для подальшого професійного розвитку викладача;
- підвищення результатів навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти у порівнянні з традиційною системою навчання;
- створення сприятливих умов для самореалізації й самоактуалізації особистості здобувача;

- можливість забезпечення максимальної зацікавленості майбутніх фахівців шляхом пропонування їм висловлювати свої думки й побажання про поданий навчальний контент, надання фрагментів контенту;

- гнучкість та можливість створення індивідуальної освітньої траєкторії для кожної особистості;

- постійна доступність викладача щодо комунікативного контакту зі здобувачами;

- реалізація процесу навчання незалежно від часу та місця розташування його учасників;

- здійснення індивідуального контролю процесу навчання здобувачів;

- можливість дієвого контролю часових та фінансових витрат на їхнє навчання;

- створення приватного навчального контенту;

- змога використання викладачем значної кількості різних дидактичних підходів до організації освітнього процесу;

- широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних і цифрових технологій;

- готовність цифрового покоління до комунікації у віртуальному освітньому просторі тощо.

Водночас слід зауважити, що вказані форми навчання не слід вважати панацеєю від усіх проблем і перешкод, що виникають у роботі учасників освітнього процесу. Так, певною мірою вітчизняні заклади вищої освіти через вимушену екстрену ситуацію в країні вже адаптувалися до дистанційного та змішаного навчання. Проте водночас слід відзначити існування певних суттєвих проблем і труднощів, а саме:

- не кожен здобувач вищої освіти може повною мірою самостійно опанувати навчальний матеріал, використовуючи дистанційну навчальну платформу. Це може бути викликано певними психологічними та фізіологічними характеристиками особистості, наприклад, слід урахувати особливості сприйняття здобувачем навчального матеріалу, його тип і спосіб мислення, невміння виявляти основну інформацію й систематизувати її;

- часткова або повна відсутність належних засобів навчання, наприклад, маючи лише телефон, здобувач немає можливості повноцінно обробляти навчальний контент навчальної дисципліни, долучатися до інтерактивних завдань, виконувати самостійну роботу тощо;

- збільшення навантаження на зорову пам'ять усіх учасників освітнього процесу, що досить негативно впливає на їхнє фізичне самопочуття;
- можливість виключення з процесу сприйняття людиною інформації таких видів пам'яті, як моторна, ситуативна, емоційна, а також погіршення слухової пам'яті;
- створення якісного дистанційного курсу, зокрема електронного навчального контенту, потребує ретельної тривалої підготовки з боку викладача, а це суттєво збільшує навантаження на нього;
- якщо під час моніторингу навчальних досягнень здобувачів викладач переважно використовує тестове опитування, це суттєво призводить до формалізації навчання та порушення академічної доброчесності з боку здобувачів;
- відсутність очних лекцій, живого спілкування здобувачів із викладачем;
- можливість виникнення технічних труднощів під час перегляду електронних матеріалів, що пропонує викладач для самостійного опрацювання, тобто проблем наявності та якості мережі Інтернет (Собченко, 2021; Кухаренко, 2020; Tkachova, 2023).

### 4.3. Цифрові сервіси та платформи

Сучасні цифрові сервіси і платформи є дієвими інструментами (засобами) для організації та здійснення для дистанційного та змішаного навчання. Під цифровим сервісом розуміють сукупність послуг, що забезпечує змогу користувачам виконувати віддалену роботу з певними інформаційними ресурсами, але не наділяє їх правом власності на ці ресурси. Цифрова платформа – це група технологій, що використовуються як основа для створення конкретизованої та спеціалізованої системи цифрової взаємодії в межах єдиного інформаційного середовища, яка забезпечує інформаційний обмін та взаємодію між значною кількістю незалежних користувачів. Зазначена платформа надає змогу здійснення дистанційного навчання, забезпечуючи доступ до дидактичних і методичних матеріалів, іншого виду інформації, а також дозволяє контролювати рівень знань здобувачів освіти.

**Модульні системи управління навчанням** – це платформи, які дозволяють створювати, розповсюджувати та взаємодіяти з навчальним матеріалом. Також уточнемо, що **відеоконферен-**

**ції** – спеціально організована взаємодія за допомогою цифрових сервісів та платформ між учасниками освітнього процесу в реальному часі, незалежно від їх географічного розташування.

Термін «цифрові навчальні ресурси» (ЦНР) трактується як цифрові ресурси, такі як додатки, програмне забезпечення, програми або вебсайти, які залучають здобувачів до здійснення навчальної діяльності та підтримують досягнення ними поставлених навчальних цілей. У науковій літературі виокремлюють різні категорії (групи) ЦНР. Цільові цифрові ресурси за визначенням не включають апаратне забезпечення чи інфраструктуру, які є необхідними для використання цифрових ресурсів.

Так, однією з цих груп є цифрові інструменти для комунікації. Приклади цих інструментів наведено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

### Цифрові сервіси та платформи для комунікацій (організація відеоконференцій)

Назва	Можливості
1	2
Zoom	<ul style="list-style-type: none"> <li>– колективний чат;</li> <li>– онлайн-дошка повідомлень;</li> <li>– аналітика розмов;</li> <li>– система IP-телефонії;</li> <li>– можливість запису конференції;</li> <li>– зберігання та обмін документами;</li> <li>– можливість планування зустрічей;</li> <li>– екранний обмін;</li> <li>– підтримка платіжних послуг для організації платних вебінарів;</li> <li>– віртуальні фони;</li> <li>– субтитри;</li> <li>– організація групової роботи (сесійні кімнати)</li> </ul>
Google Meet	<ul style="list-style-type: none"> <li>– онлайн-зустрічі з великою кількістю користувачів (безкоштовна версія до 100 осіб, платна – до 250 осіб одночасно);</li> <li>– віртуальні фони та інші ефекти (залежить від типу облікового запису);</li> <li>– використовує шифрування для захисту даних користувачів та має можливості для контролю доступу до зустрічей та обмеження прав доступу користувачів;</li> <li>– додаткові функції платної версії: запис конференцій, трансляція на YouTube);</li> <li>– екранний обмін;</li> <li>– збереження записів відеоконференцій;</li> <li>– інтеграція з іншими додатками Google</li> </ul>

Продовження табл. 4.5

1	2
Skype	<ul style="list-style-type: none"> <li>- голосові та відеодзвінки (Skype-to-Skype безкоштовно);</li> <li>- чат та обмін повідомленнями;</li> <li>- створення та участь у групових чатах, дзвінках та конференц-дзвінках з багатьма учасниками (безкоштовно до 50 осіб);</li> <li>- субтитри під час аудіо- та відеодзвінків;</li> <li>- можливість налаштування звуків сповіщення, візуальної інформації, фонів;</li> <li>- система IP-телефонії;</li> <li>- інтеграція з іншими сервісами Microsoft (Outlook, OneDrive, PowerPoint)</li> </ul>
Google Chat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- колективний чат;</li> <li>- обмін повідомленнями з користувачами;</li> <li>- можливість використання відео- та аудіозв'язку;</li> <li>- колективний чат;</li> <li>- обмін повідомленнями з користувачами;</li> <li>- можливість використання відео- та аудіозв'язку;</li> <li>- можна відправляти декілька світлин одночасно;</li> <li>- використання шифрування для захисту даних користувачів;</li> <li>- попередження про фішингову атаку;</li> <li>- пошук повідомлень та файлів у чатах, які зберігаються у хмарному сховищі;</li> <li>- інтеграція з іншими додатками Google;</li> <li>- за умови використання Google Workspace (Gmail, Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides та Google Meet) є безкоштовним</li> </ul>
Microsoft Teams	<ul style="list-style-type: none"> <li>- чат для спілкування;</li> <li>- опції аудіо- та відеодзвінків;</li> <li>- шифрування даних;</li> <li>- зберігання та обмін документами;</li> <li>- можливість запису заняття;</li> <li>- аналітика освітнього процесу: успішність та прогрес;</li> <li>- віртуальні фони;</li> <li>- функція «підняти руку»;</li> <li>- календар для планування зустрічей та відстежування дедлайну;</li> <li>- інтеграція з іншими додатками Microsoft (Microsoft Office, OneNote, PowerPoint)</li> </ul>
Webex (by Cisco)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- висока якість відеозв'язку з роздільною здатністю до 1080p;</li> <li>- колективний чат;</li> <li>- має функції видалення фонового шуму;</li> <li>- віртуальна дошка;</li> <li>- можливість запису конференції та збереження у хмарі;</li> <li>- широкий вибір хмарних інструментів;</li> </ul>

Продовження табл. 4.5

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– екранний обмін;</li> <li>– простий у користуванні (для тих, хто має досвід роботи зі Skype чи Zoom);</li> <li>– голосування/опитування;</li> <li>– керування мікрофонами учасників;</li> <li>– тестування та оцінювання;</li> <li>– розширені функції безпеки (наскрізне шифрування, багатофакторна автентифікація, безпечний гостьовий доступ);</li> <li>– звіти та статистика;</li> <li>– онлайн-трансляція у Facebook, YouTube, Vbrick, LinkedIn;</li> <li>– інтеграція з іншими продуктами Cisco (Cisco Jabber та Cisco Spark) та допомога у налаштуванні сервісу</li> </ul>

Друга група об'єднує цифрові інструменти для створення навчального контенту. Приклад їх наведено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

### Цифрові сервіси та платформи для створення навчального контенту

Назва	Можливості
1	2
Canva	<ul style="list-style-type: none"> <li>– широкий вибір можливостей для створення різних типів навчального контенту в безкоштовній версії;</li> <li>– можливість створення дизайнів різних типів та форматів;</li> <li>– використання готових шаблонів та макетів;</li> <li>– додавання тексту, зображень, іконок, відео на дизайн;</li> <li>– редагування кольорів, шрифтів та інших параметрів;</li> <li>– імпорт власних зображень;</li> <li>– спільна робота над одним дизайном декількох користувачів;</li> <li>– організація групової роботи та проектної діяльності здобувачів на інтерактивних дошках;</li> <li>– можливість відеозапису (до 30 хвилин);</li> <li>– збереження та експорт дизайну у різних форматах;</li> <li>– інтеграція з іншими додатками (Dropbox, Google Drive, OneDrive)</li> </ul>
Prezi	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення презентацій у форматі віртуальної дошки з необмеженою кількістю сторінок;</li> <li>– використання готових шаблонів та макетів;</li> <li>– можливість додавання зображень, тексту, відео, анімації та ефектів переходу між сторінками презентації;</li> <li>– можливість створювати підсумкові таблиці та діаграми для візуалізації статистичних даних;</li> <li>– редагування кольорів, шрифтів та інших параметрів презентації;</li> </ul>

## Продовження табл. 4.6

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> <li>– спільна робота над однією презентацією декількох користувачів у режимі реального часу;</li> <li>– імпорт власних зображень;</li> <li>– збереження та експорт готової презентації у різних форматах;</li> <li>– навчальні матеріали та інструкції для користувачів</li> </ul>
PowerPoint	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення презентацій з використанням готових шаблонів та тем;</li> <li>– додавання тексту, зображень, відео, звукових файлів, графіків до слайдів презентації;</li> <li>– вибір з вбудованих анімацій та переходів між слайдами;</li> <li>– можливість змінювати кольори, шрифти та інші атрибути тексту та елементів;</li> <li>– редагування слайдів та їхніх елементів у режимі розмітки;</li> <li>– можливість демонстрації презентацій на одному екрані, а на іншому екрані – показ таймінгу слайдів, коментарів тощо в режимі доповідача;</li> <li>– можливість додавати коментарі та коригувати презентації в колаборативному режимі, що дозволяє працювати над проектом разом з іншими користувачами;</li> <li>– експорт та друк презентації в різних форматах (PDF, PPTX, MPEG-4, WMV);</li> <li>– має безкоштовну версію в Microsoft Office 365</li> </ul>
LEARNINGAPPS	<ul style="list-style-type: none"> <li>– використання створених інтерактивних вправ;</li> <li>– створення інтерактивних вправ;</li> <li>– можливість типів інтерактивних завдань: множинний вибір, вправи на відповідність (знайти пару, класифікація, числова пряма тощо), закриті тести (заповнити пропуски, вільна текстова відповідь тощо);</li> <li>– можливість поділитися з користувачами через веб-посилання, QR-код або HTML-код;</li> <li>– можливість поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної роботи тощо</li> </ul>
iMindMap	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення інтелект-карт;</li> <li>– чотири режими: мозковий штурм, фіксація ідей та думок, побудова інтелект-карти;</li> <li>– 130 стилів оформлення проекту;</li> <li>– можливість завантаження контенту у форматах SVG, PDF, 3D-зображення, zip-файла, веб-сторінки тощо</li> </ul>

## Продовження табл. 4.6

1	2
Quizlet (заснований у 2005 р. Ендрю Сазерлендом)	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення флешкарток та ігор;</li> <li>– сервіс для вивчення слів іноземних мов;</li> <li>– електронне оцінювання;</li> <li>– понад 60 мільйонів активних користувачів</li> </ul>
H5P	<ul style="list-style-type: none"> <li>– безкоштовна платформа для спільної роботи над вмістом із відкритим кодом на основі JavaScript;</li> <li>– можна створювати інтерактивні завдання (інтерактивні відео, інтерактивні презентації, вікторини, інтерактивні графіки тощо) для самоперевірки;</li> <li>– завдання передаються здобувачам через покликання;</li> <li>– веб-редактор за замовчуванням може додавати та замінювати мультимедійні файли та текстовий вміст у всіх типах вмісту та програмах H5P;</li> <li>– інтеграція на платформи Drupal, WordPress, Tiki та Moodle</li> </ul>
Wizer.Me	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення інтерактивних робочих аркушів;</li> <li>– доступно 18 типів завдань (безкоштовна версія);</li> <li>– можливість створення класу та додавання користувачів;</li> <li>– можливість використання текстів, відео, аудіо, зображень;</li> <li>– можливість вбудувати на сторінку сайту або блогу</li> </ul>
Popplet	<ul style="list-style-type: none"> <li>– створення карт знань;</li> <li>– додавання хмар з текстом, картинками;</li> <li>– додавання відео з YouTube;</li> <li>– зміни дизайну хмари/картинки;</li> <li>– спільне редагування документа в хмарі;</li> <li>– зберігання й публікування карти у вигляді зображення або pdf-файлу;</li> <li>– здійснення запису під час демонстрації екрана готової ментальної карти тощо</li> </ul>
Tagul	<ul style="list-style-type: none"> <li>– веб-сервіс, який дозволяє створити хмару слів з тексту;</li> <li>– хмара може мати різну форму і кольорове рішення;</li> <li>– кожне слово хмари є гіперпосиланням для пошуку у Google</li> </ul>
Ourboox	<ul style="list-style-type: none"> <li>– безкоштовна платформа для створення авторських електронних книг;</li> <li>– дозволяє користувачам додавати текст будь-якою мовою, сумісною з html5;</li> <li>– дозволяє додавати ілюстрації у форматах JPEG, PNG або GIF;</li> <li>– дозволяє вставляти різний медіаконтент з інших вебсайтів, наприклад YouTube, SoundCloud тощо;</li> <li>– кожна електронна книга ідентифікується власною URL-адресою</li> </ul>
ThingLink	<ul style="list-style-type: none"> <li>– сервіс для створення інтерактивних плакатів, інтерактивних блок-схем будови механізмів, приладів, пристроїв, маршрутних карт або карт подорожей;</li> <li>– організація проектної та дослідницької діяльності, проведення вебконкурсів, інтерактивних ігор, вікторин</li> </ul>

Третю групу складають цифрові інструменти для діяльності (організації навчання). Приклади цих інструментів наведено в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7

### Цифрові сервіси та платформи для діяльності (організації навчання)

Назва	Можливості
1	2
MOODLE	<ul style="list-style-type: none"> <li>– безкоштовна система керування навчанням із відкритим вихідним кодом,</li> <li>– створення онлайн-курсів;</li> <li>– близько 20 видів діяльностей;</li> <li>– є мобільний додаток;</li> <li>– журнал оцінок;</li> <li>– аналітика;</li> <li>– Moodle працює без змін на Unix, Linux, FreeBSD, Windows, MacOS та будь-яких інших системах, які підтримують PHP і базу даних, включаючи постачальників веб-хостингу</li> </ul>
Padlet	<ul style="list-style-type: none"> <li>– віртуальна дошка;</li> <li>– мультимедійний ресурс для створення, спільного редагування та зберігання інформації;</li> <li>– віртуальна стіна, на яку можна прикріплювати фото, файли, посилання на інтернет-сторінки та замітки;</li> <li>– веб-платформа для спільної роботи</li> </ul>
GOOGLE CLASSROOM	<ul style="list-style-type: none"> <li>– безкоштовний веб-сервіс, створений Google для закладів освіти;</li> <li>– є мобільний додаток;</li> <li>– інтегрує додатки Google Drive, Google Docs, Google Sheets, Google Slides, Google Forms, Google Sites та Gmail;</li> <li>– приєднання до класу через код;</li> <li>– кожен клас, створений за допомогою Google Classroom, створює окрему папку на Диску Google відповідного користувача, куди студент може надсилати роботу для оцінювання;</li> <li>– завдання зберігаються та оцінюються в програмах для роботи з документами Google;</li> <li>– оцінювання робіт тощо</li> </ul>
Classtime	<ul style="list-style-type: none"> <li>– платформа для створення інтерактивних навчальних додатків, що дозволяє вести аналітику навчального процесу і реалізовувати стратегії індивідуального підходу</li> </ul>
Survio	<ul style="list-style-type: none"> <li>– онлайн-сервіс, завдяки якому можна проводити анкетування серед учнів та батьків. Результати будуть виводитись у вигляді діаграм або графіків</li> </ul>

Продовження табл. 4.7

1	2
Google Sites	<ul style="list-style-type: none"> <li>- популярний сервіс для створення сайтів;</li> <li>- можливість використання шаблону сайта;</li> <li>- можливість додавання текстових документів, презентації, відео, фото, форм для опитування тощо;</li> <li>- систематизація інформації у вигляді сторінок сайту</li> </ul>
Google Forms	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сервіс хмарних технологій для формування системи тестів контролю навчальної діяльності учнів;</li> <li>- можливості створення динамічних і актуальних додатків оцінювання в дистанційному навчанні;</li> <li>- аналітика;</li> <li>- перетворення на Google Таблицю тощо</li> </ul>
Formative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- інструмент формувального оцінювання;</li> <li>- оцінювання в режимі реального часу;</li> <li>- відстеження процесу роботи здобувачів;</li> <li>- можливість створення контенту (картинка, текст, біла дошка, відео та вбудований код embed);</li> <li>- можливість створення завдань (вікторина, тести, опитування, анкета тощо)</li> </ul>

У сучасних закладах вищої освіти широко застосовується така дистанційна навчальна платформа ЗВО, як Moodle. Алгоритм створення дистанційного курсу на цій платформі включає такі *етапи*:

1. Формулювання технічного завдання.
2. Аналіз компетентностей.
3. Визначення мети та завдань курсу.
4. Підготовка завдань.
5. Розробка програми дистанційного курсу.
6. Створення навчального контенту (інформаційний матеріал).
7. Створення тестових та інших завдань.
8. Контроль етапів вивчення курсу та оцінювання діяльності здобувачів на дистанційному курсі.

9. Самооцінка курсу (Прокопенко, 2021; Кухаренко, 2020).

Обов'язковими *складниками* дистанційного курсу на дистанційній навчальній платформі MOODLE є такі:

1. Форум (оголошення) – містить оголошення викладача для здобувачів курсу. Використовується для обговорення загальних питань з курсу.
2. Візитівка курсу (коротке візуальне повідомлення про вивчення курсу).

3. Відомості про автора курсу (викладача).
  4. Силабус навчальної дисципліни.
  5. Методичні рекомендації для роботи з курсом.
  6. Ключові поняття курсу (глосарій).
  7. Критерії оцінювання.
  8. Список рекомендованої літератури.
  9. Чат для онлайн-спілкування.
  10. Лекції відповідно до модулів вивчення дисципліни.
  11. Тести до лекцій.
  12. Практичні завдання.
  13. Завдання для самостійної роботи.
  14. Додатковий матеріал.
  15. Інтерактивні вправи.
  16. Питання для підсумкового контролю.
  17. Форма контролю (залік, іспит, контрольна робота тощо)
- (Прокопенко, 2021; Кухаренко, 2020).

Наведемо приклади, з якою метою можуть використовуватися певні цифрові інструменти. Так, для створення електронного контенту можна використовувати такі інструменти:

- ShortHand Atavist, Ready Mag, Medium (для розробки лонг-рідів – текстових матеріалів великого розміру з мультимедійним контентом);
- Canva, Awesome Screenshot, GIMP (для створення й редагування різних зображень);
- Visme, Google Charts, Easel.ly, Venngage, Piktochart, Canva (для візуалізації інформації);
- Prezi, Emaze, Moovly, Beautiful.ai (для створення презентацій);
- Ceros, Apester, Mapme, Biteable, Playbuzz, Playbuzz (для створення інтерактивного контенту);
- Snagit, Fireshot, Greenshot, Lightscreen (для захвату екрана);
- Canva, <http://pro-photos.net/>, <https://uk.photofuneditor.com> (для створення колажів);
- Paint, Tux Paint, STORYBIRD, Power PointPixton, Animatron (для створення коміксів);
- Powtoon, Animaker (для створення мультфільмів);
- Tagul, Wordle, Tagxedo, Wordclouds (для створення хмаринок слів);
- SMILEBOX, <https://www.storyjumper.com/>, Liveworksheets (інтерактивні аркуші та книги) (Цифрові інструменти для навчання, 2021).

– Серед популярних інструментів різного призначення, що використовуються в дистанційному та змішаному навчанні, слід також відзначити такі:

– Zoom, Skype, Google Meet, Microsoft Teams, Cisco Webex Meetings (для організації відеоконференцій та вебінарів);

– Viber, Telegram, WhatsApp, Slack (для організації та здійснення комунікації через месенджери);

– Microsoft Teams, ТренінгСпэйс, Granatum (для управління навчальною груповою роботою здобувачів);

– Kahoot!, Plickers, Quizalize, Quizizz, Socrative, Mentimeter (для залучення і проведення опитування);

– Classtime, Mentimeter, Kahoot, Poll Everywhere, Google Forms, EDpuzzle, ClassMaker (для здійснення опитування);

– G Suite, Notion (для організації спільної роботи з документами);

– Mindmeister, XMind, WiseMapping, Mindjet Coggle, FreeMind, Mind42, Spider Scribe, Mindomo (для створення ментальних мап);

– Timeline JS, TimeToast, Tiki-Toki, Sutori Histropedia (для відображення хронології подій);

– Padlet, WikiWall, Glogster, Tutorsbox, Twiddla, Dabbleboard, Scribblar, Educreations, Realtimeboard (Miro), Popplet, Twiddla (віртуальні цифрові дошки) (там само).

### ***Контрольні запитання до розділу 4***

1. Які переваги мають сучасні освітні технології?
2. За якими критеріями визначають ефективність освітніх технологій?
3. Які рівні опису технології рекомендовано використовувати?
4. Які етапи виокремлюють в історії розвитку дистанційного навчання?
5. Наведіть приклади цифрового контенту.
6. Яка різниця між поняттями змішаного й гібридного навчання?
7. Визначте перспективи подальшого розвитку дистанційного навчання.
8. Які технічні засоби навчання використовуються для реалізації мультимедійних технологій?
9. Які переваги та недоліки мають дистанційна та змішана моделі навчання?
10. Визначте та схарактеризуйте відомі вам цифрові сервіси та платформи для організації навчання у вищій школі.

### **Практичні завдання до розділу 4**

1. Оберіть одну з тем, що розглядаються в тексті (наприклад, сучасні освітні технології, дистанційне та змішане навчання, цифрові сервіси та платформи). Створіть презентацію, використовуючи один із відомих вам цифрових інструментів (Prezi, Powertpoint, H5P чи ін.). Додайте до презентації інтерактивні елементи, такі як відео, анімація, тести, опитування, інтерактивні графіки тощо. Презентація має бути логічною, структурованою, візуально привабливою та інформативною.

2. Оберіть один або кілька цифрових сервісів та платформ, які ви використовуєте або хотіли б використовувати у своїй освітній діяльності. Оцініть їх за такими критеріями: доступність, зручність, функціональність, ефективність, безпека. Напишіть короткий звіт про свої висновки та рекомендації щодо використання обраних сервісів та платформ.

3. Самостійно створіть новий цифровий продукт, який би став вам чи іншим здобувачам освіти у пригоді під час здійснення навчальної діяльності. Це може бути, наприклад, вебсайт, мобільний додаток, електронна книга, інтерактивна гра, онлайн-курс тощо. Опишіть авторську ідею, мету, цільову аудиторію, функції та переваги цього продукту. Розробіть прототип або макет свого продукту, використовуючи один із цифрових інструментів (наприклад, Canva, iMindMap, ThingLink тощо). Презентуйте свій продукт перед іншими учасниками освітнього процесу.

4. Створіть інтелект-карту за допомогою сервісу iMindMap, в якій відобразіть основні поняття, наведені в розділі «Сучасні освітні технології», та зв'язки між ними.

5. Складіть за допомогою сервісу Google Forms тест, що містить 10 запитань, які стосуються дистанційного та змішаного навчання, їх основних переваг і недоліків, а також різних цифрових сервісів та платформ, котрі можна використовувати для реалізації цих видів навчання. Перевірте свої знання за допомогою зазначеного тесту.

6. Створіть презентацію за допомогою сервісу Prezi, в якій продемонструйте приклади використання гейміфікації в онлайн-освіті. Для підвищення інтересу аудиторії до вашої доробки використайте в ній зображення, аудіо, відео й інші інтерактивні елементи.

### **Завдання для самостійної роботи до розділу 4**

1. Запишіть основні ознаки сучасних освітніх технологій та наведіть приклади їх застосування в освітній практиці.

2. Порівняйте різні види ротаційної моделі змішаного навчання та обґрунтуйте, який із них найбільш підходить для обраної вами спеціальності.

3. Опишіть основні переваги та недоліки дистанційного та змішаного навчання для здобувачів освіти та викладачів.

4. Складіть алгоритм створення дистанційного курсу на платформі Moodle та наведіть приклади цифрових сервісів та платформ, які можна використовувати для розробки навчального контенту та інтерактивних завдань.

5. Проаналізуйте контрольні запитання до розділу 4 та визначте, які з них перевіряють знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез та оцінку за таксономією Блума.

### **Література до розділу 4**

1. Grech A., Camilleri A. F. (2017). Blockchain in Education. Inamorato dos Santos, A. (ed.) EUR 28778 EN. DOI:10.2760/60649.
2. Tkachova N. Distance learning in foreign universities: history, theory, practice: monog. Innovative vector of education development in the era of global challenges / edit. Yurii Boichuk, Nataliia Tkachova. Podhájaska:European institute of further education, 2023. С.122-169. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8272721>
3. Дорожня карта з регулювання штучного інтелекту в Україні. URL: [https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Дорожня\\_карта\\_з\\_регулювання\\_ШІ\\_в\\_Україні\\_compressed.pdf](https://cms.thedigital.gov.ua/storage/uploads/files/page/community/docs/Дорожня_карта_з_регулювання_ШІ_в_Україні_compressed.pdf).
4. Доценко С. О., Ворожбіт-Горбатюк В. В., Собченко Т. М. Онлайн-безпека учасників освітнього процесу в умовах дистанційного і змішаного навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2021. 192 с.
5. Доценко С. О., Клименко Б. Інтеграція мобільних технологій в освітній процес сучасних ЗВО. *Інноваційна педагогіка*. Випуск 63. Том 2. С. 182-188.
6. Доценко С. О., Прокопенко А. І., Підчасов Є. В., Москаленко В. В., Лебедева В. В. Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів : навч. посіб. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди; Мітра, 2019. 81 с.

7. Концепція розвитку штучного інтелекту в Україні (Розпорядження про схвалення Кабінетом Міністрів України від 2 грудня 2020 р. № 1556-р.). URL: <https://www.kmu.gov.ua/nras/pro-shvalennya-konceptsiyi-rozvitku-shtuchnogo-intelektu-v-ukrayini-s21220>
8. Кухаренко В. М., Бондаренко В. В. Екстрене дистанційне навчання в Україні : монографія. Харків : Міська друкарня. 2020. 409 с.
9. Національна стратегія розвитку штучного інтелекту в Україні 2021-2030. URL: [https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine\\_National\\_Strategy\\_for\\_Development\\_of\\_Artificial\\_Intelligence\\_in\\_Ukraine\\_2021-2030.pdf](https://wp.oecd.ai/app/uploads/2021/12/Ukraine_National_Strategy_for_Development_of_Artificial_Intelligence_in_Ukraine_2021-2030.pdf).
10. Провайдинг цифрового освітнього середовища : методичні рекомендації до самостійної роботи здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти / уклад. С. Доценко, В. Ворожбіт-Горбатюк, Т. Собченко, В. Лебедева. Харків, 2021. 36 с.
11. Прокопенко А. І., Доценко С. О., Москаленко В. В., Лебедева В. В., Толяренко Н. І., Алієв Х. М. Технології дистанційного навчання: діяльності та ресурси MOODLE : навч. посіб. Харків : Новий курс, 2021. 50 с.
12. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи : монографія. Харків : Новий курс, 2021. 374 с.
13. Собченко Т. М., Желізняк О. А. Освітній потенціал масових відкритих онлайн курсів (МООС) у становленні фахівця. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2023. Вип. 2(9). DOI : <https://doi.org/10.51706/2707-3076-2023-9-10>.
14. Собченко Т. М., Федоренко В. В. Трансформація класичного навчального процесу: ефективні стратегії та інструменти для проведення дистанційних уроків. *Новий колегіум*. 2023. Вип. 4 (112). С. 60-66. DOI:10.30837/nc.2023.4.60
15. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / за ред. В. М. Кухаренка. Харків : Міськдрук, НТУ «ХП», 2016. 284 с.
16. Ткаліченко С. В. Штучні нейронні мережі : навч. посіб. Кривий Ріг, 2023. 150 с.
17. Цифрова освіта : методичні рекомендації для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до організації самостійної навчальної і науково-дослідної роботи, галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальність 013 Початкова освіта / уклад. С. О. Доценко, В. В. Лебедева, В. В. Москаленко. Харків, 2022. 52 с.
18. Цифрові інструменти для навчання. URL: [https://moped.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Digital\\_learning\\_tools.pdf](https://moped.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2021/03/Digital_learning_tools.pdf).

19. Цифрові застосунки та сервіси в наукових дослідженнях : методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / уклад. Т. Собченко, С. Доценко, В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко. Харків, 2021. Ч. 1. 24 с.
20. Цифрові застосунки та сервіси в наукових дослідженнях : методичні рекомендації для здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти / уклад. С. Доценко, Т. Собченко, В. Ворожбіт-Горбатюк, А. Боярська-Хоменко. Харків, 2021. Ч. 2. 24 с.
21. Швиденко М. З. (2020). Технологія блокчейн у цифровій освіті. URL: <https://edorada.org/uk/blogs/531>.
22. Шелевер О. В. Технології інтернет речей в сучасній освіті: перспективи, особливості. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 50. Том 2. С. 210–213.
23. Штучний інтелект в освітніх галузях (мовно-літературна та математична освітні галузі) : навч.-метод. посібник / уклад. Т. М. Собченко, С. О. Доценко, А. В. Боярська-Хоменко. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. 76 с.
24. ЮНЕСКО розробила поради щодо використання ШІ в освіті. URL: <https://ms.detector.media/internet/post/32898/2023-09-07-yunesko-rozrobyla-porady-shchodo-vykorystannya-shi-v-osviti>.



## РОЗДІЛ 5



### **КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

#### **5.1. Характеристика понятійно-термінологічного апарату компетентісного підходу**

Одним із провідних підходів в освітньому процесі вищої школи є компетентісний підхід. В. Олійник підкреслює, що, за даними статистики, щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. У США, наприклад, встановлена відповідна одиниця вимірювання «старіння» знань фахівців – «період напіврозпаду компетентності» – термін часу, коли з моменту закінчення ЗВО у результаті появи нової науково-прикладної інформації компетентність фахівця знижується на 50 %. Саме тому на перший план виходить проблема інтеграції індивідуального і соціокультурного аспектів неперервної освіти (Олійник, 2010).

Великий тлумачний словник української мови надає таку дефініцію терміна «компетентний». Це той, який: 1) має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; 2) має певні повноваження; повноправний, повновладний. Компетенція визначається як: 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи (Великий тлумачний словник української мови, 2001).

Розглядаючи етимологію слова «компетентність», І. Чеботарьова вказує, що, згідно зі словником Merriam Webster, слово «competency» вперше з'явилося у 1596 р., а слово «competence» – у 1605 р., вони є синонімічними та визначаються як здатність людини виконувати щось добре. У словнику Cambridge дається визначення тільки поняття «competency», що трактується як важлива навичка, необхідна для виконання роботи (Чеботарьова, 2015).

Слід зауважити, що в науковій літературі з педагогіки існує певна плутанина із застосуванням термінів «компетентність» і «компетенція». Разом із тим, наголосимо, що нормативно-правова база освіти в Україні застосовує виключно термін «компетентність».

**Закон України «Про освіту»** визначає **компетентність** як «динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність». **Результати навчання** в цьому документі визначаються як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» (Закон України «Про освіту», 2017).

У **Законі України «Про вищу освіту»** **компетентність** визначена як «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей»; **результати навчання** – як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів» (Законі України «Про вищу освіту», 2014).

Компетентність можна також визначити як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004).

Щодо поняття «**компетенція**», то сучасна юридична енциклопедія розглядає цей термін (лат. «competentia» – «відповідність, узгодженість», від competere – «взаємно прагнути, відповідати, підходити») як сукупність установлених в офіційній (юридичній чи неюридичній) формі прав і обов'язків, тобто повноважень будь-якого органу або посадової особи, які визна-

чають можливості цього органу або посадової особи приймати обов'язкові для виконання рішення, організувати та контролювати їх виконання, вживати у необхідних випадках заходи відповідальності тощо (Юридична енциклопедія, 2001). Деякі дослідники вважають, що компетенція в освіті – це сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок учня або студента щодо певного кола об'єктів реальної дійсності. Ця думка лежить в основі бачення компетентності як сукупності певних компетенцій. Це питання дискутується в науковій літературі до цього часу.

Д. Равен, розглядаючи компетентність із позицій психології, підкреслює, що вона складається з великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного. Деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної. Ці компоненти компетентності можуть у значній мірі замінити один одного в якості складової ефективної поведінки (Raven, 1994).

Н. Бібік пише, що спільним для всіх є розуміння компетентності в навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя сучасного суспільства. Компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в особистості здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію цей же автор визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до його освітньої підготовки, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат (Енциклопедія освіти, 2008).

Відомі міжнародні організації, що працюють у сфері освіти, останніми десятиліттями ґрунтовно вивчають проблеми компетентісно орієнтованої освіти; серед них – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Міжнародний департамент стандартів тощо (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004).

С. Клепко пише, що проблема «компетенізації освіти» експлікується як її орієнтація на оволодіння її суб'єктами культурами різних сфер діяльності, технологіями, метапрограмами, знаннями. Проводиться думка, що філософія компетентнісного підходу є ширшою від відомого підходу формування ЗУНів, оскільки останні не інтегруються переважно в певні цілісні

результати, якими є культури, технології, метапрограми, стратегії діяльності. Компетентність – це орієнтація освіти на «вихід», який не може бути зведений до набору елементарних знань, умінь і навичок (Клепко, 2006).

Висвітлюючи основні положення компетентнісного підходу, О. Пометун відзначає, що сьогодні виділяють «ключові» (життєві) та предметні (чи галузеві) компетентності. Авторка відзначає, що під компетентністю людини педагоги розуміють спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від контексту (ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності. За О. Пометун, компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, а нижній поріг рівня компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004).

Особливе значення в організації професійної освіти представників Європейського співтовариства надається п'яти ключовим компетенціям: соціальній (здатність взяти на себе відповідальність, спільно виробляти рішення і брати участь у його реалізації, толерантність до різних етнокультур і релігій, прояв зв'язку особистих інтересів із потребами підприємства і суспільства), комунікативній (визначає володіння технологіями спілкування, усного і письмового спілкування різними мовами, в тому числі й комп'ютерного програмування, включаючи спілкування через Інтернет), соціально-інформаційній (характеризує володіння інформаційно-комунікаційними технологіями і критичне ставлення до соціальної інформації, яку поширюють засоби масової інформації), когнітивній (готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації й реалізації свого особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку), спеціальній (самостійне виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці) (Іванюк, 2004).

У межах проєкту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний-рівному» українськими педагогами було визначено такі ключові компетентності:

- 1) уміння вчитись;
- 2) соціальна компетентність;
- 3) загальнокультурна компетентність;

- 4) здоров'язберігаюча компетентність;
- 5) компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій;
- 6) громадянська компетентність;
- 7) підприємницька компетентність (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004).

О. Овчарук на основі аналізу значної кількості джерел робить висновок, що більшість науковців говорить про необхідність визначити, відібрати та ґрунтовно ідентифікувати обмежений набір компетентностей, які є найважливішими, інтегрованими, ключовими. Такий підхід, з її точки зору, дав підставу зарубіжним науковцям зробити висновок про те, що ключові (найвагоміші та найбільш інтегровані) компетентності сприяють досягненню успіхів у житті, підвищенню якості суспільних інститутів, відповідають багатоманітним сферам життя (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004).

Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу. Формуванню цього інструменту присвячений загальноєвропейський проєкт *TUNING*.

**Проєктування освітніх програм** з точки зору компетентнісного підходу означає:

- відображення в системному й цілісному вигляді результатів освіти;
- формування результатів освіти у ЗВО як ознак готовності здобувача/випускника продемонструвати відповідні знання, уміння й цінності;
- визначення структури компетентностей, які повинні бути придбані та продемонстровані тим, хто навчається.

Згідно з проєктом *TUNING* були сформульовані результати навчання за предметними областями через компетентності, що забезпечує прозорість і ефективність під час порівняння підготовки. У проєкті *TUNING* поняття компетентності включає знання і розуміння (теоретичне знання академічної області, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне і оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття і життя з іншими у соціальному контексті) (*Tuning Educational Structures in Europe, 2003–2008*).

Слід рекомендувати матеріали, узагальнені Д. Равеном щодо розвитку компетентності у ЗВО. Автор робить висновок, що багато сучасних тенденцій університетської освіти скоріше гальмують, ніж стимулюють такий розвиток (Raven, 1994).

Актуальною є точка зору С. Ракова, який, розглядаючи компетентнісний підхід із використанням інформаційно-комунікаційних технологій, зауважує, що в Україні дослідження питань упровадження компетентнісного підходу в освіті останнім часом активізувалися, усе більше педагогів-дослідників та освітян-практиків звертаються до його ідей як одного з провідних напрямів удосконалення національної системи освіти. У той же час він наголошує на тому, що компетентнісний підхід в освіті значно ширший, ніж підхід із позицій предметних знань, умінь, навичок (Раков, 2005).

І. Булах та її співавтори публікації, розглядаючи якість вищої освіти з позицій компетентнісного підходу, визначають її як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби, котрі є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави (Булах, Волосовець, Вороненко, 2003). Л. Тархан пише, що компетентнісний підхід орієнтує на побудову освітнього процесу згідно з результатами освіти: в освітню програму або курс спочатку закладаються виразні й зіставні параметри опису (дескриптори) того, що здобувач вищої освіти знатиме й умітиме на «виході». **Компетентнісна модель фахівця**, орієнтованого на сферу професійної діяльності, – це опис того, яким набором компетентностей повинен володіти випускник ЗВО, до виконання яких функцій він має бути підготовлений і який має бути ступінь його готовності до виконання конкретних обов'язків (Тархан, 2010). Відповідна проблематика висвітлена сьогодні у значній кількості робіт (Гура, 2008, Петрук, 2008, Ткаченко, 2017).

Формування компетентності, на думку Г. Сорокіної, стає можливим, якщо фахівець на всіх етапах становлення в освітньому процесі й подальшій професійній діяльності виступає як самоорганізований суб'єкт свідомого вибору. Мета формування функціональних компетентностей має стати особистісно ціннісною, внутрішньою проблемою. Адже для того, щоб по-справжньому включитися у діяльність, необхідно, щоб завдання, які постають перед людиною в цьому процесі, стали зрозумілими та внутрішньопринятими (Сорокіна, 2009).

Наприклад, щодо інноваційної компетентності, то її основні засади сформульовані В. Химинцем як уміння створювати інноваційне середовище, сформоване на принципах гуманістичної

педагогіки, розвивати новий тип організаційної структури управління, забезпечувати умови для постійного підвищення професійної компетентності педагогічних працівників, взаємодіяти з науковими закладами та громадськими організаціями (Химинець, 2007). Технологічна компетентність передбачає обізнаність щодо педагогічних, управлінських, інформаційно-комунікаційних технологій, технологій соціального партнерства тощо. Оволодівши інформаційно-комунікаційною компетентністю, фахівець повинен уміти працювати із стандартним пакетом Microsoft office, прикладним програмним забезпеченням, користуватися засобами електронної пошти, інформаційними ресурсами мережі Інтернет та ін.

Вимогою часу є формування у викладача вищої школи оцінювальної компетентності. В умовах розвитку процесів поліпшення якості освіти важливою є спроможність *застосовувати сучасні технології для оцінювання якості освіти*. Це, у першу чергу, стусінь володіння тестовими технологіями щодо оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти, розуміння процедур інтерпретації отриманих результатів, уміння приймати рішення на їх основі, використання елементів кваліметричного підходу тощо.

**Нове покоління стандартів вищої освіти** передбачає наявність інтегральної, загальних і спеціальних компетентностей. Розглянемо це питання на прикладі стандарту за галуззю знань 01 Освіта/ Педагогіка, спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Зокрема **інтегральна компетентність** у цьому стандарті передбачає здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/ або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук. **Загальні компетентності** включають такі:

ЗК1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу.

ЗК2. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

ЗК3. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК4. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями.

ЗК5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації.

ЗК6. Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми.

ЗК7. Здатність до міжособистісної взаємодії.

ЗК8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

ЗК9. Здатність працювати в міжнародному контексті.

ЗК10. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні.

**Спеціальні (фахові, предметні) компетентності** містять такі:

СК1. Здатність проектувати і досліджувати освітні системи.

СК2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки.

СК3. Здатність урахувувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти.

СК4. Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті.

СК5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проекти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

СК6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності.

СК7. Критичне осмислення проблем у сфері освіти, педагогіки й на межі галузей знань.

СК8. Здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та розв'язувати складні задачі у мультидисциплінарних та між-дисциплінарних контекстах.

СК9. Здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та дослідницькій діяльності.

Додатково для *освітньо-наукових програм* додають ще такі компетентності:

СК10. Здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти.

СК11. Здатність планувати і виконувати наукові дослідження в галузі освітніх, педагогічних наук.

СК12. Здатність забезпечувати інтелектуальну власність на результати дослідницької/інноваційної діяльності у сфері освітніх, педагогічних наук (*Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Стандарт вищої освіти, 2021*).

Виходячи з викладеного вище, наголосимо, що формування компетентності відбувається шляхом придбання комбінації характеристик, які дозволяють забезпечити виконання професійних функцій у певній виробничій діяльності на високому професійному рівні.

## 5.2. Компетентнісний підхід як основа формування Європейської рамки кваліфікацій і Національної рамки кваліфікацій України

Лісабонська Конвенція (1997 р.) визнає кваліфікацією (кваліфікація вищої освіти; кваліфікація, що дає доступ до вищої освіти) будь-яке звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує успішне закінчення освітньої програми відповідного рівня. Кваліфікація, що дає доступ до вищої освіти, надає власнику цієї кваліфікації право допуску до вступу до закладу вищої освіти. Визнання – формальне підтвердження компетентним органом якості іноземної освітньої кваліфікації для цілей доступу на навчання і/або здійснення фахової діяльності (Лісабонська конференція, 1997).

На Берлінській конференції міністрів освіти країн-учасниць Болонського процесу (2003 р.) було наголошено на необхідності розробляти структури і кваліфікації для систем вищої освіти, які можна зіставити між собою. Під час їх розробки було рекомендовано спиратись на такі терміни: *робоче навантаження, рівні, результати навчання, компетентність і профіль*. Міністри також зобов'язалися розробити кваліфікаційну структуру для Європейського простору вищої освіти. Відповідне повідомлення було уповноважено Болонською Робочою групою (BFUG) і включало п'ять розділів:

- контекст – кваліфікації вищої освіти в Європі;
- національні рамки кваліфікацій у вищій освіті;
- кваліфікаційні рамки Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА);
- лінії зв'язку кваліфікаційних рамок у вищій освіті;
- рамки вищої освіти відносно інших освітніх областей.

На зустрічі в Дубліні в березні 2004 р. BFUG узгодила створення робочої групи для координації роботи щодо розвитку кваліфікаційної структури ЕНЕА. Робоча група консультувалась з іншими організаціями й мережами, у тому числі з Європейською Університетською Асоціацією (EUA) (яка також діяла як координатор консультантів ECTS), Європейською Асоціацією Установ Вищої освіти (EURASHE), Національним Союзом Студентів у Європі (ESIB), Європейською Мережею Інформаційних центрів (ENIC) і Національних Академічних Інформаційних Центрів Визнання (NARIC), Європейським Консорціумом Акре-

дитації (ЕСА), які зробили свій внесок в обговорення. Робота виконувалася за фінансової підтримки Європейської комісії за програмою Socrates.

**Дублінські дескриптори** (Дублінська модель універсальних описів компетентностей) основних загальних компетентностей є такими:

- 1) знання і розуміння (knowledge and understanding);
- 2) застосування знань і розумінь (applying knowledge and understanding);
- 3) формулювання суджень (making judgements);
- 4) комунікації (communication);
- 5) здатність до навчання (навчальні вміння і навички) (learning skills).

**Кваліфікації, що означають завершення першого циклу вищої освіти (бакалаврат)**, присуджуються студентам, які:

– демонструють знання й розуміння своєї сфери вивчення, що ґрунтується на фундаменті загальної середньої освіти, але є більш високим рівнем стосовно останнього; у типовому випадку це рівень, що ґрунтується на оволодінні матеріалом підручників і, крім того, включає певні елементи, що свідчать про знання найважливіших основ відповідних наук;

– уміють застосовувати свої знання й демонструвати своє розуміння таким чином, як це прийнято у відповідній професійній сфері, і володіють компетентностями, що проявляються в умінні вишиковувати аргументацію й приймати рішення у своїй області знання;

– мають здатність збирати й інтерпретувати потрібні дані (у своїй області знання), щоб на їхній основі будувати судження, що припускають оцінку соціальних, наукових і етичних аспектів проблеми;

– здатні доносити інформацію, ідеї, проблеми і їхні рішення як до фахівців, так і до неспеціалістів;

– розвинули в собі здатності до навчання, які необхідні для продовження освіти й самоосвіти.

**Кваліфікації, що означають завершення другого циклу вищої освіти (магістратура)**, присуджуються студентам, які:

– демонструють знання і розуміння, що зазвичай асоціюються з рівнем бакалавра і складають основу чи можливість для прояву оригінальності під час розробки та застосування ідей, часто в межах дослідницького контексту;

- можуть застосовувати свої знання і розуміння, здатність вирішувати проблеми в нових і незнайомих сферах у межах більш широких (міждисциплінарних) проєктів, пов'язаних з навчанням;
- здатні інтегрувати знання і виконувати складні завдання та формулювати судження на основі неповної чи обмеженої інформації, що передбачає врахування соціальної та етичної відповідальності, пов'язаної з використанням їх знань і суджень;
- можуть поширювати свої висновки і використані для їх формулювання знання та обґрунтування в середовищі фахівців та серед неспеціалістів чітко і несуперечливо;
- володіють навчальними вміннями і навиками, що дозволяє їм продовжувати навчання значною мірою самостійно і незалежно (Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area — EQF/EHEA, 2008).

У вересні 2006 р. Європейською комісією було ініційоване створення **Європейської Рамки Кваліфікацій** для навчання протягом життя (The European Qualifications Framework for Lifelong Learning / EQF for LLL), яка була прийнята Європейським Парламентом 23 квітня 2008 року. ЄРК – інструмент зіставлення академічних ступенів і кваліфікацій у країнах ЄС. ЄРК є рамочним описом кваліфікацій, що робить прозорим відношення між європейськими національними кваліфікаційними рамками та кваліфікаціями, які вони вміщують. ЄРК – це механізм зіставлення національних кваліфікацій. ЄРК є метарамкою, яка складається із восьми рівнів, кожен з яких висвітлений у термінах знань, умінь і компетенцій (в цьому випадку їх розуміють як рівень відповідальності, складності й автономії), що визначають якісну відмінність кваліфікацій одного рівня від іншого. ЄРК дозволяє проводити порівняння кваліфікацій між країнами і є орієнтиром для розробки НРК.

Ключовими компетентностями для спільноти в Європейській довідковій рамковій структурі для навчання упродовж життя названо: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; математична компетентність та базові компетентності у галузі науки та техніки; цифрова обчислювальна компетентність; вміння вчитися; соціальна компетентність і громадянська компетентність; ініціативність і підприємливість; культурна освіченість і різноманітність (Локшина, 2009).

Процес адаптації національних кваліфікаційних рівнів до вимог ЄРК, як правило, складався із двох етапів (порівняння національних кваліфікаційних рівнів з рівнями ЄРК і включення

посилань на відповідні рівні ЄРК у всіх сертифікатах і дипломах (ЄРК, 2018)).

Європейські країни використовують також Європейську рамку кваліфікацій європейського простору вищої освіти (Qualifications Framework for the European Higher Education Area / QF for the ENEA), яка була прийнята у 2005 р. (Ушмарова, 2013; Bologna, EU Competence and Higher Education, 2014).

У 2011 р. вступила в дію Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 **«Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України»**. Це системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів, який призначено для використання органами виконавчої влади, установами та організаціями, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин, навчальними закладами, роботодавцями, іншими юридичними і фізичними особами з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Цей документ запроваджено з метою: уведення європейських стандартів і принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективної взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці.

У Національній рамці кваліфікацій визначено такі терміни:

– компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність;

– результати навчання – знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, що набуваються у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та ін. Ці терміни змінювалися в процесі удосконалення вітчизняного законодавства з питань освіти. Сьогодні вони приведені у відповідність із Законом України «Про освіту» (2017 р.) (табл. 5.1) (Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України, 2011). Зіставлення Національної рамки кваліфікацій України із рамками кваліфікацій, що використовуються у Європейському Союзі, наведене в таблиці 5.2.

Таблиця 5.1

**Рівні Національної рамки кваліфікацій України**

Рівень НРК	Загальна середня освіта	Професійно-технічна освіта	Вища освіта
0	Дошкільна		
1	Початкова		
2	Базова	Кваліфікований робітник (свідоцтво)	
3	Повна		
4		Кваліфікований робітник (диплом)	
5			Молодший спеціаліст
6			Бакалавр
7			Магістр
8			Кандидат наук
9			Доктор наук

Таблиця 5.2

**Зіставлення Національної рамки кваліфікацій України із рамками кваліфікацій, що використовуються в ЄС**

EQF for LLL	QF for EHEA	Рівень НРК України	
		0	
Level 1		1	
Level 2		2	
Level 3		3	
Level 4	Short cycle	4	
Level 5	First cycle	5	Молодший спеціаліст
Level 6	Second cycle	6	Бакалавр
Level 7	Third cycle	7	Магістр
Level 8		8	Кандидат наук
		9	Доктор наук

Таким чином, ми бачимо, що основою створення Національної рамки кваліфікацій України і Європейської рамки кваліфікацій є ключові положення компетентнісного підходу, що додатково актуалізує його вивчення у вищій школі.

**5.3. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку у вищій школі. Структура та зміст компетентності**

Оновлення законодавства у сфері освіти України стимулювало низку процесів, спрямованих на забезпечення якості освітніх послуг, що надаються закладами освіти. Це також стимулювало по-

дальший розвиток основних положень компетентнісного підходу як методології професійної підготовки. Окрема увага стала приділятися чіткому визначенню результатів навчання. Це значною мірою відображено сьогодні в силабусах навчальних дисциплін, що оприлюднені на вебсайтах закладів вищої освіти згідно з нормативними вимогами. Процес підготовки цих документів вказав на необхідність їх узгодження з положеннями відповідних професійних стандартів, що актуалізувало проблеми подальшого створення компетентнісних моделей фахівця. Водночас, зважаючи на положення концепції освіти протягом життя, актуальності також набуває створення компетентнісних моделей працівників, зокрема працівників освіти, безпосередньо на робочому місці на основі самооцінки й оцінки їх професійної компетентності та конкретних умов педагогічного (науково-педагогічного) процесу, згідно з якими повинна формуватися індивідуальна траєкторія розвитку фахівця та відбуватися підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних кадрів на сучасному етапі.

З 2014 р. у системі освіти України почалися суттєві зміни, що були обумовлені набуттям чинності Закону України «Про вищу освіту», а згодом, у 2017 р., – Закону України «Про освіту», Постанов КМУ від 19.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» та від 27.12.2019 № 1133 «Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» (Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019; Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019; Про вищу освіту, 2014; Про освіту, 2017). Набуття чинності означеними документами зумовило актуальність питання переосмислення процедур упровадження компетентнісного підходу у вітчизняну освіту, заповнення прогалин у технологічному забезпеченні цього процесу під час професійної підготовки працівників освіти та підвищення їх кваліфікації.

Як констатує С. Паламар, у наукових публікаціях останнього часу розглядають компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. З дидактичних позицій компетентнісний підхід є принципом реорганізації змісту і організації освітнього процесу для досягнення зазначених цілей та оцінюється також як його результат – якість сучасної освіти. Автор указує, що основним освітнім результатом має стати не система знань,

умінь і навичок, а набір ключових компетентностей в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах (Паламар, 2018).

К. Рудніцька пише, що компетентнісний підхід передбачає не лише трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до студента, а формування в майбутніх фахівців професійної компетентності. Реалізація такого підходу потребує використання відповідних освітніх технологій у навчанні, рефлексію студентів, самостійність застосування у практичній діяльності професійних умінь і навичок (Рудніцька, 2016).

А. Вітченко і деякі інші сучасні дослідники тлумачать компетентність як інтегральну якість здобувача вищої освіти, що визначає його готовність успішно виконувати певні функції, здійснювати самоосвітню підготовку, забезпечувати неперервний професійний розвиток і кар'єрне зростання для досягнення як особистісно, так і суспільно важливих результатів. Ефективність навчання в компетентнісно орієнтованій вищій школі визначається шляхом вимірювання рівня опанування конкретної компетентності або системи компетентностей, що характеризується результатом освітньо-професійної підготовки. Науковці стверджують, що протягом життя і професійної кар'єри людина постійно оновлює, поглиблює, удосконалює власні компетентності, сформовані на попередньому рівні підготовки. Автори вказують, що у проектуванні системи компетентностей для неперервної освіти необхідно враховувати провідні види діяльності для кожного вікового етапу (періоду) (Вітченко, 2019).

В іншому своєму напрацюванні А. Вітченко наголошує, що під час проектування змісту вищої освіти слід передбачати сутнісні зрушення в особистості на всіх рівнях її професійного становлення, де когнітивний компонент – це науковий базис для комплексу взаємопов'язаних компонентів (аксіологічного, етичного, естетичного, діяльнісного тощо) (Вітченко, 2017).

Ю. Сафронов та інші автори пишуть, що в сучасних умовах ринку праці та особливостей працевлаштування зростають вимоги до професійної компетентності фахівців, які обумовлюють потребу в якісно нових формах та методах вищої освіти, спрямованих на створення системи безперервної освіти, розширення сфери самостійної діяльності студентів, формування навичок самоорганізації та самоосвіти (Сафронов, 2018). Професійний розвиток педагогічного працівника фактично передбачає формування його

особистої педагогічної майстерності протягом життя. У зв'язку з цим Т. Сорочан наголошує, що педагогічну майстерність розуміють як складне діалектичне утворення, яке охоплює гуманістичну спрямованість особистості, педагогічні здібності, педагогічні та психологічні знання, професійні знання й педагогічну техніку. Вона зауважує, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки провідною методологією стає компетентнісний підхід. Українські вчені розглядають компетентність як здатність здійснювати професійну діяльність на основі поєднання професійних знань, умінь, ставлень. Особливого значення в контексті компетентнісного підходу набувають ціннісні орієнтації педагога, культуро-творча спрямованість його особистості. Т. Сорочан пише, що трансформація професіоналізму передбачає перехід фахівців від одного стану до іншого. До таких станів вона відносить перехід від знань, умінь, навичок до компетентностей, які обов'язково охоплюють ціннісний компонент; від очікування тотального контролю – до відповідальності; від обов'язковості щодо виконання чітко визначених дій – до свідомого відповідального вибору напрямів і технологій професійної діяльності тощо (Сорочан, 2019).

У своєму монографічному дослідженні Т. Борова вказує, що компетентність фахівця – це відтворені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особисті якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сферах за умов усвідомлення при цьому соціальної значущості й особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідності її постійного вдосконалення. Авторка наголошує, що, аналізуючи значення компетентнісного підходу для підвищення ефективності освітньої діяльності в системі навчання дорослих, термін «компетентність» варто розглядати разом із поняттями «професійний досвід» і «професіоналізм», та зауважує, що найчастіше ці поняття трактують як рівнозначні. В освітній сфері професійний досвід є фактично педагогічним досвідом. Т. Борова стверджує, що компетентнісний підхід є більш продуктивним для оцінки професійного розвитку сучасного фахівця, дає змогу більш глибоко оцінити його професіоналізм, оскільки дійсною феноменологією професійного досвіду є не його компоненти (роль яких виконують знання, вміння, навички, що проявляють себе з високим ступенем варіативності в різних професійних видах діяльності), а особливості структурної організації педагогіч-

ної діяльності, які визначають властивості професійного досвіду, що констатуються (Борова, 2011).

Грунтовно підходи до визначення поняття «компетентність» розглянуто в монографії В. Масича. Автор на основі порівняльного аналізу значної кількості наукових джерел об'єднав їх у декілька груп. Зокрема, джерела, що розглядають компетентність як певну здатність чи якість; джерела, що характеризують компетентність як суб'єкт діяльності; джерела, що розглядають компетентність як оволодіння особистістю чимось; джерела, які трактують компетентність як компетенцію або сукупність компетенцій. Він робить висновок, що компетентність є інтегральним показником рівня, якості підготовки фахівця до професійної діяльності, що визначається не просто як обсяг знань та вмій, а характеризує вміння людини мобілізувати отримані знання і досвід у конкретній ситуації. За В. Масичем, компетентність – це сформована у фахівця теоретична, заснована на знаннях, і практична, підкріплена досвідом діяльності, готовність до реальної професійної діяльності. Компетентність фахівця є показником відповідності його соціально-особистісних і професійних якостей соціально-професійним вимогам. Автор наголошує, що компетентність є результатом освіти, *самоосвіти і саморозвитку* майбутнього фахівця, вона визначається досвідом та індивідуальною здатністю людини, її прагненням до неперервної самоосвіти й самовдосконалення, творчим ставленням до справи (Масич, 2017).

Як стверджує О. Загіка, здійснений науковий аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що професійна компетентність фахівця включає такі компоненти: *концептуальний* (розуміння теоретичних основ своєї професії, вміння аналізувати, синтезувати і формулювати проблему); *технічний* (здатність оволодіти основними професійними навичками); *інтеграційний* (здатність пов'язати теорію та практику); *концептуальний* (розуміння працівником широкого культурного, економічного і соціального контексту, в межах якого здійснюється професійна діяльність, тобто здатність зв'язати специфічне, унікальне, загальне й універсальне); *адаптивний* (вміння передбачати і готуватися до змін, важливих у рамках даної професії); *особистісний* (вміння ефективно спілкуватися) (Адаптивне управління, 2019).

Аналізуючи досвід діяльності **центрів компетентностей у європейських університетах**, Г. Хоружий та інші дослідники пишуть, що в країнах ЄС накопичено чималий досвід форму-

вання компетентностей у контексті навчання впродовж усього життя, оскільки знання, навички і компетентності в ЄС усе більше вважаються важливим фактором розвитку інновацій, продуктивності праці та конкурентоспроможності робочої сили. Інтернаціоналізація виробництва й освіти, упровадження нових технологій усе більше вимагають не лише спеціальних умінь і професійних навичок, а й загальних компетентностей, що сприяють мотивації працівників і уможливлюють їх адаптацію до нових умов. Автори розуміють компетентність як латентну здатність, можливість особи виконувати певне завдання. У контексті європейської політики освіти компетентності охоплюють такі значення: відповідальність, навчальну компетентність, компетентність самостійності, комунікативну і соціальну компетентність, професійну, фахову, методичну та діяльнісну компетентності (Хоружий, 2017).

Як доводить Ю. Завалевський, аналіз ідей компетентнісної освіти дає змогу уточнити окремі положення щодо **компетентності педагога**, зокрема:

- компетентність викладача визначається його здатністю виконувати професійно-педагогічні завдання відповідно до вимог навчальних програм, запитів здобувачів щодо розвитку в поза-класній діяльності, фахової реалізації поза межами школи;

- компетентність зумовлює здатність до актуального виконання професійної діяльності, що виявляється в постійному оновленні знань, оволодінні новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах;

- компетентність включає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти.

Ю. Завалевський указує, що компетентна людина повинна не лише розуміти суть проблеми, а й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст, залежно від конкретних умов, може застосовувати різні методи вирішення проблеми (Завалевський, 2014).

Основні засади компетентнісного підходу ґрунтовно проаналізовані в монографії Г. Дегтярьової, яка робить акцент на інформаційно-комунікаційній компетентності педагога. Варті уваги напрацювання автора щодо сутності та структури цієї компетентності, які можуть бути використані в процесі дослідження інших як ключових, так і спеціальних компетентностей (Дегтярьова, 2016).

О. Часнікова стверджує, що за своїми базовими характеристиками (універсальністю, відкритістю, відповідністю потребам

простору і часу) компетентнісний підхід дає змогу здійснювати навчання людини на всіх рівнях освіти протягом життя. Реалізація ключових компетентностей у змісті освіти, здійснення відповідного моніторингу якості освіти в європейських країнах відбувається поступово та при цьому науково обґрунтовується, супроводжується широким обговоренням фахівців і педагогічної громадськості. Вона підкреслює, що сучасні концепції педагогічної освіти базуються на ідеях розвитку людських ресурсів та саморозвитку освітніх інституцій і суб'єктів педагогічного процесу. Так, серед принципів професійного розвитку педагогів та управлінських кадрів освіти провідним визначено реалізацію компетентнісного підходу для розвитку фахової кваліфікації педагогів і керівників закладів освіти, що передбачає необхідність переходу від кваліфікації, яку спеціаліст здобуває один раз і назавжди, до компетентності, яка дає змогу мобільно змінювати професійну діяльність, зумовлену соціально-економічними змінами, динамікою ринку праці, концепцією Болонського процесу (Часнікова, 2014).

Таким чином, аналіз наукових робіт, що розвивали основні теоретичні та методологічні засади компетентнісного підходу впродовж останніх п'яти років, свідчить, що більшість із них продовжує приділяти увагу **структурі компетентності та аналізу її сутності** за певними напрямками професійної підготовки. Водночас набагато менше представлено технологічно забезпечених робіт, що пропонують технології формування певних компетентностей та процедури вимірювання рівня їх сформованості. Це значною мірою стосується і численних дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук (докторів філософії), які оприлюднені на сайтах відповідних спеціалізованих спеціальних рад, метою яких, зокрема, є подальша розробка певних положень компетентнісного підходу.

Зважаючи на означений вище аналіз наукових джерел та розпочинаючи виклад основних теоретичних і методологічних позицій цієї роботи, наголосимо, що напрями досліджень у царині компетентнісного підходу останнім часом повільно, але трансформуються згідно з викликами часу. Нижче нами зроблено спробу висвітлити найбільш актуальні аспекти цього процесу з авторських позицій.

Сьогодні є очевидним те, що оприлюднені процедури формування професійних компетентностей певною мірою носять

еклектичний характер. Їх розгляд не відбувається в контексті певної **компетентнісної моделі**, тобто втрачається системний характер при комплексному розгляді процесу формування професійної компетентності в процесі навчання у ЗВО чи під час підвищення кваліфікації в межах реалізації Концепції освіти протягом життя, що була представлена Європейською комісією в Програмі Lifelong Learning Programme (Освіта протягом життя, 2010). Значення створення компетентнісних моделей як провідної складової професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців було розглянуто нами в попередніх роботах (Луначек, 2008, 2013, 2019). Компетентнісні моделі сьогодні є фактично основою процесу підготовки кадрів для всіх професійних галузей. Крім того, як наголошує В. Локшин, упровадження компетентнісних моделей важливе для керування увагою студентської аудиторії чи конкретного студента (Локшин, 2018). Це відбувається тому, що в межах цих моделей здобувач освіти чітко бачить своє професійне майбутнє.

Ситуація певною мірою ускладнюється для системи післядипломної педагогічної освіти, зокрема системи підвищення кваліфікації працівників освіти. Це підтверджується наявністю протиріч, наприклад, між вимогами Постанови КМУ від 21.08.2019 № 800 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників» щодо підвищення кваліфікації на основі самооцінки компетентностей і незабезпеченості системи післядипломної педагогічної освіти **компетентнісними моделями подальшого професійного розвитку фахівця** та відповідними педагогічними технологіями їх реалізації. Таким чином, нині ми стоїмо перед низкою викликів щодо створення науково-обґрунтованих компетентнісних моделей педагогічного працівника, які стануть основою для розробки технологій підвищення їх кваліфікації протягом життя на основі самооцінки компетентностей (Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, 2019).

Процес розробки компетентнісних моделей фахівця у вищій освіті сьогодні ґрунтується на низці затверджених професійних стандартів, які водночас є основою для створення си́лабусів навчальних дисциплін, де досить детально описуються як самі компетентності, так і результати навчання. Однак суттєвим недоліком цих документів є недостатня увага до процедур ви-

мірювання отриманих результатів та їх суб'єктивності, що буде висвітлено нами нижче. Щодо компетентнісних моделей професійного розвитку фахівців після закінчення ЗВО, то ця проблема потребує свого окремого вирішення. Деякі спроби поліпшити зазначений процес відображені нами в роботах (Лунячек, 2008, 2013).

Фактично концепція освіти протягом життя передбачає створення певної **вертикалі компетентнісних моделей** як складових ланцюга: система загальної середньої освіти – система середньої та вищої професійної освіти – створення індивідуальних траєкторій професійного розвитку фахівців у постдипломний період. При цьому постдипломний період є найбільш складним і розгалуженим у зв'язку зі специфікою професійної діяльності працівників та вимогами ринку праці, що весь час змінюються. Достатньо звернутися до матеріалів Всесвітнього економічного форуму в Давосі за 2018 р., де зазначалося, що впровадження нових технологій сприяє зростанню бізнесу, створенню нових робочих місць і розширенню існуючих робочих місць за умови, що воно може повною мірою використовувати таланти мотивованої та гнучкої робочої сили, у якій є навички, орієнтовані на майбутнє. Водночас у документі наведена динаміка порівняння попиту на професійні навички з 2018 по 2022 рр., які можна розглядати як виклики для системи вищої професійної освіти та підвищення кваліфікації (The Future of Jobs Report 2018. World Economic Forum, 2018).

Проте процес формування необхідних компетентностей у системі вищої та післядипломної освіти відбувається неоднозначно. Слід погодитися з А. Вітченком та іншими дослідниками, які у своєму дослідженні, висвітлюючи особливості **проектування компетентностей** для системи вищої професійної освіти, указують, що фундаторам компетентнісного підходу, на жаль, не вдалося уникнути певних недоліків, які в подальшому заважатимуть успішному впровадженню пропонованої інновації, а саме:

- 1) спрощеного розуміння компетентності, її ототожнення з окремими неінтегральними особистісними якостями, видами навчально-пізнавальної діяльності;
- 2) поверхневого уявлення про структуру компетентності, її компоненти;
- 3) браку логічно побудованої класифікації компетентностей;

4) відсутності чіткого розуміння алгоритму, особливостей та умов набуття (поглиблення) компетентностей різних видів у процесі навчання;

5) ігнорування технологічних і діагностичних аспектів реалізації компетентнісного підходу (Вітченко, 2017, 2019).

Як відзначалося вище, у постдипломний період подальший розвиток фахівця повинен базуватися на самооцінюванні ним компетентностей, однак це складний процес, якому також потрібно навчити споживачів освітніх послуг, адже в сучасній ситуації відповідний аналіз буде мати поверхневий характер і відбуватиметься формально. На сьогодні це – один із важливих, першочергових напрямів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, насамперед керівників освіти. Нагальною потребою часу є також створення певних фільтрів для подолання суб'єктивізму самооцінювання, який ґрунтується на абстрактному розумінні свого подальшого професійного розвитку в умовах відсутності відповідних компетентнісних моделей або їх недосконалості.

Суттєвою проблемою на сьогодні залишається **розробка процедур вимірювання стану сформованості окремих компетентностей**, що є основою для подальшого оцінювання результатів навчання. Аналіз навчального процесу у ЗВО свідчить, що вимірюються переважно знання з використанням традиційних підходів (усні й письмові опитування, співбесіди та ін.), тестових технологій (при цьому тести є такими, що не пройшли процедуру перевірки на валідність і надійність) тощо. Частково відбувається оцінювання вмінь або навичок здобувачів шляхом виконання певних практичних, лабораторних та інших робіт. При цьому недостатньо відпрацьованими є процедури вимірювання інших складових компетентностей згідно з їх структурою. Таким чином, можна констатувати часткове нерозуміння викладачами необхідності та шляхів комплексного вимірювання компетентностей, а з іншого – недостатню забезпеченість цього процесу дієвими педагогічними технологіями, що є актуальною науково-практичною проблемою сьогодення.

Це підтверджується і дослідженнями А. Вітченка та інших науковців, які наголошують, що найпоширенішою хибою сучасних класифікацій компетентностей є підміна понять, унаслідок якої компетентність тлумачать як окреме знання / вміння / навичку / здатність / іншу особисту якість, що відзначається аспектним характером (Вітченко, 2019).

К. Рудніцька пише, що у професійній компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок; особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; уміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду та визначити притаманну саме йому цінність, наявність умінь та навичок самостійності у плануванні, організації, контролі власної діяльності (Рудніцька, 2016). На думку Д. Дюбуа, компетентність – це типова модель поведінки, що включає в себе знання, навички, образ мислення, які можуть використовуватися окремо або ж у різних комбінаціях для успішного досягнення найвищої ефективності в роботі (Dubois, 1998).

Розглядаючи питання формування й оцінювання професійної компетентності здобувачів у ЗВО, необхідно наголосити на його прямий взаємозв'язок з існуючими поглядами на **структуру компетентності** (табл. 5.3).

Таблиця 5.3

### Погляди різних учених на структуру компетентності/ компетенції майбутнього фахівця

№	Автор або джерело	Запропонована структура компетентності/компетенції
1	2	3
1	Європейська рамка кваліфікацій	Знання, уміння, компетенції (висвітлюються в термінах відповідальності й автономії) (ЄПК, 2018)
2	Програма «DeSeCo»	Знання, пізнавальні навички, практичні навички, відношення, емоції, цінності та етика, мотивація (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004)
3	Міжнародний департамент стандартів	Знання, уміння, навички, навчальні досягнення (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004)
4	Українсько-голландський проєкт з освітнього менеджменту (Ukrainian-Dutch Educational Management – UDEM)	Знання, необхідні для даної педагогічної спеціальності або посади; уміння і навички, необхідні для успішного виконання функціонально-посадових обов'язків; професійні, ділові й особистісно значущі якості, що сприяють якнайповнішій реалізації власних сил, здібностей і можливостей у процесі виконання функціонально-посадових обов'язків; загальна культура, необхідна для формування гуманістичного світогляду, визначення духовно-ціннісних орієнтирів, моральних і етичних принципів особистості; мотивація професійної діяльності (В. Лунячек, 2019)

## Продовження табл. 5.3

1	2	3
5	О. Пометун	Знання, уміння, навички, ставлення (Компетентнісний підхід в сучасній освіті, 2004)
6	Закон України «Про освіту»	Динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (Про освіту, 2017)

Зважаючи на означене, доцільним є створення певної **матриці для вимірювання компетентностей**, зразок якої наводимо нижче (див. табл. 5.4).

Таблиця 5.4

**Матриця вимірювання професійної компетентності**

Знання	Уміння	Навички	Інші професійно важливі якості			Стан сформованості професійної компетентності
			Професійна якість 1	...	Професійна якість N	
Вимірник	Вимірник	Вимірник	Вимірник	Вимірник	Вимірник	Сума вимірників

Водночас у процесі вимірювання професійної компетентності виникає проблема створення та взаємоузгодження вимірників, які є різними для кожної структурної складової компетентності. Частково ця проблематика висвітлена в авторських роботах (Лунячек, 2019). Наведемо приклад комплексного вимірювання компетентності «спроможність працювати з інформацією на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій» (див. табл. 5.5).

Таким чином, запропонований вище підхід дає змогу **оцінювати сформованість компетентності комплексно, згідно з її структурою**. Водночас цей процес є працемістким, адже потребує не тільки значної роботи викладача щодо створення відповідних вимірників, а й узгодження кожної компетентності в межах відповідної компетентнісної моделі, на чому ми наголошували вище.

Таблиця 5.5

**Приклад комплексного вимірювання компетентності  
«спроможність працювати з інформацією на основі  
сучасних інформаційно-комунікаційних технологій»**

Компетентність	Складові компетентності		Вимірювач
1	2	3	4
спроможність працювати з інформацією на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій	володіння стандартним пакетом Microsoft Office (або його аналогом)	<i>знання</i>	тест на розуміння основних понять; оцінюватися може, наприклад, за такою шкалою: менше 50 % правильних відповідей, 51–75 % правильних відповідей, 76–100 % правильних відповідей
		<i>уміння</i>	експертна оцінка щодо вміння правильно підібрати необхідний додаток
		<i>навички 1-N (за лежно від професійної специфіки)</i>	компетентнісне завдання щодо спроможності використовувати додаток Microsoft Word (Exel, Access, FrontPage, Outlook, Photo Draw, PowerPoint, Publisher, Інструменти для малого бізнесу)
		<i>професійна якість 1</i>	експертна оцінка щодо спроможності приймати автономні рішення в процесі навчання
		<i>якість N</i>	...
	володіння прикладним програмним забезпеченням (ППЗ) у сфері своєї професійної діяльності	<i>знання</i>	тест на розуміння основних функціональних особливостей ППЗ
		<i>уміння</i>	експертна оцінка щодо вміння правильно підбирати необхідне ППЗ у конкретній ситуації
		<i>навички</i>	компетентнісне завдання щодо спроможності використовувати ППЗ
		<i>професійна якість 1</i>	експертна оцінка щодо рівня відповідальності здобувача освіти в процесі підбору ППЗ для автоматизації професійної діяльності
		<i>якість N</i>	...
	інтернет-ресурсами	<i>знання</i>	тест на знання основних інтернет-ресурсів
		<i>уміння</i>	- практичне завдання: використовуючи інтернет-ресурси, визначте 10 найбільш рейтингових ЗВО однієї із розвинених країн світу (оцінюватися може, наприклад, за такою шкалою: відповідь

Продовження табл. 5.5

1	2	3	4
		<i>навички 1-N (за-лежно від професій-ної специ-фіки)</i>	- компетентнісне завдання щодо спроможності використовувати стандартні інструменти Google (Google-перекладач, Google-карти, Google-таблиці тощо); - компетентнісне завдання щодо ефективного пошуку інформації в інтернеті
		<i>професій-на якість 1</i>	експертна оцінка щодо дотриман-ня етичних норм у процесі пошуку інформації в інтернеті
		<i>якість N</i>	...
	володіння засобами комунікації на основі інтернет-тех-нологій	<i>знання</i>	тест на знання основних плат-форм дистанційної освіти (Moodle, Prometheus, Google Classroom, Microsoft Team, Zoom, Meet та ін.)
		<i>уміння</i>	практичне завдання: використову-ючи інтернет-технології, створіть форум для обміну професійною інформацією
		<i>навички</i>	- компетентнісне завдання щодо налаштування вебкамери та колонок (навушників) для потреб дистанційного спілкування; - спроможність адекватно пово-дити себе перед вебкамерою під час прямої трансляції чи запису відеоінформації тощо
		<i>професій-на якість 1</i>	експертна оцінка щодо дотри-мання мовного етикету під час проведення інтернет-конференцій тощо
		<i>якість N</i>	...

Таким чином, запропонований вище підхід дає змогу **оцінювати сформованість компетентності комплексно, згідно з її структурою**. Водночас цей процес є працемістким, адже потребує не тільки значної роботи викладача щодо створення відповідних вимірників, а й узгодження кожної компетентності в межах відповідної компетентнісної моделі, на чому ми наголошували вище. Зазначені кроки є необхідними для подальшого шляху поліпшення якості

освіти. На це вказує і К. Рудницька, яка пише, що теоретичний аналіз сутності понять «компетенція», «компетентність» та «компетентнісний підхід» дозволяє зробити висновок про необхідність дослідження проблеми, пов'язаної з підвищенням якості професійної освіти (Рудницька, 2016). Саме зміщення наголосу на вимірювання результатів навчання в межах кожної компетентності є однією з умов поліпшення якості освіти. Так, Ю. Сафронов та інші автори пишуть: «Узагальнюючи поняття «якісна освіта», зауважимо, що це та освіта, яка дозволяє здобути високі результати у практичній професійній діяльності» (Сафронов, 2018).

Таким чином, виходячи з викладеного вище, можемо *зазначити, що:*

1) подальший розвиток компетентнісного підходу як методології професійної підготовки у вищій школі та системі післядипломної педагогічної освіти передбачає перехід від традиційного розгляду структури компетентностей та їх змістовного наповнення до вивчення процесів індивідуалізації професійного розвитку кожної особистості на компетентнісних засадах на основі моделювання. Це дозволить сформувати індивідуальну компетентнісну модель розвитку кожного індивідуума протягом життя;

2) процес створення навчальної документації нового покоління, зокрема силабусів, передбачає відображення загальних і спеціальних компетентностей фахівця на основі системного бачення його професійного розвитку в межах послідовно створених компетентнісних моделей. Зазначений процес сьогодні знаходиться у своїй активній фазі та потребує відповідного теоретичного, методологічного й методичного підкріплення;

3) нагальною потребою часу є створення педагогічних технологій самооцінювання окремих складових професійної компетентності працівників освіти, що дозволить дієво вплинути на якість процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Відповідні технології потребують постійної популяризації серед педагогічних і науково-педагогічних працівників;

4) викликом часу є також подальше створення та наукове обґрунтування технологій вимірювання рівня сформованості професійних компетентностей та динаміки їх подальшого розвитку як студентів і випускників ЗВО, так і працівників освіти на засадах комплексного бачення цього процесу;

5) важливим аспектом залишається необхідність поліпшення розуміння викладачами ЗВО та закладів післядипломної педагогічної освіти процедур запровадження компетентнісного підходу в професійну діяльність. Робота з педагогами повинна носити систематичний і системний характер, передбачати тренінги та інші форми вдосконалення їхньої професійної компетентності в означених питаннях.

Виходячи з викладеного вище, підкреслимо, що комплексне вирішення висвітлених у розділі питань дозволить закладам вищої освіти в Україні готувати конкурентоспроможного на світовому ринку праці фахівця.

### ***Контрольні запитання до розділу 5***

1. Надайте визначення терміна «компетентність».
2. Як Ви розумієте структуру компетентності?
3. Що таке результати навчання?
4. Назвіть авторів, чії роботи з питань компетентнісного підходу є класичними.
5. Які міжнародні інституції досліджували особливості впровадження компетентнісного підходу в освіті?
6. Як Ви розумієте сутність компетентнісної моделі фахівця?
7. Наведіть приклади загальних і спеціальних компетентностей.
8. Як вплинув на впровадження в університетську освіту загальноєвропейський проєкт TUNING?
9. Як застосовується компетентнісний підхід у новому поколінні стандартів вищої освіти?
10. Як Ви розумієте сутність Дублінських дескрипторів?
11. Схарактеризуйте кваліфікації, що означають завершення першого циклу вищої освіти (бакалаврат).
12. Схарактеризуйте кваліфікації, що означають завершення другого циклу вищої освіти (магістратура).
13. Якою є мета створення Європейської Рамки Кваліфікацій?
14. Якою є мета створення Національної Рамки Кваліфікацій?
15. Укажіть співвідношення рівнів у ЄРК і НРК України.
16. Схарактеризуйте професійну компетентність майбутнього викладача вищої школи.
17. Як Ви розумієте проєктування професійної компетентності?
18. Як Ви розумієте процедуру вимірювання стану сформованості окремих компетентностей?

19. Поясніть, що таке матриця вимірювання професійної компетентності.
20. Наведіть приклади комплексного вимірювання професійної компетентності.

### **Практичні завдання до розділу 5**

1. Сформулюйте компетентності для певної навчальної дисципліни (за вибором) і приведіть їх у відповідність до структурування навчальних модулів.
2. Розкрийте змістовне наповнення певної компетентності (за вибором) у відповідності до її структури.
3. Складіть таблицю співвідношення рівнів у Європейській і Національній Рамках Кваліфікацій.

### **Завдання для самостійної роботи до розділу 5**

1. Ознайомтесь з Європейською Рамкою Кваліфікацій.
2. Ознайомтесь з Національною Рамкою Кваліфікацій України.
3. Ознайомтесь з Дублінськими дескрипторами.
4. Ознайомтесь з документами Болонського процесу, які базуються на засадах компетентнісного підходу.

### **Література до розділу 5**

1. Адаптивне управління в освіті: професійно та громадсько активні школи : кол. монографія / Г. В. Єльнікова, С. Г. Кравець, О. О. Загіка та ін. ; за заг. і наук. ред. Г. В. Єльнікової. Харків : Мачулин, 2019. 370 с.
2. Борова Т. А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія. Харків : СМІТ, 2011. 384 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. К. ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
4. Вієвська М., Красовська Л. Мотивація професійного саморозвитку у реалізації стратегії формування управлінських компетенцій. *Вища школа*. 2010. № 3/4. С. 89–105.
5. Вітченко А., Вітченко А. Компетентнісний підхід у сучасній вищій освіті: освітня інновація чи реформаторський симуляр доби постмодерну? *Вища школа*. 2019. № 4 (177). С. 52–67.

6. Вітченко А. Проектування змісту комплексних освітніх програм як умова системного забезпечення якості вищої освіти майбутніх викладачів. *Вища школа*. 2017. № 8 (157). С. 68–91.
7. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2008. 36 с.
8. Дегтярьова Г. А. Розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів філологічних дисциплін у системі післядипломної освіти : монографія. Харків : Мачулін, 2016. 584 с.
9. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМ України від 21.08.2019 № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF>.
10. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Європейська рамка кваліфікацій. URL: [https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/Appendix%20III\\_QF.docx](https://erasmusplus.org.ua/wp-content/uploads/2018/08/Appendix%20III_QF.docx).
12. Завалевський Ю. І. Теоретико-методичні засади формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : монографія. Чернівці : Букрек, 2014. 416 с.
13. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. Чернівці : Букрек, 2007. 140 с.
14. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проектів та програм : навч. посіб. Київ : Таксон, 2004. 208 с.
15. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті : монографія. Полтава : ПОІППО, 2006. 328 с.
16. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
17. Лісабонська конвенція. URL: [http://eduknigi.com/ped\\_view.php?id=5](http://eduknigi.com/ped_view.php?id=5).
18. Локшин В. Формування професійної компетентності майбутніх харизматичних лідерів з менеджменту соціокультурної сфери. *Вища школа*. 2018. № 4 (165). С.80–89.
19. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.

20. Лунячек В. Е. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки у вищій школі. *Публічне управління: теорія та практика*. 2013. № 1 (13). С. 155–162.
21. Лунячек В. Е. Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник / Вид. 2, випр. та доп. Х. : ФОРМ Панов А. М., 2019. 220 с.
22. Лунячек В. Е. Інноваційні підходи до визначення структури професійної компетентності менеджерів освіти. *Обрії*. 2008. № 1 (26). С. 50–54.
23. Масич В. В. Формування продуктивно творчої компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : монографія. Харків : Діса плюс, 2017. 330 с.
24. Олійник В. В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих. URL: <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784/>
25. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://old2.niss.gov.ua/articles/252/>
26. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти / С. Паламар. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1/2 (20/21). С. 267–278.
27. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2008. 36 с.
28. Про внесення змін до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова КМ України від 27.12.2019 № 1133. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1133-2019-%D0%BF> (дата звернення: 10.03.2020).
29. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій України: постанова Кабінету Міністрів України від 23 листоп. 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
30. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія]. Харків : Факт, 2005. 360 с.
31. Рудніцька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
32. Про вищу освіту. Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#top>.

33. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231>.
34. Сафронов Ю., Дараган Т., Власюк О., Тимошенко Н. Основні критерії оцінювання якості освіти. *Вища школа*. 2018. № 4 (165). С. 49–58.
35. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко [та ін.]. Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.
36. Сорокіна Г. Формування функціональних компетентностей майбутніх фахівців зв'язку. *Вища освіта*. 2009. № 12. С. 34–39.
37. Сорочан Т. М. Феномен педагогічної майстерності як методологія трансформації професіоналізму педагогів Нової української школи. *Педагогіка і психологія*. 2019. № 1 (102). С. 5–13.
38. Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки. Стандарт вищої освіти. URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/05/17/011.Osvitni.ped.nauky.mahistr\\_17.06.docx](https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2021/05/17/011.Osvitni.ped.nauky.mahistr_17.06.docx).
39. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. *Вища школа*. 2010. № 3/4. С. 82–89.
40. Ткаченко Н. Концептуальна модель формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов: методологічні, теоретичні та практичні засади реалізації. *Вища школа*. 2017. № 7 (156). С. 86–99.
41. Ушмарова В. В. Дескриптори магістерського рівня в Європейських і національній кваліфікаційних рамках. URL: <http://www.t21.rgups.ru/upload/files/Yshmarova%20V.V.-2013-02-20-13-24-57.doc>
42. Хоружий Г., Хоружа Л. Конструктивний підхід у навчанні: з досвіду діяльності центрів компетентностей у європейських університетах. *Вища школа*. 2017. № 8 (157). С. 57–68.
43. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування. *Народна освіта*. 2014. № 3 (24). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2607](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607).
44. Чеботарьова І. Етимологія поняття компетентність в англійських джерелах. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2015. Вип. XXXVIII. Р/278–291. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/2879/2647>
45. Юридична енциклопедія : в 6 т. Т. 3 / [редкол.: Ю. С. Шемшученко (гол. редкол.) та ін.]. Київ : Укр. енцикл., 2001. 792 с.

46. Bologna, EU Competence and Higher Education. URL: <http://www.bluebrick.ie/blog/post/Bologna-Competence-and-Higher-Education.aspx>
47. Dubois D. The competency casebook. Amherst, MA: HRD, & Silver Spring MD: International Society for Performance Improvement. 1998. 400 p.
48. Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – EQF/EHEA [Electronic Resource]. URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/qf/overarching.asp>.
49. Raven J. School improvement Kit: Pilot Version. Edinburgh: Competency Motivation Project, 1994. 264 p.
50. The Future of Jobs Report 2018. World Economic Forum. URL: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>. .
51. Tuning Educational Structures in Europe. Phases I–V, 2003–2008. URL: <http://www.tuning.unideusto.org>.



## РОЗДІЛ 6



### **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

#### **6.1. Теоретичні основи якості освіти**

Характерною рисою кінця ХХ – початку ХХІ ст. стало ґрунтовне обговорення питань поліпшення якості освіти як умови сталого розвитку суспільства. Зазначена проблема активно розглядається світовою громадськістю з 1980-х років. Разом із тим вона вийшла за межі суто педагогічної дискусії. До неї приєдналися політичні лідери багатьох країн світу. Таких прикладів багато. Серед них можна назвати виступи Президента Португалії Жоржи Сампайю і Прем'єр-міністра Таїланду Таксин Шинаватри, які на Генеральній конференції ЮНЕСКО ще у 2005 р. зробили акцент саме на якості освіти. Характерним віддзеркаленням цих процесів була дискусія у США напередодні прийняття адміністрацією Президента Джорджа Буша-молодшого федерального закону «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act (NCLB)), який набув чинності 8 січня 2002 року. Прикладом також можуть бути численні нормативно-правові акти на зазначену тематику у багатьох розвинених країнах світу, що визначали розвиток національних освітніх систем в останні десятиріччя. Це знайшло своє відображення в матеріалах Болонського процесу, ОЕСР, інститутів ЮНЕСКО в галузі освіти, доповідях на щорічному економічному форумі в Давосі тощо.

Ключовим компонентом розвитку освіти є постановка цілей. В. Кремень, висловлюючи свою думку щодо мети освіти, пише, що «інноваційний характер сучасної цивілізації та сучасної економіки вимагає такого типу людини, яку може виховати саме інноваційна за своєю сутністю освіта» (Кремень, 2005). Вирішення цієї проблеми можливе лише шляхом цілеспрямованого систематичного впливу на суспільство в цілому, його суб'єкти, об'єкти і структури, що забезпечить відпрацювання і реалізацію відповідної політи-

ки. Суб'єктами управління відповідно є органи державної влади і місцевого самоврядування, органи управління освітою, заклади та установи освіти, громадські організації, соціальні групи й окремі громадяни, що мають певні повноваження, та ін. Об'єктами управління є як суспільство в цілому в умовах безперервної освіти кожного громадянина, так і окремі соціальні групи (у тому числі вікові, професійні та ін.), окремі особистості. У цьому контексті треба погодитися з точкою зору В. Гуменюк, що система управління якістю освіти виступає інструментом, який забезпечує досягнення завдань стабільного функціонування і розвитку освіти (Гуменюк, 2006).

Важливим аспектом сьогодення є системне відстеження якості освітніх послуг. Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави. Ю. Іщенко підкреслює, що в Україні нагальною є потреба розробки ефективних технологій реформування системи освіти, створення її нових соціальних моделей, які б відповідали демократичним засадам життя та ринковим відносинам (Антологія адаптованого досвіду, 2004).

В. Геєць та інші дослідники, розглядаючи інноваційні перспективи України, пишуть, що у світі, з одного боку, має місце загрозлива тенденція наявного і постійного відставання в розвитку значної кількості країн від країн-лідерів світового прогресу внаслідок їх хронічної бідності й неможливості розв'язати велику масу проблем, у тому числі і шляхом самостійного опанування досягненнями науково-технічного й технологічного прогресу. З іншого – є багато прикладів щодо наявності значної кількості країн, які подолали своє відставання. На думку зазначених вище учених, у нашої країни є можливість сьогодні стати на шлях системного інноваційного розвитку, коли перетворення прогресивного характеру будуть властиві всьому українському суспільству (Геєць, 2006). Необхідною умовою цього процесу є сутнісне підвищення якості освіти, що безпосередньо залежить від багатьох чинників, у тому числі професійного менеджменту в системі освіти.

Сьогодні важливим фактором виробництва, окрім класичних (праця, капітал, земля), стає інформація, знання й, перш за все, наукове знання. Тому важливою проблемою є формування процесу добування, використання та поширення знань. Останні є рушійною силою прискороного розвитку економіки, оскільки забезпечують високий рівень конкурентоспроможності країни (Сучасні концепції менеджменту, 2007). О. Ляшенко вказує на те,

що уряди багатьох країн спрямовують державну освітню політику на поліпшення якості освіти, що підтверджується відповідними міжнародними дослідженнями (Моніторинг якості освіти, 2004). В. Кремень вважає проблему якості освіти нагальною проблемою сучасного суспільства (Кремень, 2005).

Останнім часом багато уваги питанню якості освіти в Україні приділяють також громадські організації та політичні партії. Вони використовують результати відповідних досліджень у своїй практичній діяльності, лобюють окремі освітянські проекти і програми. В. Кремень указує, що стан розвитку науки й освіти в Україні перебуває в центрі уваги громадськості, стає предметом соціологічних досліджень, зокрема загальнонаціонального моніторингу (Кремень, 2005).

**Якість освіти** є одним із ключових понять сучасної світової педагогічної науки.

Суттєвий вплив на вдосконалення системи надання якісних освітніх послуг мають настанови щодо застосування ISO 9001: 2000 у сфері освіти (IWA 2: 2007, IDT) ДСТУ – П IWA 2: 2009 (Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (IWA 2:2007, IDT) ДСТУ – П IWA 2:2009, 2011). Слід зробити також акцент на таких Державних стандартах України:

– ДСТУ ISO 9000:2015 Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2015, IDT). К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016 (ДСТУ ISO 9000:2015, 2016);

– ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2015, IDT)). К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016 (ДСТУ ISO 9001:2015, 2016);

– ДСТУ ISO 9004:2012 Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю (ISO 9004:2009, IDT)). К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ України, 2013 (ДСТУ ISO 9004:2012, 2013);

– ДСТУ ISO 10005:2007 Настанови щодо програм якості (ISO 10005:2005, IDT). К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ України, 2008 (ДСТУ ISO 10005:2007, 2008).

Важливим є також поняття **«управління якістю освіти»** як складова теорії управління освітою, що базується на основних положеннях загальної теорії управління.

Аналізуючи тенденції реформування освіти розвинених англійських країн у контексті глобалізації, А. Сбруєва підкреслює, що в сучасному циклі освітніх реформ, на відміну від попередньо-

го, пріоритетами якого було забезпечення соціальної справедливості в освіті та підвищення освітнього рівня широких верств суспільства, домінують ідеї підвищення якості освітніх послуг, що зумовлюється необхідністю забезпечення конкурентоспроможності держав в умовах економічної глобалізації (Сбруєва, 2004).

Аналогічну думку висловлює О. Локшина, яка пише, що в 1980–1990-ті роки в більшості країн Європи і в Європейському співтоваристві зокрема розпочався новий період розвитку освіти, який характеризується як період підвищення якості й результативності, що з початком ХХІ ст. трансформується в період посилення ефективності та справедливості. У своєму дослідженні авторка ґрунтовно проаналізувала документи ЄС, що стосуються поліпшення якості освіти, від Маастрихтської угоди 1992 року (Договір про ЄС) до Стратегічної рамкової програми європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки до 2020 р. (Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training until 2020) та ін. (Локшина, 2009).

Розглядаючи дефініцію поняття «якість освіти», маємо зазначити наявність різних поглядів на його сутність у різних джерелах. Слушною в цьому контексті є точка зору О. Овчарук, яка пише, що якість освіти – це поняття, яке сьогодні на вістрі дискусій не тільки у вітчизняних освітянських колах, а й у міжнародному просторі. Треба констатувати наявність гострої полеміки та постійних обговорень щодо визначення якості освіти, починаючи з навчальних досягнень учнів та студентів та закінчуючи якістю діяльності закладів освіти й якістю надання освітніх послуг (Овчарук, 2007).

У цілому **якість** визначають як сукупність властивостей, ознак, що висловлюють суттєву визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме таким, а не іншим. Міжнародний стандарт ISO 8402-86 визначає якість як сукупність властивостей і характеристик продукції чи послуги, які надають їм здатність вдовольняти обумовлені чи передбачені потреби (Сучасні концепції менеджменту, 2007).

Найбільш ґрунтовне визначення **якості освіти** як наукового терміна надано Т. Лукіною, яка визначає її збалансованою відповідністю певного освітнього рівня (загальної середньої, професійно-технічної, вищої тощо) до численних потреб, цілей, умов, затверджених освітніх норм і стандартів, яка встановлюється для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості. Вона пише, що якість

освіти вивчається як комплексне поняття в межах квалітології – триєдиної науки, що охоплює теорію якості, теорію оцінки якості (кваліметрію) й теорію управління якістю. Кожна з цих трьох складових має певний набір критеріїв і показників якості освіти, які дають змогу різнобічно оцінити будь-яку систему освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами. Якість освіти характеризується багатомірністю та багатопараметричністю. Т. Лукіна наголошує, що розрізняють два основні підходи щодо визначення сутності якості освіти. У межах **першого підходу** – нормованого – сутність якості освіти розглядається з точки зору задоволення потреб і досягнення певних норм, стандартів, цілей (особистості, суспільства, держави), що нормативно затверджені відповідними документами. **Другий підхід** – управлінський – подає цю категорію з позицій сучасної теорії й практики управління якістю. Якість освіти як об'єкт управлінського впливу розглядається одночасно з позицій якості освітньої системи, якості освітнього процесу (як процесу споживання наданих освітніх послуг) та якості особистості випускника як результату діяльності освітньої системи за показниками його освіченості та сформованості суспільно значущих цінностей. Якість освіти відбиває розвиток системи освіти і суспільства в певний період та змінюється з часом залежно від вимог особистості, суспільства і держави (Енциклопедія освіти, 2008).

О. Ляшенко розглядає якість освіти як політичну, соціальну, управлінську, педагогічну категорії. Політична категорія акумулює в собі засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й основні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Соціальна категорія відбиває суспільні ідеали освіченості й окреслює загальні цілі освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах. Категорія управління визначає стратегії впливу на певні показники функціонування освітньої системи та обирає можливі шляхи змін її розвитку. Педагогічна категорія є квінтесенцією: 1) сутності поняття; 2) процедур діагностування; 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. У цьому сенсі вона має відповідати: а) особистим і суспільним цілям освіти; б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій; в) закономірностям менеджменту освіти на різних рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо (Моніторинг якості освіти, 2004).

Як указує В. Гуменюк, якість освіти є складною категорією, що має цивілізаційний, соціально-системний, національно-регіональний вимір, характеризує освітньо-педагогічне, культурне, особистісне спрямування. Вона розглядає її і як процес, і як результат, підкреслюючи, що якість освіти як процес – це сукупність властивостей навчання і виховання, які визначають їх пристосованість до реалізації соціальних завдань щодо формування особистості. Якість освіти як результат – це сукупність властивостей особистості, яка фіксується через категорії культури особистості, соціальну громадянську зрілість, рівень знань, умінь, творчих здібностей та мотивованості (Гуменюк, 2006). І. Булах визначає якість освіти як сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, що надають йому спроможність формувати такий рівень професійної компетентності, що задовольняє потреби, які є або які будуть, громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави (Булах, Волосовець, Вороненко, 2003).

У нормативно-правових актах і наукових джерелах є досить багато різновидів дефініції поняття «якість освіти». Принцип якості вищої освіти є провідним у розбудові загальноєвропейського простору вищої освіти, який спирається на здобутки Болонського процесу в контексті побудови суспільства, що базується на знаннях (Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу, 2006; Вища освіта України і Болонський процес, 2004; Згуровський, 2006). Закон України «Про освіту» визначає **якість освіти** як відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг. У цьому ж документі надано визначення терміна «**якість освітньої діяльності**», під яким розуміють рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг (Про освіту, 2017). Одночасно Закон України «Про вищу освіту» визначає **якість вищої освіти** як відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості (Про вищу освіту, 2014). З позицій державного управління освітою ці поняття розглянуті групою авторів під ке-

рівництвом О. Оболенського (Державне управління та державна служба, 2005).

*Якість освіти у світі оцінюють за певними показниками (індикаторами). Найпоширенішими серед них є Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для усіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, ОЕСР та інші, які ґрунтовно проаналізовані О. Локшиною. Вона вважає, що найбільш універсальну на сьогодні модель розробили фахівці Організації з економічного співробітництва та розвитку, якою запропоновано 38 індикаторів, згрупованих у 3 розділи: контекстуальна інформація, ресурсний внесок і освітній процес та індикатори досягнень (Моніторинг якості освіти, 2004).*

Слід підкреслити, що деякі показники розвитку освіти входять до існуючих у світі інтегрованих оцінок суспільного розвитку країн. Наприклад, **індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП)**, запропонований у 1990 р. економістом із Пакистану Махбубом уль-Хаком, з 1993 р. використовує ООН у щорічному звіті щодо розвитку людського потенціалу (Лунячек, 2014, 2019). Для його розрахунку використовують три показники: середню тривалість майбутнього життя після народження, тобто прогнозують довголіття; рівень життя, що оцінюють через ВВП на душу населення за умови паритету купівельної спроможності (ПКС) у доларах США; рівень грамотності населення країни (2/3 індексу) і скупна частина учнів (1/3 індексу).

Для обрахування ІРЛП, значення якого знаходиться між 0 та 1, використовують таку формулу:

$$x - \text{індекс} = \frac{x - \min(x)}{\max(x) - \min(x)},$$

де  $\min(x)$  і  $\max(x)$  – відповідно мінімальне і максимальне значення показника  $x$  серед усіх країн, що підлягають дослідженню.

Таким чином, ІРЛП конкретної країни є середнім арифметичним трьох складових:

1. індекс тривалості життя (ІТЖ):

$$\text{ІТЖ} = \frac{LE - 25}{85 - 25},$$

де  $LE$  – середня тривалість життя;

2. індекс GDP, за яким розраховують рівень життя:

$$GDP\_Index = \frac{\log(GDP_{pc}) - \log(100)}{\log(40000) - \log(100)};$$

індекс освіти (*IO*)

$$IO = \frac{2}{3} \times ALI + \frac{1}{3} \times GEI,$$

де індекс грамотності дорослого населення  $ALI = \frac{ALR}{100}$ ;

індекс сукупної долі учнів  $GEI = \frac{CGER}{100}$ .

*LE* – середня тривалість життя;

*ALR* – рівень грамотності дорослого населення у відсотках;

*CGER* – сукупна доля учнів;

*GDP<sub>pc</sub>* – ВВП на душу населення в доларах США.

Альтернативний індекс, розроблений ООН, – індекс бідності – також розраховують за трьома показниками: очікувана тривалість життя після народження, рівень реальних доходів населення, рівень освіченості населення.

Модель ОЕСР є базовою для багатьох країн світу, які вносять у неї свою національну специфіку. Значний інтерес у цьому контексті викликає досвід США, який у значній мірі відображено на сайті освітньої статистики цієї країни (Моніторинг якості освіти, 2004). Професійна підготовка керівних кадрів для сфери освіти повинна проводитися з обов'язковим урахуванням відповідних моделей.

Якість освіти є похідною від багатьох чинників, провідними серед яких, крім державної освітньої політики, є професіоналізм та особистісні якості тих людей або груп людей, які визначають і реалізують її. Це, у свою чергу, вимагає від працівників органів управління освітою, керівників закладів освіти, усіх учасників освітнього процесу фахової компетентності як необхідної умови надання якісних освітніх послуг широким верствам населення.

Значну увагу в цьому контексті необхідно приділити реалізації статті 41 Закону України «Про освіту» стосовно створення системи забезпечення якості освіти. Згідно з цією статтею, значна увага повинна бути приділена створенню **системи забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти)**, яка може включати:

- стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти;
- систему та механізми забезпечення академічної доброчесності;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти;
- створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування;
- інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

Окремо йдеться також про розвиток *системи зовнішнього забезпечення якості освіти*, яка може включати:

1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема:

стандартизацію;

- ліцензування освітньої діяльності;
- акредитацію освітніх програм;
- інституційну акредитацію;
- громадську акредитацію закладів освіти;
- зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання;
- інституційний аудит;
- моніторинг якості освіти;
- атестацію педагогічних працівників;
- сертифікацію педагогічних працівників;
- громадський нагляд;
- інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами;

2) визначені Законом України «Про освіту» і спеціальними законами органи і установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, та спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання;

3) незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти (Про освіту, 2017).

Якість освіти є специфічним об'єктом управління і передбачає наявність низки функцій. Серед *функцій управління якістю освіти* можна назвати такі, як:

- прогнозування шляхів поліпшення якості освіти в країні (закладі освіти) у відповідності із глобальними тенденціями у розвитку освіти;
- створення системи внутрішнього забезпечення якості освіти в закладі освіти та її реалізація;
- створення системи оцінювання якості освіти в закладі освіти як складової ВСЗЯО;
- проведення моніторингових досліджень якості освіти як основи для прийняття управлінських рішень у цій царині;
- створення системи мотивації для всіх учасників освітнього процесу щодо поліпшення якості освіти в закладі освіти тощо.

Управління якістю освіти є ключовою функцією освітніх систем і передбачає наявність певної технології. Такою технологією на сьогодні є **освітній моніторинг**. Розглядаючи проблему в широкому контексті, слід навести точку зору О. Овчарук, яка наголошує, що сьогодні зацікавлюють технології, які дозволяють контролювати й управляти якістю життя, а саме процедури моніторингу якості загалом (Моніторинг якості освіти, 2004).

Система освітнього моніторингу повинна базуватись на сучасній освітній статистиці, засобах її автоматизованої обробки й ефективній системі прийняття управлінських рішень на всіх рівнях влади. Розуміння наведених вище положень на державному рівні підтверджено прийняттям постанови Кабінету Міністрів України № 1283 від 14.12.2011 р. «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» (Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти, 2011), а згодом і наказу МОНУ № 54 від 16 січня 2020 року «Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти» (Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти, 2020).

Розглядаючи структуру моніторингу якості освіти за різними напрямками досліджень, Т. Лукіна виділяє такі його **види**: педагогічний (дидактичний, виховний, освітній), психологічний, соціологічний, медичний, статистичний, ресурсний, кадровий, управлінський (Моніторинг якості освіти, 2004). В. Кремень наголошує

на необхідності серйозного вдосконалення моніторингу знань (Кремень, 2005).

Вивчення наукових джерел щодо теоретичних аспектів і механізмів моніторингу якості освіти доводить, що дефініцію цього поняття трактують неоднозначно, оскільки це явище вивчається та використовується в різних сферах наукової та практичної діяльності.

**Моніторинг в освіті** Т. Лукіна визначає як спеціальну систему збору, обробки, зберігання і поширення інформації про стан освіти, прогнозування на підставі об'єктивних даних динаміки й основних тенденцій її розвитку та розроблення науково-обґрунтованих рекомендацій для прийняття управлінських рішень стосовно підвищення ефективності функціонування освітньої галузі. Вона наголошує, що у сфері освіти, зокрема управління якістю освіти, моніторинг використовується порівняно недавно та формується як інформаційна база системи управління освітою (Енциклопедія освіти, 2008).

Моніторинг якості освіти є складним явищем, що потребує створення відповідної системи роботи на всіх рівнях управління освітою і відповідної професійної підготовки. Більшість авторів виділяє локальний рівень (рівень закладу освіти), районний, обласний (регіональний), національний (загальнодержавний) і міжнародний рівні (Лукіна, 2004; Моніторинг якості освіти, 2004).

Наголосимо також, що розвинені країни світу активно організують сьогодні вивчення громадської думки стосовно якості надання освітніх послуг, виміри ефективності освітніх реформ, що проводяться незалежними організаціями, громадські слухання та ін.

Історія проведення моніторингових досліджень у світі ґрунтовно висвітлена А. Тайджманом та іншими вченими. Вони проаналізували розвиток освітнього моніторингу фактично з 30-х років ХХ ст., коли американська Асоціація прогресивної освіти (Progressive Education Association in the United State) зробила спробу провести оцінювання та моніторинг освіти, щоб фундаментально реформувати середню освіту США (Моніторинг стандартів освіти, 2008).

Міжнародні порівняльні дослідження якості знань почали інтенсивно розвиватися з 1960-х рр., що стало одним із результатів реформування системи освіти в розвинених країнах світу, перегляду підходів до оцінювання навчальних досягнень здобувачів. Пріоритет у проведенні міжнародних порівняльних досліджень

належить Міжнародній асоціації з оцінювання навчальних досягнень IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Ця організація є незалежною й об'єднує наукові центри багатьох країн світу. У вітчизняній науковій літературі зазначені питання відображено в роботах І. Іванюк, О. Локшиної, Т. Лукіної, О. Ляшенка, О. Овчарук, А. Сбруєвої тощо (Локшина, 2009; Лукіна, 2004; Сбруєва, 2004; Моніторинг якості освіти, 2004).

Процес проведення моніторингових досліджень якості освіти набув в Україні системного характеру, що надасть потужний поштовх не тільки для розвитку системи освіти, а й держави в цілому. Поліпшення якості освіти є провідним напрямом розвитку освіти в Україні на сучасному етапі.

## 6.2. Загальні питання оцінювання якості вищої освіти

У сучасних умовах ключовим аспектом підготовки здобувачів освіти є суттєве вдосконалення *механізму оцінювання* сформованості в них компетентності, яка дозволить їм ефективно виконувати свої професійні обов'язки. В. Кремень підкреслює, що якість вищої освіти тісно пов'язана з систематичним оцінюванням і управлінням (Кремень, 2005). Ґрунтовно ці питання розглянуто С. Шевченко (Шевченко, 2008). Підготовка конкурентоздатних спеціалістів потребує підвищеної уваги до якості освіти. Оцінка якості вищої освіти, за В. Сафоновою, повинна розглядатися як комплексна система безперервного виміру відповідності її параметрів (якість результату освітньої діяльності, підготовки фахівців, освітнього процесу, вищої освіти як частини освітньої системи) до різноманітних вимог, норм, умов. Наведемо класифікацію видів оцінки якості вищої освіти за В. Сафоновою (табл. 6.1) (Сафонова, 2011).

Таблиця 6.1

### Класифікація видів оцінки якості вищої освіти (за В. Сафоновою)

Ознака класифікації	Вид оцінки
1	2
Стосовно ЗВО	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зовнішня;</li> <li>- внутрішня;</li> <li>- індивідуальна</li> </ul>

Продовження табл. 6.1

1	2
За категорією оцінки	<ul style="list-style-type: none"> <li>– оцінка якості підготовки фахівців;</li> <li>– оцінка якості освітнього процесу;</li> <li>– оцінка якості результату освіти;</li> <li>– оцінка якості вищої освіти як частини освітньої системи</li> </ul>
За тимчасовою залежністю	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ретроспективна;</li> <li>– попереджувальна;</li> <li>– випереджальна</li> </ul>
За періодичністю	<ul style="list-style-type: none"> <li>– разова;</li> <li>– періодична;</li> <li>– систематична</li> </ul>
За сферою розв'язування завдань	<ul style="list-style-type: none"> <li>– педагогічна;</li> <li>– управлінська (у тому числі фінансова)</li> </ul>
За охопленням об'єкта спостереження	<ul style="list-style-type: none"> <li>– локальна;</li> <li>– вибіркова;</li> <li>– суцільна</li> </ul>

Забезпечення якості вищої освіти регламентується розділом V Закону України «Про вищу освіту», де визначено, що ця система складається із:

1) системи забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості);

2) системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;

3) системи забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти.

Система забезпечення закладами вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (**система внутрішнього забезпечення якості**) передбачає здійснення таких процедур і заходів:

1) визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;

2) здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;

3) щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників закладу вищої освіти та

регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному вебсайті закладу вищої освіти, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;

4) забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;

5) забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;

6) забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;

7) забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;

8) забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками закладів вищої освіти та здобувачами вищої освіти, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату;

9) інших процедур і заходів.

Зазначені процедури і заходи відображаються в **Положенні про внутрішню систему забезпечення якості освіти в закладі вищої освіти**, яке оприлюднюється на вебсайті закладу.

Система забезпечення закладом вищої освіти якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення її якості на предмет відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти.

**Система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності** закладів вищої освіти та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

1) забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти та якості вищої освіти;

2) забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;

3) забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти;

- 4) налагодження доступного і зрозумілого звітування;
- 5) проведення періодичних перевірок діяльності систем забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями;
- 6) інших процедур і заходів.

**Система забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти** і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- 1) забезпечення наявності та ефективності процесів і процедур зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 2) забезпечення наявності достатніх і збалансованих ресурсів для здійснення процесів зовнішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 3) забезпечення незалежності у діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти і незалежних установ оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;
- 4) підзвітність;
- 5) інших процедур і заходів (Про вищу освіту, 2014).

Суттєвим аспектом процедури контролю за якістю вищої освіти є процедури **ліцензування й акредитації**. Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» вказується, що освітня діяльність у сфері вищої освіти провадиться закладами вищої освіти, закладами фахової передвищої освіти (з підготовки фахівців ступенів молодшого бакалавра та бакалавра) та науковими установами (з підготовки фахівців ступенів магістра та/або доктора філософії) на підставі ліцензій, що видаються центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки, відповідно до закону. Ліцензування ж визначається як процедура визнання спроможності юридичної особи провадити освітню діяльність відповідно до ліцензійних умов провадження освітньої діяльності.

Заклад вищої освіти, який бажає акредитувати освітню програму, подає до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти письмову заяву та документи, що підтверджують відповідність його освітньої програми та освітньої діяльності за такою програмою вимогам та критеріям, установленим Положенням про акредитацію освітніх програм. **Акредитація освітньої програми** визначається як оцінювання освітньої програми та/або освітньої діяльності закладу вищої освіти за цією

програмою на предмет забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти (Про вищу освіту, 2014).

Важливою складовою забезпечення якості вищої освіти є **стандартизація**. Закон України «Про вищу освіту» визначає стандарти освітньої діяльності як сукупність вимог до освітніх програм вищої освіти, які є спільними для всіх освітніх програм у межах певного рівня вищої освіти та спеціальності.

Стандарти вищої освіти розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій і використовуються для визначення та оцінювання якості вищої освіти та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти (наукових установ), результатів навчання за відповідними спеціальностями.

Стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, та результатів їх навчання;
- 3) перелік обов'язкових компетентностей випускника;
- 4) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 5) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 6) вимоги до створення освітніх програм підготовки за галузю знань, двома галузями знань або групою спеціальностей (у стандартах рівня молодшого бакалавра), міждисциплінарних освітньо-наукових програм (у стандартах магістра та доктора філософії);
- 7) вимоги професійних стандартів (за їх наявності).

На основі навчального плану у визначеному закладом вищої освіти порядку для кожного здобувача вищої освіти розробляються та затверджуються індивідуальні навчальні плани на кожний навчальний рік. Індивідуальний навчальний план формується за результатами особистого вибору здобувачем вищої освіти дисциплін в обсязі, не меншому за встановлений цим Законом, з урахуванням вимог освітньої програми щодо вивчення її обов'язкових компонентів. Індивідуальний навчальний план є обов'язковим для виконання здобувачем вищої освіти. Стандарти вищої освіти зажною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням

пропозицій галузевих державних органів, що забезпечують формування і реалізують державну політику у відповідних сферах, галузевих об'єднань організацій роботодавців і затверджує їх за погодженням із Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти (Про вищу освіту, 2014).

До основних складових системи управління якістю підготовки кадрів у ЗВО зараховують:

1. кадрове забезпечення навчального процесу;
2. вироблення вимог до контингенту тих, хто навчається;
3. визначення характеристик та умов системи атестації тих, хто навчається;
4. розробку показників навчально-методичного забезпечення навчального процесу;
5. визначення рівня і характеристик навчально-лабораторної бази;
6. розробку видів і характеристик використовуваних технологій навчання (включаючи самостійну та індивідуальну роботу студентів);
7. визначення інформаційно-бібліотечного забезпечення навчального процесу;
8. розробку інших спеціальних умов, обумовлених під час вступу (Вища освіта України і Болонський процес, 2004).

Важливою складовою внутрішньої оцінки ЗВО є **моніторинг навчальних досягнень студентів**, який включає:

- вхідний контроль;
- контроль правильності й об'єктивності оцінки знань, умінь, навичок та інших особистих якостей здобувачів;
- контроль знань, умінь, навичок та інших особистих якостей здобувачів освіти: поточний (міжсесійний), проміжний (сесійний), підсумковий (підсумкова атестація);
- контроль остаточних знань здобувачів освіти;
- перевірка якості отриманих знань, умінь, навичок та інших особистих якостей здобувачів іншими засобами;
- рецензування й оцінка курсових, дипломних та інших випускних робіт;
- підсумкова атестація: державні іспити, випускні кваліфікаційні роботи;
- контроль за документацією результатів перевірки якості отриманих знань, умінь, навичок та інших особистих якостей здобувачів освіти;

– методичні рекомендації зі складання і застосування різних видів контролю тощо.

Як правило, зазначена інформація висвітлюється в **Положенні про контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти** у конкретному закладі вищої освіти. Відповідне Положення розміщується на вебсайті закладу освіти.

### 6.3. Оцінювання навчальних досягнень студентів

**Оцінювання навчальних досягнень студентів** є однією із ключових складових освітнього процесу. Оцінювання може мати поточний характер та передбачати здійснення постійного моніторингу навчальної діяльності студентів із використанням методів тестування, анкетування, написання есе, використанням факторно-критеріальних моделей тощо, а також бути підсумковим: державний іспит, магістерська робота.

**Оцінювання (Assessment)** визначають як процес отримання інформації, яка використовується для прийняття рішень, що стосуються здобувачів освіти (Моніторинг якості освіти, 2004). Основні його положення знайшли своє відображення у загальній теорії педагогічного оцінювання (Educational Evaluation).

У процесі педагогічного оцінювання широко застосовується **метод вимірювання (Measurement)** – процедура виставлення чисел (зазвичай вони називаються балами) за певні характеристики особи в такий спосіб, щоб числа відображали ступінь, в якому особа володіє цими характеристиками (Моніторинг якості освіти, 2004). Педагогічні вимірювання (Educational Measurement) – це наукова теорія, що сформувалася в ХХ ст. на межі педагогіки, психології, загальної теорії вимірювань, статистики, математики, логіки і філософії.

Важливим у процесі оцінювання професійної підготовки випускника ЗВО є **використання методів кваліметрії**. Використання кваліметричного підходу в педагогіці розкриває методологію, теорію і практику комплексного вимірювання й оцінки якості педагогічних об'єктів, явищ і процесів. Словник визначає кваліметрію як галузь науки, що об'єднує методи кількісної оцінки якості продукції (Енциклопедія освіти, 2008). Також широко використовується метод опитування та ін. (Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі, 2003). Для обробки отрима-

них матеріалів застосовуються методи математичної статистики з використанням інформаційних технологій.

**Основними категоріями процесу вимірювання** є такі:

1) метод вимірювання – це категорія, яка визначає, яким чином здійснюється визначення показника, що вимірюється;

2) інструментарій вимірювання – це категорія, яка визначає, за допомогою чого відбувається вимірювання. Наприклад, під час усного опитування та письмової роботи інструментом вимірювання є *білет*. Під час тестування – це тест, складений із *тестових завдань* (ТЗ);

3) процедура вимірювання – це категорія, що визначає, як відбувається вимірювання. Наприклад, для усного опитування – це *бесіда*, для письмової роботи – *письмова відповідь*. Під час тестування – це *процедура тестування*, що визначається умовами та вимогами вимірювання;

4) процедура оцінювання – це категорія, що визначає, як виміряна величина набуває кількісного визначення. Під час усного опитування та письмової роботи – це *ранжування в оцінки*. Під час тестування – це *шкалювання*, складовими якого є такі елементи: *первинний бал, конвертація, шкала, оцінка* (І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, 2003).

**Основними критеріями вимірювання якісних характеристик** є об'єктивність, надійність, валідність, точність (І. Булах, 1995; І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, 2003).

Виміри вважаються об'єктивними, якщо вплив суб'єктивних дій тих, хто вимірює, є мінімальним. Під **надійністю** вимірювань розуміють ступінь надійності, або точності, з якою може бути виміряна та або інша конкретна ознака. **Валідність** вимірювань у найзагальнішому сенсі характеризує відповідність вимірювання до його мети. Емпіричний показник є валідним (обґрунтованим, правильним) у тій мірі, у якій він дійсно відображує значення тієї теоретичної перемінної, яку передбачалось виміряти. **Точність** методу вимірювання визначає мінімальну або систематичну помилку, з якою можна провести вимірювання даним методом (І. Булах, О. Волосовець, Ю. Вороненко, 2003). Під час проведення тестування важливим критерієм, окрім перерахованих вище, є **складність тесту**, яка визначається емпірично за кількістю правильно/неправильно даних відповідей: чим більша їх кількість, тим вища його складність (Енциклопедія освіти, 2008).

**Процес оцінювання** передбачає проведення вхідного (діагностичного) оцінювання, поточного оцінювання і кінцевого (вихідного) оцінювання. У цьому контексті важливим є вибір методів вимірювання досягнення результатів навчання. Процедура вимірювання рівня сформованості компетентностей передбачає, як правило, змішану процедуру. Це поєднання тестових технологій з елементами традиційного підходу у вигляді письмового опитування шляхом написання есе на задану тему і виконання запропонованих практичних завдань.

Ключовим аспектом оцінки якості освіти у ЗВО є побудова **компетентнісної моделі випускника**.

Відповідно до діючих стандартів, увага повинна бути зосереджена на формуванні певних компетентностей у випускників ЗВО. Один із варіантів, що використовується в сучасних умовах, базується на схематичному розподілі окремих компетентностей, створенні матриці оцінювання, в яких за кожною компетентністю вказується відповідний метод діагностики, що систематизує певну діяльність і спрощує проведення комплексної оцінки (табл. 6.2).

Таблиця 6.2

### Приклади матриці оцінювання окремих компетентностей відповідно до їх структури

Назва компетенції	Знання	Уміння	Навички	Інші професійно важливі якості
	<i>Методи діагностики</i>			
Формулюється згідно зі стандартом	Тестування, есе	Виконання практичного завдання	Виконання практичного завдання, вирішення компетентнісних задач	Тестування, анкетування

Одним із ключових аспектів оцінювання якості підготовки є використання розроблених на засадах кваліметричного підходу **факторно-критеріальних моделей**, які базуються на компетентнісній моделі випускника ЗВО. Розгляньмо зазначене питання на прикладі факторно-критеріальних моделей, наведених у табл. 6.3–6.4.

У запропонованій комплексній факторно-критеріальній моделі виділено два основні параметри (абсолютні показники):  $P_1$  – сформованість загальних компетентностей;  $P_2$  – сформованість спеціальних компетентностей. Слід підкреслити, що параме-

три, які пов'язані зі сформованістю спеціальних компетентностей, суттєво залежать від динаміки цілей підготовки студентів у межах спеціальності та певної навчальної дисципліни.

Крім того, спеціальні компетентності можуть об'єднуватися в групи і стати основою формування інших параметрів, які відповідно стануть складовими запропонованої моделі. Додавання параметрів буде впливати на специфіку моделі. Щодо параметрів, то факторами (F) в них виступають відповідно окремі компетентності. Критеріями – знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які здатна продемонструвати особа в процесі чи після завершення навчання.

Таблиця 6.3

**Приклад факторно-критеріальної моделі оцінки сформованості загальних компетентностей (може використовуватися за спеціальністю 073 Менеджмент, ОПП «Управління закладом освіти»)**

Параметр P <sub>1</sub> – загальні компетентності			
Фактори (F)	m	Критерії	Kn
1	2	3	4
1. Спрямування управлінської діяльності на модернізацію освітньої системи України відповідно до загальноцивілізаційних і національних тенденцій розвитку освіти		1. Розуміння ціннісних орієнтирів світової спільноти в умовах формування суспільства знань; 2. Розуміння національної специфіки у розвитку освітньої системи України	
2. Організація самостійної пізнавальної діяльності, здатності до самоосвіти, оволодіння способами діяльності, спрямованими на саморозвиток особистості		1. Здатність сформулювати мету своєї індивідуальної освітньої траєкторії в умовах формування суспільства знань; 2. Спроможність розробити програму самоосвіти і саморозвитку; 3. Здатність реалізувати програму самоосвіти і саморозвитку	
3. Спроможність працювати з інформацією на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій		1. Володіння стандартним пакетом Microsoft Office; 2. Володіння прикладним програмним забезпеченням у сфері своєї професійної діяльності; 3. Користування Інтернет-ресурсами; 4. Володіння засобами комунікації на основі Інтернет-технологій	

## Продовження табл. 6.3

1	2	3	4
4. Організація комунікацій із групами людей для досягнення цілей освіти		1. Наявність мовної компетентності стосовно використання державної мови; 2. Наявність мовної компетентності стосовно використання однієї з мов міжнародного спілкування (переважно англійської мови); 3. Здатність організувати обмін професійною інформацією із застосуванням ІКТ; 4. Здатність до взаємозв'язку з метою передавання інформації, узгодження дій, спільної діяльності	
5. Спроможність самостійно виконувати завдання, розв'язувати задачі і проблеми та відповідати за результати своєї діяльності		1. Здатність приймати управлінські рішення в умовах невизначеності впливу чинників зовнішнього і внутрішнього середовища; 2. Здатність відповідати за прийнятті управлінські рішення	

Таблиця 6.4

**Приклад факторно-критеріальної моделі оцінки  
 сформованості спеціальних компетентностей  
 (може використовуватися за спеціальністю 073  
 Менеджмент, ОПП «Управління закладом освіти»)**

Параметр $P_2$ – спеціальні компетенції за результатами вивчення навчальної дисципліни «Управління якістю освіти»			
1	2	3	4
<i>Фактори (F)</i>	<i>m</i>	<i>Критерії</i>	<i>Kn</i>
1. Визначення сфери застосування системи управління якістю		1. Здатність розглядати об'єкти управління якістю з системних позицій; 2. Уміти мотивувати запровадження внутрішньої системи забезпечення якості освіти (ВСЗЯО); 3. Розглядати знання як об'єкт управління	
2. Формування політики у сфері якості освіти		1. Визначати орієнтири щодо управління якістю освіти відповідно до світових тенденцій у розвитку освіти; 2. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю освіти в закладі освіти	

Продовження табл. 6.4

1	2	3	4
3. Планування роботи системи управління якістю освіти		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розуміти роль планування в системі УЯО;</li> <li>2. Уміти створювати стратегічні плани УЯО;</li> <li>3. Уміти створювати тактичні плани УЯО;</li> <li>4. Уміти створювати оперативні плани УЯО</li> </ol>	
4. Визначення процесів управління якістю освіти і керівництвом ними		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Знати спеціалізовані функції УЯО;</li> <li>2. Уміти описувати процеси виконання функцій УЯО;</li> <li>3. Організувати виконання спеціалізованих функцій УЯО;</li> <li>4. Здійснювати проектування і вибір технологій УЯО;</li> <li>5. Критично аналізувати процеси УЯО</li> </ol>	
5. Контроль і оцінювання якості освіти		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначити критерії й параметри оцінювання ЯО в ЗВО;</li> <li>2. Створювати і реалізовувати алгоритми контролю та оцінювання ЯО в ЗВО;</li> <li>3. Готувати документи за результатами оцінювання якості освіти</li> </ol>	
6. Коригування процесів управління якістю освіти		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Приймати і реалізовувати управлінські рішення за результатами функціонування ВСЗЯО в закладі освіти;</li> <li>2. Запроваджувати відстеження процесів забезпечення ЯО у часі (моніторинг)</li> </ol>	
7. Мотивування постійного поліпшення якості освіти		<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розуміти роль мотивації у поліпшенні якості освіти;</li> <li>2. Уміти мотивувати учасників освітнього процесу на покращення потенціалу, процесу та результату освіти як складової реалізації ВСЗЯО</li> </ol>	

Параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою  $P = F_1 + \dots F_n$ .

Кожний критерій характеризується, у свою чергу, відносним показником  $K_n$ , якому в нашому випадку буде відповідати відсо-

ток виконання відповідного тесту або іншого завдання. У факторно-критеріальній моделі, яка розглядається, кожному критерію відповідає максимально 100 балів, що відповідає 100 % сформованості певної компетентності; таким чином, коефіцієнт проявлення критерію може бути від 0 до 1.

Кожен фактор має також вагомість ( $m$ ) у межах одиниці, тобто в її частках, і обчислюється за такою формулою (6.1):

$$F = m \cdot \left( \frac{K_1 + \dots + K_n}{n} \right). \quad 6.1$$

Сама одиниця є символом цілого, яке розглядається. Вагомість кожного фактора обчислювалась за методом експертних оцінок. Загальна підготовленість студента є загальним параметром –  $P_{\text{заг.}}$ , який складається із суми параметрів  $P_1, P_2$  ( $P_{\text{заг.}} = P_1 + P_2$ ).

Щодо оцінки сформованості компетентності стосовно управління якістю освіти, то пропонується використовувати таку шкалу:

$0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,5$  – сформованість компетентностей є недостатньою;

$0,5 < P_{\text{заг.}} \leq 0,70$  – сформованість компетентностей є задовільною;

$0,71 < P_{\text{заг.}} \leq 0,90$  – сформованість компетентностей є достатньою;

$0,91 < P_{\text{заг.}} \leq 1$  – сформованість компетентностей є оптимальною.

Підходи до шкали є гнучкими і безпосередньо виходять з мети навчальної дисципліни, що оцінюється. Аналогічні підходи можуть використовуватися для оцінки якості роботи ЗВО в цілому або окремих його структурних підрозділів у процесі створення і реалізації внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі освіти.

#### 6.4. Зарубіжний досвід оцінювання якості вищої освіти

У світовій практиці застосовують різні підходи до оцінювання якості роботи ЗВО. Основу «англійської моделі» становить самооцінка університетської академічної спільноти. «Французька», або «континентальна» модель заснована на зовнішній оцінці ЗВО з точки зору його відповідальності перед суспільством і державою. «Американська модель» є симбіозом указаних підходів, яка передбачає акредитацію ЗВО і освітніх програм. Акредитацію ЗВО США слід розглядати як систему колективної саморегуляції для збереження балансу між правами закладів освіти на академічну

свободу та їх відповідальністю перед державою і суспільством.

Стандарти (показники) інституціональної акредитації, тобто оцінки закладу освіти в цілому як суспільного інституту, є змістовною основою вимірювання ефективності діяльності університету відповідно до його призначення.

Наприклад, *критері інституціональної акредитації ЗВО США* є такими:

- цінність університету;
- цілі, планування й ефективність;
- управління і адміністрація;
- освітні програми;
- ППС;
- джерела інформації (бібліотека, ПК);
- забезпечення умов для освіти;
- матеріальні ресурси, приміщення;
- фінанси (Лунячек, 2008, 2014, 2019).

Акредитація університету підтверджує, що він має необхідні ресурси для досягнення цілей, докази досягнення цілей, перспективи досягнення цілей у майбутньому.

*В Європі* сьогодні відсутня єдина система інституційної оцінки діяльності освітніх установ. Кожна країна має свої напрацювання щодо забезпечення якості вищої освіти, що відображено в численних компаративістських дослідженнях останнього часу (Лунячек, 2019). Разом із тим, процеси забезпечення якості вищої освіти, що сформувалися в тому числі в межах Болонського процесу, передбачають певні принципи і процедури:

- систематичний контроль відповідності змісту ОПП та діяльності ЗВО його основним цілям;
- наявність спеціалізованої структури для проведення експертизи діяльності та стратегії розвитку університету (у ЗВО України це відділи або управління моніторингу і якості освіти, які підпорядковуються переважно ректору ЗВО);
- наявність інформаційної системи, що функціонує в межах внутрішньої системи забезпечення якості освіти в ЗВО та відстежує ситуацію за певними критеріями та показниками;
- проведення самооцінки ЗВО та оприлюднення відповідних результатів (в Україні це унормовано на законодавчому рівні);
- наявність своєчасної реакції на результати зовнішніх експертиз оцінювання якості освіти та впровадження відповідних управлінських рішень.

Як приклад розглянемо більш детально деякі аспекти *забезпечення якості в системі вищої освіти США*. Сполучені Штати Америки сьогодні – це позитивний приклад ефективної децентралізації влади, у тому числі й у сфері вищої освіти. ЗВО країни мають велику автономію, є осередками демократії та прогресу, потужним каталізатором розвитку громадянського суспільства. Вони демонструють високу якість освіти і приклади ефективного менеджменту. Одним із важливих чинників цього процесу є забезпечення ефективних і прозорих процедур оцінювання навчальних досягнень студентів. Досвід, який накопичено в університетах і коледжах США, є дуже корисним в умовах реформування системи вищої освіти України в контексті глобалізації і вимог Болонського процесу.

Діяльність ЗВО у США переважно регламентується відповідними радами, які плідно співпрацюють із радами освіти штату для вирішення певних питань. Наприклад, у Техасі існує практика, коли рада середньої освіти і рада вищої освіти штату представлені в комісії з робочої сили і щоквартально збираються на координаційні збори. На цих засіданнях обговорюють усі питання щодо розвитку коледжів, університетів середніх і дошкільних навчальних закладів. Особливу увагу привертає Кодекс освіти штату Техас (*Texas Statutes Education Code*), в якому ретельно виписано всі напрями розвитку системи безперервної освіти (*Texas Statutes Education Code, 2024*).

Функції, що в Україні виконує МОНУ та його структурні підрозділи, у США фактично виконують 6 асоціацій, які є неурядовими громадськими організаціями. Їх діяльність широко висвітлена в науковій і методичній літературі (Луначек, 2008). Президенти цих асоціацій систематично зустрічаються для обговорення загальних питань розвитку вищої освіти в США. Зазначені асоціації шляхом лобіювання впливають на значну кількість процесів у житті країни, у тому числі не пов'язаних безпосередньо з розвитком освіти. До цих організацій належать такі:

1) Американська рада державних коледжів та університетів (AASCU – American Association of State Colleges and Universities) – організація, яка працює над тим, щоб розширити можливості здобуття вищої освіти для всіх громадян. Установи, коледжі та університети, що входять до складу ради, надають широкий доступ щодо можливості отримати освіту. Це перш за все стосується категорій студентів, які раніше не були широко представлені у вищій освіті

або є першим поколінням дітей у своїх родин, які здобувають вищу освіту. Через ці заклади фактично забезпечуються гарантії з боку країни на отримання вищої освіти. Ця асоціація представляє інтереси 400 державних коледжів, університетів та систем вищої освіти з усіх частин США та підлеглих територій. ЗВО, що є членами цієї асоціації, приймають на навчання понад три мільйони студентів (55 % абітурієнтів серед усіх державних чотирирічних навчальних закладів) (American Association of State Colleges and Universities, 2024);

2) Американська рада з питань освіти (American Council on Education) є об'єднувальним голосом країни в галузі вищої освіти (заснована ще 1918 р.). Вона впливає на вирішення ключових питань вищої освіти, на державну політику через пропагандистську діяльність, наукові дослідження і програмні ініціативи. Проводить тестування за програмою GED (American Council on Education, 2024);

3) освітні послуги в системі вищої освіти США не акредитує федеральний уряд. Ця процедура здійснюється невеликою кількістю недержавних організацій, до яких, наприклад, належить Рада з акредитації, безперервної освіти і підготовки кадрів (ACCET – Accrediting Council for Continuing Education and Training) (Accrediting Council for Continuing Education and Training, 2024). ACCET офіційно визнана федеральним міністерством освіти з 1978 р. як надійна організація у цій сфері. У 1998 р. ACCET став першою в США радою з акредитації, сертифікованою як система управління якістю ISO 91001 : 2000 відповідно до міжнародних норм;

4) структури, що опікуються питаннями освіти, існують у кожному штаті. У Техасі, наприклад, існує координаційна рада з вищої освіти (Texas Higher Education Coordinating Board), яка здійснює нагляд за всіма закладами вищої й середньої технічної освіти штату. У раді працює близько 300 співробітників. Вона опікується діяльністю 35 університетів, 50 дворічних коледжів (Community college) і одним мільйоном студентів. Співробітники ради працюють над отриманням грантів для професорсько-викладацького складу, у тому числі і для наукових досліджень. Це пов'язано з відносно невеликою кількістю коштів, що виділяють для цих потреб штат і приватні компанії порівняно, наприклад, з Каліфорнією. Опікуються вони і проблемами працевлаштування в системі вищої освіти. Сьогодні близько 5,7 % населення Техасу зайнято в цій сфері.

У США сьогодні є студентами понад 15 млн осіб. Приблизно 33 % випускників закладів середньої освіти щорічно стають студентами університетів і коледжів. Населення країни має високу мотивацію щодо отримання вищої освіти. Той, хто має диплом бакалавра після чотирирічного терміну навчання, заробляє за своє життя на 750 тис. – 1 млн дол. більше, ніж людина із середньою освітою. Пріоритет мають спеціальності, пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями, бізнесом, правом, фінансами, дизайном тощо. Існує досить великий попит на педагогічні спеціальності.

За даними національного центру освітньої статистики, у США функціонує 2542 коледжі із чотирирічним і 1694 коледжі з дворічним термінами навчання (National Center for Education Statistics, 2024).

Вища освіта в США, як наголошувалося вище, є платною. Головним документом, що визначає діяльність університету в США, є стратегічний план. Усі заходи, що в ньому відображені, мають відповідний бюджет і передбачають проведення контрольних вимірів щодо їх виконання кожні півроку. План розміщено на вебсайті, і кожен адміністратор або викладач може бачити, що і коли потрібно робити.

Важливим аспектом управління закладами вищої освіти в США є діяльність їх рад. Як правило, до ради університету входять люди, які переважно представляють територію його обслуговування. Юридичні й фінансові права належать членам ради, що унеможливорює прояви корупції з боку адміністрації закладу. Ради приватних ЗВО самостійно вирішують, як будувати свою освітню політику. Університети в США є автономними й у кадровій політиці. Підбір кадрів фактично належить до основних функціональних обов'язків ректора поряд із вирішенням фінансових та інших питань.

Для вищої освіти США є характерною велика кількість навчальних планів і програм, які задовольняють будь-які потреби ринку освітніх послуг. Для оптимізації вибору студентами навчальних курсів у Технологічному університеті штату Нью-Джерсі існує, наприклад, електронна реєстрація (через вебсайт) на курсах, які планує прослухати студент. До уваги також треба взяти досвід щодо наявності при кожній кафедрі дорадника, який допомагає студентам обрати необхідний набір курсів у кожному семестрі. Якість його роботи оцінюють за анкетуванням.

Успішність навчання студентів в університеті оцінюють щорічно за спеціально розробленою методикою.

Окремо слід звернути увагу на систему оцінювання навчальних досягнень студентів у закладах вищої освіти США. Слід підкреслити, що спеціалісти в галузі оцінювання знань користуються дуже високим попитом. Їх готують не більше десяти університетів країни, переважно в педагогічних коледжах, що входять до їх складу. Як приклади можна навести педагогічний коледж Гарвардського університету, університет Техасу (м. Остін, Техас) та ін.

У ЗВО США переважно використовують шкалу оцінювання у відсотках. Оцінка «А» (відмінно) є найвищою, їй відповідає результат виконання завдань на 90–100 %, «В» (вище середнього) 80–89 %, «С» (середній рівень) – 70–79 %, «D» (нижче середнього) – 60–69 %, «F» (провал) – нижче 59 %. Оцінки в США виставляють, як правило, за семестр або триместр. Вони залежать від результатів підсумкового контролю. Разом із тим на оцінку впливає виконання домашніх завдань, проєктів, презентацій, написання есе, особиста активність студента під час дебатів тощо. Підсумковий контроль проводиться у вигляді письмового тесту, який переважно складається викладачем курсу і проходить перевірку на відповідність до вимог до стандартизованого тестування. Студентам пропонують 4–5 варіантів тесту, кількість завдань у тесті може відрізнятись в разі проведення контролю з різних предметних курсів. Крім того, у процесі викладання багатьох курсів практикується проведення поточного контролю один раз на тиждень.

У багатьох ЗВО є власні центри тестування для проведення оцінювання навчальних досягнень студентів. На першому курсі всі студенти повинні пройти тестування з математики, англійського читання і письма (це рішення прийнято на рівні штату), щоб з'ясувати прогалини в їх знаннях. В університеті Техасу в м. Остін досягнення студентів перевіряють після першого курсу засобами стандартизованого тестування. Тестові завдання купують у відповідних компаніях. Інформацію про результати компанія може оприлюднити тільки за згодою студента. Для студентів з інших країн є обов'язковим складання тесту TOEFL.

В університетах постійно ведуть дослідження щодо його результативності освітнього процесу. Наприклад, з'ясовують, які курси є найбільш складними для студентів, які курси не можна

суміщувати тощо. Після проведення оцінювання студенти пишуть звіт, де вказують, чи правильно, з їхньої точки зору, проводили оцінювання. Прослуховування курсу закінчується тим, що всі студенти заповнюють анонімну анкету, де за запропонованими критеріями дають йому оцінку.

Характерним є створення *електронних портфоліо студентів*, де зберігаються всі їхні роботи. Ці портфоліо створюються в межах курсу технічного письма і розміщуються в інтернеті. Викладачі спочатку розглядають роботи студентів на вебсайті університету. Для оцінки портфоліо викладачу виділяють 4 год. Крім того, одне і те ж портфоліо оцінюють різні групи викладачів. Викладач кожного курсу повинен представити найкращу й найгіршу роботу студентів, а також роботу середнього рівня. Систему оцінювання навчальних досягнень студентів через портфоліо використовують з кінця 80-х років ХХ ст. на основі методики, яка вже застосовувалася в той час у середніх школах.

У багатьох коледжах, крім оцінювання знань студентів із боку викладачів, широко використовують *методику самооцінки*. Значна кількість завдань орієнтована на зворотний зв'язок із викладачем. Роботу викладачів оцінює спеціальна приватна незалежна організація. Вона надає у вигляді звіту інформацію про методи роботи викладачів. Звіти використовує адміністрація закладу у своїй роботі. Окремим розділом звіту є інформація щодо можливості *підвищення кваліфікації викладача* з тих питань, які є проблемними у викладанні.

Наприклад, університет Массачусетсу в Бостоні (University of Massachusetts Boston) щорічно використовує пропозицію з боку ETS (Educational Testing Service), яка один раз на рік пропонує стипендію для викладачів, щоб ознайомити їх із технологіями оцінювання, які пропонує компанія. Цей університет має програму підготовки спеціалістів із вимірювання знань. Університет планує використання тесту для з'ясування математичної компетентності абітурієнта і студента (*Educational Testing Service, 2024; University of Massachusetts Boston, 2024*).

Система оцінювання студентів у вищій школі США передбачає чітке знання ними *критеріїв оцінювання* з кожного курсу, який вони вивчають. Характерною рисою є також періодичне проведення досліджень щодо якості навчання студентів (прикладом може бути університет штату Індіана). Під час здобування освіти в Технологічному університеті штату Нью-Джерсі зі студентами

проводять у середньому 12 анкет (в анкетуванні бере участь до 150 тис. студентів). Під час анкетування з'ясовують погляди студентів на викладачів, які викладають окремі курси, і на самі курси з точки зору їх доцільності. Очевидною є висока мотивація студентів на навчання. Анкетування на першому курсі надає інформацію про мету приїзду студента і його плани на майбутнє. Наприкінці кожного семестру оцінюється якість освітніх послуг, які надають студентам.

В університеті міста Нью-Йорк (*City University of New York*), як і в інших ЗВО, для того щоб отримати ступінь бакалавра, студент повинен отримати 120 кредитів (*The City University of New York, 2024*). Коли ним набрано 45 кредитів, адміністрація закладу проводить *комплексне оцінювання* його досягнень із використанням стандартизованих тестів тривалістю 2 год. Крім того, одну годину студенти пишуть есе. У результаті жорсткого контролю за якістю знань студентів закінчують навчання в університеті й отримують ступінь бакалавра тільки 27 % тих, хто вступив на перший курс. Щорічно університет використовує близько 300 тис. тестових завдань, які коштують 2,4 млн дол.

У Технологічному університеті штату Нью-Джерсі систематично проводиться анкетування щодо затребуваності випускників на ринку праці (*New Jersey's Science & Technology University, 2024*). Цей та інші показники використовують для прогнозування щодо потреби в окремих спеціалістах на найближчі три роки. Формуляри на майбутніх випускників надаються компаніям, які є потенційними працедавцями. Крім того, під час формування навчальних планів зважають на точку зору організацій, які беруть випускників на практику.

Велику увагу приділяють інформаційній грамотності студентів. Характерним є створення студентами ще під час навчання в університеті консалтингових компаній, що надають платні професійні послуги організаціям, які хочуть оптимізувати свій бізнес і систему управління.

У системі вищої освіти США працює велика кількість приватних компаній. На прикладі компанії «Будинок репетиторів» («*House of Tutors*») м. Остін (Техас), яка надає допомогу для складання стандартизованих тестів SAT, ACT, LSAT, GRE, GMAT, MCAT тощо, ми бачимо тенденції, які є характерними для всієї країни (*House of Tutors, 2024*). Ця компанія готує до всіх видів екзаменів, які проводять у закладах освіти штату.

Таким чином, основними засобами оцінки в межах американської системи є оцінка ЗВО професійними експертами, оцінка через спеціалізовану акредитацію й самооцінка. У межах Європи переважає оцінювання й акредитація з боку державних агенцій, таких як Фінська Рада з Оцінки Вищої Освіти (Finnish Higher Education Evaluation Council), Національний Комітет з Оцінки Франції (Comite National d'Evaluation), Національна Агенція Вищої Освіти Швеції (National Agency for Higher Education Hogskoleverket), Наукова Рада Німеччини (Wissenschaftsrat) тощо.

Важливим аспектом організації освітнього процесу в університетах розвинених країн світу є впровадження сучасних форм оцінювання навчальних досягнень студентів, у тому числі формувального оцінювання. Відповідні підходи проілюструємо на прикладі системи вищої освіти **Австралії**, зокрема на прикладі Federation University. Форми оцінювання ґрунтовно висвітлені на вебсайті Federation University (Federation University, 2024). Як правило, оцінювання може мати кілька форм залежно від мети оцінювання. Воно може бути діагностичним, формувальним або підсумковим. Для кожної з цих форм воно може бути формальним або неформальним. Так, *діагностична оцінка*, як правило, проводиться на початку певного навчального періоду, щоб оцінити навички, здібності, інтереси, досвід, рівні досягнень або труднощі окремого студента чи студентської групи. Воно може включати як формальні вимірювання у вигляді тестів, так і неформальні у вигляді спостережень, опитувань тощо.

*Формувальне оцінювання* відбувається протягом усього курсу. Основна увага цього виду оцінювання полягає в тому, щоб надати студентам негайний і змістовний зворотний зв'язок щодо їх прогресу; дозволяючи їм обміркувати, де вони можуть помилятися, і дозволяючи їм вдосконалюватися. Для цього використовується самооцінювання без оцінки (наприклад, тести на повторення). Неформальний процес відбувається під час повсякденного навчання, що включає постійні неофіційні спостереження протягом певного навчального курсу або його розділу.

*Підсумкове оцінювання*, як правило, проводиться наприкінці навчального курсу або розділу. Цей вид оцінювання використовується для оцінювання та формального оцінювання досягнень студентів щодо результатів навчання. Підсумкове оцінювання також можна використовувати для оцінки ефективності програми/курсу/розділу та навчання (тобто як форму оцінювання).

*Неформальна оцінка* передбачає систематичне спостереження та моніторинг студентів під час освітнього процесу. *Формальна оцінка* – це використання конкретних стратегій оцінювання для визначення ступеня досягнення студентами результатів навчання. Стратегії оцінювання включають: есе, іспити, звіти, проекти, презентації, виступи, розробку ресурсів, художні роботи, творчі завдання, тести, написання щоденників, портфоліо тощо. *Індивідуальні та/або спільні завдання*, які зазвичай отримують оцінку (групова робота може включати як індивідуальний, так і груповий компонент) (Federation University, 2024).

Виходячи з викладеного вище, наголосимо, що досвід, накопичений сьогодні в університетах розвинених країн світу, є надзвичайно глибоким, потребує вивчення й усвідомлення під час створення систем оцінювання в закладах вищої освіти України, які в значній мірі базуються на документах Болонського процесу та є важливою складовою внутрішніх систем забезпечення якості освіти в ЗВО.

### **Контрольні запитання до розділу 6**

1. Надайте визначення терміна «якість освіти».
2. Надайте визначення терміна «якість вищої освіти».
3. Надайте визначення терміна «якість освітньої діяльності».
4. Як Ви розумієте процес управління якістю освіти?
5. Наведіть приклади стратегій (політик) і процедур забезпечення якості освіти.
6. Які стандарти регламентують створення систем якості освіти на державному рівні?
7. Як обраховується індекс розвитку людського потенціалу (ІРЛП)?
8. Як Ви розумієте функції управління якістю освіти?
9. Надайте визначення терміна «освітній моніторинг».
10. Схарактеризуйте види освітнього моніторингу.
11. Схарактеризуйте класифікацію видів оцінки якості вищої освіти.
12. Назвіть складові внутрішньої системи забезпечення якості освіти в закладі освіти.
13. Із чого складається система зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності закладів вищої освіти?

14. Якими є функції Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти?
15. Як Ви розумієте процедури ліцензування й акредитації у ЗВО?
16. Як Ви розумієте процедуру акредитації освітньої програми?
17. Висвітліть основні принципи побудови стандартів вищої освіти.
18. Висвітліть основні положення контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти.
19. Надайте визначення терміна «оцінювання».
20. Надайте визначення терміна «освітні вимірювання».
21. Надайте визначення терміна «валідність».
22. Надайте визначення терміна «надійність».
23. Надайте визначення терміна «точність».
24. Висвітліть основні категорії процесу вимірювань в освіті.
25. Обґрунтуйте власне бачення компетентнісної моделі випускника ЗВО.
26. Схарактеризуйте матрицю оцінювання окремих компетентностей відповідно до їх структури.
27. Висвітліть основні принципи побудови факторно-критеріальних моделей як одного з інструментів оцінювання.
28. Висвітліть специфіку проведення оцінювання у системі вищої освіти США.
29. Висвітліть специфіку проведення оцінювання у європейській системі вищої освіти.
30. Висвітліть підходи до проведення оцінювання в університетах Австралії.

### ***Практичні завдання до розділу 6***

1. Створіть факторно-критеріальну модель оцінювання якості роботи одного із підрозділів, що відповідають за організацію навчальної роботи у ЗВО (кафедра, навчальний відділ тощо).
2. Сформуйте зразки інструментів для проведення освітніх вимірювань.
3. Створіть інструментарій для проведення формувального оцінювання.
4. Складіть приклад матриці оцінювання окремих компетентностей у відповідності до їх структури.
5. Складіть порівняльну структурну схему моніторингу якості вищої освіти в одній із зарубіжних країн (за вибором: США, Ка-

нада, Велика Британія, Німеччина, Фінляндія, Франція, Японія, Австралія, Китай) і Україні.

### ***Завдання для самостійної роботи до розділу 6***

1. Ознайомтесь з розділами Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», що регламентують питання забезпечення якості освіти.

2. Ознайомтесь з матеріалами ООН стосовно рейтингу країн за індексом розвитку людського потенціалу (ІРЛП) і індексу освіти як його складової.

3. Ознайомтесь з Положеннями про внутрішню систему забезпечення якості освіти на вебсайтах ЗВО України.

4. Ознайомтесь з Положеннями про контроль і оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти на вебсайтах ЗВО України.

### ***Література до розділу 6***

1. Accrediting Council for Continuing Education and Training. URL: <http://www.accet.org/displaycommon.cfm>.
2. American Association of State Colleges and Universities. URL: <http://www.aascu.org>.
3. American Council on Education. URL: <http://www.acenet.edu>.
4. Educational Testing Service. URL: <http://www.ets.org>.
5. Federation University. URL: <https://federation.edu.au/staff/learning-and-teaching/teaching-practice/assessment/types-of-assessment>.
6. House of Tutors. URL: <http://www.houseoftutors.com>.
7. National Center for Education Statistics. URL: [http://nces.ed.gov/programs/digest/do7/tables/dto7\\_005.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/do7/tables/dto7_005.asp).
8. New Jersey's Science & Technology University. URL: <http://www.njit.edu>.
9. Texas Statutes Education Code. URL: <http://tlo2.tlc.state.tx.us/statutes/ed.toc.htm>
10. The City University of New York. URL: <http://128.228.100.18>.
11. University of Massachusetts Boston. URL: <http://www.umb.edu>.
12. Адаптація університетської освіти до вимог Болонського процесу : інформ.-аналіт. матеріали / [уклад. Ю. В. Холін, Т. О. Маркова, Р. Ф. Камишнікова]. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. Вип. 2. 92 с.
13. Антологія адаптованого досвіду. Або для чого існують програми освітніх обмінів. Рівне, 2004. 388 с.

14. Булах І. Є. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. К. : ЦМК МОЗ України; УДМУ, 1995. 221 с.
15. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук [та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. Тернопіль : Навч. кн.; Богдан, 2004. 384 с.
16. Воронка Г. Зарахування до закладів вищої освіти у Канаді та Великій Британії. *Вища школа*. 2006. № 5/6. С. 78–84.
17. Геєць В. М., Семиноженко В. П. Інноваційні перспективи України. Харків : Константа, 2006. 272 с.
18. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи / [пер. з англ. Галини Вець]. Львів : Літопис, 2003. 256 с.
19. Гуменюк В. Нетрадиційні ресурси управління якістю освіти. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2006. № 1. С. 64–69.
20. Державне управління та державна служба : словник-довідник / [уклад. О. Ю. Оболенський]. Київ : КНЕУ, 2005. 480 с.
21. ДСТУ ISO 10005:2007 Настанови щодо програм якості (ISO 10005:2005, IDT). К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ України, 2008.
22. ДСТУ ISO 10006:2005 Настанови щодо управління якістю в проєктах (ISO 10006:2003, IDT). К. : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ України, 2007.
23. ДСТУ ISO 9000:2015 Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів (ISO 9000:2015, IDT). К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016.
24. ДСТУ ISO 9001:2015 Системи управління якістю. Вимоги (ISO 9001:2015, IDT). К. : ДП «УкрНДНЦ», 2016.
25. ДСТУ ISO 9004:2012 Управління задля досягнення сталого успіху організації. Підхід на основі управління якістю (ISO 9004:2009, IDT). Київ : ДЕРЖСПОЖИВСТАНДАРТ України, 2013.
26. Енциклопедія освіти / АПН України ; [голов. ред. В. Г. Кремень]. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
27. Збірник матеріалів з досвіду управлінської діяльності та методичної роботи до підсумкової колегії Міністерства освіти і науки. Чернівці : Букрек, 2007. 140 с.
28. Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ : НТУ «КПІ», 2006. 544 с.
29. Компетентнісний вимір професійного розвитку працівників освіти в сфері інтелектуальної власності : монографія / В. Е. Лунячек, Н. П. Рубан, А. М. Бровдій та ін.; за заг. ред. В. Е. Лунячека. Харків : Оберіг, 2020. 368 с.

30. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
31. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія. Київ : Богданова А. М., 2009. 404 с.
32. Лукіна Т. О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні : монографія. Київ : НАДУ, 2004. 292 с.
33. Лукіна Т. О. Якість українських підручників для середніх загальноосвітніх шкіл: проблеми оцінювання і результати моніторингу : метод. посіб. Київ : Академія, 2004. 200 с.
34. Лунячек В. Е. Деякі практичні питання управління освітою в США. *Нова педагогічна думка*. 2008. № 1. С. 16–20.
35. Лунячек В. Е. Основи педагогіки вищої школи : навчальний посібник. Вид. 2, випр. та доп. Х. : ФОП Панов А. М., 2019. 220 с.
36. Лунячек В. Е. Педагогічний менеджмент. Харків : Магістр, 2014. 512 с.
37. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : [навч. посіб.] / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко [та ін.] ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ : Вища шк., 2003. 323 с.
38. Моніторинг стандартів освіти / за ред. Альберта Тайджмана і Т. Невіла Послтвейта. Львів : Літопис, 2003. 328 с.
39. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. І. Локшиної. Київ : К.І.С., 2004. 128 с.
40. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (IWA 2:2007, IDT) ДСТУ – П IWA 2:2009. Київ : Держспоживстандарт України, 2011. 20 с.
41. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики: у 2 т. Київ : Знання України, 2005.
42. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/gu/1556-18>
43. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти. Постанова Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2011 р. № 1283 [Електронний ресурс] // Освіта-ua. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/25860>.
44. Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти. Наказ МОНУ № 54 від 16 січня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#Text>

45. Про освіту. Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. URL: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
46. Сафонова В. Вдосконалення методологічних підходів до оцінки якості вищої освіти як загальнодержавного пріоритету. *Економіст*. 2011. № 1. С. 2–7.
47. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) : [монографія]. Суми : Сум. обл. друкарня; Козацький вал, 2004. 500 с.
48. Система управління якістю медичної освіти в Україні : монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко [та ін.]. Дніпропетровськ : АРТ-ПРЕС, 2003. 212 с.
49. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / за ред. О. І. Локшиної. Київ : СПД Богданова А. М., 2006. 232 с.
50. Сучасні концепції менеджменту : навч. посіб. / за ред. проф. Л. І. Федулової. Київ : Центр навч. літ., 2007. 536 с.
51. Шевченко С. Оцінювання якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу. *Вища школа*. 2008. № 11. С. 14–24.

## РОЗДІЛ 7

### ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ

#### 7.1. Складники педагогічної майстерності викладача та їх характеристика. Професійно-педагогічна культура

Педагогічна майстерність викладача вищої школи є ключовим чинником для успішного впровадження інноваційних педагогічних підходів та забезпечення високого рівня освітнього процесу в закладах вищої освіти. Питання визначення змісту поняття «педагогічна майстерність» перебувало у фокусі наукової уваги багатьох дослідників. У таблиці 7.1 наведено різні підходи до його тлумачення (див. таблицю 7.1).

Таблиця 7.1

#### Поняття «педагогічна майстерність» у визначеннях вітчизняних та іноземних дослідників

Дослідник	Авторська дефініція
1	2
І. Зязюн	Комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі (Зязюн, 2008)
В. Мадзігон	Синтез наукових знань та практичних умінь, які дозволяють викладачеві створювати ефективне середовище для навчання й розвитку студентів, сприяти їхньому творчому мисленню та формуванню особистісних якостей (Мадзігон, 2011)
І. Олійник	Інтегральне утворення особистості викладача, що поєднує особистісні якості та професійну компетентність; конструктивний характер діяльності з прогнозуванням найближчих / віддалених перспектив діяльності; досконале володіння засобами, методами та прийомами суб'єкт-суб'єктної взаємодії; уміння трансформувати педагогічну ситуацію в задачу й вирішувати її; здатність формувати в студентів процесуальну мотивацію; прагнення до самовдосконалення / здобуття освіти протягом життя (Олійник, 2017)

Продовження табл. 7.1

1	2
М. Фіцула	Складова професійної компетентності викладача, яка передбачає вміння ефективно використовувати інноваційні методи навчання, індивідуалізувати підхід до студентів та впроваджувати сучасні технології в освітній процес (Фіцула, 2006)
Л. Кайдалова, Н. Щокіна, Т. Вахрушева	Сукупність певних якостей особистості, обумовлених психолого-педагогічною підготовкою та здатністю оптимально вирішувати педагогічні завдання (Кайдалова, Щокіна, Вахрушева 2009)
Ф. П. Дуарте	Комплекс навичок та стратегій, необхідних для успішного викладання та коригування навчальної діяльності здобувачів освіти (Duarte, 2013)
Г. Акерлінд, С. Арнон, Н. Райхель, В. Ганн, А. Фіск	Складний та багатограний конструкт, який об'єднує знання, досвід та особистісні якості. Цей підхід ураховує системність та баланс у процесі викладацької діяльності, акцентуючи на важливості кожного елемента для досягнення високих результатів під час здобуття вищої освіти (Akerlind, 2007; Arnon, Reichel, 2007; Gunn, Fisk, 2013)

*Педагогічна майстерність викладача вищої школи* є комплексом його професійних та особистісних якостей, спрямованих на формування кваліфікованих, професійно мобільних та конкурентоспроможних на ринку праці фахівців.

*Структурні компоненти педагогічної майстерності:* 1) гуманістична спрямованість; 2) професійна компетентність; 3) педагогічні здібності; 4) педагогічна техніка.

*Гуманістична спрямованість* викладача визначається орієнтацією на особистість іншої людини, утвердженням найвищих духовних цінностей і моральних норм у власній педагогічній діяльності (Зязюн, 1997), що є виявом його професійної ідеології, ціннісного ставлення до всіх аспектів педагогічної діяльності (цілей, змісту, засобів, суб'єктів). Центральним елементом гуманістичної спрямованості є визнання індивідуальності та самостійності здобувача освіти. Викладач сприймає його не лише як об'єкт навчання, а і як унікальну особистість, яка має свої потреби, інтереси та шлях розвитку. Позитивне ставлення до особистості є необхідною складовою гуманістичної спрямованості. Викладач створює такі умови, які сприяють підтримці позитивного самовизначення здобувачів освіти, їхньої віри у власні сили та можливості. Він є посередником у передачі знань, наставником, який впливає на формування особистісних якостей, розвиток творчого мислення та критичного осмислення навколишнього

світу. Гуманізація діяльності викладача повинна гармонійно узгоджуватися з відчуттям відповідальності за майбутнє та повагою до кожної особистості. Проте це не виключає прояву ним вимогливості до майбутніх фахівців і відповідальності. Викладач має вірити у високий професійно-особистісний потенціал кожного здобувача та приділяти значну увагу його розвитку, але водночас не виправдовувати недоліки особи й не допускати безпринципності й поблажливості до неї.

*Професійна компетентність* визначає готовність і здатність особистості виконувати педагогічні функції відповідно до прийнятих у суспільстві норм і стандартів (Зязюн, 2000), на основі засвоєних педагогічних знань, сформованих професійно-педагогічних умінь, навичок, ціннісних орієнтирів, досвіду, що зумовлюють ефективність освітньо-виховного процесу.

*Педагогічні здібності* – це сукупність психологічних особливостей, необхідних для успішного саморозвитку й самореалізації викладача, ефективного здійснення професійної діяльності. До основних педагогічних здібностей належать:

– комунікативні (потреба в спілкуванні, створення атмосфери взаєморозуміння, уміння викликати позитивні емоції в співрозмовника, ефективно вирішувати конфліктні ситуації, відчувати задоволення від спілкування; є основним елементом для взаємодії зі здобувачами освіти, педагогічною спільнотою);

– перцептивні (професійна передбачуваність дозволяє адаптувати педагогічну діяльність до потреб та індивідуальних особливостей здобувачів освіти; емпатія та інтуїція допомагають краще розуміти їхній емоційний стан та адекватно реагувати на потреби; здатність сприймати й розуміти іншу людину, групу людей та сприяти створенню позитивного групового клімату);

– динамічні (активний вплив на логіку для переконання інших, використання аргументів для підтвердження правильності своїх педагогічних рішень);

– емоційно-почуттєві (самовладання, самоконтроль, саморегулювання, моделювання педагогічної дії з позитивними емоціями; емоційна стабільність сприяє ефективній взаємодії викладача та здобувачів освіти в різних ситуаціях, створенню комфортного освітнього середовища);

– оптимістичне прогнозування (передбачення потенціалу здобувача освіти й віра в його можливості; створення умов для його успіху й самореалізації);

– креативність (генерування ідей, прийняття правильних рішень).

Педагогічні здібності сприяють створенню оптимального освітнього середовища для продуктивного освітнього процесу, визначають рівень педагогічної майстерності викладача.

*Педагогічна техніка* – це комплекс загальнопедагогічних та психологічних умінь, що допомагає викладачеві володіти мовленням, психофізіологічним та емоційним станом, спрямовувати увагу, корегувати й управляти педагогічним спілкуванням, впливати на відчуття здобувачів освіти, мотивуючи їх до певної реакції, вчинків відповідно до визначеної мети й завдань.

Підґрунтям, що дає викладачу змогу піднятися до вершин професійної майстерності, є його професійно-педагогічна (педагогічна) культура. Фахівцями пропонуються різні визначення цього поняття. Так, на думку С. Балсун, зазначена культура є складною системою, що визначає ефективність професійної діяльності педагога, сприяє становленню позитивного іміджу закладу освіти. Авторка акцентує увагу на тому, що в більшості наукових досліджень це поняття базується на уявленні про культуру як соціальний феномен із діяльнісною природою (Балсун, 2013).

За висновками інших науковців, *професійно-педагогічна культура* – це:

– комплекс сформованих якостей особистості викладача, які знаходять свою проєкцію в його вміннях та виявляються в різних аспектах професійних відносин та діяльності (Рудницька, 2005);

– особистісний феномен, що визначає ефективність діяльності педагога, перебіг і результати освітнього процесу; один із чинників, що детермінує динаміку рівня професійної компетентності викладача; системне явище, яке пронизує всі аспекти професійно-педагогічної діяльності (визначає вимоги до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, її спрямованості, наповнення, змісту, результатів) (Гура, 2006, 2008);

– інтегративна сукупність фізичних, інтелектуальних, загальнокультурних і моральних якостей, професійних знань і умінь, необхідних для навчальної та виховної роботи (Енциклопедія освіти, 2008).

О. Філоненко визначає професійно-педагогічну культуру як особливе утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, що мають певні зв'язки й відношення, які формуються, реалізуються та вдосконалюються в різних

видах професійно-педагогічної діяльності та спілкуванні, визначаючи їхній (діяльності, спілкування) характер та рівень (Філоненко, 2022). Інші автори сприймають професійно-педагогічну культуру як: 1) загальнолюдську характеристику педагогічної реальності, що виявляється в різних формах існування; 2) інтерналізовану загальну культуру, що виконує функцію специфічного проектування загальної культури в педагогічній діяльності; 3) компонентне системне утворення, складники якого мають власну організацію (їх вибіркова взаємодія із середовищем; властивості їх окремих компонентів не обмежують інтегративні процеси). Умовною одиницею аналізу обраного виду культури є творча діяльність викладача (Voitovska, Tolochko, Ridei, 2019).

Дослідники також підкреслюють, що професійно-педагогічна культура виявляється через внутрішню єдність цілей, мотивів, знань, умінь, якостей та взаємовідносин, що складають систему педагогічних цінностей фахівця. Ця культура є інтегральним показником інших видів культури, що у взаємодії визначає характер і рівень їх розвитку. Професійно-педагогічна культура є основою для формування у здобувачів освіти професійно-особистісних цінностей і культурного багатства, свідченням внутрішньої готовності майбутнього фахівця до творчого самовираження в професії (Радул, Кравцов, Михайліченко, 2007). Цей процес визначається неперервною діалектичною взаємодією між об'єктивною системою цінностей та суб'єктивним світом викладача, що забезпечує ефективність його впливу на навчання та розвиток здобувачів освіти.

Отже, **професійно-педагогічну культуру** викладача можна визначити як інтегральне професійно-особистісне утворення, що забезпечує самоорганізацію успішної педагогічної діяльності на основі здійснення рефлексії. Це утворення є синтезом високого професіоналізму педагога та його професійно важливих особистісних якостей.

Основними *функціями* вказаної культури викладача є такі: гносеологічна, гуманістична, інформаційна, комунікативна, нормативна, виховна. Усвідомлення власної неповторності, визначення чітких цілей саморозвитку та постійна готовність до самовдосконалення складають *основні принципи* формування педагогічної культури викладача (Радул, Кравцов, Михайліченко, 2007).

**Ключовими складовими професійно-педагогічної культури** викладача як вияву його творчої індивідуальності є такі:

1. Ерудиція, науково-педагогічні та предметні знання й науковий світогляд, розвинене розуміння предмета викладання, сформованість умінь застосовувати науковий підхід до вирішення педагогічних завдань.

2. Комунікативна культура: уміння ефективно спілкуватися зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; розвинена здатність до взаємодії та формування позитивних відносин, ефективно використовувати невербальну комунікацію, що увиразнює вербальне повідомлення.

3. Психолого-педагогічна та методична підготовленість: глибокі знання методик викладання, уміння використовувати їх на практиці; високий рівень професійної майстерності, здатність ефективно організовувати освітній процес.

4. Професійно важливі особистісні якості: духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, відповідальність, організованість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення; здатність сприяти формуванню в студентів моральних цінностей; готовність до співпраці.

5. Розвинуте професійно-педагогічне мислення та професійна компетентність: здатність аналізувати й удосконалювати власну педагогічну практику; глибокі знання сучасних тенденцій в освітній галузі.

6. Педагогічна техніка: володіння прийомами впливу на здобувачів освіти (вербальними й невербальними засобами); здатність ефективно використовувати інноваційні методики та технології викладання.

Зазначений вид культури значною мірою визначається рівнем такту викладача. *Педагогічний такт* є складним та багатограним поняттям, що вимагає від освітянина прояву не тільки глибоких знань педагогічного й фахового змісту, але й високого рівня моральності й емпатії. Важливою складовою педагогічного такту є здатність адаптувати свою діяльність до індивідуальних потреб здобувачів освіти, зважаючи на їхні особливості та можливі труднощі (Гриньова, 2000).

Однією з ключових характеристик педагогічного такту є здатність до ефективної комунікації. Викладач повинен володіти не лише предметними знаннями, а й майстерно використовувати мовні та комунікаційні стратегії для побудови діалогу зі

здобувачами, уміти пояснювати складні концепції доступно й цікаво, створювати атмосферу взаєморозуміння та щирості (Професійна культура, 2016). Етика взаємовідносин відіграє значну роль у формуванні педагогічного такту. Здатність слухати, розуміти та психологічно підтримувати майбутніх фахівців є важливою складовою педагогічного процесу. Співпереживання та підтримка необхідні для побудови довірливих відносин, що сприяють створенню психологічного комфорту особистості під час навчання. Здатність визнавати власні помилки, учитися на них, упроваджувати зміни для покращення освітнього процесу є важливими вміннями викладача для забезпечення успішної педагогічної взаємодії (Уваркіна, 2008).

Рівень професійно-педагогічної культури викладача в полікультурному освітньому середовищі закладу вищої освіти характеризується *міжкультурною чутливістю* педагога (до національних, європейських та загальноосвітніх ціннісних пріоритетів освіти, емоційного стану здобувачів освіти, які є представниками різних країн; етнокультурних відмінностей, що можуть впливати на освітній процес; адаптування методів навчання до потреб здобувачів освіти, зважаючи на особливості їхньої культури), *ефективністю педагогічного міжкультурного спілкування* (володіння навичками ефективного спілкування в міжкультурному середовищі; обізнаність щодо особливостей вербальної й невербальної комунікації різних етнічних груп; запобігання конфліктних ситуацій; сприяння міжкультурному спілкуванню); *сформованістю відповідних якостей* (толерантність, тактовність, доброзичливість), *культурною компетентністю* (сприяє професійній діяльності викладача в умовах етнокультурного освітнього середовища, ґрунтується на гуманістичних, морально-етичних та духовних цінностях; здатність розуміти, поважати та взаємодіяти з представниками різних культур, урахуовуючи їхні традиції, цінності та підходи до навчання), *упровадженням міжкультурних освітніх підходів* (урахування культурних аспектів у змісті й організації занять; повага до носіїв інших культур), *адаптацією до культурної різноманітності* (гнучкість та вміння пристосовуватися до різних культурних потреб та особливостей здобувачів освіти; створення сприятливих умов для їхнього навчання в зміненому міжкультурному освітньому середовищі, у якому вони відчували б себе впевнено, комунікували з оточенням, проявляли свої здібності, брали активну участь у заходах закладу освіти).

Дослідження феномена «професійно-педагогічна культура викладача» розкривають різні її комунікативні аспекти, що впливають на ефективність його спілкування та взаєморозуміння в освітньому середовищі. Детермінантною характеристикою особистості педагогічного, науково-педагогічного працівника, здобувача освіти є вербальна й невербальна комунікативна поведінка, що зумовлюється свідомістю. *Вербальна комунікативна поведінка* є сукупністю норм і традицій спілкування, пов'язаних із темою й особливостями організації мовленнєвої діяльності в певних умовах комунікації. *Невербальна комунікативна поведінка* – комплекс норм і традицій, які визначають вимоги до модельованої ситуації спілкування (до фізичних дій, контактів, дистанції, невербальних засобів демонстрування ставлення до співрозмовників) та уможливають ефективність спілкування. Невербальна комунікативна поведінка викладача є поліфункціональною (створює образ співрозмовників, якими є здобувачі освіти, колеги; виявляє й формує взаємовідносини з ними; є своєрідним індикатором актуальних психічних станів співрозмовників, доповненням для зміни розуміння немовного повідомлення). Розбіжності в комунікативній поведінці (вербальній і невербальній) педагогічних, науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, які є представниками різних культур, можуть створювати несприятливі ситуації для порозуміння. Знання етноспецифіки мовної комунікації, комунікативних універсалій (спільне й загальнолюдське в комунікативних культурах різних країн) сприятимуть належному сприйманню лінгвокультур (Яшенкова, 2006).

У педагогічній практиці важливо розвивати в майбутніх педагогів навички невербальної комунікації, оволодівати системними знаннями щодо культури несловесного мовлення. Показниками культури немовної комунікації є знання змісту й особливостей невербальних засобів, здатність застосовувати їх у власному мовленні, сприймати й інтерпретувати, взаємодіяти зі співрозмовниками за допомогою немовного контексту.

Засоби невербальної комунікації є носіями професійно й особистісно значущої інформації. Українська дослідниця Л. Орбан-Лембрик подає п'ять груп *невербальних засобів спілкування*:

1. оптико-кінетична система знаків (жести, міміка, пантоміміка), яка допомагає викладачеві демонструвати ідеї, акцентувати увагу на ключових педагогічних питаннях, створювати сприятливий емоційний фон;

2. паралінгвістичні засоби (вокалізація: темп, тембр голосу, дикція, діапазон, інтонування), які сприяють сприйняттю інформації здобувачами освіти;

3. екстралінгвістична знакова система (сміх, пауза), яка впливає на емоційний контекст комунікації;

4. візуальне спілкування (контакт очей), яке уможливорює визначення викладачем рівня довіри здобувачів освіти, установлення взаєморозуміння в академічному спілкуванні;

5. проксеміка (організація особистої просторової зони спілкування та часової межі спілкування, що є соціально й національно зумовленими). Невербальні засоби меншою мірою підлягають внутрішньому контролю, ніж вербальні, тому ступінь правдивості інформації, отриманої таким способом, вищий. Вони можуть як підсилювати, так і послаблювати дію одне одного (Орбан-Лембрик, 2003).

Такий поділ невербальних засобів спілкування дозволяє враховувати різні аспекти, що сприяють якості взаємодії в освітньому процесі та стосуються суб'єктів взаємодії (внутрішні психічні стани, процеси, дії, відношення, оцінка, бажання, запитання). Інтеграція вербальних та невербальних засобів є важливою для педагогічної комунікації, адже сприяє сприйняттю й розумінню навчального матеріалу. Спостереження за зовнішніми проявами здобувачів освіти дозволяє отримати інформацію про їхній емоційний стан, настрій, ставлення до навчання (позитивне, нейтральне, негативне), визначати, які взаємини домінують в академічній спільноті. Невербальні сигнали впливають на ефективність взаємодії в освітньому середовищі, розпізнання яких допомагає адаптувати педагогічні стратегії, спрямувати навчальний процес. У вербальній і невербальній поведінці здобувачів освіти відображається їхнє ставлення до навколишнього світу та отриманої інформації.

«Фізіономічна маска» визначається зовнішнім виглядом та мімікою викладача, демонструє, як він сприймає здобувачів освіти. Вона є своєрідним враженням, що виникає в процесі спілкування та взаємодії (Гриньова, 2006). Одяг та стиль також мають важливе значення у формуванні професійного іміджу та впливають на емоційний фон в аудиторії. Жести та міміка, які використовує викладач, можуть бути ефективними інструментами управління взаємодією зі здобувачами освіти. Вони допомагають підкреслити ключові моменти

викладання, передати емоції й створити додатковий канал сприйняття інформації.

Окулістика, або мистецтво використання погляду, – одна зі складових невербальної комунікації. У погляді можна виявити зацікавленість, підтримку, відкритість до діалогу. Керування візуальним контактом відіграє важливу роль у встановленні довіри. Дистанція між викладачем і здобувачем освіти теж впливає на їхню комунікативну взаємодію. Особисті, соціальні та публічні дистанції дозволяють викладачеві налагодити ефективний контакт зі здобувачами, ураховуючи умови полікультурного освітнього простору (культурні, мовні, індивідуальні відмінності).

Дотримання визначених відстаней та розташування значною мірою впливає на ефективність комунікації. Нахилена голова вказує на зацікавленість, уважне слухання, стрімкий її нахил, поворот – бажання висловитися. Позиція рук і ніг відображає внутрішній стан здобувача освіти. Розкриті долоні свідчать про відкритість та довіру, притиснуті до грудей руки вказують на бажання бути щирим. Схрещені руки означають настороженість. Опускання рук уздовж тіла, тримання їх у кишенях – на напруженість і розгубленість.

Міміка є зовнішнім проявом психічних станів у координованих рухах м'язів обличчя, який підвищує емоційну значущість інформації, сприяє її оптимізації в навчальних ситуаціях, що виникають. Міміка демонструє різні стани (смуток, гнів, радість, страх, впевненість, зацікавленість) відповідно до особливостей мовлення, взаємин співрозмовників. Усмішка може виражати прихильність та прагнення до схвалення, але може й приховувати різні мотиви. Якщо усмішка супроводжується піднятими бровами, то це є підтвердженням готовності слухати та діяти відповідно до вимог. Важливим у невербальній комунікації є аналіз погляду. Повністю відкриті очі означають чутливість і зацікавленість, прикриті очі вказують на байдужість, утому, інертність, зверхність. Прямий погляд виражає інтерес та бажання вступити в контакт, погляд збоку означає недовіру й скептицизм (Радул, 2017).

Уміле володіння голосовим апаратом є одним із показників високої культури мовлення, засобом ефективної комунікації. Акустичні параметри (якості) мовлення (гучність, виразність, швидкість, тривалість, висхідна й низхідна мелодика, тональний діапазон, тембр, правильність і чіткість артикуляції, аплодування) відіграють важливу роль у виявленні почуттів та емоційного стану

(радості, сумніву, образи, рішучості, невпевненості) здобувачів освіти, допомагають викладачеві визначити, як вони сприймають та інтерпретують інформацію, як реагують на навколишнє середовище, чи є в них бажання спілкуватися. Також важливо враховувати інтонації та відтінки голосу (Сайтарли, 2007). Високий тон указує на емоційність, стурбованість, низький – на спокій, упевненість.

Невербальні сигнали, що є умовними зоровими й слуховими знаками для передачі певної інформації, виконують функцію управління контактом, адже той, хто комунікує, упорядковує процес спілкування. Залежно від етапу заняття викладачі послуговуються такими групами знаків для керування контактом зі здобувачами освіти: 1) контактостановлювальні (погляд, усмішка, кивання головою); 2) підтримка й посилення контакту (спрямований погляд, обмін поглядом, цілеспрямований рух руками, збільшення частоти й тривалості зорового контакту, зменшення дистанції, дії з предметами, образотворчі жести); 3) завершальне спілкування (потиск руки, зміна положення в просторі).

Невербальна комунікація викладача спрямована на діалогічну взаємодію, у якій для немовних знаків є характерним взаємозв'язок експресивних та імпресивних «умовних реплік», що підсилює увагу здобувачів освіти. Уміння розпізнавати зміст невербальних засобів спілкування доцільно, їх використовувати з урахуванням мети комунікації, особливості каналу спілкування, властивості знака та ситуаційного контексту сприяє підвищенню ефективності групової взаємодії й обміну інформацією зі здобувачами освіти, педагогічними та науково-педагогічними працівниками, які мають культурні, мовні та індивідуальні відмінності. Відкритість викладача до розпізнання й сприйняття демонстрованих здобувачами освіти невербальних контекстів позитивно впливає на педагогічну діяльність, сприяє створенню ситуації успіху в освітньому середовищі. Психологічні, фізіологічні, когнітивні особливості здобувачів освіти корелюють їхню невербальну комунікацію.

З огляду на це викладач повинен бути відкритим для виявлення та розуміння невербальних сигналів здобувачів освіти, урахувати їхні індивідуальні особливості. Здатність зосереджено спостерігати за поведінкою, жестами, мовою тіла та голосом студентів є важливою для ефективного взаєморозуміння та створення сприятливого освітнього середовища.

## 7.2. Стили педагогічної діяльності педагога

*Стиль педагогічної діяльності* – це особливий підхід та організація процесу навчання й виховання, що відображає специфіку педагогічного процесу.

Основні чинники, що впливають на формування стилю педагогічної діяльності:

1. індивідуальні показники розвитку викладача (психічні й фізіологічні особливості, психологічний стан, здібності, особистісні й професійні якості, вербальна й невербальна поведінка, специфіка професійної діяльності, поведінкові стилі, стратегії й тактики педагогічного дискурсу, що означають його підхід до викладання, виховання та наукової діяльності);

2. особливості перебігу педагогічного процесу (специфіка організації, структури та освітніх методик; кореляція з принципами й методами, що використовуються в освітньому процесі);

3. індивідуальні показники розвитку здобувачів освіти (вікові особливості, стать, рівень інтелектуального розвитку).

Традиційні стилі професійної діяльності викладача: демократичний (колегіальний), авторитарний (директивний) та ліберальний, що мають певні формальні (форма звернення викладача до здобувачів освіти) та змістовні (зміст і наміри дій у навчально-виховній діяльності) ознаки. Так, *демократичний стиль* передбачає спілкування зі здобувачами освіти як рівноправними партнерами в спільному пошуку й конструюванні нових знань. Викладач активно залучає студентів до процесу прийняття рішень, зважає на їхні думки, заохочує до самостійних суджень, що викликає в них упевненість. Здатний критично усвідомлювати як власні дії, так і здобувачів освіти, уникає конфліктних ситуацій. Використовує методи спонукання до дії, дає поради, висловлює прохання, схвалює або не схвалює певні дії, а також приділяє увагу академічній успішності, розвитку особистісних якостей студентів. Характерною ознакою цього стилю є висока професійна стійкість та задоволеність власною професією.

*Авторитарний стиль* визначається тим, що викладач сприймає здобувачів як об'єкт педагогічного впливу, контролює їх, приймає одноосібно рішення. Вимоги до учасників освітнього процесу завищені, без урахування їх реальних можливостей та

певних умов. Викладач не завжди обґрунтовує свої дії, що може зумовлювати пасивність, агресивність, зниження самооцінки особи. Методи впливу в авторитарному стилі містять накази й повчання. Уважає недопустимим, щоб здобувачі освіти заперечували йому, що може призвести до їхньої безініціативності. У викладача, який обирає цей стиль, здебільшого нестійкий емоційний стан. Він відчуває незадоволення від професії.

*Ліберальний стиль* вирізняється тим, що викладач уникає ситуацій, де потрібно приймати рішення, поступитися ініціативою здобувачам чи колегам. Безсистемно здійснюється організація освітнього процесу й контроль за діяльністю здобувачів, що може зумовлювати низькі показники їхньої академічної успішності, виникнення конфліктних ситуацій в академічній групі. Викладач із ліберальним стилем часто сумнівається в собі й інших, демонструє нерішучість, що негативно впливає на загальний мікроклімат в освітньому середовищі й продуктивність навчального процесу. Відкрито не піддає критиці інших, не чітко визначає вимоги до студентів.

Стилі викладацької діяльності, основою яких є функції, що виконуються відповідно до обраної ролі в навчальному процесі: *експерта (знавця), формального авторитету, індивідуальної моделі, фасилітатора, делегування* (див. таблицю 7.2) (Briesmaster, Briesmaster-Paredes, 2015). Чітке розуміння впливу певних комбінацій стилю викладання важливе для продуктивної навчальної діяльності здобувачів освіти.

Таблиця 7.2

**Стилі викладацької діяльності: переваги та недоліки**

Стиль викладання	Характеристика	Переваги	Недоліки
1	2	3	4
Експерт	Володіння ґрунтовними знаннями. Має професійний досвід. Оперує фактами. Транслює інформацію. Піддає сумніву рівень знань (компетентність) студентів	Володіє великим обсягом інформації. Студенти здобувають трансльовані викладачем знання	Студенти занадто сфокусовані на сприйнятті інформації, що сповільнює когнітивні процеси

Продовження табл. 7.2

1	2	3	4
Формальний авторитет	Має авторитет як викладач, член факультету. Установлює зі студентами зворотний зв'язок. Визначає цілі й прогнозує очікувані результати. Використовує традиційні методи	Концентрування уваги на досягненні мети	Навчання є менш гнучким, зосереджується на контролюванні способів виконання завдань
Індивідуальна модель	Подає приклад студентам. Студентів заохочують наслідувати модель викладача. Спостерігає, скеровує та спрямовує студентів	Акцентування на прямому спостереженні. У студентів є зразок рольової моделі для наслідування	Викладачі вважають лише свої дії ефективними, правильними. Студенти усвідомлюють, що не виправдовують очікувань викладача
Фасилітатор	Акцент на міжособистісних стосунках викладача та студентів. Спрямовування діяльності студентів. Мотивування, емоційна підтримка студентів	Орієнтування на потреби студентів. Здатність швидко пристосовуватися до різних моделей взаємодії	Багато витрачається часу для забезпечення академічної колективної комунікації. Педагогічна гнучкість спричинює двозначне сприйняття інформації
Делегування	Приділяється велика увага самостійній роботі студентів. Викладач як транслятор інформації. Спостерігає за студентами	Акцент на автономному навчанні	Багато часу приділено самостійному навчанню. Деякі студенти можуть потребувати додаткових консультувань, пояснень

*Компоненти когнітивних стилів діяльності* (поленезалежного, полезалежного, когнітивно складного й простого, рефлексивного, імпульсивного):

- 1) когнітивний (знання);
- 2) афективний (почуття);
- 3) поведінковий (дії, наміри, вчинки суб'єкта).

Когнітивні стилі ґрунтуються на особистісно-професійних характеристиках викладача, що визначають професійну спря-

мованість його діяльності та особливості специфіки дидактичного упорядкування занять, а також зумовлюють професійний розвиток.

Викладач із *поленезалежним когнітивним стилем* самостійно визначає й вирішує педагогічні завдання, упевнений у своїх професійних можливостях, дисциплінований, усвідомлює значущість професії для суспільства, постійно підвищує професійний рівень та здатний до творчої професійної діяльності. Викладач, який послуговується *полезалежним когнітивним стилем*, зважає на експертну думку педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, схильний до їхнього впливу, неавтономний у прийнятті професійних рішень. Полезалежному й поленезалежному стилю властивий найвищий рівень узагальнення, систематичність теоретичної інтерпретації (Бондар, 2000).

Викладач із *когнітивно складним стилем* уміє структурувати, систематизувати, аналізувати й узагальнювати великий обсяг інформації, підбиває підсумки, здатний здійснювати аналіз своєї особистості як педагога на основі самопостережень. Викладач, який керується *когнітивно простим стилем*, сприймає інформаційний матеріал у готовому вигляді, не структуруючи його, йому важко відбирати з великого обсягу даних релевантну інформацію, немає мотивації для сприйняття нової інформації, його професійний розвиток відбувається лише під час викладацької діяльності.

Викладач із *рефлексивним когнітивним стилем* усвідомлює необхідність переосмислення власних індивідуальних і професійних якостей та професійної діяльності, його робота з інформаційним матеріалом системна, він підвищує професійний рівень. Викладач, який демонструє *імпульсивний когнітивний стиль*, може приймати необдумані професійні рішення, несистемно виконує різні види педагогічної діяльності, періодично підвищує професійний рівень.

Стиль педагогічної діяльності супроводжується поведінковими стилями (співробітництва, суперництва, уникнення, пригнічування, поступливості, захисту, компромісний, пристосовницький, конфліктний, конфронтаційний), що створюють «своєрідний фон», є виявом емоційного стану, монологічною та діалогічною формою спілкування, одна з яких може переважати (Волкова, 2006), вербальною й невербальною поведінкою,

використанням стратегій педагогічного дискурсу (пояснювальної, організаційної, оцінної, сприяння, контролю).

Комунікативні стратегії й тактики педагогічного дискурсу зумовлені цілями комунікації за моделлю «викладач → здобувачі освіти», спрямовуються на оптимізацію освітнього процесу. *Пояснювальна стратегія* – послідовність інтенцій (намірів), зорієнтованих на інформування особи, повідомлення їй знань, думок про світ. Тактики, за якими здійснюється пояснювальна стратегія: найменування, описування, інтерпретування, перефразування, надання дефініції, абстрагування, конкретизація, узагальнення, наведення прикладу.

Основою *організаційної стратегії* є спільні дії учасників спілкування, що реалізуються різними тактиками (привертання уваги, наказу, запрошення, прохання, запитання, дозволу, заклику, заборони). *Оцінна стратегія* відображає соціальну значущість викладача як виразника суспільних норм, що реалізується в його праві давати оцінку подіям, обставинам, досягненням здобувачів освіти. До її тактик належать: комплімент, похвала, несхвалення, мітігація, порівняння, дискредитація, докір, зіставлення.

*Стратегія сприяння* виявляється в підтримці здобувача освіти, коригуванні його дій. Використовують такі типові тактики: конструктивна критика, акцентування на позитивній інформації, заохочення, виправдання, підбадьорювання, утішання. *Стратегія контролю* спрямована на здобуття об'єктивної інформації про засвоєння здобувачами освіти знань, сформованість умінь і навичок, усвідомлення й сприйняття системи цінностей. Реалізується стратегія в таких тактиках, як сумнів, пряме запитання, уточнення, каузація виконання мовленнєвої або немовленнєвої дії, провокування, верифікація (Яшенкова, 2010).

*Індивідуальний стиль* – це тип професійної поведінки, що ґрунтується на актуалізації професійних якостей викладача й компенсує слабкі якості темпераменту, характеру, здібностей та особистості в цілому (Психологічна енциклопедія, 2006). Індивідуальний стиль діяльності є однією з характеристик рівнів розвитку особистості, що виявляється в межах професійної діяльності в комбінуванні новітніх і класичних підходів в освітньо-виховному процесі (Пісна, 2022).

*Індивідуальний стиль педагогічної діяльності* – комплекс індивідуально своєрідних, стабільних у часі трансситуаційних

способів, прийомів спілкування, які детермінуються мотиваційно-ціннісними диспозиціями викладача (Пісна, 2022); унікальний набір методів та підходів, які використовує викладач у процесі навчання, спираючись на свої особистісні якості, досвід та уподобання. Індивідуальний стиль діяльності викладача корелює рівнем сформованості його мовної особистості.

Особливості структури індивідуального стилю діяльності: 1) проявляються рефлексивно, без помітних зусиль, ґрунтуються на властивостях нервової системи (сприяють, перешкоджають успіху); 2) формуються внаслідок свідомих та стихійних пошуків (пов'язані з використанням позитивних можливостей суб'єкта й компенсаторністю).

Виокремлюють такі підстилі, як складові комплексного поняття «індивідуальний стиль педагогічної діяльності»:

1. Емоційно-імпровізаційний стиль: викладачі переважно зосереджують свою увагу на процесі навчання. Пояснюють навчальний матеріал логічно й цікаво, проте іноді відсутній зворотний зв'язок зі здобувачами освіти. Під час опитування звертаються до сильних студентів, стимулюючи швидкі відповіді, але обмежуючи їх можливість самостійно висловлюватися. Викладачі вирізняються високою оперативністю й тим, що використовують різні методи навчання.

2. Емоційно-методичний стиль: орієнтований як на процес, так і на результати навчання. Викладачі ретельно планують освітній процес та опрацьовують, відпрацьовують увесь навчальний матеріал, звертаючи увагу на рівень знань кожного студента академічної групи. Важливе місце відводять закріпленню й повторенню вивченого матеріалу, контролю знань. Залучають до роботи всіх здобувачів, використовуючи різні методи. Мають високу оперативність, у роботі переважає інтуїція над рефлексивністю. Чутливі до оцінки власної діяльності здобувачами освіти, колегами (Кузнецова, 2009; Ткаченко, 2018).

3. Розмірковувально-імпровізаційний стиль: викладачі орієнтовані на якісний процес та високі результати навчання. Порівняно з викладачами, які послуговуються емоційними стилями, виявляють менше винахідливості у варіюванні методів навчання, не завжди можуть забезпечувати високий темп роботи та використовувати колективні обговорення, обмежують час спонтанних висловлювань під час заняття.

4. Розмірковувально-методичний стиль: викладачі переважно орієнтовані на результати навчання. Добре володіють методикою, у закріпленні й повторенні навчального матеріалу та контролі знань дотримуються системності. Демонструють консервативний підхід до використання засобів педагогічної діяльності, віддають перевагу систематичній діяльності, приділяють особливу увагу здобувачам освіти з низьким рівнем знань (Лутаєва, Кайдалова, 2013).

### **7.3. Професійний та особистісний імідж викладача закладу вищої освіти**

Рівень педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти визначається комплексом різних показників, основою яких є професійні навички, уміння, особисті якості, професійний та життєвий досвід, спрямованість на досягнення успіху, створення освітнього та наукового середовища. Позитивний імідж викладача – один із таких показників.

*Професійний імідж викладача закладу вищої освіти* – це образ рольової відповідності професійним вимогам, що формується педагогом і доповнюється його індивідуальними характеристиками в міжособистісній взаємодії з педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками, здобувачами освіти, суспільством (Скорик, 2014); форма самовиявлення індивідуального цілісного образу особистості педагога в реалізації потреб мікро- та макросоціуму в освітніх послугах, при якій демонструються його ділові й особистісні якості відповідно до статусу та соціальної ролі в освітньому середовищі (Лугова, Чумак, 2019).

Імідж викладача (академічний, науковий, соціальний, міжнародний) – важлива складова педагогічної майстерності, що сприяє самореалізації особистості через визнання суспільством, особистий успіх у професії. Імідж визначається вимогами суспільства (відповідність високим професійним стандартам; наявність професійних та позитивних особистісних якостей, моральних цінностей та комунікативних умінь; поєднання глибоких предметних знань та гуманного ставлення до здобувачів освіти) і його самоідентифікацією. Такий образ викладача позитивно сприймає суспільство, адже він презентує себе як авторитетний та досвідчений фахівець, який ефективно взаємодіє з оточенням.

Імідж викладача є полісемантичною категорією, що являє собою стиль професійно-педагогічної діяльності, манеру спілкування, уміння індивідуалізувати свій образ, надати йому естетичної виразності (Гузій, 1997).

Імідж класифікують за його функціонуванням: 1) *дзеркальний* (уявлення про себе як фахівця; демонстрація найкращих рис характеру; приховування недоліків не лише зважаючи на думку оточення); 2) *бажаний* (відображення ідеального образу людини відповідно до її прагнення); 3) *поточний* (оцінювання оточенням людини відповідно до безпосередньо або опосередковано отриманої інформації про неї); 4) *множинний* (варіювання іміджу під впливом різних чинників); 5) *корпоративний* (загальний імідж освітнього закладу, організації).

Підґрунтям для особистісного (індивідуального) іміджу викладача є його психічні особливості, які реалізуються через характер, темперамент, емоційний стан.

*Типи іміджу викладача* відповідно до стилів його педагогічної діяльності: 1) «*закритий*» (недотримання емоційно-ціннісного контексту спілкування, що спричинює неможливість пізнання внутрішнього світу здобувачів освіти; відповідність авторитарному стилю); 2) «*відкритий*» (обмін досвідом у продуктивній діалогічній взаємодії; відповідність демократичному стилю).

Знання функціональних особливостей професійного іміджу викладача закладу вищої освіти сприяють розумінню механізмів керування та управління враженням, прогнозуванню очікувань соціуму відповідно до структурних складових цього педагогічного феномена (Савченко, Байда, 2022). Виокремлюють такі ціннісні функції іміджу, як:

– *особисто підвищувальна* (створення сприятливої атмосфери, що викликає зацікавленість і, як результат, спонукає до самостійного вирішення завдань, прояву найкращих особистих і професійних якостей, розуміння свого призначення);

– *психотерапевтична* (створення позитивного стійкого настрою та відчуття впевненості в собі завдяки усвідомленню власної індивідуальності й унікальності, підвищеній комунікабельності);

– *комфортизації міжособистісних стосунків* (задоволеність зовнішньо й внутрішньо собою, що додає спілкуванню почуття прихильності, приязні, доброзичливості, і як результат – терпіння й такт).

Важливими для створення позитивного професійного іміджу викладача є такі технологічні функції:

– *міжособистісної адаптації* (уміння швидко пристосовуватися та адаптуватися до конкретного соціального середовища, звертати на себе увагу, установлювати доброзичливі стосунки);

– *висвітлення найкращих особистісних і ділових якостей* (демонстрування тих, що вважають прийнятними й привабливими);

– *завуальованість негативних особистісних характеристик* (приховування недоліків зовнішнього вигляду завдяки дизайну одягу, макіяжу, зачісці, прикрасам);

– *організації уваги* (фокусування уваги на образі, що імponує, позбавляє психологічних бар'єрів у діалогічній взаємодії, сприйнятті змісту розмови);

– *подолання вікових бар'єрів* (володіння технологією самопрезентації, що виявляється в ефективному відборі поведінкових моделей відповідно до різних соціальних ролей, уможливорює продуктивне спілкування з людьми, які обіймають різні посади, є фахівцями різних галузей).

*Структурні компоненти педагогічного іміджу* (загальний погляд дослідників):

1) *Я-концепція* (спрямована на розвиток особистості, задоволення потреби в самореалізації, соціальне пізнання дійсності);

2) *внутрішній образ* – аксіологічний (ціннісний) образ, система цінностей (цінності засвоюються, якщо корелюються із самооцінкою), особистісні якості;

3) *харизма* (позитивний вплив на здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників завдяки викликаному інтересу до викладача, повазі й вірі в його можливості);

4) *професіоналізм та педагогічна компетентність* (професійні якості, уміння та навички, стиль педагогічної діяльності, педагогічний авторитет, прагнення до кар'єрного зростання, готовність до самоосвіти, саморозвитку);

5) *зовнішній образ* (візуальний образ: манера ходи, одяг, зачіска, макіяж; вербальна поведінка: особливості мовлення, уміння та стиль спілкування, техніка публічних виступів; невербальна поведінка: міміка, жести, поза) (Munbayeva, Yessenova, 2016).

Внутрішня складова іміджу визначає психологічний стан викладача, що впливає на його зовнішність, зумовлює мімічні

й поведінкові реакції. Зовнішність має відповідати очікуванням більшості людей або певної групи (освітньої, наукової спільноти). Візуальний образ змінюється відповідно до умов соціального середовища й сприймається аудіальною, ольфакторною, візуальною та кінестетичною системами. Почуття культури та естетики, що є запорукою створення позитивного іміджу викладача, впливає на правильно підібраний одяг, що викликатиме не тільки приємне враження про нього, але й підкреслить професійні та особистісні якості. Стриманість, почуття міри, смак й естетика можуть додати досконалості образу, його зовнішньому вигляду, продемонструвати його авторитет (Вашак, Мартиросян, Федоренко, 2020). Розуміння й використання іміджевих технік сприяє створенню «витонченого», сучасного та професійного образу викладача. У педагогічній іміджології важливими компонентами педагогічного іміджу є вербальні та невербальні засоби спілкування (див. пункт 7.1).

Власна позиція викладача зумовлює необхідність формування внутрішньої філософії системи цінностей, створення професійної «Я»-концепції. Цінності – це психолого-педагогічне утворення, що включає ставлення особистості до навколишнього світу, самої себе. Цінності виникають як результат особливої дії, складаються із суб'єкта оцінки, об'єкта оцінки й відповідної рефлексії. Вони визначають аксіологічний характер діяльності особистості (Костюк, 2009) та є ключовим компонентом професійно-педагогічної культури викладача закладу вищої освіти. Логічною є ідея науковців щодо всебічного гармонійного розвитку особистості в контексті формування справедливого суспільства як значущої цінності.

Відповідно до умов та результату педагогічної діяльності виокремлюють суспільно-педагогічні (ідеї, норми та правила в контексті моралі, релігії, філософії, що регламентують соціальні контакти), професійно-групові (ідеї, концепції та норми, що регулюють професійно-педагогічну діяльність для визначених професійних груп) та індивідуально-особистісні (ціннісні орієнтації особистості викладача, основою яких є суспільно-педагогічні, професійно-групові цінності) рівні педагогічних цінностей (Жигірь, Чернега, 2012).

Виокремлюють *термінальні* та *інструментальні цінності* викладача вищої освіти, що визначають напрям та засоби досягнення успіху в професійній діяльності. Термінальні – формують тривалі переконання про те, що є найбільш важливим, релевантним у професійній діяльності й особистому житті.

Інструментальні – визначають професійну самореалізацію, освітню місію. До термінальних цінностей належать:

1. Професійна самореалізація: прагнення до творчої та інноваційної педагогічної, науково-педагогічної діяльності, що дає можливість для створення авторських методик, удосконалення методів викладання, розвитку професійних якостей, досягнення високих результатів навчання.

2. Освітня місія: визнання важливості освіти як засобу формування особистості здобувача, розвитку його талантів; забезпечення якості фахової підготовки для подальшого життя; усвідомлення культуровідповідності педагогічної діяльності; підвищення пріоритетності цінностей у моделюванні педагогічної та наукової діяльності.

3. Сприяння розвитку здобувача освіти: прагнення виховувати самостійних особистостей, здатних до критичного аналізу й креативної діяльності; гнучкість та індивідуалізованість траєкторії навчання.

4. Наукові дослідження: бажання зробити свій внесок у розвиток науки; сприяти формуванню в здобувачів освіти дослідницьких навичок.

Інструментальні цінності викладача закладу вищої освіти – це засоби та стандарти, що використовуються для досягнення термінальних цілей. До них належать: 1) етичні (дотримання академічної доброчесності, норм професійної етики в педагогічній та науковій діяльності); 2) міжособистісного спілкування (розвиток взаємовідносин зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками, сприяння формуванню позитивного соціального середовища в закладі освіти); 3) індивідуальні (прагнення до саморозвитку, професійного зростання; незалежність; підвищення пріоритетності цінностей у здійсненні педагогічної та наукової діяльності; високі вимоги до себе); 4) альтруїстичні (толерантність, чуйність; готовність допомагати студентам у їхньому особистісному й професійному розвитку) (Ткачова, 2006).

*Структура позитивного іміджу* викладача містить базовий та символічний блоки. Базовий блок визначається природним (здоров'я, фізична й психічна витривалість), особистісним (гуманне ставлення, моральні й комунікативні якості) і професійним (знання, уміння, навички, індивідуальний стиль) компонентами. Символічний – передбачає візуальний, аудіальний, ольфакторний

та кінестетичний компоненти. Створення позитивного іміджу викладача є систематичним процесом, спрямованим на визначення його особистісних і професійних характеристик, що дають можливість успішно реалізовуватися в професійній діяльності й позитивно впливають на розвиток освітнього й наукового середовища.

Професійне зростання викладача закладів вищої освіти (академічна, професійна, наукова кар'єра; науковий ступінь; учене звання; посади; експертна, міжнародна діяльність; підвищення впливу на освітнє й наукове середовище; визнання наукового доробку (індекси цитувань); обрання на конкурсній основі експертом Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти; членство у вітчизняних, європейських наукових та освітніх товариствах та ін.) корелюється із формуванням його позитивного іміджу. Викладачам-початківцям необхідно розуміти професійні цілі, обирати оптимальні стратегії та вирішувати завдання, які виникають на шляху досягнення успіху у викладацькій діяльності. Важливою умовою є також використання засобів іміджології для етико-естетичного оформлення зовнішнього вигляду та самопрезентації особистості (Oliver, 2010). Системний підхід до формування професійного іміджу дозволяє здобувачам освіти вивчати та застосовувати знання різних галузей наук, опановувати необхідні вміння й навички, що сприяють ефективній діяльності в освітньому й науковому середовищі, формують компетентний та високопрофесійний образ викладача.

Імідж створюється як безпосередньо під час взаємодії зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, так й опосередковано, наприклад, у соціальних мережах (блог викладача, вебсайт, сторінка в соціальних мережах). Формування «інформаційного образу викладача» в соціальних середовищах інтернету відбувається на таких етапах:

- планування та створення інформаційного образу (особливого бренду як науковця, педагогічного працівника; сповіщення про себе, свої досягнення в інформаційному просторі);
- аналіз діяльності викладача (визначення мети; еталонних сторінок викладачів закладів вищої освіти; власної діяльності, інформації, пов'язаної з діяльністю);
- вибір платформи (ознайомлення з розділами для заповнення педагогічним, науковим контекстом);
- надання особистої інформації про викладача (наукові досягнення; теми для дописів);

– керування інформаційним образом (сторінками в соціальних мережах; перманентне оновлення інформації; публікація дописів, взаємодія з іншими користувачами соціальних мереж).

Сформований імідж викладача вищої школи в інтернет-середовищі відіграє ключову роль у моделюванні індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів освіти, що визначає їхній особистий бекграунд, сприяє формуванню здатності вчитися протягом життя (Трач, 2021). З інтернет-простору можна визначити, як сприймати викладача як фахівця, як взаємодіяти зі студентами та колегами.

#### **7.4. Удосконалення педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти**

Професійно-педагогічна діяльність викладача вищої школи вимагає високої наукової кваліфікації, педагогічної майстерності, професійної етики, готовності до самовдосконалення (Тамозhська, Тумофiєнко, Деміаніук, Кляр, Тсуркан, 2023). *Рівень педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти* визначається за різними показниками (позитивний професійний імідж (див. пункт 7.2); відповідність педагогічних цінностей (термінальних, інструментальних), ефективне поєднання зовнішніх і внутрішніх мотивів, сформованість рефлексивних, комунікативних та організаційних умінь, навичок аргументації; знання педагогічного, предметного та технологічного змісту, уміння їх кореляції; індивідуальні критерії рефлексивності, наукові здібності та ін.).

Успішна професійна діяльність викладача ґрунтується на поєднанні внутрішніх і зовнішніх мотивів. Внутрішня мотивація (інтерес, задоволення від процесу викладання, відчуття успіху) повинна доповнюватися зовнішніми стимулами (визнання суспільством, матеріальна вигода). Викладач, який усвідомлює соціальну значущість, призначення своєї професійної діяльності, отримує від цього задоволення й «посилює» внутрішню мотивацію. Водночас зовнішні стимули (визнання авторських методик, ідей, наукових досліджень педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, підтримка адміністрації, сприятливі умови для професійного зростання, матеріальні переваги) сприяють його внутрішній мотивації. Збалансоване поєднання внутрішніх і зовнішніх мотивів створює умови для тривалої та успішної професійної діяльності викладача в середовищі закладу вищої освіти.

ти, сприяє його особистісному та професійному розвитку (Гузій, 2009). Викладач співвідносить свою професійну діяльність із відносно стійкими орієнтирами – педагогічними цінностями (див. пункт 7.2) (Жигірь, Чернега, 2012).

Означена інтегрована система орієнтацій визначає основні принципи та цілі педагогічної діяльності, формує освітню філософію закладу вищої освіти, що дозволяє викладачу усвідомлено й цілеспрямовано впливати на педагогічний процес, урахувавши власні переконання й завдання освіти.

Для педагогічної майстерності організаційні та комунікативні вміння є основними для успішної взаємодії викладача зі здобувачами освіти, педагогічними та науково-педагогічними працівниками. Організаційні вміння – це здатність розподіляти увагу, адаптувати поведінку до різних груп здобувачів освіти, аналізувати їх мотиви, створювати сприятливу атмосферу для навчальної та наукової діяльності. Основні організаційні вміння:

1) мобілізаційні (здатність активізувати увагу здобувачів освіти й стимулювати інтерес до навчання);

2) інформаційні (чітке й доступне викладання навчального матеріалу, використання різних методів та освітніх методик, розуміння психології навчання);

3) розвивальні (стимулювання активності, створюючи проблемні ситуації для прояву творчого мислення студентів);

4) орієнтаційні (сприяють формуванню ціннісних установок та організації спільної творчої діяльності).

Одним із показників педагогічної майстерності викладача вищої школи є знання педагогічного змісту (загальні знання, що не залежать від змісту навчальних дисциплін; знання освітніх процесів; знання, які дозволять зрозуміти, як підвищити внутрішню мотивацію, удосконалити навички навчання та співпраці), що дозволяють «конвертувати» предметні знання в ефективні й адаптовані педагогічні формати для залучення здобувачів освіти до продуктивної навчальної діяльності, сприяти навчальній мотивації та академічній успішності (Park, Jang, Chen, Jung, 2011). Педагогічні знання впливають на процес його міркування (судження), наприклад у визначенні ефективності завдань, що виконують здобувачі освіти (Brunner, Obersteiner, Leuders, 2023).

Уміння кореляції знань педагогічного, предметного й технологічного змісту відповідно до інтеграції та реалізації навчальної й виховної мети, мети наукового дослідження, що здійснюють здобува-

чі освіти, є показником педагогічної майстерності викладача вищої школи. Знання педагогічного змісту уможлиблюють моделювання продуктивного освітнього середовища, що сприяє розвитку особистості здобувача й розумінню логіки його наукового дослідження, дозволяє простежувати динаміку засвоюваного ним предметного змісту, скорегувати мету й завдання на кожному етапі заняття, спрямувати процес засвоювання знань відповідно до рівня готовності активно опановувати їх (Таможська, Куліш, 2023).

Комунікативна компетентність, яку розглядають як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної педагогічної дії в певній ситуації міжособистісної взаємодії, визначає педагогічну майстерність викладача закладу вищої освіти. Кореляція комунікативної компетентності й педагогічної діяльності передбачає єдність орієнтаційного й виконавського компонентів (виявляється в професійній концепції та способах виконання дії – уміннях, поведінці (когнітивній, емоційній, руховій)) (Atavullayeva, 2023).

Важливими в професійній діяльності викладача є комунікативні вміння, адже вони слугують передумовою для розвитку розуміння освітнього процесу (навчання, викладання), уможлиблюють деконструювання компонентів взаємодії зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками. Комунікативні вміння – це комунікативні дії, засновані на ґрунтовній теоретичній і практичній підготовленості, що дає змогу творчо використовувати комунікативні знання, навички для демонстрування й перетворення дійсності (Волкова, 2006).

Групи комунікативних умінь, що визначають успішне спілкування викладача закладу вищої освіти зі здобувачами, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками:

1) комунікативно-мовленнєві (послугуватися багатством української та іноземної мови в професійно-педагогічній комунікативній діяльності; реалізувати різновиди мовлення в професійно-педагогічній комунікації; обирати доцільні формули мовленнєвого етикету в усному й писемному педагогічному мовленні);

2) інформаційно-інструментальні (моделювати процес професійно-педагогічної комунікації, зважаючи на його структурні складові; спрямовувати процес трансляції інформації та сприймати її; керувати процесом комунікації в системі «викладач – здобувач освіти»);

3) організаційно-технологічні (установлювати «суб'єкт-суб'єктні» взаємозв'язки із суб'єктом комунікації; комунікувати з академічною групою, освітньою й науковою спільнотою; запобігати конфліктним ситуаціям та успішно вирішувати їх);

4) невербальні (гнучко використовувати власні невербальні засоби; кодувати невербальну поведінку в освітньому й науковому середовищі; розкодовувати невербальну інформацію, що транслюється суб'єктом комунікації) (Волкова, 2006).

Зважаючи на прийняте в соціальній психології розмежування перцептивного (сприйняття, розуміння співрозмовника), інтеракційного (вплив особистості на співрозмовника) та експресивного (самовираження особистістю своєї сутності) аспектів спілкування, розглядаючи професійно-педагогічне спілкування як вид «суб'єкт-суб'єктної» та «суб'єкт-об'єктної» взаємодії в професійній комунікативній діяльності, виокремлюють такі групи комунікативних умінь:

1) аналітико-прогностичні (критично аналізувати, систематизувати, класифікувати та узагальнювати інформацію, оцінювати її, транслювати інформацію не як факт, а у формі дискусії, інтерпретувати дискурс у соціальних і культурних контекстах, прогнозувати розвиток комунікації, обирати прийнятні зразки комунікативної взаємодії, передбачувати її наслідки, корегувати темп навчальної та науково-дослідної діяльності здобувача освіти, обирати стиль спілкування відповідно до навчальної ситуації);

2) емпатійно-перцептивні (неупереджено сприймати особистісні властивості, поведінку здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, правильно розуміти їхні мотиви й переживання, демонструвати різні почуття за допомогою техніки інтонування, регулювати власний психологічний стан);

3) емоційно-регулятивні (стримувати прояви негативних емоцій щодо суб'єкта педагогічного впливу та його індивідуальних особливостей, налаштуватися на позитивне сприйняття та прийняття ідей, поглядів і цінностей здобувачів освіти, педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників, які відрізняються від власних переконань, запобігати й вирішувати конфліктні ситуації, вимагати уваги, що демонструється зробленою мовленнєвою паузою з активним внутрішнім спілкуванням; саморегуляції);

4) презентаційно-комунікативні (налагоджувати відносини зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками, ефективно взаємодіяти на основі спіль-

них інтересів; відкрито демонструвати, переконливо аргументувати свою позицію й тактовно її захищати; самопрезентації);

5) лінгво-інформаційні (чітко, зрозуміло та грамотно висловлювати думки, демонструвати почуття, володіти лексичним багатством мови та культурою мовлення, вербальними й невербальними засобами обміну інформацією зі здобувачами освіти, педагогічними, науково-педагогічними та науковими працівниками; володіти вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки, модифікувати твердження різних галузей знань, усувати комунікативні бар'єри, правильно, чітко й коректно формулювати різні види запитань; аргументованість компліментарних висловлювань);

6) рефлексивно-коригувальні (неупереджено оцінювати наявну ситуацію спілкування в освітньо-інклюзивному, міжкультурному та науковому середовищі, сприяти самовизначенню здобувачів освіти в цих середовищах, гнучко реагувати на зміни в ньому; керувати ініціативою в спілкуванні; самоаналіз, самооцінювання, самоконтроль власної поведінки відповідно до норм ділового етикету, за потреби своєчасно вносити до неї корективи) (Таможська, 2014).

У мовленнєвій діяльності викладача аргументування має вагомe значення, адже є переконанням здобувачів, педагогічних, науково-педагогічних та наукових працівників у тому, щоб вони змінили позицію, прийняли виважене рішення за допомогою міркувань, ураховуючи ймовірні позитивні та негативні наслідки певних дій. У такій аргументації наявна суб'єктивна оцінка сукупності результатів попередніх комунікативних актів (особистий досвід), актуального й парціального взаємовпливу в діадах «викладач ↔ здобувачі освіти», «здобувач освіти ↔ здобувач освіти», «викладач ↔ педагогічні працівники», «викладач ↔ науково-педагогічні працівники», «викладач ↔ наукові працівники». Приймаючи рішення (наприклад, щодо створення освітнього середовища колективного пошуку, спільної творчої діяльності), викладач конструює аргументи за моделлю «за ↔ проти», визначає їхню вагомість, з'ясовує суперечності між ними, оцінює релевантні та прийнятні аргументи, порівнює можливі рішення на основі відповідних аргументів. Здобувач швидше погодиться з рішенням, пропозицією викладача, якщо очевидним для нього буде зв'язок цих рішень і пропозицій із його суб'єктивними цілями, інтересами, потребами, цінностями (Таможська, 2023).

Для ефективного вирішення педагогічних завдань важливим є самоаналіз та вміння усвідомлювати власний досвід, сприймати досвід інших. Для здійснення рефлексивного управління здобувачами освіти необхідно вміти керувати собою під час педагогічної діяльності (усвідомлювати мету діяльності, прогнозовані й досягнуті результати, мати бачення «внутрішньої картини світу» здобувачів і того, як вони сприймають дії викладача, добирати оптимальні засоби впливу й коригування педагогічної позиції) (Гординська, 2015). Професійна педагогічна рефлексія пов'язана з особливостями діяльності, власним досвідом та перепроєктуванням способів педагогічних дій, зважаючи на сучасні тенденції в освітній галузі та соціокультурній політиці (Солодка, 2015).

Усвідомлення структури взаємин з усіма суб'єктами освітнього процесу й особливостей взаємодії в середовищі закладу освіти дозволяє викладачеві ефективно співпрацювати зі здобувачами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками, сприяє формуванню позитивного освітнього середовища, розвитку педагогічної рефлексії як інструмента саморегуляції та вдосконалення власної діяльності.

Основні етапи рефлексії викладача закладу вищої освіти, що містять мотиваційно-цільовий, когнітивно-операційний, афективний, оцінювальний та морально-вольовий компоненти (Котик, 2006):

1. Дія – перший етап циклу рефлексії, що розпочинається певною елементарною або складною дією (наприклад, викладання розділу дисципліни «Педагогічна майстерність та професійна етика вчителя», застосування доцільно відібраного методу навчання).

2. Погляд на вчинену дію – етап, на якому викладач аналізує дію в процесі її виконання, що дозволяє визначити непередбачені або проблемні освітні ситуації, неочікувані навчальні й наукові результати. Аналіз характеризується більшою об'єктивністю, що дає можливість ґрунтовно висвітлити кожен закінчений елемент діяльності – дії.

3. Усвідомлення суттєвих аспектів: увага приділяється моторним (руховим), внутрішнім (розумовим) та сенсорним (чуттєвим) компонентам дії, навмисним і довільним діям, виявленню причинно-наслідкових зв'язків усередині дії.

4. Створення альтернативних методів, здійснення та прояв дій: викладач обирає й ініціює такі способи досягнення поставлених

цілей, які відрізняються від тих, що він використовував раніше. Альтернативні методи добирають відповідно до певної ситуації.

5. Апробація нової дії: намагання досягнути поставленої мети за допомогою використання відповідних методів у конкретній навчальній ситуації. Після апробації нової дії цикл рефлексії розпочинається спочатку, адже здійснювані дії визначають результати попередніх етапів.

Рефлексія активізується в умовах подолання труднощів і бар'єрів, відсутності зразків діяльності. Нездатність рефлексувати зумовлює стереотипізацію та процедурність у педагогічній діяльності, залежність викладача від зовнішніх обставин та впливів.

*Основні вихідні положення (принципи) розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи – це освітньо-наукова спрямованість, суб'єктивність і пріоритетність застосовуваних, створюваних активних методів навчання та технологій інтерактивного навчання, самовдосконалення, що окреслюють змістовні напрями «перетворювального» процесу, зумовлюють його результативність. Ці принципи визначають ефективність процесу викладання, впливають на квалітативні трансформації освітнього й наукового середовища, метою якого є розкриття потенціалу здобувачів щодо саморозвитку та активізація його механізмів.*

Високий рівень професійної майстерності викладачів вищої школи ґрунтується на освітньо-науковій спрямованості, що передбачає широкий спектр знань, умінь та навичок. Зокрема, важливою є глибока інтеграція теоретичних та методологічних засад педагогічних дисциплін, а також дисциплін суміжних галузей знань (філософії освіти, соціології, психології, професійної та спеціальної педагогіки та ін.).

Науково-дослідна діяльність викладача вищої школи впливає на його професійну майстерність (сприяє формуванню готовності до креативного транслювання отриманих знань, умінь та навичок, оволодінню методологією науково-креативного пошуку, можливості набути дослідницький досвід у процесі реалізації креативної компетентності, використанню в освітньому процесі адаптованих креативних технік, методик і технологій). Інноваційні освітні ідеї продукуються викладачем у педагогічну галузь. Однією з передумов розвитку його творчого потенціалу є впровадження в освітній процес креативного підходу, інноваційних психолого-педагогічних технологій (Артемова, 2018).

Принцип освітньо-наукової спрямованості є основою для створення суб'єктами освітнього процесу толерантного освітнього середовища, у якому кожен матиме можливість для самореалізації та самовдосконалення, що сприятиме високому рівню моральної свідомості та соціальної відповідальності особистості, позитивному сприйняттю феномена «інклюзивне навчання здобувачів освіти з особливими освітніми потребами», а також формуванню взаємоповаги. У контексті антропологічного підходу освітньо-наукова спрямованість професійної діяльності є не лише теоретичним узагальненням, а й основою для творчого самовдосконалення викладача (Дубасенюк, 2016). Отже, якщо викладачі органічно поєднують наукову й педагогічну діяльність, то закономірно, що вони значно підвищують науково-педагогічну майстерність.

Відповідно до системного підходу професійне самовдосконалення викладача закладу вищої освіти – це багаторівнева й динамічна система, що характеризується власною унікальною внутрішньою організацією, специфічними функціональними характеристиками та комунікаційними зв'язками із зовнішнім середовищем. Метою її існування є досягнення викладачем найвищого ступеня саморозвитку та визначення еталона професійних, соціальних та індивідуальних досягнень.

Структурні компоненти системи самовдосконалення викладача (Зязюн, 2008):

- 1) самопізнання (усвідомлення власних особистісних характеристик, які мають позитивний або негативний вплив);
- 2) робота над собою (планування дій для досягнення поставлених цілей);
- 3) реалізація програми самовиховання (застосування різних методів і прийомів власного вдосконалення);
- 4) контроль процесу й результатів (забезпечення ефективності самовдосконалення);
- 5) комплекс методів і прийомів (самоспостереження, самоаналіз, самооцінювання, самопрогнозування, самозобов'язання, самопереконавання, самонавіювання), інтегрованих у систему для професійного становлення викладача, його активізації в процесі власних позитивних змін.

Самовдосконалення викладача є складною системою, у якій виокремлюють такі компоненти, як цілі, зміст, завдання, засоби та результат. Важливо визначати мету особистісного саморозвитку, планувати самовиховну діяльність та створювати програми,

орієнтовані на розвиток самовиховання. Для того, щоб система самовдосконалення була ефективною, необхідно зважати на такі вихідні положення (Жигір, 2016):

1. Усвідомлена потреба суспільства в професійному зростанні викладача як передумова успішної життєдіяльності й конкурентоспроможності фахівця.

2. Створення відповідних умов: наявність сприятливого середовища, що спонукає до самовдосконалення.

3. Визначення змісту, методів, форм організації самовиховної діяльності: конкретизація та оптимізація процесів самовдосконалення.

4. Достатній рівень самосвідомості викладача: здатність чітко розуміти свої позитивні й негативні особистісні характеристики, що є підґрунтям для успішного самовдосконалення.

5. Наявність соціально прийняттого результату: сприяння досягненню результату відповідно до соціальних запитів.

Принцип суб'єктивності та пріоритетності застосовуваних, створюваних викладачем вищої школи активних методів навчання та технологій інтерактивного навчання зумовлює розвиток його педагогічної майстерності. Викладач із високим рівнем педагогічної майстерності орієнтований на реалізацію концепції активного навчання, що переважає в навчальному середовищі закладу вищої освіти (Doolittle, Wojda, Walters, 2023). Активне навчання визначається як система організації та здійснення освітнього процесу, що спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності здобувачів через комплексне використання педагогічних та організаційно-управлінських засобів (Астахова, 2002).

Технологія активного навчання передбачає використання методу проєктів, моделювання професійних ситуацій, рольових і ділових ігор, проведення «круглих столів», що спрямовані на особистість здобувача освіти, її саморозвиток, отримання якісних знань і творче вирішення важливих проблем. Метод проєктів ґрунтується на розвитку пізнавальних і творчих навичок, критичного мислення, здатності майбутніх фахівців самостійно конструювати нові знання та орієнтуватися в інформаційному просторі. Основними ознаками цього методу є актуальні дослідницькі питання, орієнтування на освітні цілі, реалізація проєктів відповідно до виконання навчального плану, зважаючи на міжпредметний контекст діяльності, командна співпраця,

відповідальність за власний успіх та успіх академічної групи, проектування діяльності, відбір необхідної інформації на основі концепції проекту, створення матеріальних та інтелектуальних об'єктів, підбиття підсумків, презентація. Різні функції, які виконують здобувачі під час роботи над проектами (організатора, лідера, виконавця), сприяють їхній соціальній взаємодії та співпраці в контексті майбутньої професійної діяльності, формуванню вмінь ділового спілкування. Викладач координує навчальний проект і діє як наставник.

Метод проектів є ефективним у формуванні лідерських якостей здобувачів освіти, рівень яких визначається за особистісним (ерудованість, активність, цілеспрямованість, упевненість), професійно-управлінським (наполегливість, самостійність, ініціативність, організованість, старанність, творчість), командно-лідерським (комунікабельність, уміння переконувати, емоційна привабливість, самовладання, здатність до позитивного групового впливу) критеріями (Tsurina, Shevchuk, Kriukova, Lukashchuk, Savishchenko, 2023).

Метод моделювання типових ситуацій, що використовується в проектному навчанні, є потужним мотиваційним чинником, адже дозволяє обговорювати питання, пов'язані з майбутньою спеціальністю. Основні ознаки методу: аналіз ситуацій, проектування способів дій та їх відтворення в запропонованих ситуаціях взаємодії, що наближені до реальних умов професійної діяльності, які вимагають від здобувачів освіти застосувати предметні й фахові знання, продемонструвати особисті й професійні якості. Викладач взаємодіє зі здобувачами, корегує їхні дії, оцінює, яким чином вони прийняли рішення.

Ділові бесіди, рольові ігри – це імітаційні методи прийняття управлінських рішень у різних виробничих ситуаціях, які стимулюють продуктивну, творчу та пошукову діяльність здобувачів, підвищують їхню мотивацію та сприяють активізації навчального процесу. Однією з важливих переваг ділових бесід і рольових ігор є їх здатність створювати позитивне емоційне середовище та сприяти щирому спілкуванню. На заняттях ігровий елемент допомагає зняти напругу у відносинах, що створює сприятливі умови для кращого сприйняття й усвідомлення навчального матеріалу. Здобувачі, працюючи над завданнями у формі ділових ігор, мають можливість застосувати отримані знання та вміння, перевірити свою здатність аналізувати

виробничі ситуації, робити узагальнення й висновки. Завдання ігрових методів полягає в досягненні визначених цілей у процесі занурення в «штучне» середовище, адаптоване до реальних умов професійної діяльності. Окрім того, у створеному ігровому середовищі здобувачі опановують уміння ділового спілкування, що дає їм можливість ефективно вести бесіду, обговорювати фахові питання, проводити групові консультації, переконливо демонструвати пропозиції з використанням аргументації в контексті професійної діяльності.

«Круглий стіл» – ефективна форма організації навчальної діяльності, що поєднує тематичну дискусію з груповою консультацією. Учасники розміщуються по колу, мають можливість спостерігати за вербальною й невербальною поведінкою одне одного, здійснювати активний взаємообмін знаннями, підвищувати динаміку висловлювань, що сприяє активізації навчальної мотивації, уникненню непорозуміння, формуванню толерантності та здатності сприймати різні погляди. У такому модельованому освітньому середовищі здобувачі покращують комунікативні вміння, зокрема дискусійні. Викладач виконує організаційні й консультаційні функції.

Суб'єктивність вибору активних методів навчання вказує на особистісний інтерпретативний підхід до навчання та сприйняття інформації. З огляду на те, що в процесі навчання для цих методів пріоритетним є активна участь здобувачів через зміну позитивної динаміки їхнього рівня пізнавальної активності відповідно до освітніх цілей, кожен із них може розглядати проблеми, що обговорюються під час занять, транслюючи власний погляд та досвід, акцентуючи увагу на їх значущості для себе. Суб'єктивність активних методів навчання виявляється в таких діях, як генерування власних інноваційних ідей, нестандартні способи вирішення поставлених завдань, демонстрування лідерських якостей під час дискусії та імітаційних ігор, у груповій (колективній) взаємодії. Пріоритетність активних методів навчання базується на розумінні того, що здобувачі освіти краще засвоюють матеріал під час застосування предметних і фахових знань у продуктивній навчальній діяльності.

Технологія інтерактивного навчання передбачає таку організацію навчального процесу, за якої кожен здобувач освіти бере участь у колективному взаємодоповнювальному процесі навчального пізнання, заснованому на взаємодії та спілкуванні

всіх його учасників. Система інтерактивної технології навчання складається з таких компонентів: 1) чітко сплановані цілі навчання; 2) спеціально відібраний та структурований зміст навчання; 3) інтерактивні форми, методи та прийоми, що використовуються для організації навчання, стимулювання активної діяльності здобувачів освіти; 4) відповідні цілям, формам і методам засоби навчання; 5) розумові, навчальні дії та процедури, що уможливають досягнення здобувачами освіти запланованих результатів, які представлені системою пізнавальних завдань; 6) організаційні та психолого-педагогічні умови, що дозволяють ефективно спланувати й реалізувати інтерактивне навчання (Комар, 2011).

Інтерактивне навчання базується на ідеї, що здобувачі освіти отримують знання не лише від викладача, а й взаємодіючи між собою, використовуючи додаткові матеріали й інструменти, що підвищує якість навчання, сприяє осмисленому й вмотивованому використанню цих знань. Головною ознакою інтерактивного навчання вважається те, що нові знання не сприймають трансляційно, а самостійно їх здобувають. Важливий як результат, так і процес міркування, що сприяє розвитку критичного мислення (Нові технології навчання, 2001).

Основні принципи інтерактивного навчання: діалогічна взаємодія, кооперація, співробітництво, активно-рольова (ігрова) та тренінгова організація навчання. Застосування методів та форм інтерактивного навчання (евристичної бесіди, дискусії, презентації, «мозкової атаки», «круглого столу», ділової та рольової гри, навчальних тренінгів, кейс-методу, колективного вирішення творчих завдань та ін.) формує в суб'єктів навчання продуктивні підходи до оволодіння інформацією, підвищує їхню мотивацію, залученість до вирішення освітніх проблем, дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності, спонукає до конкретних дій (Сисоєва, 2011).

Принципи розвитку педагогічної майстерності (освітньо-наукової спрямованості, суб'єктивності й пріоритетності застосовуваних, створюваних активних методів навчання та технологій інтерактивного навчання, самовдосконалення) є перетворювальними та взаємозалежними елементами, що завдяки синергетичному ефекту посилює дію кожного з них.

Основні структурні компоненти формування педагогічної майстерності викладача:

1. гностичний (пов'язаний із знаннями педагогічного та фахового змісту);
2. конструктивно-проективний (відображає особливості планування, самоменеджменту педагогічної діяльності, роботу зі здобувачами відповідно до місії та візії освітнього закладу);
3. організаційний (структурування інформації в процесі її трансляції здобувачам; організація навчальної діяльності студентів для реалізації визначених цілей, здійснення власної діяльності, моделювання поведінки у взаємодії зі здобувачами);
4. перцептивно-рефлексивний (пов'язаний із комунікативним компонентом; спрямований на суб'єкта педагогічного впливу);
5. комунікативний (моделювання педагогічно доцільних стосунків зі здобувачами, педагогічними та науково-педагогічними працівниками – «взаємини по горизонталі й вертикалі») (Шолох, 2021).

Розвиток педагогічної майстерності є багатоаспектним процесом, який уключає різні напрями (див. таблицю 7.3).

*Таблиця 7.3*

### **Підвищення педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в науково-освітньому просторі академічної мобільності**

Напрямок	Опис
1	2
Наукове дослідження	Написання й публічний захист дисертації на здобуття ступеня доктора філософії, доктора наук на засіданні спеціалізованої вченої ради
Наукова діяльність	Участь у науково-практичних конференціях, семінарах, симпозиумах та конгресах національного й міжнародного рівня, наукові публікації в українських фахових виданнях та періодичних зарубіжних виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах даних Scopus та Web of Science, написання монографій, створення підручників і навчальних посібників, опонування дисертаційного дослідження, консультування здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти з дисертаційного дослідження на здобуття наукового ступеня доктора філософії, доктора наук; робота в складі редакційних колегій вітчизняних і зарубіжних видань, учених рад; отримання вченого звання
Науково-дослідна робота, інноваційна діяльність	Авторські свідоцтва, акти впровадження наукових досліджень у навчальний процес, підготовка проектів для участі в конкурсі державних бюджетних досліджень (Міністерства освіти і науки) та грантів в Україні

Продовження табл. 7.3

1	2
Міжнародний досвід	Навчання, стажування, робота в закладі вищої освіти, науковій та науково-технічній установі країни, що входить до Організації економічного співробітництва та розвитку, Європейського Союзу. Керівництво проектами, виконання проєктів, що фінансуються цими країнами. Вивчення й адаптація кращих педагогічних практик світових країн для збагачення власного педагогічного досвіду. Участь у майстер-класах, що проводять викладачі, які є представниками різних країн. Відвідування занять, які проводять іноземні викладачі. Використання онлайн-ресурсів, курсів, що дозволяє отримати знання, інсайти від провідних фахівців галузі. Участь в освітніх заходах кафедр ЮНЕСКО закладів вищої освіти України. Спільні наукові публікації із закордонними дослідниками. Виступи на пленарних і секційних засіданнях міжнародних наукових конференцій, семінарів та вебінарів. Участь у міжнародних грантах
Педагогічна автономія та інноватика	Системне впровадження новітніх фундаментальних наукових розробок у змістовний та практичний компоненти навчальних дисциплін. Створення авторських освітніх методик, методів, міжнародних освітніх програм для іноземних здобувачів освіти, їх експериментальне впровадження в освітній процес, що дозволяє викладачу адаптувати навчальні підходи відповідно до потреб здобувачів освіти

Серед основних чинників, що впливають на підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів у науково-освітньому середовищі, слід відзначити такі:

1. розвиток інтелектуальних здібностей особистості;
2. якісне рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників;
3. створення сприятливих умов для мобільності викладачів, які займаються науково-дослідною діяльністю;
4. заохочення педагогів за активну наукову діяльність та її продуктивність;
5. знання європейських вимог до вищої освіти та їх адаптація в українському закладі вищої освіти, особливостей наукових публікацій у вітчизняних і зарубіжних виданнях;
6. поінформованість щодо міжнародних освітніх проєктів, конкурсів, грантів (індивідуальна, колективна, інституційна);
7. потреба, мотивація та фінансування закладом вищої освіти наукового стажування, наукових відряджень у провідні установи країни, а також за кордоном;

8. відкритість закладів вищої освіти в інтернет-просторі;
9. володіння іноземними мовами на рівні B2;
10. упровадження системи державних молодіжних стипендій, премій.

У контексті інтеграції української системи вищої освіти в європейський науково-освітній простір для вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних та науково-педагогічних працівників, які мають високий науковий потенціал, держава використовує інтернаціоналізовані форми міжнародного впливу на науково-дослідницькі функції, зважаючи на складові менеджменту закладу вищої освіти щодо визначення й реалізації компетенцій для успішного наукового дослідження в багатомовному середовищі академічної мобільності. Водночас мобільні рішення розвитку педагогічної майстерності не повинні суперечити світовим та європейським тенденціям, а мають спонукати до розвитку нових принципів вищої освіти, формувати механізми інноваційної підготовки викладачів (Oleksenko, Dolska, Trynyak, Nesterenko, Korostylov, 2021).

### ***Контрольні запитання до розділу 7***

1. Дайте визначення поняття «педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти» у контексті євроінтеграційного науково-освітнього простору.
2. Схарактеризуйте структурні компоненти педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.
3. Визначте сутність та схарактеризуйте структурні компоненти професійного іміджу викладача закладу вищої освіти.
4. Чи впливає інтернет-середовище на формування іміджу викладача?
5. Дайте визначення понять «стиль педагогічної діяльності».
6. Якими стилями професійної діяльності доцільно послуговуватися викладачу в полікультурному та інклюзивному навчальному середовищі? Обґрунтуйте свою думку.
7. За якими принципами виокремлюють стилі педагогічної діяльності? Дайте характеристику кожній групі стилів педагогічної діяльності. У чому полягає їх особливість?
8. Схарактеризуйте складові індивідуального стилю педагогічної діяльності. Які чинники впливають на стиль педагогічної діяльності викладачів, що працюють у Вашому освітньому закладі?

9. Назвіть спільне й відмінне в стилях педагогічної діяльності викладачів вітчизняних та європейських закладів вищої освіти.
10. Назвіть поведінкові стилі. Які з них супроводжують демократичний, авторитарний, ліберальний стиль? Обґрунтуйте свою відповідь.
11. Поясніть значення терміна «педагогічний дискурс».
12. Якими чинниками зумовлений вибір комунікативних стратегій і тактик педагогічного дискурсу?
13. Які педагогічні здібності викладача сприяють моделюванню сприятливого освітнього середовища для продуктивного освітньо-виховного процесу? Обґрунтуйте свою думку.
14. Назвіть принципи розвитку педагогічної майстерності викладача вищої школи. Дайте їм характеристику.
15. У чому різниця внутрішніх і зовнішніх мотивів, термінальних та інструментальних цінностей педагогічної діяльності, вербальної й невербальної поведінки викладача вищого закладу освіти?
16. Назвіть групи засобів невербальної комунікації. У чому полягає їхня комунікативна функція?
17. Схарактеризуйте функції вербальної комунікації.
18. Чи потрібно викладачу контролювати вербальну, невербальну та паралінгвальну поведінку здобувачів освіти та свою? Чому?
19. Управляти своєю невербальною поведінкою – це значить відмовитися від природності? Поясніть свою думку.
20. Які особливості мовної культури викладача, здобувачів освіти можуть спричинити виникнення комунікативних бар'єрів під час занять?
21. Назвіть функції та особливості професійно-педагогічної культури викладача.
22. За яких умов спілкування викладача з майбутніми фахівцями можна вважати успішним?
23. Як Ви розумієте зміст поняття «міжкультурна чутливість» у контексті освітнього процесу?
24. Сформулюйте загальні вимоги (правила) спілкування з іноземними та українськими здобувачами освіти під час занять, поза аудиторією. У чому полягає різниця такого спілкування?
25. Які основні етапи рефлексії викладача?

26. Як сприяють організаційні та комунікативні вміння розвитку педагогічної майстерності викладача?
27. У чому виявляється комунікативна та рефлексійна компетентність викладача?
28. Якою є система інтерактивної технології навчання?
29. У чому виявляється пріоритетність використання на заняттях активних методів навчання?
30. Які чинники впливають на підвищення рівня педагогічної майстерності викладача в науково-освітньому середовищі?
31. Які напрями розвитку педагогічної майстерності Вам відомі? Доповніть їх.
32. Як здійснюється транскордонний обмін успішними практиками для підтримки підвищення якості навчання та викладання?
33. Які можливості відкриті на поточний рік для України програмою ЄС Erasmus+, що сприяють розвитку педагогічної майстерності викладача?

### **Практичні завдання до розділу 7**

1. а) Доповніть таблицю характеристиками (15), які є важливими для професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, та описом поведінки, що демонструє їх вияв (див. таблицю 7.4).

2. б) Разом з іншими здобувачами освіти опрацюйте й структуруйте зміст заповнених таблиць. Випишіть із них характеристики (5), що збігаються. Чи можна їх вважати показниками педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти? Обґрунтуйте свою думку.

*Таблиця 7.4*

#### **Відповідність характеристик викладача закладу вищої освіти та його поведінки**

№з/п	Характеристики (особистісні та професійні якості, здібності, знання, уміння)	Поведінка (емоційна, комунікативна...)
1	2	3
1	Креативний	Добирає інноваційні методи навчання; упроваджує авторські освітні методики; залучає здобувачів освіти до науково-дослідної діяльності ...

Продовження табл. 7.4

1	2	3
2	Мотивує до навчальної діяльності	Переважає послуговується контекстом, що викликає в особистості позитивні емоції й сприяє активізації її навчально-пізнавальної діяльності; використовує методи стимулювання та мотивування (створення ситуації новизни навчального матеріалу, опори на життєвий досвід, заохочення); схвалює позитивні дії, вчинки; відзначає високі результати; звертається до кожного здобувача освіти за іменем...
3	Визначає мету навчального курсу	Укладає навчальну програму, заняття проводить відповідно до її змісту; чітко повідомляє на початку кожного заняття мету...
4	Транслює актуальну інформацію	Тему заняття пов'язує з поточними подіями, що відбуваються в країні та світовому просторі; ознайомлює здобувачів освіти з нормативними документами в галузі освіти, а також із міжнародними студентськими проєктами; сприяє обговоренню актуальних питань...
5...		

2. Ознайомтеся з навчальною програмою міжнародного стажування науково-педагогічних, наукових працівників «Інтернаціоналізація освіти. Нові та інноваційні методи навчання. Реалізація міжнародних освітніх проєктів у фінансовій перспективі ЄС», організованого Товариством «Європейська ліга професійного розвитку» та Університетом Collegium Civitas.

*Довідка.* Тематика навчальної програми міжнародного стажування науково-педагогічних, наукових працівників в Університеті Collegium Civitas (Варшава):

- «Вища освіта в Польщі»;
- «Проєкти, присвячені Україні в програмі Erasmus+»;
- «Організація допомоги в Collegium Civitas іноземним студентам у кризових ситуаціях на прикладі українських студентів»;
- «Практичні аспекти закордонної промоції вищої освіти»;
- «Erasmus+ в Collegium Civitas»;
- «Упровадження навчання українською мовою в Collegium Civitas»;
- «Результативна комунікація в багатокультурному середовищі й культурні компетенції як один з інструментів інтернаціоналізації вищої освіти»;

«Створення та керування дослідницькими й аналітичними проєктами».

Чи відповідає тематика навчальної програми заявленій темі міжнародного стажування? Доповніть її. Запишіть до кожної запропонованої теми план. Обґрунтуйте свій вибір.

3. Запишіть ключові слова та словосполучення, які допоможуть розкрити зміст понять «педагогічна майстерність викладача вищої школи», «стиль педагогічної діяльності», «професійний імідж викладача закладу вищої освіти». Які з них є спільними для цих педагогічних категорій? Чому?

4. Укладіть список міжнародних програм, проєктів, у яких беруть участь педагогічні, науково-педагогічні працівники та студенти закладів вищої освіти України, наприклад Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка. Визначте пріоритетні напрями міжнародної діяльності університетів. Яким із них Ви віддаєте перевагу? Обґрунтуйте свою думку.

5. Запишіть алгоритм формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти.

### **Завдання для самостійної роботи до розділу 7**

1. За якими показниками визначається рівень педагогічної майстерності викладача вищого закладу освіти? Схарактеризуйте та доповніть їх.

2. З'ясуйте, які проєкти програми Європейського Союзу Erasmus+, у яких мають право брати участь українські заклади вищої освіти як заявники-координатори, акцентують увагу на професійній майстерності викладача. Проінформуйте про особливості цих проєктів за таким алгоритмом: *назва напрямку* → *тип* → *агентство координування* → *мета та завдання* → *додаткова інформація*.

*Довідка.* Еразмус+ – Програма Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту (<https://erasmusplus.org.ua/>).

### **Література до розділу 7**

1. Akerlind G. S. Constraints on academics' potential for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*. 2007. Vol. 32 (1). 21–37.

2. Arnon S., Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference in perception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2007. 13(5). 441–464.
3. Atavullayeva M. Q. Communicative competence as a factor of teacher's professional competence. *American Journal of Social Sciences and Humanity Research*. 2023. Vol. 3(9). 32–44. DOI: <https://doi.org/10.37547/ajsshr/Volume03Issue09-06>
4. Briesmaster M., Briesmaster-Paredes J. The relationship between teaching styles and NNPSETs' anxiety levels. *System*. 2015. Vol. 49. 145–56. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.01.012/>
5. Brunner K., Obersteiner A. & Leuders T. How pedagogical content knowledge sharpens prospective teachers' focus when judging mathematical tasks: an eye-tracking study. *Educational Studies in Mathematics*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10649-023-10281-6>
6. Doolittle P., Wojda K., Walters A. Defining Active Learning: A Restricted Systematic Review. *Teaching & Learning Inquiry*. 2023. Vol. 11. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.11.25>
7. Duarte F. P. Conceptions of good teaching by good teachers: Case studies from an Australian university. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2013. 10 (1). 1–15.
8. Gunn V., Fisk A. Considering teaching excellence in higher education: 2007–2013. York: Higher Education Academy, 2013. 62 p.
9. Leijen Ä., Malva L., Pedaste M. & Mikser R. What constitutes teachers' general pedagogical knowledge and how it can be assessed: A literature review. *Teachers and Teaching*. 2022. Vol. 28. Issue 2. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062710>
10. Mynbayeva A., Yessenova K. Distinguishing Features of Teacher Image and Faculty Member's Image: Comparative Study. *International Review of Management and Marketing*. 2016. Vol. 6 (S1). 110–117.
11. Oleksenko R. I., Dolska O. O., Trynyak M. V., Nesterenko O. M. & Korostylov H. L. Development of the new pedagogical skills in the context of European integration. *Linguistics and Culture Review*. 2021. Vol. 5(S2). 186–208. DOI: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1339>
12. Oliver S. Public relations strategy. London, Philadelphia: Kogan page Ltd, 2010. 192 p.
13. Park S., Jang J.-Y., Chen Y.-C. & Jung J. Is Pedagogical Content Knowledge (PCK) Necessary for Reformed Science Teaching? Evidence from an Empirical Study. *Research Science Education*. 2011. Vol. 41. 245–260. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11165-009-9163-8>
14. Savchenko N., Baida S. Functions of the professional image of the teacher in an institution of higher education. *Modern Engineer-*

- ing and Innovative Technologies*. 2022. Vol. 2(24-02). 85–89. DOI: <https://doi.org/10.30890/2567-5273.2022-24-02-020>
15. Tamozhska I., Tymofiienko N., Demianiuk A., Klyap M. & Tsurkan M. Features of professional and pedagogical activity of a higher education teacher. *Amazonia Investiga*. 2023. 12(63). 148–155. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.63.03.13>
  16. Tyurina V. O., Shevchuk H., Kriukova Y. D., Lukashchuk M. M. & Savishchenko V. M. El impacto del método de proyectos en el desarrollo de habilidades de liderazgo en los estudiantes. *Apuntes Universitarios*. 2022. 12(2). 179–197. DOI: <https://doi.org/10.17162/au.v12i2.1045>
  17. Vashak O., Martirosyan L. & Fedorenko Yu. Image as a presentation of a university teacher. *Human Studies. Series of Pedagogy*. 2020. Vol. 10/42. 135–143. DOI: <https://doi.org/10.24919/2413-2039.10/42.199494>
  18. Voitovska O., Tolochko S., Rideri. N. Professional and Pedagogical Culture and Teachers' Professional Competence as Components of their Professionalism. *Edukacja – Technika – Informatyka*. 2019. № 4/30. 241–244. DOI: <http://dx.doi.org/10.15584/eti.2019.4.32>.
  19. Артемова О. І. Творчий потенціал та креативність педагога як запорука професіоналізму. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 11. С. 17–22.
  20. Астахова В. І. Нові тенденції в соціально-економічному розвитку української вищої школи і завдання управлінської політики. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 15–18.
  21. Балсун С. В. Вчительські манери: сутність та вимоги до них : підручник. Київ, 2013. 590 с.
  22. Бондар С. І. Когнітивний стиль як індивідуальна стратегія переробки інформації особистістю. *Вісник Харківського університету. Серія «Психологія»*. № 498. 2000. С. 13–17.
  23. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ : Академія, 2006. 256 с.
  24. Городиська О. М. Формування педагогічної рефлексії вчителя. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Серія «Філологія. Педагогіка». 2015. Вип. 6. С. 28–33.
  25. Гриньова В. М. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. *Вища освіта України*. 2006. № 4. С. 58–62.
  26. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). Київ, 2000. 417 с.
  27. Гузій Н. В. Педагогічний імідж і професійна культура вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми і практика : збірник наукових праць*. Київ, 1997. С. 28–31.

28. Гузій Н. В. Цілезмістовні компоненти підготовки вчителя в аспекті категорії професіоналізму. *Психолого-педагогічні проблеми вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства* : матер. Міжнар. наук.-теорет. конф. (18–19 жовтня 2009 року, м. Київ). Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. Ч. I. С. 220–223.
29. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 332 с.
30. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2008. 536 с.
31. Дубасенюк О. А., Кузьміна Н. В. Факторні акме-моделі продуктивної професійної діяльності педагога загальноосвітньої та професійної шкіл. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні. Київ : Київський університет ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.
32. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; головний редактор В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
33. Жигір В. І. Методологічні підходи як основа науково-педагогічних досліджень у професійній освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2016. Вип. 48(101). С. 107–115.
34. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навчальний посібник. Київ : Кондор-Видавництво, 2012. 336 с.
35. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : науково-методичний посібник. Київ, 2000. 312 с.
36. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : Вища школа, 1997. 163 с.
37. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник. Київ : СПД Богданова А. М., 2008. 375 с.
38. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2009. 140 с.
39. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Умань, 2011. 512 с.
40. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Рідна школа, 1989. 608 с.
41. Котик І. О. Роль рефлексії у формуванні готовності до вибору професії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 67–71.

42. Кузнецова О. В. Формування інноваційного стилю професійної діяльності у студентів педагогічного коледжу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2009. 30 с.
43. Лугова В., Чумак Г. Формування професійного іміджу викладача в закладах вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2019. Вип. 6 (11). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-6\(11\)-09](https://doi.org/10.33296/2707-0255-6(11)-09)
44. Лутаєва Т. В., Кайдалова Л. Г. Педагогічна культура : навч. посіб. Харків : НФаУ, 2013. 156 с.
45. Мадзігон В. М. Інформатизація освіти в Україні: стан, проблеми, перспективи. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2011. № 8. С. 3–8.
46. Нові технології навчання : науково-методичний збірник. Київ : МОН України; Науково-методичний центр Вищої освіти; Науково-методичний центр середньої освіти, 2001. Вип. 29. 235 с.
47. Олійник І. В. Щодо визначення сутності конструкту «педагогічна майстерність» у науково-педагогічній літературі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. 2017. Вип. 4/36. С. 197–207. DOI: <https://10.24919/2313-2094.4/36.98629>
48. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління. Київ : Академвидав, 2003. 568 с.
49. Пісна Т. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього викладача сфери обслуговування у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 015. Кривий Ріг, 2022. 216 с.
50. Професійна культура: сутність, фахові особливості, розвиток : колективна монографія / колектив авторів; відповідальний редактор Г. Є. Улунова. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 300 с.
51. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
52. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості. Харків : Мачулін, 2017. 441 с.
53. Радул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя : навчальний посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. 252 с.
54. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. 360 с.
55. Сайтарли І. А. Культура міжособистісних стосунків : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2007. 240 с.
56. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник для викладачів системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
57. Скорик Ю. М. Імідж педагога як формуючий чинник стійкості до професійного вигорання майбутніх викладачів вищої школи.

- Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 4 (76). С. 144–147.
58. Солодка А. К. Теоретико-методичні засади кроскультурної взаємодії учасників педагогічного процесу вищих навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015, 461 с.
  59. Таможська І. В. Формування у студентів технічних спеціальностей навичок аргументації (з досвіду викладання української мови (за професійним спрямуванням)). *Наукові записки. Серія «Філологічні науки»*. 2023. № 205. С. 207–217. DOI: <https://doi.org/10.32782/2522-4077-2023-205-29>
  60. Таможська І. В. Формування вмінь ділового спілкування майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2014. 294 с.
  61. Таможська І. В., Куліш С. М. Актуальність педагогічного феномена «знання педагогічного змісту» для успішної діяльності в закладах вищої освіти різних країн. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2023. Вип. 4. С. 91–98. DOI: <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2023.4.13>
  62. Ткаченко О. А. Проблема формування ефективного індивідуального стилю педагогічної діяльності в проєктній парадигмі. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти*. 2018. Вип. 8. С. 117–127.
  63. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ЛНПУ імені Т. Г. Шевченка; Харків : Каравела, 2006. 300 с.
  64. Трач О. Р. Формування іміджу викладача в соціальних середовищах Інтернету. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 1 (196). С. 22–25. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1\(196\)-22-25](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-1(196)-22-25)
  65. Уваркіна О. В. Сутність і зміст професійної культури спеціаліста. *Вища освіта в Україні*. 2005. № 4. С. 68–78.
  66. Філоненко О. В. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»*. 2022. Vol. 206. С. 81–86. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-81-86>
  67. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 354 с.
  68. Шолох О. А. Вектори розвитку педагогічної майстерності викладачів вищої школи в умовах інтеграційних процесів. *Наука та освіта: матер. XVI Міжнар. наук. конф. (4–11 січня 2022 року, м. Хайдусобосло, Угорщина)*. Хмельницький : ХНУ, 2021. С. 64–69.
  69. Яшенкова О. В. Основи теорії мовної комунікації : навч. посіб. Київ : Академія, 2010. 312 с.



## РОЗДІЛ 8



### **НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

#### **8.1. Роль науки в професійній підготовці здобувачів вищої освіти. Нормативно-правове регулювання наукової та науково-технічної діяльності в Україні**

Наука – це системне та організоване дослідження природи, суспільства та Всесвіту з метою отримання нових знань, розуміння закономірностей та розвитку методів для пояснення явищ навколо нас. Наука має накопичувальний характер, постійно розвиваючись та модернізуючи вже існуючі теорії на основі нових даних та відкриттів.

Роль науки в освіті є надзвичайно важливою. Вона охоплює багато аспектів суспільного життя та вирішує широке коло освітніх завдань:

- розвиває критичне мислення: навчає аналізувати, розуміти та оцінювати інформацію об'єктивно, надає інструменти для критичного мислення, допомагає розрізнити факти від припущень та визначати достовірність джерел;

- стимулює інтерес до навчання, що дозволяє активніше залучати здобувачів освіти до світу знань та винаходів;

- формує культуру дослідження за допомогою наукових методів, що дає змогу відкривати та досліджувати нові явища, вирішувати складні проблеми й розв'язувати завдання;

- сприяє розвитку креативності та розробці інновацій: надає знання й ідеї, які стимулюють людей до створення нових технологій, продуктів та рішень;

- готує до професійного життя: наука забезпечує засвоєння здобувачами вищої освіти не лише теоретичних знань, але й практичних умінь і навичок, необхідних для успішної кар'єри в різних сферах життя;

– вирішує широке коло суспільних проблем: наукові дослідження допомагають зрозуміти складні проблеми, з якими стикається сучасне суспільство, та прийняти ефективні рішення для їх вирішення;

– популяризує наукові знання й технології серед широкої громадськості.

Наукове пізнання охоплює різні його галузі, які спеціалізуються на вивченні певних аспектів світу. Система наукових знань включає такі основні царини:

1. Технічні науки: металургія, гірництво, ливарна справа, машинознавство, електроніка, теплотехніка, гідротехніка, радіотехніка, будівництво тощо.

2. Природничі науки: фізика, хімія, біологія, геологія, астрономія.

3. Медичні науки: медицина, фармація, терапія, хірургія, акушерство, біомедичні науки тощо.

4. Суспільні науки: економічна теорія, політологія, соціологія, психологія, культурологія, право, історія, демографія тощо.

5. Гуманітарні науки: філологія, літературознавство, історія, філософія, мистецтвознавство, релігієзнавство тощо.

6. Сільськогосподарські науки: агрономія, агрохімія, тваринництво, ветеринарія тощо.

7. Екологічні науки: екологія, охорона довкілля тощо.

8. Педагогічні науки: історія педагогіки, дидактика, теорія та практика виховання, компаративна педагогіка тощо.

9. Інформаційні науки: інформатика, інформаційні технології.

10. Фізичне виховання та спорт: теорія та практика спорту, фізичне виховання тощо.

Ця класифікація вказує на різноманітність наукових досліджень та спеціалізацій української наукової спільноти. Кожна з галузей має свої методи, підходи та особливості. Але разом вони створюють базу для розвитку науки та вирішення важливих суспільних проблем.

У вітчизняних нормативних документах відзначаються ключові поняття, пов'язані з цариною науки, у тому числі такі:

– *наукова діяльність* – «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань. Основними її формами є фундаментальні та прикладні наукові дослідження»;

– *науково-технічна діяльність* – «інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових

знань у всіх галузях техніки і технологій. Її основними формами (видами) є науково-дослідні, дослідно-конструкторські, проектно-конструкторські, технологічні, пошукові та проектно-пошукові роботи, виготовлення дослідних зразків або партій науково-технічної продукції, а також інші роботи, пов'язані з доведенням наукових і науково-технічних знань до стадії практичного їх використання»;

– *науково-педагогічна діяльність* – педагогічна діяльність у ЗВО, «пов'язана з науковою та (або) науково-технічною діяльністю»;

– *науково-організаційна діяльність* – «діяльність, що спрямована на методичне, організаційне забезпечення та координацію наукової, науково-технічної та науково-педагогічної діяльності»;

– *фундаментальні наукові дослідження* – «наукова теоретична та (або) експериментальна діяльність, спрямована на одержання нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку»;

– *прикладні наукові дослідження* – наукова діяльність, спрямована на одержання нових знань, що можуть бути використані для практичних цілей;

– *учений* – «фізична особа, ... яка має вищу освіту ступеня магістра та проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження і отримує наукові та (або) науково-технічні результати»;

– *науковий працівник* – «учений, який за основним місцем роботи та відповідно до трудового договору (контракту) професійно займається науковою, науково-технічною, науково-організаційною або науково-педагогічною діяльністю та має відповідну кваліфікацію незалежно від наявності наукового ступеня або вченого звання, підтверджену результатами атестації»;

– *науково-педагогічний працівник* – «учений, який за основним місцем роботи у ЗВО професійно здійснює педагогічну та наукову або науково-технічну діяльність» (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 1992 ; Національна академія наук України: статистичний і наукометричний аналіз ефективності наукового потенціалу, 2018).

Отже, наукова діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання і використання нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування. Основними її формами є фундаментальні та прикладні наукові дослідження,

зокрема експериментальні розробки. Спорідненими з науковою діяльністю є науково-педагогічна робота в університетах, академіях, інститутах і закладах післядипломної освіти тощо, спрямованих на отримання і використання нових знань для розв'язання технологічних, інженерних, економічних, соціальних та гуманітарних проблем.

Науково-дослідна робота є сьогодні необхідним елементом академічного процесу для здобувачів вищої освіти. Вона сприяє розвитку критичного мислення, поглибленому розумінню предметної області та формуванню навичок, які є ключовими для успішної кар'єри в науковій сфері та за її межами. Науково-дослідна робота дослідника базується на певних принципах, які визначають її якість, достовірність і цінність.

Загалом принципи науково-дослідної роботи, які сьогодні визнані в науковому співтоваристві, розвивалися та формувалися протягом багатьох століть. Так, *Ф. Бекон* (1561–1626 рр.) – відомий англійський філософ та науковець, який зробив вагомий внесок у розвиток наукового методу. Його праця «*Novum Organum*» містить ідеї про важливість спостереження, експерименту та індукції в наукових дослідженнях. *Р. Декарт* (1596–1650 рр.) – французький філософ і математик, який зробив вагомий внесок у розвиток методу сумніву та дедукції, а також визначив важливу роль математики в наукових дослідженнях. *К. Поппер* (1902–1994 рр.) – австрійський філософ науки, який розвинув концепцію фальсифікації теорій та визначив критерії науковості. Він розкрив важливість перевірки теорій на основі спостережень та експериментів. *Т. Кун* (1922–1996 рр.) – американський філософ науки, який вперше сформулював поняття «наукової парадигми» та описав процеси «наукових революцій». Він висвітлив значущість теоретичних рамок та прийомів, що керують науковою діяльністю.

Серед українських дослідників, які зробили вагомий внесок у розробку й удосконалення наукових методів та принципів науково-дослідної роботи в різних сферах науки, можна назвати *В. Вернадського* (1863–1945 рр.), *Л. Ландау* (1908–1945 рр.), *І. Тамма* (1895–1971 рр.), *Б. Патона* (1918–2020 рр.).

Ці та інші вчені сприяли формулюванню принципів наукової роботи, які стали основою сучасного наукового методу та допомагають забезпечити об'єктивність, точність та достовірність наукових досліджень. Провідне місце серед принципів займають такі:

– *Принцип систематичності та методичності* – один із ключових принципів, що сприяє ефективному проведенню досліджень і досягненню наукових результатів. Цей принцип передбачає організацію та ведення наукової діяльності згідно з певними системними методами та підходами. Основними складовими цього принципу є планування (формулювання конкретної мети дослідження, визначення завдань, обрання методів дослідження й розробка графіка роботи); систематичний підхід до дослідження (здійснення послідовності етапів дослідження з урахуванням логіки наукового пошуку); збір і аналіз даних (наукові дослідження мають гуртуватись на систематичному підході до збору, аналізу та інтерпретації даних, а також визначених методологічних підходах та наукових методах); документування всіх етапів дослідження (ведення дослідницьких журналів, реєстрація результатів, публікація наукових звітів); критичне оцінювання результатів дослідження та внесення необхідних корекцій у методику та підходи.

– *Принцип об'єктивності* – фундаментальний принцип наукового дослідження та вивчення будь-якого явища чи проблеми. Цей принцип передбачає об'єктивне сприйняття, аналіз та оцінку фактів, явищ, подій чи ідей без впливу особистих переконань, попередніх припущень чи впливу зовнішніх факторів. Основними складовими даного принципу є: неупередженість щодо оцінок чи висновків і дотримання нейтрального підходу при аналізі даних та інтерпретації результатів; використання об'єктивних методів та наукового інструментарію, які не піддаються суб'єктивному впливу; підтвердженість та перевіреність даних через незалежні дослідження або методи, що дозволяють отримувати аналогічні результати; відкритість та прозорість; уникнення конфлікту інтересів. Виконання принципу об'єктивності дозволяє забезпечити надійність, точність та достовірність наукових досліджень, а також сприяє побудові довірчих відносин у науковій спільноті.

– *Принцип репрезентативності* – забезпечує відповідність обраної вибірки дослідження предмету дослідження. Указаний принцип передбачає, що вибірка, яку обирають для дослідження, повинна відображати основні характеристики та особливості популяції чи феномену, який вивчається. Це дозволяє зробити узагальнення та сформулювати висновки, що мають загальний характер.

Щоб забезпечити репрезентативність вибірки, часто використовуються випадкові методи вибору учасників чи об'єктів

дослідження, даючи змогу зменшити можливість спотворень і підвищити об'єктивність дослідження. Розмір вибірки також є важливим чинником для забезпечення репрезентативності дослідження. Великі вибірки частіше дають більш точні та достовірні результати. У деяких випадках може бути корисним використання стратифікації, коли популяцію розділяють на підгрупи за певними характеристиками і забирають випадкові вибірки з кожної страти. Результати дослідження повинні бути екстерналізовані, тобто вони повинні мати можливість застосування за межами конкретного контексту дослідження. Дотримання принципу репрезентативності дозволяє забезпечити адекватність та достовірність висновків, отриманих у результаті дослідження, дає змогу уникнути спотворень та помилкових висновків, що можуть виникнути при неправильному виборі вибірки.

– *Принцип академічної доброчесності та етичності досліджень.* Принцип академічної доброчесності є одним із головних принципів у науковій спільноті, який передбачає високий стандарт моральної поведінки та професійної чесності серед дослідників, викладачів, здобувачів вищої освіти. Складовими принципами академічної доброчесності є: високий рівень інтелектуальної чесності та правдивості, уникнення маніпуляцій з даними або спотворення результатів; правильне використання джерел та визнання внеску інших авторів у своїх дослідженнях; відсутність плагіату, тобто використання чужих ідей, текстів або результатів досліджень без належного вказання джерел; етична поведінка в науковому середовищі, повага до колег, відкритий обмін ідеями, співпраця в межах наукового середовища; чесність і точність представлення результатів досліджень без приховування невігідної інформації або спотворення фактів. Це дозволяє захистити інтелектуальні права учасників досліджень, забезпечити конфіденційність даних, дотримання принципів справедливості, довіру громадськості до наукових результатів та високі стандарти професійної поведінки.

– *Принцип доступності результатів наукових досліджень широкому загалу* відіграє ключову роль у забезпеченні прозорості, обміну знаннями та прогресу в науковому співтоваристві. Цей принцип передбачає, що результати досліджень, отримані в ході наукових досліджень, повинні бути доступними та зрозумілими для широкої аудиторії, включаючи інших дослідників, академічну спільноту, фахівців у відповідних галузях, громадськість та в цілому

широкий загал. Це досягається через публікації статей у фахових наукових журналах, книг, виступів на конференціях та інших форм презентації наукових досліджень. Дотримання принципу доступності дозволяє не лише забезпечити прозорість та відкритість у науковій спільноті, але й сприяти подальшому розвитку науки, обміну знаннями та співпраці між дослідниками з усього світу.

– *Принцип інноваційності та оригінальності* відіграє важливу роль у науковому процесі та сприяє розвитку знань, технологій та суспільства загалом. Цей принцип передбачає, що наукові дослідження мають бути спрямовані на вирішення нових проблем, відкриття нових знань та розробку нових ідей чи підходів, які розширюють наше розуміння предметної області. Науковий пошук має носити новаторський характер, спрямований на виявлення нових ідей, концепцій або методів, які раніше не досліджувалися або ще не були повністю розроблені. Дослідження повинні включати експериментальні та творчі методи, що сприяють відкриттю нових можливостей і шляхів дослідження. Результати досліджень мають бути здатні до інтеграції в сучасний науковий контекст та використання у практичних застосуваннях. Дотримання принципу інноваційності та оригінальності дозволяє стимулювати розвиток науки, відкриваючи нові горизонти для досліджень, сприяючи виникненню нових ідей та допомагаючи вирішувати сучасні проблеми та виклики суспільства.

– *Принцип обговорення результатів наукового дослідження та відкритість до критики* є ключовим для розвитку наукового процесу та забезпечення його об'єктивності та високої якості. Цей принцип передбачає відкритий обмін ідеями, думками, результатами досліджень та готовність науковців приймати та враховувати конструктивну критику з боку колег, експертів і співробітників, а як наслідок – сприяє поліпшенню якості дослідження та розвитку наукового співтовариства.

Результати наукових досліджень повинні бути публічно оприлюднені, щоб інші дослідники та спеціалісти могли ознайомитися з ними, перевірити їх. Відкриті наукові заходи, такі як конференції та семінари, створюють можливість для обговорення результатів досліджень, обміну думками та надання конструктивної критики. Наукові журнали та видавництва використовують процес рецензування для перевірки якості та достовірності наукових публікацій. Цей процес залучає експертів, які аналізують роботу та надають рекомендації щодо її

покращення. Важливо відзначити, що обговорення результатів та критика мають відбуватися в атмосфері взаємоповаги, довіри та об'єктивності, сприяючи подальшому розвитку науки (Пушкарьова, 2019; Старикова, Красницька, 2017).

Дотримання принципів сприяє підвищенню якості наукових досліджень, виявленню помилок та недоліків, розробці нових ідей та забезпеченню відкритого й ефективного обміну знаннями в науковій спільноті. Наукова методологія та підходи до наукового дослідження постійно вдосконалюються і впливають на формулювання цих принципів.

Україна має низку законодавчих актів, що регулюють наукову та науково-технічну діяльність. Державне регулювання наукової та науково-технічної діяльності в Україні спрямоване на створення сприятливих умов для розвитку науки й інновацій, забезпечення фінансової підтримки досліджень, стимулювання науковців до досягнення нових результатів, а також на впровадження наукових розробок у виробництво та практику.

**Конституція України** визначає загальні принципи функціонування наукової діяльності, зокрема гарантує свободу науки, право на наукову діяльність та сприяння розвитку науки і техніки. Зокрема, у ст. 54 цього документа наголошується, що «громадянам гарантується свобода... наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності. Кожний громадянин має право на результати своєї інтелектуальної, творчої діяльності; ніхто не може використовувати або поширювати їх без його згоди, за винятками, установленими законом. Держава сприяє розвиткові науки, установленню наукових зв'язків України зі світовим співтовариством». У ст. 28 Конституції України підкреслюється, що «жодна людина без її вільної згоди не може бути піддана медичним, науковим чи іншим досліддам» (Конституція України, 1996).

Закони України «Про освіту» і «Про вищу освіту» містять положення про наукову та науково-технічну діяльність в системі освіти, зокрема щодо організації науково-дослідної роботи в закладах вищої освіти. Так, у ст. 65 **Закону України «Про вищу освіту»** відзначається, що «наукова, науково-технічна та інноваційна діяльність у закладах вищої освіти є невід'ємною складовою освітньої діяльності і провадиться з метою інтеграції наукової, освітньої й виробничої діяльності в системі вищої освіти. Проведення

наукової і науково-технічної діяльності університетами, академіями, інститутами є обов'язковим. Суб'єктами наукової, науково-технічної... та інноваційної діяльності є наукові, науково-педагогічні працівники, особи, які навчаються у закладах вищої освіти, інші працівники закладів вищої освіти, а також працівники підприємств, які спільно з закладами вищої освіти провадять наукову, науково-технічну, мистецьку та інноваційну діяльність». Також у вказаному законі сформульовано основну мету наукової, науково-технічної й інноваційної діяльності, що полягає у здобутті дослідником «нових наукових знань шляхом проведення наукових досліджень і розробок та їх спрямування на створення і впровадження нових конкурентоспроможних технологій, видів техніки, матеріалів тощо для забезпечення інноваційного розвитку суспільства, підготовки фахівців інноваційного типу (Закон України «Про вищу освіту», 2014) (Із змінами).

Своєю чергою, у ст. 6 **Закону України «Про освіту»** відзначається, що однією із засад державної політики у сфері освіти та принципом освітньої діяльності є інтеграція закладів вищої освіти «у міжнародний освітній та науковий простір». У ст. 17 зазначеного закону наголошується, що метою вищої освіти є здобуття людиною «високого рівня наукових..., професійних і загальних компетентностей, необхідних для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань» (Закон України «Про освіту», 2017).

**Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність»** спрямований на «врегулювання відносин, пов'язаних з науковою і науково-технічною діяльністю (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», 1992), та створення умов для підвищення ефективності наукових досліджень і використання їх результатів для забезпечення розвитку усіх сфер суспільного життя», визначає загальні принципи організації та фінансування наукової та науково-технічної діяльності, права та обов'язки суб'єктів наукової діяльності, порядок створення та функціонування наукових установ, а також визначає механізм здійснення державного контролю у цій сфері.

**Закон України «Про інноваційну діяльність»** регулює наукову діяльність як інноваційний вид діяльності, її організацію, фінансування та стимулювання проектів. Зокрема, у вказаному законі наголошується, що «головною метою державної інноваційної політики є створення соціально-економічних, організаційних і правових умов для ефективного відтворення,

розвитку й використання науково-технічного потенціалу країни, забезпечення впровадження сучасних екологічно чистих, безпечних, енерго- та ресурсозберігаючих технологій, виробництва та реалізації нових видів конкурентоздатної продукції» (Закон України «Про інноваційну діяльність», 2002).

**Нормативні акти Міністерства освіти і науки України, інших відомств та організацій** здійснюють регулювання наукової та науково-технічної діяльності та конкретизують положення вищезазначених законів, устанавлюючи порядок організації наукової роботи, розподіл бюджетних коштів на науку, порядок оцінки наукової діяльності та інші питання.

Вимоги до науковців та їхньої діяльності можуть варіюватися залежно від конкретної галузі науки, рівня освіти, установи, в якій працює науковець, а також від національних і міжнародних стандартів. Однак деякі загальні вимоги і принципи є стандартними:

- науковець повинен мати відповідний ступінь вищої освіти, що дозволяє йому здійснювати наукову діяльність у своїй області;

- учений повинен мати глибокі знання у своїй науковій області, уміти аналізувати інформацію, розв'язувати проблеми, формувати гіпотези, проводити дослідження та висновки;

- науковці зазвичай повинні публікувати свої дослідження у наукових журналах, представляти свої роботи на конференціях та семінарах, а також ділитися своїми результатами з науковою спільнотою;

- дослідники повинні дотримуватися високих стандартів етики у своїй діяльності, включаючи правдивість у поданні даних, повагу до інтелектуальної власності, а також етичне поведіння у відносинах з колегами та здобувачами;

- науковці часто працюють у команді або взаємодіють з іншими дослідниками, тому важливо мати навички співпраці та ефективної комунікації;

- здійснювати постійне навчання й самовдосконалення, бо наукова галузь постійно змінюється, тому важливо для науковця постійно оновлювати свої знання та навички через участь у тренінгах, семінарах, курсах підвищення кваліфікації та самостійне навчання.

Наукова діяльність в Україні організована через різні установи та структури, які сприяють науковим дослідженням, розвитку наукових напрямків та забезпеченню їх впливу на суспільство. Науково-дослідні установи спеціалізуються на проведенні наукових

досліджень у різних сферах. Деякі з них функціонують на базі академій наук, університетів або незалежних структур.

Так, Національна академія наук України (НАНУ) є провідною державною науковою установою, яка об'єднує вчених різних галузей науки та сприяє розвитку наукової діяльності в Україні. Основна мета НАНУ – забезпечення наукових досліджень та розвитку наукової діяльності у країні. НАНУ включає в себе ряд дослідницьких інститутів, лабораторій та наукових центрів, які спеціалізуються в різних галузях науки, включаючи фізику, хімію, біологію, енергетику, інформаційні технології, гуманітарні науки тощо.

Діяльність НАНУ здійснюється через низку наукових рад та комітетів, які відповідають за розробку та впровадження стратегій розвитку науки в Україні, а також за організацію наукових заходів, конференцій, семінарів тощо. Вона активно співпрацює з науковими установами та організаціями інших країн шляхом участі у спільних проєктах, програмах обміну, наукових конференціях та інших формах міжнародного наукового співробітництва. Вчені та дослідники НАНУ активно публікують результати своїх досліджень у наукових журналах та конференціях, а також займаються розробкою та впровадженням нових технологій та інновацій. Уряд України спрямовує фінансові ресурси на підтримку діяльності НАНУ, а також наукових досліджень, які здійснюються в рамках її інститутів та установ.

Університети і академії України також відіграють важливу роль у науковій діяльності. Багато з них мають власні науково-дослідні центри та інститути, де проводяться дослідження в різних галузях науки. До числа провідних університетів України можна віднести Київський національний університет імені Т. Г. Шевченка, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, які є найстарішими та найпрестижнішими університетами в Україні, пропонують широкий спектр спеціальностей та проводять дослідження в багатьох наукових галузях. Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут» – провідний технічний університет, який спеціалізується на інженерних та технічних дисциплінах. Національний університет «Києво-Могилянська академія» – рейтинговий університет, який займається наданням вищої освіти та проведенням досліджень у різних галузях. Національний університет «Львівська політехніка» – один із найбільших та найстаріших, який пропонує великий вибір спеціальностей та відомий своїми

науковими дослідженнями. Науково-дослідна діяльність в Україні проводиться також різноманітними науковими об'єднаннями та асоціаціями, які об'єднують науковців і дослідників з різних галузей науки для спільного проведення досліджень, обміну досвідом та здійснення спільних ініціатив. Уряд України виділяє фінансові ресурси на підтримку наукових досліджень через різні програми та конкурси. Також існують можливості для отримання фінансування від міжнародних наукових фондів та організацій.

## **8.2. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів у вітчизняних ЗВО**

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні є важливим аспектом розвитку освіти та науки в країні. Науково-педагогічна галузь в Україні має свої особливості і відповідні структури, які забезпечують підготовку висококваліфікованих кадрів

Основними вимогами до організації роботи дослідників є:

1. *Планування та організація робочого часу.* Дослідники повинні мати чітко визначений графік роботи, включаючи час для досліджень, збирання та аналізу даних, проведення експериментів, публікацій, а також для самоосвіти та професійного розвитку. Раціональна організація праці в наукових дослідженнях ґрунтується на її плановості, яка втілюється в програмах, попередніх і робочих планах досліджень, індивідуальних планах і графіках виконання роботи. Програма дослідження визначає його завдання, загальний зміст і загальнодержавне значення, задум, принцип вирішення, методика, обсяг робіт і терміни виконання. Попередній план дослідження є конкретизацією робіт за обраною темою. У ньому вказуються період виконання робіт, витрати і джерела їх фінансування, результати дослідження, місце впровадження і передбачувана ефективність. Робочий план складають після того, як дослідник добре оволодів темою, уточнив її теоретичні передумови, ознайомився з історією питання, вивчив літературу і практику. У ньому знаходять відображення висування й обґрунтування робочої гіпотези, перевірка і розвиток якої є основним змістом наступної роботи. У робочому плані вказується не тільки те, що потрібно зробити, а й якими шляхами деталізується виконання роботи на підставі розподілу її на етапи, визначаються періоди їх завершення й конкретні виконавці. Індивідуальний план складається кожним

виконавцем на ту частину роботи, яка визначена йому в робочому плані. У ньому відображається взаємозв'язок робіт, що виконуються іншими виконавцями, визначаються передбачуваний результат та його реалізація, термін виконання роботи. Цей план затверджує керівник теми або підрозділу. Графік виконання роботи складається на підставі робочого плану з урахуванням індивідуальних планів конкретних виконавців. У ньому вказуються терміни завершення робіт з кожного етапу, впровадження результатів і особи, що відповідають за додержання цих термінів. Його затверджує керівник наукового підрозділу, відповідальний за виконання теми або проблеми в цілому.

2. *Взаємодія та обмін досвідом з іншими науковцями* сприяє розвитку ідей та підвищує якість наукових досліджень. Основними завданнями НОП є поєднання в єдиному процесі техніки та інтелектуальних можливостей науковців, забезпечення найбільшої ефективності використання трудових, матеріальних та інтелектуальних ресурсів з метою підвищення ефективності їхньої праці.

Наукова організація праці в науково-дослідному процесі передбачає застосування інформаційно-довідкових посібників, класифікаторів інформації, цінників і класифікаторів, розрахункових таблиць для обчислення оплати праці. Крім того, НОП неможлива без забезпечення її пакетами прикладних і сервісних програм роботи ПК. Без узагальнення заходів НОП неможливо правильно вирішувати питання структури й чисельності наукового персоналу, планування роботи й оптимального завантаження працівників.

Нормування праці науковців має свої особливості та полягає у вивченні способів інтелектуальної праці й умов їхньої роботи. Воно передбачає вивчення мети та об'єктів нормування, способів роботи і умов праці, класифікацію витрат часу і операцій, вибір об'єктів і методу спостереження, проведення спостережень та обробки даних, визначення трудомісткості праці окремого фахівця. Так, може бути встановлена норма написання текстового матеріалу (8-10 сторінок, складання 4-5 аналітичних таблиць, реферування 70-80 сторінок літературних джерел та ін.).

Важлива також організація обслуговування науково-дослідного процесу, яка включає технічну оснащеність засобами праці, створення умов НОП на робочих місцях, обслуговування робочих місць, забезпеченість засобами зв'язку для збирання інформації, модернізацію засобів обробки інформації, технічну безпеку і професійно технічну санітарію науковців.

Раціональний трудовий режим дослідника ґрунтується на поєднанні психофізичних функцій людини, розумової праці та трудових навичок у пізнавальній діяльності. Ефективність будь-якої праці, у тому числі й розумової, залежить від працездатності, ставлення людини до праці з визначеним ступенем обережності. У розумовій праці вона залежить від таких факторів:

- внутрішніх – інтелектуальних здібностей, особливостей волі, стану здоров'я людини, ступеня тренування в цій праці;
- зовнішніх – стану зовнішнього середовища, організації робочого місця, режиму праці і відпочинку;
- організації праці;
- розумового навантаження.

Протягом дня працездатність змінюється. Найбільш плідним є так званий ранковий пояс (з 8 до 15 год), причому максимальна працездатність з 10 до 13 год, потім післяобідній (з 16 до 19 год) і вечірній (з 20 до 22 год). Ступінь уваги і ефективності запам'ятовування змінюється в бік зменшення й уповільнення на кінець кожного пояса.

На продуктивність розумової праці впливають відволікаючі, розсіюючі фактори: шум, розмови, переміщення сторонніх осіб, невміння дослідника довго концентрувати увагу на об'єкті дослідження. Ці фактори слід урахувати під час організації праці дослідника. Велике значення має також умовний «рефлекс на час». Тому, приступаючи до роботи, слід якомога точніше визначити мету роботи, її обсяг і термін виконання. Для вироблення «рефлексу на час» необхідно систематично працювати, не чекати, коли виникне бажання трудитись, з'явиться натхнення. Досліднику необхідно встановити самоконтроль не тільки за обсягом виконуваної роботи, а й за її новизною. Наприкінці робочого дня слід аналізувати зроблене за день у плані дослідження, які нові наукові знання здобуто, з якими теоріями, концепціями, аксіомами, гіпотезами ознайомлено. У подальшому їх кількість повинна переходити у якість знань з досліджуваної проблеми – наукову новизну виконаної роботи. У такий спосіб відпрацьовуються дисципліна й самодисципліна праці, що є гарантією виконання робіт у встановлений термін.

Значну роль у забезпеченні продуктивності розумової праці відіграє звичка до місця роботи, робоча обстановка. Поняття робочої обстановки включає в себе робоче приміщення (кімната, кабінет, лабораторія, бібліотека); робочу зону (письмовий стіл, стілець,

шафа, стелаж) і розміщення предметів у ній, температура і вологість повітря навколишнього середовища, освітлення (природне, штучне); звукове поле (шум, вібрація). Для забезпечення стійкої продуктивності розумової праці необхідно чергувати її з виробничими паузами. Не можна працювати довго без перерви, оскільки це знижує інтерес, веде до сильної перевтоми. Перерви слід робити через кожні 1–1,5 год. роботи на 10–15 хв., а через 3–4 год роботи відпочинок повинен бути більш тривалим – 0,5–1 год. Відпочинок буває пасивним і активним. Для працівників розумової праці важливо, щоб відпочивала центральна нервова система (мозок) і органи чуттів. Мозок краще відпочиває, коли немає зовнішніх подразників, тобто коли людина спить. Тільки сон є повним відпочинком. Для активного відпочинку при розумовій праці необхідне фізичне навантаження, оскільки розумова праця майже виключає фізичне навантаження, тому фізична культура і спорт покликані відігравати значну роль у боротьбі з втомою при розумовій праці. Ранкова гімнастика, ходіння пішки, обов'язкові прогулянки перед сном, фізкультпаузи протягом робочого дня – усе це сприяє високопродуктивній праці наукового працівника.

Кожному працівникові, зайнятому розумовою працею, необхідно організувати робоче місце – закріпити за працівником частину виробничої площі, забезпечити згідно з вимогами технологічного процесу обладнанням, інструментами, пристосуваннями та іншими засобами праці. Дослідники протягом 7–8 год на добу працюють, сидячи за столом. Тому дуже важливо, щоб габаритні розміри його відповідали вимогам НОП.

Для працівників, зайнятих дослідженням, найсприятливішим є природне освітлення. Фізіологи стверджують, що при природному освітленні продуктивність праці на 10 % вища, ніж при штучному. Для достатнього освітлення робочого місця площа його повинна становити не менше 33 % загальної площі зовнішніх стін.

Заходи НОП на робочому місці науковця включають в себе не лише санітарно-гігієнічні умови (розмір робочої зони, чистота повітря, освітлення, температура, шум, вібрація), але й виробничу естетику, культуру праці тощо. Отже, комплекс заходів НОП на робочому місці працівника, зайнятого науково-дослідною роботою, забезпечує збереження здоров'я і виконання досліджень з найбільшою ефективністю.

Важливо підкреслити, що науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти спрямована на поглиблення їхніх знань, розви-

ток критичного мислення, навичок аналізу та дослідницьких умінь, а також готує їх до подальших наукових досліджень та професійної кар'єри. Організація цієї роботи здобувачів вищої освіти вимагає уважного планування, підтримки та стимулювання з боку ЗВО, викладачів, держави, місцевих органів влади та бізнесу. Зокрема, забезпечення здобувачів ефективним **менторством** та **підтримкою** є важливим аспектом успішного навчання та розвитку наукових навичок, організації науково-дослідної роботи. Ментори допомагають здобувачам у формулюванні дослідницьких питань, надають консультації з методології та надають конструктивний фідбек.

Основними аспектами, які характеризують *менторство* в цій сфері, є:

1. Менторство передбачає налагодження ефективної взаємодії між здобувачем і науковим керівником. Це може включати регулярні зустрічі, електронну переписку, спільні семінари та консультації.

2. Ментор і здобувач повинні зрозуміти очікування одне від одного. Це включає встановлення чітких цілей дослідження, визначення ролей та відповідальностей кожної сторони.

3. Менторство включає в себе навчання здобувачів технікам дослідження, включаючи літературний огляд, методи збору та аналізу даних, написання наукових статей та презентацій.

4. Менторство передбачає підтримку здобувачів у процесі вирішення проблем, що виникли в дослідженні, а також надання порад щодо подальшого розвитку та вдосконалення їхніх навичок.

5. Менторство передбачає підтримку мотивації здобувачів вищої освіти та ініціативи у проведенні досліджень. Це може включати позитивний зворотній зв'язок, заохочення та підтримку важливих ідей та ініціатив.

6. Ментор може надати здобувачам поради та напрямки з питань професійного розвитку, включаючи можливості стажування, участь у конференціях та публікації результатів дослідження.

Важливо, щоб менторство також включало в себе підтримку емоційного добробуту здобувача вищої освіти, особливо в умовах високого навчального навантаження та стресу (Denzin, Lincoln, 2018).

Здобувачі вищої освіти повинні мати доступ до *ресурсів та інфраструктури*, зокрема до необхідних наукових журналів, баз даних, лабораторного обладнання та інших ресурсів, щоб успішно проводити свої дослідження.

Забезпечення доступності до ресурсів може включати такі аспекти:

1. *Електронні бібліотеки та бази даних.* Багато університетів та наукових установ мають підписки на електронні бази даних та бібліотеки, які надають доступ до наукових статей, книг, журналів та інших джерел. Забезпечення студентів та дослідників доступом до цих ресурсів є ключовим.

2. *Інтербібліотечний обмін.* Установи можуть мати системи міжбібліотечного обміну, які дозволяють запозичувати літературу та ресурси з інших установ.

3. *Відкритий доступ до наукової літератури та досліджень.* Використання відкритих джерел, таких як відкриті репозиторії та онлайн-журнали, дозволяє розширити доступність для студентів та дослідників.

4. *Доступ до архівних та музейних фондів.*

Важливим питанням для організації дослідження є виділення необхідних фінансових ресурсів. Зокрема, здобувачі повинні мати можливість отримати фінансову підтримку для проведення експериментів, участі в конференціях та публікації своїх результатів. Можливими шляхами отримання фінансування можуть бути:

1. *Гранти та стипендії.* Багато університетів, наукових установ та фондів надають гранти та стипендії для підтримки дослідницьких проєктів та здобувачів. Ці гранти можуть бути спрямовані на конкретні дослідницькі проєкти або на підтримку загального навчання й дослідницької роботи.

2. *Фінансування відділів та центрів досліджень.* Університети та наукові установи часто мають спеціальні відділи або центри, які фінансують дослідницьку діяльність та допомагають здобувачам отримати доступ до необхідних ресурсів.

3. *Співпраця з промисловістю та бізнесом.* Здобувачі можуть співпрацювати з приватним сектором для фінансування своїх досліджень. Це може включати укладання угод про співпрацю з компаніями або отримання грантів від промислових партнерів.

4. *Міжнародні гранти та програми обміну.* Існують різноманітні міжнародні програми та гранти, які спрямовані на підтримку дослідницьких проєктів та міжнародного обміну дослідників.

5. *Краудфандинг.* Деякі дослідницькі проєкти можуть бути фінансовані через платформи краудфандингу, де індивідуальні

особи та організації можуть пожертвувати гроші на підтримку конкретного проєкту.

6. *Спонсорство та партнерство з організаціями.* Здобувачі можуть укладати партнерські угоди з різними організаціями, що можуть фінансувати їх дослідницькі проєкти.

7. *Фінансування наукових конференцій та подій.* Організація наукових конференцій та подій може сприяти фінансуванню здобувачів, які хочуть представити свої дослідження.

Названі методи можуть бути використані окремо або в комбінації для забезпечення достатнього фінансування дослідницької роботи здобувачів.

Суттєвим аспектом організації науково-дослідної роботи здобувачів освіти є забезпечення дотримання ними етичних стандартів у своїх наукових розвідках, включаючи захист прав і добробут дослідників та етичне використання даних. Ключовими аспектами забезпечення етичності досліджень є:

– *дозвіл на проведення дослідження згідно з етичними вимогами:* перш ніж розпочати дослідження, дослідник повинен отримати дозвіл від відповідних етичних комітетів або організацій, які встановлюють стандарти дослідницької етики (це особливо важливо у випадках, коли дослідження включає участь людей або використання конфіденційних даних);

– *згода та конфіденційність:* учасники наукових розвідок повинні дати письмову згоду на свою участь у дослідженні, бути забезпечені захистом їхньої конфіденційної інформації (це може бути анонімізація даних та гарантії безпеки);

– *об'єктивність та інтегритет даних:* дослідження повинні бути проведені об'єктивно та інтегрально, без впливу особистих поглядів чи інтересів дослідника на результати;

– *уникнення плагіату:* дослідники повинні уникати плагіату, тобто незаконного копіювання або використання ідей, тексту чи дослідницьких результатів інших осіб без належного дозволу та зазначення джерел;

– *публічність та прозорість:* дослідження та їхні результати повинні бути представлені з прозорістю та доступністю для аудиту та перевірки;

– *обговорення ризиків та користі:* дослідники повинні чесно обговорювати потенційні ризики та користь участі в дослідженні для всіх зацікавлених сторін;

– *захист прав тварин*: у випадку досліджень, що включають тварин, необхідно дотримуватися етичних стандартів щодо їх добробуту, фізичного та психічного здоров'я;

– *повага до культурних і соціальних норм*: дослідники повинні поважати культурні та соціальні норми спільнот, з якими вони працюють, та уникати дискримінації (Creswell, 2014; Denzin, Lincoln, 2018).

Як відзначається в науковій літературі, підготовка науково-педагогічних кадрів в Україні здійснюється за такими етапами:

Навчання в університетах, де здобувачі освіти отримують фахову підготовку у відповідній спеціальності.

1. Навчання в аспірантурі з метою отримання освітньо-наукового ступеня «доктор філософії».

2. Підготовка в докторантурі з метою отримання наукового ступеня доктора наук.

3. Підготовка здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня доктора філософії та наукового рівня доктора наук здійснюються відповідно до «Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)», затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 року № 261.

Підготовка здобувачів вищої освіти за освітньо-науковими програмами підготовки докторів філософії суттєво відрізняється від першого та другого рівнів вищої освіти, оскільки його передумовою є одержання нових знань завдяки проведенню оригінального дослідження.

Зауважимо, що стратегію підготовки докторів філософії в європейських університетах сформульовано в 10-ти базових принципах, що стали відомими як *Зальцбургські принципи*. До цих принципів відносяться такі:

1. Поширення знань через проведення оригінальних досліджень.

2. Включення докторських програм до університетської стратегії й політики.

3. Важливість різноманітності докторських програм.

4. Докторанти (аспіранти) як наукові дослідники-початківці мають розглядатись як професіонали, що здійснюють важливий внесок у процес створення нових знань.

5. Організація наукового керівництва та оцінювання результатів роботи має базуватися на прозорій угоді про взаємну відповідальність між докторантом, керівником та університетом.

6. Досягнення критичної маси докторантів (аспірантів) для реалізації докторських програм.

7. 4 роки навчання.

8. Розвиток міждисциплінарних студій та міждисциплінарних умінь.

9. Докторські програми мають шукати шляхи географічної мобільності та міжнародної співпраці між університетами та іншими партнерами.

10. Забезпечення необхідного фінансування докторських програм.

Структуру навчання за третім освітньо-науковим рівнем можна схарактеризувати двома підходами, які зазвичай співіснують у деяких країнах Європи.

1. **Індивідуальні навчальні програми**, що базуються на неформальному/формальному робочому альянсі між науковим керівником та аспірантом без етапу структурованого вивчення курсів.

2. **Структуровані навчальні програми** в межах науково-дослідної групи або науково-дослідної докторської школи, що мають два етапи: навчання (обов'язкові та вибіркові курси) та наукове дослідження.

Пріоритет надається структурованим освітньо-науковим програмам (ОНП), при яких формують групи здобувачів у науково-дослідних докторських школах.

Підготовка докторів філософії за структурованими докторськими програмами передбачає впровадження широкого спектра навчальних курсів та різні форми навчання: лекції, семінари, колоквиуми, націлені на те, щоб забезпечити молодого дослідника необхідними компетенціями, які можуть бути узагальнені в 3-х сферах (навчальних складових):

1) оволодіння глибинними професійними знаннями, науковим і культурним кругозором рівня здобувача наукового ступеня доктора філософії, засвоєння знань основних концепцій, теоретичних і практичних проблем, історії розвитку галузі науки та сучасним станом розвитку наукової літератури за обраною спеціальністю;

2) навчання універсальним дослідницьким навичкам (методологія досліджень, методи наукового аналізу; розв'язання наукових проблем; написання наукових текстів та їх публікація; академічне письмо англійською мовою; підготовка та проведення

навчальних занять; управління науковими проєктами, написання пропозицій на фінансування наукових досліджень тощо);

3) навчання суміжним професійним навичкам та компетенціям (навички письма й комунікації; робота в команді та в мережі; лідерські навички; управління часом; здатність планувати власну кар'єру тощо).

Основним критерієм успішного завершення структурованої ОНП, окрім засвоєння визначених програмою курсів, є самостійно проведене якісне дослідження й підготовлена до захисту дисертація. Дискусійним лишається питання щодо використання Європейської системи трансферу та акумуляції кредитів ECTS (European Credit Transfer System) у межах аспірантського навчання. У більшості університетів ECTS розглядається як корисний інструмент для контролю знань і вмій лише у структурованій частині освітньо-наукової програми (освітньої складової – навчальних планів), але не на етапі здійснення наукових досліджень і роботи над дисертацією як оцінювання прогресу в дослідженнях.

Освітня складова (навчальний план) освітньо-наукової програми складається з 30–60 кредитів. Наукова складова (дослідження) не обліковується в кредитному відношенні, але зазначається в планах для забезпечення аспірантові достатньої кількості годин для самостійної роботи над дисертаційним дослідженням.

Аспірант структурованої докторської (PhD) програми впродовж першого, другого та в більшості випадків третього років виконує програму з навчальної підготовки: прослуховує і готується до аудиторних занять (лекцій, семінарів, колоквиумів тощо). Упродовж 4-го року підготовки докторанти систематично презентують та обговорюють проміжні результати своїх досліджень на семінарах. Обов'язковою умовою допущення до захисту дисертації є проходження докторантом викладацької практики, що складається мінімум із 20 годин викладання на бакалаврському/магістерському рівні. Цю практику аспіранти проходять зазвичай упродовж другого року навчання.

Реалізація освітньо-наукових програм за спеціальностями може здійснюватись у рамках докторської школи (Кропивницький, 2018).

**Докторська школа** – це інституційна структура в межах університету зі своїми власними ресурсами, спрямованими

на управління підготовкою докторів філософії. Організаційно докторська школа може бути представлена в такий спосіб:

1. Виконавчий комітет – головний колегіальний орган управління, обраний Вченою радою університету, уповноважений визначати стратегічні завдання розвитку наукової освіти та здійснювати контроль за розвитком докторської школи.

2. Рада аспірантів та докторантів – виборний орган самоврядування, що має представництво у Виконавчому комітеті докторської школи.

3. Адміністрація (відділ аспірантури) – відповідальна за ефективну роботу докторської школи.

4. Докторські програми (ОНП) – структурні одиниці докторської школи, де здійснюється підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у певній галузі знань, поєднуючи спеціалізоване навчання і дослідницьку діяльність.

Фактично докторська програма – це група науковців, дослідницьке середовище з високою академічною культурою, значним фаховим потенціалом і науковими досягненнями, що покладає на себе підготовку докторів філософії.

До складу докторської програми входять:

1. Керівник докторської програми (входить до складу Виконавчого комітету докторської школи) – особа (особи), що формує фаховий зміст докторської програми, відповідає за її діяльність.

2. Рада докторської програми – усі науковці, залучені до виконання програми в ролі наукових керівників, консультантів, викладачів курсів, докторантів тощо.

3. Робоча група докторської програми – група науковців (від 3 до 5 осіб зі складу штатних працівників університету), які контролюють навчальну й дослідницьку роботу в межах докторської програми і підтримують її функціонування.

Організаційною основою докторських програм є так звані «робочі групи» викладачів на чолі з гарантом програми. Робоча група визначає дослідницьке поле потенційних докторантів і оголошує його у формі тематики наукових досліджень учасників групи. В ідеалі вона виконує спільну науково-дослідну тему (фінансовану з бюджету чи з інших джерел), адже на 4-му році навчання успішному аспіранту має бути запропонована ставка наукового співробітника. Звісно, з об'єктивних причин об'єднати всіх членів робочої групи у виконанні єдиної науково-дослідної

теми (особливо бюджетної) можна далеко не завжди. Проте спільність наукової тематики має бути присутня і представлена або спільним методологічним підходом (у разі міждисциплінарних досліджень), або чітко визначеним спільним об'єктом досліджень (у разі застосування різних методологій).

Основним завданням робочої групи на початку процесу має бути оформлення спільного поля дослідницьких інтересів. Це поле потенційних досліджень стає основою для наукової складової ОНП. Далі група формує навчальну складову своєї програми.

Кожна робоча група готує і виносить на обговорення та затвердження Виконавчим комітетом навчальну програму. «Робочі групи» проводять регулярні зустрічі та становлять для аспіранта базовий осередок постійного спілкування, обміну думками, проміжними дослідницькими результатами. Гарант координує діяльність членів групи, виступає від їх імені в управлінських органах Докторської школи, узгоджує індивідуальні плани наукової та навчальної роботи аспірантів цієї програми з їх науковими керівниками.

Окрім гаранта, котрий здійснює контрольні та координаційні функції у відповідному дослідницькому осередку (4–10 науковців зі ступенем), у кожного аспіранта є науковий керівник, що стежить, як молодий науковець виконує формальні вимоги програми, і надає консультації по темі його дослідження. Після успішного завершення першого року навчання аспіранту може призначатися «другий» науковий керівник, функція якого – доповнити роботу першого (наприклад: надаючи додаткові методологічні поради, відкриваючи аспіранту доступ до додаткових джерел чи обладнання, допомагаючи під час написання перших наукових публікацій). Багато європейських університетів запровадили модель спільного керівництва, за якою дозволяється мати два чи більше наукових керівників. Такий підхід розглядається як більш відкритий та прозорий.

Досвід провідних країн світу має три типи структур докторських шкіл:

1. Створення докторських шкіл на кожному факультеті.
2. Створення єдиної докторської школи для управління всіма напрямками підготовки докторів філософії, так звана «парасолькова модель».
3. Університетський консорціум або міжінституційні докторські школи (Гречух, 2018; Кропивницький, 2015; Murray, 2016).

Зазвичай контроль та розгляд робочого плану й робочого графіка аспіранта здійснює кожні 6 місяців науковий керівник, а результат виконання роботи доповідається дослідницькому комітету (або ж іншому аналогічному органу) докторської школи.

Процеси контролю можуть бути такими:

1. Постійні зустрічі аспіранта й наукового керівника з фіксацією їх результатів, які зберігаються ними обома.

2. Систематичні атестації, які складаються з критичного огляду виконаної роботи групою експертів незалежно від наукового керівника.

3. Відгук від аспіранта, в якому висловлюються думки щодо змісту ОНП, навчальних компонентів і наукового керівництва.

За 1-й рік на додаток до виконання вимог традиційної аспірантури (складання іспитів, заліків, звітування) кожен докторант може самостійно готувати розгорнутий «докторський проєкт». Ця письмова робота обсягом 20–30 сторінок містить детальне обґрунтування та план майбутньої дисертації включно з критичним аналізом наукової літератури по темі дослідження. Аспіранти презентують свої докторські проєкти наприкінці першого року навчання, ці роботи оцінюються робочою групою Докторської школи на публічному захисті.

Докторські проєкти можуть бути основною формою підсумкової атестації докторантів першого року навчання на PhD програмах. Якісний докторський проєкт повинен містити такі складові:

1. Критичний огляд літератури, яка стосується теми докторанта.

2. Обґрунтована методологічна база подальшого дослідження.

3. Реалістичний календарний план дослідження.

Докторські проєкти оцінюються за такими критеріями:

1. Глибина аналізу обраної теми чи проблеми, що впливає з критичного огляду наукової літератури.

2. Обізнаність аспіранта з методологічними підходами до вивчення обраної теми, аргументація обраного дослідницького підходу.

3. Потенціал сутнісного внеску в сукупність знань обраної аспірантом галузі в разі виконання запропонованого дослідження.

4. Рівень обґрунтованості обраної методології дослідження.

5. Реалістичність представленого календарного плану дослідження.

Докторський проєкт може бути написаний українською або англійською мовою. У межах захисту докторського проєкту комісія захисту може також перевірити загальну обізнаність аспіранта в тематиці та найновіших досягненнях його галузі.

Ще одна форма атестації та контролю є постійно діючий докторантський семінар (колоквіум), що містить дві основні складові й одну ймовірну. Перша складова – це систематичні (раз на місяць) індивідуальні науково-дослідні презентації аспірантів. Тут особливо варто підкреслити, що йдеться не стільки про завершені результати авторських досліджень – постулати й аргументовані твердження (скажімо, у форматі авторської статті, хоча й це можливо), скільки про питання та припущення у форматі «авторської тези». Це означає, що за визначеним часовим графіком кожний аспірант представляє той чи інший аспект/елемент свого дослідження у вигляді зв'язної цілісної тези, викладеної у письмовій формі (до 0,5 др. арк). Керівник докторантського семінару (член робочої групи, який бере на себе функцію координатора) завчасно розсилає цю тезу всім учасникам семінару. При цьому мінімум двоє з групи пишуть на цю тезу свої докладні письмові відгуки (2–4 стор.), виступаючи в ролі «офіційних рецензентів/опонентів». Решта учасників семінару може обмежитися письмовим судженням довільного обсягу.

Друга складова – колективне обговорення нових наукових праць. Ознайомлення з такими «новинками» та їх обговорення відбувається за аналогічною процедурою, що й презентація «авторської тези»: презентація/представлення новинки одним із аспірантів, два обов'язкові письмові відгуки, письмове судження кожного докторанта. З одного боку, це забезпечує активізацію науково-бібліографічного розшуку й підтримки фахової поінформованості дослідника-початківця, з іншого – саме в таких обговореннях формується культура наукової полеміки і розвивається критичне мислення особистості.

Третя ймовірна складова – це зустрічі здобувачів освіти зі знайомими вітчизняними й іноземними фахівцями даної галузі, запрошеними на семінар. Цю складову здебільшого важко спланувати з достатньою певністю, оскільки засідання семінару потрапляє в залежність від «третьої особи», тобто ця зустріч може «потрапляти» в будь-який пункт накресленого річного графіка, потісняючи собою сплановані і заздалегідь підготовлені зустрічі.

Було б бажаним, щоб робота таких «докторантських семінарів» відображувалася на відповідній сторінці сайту Докторської школи. Це надає семінару поважності, дисциплінує учасників. Активність самих докторантів має фіксуватися організатором засідань і слугувати підставою для зарахування семінару у виконаний індивідуальний план кожного докторанта.

Запровадження системи, що забезпечує регулярний моніторинг та оцінювання результатів виконаної роботи, допомагає визначити проблеми та труднощі, на які слід звернути увагу. Яка б не була форма оцінювання роботи докторів філософії, її критерії повинні мати чіткий та прозорий характер, реалізувати незалежний та об'єктивний елемент процедури атестації.

Важливо підкреслити, що ефективність і результативність роботи дослідника залежить від належної організації праці. Наукова організація праці (НОП) – система заходів з удосконалення методів і умов інтелектуальної праці, збереження здоров'я працівників на основі освітніх досягнень науки і техніки, що забезпечують найвищу ефективність розумової праці.

Основними принципами організації роботи дослідника є: наступність, колективність, кооперація праці, динамічність, мобільність, самоорганізація, творчий підхід.

Науково-дослідна робота здобувачів вищої освіти охоплює різні аспекти та має загально визнану структуру: постановка проблеми або формулювання дослідницьких питань, огляд наукової літератури, методологічні підходи, формулювання гіпотези або тези, збір і аналіз даних, формулювання висновків і рекомендацій. Схарактеризуємо кожний із цих етапів більш докладно:

**I. Постановка проблеми, або формулювання дослідницьких питань.** Формулювання дослідницьких питань є ключовим етапом у процесі науково-дослідної роботи. Здобувачі повинні вміти формулювати конкретні дослідницькі проблеми, які визначають напрямок їхньої роботи, встановлюють мету та завдання дослідження, допомагають сфокусувати увагу на конкретних аспектах проблеми чи теми.

Розглянемо деякі методи формулювання дослідницьких питань.

*1. Подумки над актуальними питаннями.* Дослідник розглядає актуальні проблеми, що виникають у його галузі наукових досліджень. Це може бути визначення нових тенденцій, ідентифікація прогалин у знаннях або вирішення практичних проблем.

2. *Огляд літератури* може допомогти досліднику виявити невирішені або суперечливі аспекти в певній області, сформулювати дослідницькі питання, які зможуть розширити розуміння предметної області.

3. *Створення гіпотези* дозволить стати основою для формулювання дослідницьких питань, які стосуються перевірки вже існуючих наукових положень.

4. *Використання теоретичних концепцій*: дослідники можуть спиратися на теоретичні концепції або моделі для формулювання своїх дослідницьких завдань; розкрити або розширити існуючі теоретичні уявлення або застосувати їх для розуміння нових аспектів проблеми.

5. *Залучення стейкхолдерів*: дослідники можуть взяти до уваги думки та потреби стейкхолдерів у формування дослідницьких питань, провести співбесіди, фокус-групи або опитування, щоб зрозуміти проблеми та інтереси цих груп людей.

6. *Розгляд досліджень у суміжних галузях* з метою виявлення нових ідей та можливі напрямки досліджень для своєї роботи.

Формулювання дослідницьких питань може бути інтегративним процесом, що вимагає креативності, критичного мислення та знань у відповідній галузі досліджень. Важливо, щоб сформульовані проблемні питання були чіткими, конкретними та спрямованими на досягнення конкретних цілей дослідження.

**II. Огляд наукової літератури.** Методологія аналізу літератури є важливою складовою наукового дослідження, оскільки допомагає здобувачам зрозуміти поточний стан проблеми в певній галузі знань, ретельно оцінити попередні дослідження, ідеї та результати, ідентифікувати прогалини та визначити можливості для наукового внеску. Ключовими кроками методології аналізу літератури є:

1. *Формулювання пошукових запитів*. Для цього використовуються ключові слова, терміни та фрази, що пов'язані з предметом дослідження.

2. *Пошук наукової літератури*. Дослідник використовує наукові бази даних, бібліотек, електронні ресурси та інші джерела для пошуку відповідної літератури. Важливо включати як класичні, так і найновіші дослідження з даної галузі знань.

3. *Критичний огляд відібраних наукових джерел*. Дослідник аналізує зібрану літературу, критично визначаючи її релевантність, якість, методи, результати та потенційні обмеження. Він оцінює

авторитетність джерел, детально вивчає їхні методи та розглядає внесок кожного дослідження у розвиток обраної галузі.

4. *Опрацювання наукової літератури.* Дослідник систематизує зібрану літературу згідно з тематичними та концептуальними категоріями. Це допомагає структурувати огляд, зробити висновки та визначити прогалини у знаннях.

5. *Визначення тенденцій та перспектив.* Аналіз літератури дозволяє досліднику виявити ключові тенденції, конфлікти думок, невирішені питання й перспективи для подальшого дослідження.

6. *Синтез та висновки.* Дослідник здійснює синтез інформації, зібраної під час аналізу літератури, та оформлює висновки, які підтримують або відхиляють гіпотези дослідження.

7. *Посилання та правильне використання інформації.* Важливо правильно цитувати та посилатися на літературні джерела відповідно до стандартів та етики.

Аналіз літератури є не лише підготовчим етапом для наукового дослідження, але й ключовим компонентом, що допомагає досліднику розуміти контекст та перспективи обраної теми або проблеми (Murray, 2016).

**ІІІ. Методологічний підхід до науково-дослідної роботи.** Методологічний підхід до науково-дослідної роботи визначає рамки, принципи та методи, які дослідник використовує для здійснення свого дослідження. Цей підхід впливає на вибір методів збору даних, аналізу, інтерпретації та узагальнення результатів. Зупинимось на декількох сучасних методологічних підходах до науково-дослідної роботи:

– *позитивізм:* базується на переконанні, що наука повинна бути об'єктивною, спираючись на спостереження, експерименти та вимірювання. Дослідники, які використовують позитивістський підхід, намагаються створити загальноприйняті закони або закономірності;

– *інтерпретативізм:* покладається на розуміння суб'єктивного досвіду та індивідуальних переживань. Дослідники, які використовують інтерпретативний підхід, звертають увагу на контекст, в якому виникають явища, та намагаються зрозуміти їх крізь призму значень та інтерпретацій;

– *критичний підхід:* ставить під сумнів різні підходи та знання; заснований на критиці та рефлексійному ставленні до певного знання або положення в конкретній галузі знань;

– *феноменологія*: спрямований на розуміння суб'єктивних переживань та дослідження емпіричних явищ крізь призму досвіду. Дослідники, які використовують феноменологічний підхід, намагаються зрозуміти й описати світ так, як його сприймають люди;

– *конструктивізм*: має ключову ідею про те, що знання будується через соціальну взаємодію та взаємодію з оточуючим світом. Дослідники, які використовують конструктивістський підхід, намагаються розкрити роль суспільства у формуванні знань та реалізації дійсності;

– *прагматизм*: покладається на ідею, що значення теорій та концепцій оцінюється на основі їх практичної придатності й ефективності. Дослідники, які використовують прагматичний підхід, намагаються застосовувати та розвивати ті знання, які можуть бути корисними для практики.

Вибір конкретного методологічного підходу залежить від цілей дослідження, предметної області, а також особистих переконань та підходів дослідника. Комбінація різних підходів зазвичай дозволяє отримати більш повне розуміння проблеми чи явища (Лебідь, 2018).

**IV. Збір та аналіз даних.** На цьому етапі здобувачі здійснюють практичну роботу з даними, виконують експерименти або аналізують наявні інформаційні ресурси. Існують різні підходи до цих процесів, залежно від характеру дослідження, методологічного підходу та доступних ресурсів.

Збір даних можна здійснювати відповідно до кількісного або якісного підходів. *Кількісний підхід* передбачає використання таких методів:

– анкетування: збір інформації шляхом розсилання анкет або опитувальних листів;

– експериментальний метод: контрольоване спостереження або маніпулювання змінними для вивчення їх впливу на результати;

– секційне дослідження: вивчення великої кількості осіб, які представляють різні групи або категорії.

Здійснення якісного підходу може включати такі методи:

– інтерв'ю: глибоке вивчення думок, переконань та досвіду респондентів;

– фокус-групи: групові обговорення, спрямовані на вивчення певної проблеми чи теми;

– спостереження: дослідження поведінки, процесів або явищ шляхом спостереження в реальному часі.

**Аналіз даних** можна проводити відповідно до:

– кількісного аналізу: *статистичний аналіз* – використання статистичних методів для вивчення взаємозв'язків та визначення статистично значущих відмінностей; *математичне моделювання* – використання математичних моделей для прогнозування та аналізу складних систем;

– якісного аналізу: *тематичний аналіз* – виділення ключових тем, понять та шаблонів у текстових даних; *кодування даних* – присвоєння кодів або категорій текстовим фрагментам для вивчення ключових патернів;

– мішаних методів аналізу: *триангуляція* – використання кількох методів або джерел даних для перевірки та підтвердження отриманих результатів; *компаративний аналіз* – порівняння даних з різних джерел або груп для виявлення схожих або відмінних патернів.

Ключовим є вибір методу збору та аналізу даних, який найбільшою мірою відповідає цілям дослідження, його методологічному підходу та обмеженням ресурсів. Крім того, важливо дотримуватись етичних стандартів та забезпечувати достовірність та об'єктивність отриманих результатів.

У процесі науково-дослідницької роботи фахівець може використовувати різноманітні методи дослідження проблем, установлення фактів, отримання нових знань та висування гіпотез, зокрема:

1. Теоретичні методи – використовуються для аналізу інформації, висунення гіпотез та розробки теорій: аналіз літератури, логічне мислення, моделювання, розв'язання математичних задач.

2. Емпіричні методи – базуються на спостереженнях, експериментах та обробці отриманих даних: експерименти в лабораторіях, анкетування, спостереження, аналіз статистичних даних.

3. Компаративний метод – полягає в порівнянні різних об'єктів чи явищ з метою виявлення відмінностей та подібностей між ними, дозволяє отримати більш глибоке розуміння досліджуваної проблеми.

4. Історичний метод – передбачає дослідження історичного розвитку явища або проблеми з метою розуміння її еволюції, визначення причин та наслідків, а також виявлення закономірностей.

5. Експертний метод – використовується для збору інформації та отримання експертних оцінок від фахівців у відповідній галузі.

6. Експериментальний метод – систематичне планування здійснення контрольованих спостережень або дослідів з метою перевірки гіпотез та отримання нових знань.

Ці методи можуть застосовуватись окремо або в комбінації залежно від конкретної проблеми, що досліджується, та цілей науково-дослідної роботи. Комбінування різних методів дозволяє отримати більш повне та об'єктивне розуміння досліджуваної проблеми (Національна академія наук України: статистичний і наукометричний аналіз ефективності наукового потенціалу, 2018).

**V. Висновки та рекомендації.** Це завершальна частина дослідження, де здобувачі формулюють свої висновки на основі аналізу даних дослідження, а також надають рекомендації для подальших досліджень. Формулювання висновків та рекомендацій, будучи важливою частиною будь-якого наукового дослідження або проекту, дають змогу підсумувати здобуті результати та виокремити ключові висновки для подальшого застосування.

**Висновки** мають відповідати таким вимогам:

1. *Конкретність.* Висновки повинні бути спрямованими на основні результати дослідження.

2. *Відповідність цілі та перебігу дослідження.* Висновки повинні відображати результати, отримані в процесі дослідження, та відповідати поставленим дослідницьким питанням.

3. *Об'єктивність.* Висновки мають бути підтвержені даними та фактами, а не особистими думками чи уподобаннями.

4. *Лаконічність і чіткість.* Висновки повинні бути короткими та зрозумілими, без зайвих деталей або складних термінів.

Під час формулювання **рекомендацій** на основі проведеного дослідження слід керуватися такими вимогами:

1. *Походження з висновків.* Рекомендації повинні впливати зі сформульованих висновків та відображати потенційні шляхи вдосконалення ситуації або розв'язання проблем.

2. *Конкретність і реалізованість.* Рекомендації повинні описувати конкретні кроки або дії, які можна вжити для досягнення мети.

3. *Виконуваність.* Рекомендації повинні бути реалістичними та враховувати можливість та обмеження у виконанні.

4. *Підтримка доказами.* Рекомендації повинні підтримуватись даними та фактами, отриманими під час дослідження.

5. *Узгодженість із поставленими цілями.* Рекомендації повинні бути узгоджені з цілями дослідження та потребами зацікавлених сторін.

6. *Моніторинг та оцінка.* Важливо включити рекомендації, пов'язані з процедурами моніторингу й оцінювання ефективності запропонованих заходів (Лебідь, 2018; Старикова, Красницька, 2017).

Слід також відзначити, що в процесі наукового пошуку здобувачі вищої освіти можуть використовувати різні *форми та методи науково-дослідної діяльності*. Найпоширенішими формами цієї діяльності є такі: практичні та лабораторні роботи; наукові семінари; наукові гуртки та клуби; участь у наукових стажуваннях; курсові та дипломні проекти; наукові конференції; участь у наукових проєктах закладу вищої освіти або наукової установи; публікація статей та наукових робіт, оформлення патентів.

Важливим аспектом проведення наукового дослідження є оприлюднення його основних положень і результатів у наукових публікаціях автора. Оцінка наукових результатів і критерії оцінки наукових публікацій визначаються залежно від конкретної наукової галузі, стандартів журналу, в якому публікація з'являється, та загальних вимог до якості наукової роботи. Однак існують деякі загальні критерії, які часто використовуються для оцінки публікацій, а саме такі:

1. *Оригинальність і новизна:* чи пропонує публікація нові ідеї, нові підходи до розв'язання проблеми, концепції або перші емпіричні докази певної гіпотези?

2. *Наукова значущість:* наскільки важливим є представлений матеріал для певної наукової галузі або суспільства в цілому?

3. *Методологічна обґрунтованість і достовірність:* чи використовуються в публікації адекватні методи дослідження? Чи дотримується автор публікації високих стандартів дослідження?

4. *Чіткість і структурованість тексту:* чи чітко представлені ідеї, результати та висновки? Чи відповідає структура публікації вимогам журналу або конференції?

5. *Доказова база й аналіз результатів:* чи підтримуються висновки публікації відповідними доказами та аналітичними даними? Чи коректно інтерпретуються дані?

6. *Оформлення:* чи відповідає публікація вимогам щодо форматування, стилю, правопису?

7. *Цитування і вплив:* чи цитується робота іншими науковцями?

Важливо також пам'ятати, що оцінка наукових публікацій може проводитися як експертами у формі піркових оглядів (peer-review), так і науково-метричними показниками, такими як ім-пакт-фактор журналу, кількість цитувань тощо (Лебідь, 2018; Ковальова, 2015).

### **8.3. Світовий досвід організації наукової діяльності в епоху цифровізації суспільства та міжнародна наукова співпраця українських дослідників**

Науково-дослідна діяльність у провідних європейських держав, США, Китаю, Японії організована на високому рівні та має значний науковий потенціал і вплив як на науковий прогрес, так і на інноваційність у різних галузях.

Так, **Федеративна Республіка Німеччина (ФРН)** відрізняється великою кількістю різноманітних установ, які здійснюють наукову діяльність. До них належать дослідницькі установи, які спеціалізуються на певних наукових напрямках, університети, наукові центри великих промислових підприємств тощо.

Найважливішими науково-дослідницькими організаціями ФРН є Товариство імені Макса Планка, Об'єднання імені Гельмгольца, Товариство імені Фраунгофера та Об'єднання імені Лейбніца (Лебідь, 2018). Зокрема, Товариство імені Лейбніца має 300-річну історію та вважається найбільшим і найвпливовішим науковим товариством Німеччини.

Головною науковою установою в Німеччині є Німецька Академія наук, що являє собою товариства вчених і позауніверситетські дослідницькі установи одночасно. Університети в Німеччині є важливим центром наукових досліджень. Вони проводять власні дослідження, готують наукові кадри та співпрацюють з промисловими та державними підприємствами. Багато промислових гігантів у Німеччині також мають власні дослідницькі відділи, які займаються впровадженням нових технологій та створенням інноваційних продуктів.

ФРН виділяє значні кошти на підтримку наукових досліджень через державні програми, а також співпрацю з приватними компаніями та міжнародними науковими організаціями. Німеччина має розвинену інноваційну інфраструктуру, яка сприяє комерціалізації результатів наукових досліджень і перетворенню їх

у конкурентоспроможні продукти та послуги. Загальні питання науково-інноваційної політики розглядають Міністерство освіти і науки та Міністерство економіки і праці. Інші міністерства також беруть участь у розробці наукової політики, переважно через фінансування технологічних програм і підтримку оборонних науково-дослідних та дослідно-конструкторських робіт (Кропивницький, 2018).

Державне фінансування наукових досліджень надходить з федерального бюджету; з місцевих бюджетів, спільно з федеральним і місцевим бюджетів (Наукова діяльність, 2020). За рахунок державних коштів надається підтримка дослідженням у тих галузях науки, які ще не мають безпосереднього стосунку до технологічного та економічного розвитку, але проводяться в інтересах суспільства (Національна академія наук України: статистичний і наукометричний аналіз ефективності наукового потенціалу, 2018). Крім державного фінансування, що покриває тільки третю частину всіх витрат на науку, у Німеччині на наукові дослідження залучаються кошти приватних фірм, некомерційних організацій та фондів (Старикова, Красницька, 2017).

Наявність різноманітних наукових структур створює потужну основу для науково-дослідної діяльності в Німеччині, що допомагає забезпечити високий рівень наукового прогресу та інновацій.

**Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (Велика Британія)** має довгу й визнану історію наукових досягнень та досліджень. Наукова діяльність країни зосереджена в університетах, науково-дослідних інститутах і центрах (лабораторіях), численних наукових об'єднаннях та асоціаціях. У Великій Британії є також Королівська національна академія наук, яка є провідною державною науковою установою, об'єднуючи провідних учених різних галузей науки та сприяючи розвитку наукової діяльності.

Серед численних престижних університетів Великої Британії виділяються Кембридж, Оксфорд, Лондонська школа економіки та інші, які є важливими центрами наукових досліджень. Багато з цих університетів мають власні дослідницькі центри та лабораторії. Заклади вищої освіти проводять в основному фундаментальні дослідження.

У Великій Британії існують численні державні та приватні дослідницькі установи, такі як Ройальна ботанічна садиба в К'ю, Британська бібліотека, Медікальний дослідницький совет, інсти-

тути фізики, біології, медицини та інші. Такі науково-дослідні інститути і центри (лабораторії) державного сектора проводять фундаментальні та прикладні наукові дослідження.

Уряд Великої Британії виділяє фінансування науковим дослідженням через різні програми та організації (Національна служба здоров'я, Національний дослідницький фонд, Рада з наукових та гуманітарних досліджень тощо). Більшу частину прикладних розробок і досліджень проводить саме приватний сектор Великої Британії з метою їх комерціалізації, поширення та впровадження у виробництво. Приблизний розподіл фінансування за секторами: урядові лабораторії – 15,3 %; заклади вищої освіти – 13,7 %; дослідницькі асоціації, дослідницькі публічні корпорації та лабораторії, приватні фірми – 84,3 %; інші організації – 3,7 % (Литвинова, 2016). Підтримка держави надається в основному довготривалим, цікавим і перспективним науковим проектам, розвитку й покращенню науково-технічної інфраструктури, навчанню й підготовці висококваліфікованих фахівців для потреб промислового розвитку країни. Стимулювання розвитку науки та техніки здійснюється також шляхом прямого фінансування, а також податкової і амортизаційної політики (Гречух, 2018).

Наукову діяльність **Французької Республіки (Франції)** регулює міністерство, що відповідає за наукові дослідження (у структурі міністерства національної освіти, вищої освіти й науки), та міністерство, яке відповідає за промисловий розвиток (у структурі міністерства економіки, фінансів і промисловості) (Національна академія наук України: статистичний і наукометричний аналіз ефективності наукового потенціалу, 2015). Не менш важливе значення має державне агентство OSEO, яке було створено в 2005 р. шляхом об'єднання трьох національних установ підтримки малого бізнесу – національного агентства з підвищення інноваційної привабливості наукових досліджень, агентства зі страхування малого бізнесу та банку, що працює з малими та середніми підприємствами (Старикова, Красницька, 2017).

Франція має кілька великих державних наукових організацій, таких як Національний центр наукових досліджень (CNRS), Центр наукових досліджень (CEA), Інститут наукових досліджень для розвитку (IRD) та інші, які координують та фінансують наукові дослідження в різних галузях.

CNRS має власні дослідні лабораторії та групи, а також два інститути – Національний інститут наук про Всесвіт та Націо-

нальний інститут ядерної фізики і фізики елементарних часток (Шевченко, 2015). Основною структурною одиницею CNRS є лабораторія. В усіх лабораторіях, які співпрацюють із CNRS, незалежно від їхніх статусу і приналежності, реалізується єдина політика, діють єдині правила створення, контролю й ліквідації лабораторій та координації їхньої діяльності, встановлені CNRS (Creswell, 2014). Реформа французької науки, що направлена на підвищення конкурентоспроможності економіки, спричинила значне розширення прав наукових організацій в розподілі бюджетних коштів, полегшення адміністративних процедур, збільшення самостійності самих науковців.

Державне регулювання науковою діяльністю реалізується шляхом прямої (безвідсоткові позики) і непрямой (податкова знижка, податкові канікули) фінансової підтримки. З метою оцінки досліджень і наукових проєктів створюється спеціальне агентство (Delamont, Atkinson, Parry, 2017).

Франція має численні престижні університети та заклади вищої освіти, які здійснюють активну наукову діяльність у співпраці зі згаданими науковими організаціями, а також самостійно. Багато великих компаній у Франції мають власні дослідницькі лабораторії та центри, що займаються розробкою нових технологій та інновацій. Уряд Франції виділяє значні кошти на підтримку наукових досліджень через різні програми та ініціативи, такі як Національний фонд наукових досліджень (ANR), Європейська програма рамкових досліджень (Horizon Europe) та інші.

На високому рівні організована науково-дослідна робота в **Королівстві Швеція (Швеції)**. Ця робота базується на системі державної підтримки, а також активній взаємодії між галузевими організаціями, університетами та промисловим сектором. Основними організаціями, що забезпечують наукові дослідження у Швеції, є Vetenskapsrådet – Шведська рада з наукових досліджень, Vinnova – Шведське управління інноваційних систем, Formas – Шведська рада з наукових досліджень у сфері охорони навколишнього середовища, сільськогосподарських наук і територіального планування, FAS – Шведська рада з наукових досліджень у сфері трудових відносин і соціального забезпечення (Phillips, Pugh, 2016).

Швеція має кілька високорозвинених університетів та дослідницьких інститутів, таких як Королівський технологічний університет, Університет Упсали, Шведський інститут досліджень

процесів, Карольський інститут тощо. Вони здійснюють значний внесок у науково-дослідну роботу в країні. Особливістю наукової діяльності у Швеції є те, що всі університети мають статус науково-дослідних. Головним джерелом фінансування наукової роботи в університетах та інших закладах вищої освіти є державний бюджет, кошти з якого виділяються як у формі прямих державних дотацій, так і по лінії різних рад з науки й інших державних агентств і відомств. З 2010 р. запрацювала прогресивна система надання пільг університетам, яка на законодавчому рівні закріпила їх дослідницьку та фінансову автономність.

Багато шведських компаній активно залучаються до наукових досліджень і співпрацюють з університетами та державними агентствами для створення нових продуктів та технологій. У Швеції також працюють некомерційні фонди, які фінансують науку, але їх вплив на регулювання науковою діяльністю не значний.

Організація науково-дослідної діяльності у **Фінляндській Республіці (Фінляндії)** відбувається через різноманітні установи та програми, що підтримують науковий прогрес у країні. Фінляндія має кілька престижних університетів, таких як Університет Гельсінкі, Технічний університет Тампере та Школа економіки Аалто. Ці університети займаються науковим дослідженням у різних галузях, співпрацюють з промисловими компаніями та урядовими організаціями для розвитку нових технологій та інновацій.

Фінляндія має кілька національних дослідницьких центрів, таких як Всенародний центр дослідження лісу та Всенародний центр дослідження здоров'я та соціального добробуту. Ці центри займаються фундаментальними та прикладними дослідженнями у важливих для Фінляндії галузях. Уряд Фінляндії підтримує інноваційні програми та фонди, що спрямовані на стимулювання досліджень у галузях, які мають стратегічне значення для країни. Ці програми можуть фінансувати дослідження в університетах, дослідницьких центрах або в приватному секторі.

Урядовою організацією Фінляндії, що здійснює регулювання наукової діяльності, є Рада з наукової й технологічної політики, головною метою функціонування якої є стимулювання економічного зростання, розвиток промисловості та торгівлі, поширення нових методик і розширення банку знань. Головною установою, яка координує політику у сфері науки шляхом планування та розподілу бюджетних коштів, є Tekes – Агентство з фінансування технологій та інновацій. Регулювання наукової та інвестиційної ді-

ральності у Фінляндії здійснює також незалежний державний фонд Sitra – Національний фонд з досліджень і розвитку.

Фінляндія активно співпрацює з міжнародними дослідницькими організаціями та іншими країнами для обміну знаннями та дослідженнями. Це сприяє розвитку науково-дослідної бази країни та підвищує конкурентоспроможність фінських досліджень на світовому рівні.

В Італійській Республіці (Італії) науково-дослідна діяльність організована через різноманітні установи та програми на різних рівнях: державному, університетському та приватному секторах.

Університет Болоньї, Університет Павії та Університет Риму «Ла Сап'єнца» відомі своїми дослідженнями в різних галузях, від гуманітарних наук до технічних та природничих наук. Уряд Італії підтримує дослідницькі програми через національні дослідницькі ради та організації, такі як Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR) та Istituto Nazionale di Fisica Nucleare (INFN), що здійснюють фундаментальні та прикладні дослідження в різних галузях.

CNR (Національна дослідна рада) є громадською організацією, головний обов'язок якої полягає у виконанні, просуванні, поширенні, передачі та покращенні дослідної активності в основних секторах зростання знань, а також застосуванні цих знань для наукового, технологічного, економічного й соціального розвитку країни. Основним джерелом фінансування CNR є держава, до 30 % прибутків CNR отримує від робіт на зовнішні замовлення й за угодами з фірмами, контрактами з Євросоюзом та міжнародними організаціями (Наукова діяльність, 2020). До CNR входять: INFN (Національний інститут ядерної фізики), INGV – Національний інститут геології та вулканології, INAF (Національний інститут астрофізики), ASI (Італійське космічне агентство) (там само).

Італія також активно розвиває інноваційні парки та технологічні кластери, які сприяють співпраці між університетами, промисловими компаніями та державними організаціями. Такі місцевості, як Технополіс Падуя та Технопарк Новара, є центрами дослідницької та інноваційної діяльності.

Науково-дослідна робота в Сполучених Штатах Америки (США) відбувається в різних формах і на різних рівнях – від університетських лабораторій до великих дослідницьких інститутів і корпоративних наукових відділень. Організаційна структура науково-дослідної роботи в США може варіюватися залежно від конкретної галузі та фінансування.

Більшість американських закладів вищої освіти мають власні дослідницькі лабораторії, де факультет, докторанти та студенти займаються науковими дослідженнями. Існують різноманітні національні та приватні дослідницькі організації, які спеціалізуються на різних галузях науки, включаючи медицину, технології, енергетику, екологію тощо.

Основною відмінністю організації наукової діяльності в США є система надання вищій освіті лівової частки важливих фундаментальних досліджень, що проводяться в науково-дослідних центрах і лабораторіях ЗВО. Американська система освіти повністю інтегрована у практичні проблеми корпоративного сектору та заздалегідь готує кадри, здатні ці проблеми вирішувати. Саме такий підхід до організації діяльності робить американську науку у ЗВО найефективнішою у світі, сила якої полягає в ефективній взаємодії з корпоративним сектором (Кропивницький, 2018).

Організаційна структура кожного конкретного дослідницького проєкту може відрізнятись, але загальний принцип полягає в тому, що дослідження здійснюється командою науковців під керівництвом відповідального керівника проєкту або лабораторії. Фінансування проєктів може надаватися як урядовими органами, так і приватними фондами або компаніями.

У США відсутнє спеціалізоване міністерство з питань науки. За підтримку фундаментальних досліджень в країні відповідає ряд державних агентств, такі як Національне управління з аеронавтики та досліджень космосу (NASA), Національний інститут здоров'я (NIH), Національний науковий фонд (NSF) тощо, які фінансують і організують науково-дослідну діяльність у різних галузях. Багато корпорацій мають власні науково-дослідні відділи, які займаються розробкою нових продуктів, технологій та інновацій.

Головним принципом надання коштів науковим установам є розподіл коштів на конкурсній основі за напрямками. Особливістю організації наукової діяльності є федеральне законодавство, яке періодично, відповідно до актуальних потреб, приймає програми в галузі науково-технічного розвитку, які мають силу закону. Ці програми встановлюють державно-правове регулювання та призначені для розв'язання стратегічних і тактичних завдань державної політики в галузі науки.

Не менш важливим елементом регулювання наукової діяльності є система оцінювання ефективності реалізації державної політики в галузі науки. Оцінювання заходів наукової політики

реалізується для визначення рівня досягнення поставленої мети, а також забезпечення жорсткого контролю над бюджетними видатками (Кропивницький, 2018).

Науково-дослідна діяльність в **Японській Державі (Японії)** має свої власні особливості та структуру. Реалізація цієї діяльності передбачає будівництво міст – технополісів, в яких зосереджуються науково-дослідні й дослідно-конструкторські роботи та наукоємне промислове виробництво. Найважливішими особливостями технополісів є взаємопов'язане вирішення завдань модернізації традиційних для регіону галузей промисловості та вихід їх на сучасний рівень, вибір наукових напрямів, визнаних пріоритетними для цього технополіса, випереджаючий розвиток виробничої інфраструктури та створення найсприятливіших умов для співробітників, фахівців і жителів міст, на території яких вони формуються. Вагому роль у розвитку технопарків відіграють потужні університети. Технопарки активно використовують інфраструктуру університетів, зокрема дослідницькі лабораторії. Наукові парки – це певного роду організації, які включає в себе сукупність науково-дослідних установ та організацій, які досліджують проблеми в певній сфері наукової діяльності, створюють нові технології виробництва, вивчають економічні й соціальні потреби (Кропивницький, 2018).

Японія має численні національні дослідницькі організації, такі як Японське агентство науки та технологій (JST), Японське агентство промислових технологій (AIST), Японське космічне агентство (JAXA) та інші, які здійснюють дослідницьку роботу в різних галузях. Багато японських корпорацій мають свої власні дослідницькі центри, які займаються розробкою нових технологій. Уряд Японії також впроваджує різні програми й ініціативи для підтримки науково-дослідницької діяльності в країні. Наприклад, було розроблено й реалізовано науково-технологічну стратегію Японії 2021 року «Science, Technology and Innovation Strategy for the Future», в якій визначалися пріоритети для розвитку науки та технологій у країні.

В Японії під управлінням прем'єр-міністра діє Наукова рада, яка є спеціалізованим агентством, метою діяльності якого є просування науки в уряді, промисловості та в повсякденному житті. Наукова рада Японії ухвалює рішення із найважливіших наукових проблем і забезпечує ефективний обмін знаннями між ученими з метою забезпечення підвищення продуктивності наукових досліджень. З метою

сприяння просуванню науки в усіх сферах в Японії діє заснована за підтримки імператора некомерційна організація JSPS (Японське товариство сприяння розвитку науки). JSPS – це незалежна установа, що здійснює оптимізацію ефективності управлінських рішень у галузі науки. Також JSPS відіграє ключову роль в управлінні широким спектром японських навчальних і наукових програм. Основними функціями JSPS є: заохочення молодих дослідників до наукової діяльності; сприяння розвитку міжнародної наукової кооперації; виділення грантів на наукові дослідження; виконання досліджень для майбутніх програм; підтримування наукової кооперації між академічним співтовариством і промисловістю; збирання і поширення інформації про науково-дослідну діяльність (Кропивницький, 2018). Діяльність JSPS забезпечується щорічними урядовими субсидіями.

**Китайська Народна Республіка (Китай)** є одним із лідерів у галузі науки й техніки та має велику кількість університетів і дослідницьких інститутів, що здійснюють наукові дослідження в різних галузях, включаючи науку, технології, медицину, сільське господарство тощо. Загальний принцип організації науково-дослідної діяльності в Китаї полягає в поєднанні зусиль держави, університетів, науково-дослідних інститутів та приватного сектора для забезпечення наукового прогресу та інноваційного розвитку країни.

Провідною академічною установою в країні є Академія наук Китаю, до складу якої входить п'ять підгруп, що включають 108 науково-дослідних інститутів, понад дві сотні наукових і технологічних підприємств, більше двох десятків забезпечуючих організацій, зокрема один університет, одна аспірантура і п'ять документально-інформаційних центрів, розташованих у різних провінціях Китаю. Головними завданнями Академії наук Китаю є: проведення фундаментальних і прикладних досліджень; національний моніторинг природних ресурсів і довкілля; забезпечення країни науковими даними; консультування уряду з питань наукової політики; виконання доручень уряду щодо ключових науково-технічних проблем для економічного розвитку країни; навчання науково-технічного персоналу; залучення промислових підприємств до активної участі в наукових дослідженнях [там само].

Міністерство наук, Національний науковий фонд та Академія наук Китаю здійснюють державне фінансування науково-дослідних установ. Китай активно розвиває різні науково-технологічні

програми й ініціативи, такі як «Масштабні наукові інфраструктурні проєкти» і «План 2030 з інтеграції індустрії та інтернету». Уряд Китаю підтримує декілька національних науково-дослідних центрів, спеціалізованих на конкретних галузях, таких як космічні дослідження, інформаційні технології, енергетика тощо. Багато китайських компаній вкладають значні кошти в науково-дослідницькі проєкти з метою розробки нових технологій, покращення виробництва та створення інноваційних продуктів.

Слід відзначити, що в умовах інтеграції України в європейський і світовий науковий простір активно розвивається *міжнародна наукова співпраця* вітчизняних дослідників. Міжнародна наукова співпраця є важливим фактором для розвитку наукової сфери в Україні та сприяє інтеграції українських дослідників у світову наукову спільноту. Міжнародна наукова співпраця вкрай важлива і для самих науковців, оскільки вона дозволяє їм отримувати доступ до новітніх дослідницьких методів, обмінюватися знаннями та досвідом з колегами з усього світу, а також розширювати можливості для отримання фінансування і реалізації спільних наукових проєктів.

Розвиток сучасної науки характеризується інтернаціоналізацією й міждисциплінарністю, що досягається активною співпрацею учених і фахівців різних країн, які спрямовують свою діяльність у різноманітних науково-технічних галузях. Україна бере участь у різних програмах обміну, таких як програма Erasmus+ Європейського Союзу, програма Fulbright США, програми обміну в межах міжнародних організацій тощо. Ці програми надають українським дослідникам можливості для навчання, дослідницьких стажувань та співпраці з університетами та науковими інститутами за кордоном.

Українські дослідники активно беруть участь у спільних наукових проєктах з колегами з інших країн. Це може бути спільне виконання досліджень, публікації спільних наукових статей, організація конференцій та семінарів тощо. Українські дослідники можуть приєднатися до міжнародних наукових мереж та асоціацій, які об'єднують учених з різних країн за спільними науковими інтересами.

Важливу роль в інтеграційних процесах формування загального наукового простору відіграють міжнародні академічні організації, що об'єднують національні академії наук або видатних учених і фахівців з різних країн світу.

Всесвітні наукові об'єднання складаються з колективних членів – національних академій наук або їх аналогів. Серед найбільш відомих можна назвати такі:

1. Міжнародний союз академій (International Union of Academies – IUA) – усесвітня організація національних академій у галузі гуманітарних та соціальних наук. Цей союз академій об'єднує в собі понад 100 академій із 63 країн світу та спрямовує свою діяльність на вивчення культури різних народів і територій.

2. Міжнародна наукова рада (International Council for Science – ICSU), що об'єднує 31 міжнародну наукову організацію і 122 національних наукових членів із 142 країн. Стратегічні напрямки роботи ICSU зосереджені на трьох ключових галузях: міжнародне наукове співробітництво, наукова політика та універсальність науки. Основні поточні програми ICSU включають міжнародну гео-сферно-біосферну програму, всесвітню програму досліджень клімату, міжнародну програму з досліджень у галузі біорізноманіття та міжнародну програму людських вимірів з глобальних змін навколишнього середовища. Національна академія наук України є національним науковим членом ICSU з 1992 року.

3. Усесвітня спільнота академій (Global Network of Science Academies – IAP), яка функціонує на базі Інституту теоретичної фізики імені Абдуса Салама в Трієсті й має у своєму складі 111 наукових академій з усього світу.

4. Міжакадемічна рада (InterAcademy Council – IAC), що є багатонаціональною організацією наукових академій, створеною для отримання звітів про наукові проблеми, пов'язаних з глобальними викликами нашого часу й надання інформації та порад для національних урядів і міжнародних організацій, як-от ООН і Всесвітній банк.

5. Міжакадемічна медична мережа (InterAcademy Medical Panel – IAMP), яка заснована в 2000 р. і об'єднує академічні установи, які працюють в галузі поліпшення охорони здоров'я в усьому світі. У 2016 р. у складі IAMP було 73 академії.

6. Європейська федерація академій природничих і гуманітарних наук (All European Academies – ALLEA), яка є найбільшою з міжнародних регіональних академічних організацій світу. В її роботі беруть участь 59 академічних організацій у галузі природничих і гуманітарних наук з 38 країн, включаючи національні академії наук усіх європейських країн. Місія ALLEA включає в себе: сприяння обміну інформацією та досвідом між академіями,

розвиток передового досвіду і високих етичних стандартів у проведенні досліджень, а також питання між- і багатодисциплінарних підходів у всіх наукових починаннях. Керівними органами ALLEA є генеральна асамблея, рада і президент. Секретаріат ALLEA знаходиться в Берліно-Бранденбурзькій академії природничих і гуманітарних наук. Наукова робота ALLEA зосереджена в робочих групах, у тому числі в 2 постійних групах: права інтелектуальної власності (Intellectual Property Rights) і науки й етики (Science and Ethics) та 3 інших групах, спрямованих на 9-ту рамкову програму (Framework Programme 9), наукову освіту (Science Education) і використання інформаційних систем у гуманітарних науках (E-Humanities). ALLEA разом з іншими європейськими академічними організаціями очолює проєкт SAPEA, що представляє понад 100 академій з понад 40 країн Європи. Премія ALLEA імені Мадам де Сталь (All European Academies Madame de Staël Prize for Cultural Values) присуджується щорічно з 2014 р. видатним ученим, робота яких є значним внеском у культурні та інтелектуальні цінності Європи, а також в ідею європейської інтеграції.

7. Асоціація академій і товариств наук в Азії (Association of Academies and Societies of Sciences in Asia – AASSA), що була організована в 2012 р. шляхом злиття Асоціації академій наук в Азії (The Associations of Academies of Sciences in Asia) і Федерації азіатських наукових академій і товариств (The Federation of Asian Scientific Academies and Societies) та являє собою некомерційну міжнародну організацію. Вона включає 34 національні академії наук і наукових товариств з 30 країн Азії, Австралії і Нової Зеландії.

8. Мережа африканських академій наук (Network of African Science Academies – NASAC), яка була створена в 2001 р. та об'єднує Африканську академію наук, що складається з індивідуальних учених переважно з країн континенту, та 23 національні академії наук.

9. Міжамериканська мережа академій наук (InterAmerican Network of Academies of Sciences – IANAS), що заснована в 2004 р. та є регіональною мережею академій наук країн обох частин Нового світу, об'єднуючи 18 національних академій наук та Асоціацію Панамі з розвитку науки.

10. Консультативна рада європейських академій наук (European Academies Science Advisory Council – EASAC), що була заснована в 2000 році. Вона разом з національними академіями наук європейських держав-членів ЄС, двома загальноєвропейськими

академіями (Academia Europea і ALLEA) надає авторитетні наукові висновки для осіб, що визначають політику Європейського Союзу з широкого кола питань (охорона навколишнього середовища, сільське господарство, енергетика, рибальство, охорона здоров'я та безпека харчових продуктів). Керівний орган організації – рада, яка складається з представників всіх членів-академій. Бюро EASAC складається з президента і чотирьох віце-президентів, які працюють у Брюссельському офісі організації, а секретаріат – у приміщенні Німецької національної академії наук Леопольдина.

11. Міжнародна асоціація академій наук – МААН, що була заснована в 1993 р. в м. Києві та стала першою з регіональних об'єднань національних академій наук. Засновниками МААН виступили національні академії наук 15 країн, у тому числі дванадцяти держав СНД. Починаючи з 1996 р., коли був створений інститут асоційованих членів з метою залучення до роботи в МААН визнаних у світі наукових центрів, фондів, провідних ЗВО й інших юридичних осіб, які займаються інноваціями й тісно пов'язані з науковою сферою, склад МААН розширився, і тепер в діяльності МААН беруть участь шість асоційованих членів та діють 18 наукових рад. Серед цілей МААН з часу її створення є розвиток кооперації та вдосконалення координації наукових досліджень, відновлення й забезпечення зростання наукового потенціалу, насамперед розвитку фундаментальної науки в академіях наук – членах Асоціації, сприяння наданню в науковій сфері ефективної підтримки та допомоги з боку державних органів, інтеграції науки та освіти, підготовці наукових кадрів, створенню належних умов для використання наукового обладнання, наукових досягнень і збільшення внеску науки у соціально-економічний розвиток держав, національні академії наук яких входять до складу МААН. Вищим органом МААН є Рада. Рішення Ради приймаються, як правило, консенсусом і носять для академій наук – її членів – рекомендаційний характер. Важливим досягненням МААН є надання можливості вченим академій наук – членів МААН використовувати у своїх дослідженнях унікальні об'єкти і обладнання, що знаходяться за межами їхньої держави. Міжнародна асоціація академій наук отримала визнання ЮНЕСКО: у 2003 р. МААН була серед організацій, з якими ЮНЕСКО підтримує робочі стосунки, а в 2012 р. – отримала статус консультативного партнерства.

Багато міжнародних фондів та організацій надають фінансування для наукових проєктів. Українські дослідники можуть залучати ці гранти для здійснення досліджень спільно з іноземними партнерами. Участь у міжнародних наукових заходах дозволяє відчизняним ученим ознайомитися з провідними вченими-іноземцями, представити свої дослідження, обмінятися досвідом.

### **Контрольні запитання до розділу 8**

1. Схарактеризуйте науково-дослідницьку діяльність здобувачів вищої освіти. Яку роль відіграє науково-дослідницька діяльність у системі професійної підготовки?
2. Які основні етапи наукового дослідження? Наведіть приклади кожного етапу.
3. Які основні методи дослідження використовуються в науково-дослідній роботі здобувача?
4. Як обрати тему для наукового дослідження? Які критерії важливі для вибору теми?
5. Яку структуру має наукове дослідження?
6. Яких принципів слід дотримуватися в науково-дослідній діяльності?
7. Як визначити методологію наукового дослідження? Які фактори слід урахувати?
8. Які основні джерела інформації можна використовувати для наукових досліджень?
9. Які можливі проблеми та труднощі можуть виникнути під час науково-дослідної діяльності здобувача та як їх можна подолати?
10. Як оцінюються наукові результати? Які критерії використовуються для оцінки наукових публікацій?
11. Назвіть особливості науково-дослідної діяльності здобувачів третього освітньо-наукового рівня доктор філософії.

### **Практичні завдання до розділу 8**

Проведіть наукове дослідження за обраною проблемою з урахуванням наукових стандартів та вимог за таким алгоритмом:

1. Вибір теми дослідження:
  - оберіть тему дослідження відповідно до вашого інтересу та спеціалізації;
  - сформулюйте конкретне дослідницьке питання.

2. Огляд наукової літератури:
  - проведіть аналіз наукової літератури, пов'язаної з вашою темою;
  - зробіть узагальнення основних підходів та результатів попередніх досліджень.
3. Формулювання гіпотези та методології:
  - сформулюйте гіпотезу або гіпотези, як ви плануєте перевірити у вашому дослідженні;
  - опишіть методи, які ви будете використовувати для збору та аналізу даних.
4. Збір та аналіз даних:
  - здійсніть збір необхідної інформації або даних для вашого дослідження;
  - проведіть аналіз отриманих даних за допомогою відповідних статистичних методів, якщо це необхідно.
5. Формулювання висновків та рекомендацій:
  - підведіть підсумки вашого дослідження;
  - сформулюйте висновки на основі отриманих результатів та запропонуйте рекомендації для подальших досліджень чи практичних застосувань.
6. Оформлення наукової роботи:
  - оформіть наукову роботу відповідно до вимог;
  - дотримуйтесь правил цитування та форматування документа.
7. Презентація результатів:
  - підготуйте презентацію або доповідь, де ви будете представляти результати своєї дослідницької роботи;
  - зробіть інформативні слайди для виступу перед аудиторією.
8. Оцінка та самооцінка:
  - проаналізуйте свою наукову роботу, визначте її сильні та слабкі сторони;
  - визначте перспективи для майбутніх наукових проєктів та вдосконалення власних навичок.

### ***Завдання для самостійної роботи до розділу 8***

1. Проведіть аналіз сучасних методів науково-дослідної діяльності та дослідіть їх вплив на ефективність освітнього процесу.
2. Проведіть низку досліджень серед здобувачів з використанням окремих методів наукових досліджень.

3. Доберіть методи дослідження до вирішення проблеми «Дистанційне навчання в системі освіти».

### **Література до розділу 8**

1. Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
2. Delamont, S., Atkinson, P., & Parry, O. (2017). *Supervising the PhD: A guide to success*. McGraw-Hill Education (UK).
3. Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.
4. Green, B. A., Johnson, R. B., & Kim, J. (2015). Advancing mixed-methods research using qualitative comparative analysis: A new method for understanding complex social phenomena. In *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (pp. 517-532). Sage Publications.
5. Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
6. Murray, R. (2016). *How to write a thesis*. McGraw-Hill Education (UK).
7. Oliver, P. (2016). *Succeeding with your master's dissertation: A step-by-step handbook* (2nd ed.). Open University Press.
8. Paterson, A., & Chapman, T. (2013). *A guide to the PhD: How to succeed at both research and writing*. Sage.
9. Phillips, E. M., & Pugh, D. S. (2016). *How to get a PhD: A handbook for students and their supervisors*. McGraw-Hill Education (UK).
10. Rowley, J., & Slack, F. (2017). *Conducting a literature review*. Sage Publications.
11. Гречух М. О. Організація науково-дослідної роботи студентів у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Педагогіка. 2018. Вип. 26. С. 55–60.
12. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004). (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#n1012>.
13. Закон України «Про інноваційну діяльність» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 36, ст. 266). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text>.
14. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 12, ст. 165) (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1977-12#Text>.

15. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 12, ст. 165) (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1977-12#Text>.
16. Закон України «Про освіту» ((Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380). (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
17. Ковальова Н. О. Організація науково-дослідної роботи студентів в підготовці їх до професійної діяльності. *Теорія і практика навчання у медичному вищому навчальному закладі*. 2015. Вип. 1(35). С. 132–136.
18. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141) (Із змінами). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>.
19. Лебідь І. В. Основи наукової роботи. Київ : МАУП, 2018.
20. Литвинова О. В. Методичні аспекти організації науково-дослідної роботи студентів медичних вузів. *Медична освіта*. 2016. Вип. 3. С. 47–53.
21. Пушкарьова Л. В. Особливості організації науково-дослідницької роботи молодих вчених. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 32. С. 171–176.
22. Старикова О. В., Красницька Ю. О. Розвиток науково-дослідної роботи магістрів у вищій медичній школі. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 2(67). С. 109–118.
23. Шевченко Л. М. Організація науково-дослідної роботи майбутніх учителів у вищих навчальних закладах: теоретичні основи і практична реалізація. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Серія: Педагогіка. 2015. Вип. 9(2). С. 133–135.



## РОЗДІЛ 9



### **МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

#### **9.1. Поняття методології в педагогічній науці, рівні наукової методології**

Для сучасної педагогічної науки характеристичною властивістю виступає визначення методологічної основи організації педагогічного процесу. Ця властивість набула важливого значення у другій половині ХХ ст. одночасно з посиленням ролі педагогічних досліджень у визначенні форм, методів, засобів підвищення ефективності педагогічного процесу. У цей час науковці констатували, що розвиток педагогічної науки набуває специфічних ознак внаслідок змін освітніх парадигм. Усвідомлення педагогічною спільнотою застарілості чинної парадигми і необхідності створення нової призводить до аналізу вимог суспільства та ринку праці, що й слугує підставою для подальшого вдосконалення інструментів для вивчення стану сформованості знань, умінь, навичок.

Створення нових освітніх парадигм ґрунтується на чинній методології досліджень як сукупності методів та стереотипів мислення, що визначає вектори подальшого розвитку педагогічної науки. Нова освітня парадигма покликана вирішувати недоліки, які було констатовано в процесі користування попередньою освітньою парадигмою з її принциповими поглядами на процедурні моменти організації освітнього процесу, педагогічної взаємодії тощо.

Кожна нова освітня парадигма не виводиться логічним чином з попередньої з використанням відомих наукових теорій. Освітня парадигма стає результатом інтуїтивних пошуків нових закономірностей здобуття знань, які формально відповідають загальним правилам мислення під час створення наукових теорій, які отримали назву наукової методології.

**Наукова методологія** являє вчення про науковий спосіб пізнання, що містить перелік принципів, які регулюють вибір дослідницьких методів та прийомів. Окреме методологічне вчення описує специфічну унікальну теорію розуміння об'єктивної дійсності та власну логіку проведення дослідження з притаманними йому світоглядними позиціями. Методологічне вчення ініціює розроблення специфічного набору педагогічних ідей, що мають забезпечити вирішення існуючих суперечностей. На практиці це втілюється в пошуку підходів до вирішення традиційних та нових педагогічних задач сучасними ефективними способами (Рашкевич, 2022).

Процес пошуку методів, прийомів, підходів до розв'язання педагогічних задач відбувається з допомогою системи наукових поглядів на можливі способи проведення наукового дослідження, які визначаються в межах окремої наукової теорії. Вибір методологічної основи дослідження являє собою обрання наукової теорії, яка описує об'єктивну реальність і слугує інструментом для пояснення отриманих за результатами проведення дослідження результатів.

В залежності від об'єкта та предмета дослідження науковець має обрати найбільш доречну методологію, що максимально відповідатиме закономірностям дослідженого процесу. Наприклад, у разі проведення історико-педагогічного дослідження методологічний підхід визначає логіку опрацювання історичних фактів у процесі пошуку причинно-наслідкових зв'язків між ними. Під час вивчення педагогічного процесу методологія дослідження повинна максимально точно описувати науково доведені закономірності його функціонування.

У педагогічній науці користуються трьома загальноновизнаними **рівнями наукової методології**: *фундаментальним (включає філософську методологію), загальнонауковим та конкретно-науковим.*

**Рівень фундаментальної методології** спирається на сформульовані в межах філософської науки закони діалектики та містить загальні принципи проведення дослідження, які є тотожними для різних галузей наукового знання. Успадкування від філософської науки системи принципів наукових досліджень є важливим аспектом становлення окремої науки, що має особливу актуальність для педагогічної науки. Еволюція підходів до організації педагогічного процесу, що тривалий час базувалась на інтуїтивному виборі форм, методів, прийомів педагогічної взаємодії, з використанням наукової методології набула доказовості та праг-

матичності у констатуванні недоліків, суперечностей та фактичних досягнень (Беляєв, 2020).

Фундаментальна методологія в межах педагогічної науки втілюється у принципах:

- *об'єктивності*;
- *доказовості*;
- *усебічності вивчення досліджуваних процесів*;
- *системності проведення досліджень* (Беляєв, 2020).

*Принцип об'єктивності* у процесі проведення педагогічного дослідження вказує на доцільність всебічного та ретельного врахування всіх фактів, які констатуються у процесі проведення дослідження. При цьому суть принципу полягає у розумінні його як обов'язкової вимоги, що вказує на неприпустимість ігнорування окремих фактів чи необ'єктивної їх інтерпретації на користь певної теорії. Принцип об'єктивності у процесі проведення дослідження визначає вимоги до вибору методів дослідження, акцентуючи увагу саме на їх обов'язковій відповідності предмету дослідження. На етапі аналізу отриманих результатів та формулювання висновків принцип об'єктивності застерігає від суб'єктивізму в поясненні отриманих результатів.

*Принцип доказовості* формулюється на підставі припущення, що існують різні, у тому числі альтернативні підходи до вивчення досліджуваного явища. В залежності від обраного інструменту проведення дослідження науковець отримує притаманні властивостям даного інструменту результати. Отримані за допомогою різних способів дослідження результати відображають різні аспекти досліджуваного явища. Наприклад, у фізиці з допомогою термометра вимірюють температуру об'єкта, а з допомогою динамометра – його вагу. Для педагогічних досліджень спектр наявних інструментів значно розширюється і принцип доказовості визначає вимогою вибір найбільш продуктивного інструменту дослідження, для якого альтернативні підходи є менш інформативними. Обраний спосіб отримання інформації також має бути максимально дотичним характеристикам об'єкта, який досліджуються. Узагальнюємо сказане визначенням принципу доказовості, за якого вибір інструментів дослідження повинен відповідати вимогам відповідності досліджуваним характеристикам та бути найбільш продуктивним у порівнянні з іншими альтернативними способами дослідження.

*Принцип всебічності вивчення педагогічних процесів* покликаний забезпечити комплексне дослідження об'єкта вивчення.

Нехтування цим принципом може призвести до формування одностороннього погляду на досліджуване явище, що має великі шанси бути помилковим. Якщо на досліджуваний результат освіти мають вплив кілька факторів, то вивчення впливу одного з них та представлення результатів такого дослідження як основи для фундаментальних змін у практиці організації освітнього процесу може не отримати очікуваних позитивних змін. Пропонований ще Рене Декартом метод встановлення прямих причинно-наслідкових зв'язків критикували в різних галузях науки саме за ігнорування комплексного вивчення досліджуваного явища. В окремих випадках такий метод є продуктивним, але також фіксуються приклади, коли використання методу встановлення прямих причинно-наслідкових зв'язків призводить до формулювання хибних наукових пояснень властивостей досліджуваних об'єктів. Натомість принцип всебічності вивчення педагогічних процесів зі збільшенням кількості досліджуваних складових забезпечує об'єктивність та правильність сформульованих внаслідок дослідження висновків.

*Принцип сутнісного аналізу* в педагогічних дослідженнях забезпечує якомога глибоке вивчення об'єкта шляхом пошуку інформації щодо причин існування зафіксованих під час дослідження властивостей. Це забезпечує уникнення формулювання примітивного висновку, який не враховуватиме сутнісні процеси реагування вивченого явища чи процесу на зовнішні чи внутрішні чинники, які стимулюють до демонстрування різних форм реакції на них. Дослідники під час пошуку способів дослідження у відповідності до принципу сутнісного аналізу прагнуть дослідити зв'язки між загальним та особливим (одиничним). Потрібно дослідити внутрішню структуру об'єкта та встановити причини отриманих результатів, що стає підставою для формулювання законів функціонування педагогічного процесу в цілому та існування в його межах різних явищ. Результатом такого сутнісного дослідження стає розуміння можливостей науково обґрунтованого педагогічного впливу на досліджуване явище з метою зміни його характеристичних ознак на підставі розуміння особливостей реагування на зовнішні коригувальні впливи. Прогнозовані властивості результатів функціонування педагогічного процесу за таких педагогічних впливів наблизатимуться до реальних.

*Принцип системності* в педагогічних дослідженнях має реалізовуватися шляхом вивчення явищ з позиції виділення всієї сукупності взаємних впливів та зв'язків досліджуваного об'єкта

із зовнішнім середовищем та внутрішніх зв'язків цього об'єкта. На противагу прямого методу встановлення причино-наслідкових зв'язків саме принцип системності виводить дослідження на комплексний рівень та забезпечує уникання примітивних висновків. Кожен об'єкт педагогічного дослідження має чимало зв'язків із зовнішнім відносно нього середовищем, у межах якого він функціонує. Усі зазначені впливи зовнішнього середовища на об'єкт вивчення потрібно дослідити. Також об'єкт дослідження може мати внутрішню складну структуру, що можна представити як компоненти єдиної системи. Дослідження об'єкта саме як сукупності окремих системних складових, вивчення взаємозв'язків між ними слугує підставою для пояснення функціонування явища в цілому, а також відомих наслідків впливу різних зовнішніх чинників. Це відкриває спектр можливостей здійснювати корекцію функціонування досліджуваного об'єкта з позиції наукового обґрунтування можливих наслідків реагування окремих його складових та всього об'єкта в цілому на зовнішні педагогічні впливи.

**Рівень загальнонаукової методології** формується спільними для різних наук підходами до вивчення явищ об'єктивної дійсності. Фундаментом для створення загальнонаукової методології слугує система філософських принципів пізнання, що описують рівень фундаментальної методології. Дотримання загальних філософських принципів наукового дослідження, а також законів діалектики призводить до накопичення наукових фактів та теорій, що описують властивості вивчених явищ та процесів. У такий спосіб формуються специфічні системи принципів наукового описування об'єктивної дійсності, що набувають статусу методологічних підходів (Беляєв, 2020).

Зміна наукових парадигм та формулювання нових теорій пізнання стимулює виникнення і розвиток нових методологічних підходів до вивчення явищ та процесів у різних галузях науки. Формулювання нових наукових завдань, розв'язання яких з допомогою традиційних засобів виявляється недостатньо ефективним, обумовлює пошук інших способів наукового пізнання. Новий інструментарій досліджень презентує власний науковий погляд щодо описування частини об'єктивної реальності та перетворюється на методологічний підхід, за допомогою якого найбільш ефективно розв'язується система певних специфічних завдань. Перехід у категорію загальнонаукового методологічного підходу відбувається внаслідок ефективного використання нового інстру-

ментарію в межах суміжних наук, які можуть визначати дещо нові завдання, які об'єднуються спільними загальними ознаками у відповідності до ключових для даного підходу особливостей його використання. За результатами ефективного використання методологічного підходу в нових галузях наукового знання затверджується його загальнонауковий статус. Як результат, у педагогічній науці використовуються спільні з іншими науками (соціологією, психологією, філософією) методологічні підходи, що і засвідчує приналежність їх до загальнонаукової методології.

У педагогічних дослідженнях використовують такі методологічні підходи з категорії загальнонаукової методології, як-от: аксіологічний, андрогогічний, гуманістичний, діагностичний, діяльнісний, особистісно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, кваліметричний, компетентнісний, культурологічний, середовищний, синергетичний, системний, структурно-функціональний, технологічний та інші (Беляєв, 2020).

Вибір методологічного підходу на рівні загальнонаукової методології визначається об'єктом, предметом, гіпотезою та завданнями дослідження. У процесі такого послідовного звужування фокусу дослідження виокремлюються специфічні складові об'єктивної дійсності, які мають бути висвітлені в контексті сформульованої концепції дослідження. Водночас згідно з принципом усебічності вивчення педагогічних процесів науковець має забезпечити вивчення предмета дослідження з позиції різних підходів та наукових теорій, що й обумовлює в межах педагогічних досліджень використання накопичених у суміжних науках знань. Як правило, дослідження різних аспектів розвитку особистісного потенціалу враховують філософську діалектику колективного та індивідуального, психологічні теорії становлення особистості. У процесі дослідження це забезпечує фокусування наявних методологічних підходів на виділеній частині об'єктивної реальності (Беляєв, 2021).

Для педагогічного дослідження процес вибору методологічного підходу передбачає визначення наукового інструментарію вивчення виділеного аспекту частини об'єктивної реальності. Саме інструментарій загальнонаукової методології дозволяє оновлювати та розширювати наукові знання внаслідок використання нових методологічних підходів, які приходять на заміну застарілим унаслідок об'єктивних змін у наукових парадигмах, упровадження нової наукової методології, що виступає результатом міждисциплінарних досліджень.

**Рівень конкретно-наукової методології** (частково-наукової методології) представляє сукупність наукових фактів, ідей, специфічних методів конкретної науки, наукових концепцій, які слугують перевіреною надійною базою для вивчення певного явища чи дослідницької проблеми. Конкретно-наукова методологія надає в незмінному вигляді систематизовані наукові факти про предмет дослідження. Формування конкретно-наукової методології відбувається у процесі наукового пошуку, у результаті якого розкриваються нові властивості досліджуваного предмета, що зумовлює розширення системи наукових знань про нього (Беляєв, 2020).

Джерелом формування конкретно-наукової методології виступають наукові дослідження, за результатами яких формулюються нові закономірності та властивості, на які в подальшому посиляються як на наукові факти під час вивчення окремої наукової проблематики. Також джерелом розвитку конкретно-наукової методології виступають наукові праці аналітичного й узагальнюючого характеру, в яких здійснюється компаративний аналіз результатів вивчення конкретизованої проблематики різними науковцями, що репрезентується в дисертаційних працях, монографіях, наукових статтях тощо.

У процесі проведення науково-педагогічного дослідження процедура вибору його методологічної основи передбачає послідовне використання перелічених трьох рівнів наукової методології. Воно має відповідати загальним принципам проведення дослідження, що конкретизовані на рівні загальнонаукової методології. У відповідності до мети, гіпотези, завдань, об'єкта та предмета дослідження конкретизуються конкретно-наукові методологічні підходи, якими дослідник користуватиметься з дотримання принципів загальнонаукової методології. Ключові слова, що використовуються для формулювання теми дослідження, виступають підставою для визначення частково-наукової методології. За ключовими словами відбувається пошук і критичний аналіз наукових праць, в яких викладено наукові факти про досліджуваний предмет і які слугуватимуть підставою для формулювання власних припущень, проведення наукового дослідження тощо.

Вибір методологічної основи дослідження здійснюється у відповідності до провідної ідеї дослідження, а також спирається на виявлені суперечності. Це забезпечує врахування вже відомих наукових фактів у поєднанні з новим кутом вивчення проблеми. Як результат, вивчення досліджуваного явища чи процесу дає підста-

ви виявити нові його властивості чи сформулювати закономірності функціонування, характеристики взаємозв'язків з іншими явищами тощо. Відбувається розширення конкретно-наукової методології шляхом уточнення визначень провідних категорій, розширення уявлень про властивості досліджуваних явищ та процесів.

Результатом інтегрування в межах провідної наукової ідеї дослідження наявних наукових знань про суть досліджуваного явища, виявлених суперечностей та перспективних тенденцій вивчення предмета дослідження виступає наукова концепція, що містить унікальну систему поглядів стосовно опису досліджуваного предмета. Наукова концепція надає детальний опис структури, властивостей, особливостей функціонування та взаємодії з іншими об'єктами досліджуваного предмета, що розкриває можливості ефективного педагогічного впливу на нього з метою отримання принципово нових прогнозованих результатів (Беляєв, 2021).

## 9.2. Методи науково-педагогічного дослідження

Поняття «метод» (від гр. *methodos* – шлях до будь-чого) у найбільш загальному розумінні трактується як спосіб досягнення поставленої мети. Відповідно термін «науковий метод» визначається як спосіб досягнення поставленої мети і завдань дослідження; сукупність прийомів, комплекс дій, що допомагають установити істину.

**Науковий метод** відображує два органічно пов'язані аспекти пізнання – об'єктивний і суб'єктивний. З одного боку, він дозволяє пізнавати явища дійсності в їх взаємозв'язку та розвитку, з іншого, – виступає інструментом думки та дії певного дослідника.

Сучасна наука має потужний резерв методів, що призначені для розв'язування різноманітних наукових проблем. Обґрунтований відбір методів у залежності від специфіки предмета, мети, задач, змісту і умов дослідження допомагає науковцю відповісти на запитання «Як провести конкретну наукову розвідку?», забезпечує найкоротший шлях, раціональну витрату енергії та часу в процесі її здійснення.

На сьогодні відомі різні класифікації наукових методів. За ступенем загальності та сферою дії виділяють загальні, що застосовуються в усіх галузях науки і на всіх етапах дослідження; загальнонаукові, які мають універсальний характер, придатні майже для всіх наук з урахуванням особливостей конкретних

об'єктів дослідження; часткові – для певних наук та спеціальні – для однієї специфічної науки. Такий поділ методів вважається досить умовним у зв'язку з можливістю з розвитком пізнання переходу наукового методу з однієї категорії в іншу (Важинський, Щербак, 2016).

У науково-педагогічних дослідженнях використовуються як загальні, загальнонаукові, так і часткові методи. Водночас їх класифікують:

- за рівнями, на яких може відбуватися науково-педагогічна розвідка – *методи емпіричного рівня* (педагогічні спостереження та експеримент, порівняння, вимірювання), *методи теоретичного рівня* (ідеалізація, формалізація, логічні та історичні методи), *методи, що можуть бути застосовані як на емпіричному, так і на теоретичному рівнях* (абстрагування, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання) (Сидоренко, Тверезовська, 2013); *методи емпіричного рівня* (спостереження, порівняння, рахунок, вимірювання, тести, метод проб і помилок), *методи експериментально-теоретичного рівня* (експеримент, аналіз і синтез, індукція і дедукція, моделювання, гіпотетичний, історичний та логічний методи), *методи теоретичного рівня* (абстрагування, ідеалізація, формалізація, аналіз і синтез, індукція і дедукція, аксіоматика, узагальнення), *методи мета-теоретичного рівня* (діалектичний метод і метод системного аналізу) (Важинський, Щербак, 2016);

- за призначенням – *методи збирання фактичного матеріалу* (вивчення наукової літератури, документів і результатів діяльності, спостереження, експеримент, робота з науковими фактами: опис одержаних результатів, різні способи аналізу й узагальнення, науково-педагогічна експедиція, анкетування, тестування тощо); *методи теоретичної інтерпретації* (моделювання, узагальнення і наукова інтерпретація отриманих даних); *методи спрямованого перетворення* (діагностика, пояснення, прогнозування, корекція, статистична обробка матеріалу);

- за рівнем проникнення в суть предмета вивчення – *методи теоретичного дослідження* (аналіз, синтез, абстрагування, конкретизація, індукція, дедукція, моделювання), *методи емпіричного дослідження* (спостереження, експеримент, опитувальні методи, соціометрія, тестування, метод експертних оцінок, вивчення архівних документів, педагогічної документації), *методи обробки матеріалів* (реєстрація, ранжування, шкалювання, визначення середніх величин, дисперсії, середнього

квадратичного відхилення), порівняльно-історичні методи (історичний, генетичний, порівняльний);

– за науковістю – *загальнонаукові логічні* (аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування та конкретизація, порівняння, класифікація, узагальнення, аналогія, моделювання, порівняльно-історичний, причинно-наслідковий, історичний тощо), *емпіричні* (вивчення наукової літератури, документів і результатів діяльності, педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, педагогічний моніторинг, робота з науковими фактами тощо), *експертні* (експертна оцінка, рангова оцінка, індивідуальна експертна оцінка, психолого-педагогічний консиліум, діагностуючі контрольні роботи, соціометричний, узагальнення незалежних характеристик тощо), *методи збору емпіричних даних* (педагогічний експеримент), *методи математичної обробки* (реєстрація, ранжування, шкалювання, визначення середніх величин, дисперсії, середнього квадратичного відхилення), *методи опрацювання й інтерпретації отриманих даних* (групування, варіювання, кореляція, факторний, кластерний, дисперсійний, регресійний, латентно-структурний аналіз тощо) (Гончаренко, 2010; Скиба, 2016) тощо.

Наявність різних класифікацій науковці пояснюють багатоаспектністю та різноякісністю самих методів. З огляду на те, що основу логіки наукового пошуку в його найбільш повному, завершеному вигляді складає рух від теоретичного до прикладного знання та від емпіричного до теоретичного, частіше всього розглядають теоретичні та емпіричні методи науково-педагогічного дослідження (Сисоєва, Кристопчук, 2013; Староста, Товканець, 2015; Дубасенюк, 2016).

**Теоретичні методи** дослідження допомагають за зовнішніми проявами педагогічних явищ побачити їх суть, виявити внутрішні зв'язки, знайти в одиничному загальне й особливе, розкрити зв'язки між явищами, пояснити їх у формі нових понять, законів, теорій тощо. Найбільш поширеними у науково-педагогічних дослідженнях є методи: аналіз і синтез, індукція і дедукція, абстрагування, порівняння, формалізація, екстраполяція, моделювання тощо.

**Аксиоматичний метод** – спосіб пізнання, що дозволяє прийняти деякі твердження (аксіоми) без доведення і використати їх для отримання решти знань (за певними логічними правилами).

**Гіпотетичний метод** – спосіб дослідження, що передбачає розробку наукової гіпотези на основі вивчення суті явища за допомогою інших способів пізнання.

**Аналогія** – метод наукового пізнання, за допомогою якого одержують знання про предмети і явища на основі їх подібності з іншими (Важинський, Щербак, 2016).

**Аналіз** (від грецького analysis – розчленовування) – спосіб пізнання, який дозволяє поділити об'єкт на складові частини з метою їх самостійного вивчення. Розчленовування цілого на складові частини дає можливість виявити структуру досліджуваного об'єкта, виокремити суттєве від несуттєвого, звести складне до простого, класифікувати предмети та явища, здійснити періодизацію.

**Синтез** (від грецького syntesis – об'єднання) – метод дослідження, який дає можливість об'єднати окремі частини чи сторони об'єкта в єдине ціле. Синтез являє собою не просте сумування, а смислове поєднання. Його результатом є нове утворення, властивості якого виникають завдяки не тільки внутрішньому з'єднанню властивостей компонентів, але і їх взаємозв'язку та взаємозалежності.

**Порівняння** – спосіб вивчення, оснований на зіставленні предметів або явищ дійсності з метою встановлення схожості чи відмінності між ними, а також знаходження спільного, властивого об'єктам дослідження. За допомогою порівняння інформацію про об'єкт можна одержати завдяки здійсненню безпосереднього порівняння (первинна інформація) та опрацюванню первинних даних (вторинна або похідна інформація).

**Узагальнення** – метод пізнання, що являє собою логічний процес переходу від одиничного до загального, менш загального до більш загального знання, визначення загальних ознак і якостей явищ дійсності. Здійснюється шляхом абстрагування від специфічних і виявлення загальних ознак (властивостей, відношень тощо), що притаманні певним явищам.

**Абстрагування** (від латинського abstrahere – відволікання) – метод пізнання, що передбачає уявне відвернення від несуттєвих, другорядних ознак предметів і явищ, зв'язків і відношень між ними та виділення декількох досліджуваних сторін. Уявне від'єднання будь-якої властивості чи ознаки предмета від інших його ознак і властивостей дає змогу глибше вивчити предмет, умовно ізолювати його від інших предметів та властивостей, ознак (Дубасенюк, 2016).

**Ідеалізація** (від французького idealisation) – метод дослідження, що являє собою граничний варіант абстрагування та ґрунтується на послідовному максимальному ізолюванні досліджуваної властивості від супутніх факторів, унаслідок чого створюються

ідеальні об'єкти, які не існують у педагогічній реальності. Метою ідеалізації є позбавлення реальних об'єктів деяких властивостей і надання їм (уявно) певних нереальних і гіпотетичних.

**Індукція** (від латинського *inductio* – наведення) – метод пізнання, що пов'язаний з рухом думки від одиничного до загального, коли на підставі знання про частину явища робиться висновок про нього в цілому. Індукція є способом створення теоретичних концепцій, які є результатом переходу від окремих фактів до загальних положень, та обов'язковою складовою педагогічного експерименту, у процесі якого перевіряються індуктивні припущення про існування певних закономірностей.

**Дедукція** (від латинського *deductio* – виведення) – спосіб вивчення, що являє собою сходження процесу пізнання від загального до одиничного (часткового), виведення часткового із загального, перехід від деяких даних пропозицій до їх наслідків. Оскільки дедукція окреслює рух думки від загального до конкретного, її результатом є вірогідні знання, що не потребують дослідно-експериментального підтвердження.

**Формалізація** – метод дослідження об'єктів шляхом відображення їх змісту і структури в знаковій формі за допомогою штучних мов і символів, які забезпечують чіткість фіксації знань. Формалізація потребує заміни всіх змістових термінів символами, а змістових тверджень – відповідними їм послідовностями символів або формулами. Після чого дослідження реальних змістових сторін об'єктів, властивостей і відношень зводиться до формального пізнання відповідних їм знаків (абстрактних об'єктів). Унаслідок з'ясування й перебудови структури теорії вона набуває вигляду ланцюга формул, у якому кожна наступна логічно впливає з однієї або кількох попередніх (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

**Класифікація** (від латинського *classis* – розряд і *facio* – робити) – метод, що передбачає розподілення об'єктів будь-якого роду на класи відповідно до наперед визначених найбільш істотних ознак, властивих об'єктам даного роду та таких, що відрізняють їх від інших об'єктів; поділення водночас кожного класу на підкласи. Класифікація є особливим випадком використання логічної операції розподілення обсягу поняття як деякої сукупності розподілів (поділення деякого класу на види, розподіл цих видів) (Староста, Товканець, 2015).

**Екстраполяція** – метод, що являє собою поширення будь-яких закономірностей або тенденцій об'єкта пізнання,

які спостерігаються на певному часовому інтервалі, на інший часовий інтервал. Використовується на якісному, або описовому, й кількісному, або статистичному рівнях. На якісному, або описовому, рівні метод передбачає вивчення історії об'єкта, що прогнозується, і перенесення закономірностей його розвитку в минулому й теперішньому на майбутнє.

**Моделювання** – метод опосередкованого пізнання об'єкта дослідження, що застосовується у випадку недоцільності, ускладненості чи неможливості його безпосереднього вивчення та ґрунтується на заміщенні оригіналу спеціально для цього створеною й подібною до нього моделлю як джерела інформації про об'єкт пізнання. Метод передбачає постановку мети, вибір або створення моделі (уявної чи матеріально реалізованої системи), дослідження на моделі оригіналу, перенесення здобутої інформації з моделі на реальний об'єкта пізнання (Дубасенюк, 2016).

Серед порівняльно-історичних методів виокремлюють **генетичний** (дозволяє вивчати явища на основі аналізу їх розвитку), **історичний** (передбачає дослідження виникнення, формування і розвитку об'єктів у хронологічній послідовності), **порівняльно-історичний** (забезпечує вивчення психолого-педагогічних явищ у їх розвитку та порівнянні) (Пихтіна, 2023).

**Емпіричні методи** передбачають збирання, накопичення, відбір, зіставлення, аналіз одержаних даних у ході вивчення педагогічних явищ, процесів, умов. До них відносять спостереження, опитувальні методи (бесіду, інтерв'ю, анкетування), тестування, експеримент тощо.

**Спостереження** – метод дослідження, що вимагає здійснення цілеспрямованого, систематичного сприйняття дослідником педагогічного процесу, його окремих сторін у природних умовах.

Виділяють такі *види* спостереження: нестандартизоване (використовується, як правило, на початковому етапі дослідження та характеризується достатньо широкою постановкою завдання, довільною формою ведення записів) та стандартизоване (передбачає максимальну конкретизацію його поля, етапів, вимог, критеріїв оцінок); зовнішнє (забезпечується нейтралітетом дослідника, який спостерігає за діяльністю групи, не беручи в ній участі, що підвищує надійність висновків та знижує рівень розуміння глибинних процесів) та внутрішнє спостереження (характеризується участю дослідника в подіях, за якими він спостерігає, що передбачає тісний контакт дослідника й респондентів та погіршення об'єктивності висновків) тощо (Пихтіна, 2023).

Наукове спостереження здійснюють за такими *етапами*: визначення мети, вибір об'єкта, уточнення предмета, планування ситуації спостереження, підбір способів його проведення та фіксації результатів, визначення загальної тривалості та кількості спостережень, прогнозування помилок спостережень і пошук можливостей їх попередження, здійснення для уточнення дій попередніх етапів пілотажного спостереження, корекція програми, проведення спостереження, обробка та інтерпретація одержаних результатів.

У науковій літературі виділяють певні *переваги* й *недоліки* зазначеного методу, що обумовлені одночасністю події та спостереження. До основних переваг відносять: оперативність отримання інформації, можливість цілісного безпосереднього сприйняття подій, використання технічних засобів, незалежність результатів від готовності осіб, за якими спостерігають, їх бажання та вміння говорити про них. Істотними недоліками вважають: частковий характер, локальність спостережуваних явищ, можливість спостерігати за діяльністю невеликої групи, фіксувати зовнішні ознаки поведінки, а не спонукальні мотиви й цілі діяльності респондентів, їхню змогу змінити поведінку при відкритому характері проведення спостереження, можливу перемену позицій та установок спостерігача під впливом суб'єктів, за якими ведеться спостереження (Дубасенюк, 2016).

**Опитування** – метод дослідження, який передбачає збір первинної інформації шляхом взаємодії дослідника з опитуваними (респондентами), що може відбуватися безпосередньо (бесіда, інтерв'ю) або опосередковано (анкета). Найчастіше застосовується у випадку відсутності необхідних документальних джерел інформації з досліджуваної проблеми та неможливості спостерігати предмет дослідження або окремі його характеристики. Предметом опитування є елементи суспільної або індивідуальної свідомості (думки, ставлення до певних фактів, цінності, мотиви, переконання різних категорій респондентів). У процесі **бесіди** як методу усного спілкування в довільній формі дослідника з одним або декількома її учасниками запитання можуть ставитися як дослідником, так і досліджуваними. **Інтерв'ю** є різновидом бесіди, що проводиться з одним досліджуваним за питаннями дослідника. **Анкетування** як метод письмового опитування потребує занесення відповідей на поставлені питання у спеціальну заздалегідь складену анкету. За формою анкетні запитання можуть бути відкритими (респондент відповідає в довільній формі), закритими (містять можливі варіанти відповідей, респондент визначає один із них)

чи напівзакритими (вміщують варіанти відповідей та можливість для респондента відповідати у вільній формі), прямими (спрямованими на одержання прямої безпосередньої інформації від респондента) або непрямими (мають на меті приховати сенс вивідуваної інформації).

**Метод рейтингу** – метод суб'єктивного оцінювання певного явища чи якості особистості компетентними експертами за даною шкалою. Метод є економічним з огляду на витрати часу, має широкі межі застосування, допомагає експертам осмислити і зіставити як чужі, так і свої якості тощо.

**Тестування** – метод дослідження, що дозволяє за допомогою спеціально розробленого набору стандартизованих запитань та завдань виміряти індивідуальні властивості, характеристики педагогічного процесу (тести досягнень, успішності, інтелекту та професійної придатності тощо) (Пихтіна, 2023).

**Педагогічний експеримент** – комплексний метод наукової розвідки, який забезпечує об'єктивну й доказову перевірку правильності висунутої на початку дослідження гіпотези (С. Гончаренко, 2010). Суть експерименту полягає в активному впливі на педагогічне явище чи процес шляхом створення у відповідності з метою дослідження нових умов, реалізації обґрунтованої технології, системи чи методики тощо.

Окрім підтвердження робочої гіпотези (припущення про характер і форми зв'язку явищ, які досліджуються, про причини, що зумовлюють ці явища) експеримент спрямований на перевірку (уточнення) розроблених теоретичних положень (результатів теоретичного обґрунтування), які описують структуру, зв'язки, функціонування (розвиток) об'єкта дослідження; установлення емпіричних закономірностей, що відображають специфіку досліджуваного явища або процесу; уточнення сфери та меж упровадження (умов ефективного використання) основних результатів проведеного дослідження тощо. Експеримент проводиться в тому випадку, якщо немає можливості довести певне положення іншим способом, коли існує сумнів, альтернатива, вибір. Важливою його особливістю є ідентичність результатів при багаторазовому відтворенні в описаних умовах.

Під час експерименту використовується комплекс різноманітних методів (спостереження, опитування, тестування, моделювання, вивчення продуктів діяльності та документації тощо), кожний з яких відповідно до дослідницьких завдань приводить до накопичення специфічного фактичного матеріалу,

що забезпечує глибоке пізнання суті явищ і вироблення практичних рекомендацій.

Експеримент ґрунтується на розробці певної гіпотетичної моделі явища, що досліджується, на підставі якої його описують як систему змінних, серед яких виокремлюють: незалежні (той новий, інноваційний фактор, чинник, який вводять у діяльність експериментальної групи та ефективність якого мають намір визначити); залежні (такі чинники, які змінюються під впливом незалежної змінної); додаткові (чинники, які можна не брати до уваги); зовнішні (чинники, фактори, що підтримуються незмінними).

*Експериментальна ситуація* (сукупність умов здійснення експерименту, у яких він відбувається та за яких експериментатор отримує можливість прийняти або спростувати гіпотезу дослідження) має гарантувати, що саме досліджуваний у певному експерименті чинник (незалежна змінна), а не будь-який інший, є причиною зафіксованих у перебігу експерименту змін в об'єкті дослідження (Худолій, 2010).

Педагогічні експерименти класифікують за різними ознаками:

- за галуззю педагогічної науки – *дидактичний, виховний, експеримент з проблем управління закладами освіти;*
- за умовами проведення – *природний* (відбувається в реальних, звичних для досліджуваних умовах, тобто без порушень природного протікання освітнього процесу), *лабораторний* (проводиться у штучно організованих, власне лабораторних умовах з використанням спеціальної вимірювальної апаратури, має допоміжне значення та організовується для підготовки природного експерименту), *модельний* (проводиться з моделлю досліджуваного об'єкта);
- за наявністю інформованості досліджуваних – *відкритий, закритий (чистий);*
- за кінцевими цілями дослідження – *констатувальний* (дозволяє встановити (констатувати), проаналізувати стан об'єкта дослідження, спрогнозувати розвиток властивостей явища, що вивчається; передбачає відбір експериментальних і контрольних груп, вимірювання та порівняння між собою показників початкового рівня сформованості об'єкта дослідження, вирівнювання основних умов проведення експерименту в цих групах), *формувальний* (перетворюючий) (вимагає утворення нового досвіду діяльності учасників досліджуваного педагогічного процесу, дозволяє довести, завдяки яким факторам можна досягти необхідних позитивних результатів; передбачає організацію діяльності в експериментальних групах із запровадженням у

відповідності до висунутої гіпотези експериментального фактора, а в контрольних – без його застосування), *контрольний* (дає змогу перевірити ефективність формуючого експерименту, потребує виявлення й порівняння динаміки показників рівня сформованості об'єкта дослідження в експериментальних і контрольних групах), *пілотажний* (пробний експеримент, перший в серії) (допомагає усунути грубі помилки у формулюванні гіпотези, конкретизувати мету, уточнити методикку проведення експерименту), *перевірочний* (уточнюючий) (передбачає перевірку висунутих пропозицій, гіпотез з метою здобуття або уточнення окремих фактів);

– за спрямованістю – *абсолютний* (потребує вивчення стану на даний час певної групи осіб, характерний для масових досліджень, у яких не планується простеження динаміки розвитку досліджуваного явища), *порівнювальний* (за логічною схемою доведення гіпотези – *послідовний* (передбачає вивчення стану залежної змінної тієї самої групи до і після введення незалежної змінної), *паралельний* (вимагає створення експериментальної групи, на яку впливають незалежною змінною, та порівняння стану залежної змінної цієї групи з контрольною групою, яка такого впливу не зазнавала), побудований за принципом *єдиної різниці* (передбачає зрівняння основних умов педагогічного процесу (за винятком однієї досліджуваної) в експериментальних і контрольних групах), *єдиної згоди* (не вимагає відбору й відпрацювання контрольних груп, передбачає суттєву різницю в декількох групах усіх умов здійснення експерименту (крім однієї досліджуваної), *супутніх змін* (передбачає послідовне внесення дослідником змін і поетапне фіксування результатів експерименту), *прямий*, *перехресний* (припускає, що контрольні та експериментальні групи міняються місцями в кожній подальшій серії, водночас отримання позитивного результату в експериментальних групах різного складу свідчить про ефективність нововведення), *багатократний*;

– за величинами, що контролюються, – *пасивний* (застосовується для вивчення певних показників (параметрів, змінних) через спостереження за об'єктом без втручання дослідника в його функціонування; вважається спостереженням з інструментальним вимірюванням показників стану об'єкта дослідження), *активний* (передбачає вибір дослідником певних вхідних факторів та здійснення контролю за тим, як змінюється об'єкт дослідження під їхнім впливом);

– за числом факторів, що варіюються, – *однофакторний* (застосовується з метою виділення необхідних для дослідження

факторів та вивчення кожного з них окремо), *багатофакторний* (передбачає одночасне вивчення всіх виділених у дослідженні факторів у їх взаємодії);

– за кількістю змінних, що досліджуються, – *одномірний* (припускає виділення в дослідженні однієї залежної та однієї незалежної змінної), *багатомірний* (передбачає визначення впливу кількох (не менше двох) незалежних змінних на кілька залежних змінних) (Худолій, 2010; Панасенко, 2011; Староста, Товканець, 2015; Рашкевич, Оторош, 2022).

Виокремлюють такі *етапи* педагогічного експерименту:

– *діагностичний* – вимагає осмислення проблеми експериментального дослідження, доведення актуальності її рішення для педагогічної науки та освітньої практики;

– *прогностичний* – потребує формулювання мети, завдань, гіпотези експерименту, обґрунтування експериментальної ситуації, визначення незалежної, залежної та додаткових змінних, розроблення методики й технології експерименту, попереднє оцінювання очікуваних результатів;

– *організаційний* – передбачає створення плану (проєкту, програми) експерименту, підготовку матеріального, кадрового, методичного, мотиваційного, організаційного забезпечення експерименту;

– *практичний* – полягає у здійсненні вихідних діагностичних зрізів, що констатують стан досліджуваного явища; реалізації впливу незалежної змінної на залежну, систематичного контролю за розвитком явища, що вивчається; проведенні вимірювання, реєстрації, оцінювання фактів, отриманих при контрольних діагностичних зрізах;

– *узагальнюючий* – передбачає аналіз і математико-статистичну обробку результатів, їх співвіднесення з метою та завданнями експерименту, коригування гіпотези та нової методики відповідно до отриманих результатів, оформлення й опис процесу та результатів експерименту;

– *упроваджувальний* – полягає в упровадженні результатів експерименту в педагогічну науку та освітню практику (Сисоєва, Кристопчук, 2013).

Кожен науковий метод має відповідати таким критеріям: ясність (загальнозрозумілість методу), детермінованість (сувора послідовність його використання), націленість (підпорядкованість методу реалізації певної мети, виконанню конкретних завдань), результативність (здатність забезпечувати досягнення визна-

ченої мети), надійність (можливість в отриманні з великою ймовірністю бажаного результату), економічність (здатність методу добиватися певних результатів із найменшими витратами засобів і часу) (Колесников, 2011; Важинський, Щербак, 2016; Рашкевич, Отрош, 2022).

### 9.3. Типи педагогічних досліджень, їх організація

Розрізняють кілька типів педагогічних досліджень, що обумовлюється їх проблематикою, цілями та завданнями. Педагогічна наука знаходиться в стадії активного накопичення передового педагогічного досвіду з метою якісного опрацювання наявних здобутків і визначення перспектив удосконалення структури, форм, методів, прийомів організації педагогічного процесу. У цьому контексті увага дослідників може фокусуватись на сучасних інноваційних педагогічних рішеннях, а також на педагогічних підходах, які мають тривалий досвід впровадження чи взагалі не використовувались певний час. Як результат, виділяють *сучасні та історичні наукові дослідження* (Сисоєва, 2013).

*Сучасні наукові дослідження* фокусуються на вивченні актуальних питань організації педагогічного процесу. Вони базуються на розумінні тісних зв'язків системи освіти із соціальними потребами суспільства. Предметом сучасних наукових досліджень виступають актуальні й перспективні форми організації педагогічної взаємодії та навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти; методи педагогічного стимулювання розвитку особистісних якостей суб'єктів педагогічного процесу; технічні засоби навчання, які потенційно можуть підвищувати результативність педагогічного процесу; інструменти діагностики якості знань; педагогічні технології як сукупність теоретичних ідей, форм, методів та технічних засобів їх реалізації в педагогічному процесі.

Сучасні наукові дослідження мають за мету забезпечити виконання актуальних завдань у відповідності до визначених стратегій розвитку національної системи освіти. Ураховуючи складну ієрархію системи означених завдань, перелік сучасних досліджень дотично торкається освітньої та виховної складової, забезпечення розвитку особистісних якостей здобувача освіти, підготовки його до дорослого, активного, свідомого життя. Це забезпечує вирішення актуальних освітніх задач з орієнтацією

на найближчу перспективу, які описуються в різних державних документах як перспективні стратегії забезпечення конкурентних переваг випускників національної системи освіти, розвитку мережі закладів освіти тощо.

*Історичні дослідження* фокусують увагу на педагогічному досвіді минулого. Еволюційні процеси, які тривають в освіті упродовж усього терміну існування централізованих соціальних інститутів з надання освіти населенню, постійно знаходяться під впливом суспільства з урахуванням політичних, культурних, економічних векторів розвитку. Система освіти виконує соціальне замовлення, що обумовлює постійне уточнення цілей та змісту освіти, вибору форм та методів навчання. Циклічність еволюції соціальних процесів призводить до впровадження передового досвіду минулого у формі ретрорновведень. Успішність упровадження передових педагогічних ідей минулого забезпечується ретельним їх вивченням за допомогою сучасного наукового інструментарію. Це забезпечує об'єктивне оцінювання авторських методик, що використовувалися в минулому, обґрунтування можливості та доцільності їх упровадження в сучасну педагогічну практику (Скиба, 2016).

Предметом історичних досліджень також стають історичні факти, події, діяльність видатних педагогів, існування інноваційних закладів освіти. Об'єктивне їх оцінювання дає можливість пояснити передумови виникнення й поширення відомих ідей, підходів, теорій, що якісно вплинули на розвиток системи освіти. Результатом історичних досліджень часто стає заповнення «білих плям» в історії розвитку педагогічної науки. З позиції сучасності історичні дослідження дають можливість оцінити доцільність та корисність відтворення частини педагогічного досвіду в сучасних умовах, а також екстраполювати вектори розвитку сучасної освіти з урахуванням накопиченого досвіду розвитку педагогічної науки.

У процесі *теоретичного дослідження* відбувається створення наукового пояснення властивостей, структури, суттєвих характеристик зв'язків та закономірностей функціонування об'єкта дослідження. Під час теоретичного пошуку формулювання наукових припущень, висновків та узагальнень відбувається на підставі власного мислення дослідника, дій абстрагування, індукції, дедукції та екстраполяції. Мислення в процесі теоретичного дослідження виходить за обмежені експериментом межі сприйняття досліджуваного об'єкта, а використання чуттєвого досвіду забезпечує відкриття нового знання.

Теоретичне дослідження спирається на аналіз внутрішніх зв'язків та закономірностей об'єкта дослідження, які дають підстави для проведення теоретичного моделювання можливостей ефективного зовнішнього впливу з метою здійснення коригування процесів його функціонування й розвитку. Теоретичне дослідження в такий спосіб поєднує теоретичне мислення як різновид пізнавальної діяльності та забезпечує формулювання результатів наукових розвідок у вигляді нових визначень, уточнення переліку властивостей об'єкта тощо.

У процесі комплексного вивчення окремої наукової проблеми теоретичне дослідження передує емпіричним дослідженням та слугує основою для подальших експериментів з метою перевірки правильності сформульованих теорій чи ефективності запропонованих способів вирішення поставлених завдань. Отримані внаслідок всебічного теоретичного аналізу досліджуваного об'єкта висновки виступають основою для подальших теоретичних досліджень механізмів впливу на досліджуваний об'єкт та оцінювання можливостей отримання нових якісних характеристик опису властивостей його функціонування.

Теоретичне дослідження допускає використання ідеалізованих абстрактних понять, які являють собою сукупність уявлень про об'єкт, а також об'єднують понятійні засоби створення детального опису властивостей частини об'єктивної реальності, до якої належить об'єкт дослідження. Інструменти та засоби, за допомогою яких проводиться теоретичне дослідження, використовуються по завершенні експериментальних досліджень з метою генерування теоретичного пояснення отриманих під час експериментального дослідження принципово нових даних, які самі по собі залишаються лише окремими фактами й потребують осмислення з наступним поясненням за допомогою наукових теорій. Теоретичне обґрунтування результатів емпіричних досліджень піднімає рівень науковості сучасної педагогіки завдяки узгодженню вже відомих фактів та наукових теорій з новими даними з позиції приведення їх до цілісного системного опису (Важинський, 2016).

Специфіка проведення теоретичного дослідження потребує достатнього теоретичного фундаменту, який утворюють наукові теорії та концепції. Слід урахувати також динамічні зміни у виборі доречних наукових теорій з огляду на зміни в освітніх парадигмах, а також результатів теоретичного переосмислення накопичених на попередніх етапах розвитку науки теорій. Обидва процеси призводять до створення нових наукових теорій, на які

сучасні теоретичні дослідження мають неодмінно спиратись для забезпечення об'єктивності та сучасності сформульованих внаслідок проведення дослідження теорій, висновків тощо.

Проведення *емпіричного дослідження* передбачає безпосереднє використання фундаментальної, загальнонаукової та конкретно-наукової методології. Добір доречних необхідних і достатніх засобів створення спеціальних умов для проведення експерименту, визначення засобів фіксації отриманих за результатами впровадження експериментальної ідеї змін потребують знання дослідником на теоретичному рівні всіх наявних фактів про об'єкт вивчення. Лише на підставі виділення серед масиву відомої інформації суперечностей та конкретизації на цій основі мети та завдання дослідження відбувається планування процедури впровадження нових підходів, а також проведення спостереження чи вимірювання.

В основі *компаративних досліджень* використовується метод порівняння, метою якого є виділення спільних та відмінних рис досліджуваного об'єкта. У педагогічних компаративних дослідженнях відбувається виділення загального та особливого, різного ступеня розвитку досліджуваного об'єкта в залежності від визначених умов. Порівняльні дослідження можуть проводитись з метою виділення змін в організації педагогічного процесу з плином часу, що виводить зазначені дослідження в категорію порівняльно-історичних, які в ретроспективному вигляді ілюструють еволюційні процеси в освіті. Сучасні компаративні дослідження можуть мати предметом вивчення окремі складові реалізації педагогічного процесу в різних країнах: структуру системи освіти, особливості функціонування закладів освіти, педагогічні підходи, форми організації навчання, методи та технології досягнення освітніх цілей.

Отже, проведення теоретичного чи емпіричного науково-педагогічного дослідження потребує володіння фундаментальною, загальнонауковою та конкретно-науковою методологією. Володіння фундаментальною методологією засвідчує загальну культуру дослідницької діяльності та забезпечує логічність і послідовність дослідницьких процедур, науковість та доказовість отриманих результатів, логічність у проведенні послідовних етапів дослідження та зрозумілість обґрунтованих висновків. Користування загальнонауковою методологією забезпечує продуктивне залучення у процесі дослідження накопиченого в науці досвіду вивчення досліджуваних явищ та об'єктів за допомогою вже

відомих інструментів, які вибудовувались у відповідності до діючих парадигм і слугували основою для побудування наукових теорій. Володіння загальнонауковою методологією виступає необхідною основою для пошуку об'єктивно нових теорій, які призначені вирішувати традиційні та нові завдання, користуючись відомими та зрозумілими теоріями пояснення явищ та фактів об'єктивної дійсності. У процесі визначення загальнонаукової методології характерною є певна свобода у виборі методологічних підходів, а також виникнення дискусійних питань у процесі сприйняття науковою спільнотою опису процедури проведення дослідження з позиції оптимальності та доцільності вибору методологічних підходів. Користування конкретно-науковою методологією забезпечується компаративним аналізом наявних досліджень з обраної теми, що слугує для виявлення спільних та відмінних поглядів щодо основних термінів, понять, явищ, підходів до вирішення складної педагогічної проблеми чи окремих її складових. Використання наявного наукового знання дає можливість спілкуватись зрозумілою науковою мовою, уточнювати терміни, розширювати межі їх використання й у такий спосіб формулювати нові ідеї та підходи. Вибір конкретно-наукової методології не викликає заперечень чи зауважень у науковій спільноті внаслідок зрозумілих процедур її вибору, що торкаються питань відповідності обраних наукових праць темі дослідження, а також їх відповідності сучасним уявленням про окремі аспекти досліджуваної проблеми.

*Прикладні дослідження* об'єднують теоретичні й емпіричні дослідження загальною спрямованістю на вирішення актуальних питань підвищення ефективності окремих складових педагогічного процесу. Очікувані результати мають важливе значення для суспільства та економіки, що й визначає прикладний характер зазначених досліджень. Проведення такого роду досліджень відбувається в різних підсистемах національної системи освіти, які послідовно забезпечують теоретичну та практичну підготовку здобувачів освіти. Постійне удосконалення виробничих процесів, оновлення обладнання, впровадження передових технологій потребує забезпечення якісної підготовки здобувачів освіти до роботи в нових умовах. Це стимулює наукові пошуки реформування змісту освіти, форм, методів, технічних засобів реалізації цілей педагогічного процесу. Вибір теми прикладного дослідження обумовлюється переважно актуальними проблемами в організації педагогічного процесу (Скиба, 2016).

*Перспективні дослідження* торкаються тотожних фундаментальним дослідженням питань, але вони зорієнтовані на майбутнє. У даному випадку відбувається ретельне дослідження перспектив впровадження нових підходів до вирішення педагогічних завдань, які за відсутності технічних чи методологічних можливостей негайного впровадження стають потенційно корисними в разі настання сприятливих умов для використання. Перспективні дослідження закладають потенціал для подальшого розвитку педагогічної науки та практики. Їх наявність забезпечує діалектику переходу кількісних накопичень у якісні зміни.

### **Контрольні запитання до розділу 9**

1. Чому фундаментальний рівень методології називають «філософською методологією»?
2. Визначте етапи педагогічного дослідження, на яких використовується фундаментальна «філософська» методологія.
3. Наведіть приклади загальнонаукових методологічних підходів, які використовуються в різних галузях науки.
4. Наведіть приклади використання загальнонаукової методології під час обґрунтування впровадження в освітній процес сучасних педагогічних інновацій.
5. Поясніть процедуру визначення конкретно-наукової методології.
6. Надайте визначення поняття «науковий метод».
7. Обґрунтуйте роль та призначення методів у науково-педагогічному дослідженні.
8. Назвіть ознаки, за якими класифікують методи науково-педагогічного дослідження.
9. Обґрунтуйте причини існування різних класифікацій методів науково-педагогічного дослідження.
10. Розкрийте суть теоретичних методів педагогічного дослідження.
11. Схарактеризуйте емпіричні методи науково-педагогічного дослідження.
12. Схарактеризуйте відмінності між емпіричними і теоретичними методами науково-педагогічного дослідження.
13. Розкрийте суть теоретичного дослідження.
14. Опишіть якісні характеристики емпіричного дослідження.

## **Практичні завдання до розділу 9**

1. Складіть перелік вимог до проведення педагогічного дослідження, керуючись принципами фундаментальної методології.
2. Визначте перелік загальнонаукових методологічних підходів, які потенційно можуть бути застосовані для організації педагогічного дослідження з пошуку шляхів підвищення ефективності педагогічного процесу у вищій школі.
3. Визначте перелік загальнонаукових методологічних підходів, які потенційно можуть бути застосовані для організації педагогічного дослідження передового досвіду викладання освітніх компонентів в інших країнах.
4. Проаналізуйте на рівні конкретно-наукової методології питання формування системи фахових компетентностей випускника педагогічної спеціальності.
5. Проаналізуйте на рівні конкретно-наукової методології організацію національно-патріотичного виховання молоді.
6. Схарактеризуйте методи дослідження, які будуть використані під час написання магістерської чи дисертаційної роботи.
7. Розробіть анкету відповідно до теми магістерського чи дисертаційного дослідження.
8. Запропонуйте питання для бесіди, інтерв'ю за обраною темою дослідження.
9. Розробіть програму проведення педагогічного спостереження.
10. Додержуючись викладених вище етапів педагогічного експерименту, проаналізуйте одну з експериментальних дисертацій з педагогіки.
11. Складіть у вигляді таблиці перспективний план проведення педагогічного експерименту за розділами: етапи експерименту, зміст роботи, очікувані результати, термін проведення.
12. Визначте спільні та відмінні ознаки теоретичного та емпіричного науково-педагогічного дослідження.
13. Опрацюйте наукову статтю та визначте загальнонаукові підходи, які використовуються для розкриття досліджуваного явища.
14. Здійсніть порівняння конкретно-наукової методології у двох наукових текстах з певної тематики, які мають спільні ключові слова. Обґрунтуйте отримані результати порівняння методологічних підходів.
15. Доведіть необхідність проведення історичних досліджень.

### **Завдання для самостійної роботи до розділу 9**

1. Порівняйте філософські підходи до проведення наукових досліджень з науково-педагогічними дослідженнями з позиції відповідності фундаментальним принципам проведення наукових досліджень.
2. Опрацюйте вимоги до проведення науково-педагогічних досліджень з наведеними у філософських працях вимогами до здійснення наукового пошуку.
3. Проаналізуйте вимоги системного підходу та визначте його роль у проведенні сучасних науково-педагогічних досліджень.
4. Дайте характеристику компетентнісному підходу в освіті у вимірах доцільності його використання під час здійснення науково-педагогічних досліджень.
5. Розкрийте роль особистісно-орієнтованого підходу в розвитку науково-педагогічних досліджень.
6. Розкрийте механізми формування конкретно-наукової методології в науково-педагогічних дослідженнях.
7. Подайте теоретичний матеріал параграфу 9.2 у вигляді опорної схеми або інтелект-картки.
8. Напишіть есе за темою: «Залежність вибору методів від ідеї дослідження».
9. Обґрунтуйте свою позицію з приводу висловлювання Альберта Ейнштейна, а саме: «Істина – це те, що витримує випробування досвідом».
10. Обґрунтуйте свою позицію з приводу висловлювання Дейвіда Гросса, а саме: «Поставити експеримент – це як зрізати довгий обхідний шлях, в експерименті природа пояснює тобі щось безпосередньо...».
11. Підберіть висловлювання відомих діячів науки, культури, мистецтва щодо значення наукових методів.
12. Опрацюйте перелік вимог до проведення теоретичного дослідження.
13. Опрацюйте послідовність дій під час проведення емпіричного дослідження.

### **Література до розділу 9**

1. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

2. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : Планер, 2010. 308 с.
3. Дубасенюк О. А. Методологія та методи науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посіб. Житомир : Полісся, 2016. 256 с.
4. Колесников О. В. Основи наукових досліджень. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 141 с.
5. Методологія та організація наукових досліджень : навч. посіб. / уклад. Н. В. Рашкевич, Ю. А. Отрош. Харків, 2022. 291 с.
6. Панасенко Е. Типологія експериментів у вітчизняній педагогічній науці та практиці. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Вип. 38. С. 201–208.
7. Пихтіна Н. П. Методологія психолого-педагогічних досліджень : навч. посіб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2023. 315 с.
8. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.
9. Скиба Ю. Класифікація методів педагогічних досліджень. *Вища освіта України*. 2016. № 2. С. 51–59.
10. Староста В. І., Товканець Г. В. Методологія та методи науково-педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Мукачево : МДУ, 2015. 64 с.
11. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 440 с.
12. Худолій О. М. Педагогічний експеримент. *Вчитель. Журнал у журналі «Теорія та методика фізичного виховання»*. 2010. № 12. С. 19–28.
13. Пономарьова Г. Ф., Семенова М. О. Порівняльна педагогіка. Харків : Ексклюзив, 2014. 424 с.
14. Беляєв С. Б., Молчанюк О. В., Онипченко О. І Методологія науково-педагогічного дослідження : навч.-метод. посіб. Харків : КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія», 2020. 78 с.
15. Розроблення методологічної основи науково-педагогічного дослідження на основі системної змістовно-процедурної інтеграції методологічних підходів : навч.-метод. посіб. Харків : Видавець СПД ФО Захаренко В. В., 2021. 62 с.

Навчальне видання

**Лунячек** Вадим Едуардович  
**Ткачова** Наталія Олександрівна  
**Беляєв** Сергій Борисович  
**Доценко** Світлана Олексіївна  
**Собченко** Тетяна Миколаївна  
**Якімова** Марина Емільївна

**Ткачов** Артем Сергійович  
**Таможська** Ірина Володимирівна  
**Петренко** Наталія Володимирівна  
**Байдала** Вікторія Вікторівна  
**Махновський** Сергій Сергійович

# **ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ. ОСНОВИ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

Навчальний посібник

За редакцією В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової

Коректор *О. В. Анцибора*  
Комп'ютерне верстання *Н. О. Ваніна*  
Макет обкладинки *Н. Є. Пруднік*

Формат 60x84/16. Ум. друк. арк. 9,92. Наклад 100 пр. Зам. № 83/24.

Видавець і виготовлювач  
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,  
61022, м. Харків, майдан Свободи, 4.  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009

Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна