МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

ISSN 2786-619X
ISBN 978-617-8167-23-3

3 (24)
2025

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
Електронне продовжуване видання

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання

Інституту професійної освіти НАПН України

Рубрика
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Випуск 3 (24)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

МАТЕРІАЛИ
VII Всеукраїнського науково-практичного семінару

Київ
Інститут професійної освіти НАПН України
2025

УДК 377/378:001.895
І-66
М 74

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійної освіти НАПН України (протокол № 12 від 30 жовтня 2025 р.).

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ ТОМУ

Валентина Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту професійної освіти НАПН України

Микола Пригодій, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Ганна Романова, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Світлана Кравець, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійної освіти НАПН України

Людмила Базиль, доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Інституту професійної освіти НАПН України

Катерина Бех, кандидат історичних наук, вчений секретар Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського НАН України

Мирослава Карацуба, кандидат філологічних наук, доцент, в.о. заступника директора Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України

Наталя Кулалаєва, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки та психології Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана

Наталія Мироненко, доктор юридичних наук, професор, член-кореспондент НАПрН України, радник директора НДІ інтелектуальної власності НАПрН України

Лариса Петренко, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих Імені Івана Зязюна НАПН України, голова правління ГО «Інститут соціогуманітарної політики»

Олександр Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України

Валентина Троцька, кандидат юридичних наук, завідувач сектору розпорядження авторськими та суміжними правами відділу авторського права і суміжних прав НДІ інтелектуальної власності НАПрН України

РЕЦЕНЗЕНТИ:

***Єршов Сергій Володимирович**, доктор фізико-математичних наук,старший науковий співробітник, учений секретар Інституту кібернетики імені В.М. Глушкова НАН України;*

***Каленський Андрій Анатолійович**, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України.*

І-66
М74 Інноваційна професійна освіта. – Випуск 3(24). Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали VII Всеукраїнського науково-практичного семінару / [за ред. В.О. Радкевич; Г.М. Романової]. – Київ: ІПО НАПН України, 2025. – 181 с.

УДК 377/378:001.895

ISSN 2786-619X
ISBN 978-617-8167-23-3
https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/3.24

Збірник матеріалів науково-практичного семінару містить результати досліджень і практичних напрацювань, спрямованих на вирішення актуальних питань сучасної вищої освіти. У збірнику розглядаються ключові аспекти розвитку академічної свободи, відповідальності та правової культури, забезпечення якості освіти, відповідності освітніх програм тенденціям розвитку спеціальності, а також урахування світового, галузевого й регіонального аспектів у визначенні результатів навчання. Окрему увагу приділено питанням правових основ академічної доброчесності, викликів і можливостей використання штучного інтелекту (ШІ) у дослідницькій діяльності, упровадження сучасних наукових досягнень та інноваційних технологій, а також реалізації студентоцентрованого підходу та розробки індивідуальних освітніх траєкторій. Важливе місце займає аналіз процедур забезпечення внутрішньої і зовнішньої академічної мобільності майбутніх докторів філософії та стратегій розвитку кадрового потенціалу для ефективної реалізації вітчизняних та міжнародних програм.

Матеріали будуть корисними для науковців, викладачів, методистів, аспірантів, студентів і всіх, хто цікавиться проблемами модернізації освітньої сфери, вдосконаленням внутрішніх систем забезпечення якості освіти, розвитком кадрового потенціалу та інноваційними підходами до управління освітніми процесами.

ISSN 2786-619X
ISBN 978-617-8167-23-3
https://doi.org/10.32835/2786-619X/2025/3.24

© Інститут професійної освіти НАПН України, 2025
© Автори, 2025

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ, ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЗАКОНОДАВЧОГО ТА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ 6
Олена Тітова 6
Петро Лузан 6
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ВИКЛИКІВ 6
РОЗДІЛ 2. ПРАВОВІ ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ. ВИКЛИКИ І МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННІ ШІ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ 16
Світлана Дзюбенко 16
ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЛАБОРАТОРІЇ ФАХОВОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДРУГ, СУПЕРНИК ЧИ СПІВДОСЛІДНИК 16
Олександр Діденко 20
ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ 20
Денис Натеса 26
АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ 26
РОЗДІЛ 3. ВІДПОВІДНІСТЬ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ТЕНДЕНЦІЯМ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ, УКРАЇНСЬКОГО І СВІТОВОГО РИНКІВ ПРАЦІ 35
Катерина Базилівська 35
ВРАХУВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ, ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ГАЛУЗЕВОГО ДОСВІДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ОПП «АГРОІНЖЕНЕРІЯ» 35
Мирослава Вовк 41
Олена Семеног 41
ІННОВАЦІЇ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНІХ НАУК 41
Володимир Овчарук 46
ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ЇХНЬОГО ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ 46
Світлана Поліщук 52
МЕНЕДЖМЕНТ ЦИФРОВИХ ЗМІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ 52
Микола Пригодій 57
ОСВІТНІ ПРОГРАМИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: БАЛАНС МІЖ ЦИФРОВИМИ, СОЦІАЛЬНИМИ ТА ЕТИЧНИМИ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ 57

РОЗДІЛ 4. УРАХУВАННЯ СВІТОВОГО, ГАЛУЗЕВОГО Й РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТІВ У ВИЗНАЧЕННІ ЦІЛЕЙ І ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ 64
Олександр Кучерявий 64
ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ 64
РОЗДІЛ 5. УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ, ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ГАЛУЗЕВОГО ДОСВІДУ ДО ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ 71
Вікторія Кручек 71
ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ 71
Ганна Романова 78
ЕФЕКТ ІКЕА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА» 78
РОЗДІЛ 6. СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ТА РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 84
Світлана Дорофей 84
ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ 84
Наталія Панчук 90
Софія Панчук 90
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 90
Лариса Петренко 96
МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ 96
Ольга Савіцька 103
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ 103
РОЗДІЛ 7. УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ І ПРАКТИК 109
Валентина Радкевич 109
УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ І ПРАКТИК 109
Людмила Базиль 119
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЯКІСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АСПІРАНТУРІ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ 119
Іван Голуб 124
ОСНОВНІ АКТИВИ ТА ТИПОВІ ЗАГРОЗИ КІБЕРЗАХИСТУ НАУКОВИХ УСТАНОВ ТА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ 124
Родіон Колишко, ... 129
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ: ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ, ПРАКТИКИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ 129

Світлана Кравець 136
ПАРТНЕРСЬКИЙ ПІДХІД ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ 136
Карина Маліновська 141
ВНУТРІШНІЙ АУДИТ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ: ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ 141
Ірина Мося 145
Петро Лузан 145
ПРО ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ 145
Дмитро Наглий 155
ІНСТРУМЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 155
РОЗДІЛ 8. РОЗВИТОК КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ І ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ 162
Вікторія Купрієвич 162
РОЗВИТОК КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР 162
РОЗДІЛ 9. ПРОЦЕДУРИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ І ЗОВНІШНЬОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ: ВИКЛИКИ І СУЧАСНІ ПІДХОДИ .. 169
Катерина Бех 169
ВНУТРІШНЯ ТА ЗОВНІШНЯ АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ АСПІРАНТІВ У ГАЛУЗІ ЕТНОЛОГІЇ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЇ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА, ФОЛЬКЛОРИСТИКИ ТА ЕТНОЛОГІЇ ІМ. М. Т. РИЛЬСЬКОГО НАН УКРАЇНИ 169

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ ТА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ, ЇЇ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ЗАКОНОДАВЧОГО ТА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

УДК 378.018.43:[001.89:101]

Олена Тітова,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-6081-1812

Петро Лузан,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8853-9275

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ВИКЛИКІВ

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. Представлено педагогічну технологію поетапного розвитку дослідницьких умінь, що забезпечує системне оволодіння методами наукового пошуку, умінням інтерпретувати результати й оформлювати їх відповідно до академічних стандартів. Застосування цієї технології сприяє підвищенню якості підготовки науковців і забезпечує досягнення освітніх цілей із урахуванням індивідуальних потреб здобувачів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, методологія, наукове дослідження, педагогічна технологія, компетентнісний підхід.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY UNDER CONTEMPORARY EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC CHALLENGES

Olena Titova
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Professional Pre-Higher Education,
Institute of Vocational Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Petro Luzan
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Researcher of the
Department of Professional Pre-Higher Education,
Institute of Vocational Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The research focuses on developing the research competence of future Doctors of Philosophy during the study of the discipline "Methodology and Methods of Scientific Pedagogical Research." A pedagogical technology for the step-by-step formation of research skills is substantiated, ensuring systematic mastery of scientific inquiry methods, result interpretation, and academic presentation. The proposed approach enhances the quality of researcher training and supports the achievement of educational goals while considering the individual needs of doctoral students.

Keywords: research competence, methodology, scientific research, pedagogical technology, competence-based approach.

Питання підвищення якості дисертаційних досліджень у галузі педагогіки завжди перебувало у фокусі уваги освітянської спільноти, державних інституцій і наукових установ. В умовах сучасних викликів – трансформації освітнього простору, воєнних загроз, цифровізації науки – ця проблема набуває особливої ваги. Вона пов'язана з існуючими суперечностями між масштабними завданнями модернізації освіти та реальною готовністю молодих учених забезпечити високий рівень дослідницької діяльності. Це вимагає постійного розвитку наукового потенціалу, підвищення дослідницької компетентності здобувачів ступеня доктора філософії, оскільки саме

вона визначає якість педагогічних досліджень, об'єктивність результатів і їхній практичний ефект.

Дослідницька компетентність – це «здатність особистості за допомогою загально та спеціально наукових методів здійснювати наукове дослідження у певній галузі науки, за певною спеціальністю» (Тітова та ін., 2023, с. 34). Для здобувачів третього рівня освіти вона є інтегративним утворенням, що поєднує науково-методологічні знання, практичні вміння дослідницької діяльності, комунікативну культуру, здатність до аналітичного мислення, творчості та самоорганізації. Саме тому розвиток дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії слід розглядати не як окремий освітній процес, а як цілісну технологію формування системного мислення, методологічної культури й етичної відповідальності науковця.

Актуальність цієї проблеми посилюється ще й тим, що дисертація є не лише способом представлення результатів наукового пошуку, а й кваліфікаційним документом, який засвідчує рівень наукової зрілості здобувача. Нормативне підґрунтя її виконання визначене законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» (Верховна Рада України, 2017; 2014; 2015), а також методичними рекомендаціями щодо підготовки, структурування та оцінювання дисертаційних робіт. Відповідно до цих документів ступінь доктора філософії є науковим і водночас освітнім рівнем, що здобувається на основі освітньо-наукової програми та публічного захисту результатів дослідження. Це означає, що аспірант має бути здатним не лише відтворювати відомі методики, а й ініціювати самостійний науковий пошук, володіти сучасним інструментарієм емпіричних і теоретичних досліджень, уміти інтерпретувати результати та презентувати їх науковій спільноті.

У наукових працях останніх років (Бойчук, Боярська-Хоменко & Рибалко, 2023; Чернякова, 2021; Сисоєва, 2016; Edwards & Osipova, 2011) дослідницька компетентність майбутнього доктора філософії розглядається як інтегрована характеристика, що відображає мотивацію до наукового пошуку, рівень володіння методологією та здатність генерувати нове знання. Автори наголошують на важливості активних методів навчання, створення дослідницьких лабораторій, участі аспірантів у наукових школах і міждисциплінарних проєктах. Попри це, питання цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності аспірантів педагогічного профілю залишається недостатньо опрацьованим і потребує впровадження дієвих педагогічних технологій.

Метою дослідження було обґрунтування технології розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі вивчення дисципліни «Методологія і методика наукових педагогічних досліджень». Досягнення цієї мети потребувало комплексного застосування теоретичних і емпіричних методів – аналізу наукових праць, вивчення нормативних документів, моделювання, педагогічного спостереження, опитування та узагальнення результатів практичного навчання аспірантів.

Технологія розвитку дослідницької компетентності ґрунтується на компетентнісному, діяльнісному, системному, аксіологічному, технологічному, інформаційному та особистісно орієнтованому підходах. Її сутність полягає у створенні цілісного освітньо-дослідницького середовища, у межах якого майбутній дослідник не просто засвоює методи науки, а поступово набуває досвіду самостійного наукового пошуку. Згідно з принципами компетентнісного підходу, результати навчання мають бути вимірюваними, досяжними, відповідати освітнім цілям і демонструвати поступ у когнітивній, діяльнісній і ціннісній сферах.

Розвиток дослідницької компетентності відбувається через опанування здобувачами знань про методологію науки, етапи педагогічного дослідження, принципи наукового пізнання, а також через формування вмінь організовувати емпіричні дослідження, збирати й обробляти дані, інтерпретувати результати, оформлювати наукові тексти. Особливе місце посідає розвиток етичної культури дослідника – усвідомлення принципів академічної доброчесності, коректного цитування, добросовісності в аналізі результатів.

Важливою складовою технології є визначення структури дослідницької компетентності, що включає когнітивний, мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, інформаційно-рецептивний, продуктивний і особистісно-рефлексивний компоненти. Когнітивний компонент передбачає володіння методологічним апаратом науки – понятійним апаратом, знанням етапів, принципів і методів педагогічного дослідження. Мотиваційно-ціннісний охоплює стійкі інтереси, потреби й мотиви до наукової діяльності, прагнення до істини, пізнавальну активність. Діяльнісний компонент відображає здатність застосовувати здобуті знання для постановки проблеми, формулювання гіпотези, розроблення дизайну дослідження. Інформаційно-рецептивний компонент виражається в умінні збирати, аналізувати, систематизувати емпіричні дані. Продуктивний компонент пов’язаний із підготовкою й проведенням експерименту, узагальненням результатів, представленням їх у наукових публікаціях. Особистісно-рефлексивний

компонент охоплює здатність до самоконтролю, самооцінки, критичного аналізу власних результатів і дотримання норм наукової етики.

Ефективність реалізації технології значною мірою залежить від логіки побудови освітнього процесу в межах дисципліни «Методологія і методика наукових педагогічних досліджень». Її зміст орієнтований на формування в аспірантів уміння планувати, організовувати й виконувати педагогічне дослідження, аналізувати його результати та визначати перспективи подальших наукових розвідок. Цей процес відбувається поетапно: спочатку аспіранти засвоюють базові знання про методологію науки, потім відпрацьовують практичні навички дослідження, а далі інтегрують їх у власні наукові проєкти.

У межах технології особливу роль відіграє моделювання рівнів складності навчальних результатів за таксономією Б. Блума (Лузан та ін., 2022). Когнітивна сфера включає шість рівнів – знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінювання. Відповідно до цього будується логіка процесу навчання: від відтворення теоретичних понять і методів до здатності проєктувати, проводити й оцінювати результати власного дослідження. На початковому етапі аспіранти демонструють знання методів, принципів і понять, на наступному – вчаться пояснювати їх сутність і взаємозв’язки, далі – застосовують у реальних дослідницьких завданнях. На рівнях аналізу й синтезу вони опановують уміння структурувати інформацію, порівнювати результати, формулювати нові висновки, а на рівні оцінювання – аргументовано визначати наукову новизну, достовірність і методологічну цілісність власних робіт.

Отже, запропонована технологія розвитку дослідницької компетентності спрямована на забезпечення системного оволодіння майбутніми докторами філософії методологією педагогічного дослідження, розвиток здатності до самостійного наукового пошуку та підвищення рівня академічної культури аспірантів. Її реалізація дозволяє підвищити якість науково-дослідної підготовки здобувачів, сформувати в них уміння здійснювати дослідження відповідно до сучасних вимог наукової спільноти та стандартів академічної доброчесності.

Компетентнісний підхід, покладений в основу підготовки майбутніх докторів філософії, дає змогу визначити логічну послідовність освітніх результатів – від запам’ятовування та розуміння теоретичних знань до їх практичного застосування, аналітичного осмислення й творчого використання. У контексті оновленої таксономії Л. Андерсона та Д. Кратвола (Anderson & Krathwohl, 2001)

найвищим рівнем когнітивного розвитку вважається здатність до генерування нового знання – створення власних ідей, концепцій, моделей. Розвиток вищих рівнів компетентності можливе лише за умови оволодіння попередніми: щоб навчитися застосовувати знання, спочатку необхідно не лише їх запам'ятати, а й навчитися пояснювати явища, закономірності, принципи, взаємозв'язки. У такий спосіб підтверджується теза про те, що знання становлять базу будь-якої творчості, а остання є результатом їхнього свідомого, глибокого опрацювання.

Зазначена модель забезпечує оптимальний добір методів і засобів навчання відповідно до рівнів досягнення освітніх результатів. Так, для формування базових знань і розуміння теоретичного матеріалу ефективними є пояснювально-ілюстративні методи; на етапі формування практичних умінь – репродуктивне навчання, а для розвитку аналітичного й творчого мислення – проблемний виклад, частково-пошукові та дослідницькі методи. Така поступова зміна освітніх технологій дозволяє аспірантам переходити від відтворення до самостійного продукування знань і критичного оцінювання наукових фактів.

Компетентнісний підхід до розвитку дослідницької компетентності органічно поєднаний із діяльнісним. Його сутність полягає в тому, що залучення здобувачів до поетапного виконання навчально-дослідницьких завдань – від репродуктивних до творчих – забезпечує стійкий прогрес у формуванні навичок самостійної наукової роботи. Як зазначає Кошук (2018), лише через діяльність майбутній науковець може оволодіти дослідженням як процесом. І. Зязюн (2011) підкреслював, що діяльнісний підхід перебудовує освітній процес у такий спосіб, щоб його суб'єкти не лише здобували знання, а й розуміли логіку, структуру та технологію діяльності в її цілісному вигляді. Саме тому в умовах сучасних викликів – зростання вимог до доказовості наукових результатів, потреби в міждисциплінарності та відкритості досліджень – цей підхід набуває особливої актуальності.

Ще однією важливою характеристикою процесу розвитку дослідницької компетентності є технологічність, що забезпечує алгоритмічність, системність і гарантованість результатів. Як наголошує І. Олійник (2022), технологічний підхід у підготовці дослідників передбачає формалізацію, можливість відтворення, корекції, контролю й адаптації процесу в нових умовах. Технологічність, по суті, є практичним втіленням науково обґрунтованої організації педагогічного процесу. Педагогічна технологія у цьому контексті розуміється як спроєктована, логічно

структурована система взаємодії викладача й здобувача, яка гарантує досягнення поставлених цілей навчання та розвитку особистості (Лузан, 2016).

До характерних ознак педагогічної технології належать: чітке визначення цілей і результатів навчання, поетапність організації процесу (цілепокладання, планування, реалізація, контроль і корекція), жорстка послідовність переходів між етапами, системність у використанні методів і засобів навчання, об'єктивне оцінювання результатів за допомогою валідних діагностичних інструментів (Прокопенко & Євдокимов, 1995). Усі ці риси відображено в запропонованій технології розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі вивчення дисципліни «Методологія і методика наукових педагогічних досліджень».

Згідно з розробленою структурою, педагогічна технологія складається з трьох основних етапів, кожен із яких включає три послідовні кроки. Проілюструємо її реалізацію на прикладі засвоєння теми «Науковий апарат педагогічних досліджень». Відповідно до навчальної програми, аспіранти опрацьовують питання, що охоплюють основні елементи структури наукового дослідження – від визначення проблеми, обґрунтування актуальності, формулювання мети, завдань і гіпотези до критеріїв наукової новизни, достовірності та практичної значущості результатів. Практика показує, що ця тема викликає певні труднощі, зокрема у формулюванні гіпотези, визначенні предмета й об'єкта дослідження або оцінюванні методологічної цілісності наукової роботи (Гончаренко, 2010).

Перший етап технології – теоретичний. Його мета полягає у створенні умов для глибокого оволодіння базовими знаннями, засвоєння ключових понять, закономірностей і принципів методології науки. Характерні завдання цього етапу мають репродуктивно-аналітичний характер, наприклад: «Назвіть методи, що застосовуються у педагогічному дослідженні, і поясніть, як вони співвідносяться з метою роботи». Такі вправи формують уміння не лише відтворювати, а й інтерпретувати інформацію. Результати засвоєння перевіряються за допомогою тестових завдань на доповнення, перелік, відновлення послідовності тощо. Якщо аспірант демонструє недостатній рівень засвоєння, йому надається можливість повторного опрацювання матеріалу з використанням допоміжних джерел та консультацій.

Другий етап має практичну спрямованість і передбачає формування здатності застосовувати набуті знання у конкретних наукових ситуаціях. Аспірантам пропонуються індивідуальні практичні завдання, що моделюють реальні процедури дослідження,

наприклад: «Розрахуйте коефіцієнт конкордації для оцінювання узгодженості експертів, які ранжували фактори активізації пізнавальної діяльності студентів». Такі завдання одночасно виконують функції навчання та оцінювання, оскільки демонструють рівень аналітичних і статистичних умінь здобувачів. Контрольні заходи на цьому етапі замінюються практичними звітами, що мають дослідницький характер.

Третій етап є творчим і рефлексивним. Його мета – формування досвіду самостійного оцінювання наукових результатів, аналітичного осмислення методологічних засад досліджень і виконання окремих експериментальних процедур. Для цього аспіранти аналізують захищені дисертаційні роботи, готують міні-проєкти та рецензії, беруть участь у колективних обговореннях, презентують результати власних аналітичних спостережень. Рефлексія та взаємооцінювання виступають завершальними компонентами цього етапу, забезпечуючи розвиток навичок критичного мислення та академічної культури.

Упровадження запропонованої педагогічної технології у 2023–2025 навчальних роках в Інституті професійної освіти НАПН України показало її ефективність. За результатами педагогічного моніторингу зафіксовано підвищення рівня готовності аспірантів до самостійного виконання дослідницьких завдань, зростання їхньої методологічної культури та академічної доброчесності. Аспіранти продемонстрували вищий рівень володіння методами наукового пошуку, уміння інтерпретувати результати, здійснювати кількісну й якісну обробку даних, презентувати наукові результати відповідно до міжнародних стандартів.

Отже, запропонована технологія розвитку дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в сучасних умовах забезпечує поєднання теоретичної підготовки, практичного досвіду та творчої самореалізації здобувачів. Вона відповідає викликам сьогодення – необхідності оновлення методологічної культури, посилення доказовості наукових результатів, забезпечення академічної доброчесності, цифровізації наукових процесів та інтеграції української освіти у європейський дослідницький простір. Реалізація цієї технології дозволяє науково обґрунтовано досягати гарантованих результатів навчання, підвищуючи якість підготовки докторів філософії й формуючи покоління дослідників, здатних відповідати на глобальні та національні освітньо-наукові виклики.

Список посилань

Тітова, О. А., Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). *Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія* (О. А. Тітова, ред.). ІПО НАПН України. http://lib.iitta.gov.ua/738694/.

Верховна Рада України. (2017, вересень 5). *Про освіту: Закон України* (№ 2145-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

Верховна Рада України. (2014, 1 липня). *Про вищу освіту: Закон України* (№ 1556-VII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

Верховна Рада України. (2015, листопад). *Про наукову і науково-технічну діяльність: Закон України* (№ 848-VIII). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text.

Бойчук, Ю., Боярська-Хоменко, А., & Рибалко, Л. (2023). Формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах упровадження технологій дистанційного навчання. *Новий Колегіум, 3*(111), 74–81.

Чернякова, Ж. (2021). Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки. У А. А. Сбруєвої (Ред.), *Теорії та технології інноваційної професійної підготовки майбутніх учителів в контексті концепції «Нова Українська школа»* (с. 463–491). Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Сисоєва, С. О. (2016). *Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬ-ВЕЙС».

Edwards, N. M., Osipova, S. I. (2011). *Research competence formation for the international scientific project (monograph)*. International Journal of Experimental Education, 9, 30-31.

Лузан, П. Г., Лапа, О. В., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Ваніна, Н. М., Ямковий, О. Ю., & Каленський, А. А. (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник* (за ред. П. Г. Лузана). ІПО НАПН України. http://lib.iitta.gov.ua/733687.

Кошук, О. Б. (2018). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців із агроінженерії: теорія і методика* (монографія). Компринт.

Зязюн, І. (2011). Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. *Порівняльна професійна педагогіка, 1*, 19–30.

Олійник, В. І. (2022). Методологічні підходи формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки, 2(24), 60-71. https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2022/2/7.pdf.

Лузан, П. Г. (2016). Про дефініцію поняття «педагогічна технологія». У Т. Д. Щербан (Ред.), *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 19-21 жовтня 2016 р., Мукачево* (с. 266). Мукачево: Видво МДУ.

Прокопенко, І. Ф., & Євдокимов, В. І. (1995). *Педагогічна технологія*. Харків: Основа.

Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ «Планер».

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

РОЗДІЛ 2.
ПРАВОВІ ОСНОВИ АКАДЕМІЧНОЇ ДОБРОЧЕСНОСТІ. ВИКЛИКИ І МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННІ ШІ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ. РОЗВИТОК ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ І ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ

Світлана Дзюбенко,
викладач вищої категорії, викладач-методист
Таращанського технічного
та економіко-правого фахового коледжу,
https://orcid.org/0009-0005-5793-3404

ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ У ЛАБОРАТОРІЇ ФАХОВОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ДРУГ, СУПЕРНИК ЧИ СПІВДОСЛІДНИК

Анотація. У статті досліджується роль штучного інтелекту (ШІ) у лабораторній практиці здобувачів освіти в умовах фахового коледжу, визначаються потенційні переваги та ризики його інтеграції.

Проаналізовано, чи може ШІ виступати як помічник-співдослідник, чи створює конкуренцію або навіть загрозу для студентів і викладачів.

Розглянуто педагогічні, етичні й технічні аспекти, а також надано рекомендації, як максимально гармонізувати співпрацю людини і систем штучного інтелекту.

Ключові слова: штучний інтелект, лабораторне навчання, фаховий коледж, педагогіка, співдослідник.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL INSTITUTION LABORATORY: FRIEND, RIVAL OR COLLEAGUE

Svitlana Dzyubenko,
highest category teacher, teacher-methodologist,
Tarasha Technical and Economic and Law Professional College

Abstract. The article examines the role of artificial intelligence (AI) in the laboratory practice of students in a professional college setting, identifies the potential benefits and risks of its integration.

It analyzes whether AI can act as a co-research assistant, whether it creates competition or even a threat to students and teachers.

It examines pedagogical, ethical and technical aspects, and provides recommendations on how to maximize the harmony of human and artificial intelligence systems cooperation.

Keywords: artificial intelligence, laboratory learning, vocational college, pedagogy, co-researcher.

Вступ. Лабораторна діяльність – одна з ключових складових професійної підготовки здобувачів освіти у фахових коледжах. Тут формуються практичні навички, експериментальне мислення, вміння працювати з обладнанням та аналітикою. З появою і стрімким розвитком штучного інтелекту виникає питання: чи може ШІ у лабораторії майбутнього стати союзником здобувачів освіти і викладачів, чи – суперником, а можливо – партнером-співдослідником?

Мета цієї статті – на основі проведеного дослідження з'ясувати потенціал і виклики введення ШІ в лабораторне навчання у фаховому коледжі, а також виробити рекомендації для успішної інтеграції.

Теоретичні засади. Штучний інтелект – сукупність методів машинного навчання, глибинного навчання, обробки мовлення й образів, експертних систем та інших підходів, що дозволяють системам виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту (Russell & Norvig, 2021). У навчальному контексті використання ШІ може передбачати інтерактивні симулятори, автоматизовані лабораторні стенди, системи підтримки прийняття рішень, а також асистентів, які допомагають у розробці експериментів або інтерпретації результатів.

Можливості використання ШІ в лабораторіях коледжу.

1. *Симуляції і віртуальні лабораторії.* Здобувачі освіти можуть виконувати експерименти в безпечному середовищі, відпрацьовувати навички перед роботою з реальним обладнанням. Це зменшує ризик технічних помилок, підвищує ефективність навчання (Smith & Lee, 2022).

2. *Підтримка аналізу даних і звітності.* ШІ може допомагати у збиранні даних, їх обробці, графічному поданні, виявленні закономірностей. Це заощаджує час здобувачів освіти і дозволяє зосередитися на інтерпретації і висновках.

3. *Індивідуальна адаптація навчання.* Системи на базі ШІ можуть враховувати рівень підготовки здобувача освіти, його темп навчання, сильні та слабкі сторони, щоб пропонувати адаптивні вправи чи додаткові матеріали.

4. *Автоматизований контроль якості та безпеки.* Моніторинг лабораторного обладнання, перевірка дотримання стандартів, попередження небезпечних ситуацій – у розв'язанні цих завдань ШІ може відігравати важливу роль.

5. *Співдослідництво й генерація ідей.* ШІ може стимулювати креативність здобувачів освіти, пропонувати нові варіанти дослідів, гіпотез. Це може бути основою для науково-дослідницьких проєктів уже на рівні коледжу.

Проблеми та ризики впровадження.

1. *Технічні обмеження та ресурси.* Не всі коледжі мають доступ до потужного обладнання, обчислювальних ресурсів, ліцензій на програмне забезпечення. Вирішення цих питань потребує фінансування та стратегічного планування.

2. *Низький рівень підготовки викладачів*. Багато викладачів не мали можливості опанувати ШІ-інструменти; відсутність професійного розвитку може стати перепоною до активного впровадження (Garcia, 2023).

3. *Етичні та авторські питання.* Хто є автором результатів, якщо ідея чи аналіз зроблені або допомогли зробити ШІ? Як визначити внесок автоматизованих систем? Які межі допустимого використання та втручання?

4. *Ризик зниження творчої активності здобувачів освіти*. Якщо надто покладатися на допомогу ШІ, є ризик, що здобувачі освіти стануть залежними, а не розвиватимуть власні навички аналізу й критичного мислення.

5. *Вразливість до похибок, упереджень і «чорної скриньки».* Моделі можуть мати вбудовані упередження, неочевидні алгоритмічні рішення без здатності пояснювати та перевіряти роботу. ШІ важко забезпечити довіру й якість.

6. *Питання конфіденційності та безпеки даних.* Використання особистих чи лабораторних даних може порушувати приватність, якщо не забезпечені відповідні політики й заходи захисту. Тільки старанно працюючи над захистом інфраструктури штучного інтелекту, оптимізацією системи управління, забезпеченням відповідності нормативним вимогам і захистом даних, можна повною мірою використовувати потужність штучного інтелекту, щоб вивести освітній процес на новий рівень.

Сценарії розвитку подій: друг, суперник чи співдослідник?

«Друг» — коли ШІ підтримує здобувача освіти або викладача, допомагає автоматизувати рутинне завдання, надає підказки, але роль викладача і здобувача все ще ключова.

«Суперник» — можливий сценарій, якщо ШІ стає сутнісним «конкурентом»: наприклад, при генерації робіт, які здобувачі освіти могли б підготувати самі, або коли використання ШІ призводить до нехтування освітнім процесом.

«Співдослідник» — оптимальний сценарій, коли здобувачі освіти, викладачі і ШІ працюють в тандемі: ШІ пропонує, аналізує, а людина контролює, інтерпретує, приймає рішення.

Умови, за яких ШІ може бути співдослідником: чіткі етичні рамки, відповідне навчання здобувачів освіти і викладачів, контрольоване середовище, прозорість моделей, критичне мислення.

Практичні рекомендації закладу освіти.

1. Створення планів професійного розвитку викладачів із ШІ — курси, воркшопи, семінари, спільні проєкти з ІТ-фахівцями.

2. Інвестування в базову інфраструктуру — комп'ютери, програмне забезпечення, ліцензії, доступ до хмарних сервісів.

3. Впровадження віртуальних лабораторій та симуляторів, як доповнення до реальних лабораторних практик.

4. Розробка політики етики використання ШІ — що допустимо, в яких межах, які норми авторства, як забезпечити захист даних.

5. Заохочення здобувачів освіти до критичного мислення — включення в навчальні плани завдань на аналіз рішень моделей, пошук похибок, обговорення етичних дилем.

6. Моніторинг та оцінка ефектів інтеграції — здійснювати оцінку навчальних результатів, задоволення освітніх потреб здобувачів освіти, порівнювати результати до й після впровадження ШІ.

Висновки. Штучний інтелект у лабораторії майбутнього для здобувачів фахового коледжу має значний потенціал стати саме співдослідником — помічником і інструментом для поглиблення знань та розвитку навичок. Однак, щоб уникнути сценаріїв «суперника» чи пасивного інструменту, необхідно забезпечити якісну підготовку, етичні рамки, адекватну інфраструктуру та критичне ставлення до технології. Якщо коледж зуміє поєднати технології з гуманістичним підходом і педагогічною владою людини, ШІ може стати ключовим партнером освітньому процесі.

Список посилань

Garcia, L. (2023). Professional development needs for educators integrating AI in laboratory settings: a survey. *Journal of Educational Technology & Society*, 26(4), 112-127.

Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.

Smith, A., & Lee, J. (2022). Virtual laboratories and their role in STEM education: benefits and challenges. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 45–60.

Wang, H., & Zhao, S. (2022). Adaptive learning systems in vocational education: bridging gaps with AI. *Vocational Education Review*, 8(2), 78-95.

Zhang, Y., & Roberts, P. (2021). Ethics and authorial responsibility in the age of AI-assisted academic work. *Ethics in Education*, 15(3), 210-226.

УДК 378.147:004.8:355.23.

Олександр Діденко,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник начальника науково-організаційного відділу
Національної академії Державної прикордонної служби
України,
https://orcid.org/0000-0002-7900-6047

ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність використання штучного інтелекту у дослідницькій діяльності майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладах України в умовах цифровізації та ведення війни нового покоління. Розкрито напрями інтеграції інтелектуальних технологій у дослідницькі завдання, серед яких аналіз розвідувальних даних, моделювання бойових ситуацій, кіберзахист, оптимізація військової логістики, інформаційна протидія, прогнозування медичних ризиків. Наведено приклади наукових проєктів із використанням ШІ, спрямованих на формування аналітичної, технологічної й управлінської компетентностей офіцерів. Узагальнено, що впровадження штучного інтелекту у дослідницьку

підготовку сприяє формуванню здатності майбутніх командирів до обґрунтованого прийняття рішень, підвищує ефективність військової освіти та забезпечує готовність діяти в умовах високотехнологічного протиборства.

Ключові слова: використання штучного інтелекту, дослідницька діяльність, майбутні офіцери, курсанти, вищий військовий навчальний заклад.

EXPERIENCE OF USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE OFFICERS

Oleksandr Didenko,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Head of the Scientific and Organizational Department,
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine

Abstract. The article substantiates the relevance of using artificial intelligence in the research activities of future officers in higher military educational institutions of Ukraine under conditions of digitalization and new-generation warfare. The paper outlines the directions of integrating intelligent technologies into research tasks, including the analysis of intelligence data, modelling of combat situations, cybersecurity, optimization of military logistics, information counteraction, and forecasting of medical risks. Examples of research projects involving AI aimed at developing analytical, technological, and managerial competencies of officers are presented. It is summarized that the implementation of artificial intelligence in research training contributes to enhancing the ability of future commanders to make well-grounded decisions, increases the effectiveness of military education, and ensures readiness to operate in a high-technology conflict environment.

Keywords: use of artificial intelligence, research activities, future officers, cadets, higher military education institution.

Актуальність використання штучного інтелекту (далі – ШІ) у дослідницькій діяльності майбутніх офіцерів зумовлена трансформаціями у змісті підготовки здобувачів вищої освіти у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ), стрімким розвитком цифрових технологій та зростанням ролі даних у процесах ухвалення військових рішень. Досвід дій Збройних Сил України (далі – ЗСУ) у російсько-українській війні засвідчує, що ефективність діяльності військових підрозділів значною мірою залежить від здатності офіцерів

швидко аналізувати великі обсяги інформації, прогнозувати розвиток оперативної обстановки та обґрунтовувати управлінські рішення на основі комплексної аналітики. ШІ відкриває широкі можливості для формування таких компетентностей.

Аналіз наукових публікацій свідчить, що використання ШІ є пріоритетним напрямом розвитку різних сфер, зокрема оборони, освіти та управління. У роботі В. Лучик та ін. (2025) акцентовано на необхідності застосування ШІ-технологій у військовій сфері України для підвищення ефективності прийняття рішень і кіберзахисту. Науковці О. Топузов і С. Алєксєєва доводять важливість інтеграції ШІ в освітній процес в умовах воєнного стану, що забезпечує стійкість та адаптивність навчання. Дослідження Ю. Пічугіної й О. Максимова демонструє можливості використання аналітичних ШІ-інструментів у логістиці, що є релевантним і для військових систем забезпечення. У праці О. Дороніної та В. Дядя окреслено переваги автоматизації управлінських рішень і підкреслено ризики, пов’язані з етичними аспектами та якістю даних.

Отже, у публікаціях підкреслюється міждисциплінарний характер розвитку штучного інтелекту та вказується на його визначальну роль у сучасній підготовці майбутніх фахівців. Технології ШІ відкривають нові можливості для організації дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти у ВВНЗ, сприяють формуванню аналітичного, технологічного й управлінського потенціалу, що відповідає вимогам воєнного часу та цифровізованого безпекового середовища.

Сучасний досвід використання штучного інтелекту у військовій сфері демонструє масштабну цифрову трансформацію процесів оборони та управління. ШІ все активніше застосовується для підвищення оперативної обізнаності, прискорення аналізу даних, мінімізації людських помилок і забезпечення переваги в умовах високотехнологічного протиборства. Одним із ключових напрямів є використання автономних систем та технологій розпізнавання цілей, що дає можливість оперативно аналізувати супутникові зображення, виявляти мобільні та замасковані об’єкти противника, а також автоматизувати процеси супроводу й ураження.

Важливе місце посідає розвиток багатодоменних систем командування і контролю, у яких ШІ інтегрується в об’єднані мережі збирання та обробки інформації з різних сфер ведення бойових дій. Такі системи підвищують швидкість ухвалення рішення та точність бойового управління завдяки здатності ШІ синхронізувати розвіддані, дії підрозділів і засобів ураження.

Активно впроваджується ШІ і в логістичних процесах: від прогнозування технічних відмов до оптимізації маршрутів постачання та раціонального використання ресурсів. Це сприяє зниженню втрат, підвищенню бойової готовності та ефективності тилового забезпечення.

Значного поширення набули ШІ-технології у кібербезпеці та радіоелектронній боротьбі, зокрема для виявлення аномалій у мережах, ідентифікації атак та адаптивного управління засобами протидії. Використання таких засобів посилює захищеність військових інформаційних систем і забезпечує безперервність комунікацій у бою.

Отже, ШІ у військовій сфері не лише підсилює технічні й управлінські спроможності ЗСУ, а й формує нові стандарти ведення війни. Для системи підготовки майбутніх офіцерів це означає необхідність розвитку компетентностей у сфері аналізу великих даних, моделювання бойових ситуацій, взаємодії з автоматизованими системами та критичного оцінювання рішень, що приймаються на основі ШІ. Відповідно інтеграція таких технологій у дослідницьку діяльність курсантів є важливою умовою їхньої готовності діяти в умовах війни нового покоління.

Наявний досвід використання ШІ у сфері оборони може й має стати основою для модернізації підготовки курсантів у ВВНЗ. Передусім це стосується формування аналітичних умінь і навичок підтримки рішень: ШІ може застосовуватися як інструмент опрацювання розвідувальної інформації, прогнозування розвитку оперативної обстановки та підвищення обґрунтованості управлінських рішень. Важливе значення мають засоби моделювання і симуляцій, що дозволяють курсантам тренувати тактичне мислення в умовах швидкозмінного середовища та відпрацьовувати поведінку в бойових ситуаціях без ризику для особового складу.

Перспективним є впровадження ШІ у підготовку з військової логістики, де аналітичні алгоритми дають змогу оптимізувати маршрути постачання та прогнозувати потреби в ресурсах, що сприяє розвитку системного бачення забезпечення операцій. Застосування ШІ у навчанні кібербезпеки забезпечує практичне оволодіння методами виявлення аномалій, аналізу мережевого трафіку й протидії інформаційним загрозам, які сьогодні є невід’ємною частиною воєнних дій.

Окремим компонентом є формування етичної й правової культури використання штучного інтелекту, включно з питаннями відповідальності, меж автономності систем та можливих алгоритмічних ризиків. Разом з тим ШІ є засобом персоналізації

освітнього процесу, допомагаючи адаптувати зміст та темп навчання до індивідуальних потреб курсантів і підвищувати ефективність засвоєння знань.

Отже, інтеграція технологій штучного інтелекту в освітній і дослідницький процес ВВНЗ сприяє розвитку аналітичної, технологічної, управлінської та етико-правової компетентностей, необхідних сучасному офіцеру. Це забезпечує підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах війни нового покоління, де інформація, швидкість та точність рішень визначають успіх операцій і збереження життів.

ШІ відкриває для майбутніх офіцерів широкі можливості у сфері дослідницької діяльності, сприяючи опануванню навичками аналізу та обґрунтування рішень у під час виконання розвідувальних та аналітичних завдань на основі відкритих джерел інформації, коли засоби ШІ дозволяють виявляти ключові об’єкти, класифікувати загрози й оцінювати динаміку оперативної обстановки. Значну увагу приділяють моделюванню бойових дій і прогнозуванню розвитку подій, де алгоритми машинного навчання допомагають курсантам будувати сценарії, оцінювати ймовірні наслідки дій підрозділів і приймати рішення з урахуванням ризиків.

У дослідницьких проєктах, присвячених кібербезпеці, курсанти використовують інструменти ШІ для аналізу мережевого трафіку, виявлення аномалій і прогнозування можливих кібератак, що підсилює їхню здатність до протидії інформаційним загрозам. Також важливим напрямом є оптимізація логістичних рішень: робота з алгоритмами маршрутизації й оптимального розподілу ресурсів формує у майбутніх офіцерів стратегічне мислення щодо забезпечення операцій.

Опанування методів обробки великих масивів даних дозволяє курсантам виявляти закономірності в тактичній, медичній чи технічній інформації та формулювати рекомендації. Інтелектуальні симуляційні платформи розширюють можливості експериментування з оперативно-тактичними рішеннями, оцінки ефективності альтернативних дій і підготовки до реальних ситуацій.

Окремим напрямом досліджень є розроблення поведінкових моделей для автономних військових систем, таких як дрони чи роботизовані платформи, що дає можливість майбутнім офіцерам краще розуміти принципи функціонування високотехнологічних засобів ведення бою. Крім того, ШІ використовується для аналізу психологічних і інформаційних впливів, що дозволяє досліджувати морально-психологічний стан військовослужбовців і характер інформаційного протиборства.

Наведемо декілька прикладів дослідницьких проєктів, які виконують курсанти. Метою одного з них є створення моделі машинного навчання для автоматизованого виявлення потенційних військових об'єктів противника (броньованої техніки, артилерійських позицій, інженерних споруд) на супутникових зображеннях. Під час роботи курсанти формують вибірку даних, класифікують об'єкти за їхньою приналежністю, проводять маркування зображень та тренують алгоритми розпізнавання. Отримані результати порівнюються з експертними оцінками для визначення точності й надійності моделі.

Також ШІ інтегрується у науково-дослідну діяльність курсантів шляхом виконання ними практико орієнтованих проєктів, спрямованих на розв'язання актуальних завдань оборонного сектору. Одним з таких напрямів є створення систем прогнозування вогневих впливів противника. Курсанти розробляють алгоритми аналізу бойової статистики, просторових даних та інформації про погодні умови для визначення ймовірних районів артилерійських ударів. Це сприяє формуванню умінь оцінювати ризики, будувати прогнозні моделі та пропонувати тактичні заходи щодо збереження особового складу й техніки.

Не менш перспективним є використання ШІ в оптимізації військової логістики. Курсанти моделюють оптимальні маршрути доставки матеріальних ресурсів із урахуванням бойової ситуації, загроз і рельєфу, що дозволяє глибше усвідомити складність та важливість тилового забезпечення військ.

У сфері інформаційної протидії курсанти застосовують технології обробки природної мови для аналізу інформаційного простору та виявлення маніпулятивних або ворожих наративів. Такі дослідження сприяють кращому розумінню механізмів впливу на морально-психологічний стан військовослужбовців і суспільства.

Важливою частиною підготовки є створення симуляційних тренажерів, у яких поведінка умовного противника моделюється штучним інтелектом. Це дає можливість курсантам експериментально досліджувати ефективність різних тактичних рішень і набувати навичок управління в умовах невизначеності. Крім того, у дослідженнях з тактичної медицини алгоритми прогнозування допомагають оцінювати фактори ризику втрати боєздатності, що розширює можливості для наукового аналізу стану особового складу.

Усі наведені приклади проєктів спрямовані на розвиток у майбутніх офіцерів аналітичного, критичного й технологічного мислення, формування навичок роботи з даними та відповідального використання високотехнологічних рішень. Такі дослідження

забезпечують реальну інтеграцію штучного інтелекту в освітній процес ВВНЗ та підвищують готовність випускників діяти в умовах сучасного високотехнологічного протиборства.

Отже, застосування штучного інтелекту у дослідницькій діяльності курсантів не лише підвищує якість і глибину їхніх наукових робіт, а й формує готовність до служби в умовах війни, де дані, технології та швидкість обробки інформації визначають успіх оперативних рішень.

Список посилань

Лучик, В. Є., Литвиненко, Р. Г., Ляшенко, А. С., & Михайлюк, Я. І. (2025, March). Використання штучного інтелекту у військовій сфері в Україні. *The 8 th International scientific and practical conference «Science and technology: challenges, prospects and innovations»(March 28-30, 2025) CPN Publishing Group, Osaka, Japan. 2025. 535 p.* (p. 214).

Топузов, О. М., & Алєксєєва, С. В. (2024). Можливості використання штучного інтелекту в освітньому процесі закладів середньої освіти в умовах воєнного стану. *Український педагогічний журнал*, *1*, 5-11.

Пічугіна, Ю., & Максимов, О. (2024). Використання штучного інтелекту та сучасних інформаційних технологій у міських логістичних системах. *Економіка та суспільство*, (62).

Дороніна, О. А., & Дядій, В. О. (2025). Використання штучного інтелекту у процесі прийняття управлінських рішень: ризики та переваги. *Економіка і організація управління*, 53-61.

Денис Натеса,
аспірант Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0009-0001-1744-3209

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. Обґрунтовано основи академічної доброчесності як ключового чинника формування правової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Розкрито теоретико-методологічні засади інтеграції етичних і правових норм у змісті освітніх програм підготовки педагогічних кадрів. Здійснено порівняльний аналіз положень українського освітнього законодавства та європейських стандартів забезпечення якості освіти (ESG, 2015), визначено спільні принципи й розбіжності в підходах до забезпечення академічної доброчесності. Запропоновано практичні рекомендації щодо модернізації професійно-педагогічної підготовки здобувачів освіти на основі цінностей академічної культури, правової свідомості й відповідальності.

Ключові слова: академічна доброчесність, правова компетентність, педагог професійного навчання, освітня програма.

DEVELOPMENT OF LEGAL COMPETENCE OF VOCATIONAL TEACHERS OF CONSTRUCTION INDUSTRY VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Denys Natesa,
Postgraduate student
at the Institute of Professional Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. Substantiates the legal foundations of academic integrity as a key factor in the formation of legal competence among future vocational education teachers. Theoretical and methodological principles of integrating ethical and legal norms into the content of teacher education programs are revealed. A comparative analysis of the provisions of Ukrainian educational legislation and the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in Higher Education (ESG, 2015) is conducted, highlighting common principles and differences in approaches to ensuring academic integrity. Practical recommendations are proposed for modernizing professional and pedagogical training of students based on the values of academic culture, legal awareness, and responsibility.

Key words: academic integrity, legal competence, vocational education teacher, educational programs.

В умовах глобальних освітніх трансформацій і національних реформ питання забезпечення академічної доброчесності набуває стратегічного значення для розвитку української освіти. Сучасна

парадигма професійно-педагогічної освіти в Україні потребує глибокої модернізації освітніх програм з метою інтеграції етичних і правових засад у структуру компетентнісної підготовки здобувачів освіти. Академічна доброчесність, правова культура, педагогічна етика й відповідальність мають стати системоутворювальними елементами освітнього процесу. Згідно з положеннями Болонського процесу та ESG (2015), якість освітніх програм визначається результатами навчання й рівнем етико-правової відповідальності здобувачів освіти. Формування правової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є необхідною умовою їхньої готовності до здійснення педагогічної діяльності на засадах справедливості, відповідальності й дотримання законодавства.

Мета статті полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні ролі академічної доброчесності як системоутворювального чинника формування правової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, а також у розробленні практичних рекомендацій щодо модернізації освітніх програм на основі поєднання етичних і правових норм у професійно-педагогічній підготовці.

У процесі дослідження було використано комплекс взаємопов'язаних методів, що забезпечили наукову обґрунтованість і достовірність результатів. Теоретичні методи: аналіз нормативно-правових документів (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про академічну доброчесність» (2022), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), Листи МОН № 1/9-565 (2017) та № 1/9-650 (2018)) – застосовано з метою виявлення правових підстав, що регламентують принципи академічної доброчесності та визначають правові аспекти професійної діяльності педагогів; системний аналіз для з'ясування взаємозв'язку між компонентами правової компетентності (знаннями, цінностями, поведінковими установками) і вимогами академічної доброчесності в структурі освітніх програм; порівняльно-правовий аналіз з метою зіставлення положень українського освітнього законодавства з європейськими стандартами забезпечення якості освіти (ESG, 2015) і рекомендаціями British Council щодо академічної доброчесності; аналіз і синтез для узагальнення теоретичних підходів до формування правової компетентності майбутніх педагогів і формулювання висновків про шляхи вдосконалення змісту освітніх програм.

Розвиток правової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання є одним із ключових завдань сучасної системи вищої освіти, оскільки він безпосередньо пов'язаний із формуванням

правової культури, громадянської відповідальності та здатності діяти в межах чинного законодавства. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017), одним із принципів державної політики у сфері освіти є забезпечення академічної доброчесності як складової якості освітнього процесу. Академічна доброчесність зі свого боку виступає не лише етичним, а й правовим регулятором освітньої діяльності, формуючи в здобувачів освіти здатність діяти на основі правових норм, моральних принципів і професійної етики.

З позицій системного підходу академічна доброчесність є системоутворювальним чинником, який інтегрує правові, етичні, соціальні й професійні складові підготовки педагогів. Вона забезпечує єдність освітнього середовища через дотримання норм права, моральних стандартів, процедур оцінювання й академічного спілкування. Формування правової компетентності в цьому контексті передбачає засвоєння законодавчих положень («Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність»), розвиток особистісних якостей, що ґрунтуються на чесності, відповідальності, повазі до прав інтелектуальної власності й готовності до правомірних дій у професійній сфері.

Згідно із законодавчими положеннями (Закон України «Про академічну доброчесність», 2022; «Про вищу освіту», 2014), академічна доброчесність визначається як сукупність етичних принципів і визначених законом правил, якими повинні керуватися учасники освітнього процесу. Таким чином, правова компетентність майбутніх педагогів професійного навчання формується в умовах правового простору, що ґрунтується на нормах академічної доброчесності, зокрема уникненні плагіату, фальсифікації, корупційних дій, порушення авторських прав.

У межах ціннісно-мотиваційного підходу академічна доброчесність розглядається як основа формування внутрішньої позиції педагога, орієнтованої на справедливість, відкритість, неупередженість і законність. Здобувачі освіти, які дотримуються принципів академічної доброчесності, формують усвідомлення власної відповідальності за правомірність своїх дій, що є основою майбутньої професійної поведінки педагога у сфері професійного навчання.

Методологічно обґрунтованим є аксіологічний підхід, який дозволяє розглядати академічну доброчесність як ціннісну категорію, що визначає правову свідомість особистості. Правова компетентність майбутнього педагога є похідною від його здатності інтегрувати правові знання, моральні переконання й етичні норми у власну професійну діяльність.

Важливою умовою системного формування правової компетентності є орієнтація на європейські стандарти забезпечення якості освіти (ESG, 2015), які наголошують на прозорості процедур, дотриманні академічних прав і свобод, формуванні культури довіри у взаєминах між усіма учасниками освітнього процесу. Відповідно до означеного академічна доброчесність регламентує правові засади функціонування освітнього простору, а також виступає стратегічною основою розвитку освітньої політики, спрямованої на виховання педагогів нового типу – правосвідомих, відповідальних, здатних до морального вибору та дотримання законності.

Тож академічна доброчесність є інтеграційним чинником, що забезпечує єдність правових і морально-етичних засад професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання. Її реалізація у вищій освіті сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвиткові культури законності, відповідальності й формуванню готовності діяти відповідно до норм академічного і професійного права.

Доцільним, на нашу думку, у межах означеного дослідження є зіставлення положень українського освітнього законодавства з європейськими стандартами забезпечення якості (ESG, 2015) та ключовими підходами, які популяризують британські інститути (British Council / суміжні документи про академічну доброчесність і оцінювання).

Українське законодавство має обов'язковий правовий характер – закони, листи й накази (наприклад, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про академічну доброчесність») зобов'язують ЗВО створювати політики, процедури і санкції щодо порушень. Це дає юридичне підґрунтя для санкцій, апеляцій і формалізації процедур.

ESG (Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти) (2015) не є законом, це рекомендаційні стандарти/керівні принципи для внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості; покладають відповідальність на інституції й агентства як на рівні політик і практик якості (частина 1 – внутрішнє QA, частина 2 – зовнішнє QA). ESG носять рекомендаційний характер (transparency, student-centred learning, internal QA), але не зобов'язують юридично.

British Council / UK-практики – практичні рекомендації, керівні настанови і кращі практики (напр., підхід «whole-institution», залучення студентів, стратегії для онлайн-оцінювання). Це оперативні інструменти і тренінги, що допомагають інституціям виконувати як національні вимоги, так і рекомендації ESG.

Усі три рівні (українське законодавство, ESG, British Council/QAA-підходи) наголошують на прозорості, відповідальності, довірі, ролі студентів, етичності оцінювання й необхідності політик проти плагіату/шантажу/корупції. ESG підкреслює студентоцентризм і прозорі процедури; українське законодавство формалізує ці принципи в правовому полі; British Council/UK-документи дають оперативні кроки для втілення.

Для педагогічної підготовки необхідно інституалізувати етико-правову складову (обов'язковий модуль), навчати викладачів і студентів практичним навичкам доброчесності, забезпечити інструменти виявлення і превенції порушень та створити прозорі механізми моніторингу й апеляції.

На основі аналізу чинних нормативно-правових актів (Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про академічну доброчесність» (2022)), стандартів ESG (2015) і методичних рекомендацій МОН (2017; 2018) пропонуємо практичні рекомендації щодо модернізації освітніх програм. Їх структура складатиметься із 7 пунктів: інституціоналізація етико-правового компоненту в структурі освітніх програм, формування етико-правових компетентностей у здобувачів освіти, зміцнення правових механізмів забезпечення академічної доброчесності, підготовка педагогічних кадрів до реалізації етико-правового підходу, використання цифрових інструментів для підтримки етичної і правової освітньої культури, забезпечення моніторингу, оцінювання й удосконалення програм та насамкінець очікуваних результатів модернізації. Деталізуємо означену структуру.

1. Інституціоналізація етико-правового компоненту в структурі освітніх програм.

1.1. Включити до навчальних планів обов'язкові навчальні дисципліни «Академічна доброчесність і правова культура педагога», «Етика професійно-педагогічної діяльності», «Правові засади освітнього процесу».

1.2. Передбачити міждисциплінарний підхід, коли етичні та правові аспекти інтегруються в зміст усіх педагогічних і методичних курсів («Педагогіка», «Психологія», «Методика професійного навчання», «Менеджмент освіти» тощо).

1.3. Розробити модулі, присвячені практичним кейсам із дотримання академічної доброчесності, аналізу порушень прав інтелектуальної власності, етичних дилем у педагогічній діяльності.

2. Формування етико-правових компетентностей у здобувачів освіти.

2.1. Увести до переліку програмних результатів навчання такі компетентності: здатність діяти відповідно до принципів академічної доброчесності; здатність застосовувати правові норми у професійно-педагогічній діяльності; уміння розв'язувати етичні та правові колізії в освітньому середовищі.

2.2. Розвивати в студентів навички етичного моделювання педагогічних ситуацій, формування правової позиції під час вирішення конфліктних або проблемних кейсів.

2.3. Упроваджувати тренінги з академічної доброчесності, рольові ігри «Правова відповідальність у професійній діяльності», «Етика викладача й свобода слова в освітньому процесі».

3. Зміцнення правових механізмів забезпечення академічної доброчесності.

3.1. Розробити внутрішні політики ЗВО, що регламентують права, обов'язки й відповідальність усіх учасників освітнього процесу щодо дотримання академічної доброчесності.

3.2. Запровадити електронні системи перевірки академічних текстів (антиплагіат, DOI-ідентифікація, автоматичне цитування) для всіх видів навчальних і наукових робіт.

3.3. Розробити єдину систему академічних санкцій і механізмів апеляції у випадках порушення принципів академічної доброчесності, що відповідатиме Закону України «Про академічну доброчесність» (2022).

4. Підготовка педагогічних кадрів до реалізації етико-правового підходу.

4.1. Забезпечити підвищення кваліфікації викладачів щодо методики викладання дисциплін етико-правового спрямування.

4.2. Створити інститути наставництва, де досвідчені педагоги демонструють моделі доброчесної поведінки, дотримання правових норм і педагогічної етики.

4.3. Формувати етико-правову культуру викладацького колективу через семінари, круглі столи, вебінари й дискусійні панелі.

5. Використання цифрових інструментів для підтримання етичної і правової освітньої культури.

5.1. Створити цифрові освітні платформи для навчання принципів академічної доброчесності, з інтерактивними тестами, відеолекціями й ситуаційними завданнями.

5.2. Розробити електронні навчальні курси (e-learning) «Правові основи академічної доброчесності» з інтеграцією до систем Moodle, Google Classroom або AI-тренерів.

5.3. Використовувати штучний інтелект для ідентифікації порушень академічної доброчесності, а також для навчальних симуляцій у сфері правового виховання.

6. Забезпечення моніторингу, оцінювання й удосконалення програм.

6.1. Упровадити індикатори моніторингу рівня сформованості етико-правової компетентності, зокрема за критеріями: знання правових норм, уміння їх застосовувати, дотримання етичних стандартів.

6.2. Регулярно проводити анкетування студентів і викладачів щодо дотримання принципів доброчесності й оцінювання правової культури освітнього середовища.

6.3. Адаптувати освітні програми до європейських практик (ESG, 2015) і кращих міжнародних стандартів професійно-педагогічної освіти.

7. Очікувані результати модернізації: підвищення рівня правової компетентності та правової свідомості майбутніх педагогів; формування сталої культури академічної доброчесності; зростання рівня довіри до освітнього процесу; розвиток професійно-етичних орієнтирів і педагогічної відповідальності.

Висновки. Академічна доброчесність виступає системоутворювальним чинником формування правової компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, оскільки поєднує морально-етичні та правові засади освітнього процесу, формуючи в здобувачів освіти почуття відповідальності, правосвідомість і професійну етику.

Аналіз положень Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про академічну доброчесність» (2022) у зіставленні з Європейськими стандартами забезпечення якості освіти (ESG, 2015) і рекомендаціями British Council засвідчив спільність ціннісних орієнтирів щодо забезпечення якості освіти, зокрема пріоритету етичної поведінки, прозорості, об’єктивності оцінювання та правової регламентації академічних відносин.

Формування правової компетентності майбутніх педагогів передбачає засвоєння знань із галузі освітнього права, розвиток здатності діяти відповідно до норм академічної доброчесності в професійних ситуаціях, що вимагає інтеграції правових дисциплін, тренінгів з етики та курсів академічної культури в освітні програми.

Практична реалізація принципів академічної доброчесності має базуватися на створенні в закладах вищої освіти сприятливого правового середовища, функціонуванні внутрішніх політик

доброчесності, а також підготовці викладачів до ролі морально-правових наставників.

Модернізація освітніх програм на основі поєднання етичних і правових норм сприятиме підвищенню якості професійно-педагогічної підготовки, зміцненню правової культури й відповідальному ставленню майбутніх педагогів до виконання своїх професійних і громадянських обов'язків.

Список посилань

МОН України. (2017). *Щодо забезпечення академічної доброчесності у закладах вищої освіти* (Лист МОН України № 1/9-565). https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/npa/5a1fe9d9b7112.pdf

МОН України. (2018). *Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти* (Лист МОН України № 1/9-650). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18#Text

Про академічну доброчесність (Закон України) №13(18). (2022). https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2022/09/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA-3.-%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82-%D0%97%D0%A3-%D0%9F%D1%80%D0%BE-%D0%B0%D0%BA%D0%B0%D0%B4%D0%B5%D0%BC%D1%96%D1%87%D0%BD%D1%83-%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C_%D0%BB%D0%B8%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D1%8C2022.pdf

Про вищу освіту (Закон України) № 1556-VII. (2014). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

Про наукову і науково-технічну діяльність (Закон України) № 848-VIII. (2016). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text

Про освіту (Закон України) № 2145-VIII. (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). (2015). Київ: ТОВ «ЦС». https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

British Council. (n.d.). *Higher Education Dialogues*. https://www.britishcouncil.org.tr/en/programmes/education/higher-education-dialogue?utm_source=chatgpt.com

РОЗДІЛ 3.
ВІДПОВІДНІСТЬ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ТЕНДЕНЦІЯМ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОСТІ, УКРАЇНСЬКОГО І СВІТОВОГО РИНКІВ ПРАЦІ

УДК 378.147:811.161.2:631.3

Катерина Базилівська,
аспірант Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0003-2702-3301

ВРАХУВАННЯ НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ, ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ГАЛУЗЕВОГО ДОСВІДУ ПРИ ФОРМУВАННІ ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ ОПП «АГРОІНЖЕНЕРІЯ»

Анотація. У другій половині 2020-х років український аграрний сектор швидко цифровізується: фермери використовують дані з супутників, сенсорів, безпілотників та систем моніторингу для точного управління вирощуванням культур, оптимального внесення добрив і прогнозування кліматичних ризиків. У сучасному сільському господарстві набувають популярності точне землеробство, роботизовані системи та біотехнології. Водночас агроінженерна освіта залишається відповідальною за підготовку фахівців, здатних сприймати наукові досягнення, впроваджувати інновації та ефективно взаємодіяти з підприємствами. Ця стаття аналізує, яким чином освітньо-професійні програми (ОПП) з агроінженерії в українських університетах інтегрують новітні наукові розробки, технологічні тренди й галузевий досвід, зокрема на прикладі Національного університету біоресурсів і природокористування України (НУБіП), Поліського національного університету (ПНУ), Сумського національного аграрного університету (СНАУ) та Вінницького національного аграрного університету (ВНАУ).

Ключові слова: агроінженерія; освітньо-професійна програма (ОПП); точне землеробство; Інтернет речей (IoT); штучний інтелект (ШІ); робототехніка; CAD/GIS; цифрові симуляції; аналіз великих даних; відновлювана енергетика; дуальна освіта; галузеве партнерство.

TAKING INTO ACCOUNT SCIENTIFIC ACHIEVEMENTS, INNOVATIVE TECHNOLOGIES, AND INDUSTRY EXPERIENCE WHEN DEVELOPING THE CONTENT OF EDUCATIONAL COMPONENTS OF THE AGROENGINEERING EDUCATIONAL PROGRAM

Kateryna Bazylivska,
Postgraduate student
at the Institute of Professional Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. In the second half of the 2020s, the Ukrainian agricultural sector is rapidly digitizing: farmers use data from satellites, sensors, drones, and monitoring systems for precise crop management, optimal fertilizer application, and climate risk forecasting. Precision farming, robotic systems, and biotechnology are gaining popularity in modern agriculture. At the same time, agricultural engineering education remains responsible for training specialists who are able to perceive scientific achievements, implement innovations, and effectively interact with enterprises. This article analyzes how educational and professional programs (EPPs) in agricultural engineering at Ukrainian universities integrate the latest scientific developments, technological trends, and industry experience, using the examples of the National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine (NULES), Polissia National University (PNU), Sumy National Agrarian University (SNAU), and Vinnytsia National Agrarian University (VNAU).

Keywords: agricultural engineering; educational and professional program (EPP); precision farming; Internet of Things (IoT); artificial intelligence (AI); robotics; CAD/GIS; digital simulations; big data analysis; renewable energy; dual education; industry partnership.

Глобальні тенденції в агроінженерії демонструють перехід від традиційних механічних технологій до інтегрованих цифрових систем. Точне землеробство й Інтернет речей об’єднують мережі датчиків, дрони, роботизоване обладнання та розумні системи поливу. Дані з

ґрунтових сенсорів, метеостанцій та безпілотників дають фермерам змогу своєчасно вносити добрива, визначати оптимальні строки операцій і мінімізувати витрати, що підвищує врожайність і зменшує екологічний вплив. Із розвитком штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання платформи аналізують великий масив аграрних даних, прогнозують врожаї, виявляють хвороби та керують роботизованою технікою. Роботи-бур'янівники, автономні сівалки та збиральні машини вирішують проблему дефіциту робочої сили, забезпечують безперервну роботу й мінімізують втрати врожаю.

Нові стартапи й біотехнології впливають на агросферу; в Україні з'являються компанії, що працюють з блокчейн-технологіями, розробляють програмне забезпечення для аналізу даних або створюють більш стійкі сорти культур. Відповідно освіта має відображати ці тренди – включати в програми теми штучного інтелекту, цифрової агрономії, робототехніки, систем точного землеробства та біоінженерії.

ОПП «Агроінженерія» НУБіП орієнтована на підготовку інженерів з комплексним поєднанням знань, умінь та інноваційного мислення. Програма декларує готовність випускників вирішувати складні задачі з експлуатації та обслуговування аграрної техніки, впроваджувати інновації та бути здатними до автономної професійної діяльності. Для формування галузевих компетентностей студенти проходять практику на сільськогосподарських підприємствах, машинобудівних заводах та в агрофірмах, що забезпечує реальне відчуття виробничих процесів.

Підходи до викладання включають студент-орієнтоване, проблемне та проєктне навчання, широке використання інформаційно-комунікаційних технологій й електронних ресурсів. Окремою перевагою є потужна матеріально-технічна база: університет має лабораторії з сучасними машинами від провідних компаній (KUHN, John Deere, Hardi, Elvorti, DeLaval), комп'ютерні класи з програмним забезпеченням для моделювання та доступ до наукових баз Web of Science і Scopus (Освітньо-професійна програма, Київ, 2024). Така інфраструктура дозволяє студентам працювати з реальними інноваційними технологіями та освоювати сучасні методи діагностики, сервісу й проєктування.

ПНУ визначає метою програми набуття загальних і фахових компетентностей з технічного сервісу, ресурсозбереження та систем тепличного господарства. Теоретичний зміст передбачає вивчення соціально-економічних та наукових принципів механізованих технологій і фундаментальних інженерних наук. Особливістю програми є акцент на сучасних технологіях: використання CAD-

систем, геоінформаційних систем, моделювання, автоматизації технологічних процесів, відновлюваної енергетики та енергоощадних систем. Це формує компетентності, що потрібні для управління складними технічними процесами в умовах цифрової трансформації агросектору.

Форми навчання в ПНУ різноманітні: лекції, лабораторії, тренінги, бізнес-симуляції, участь у дуальній системі та практики в аграрних підприємствах, наукових центрах і машинобудівних компаніях. Загальні компетентності передбачають усвідомлення історії та розвитку галузі, збереження культурних і наукових досягнень. Університет активно залучає галузевих партнерів: представників компаній Elvorti, RDO Ukraine, KUHN, John Deere та викладачів з інших університетів (Освітньо-професійна програма, Житомир, 2023), що сприяє практичному спрямуванню навчального процесу.

Метою ОПП «Агроінженерія» СНАУ є підготовка фахівців, здатних вирішувати комплексні завдання й практичні проблеми в агропромисловому виробництві, зокрема в системах точного землеробства. Програма має академічно-прикладну орієнтацію і спрямована на технічне й технологічне забезпечення аграрного виробництва. Теоретичний зміст охоплює наукові та соціально-економічні основи механізованих технологій, фундаментальні інженерні науки, менеджмент та економіку. До методів належать технології виробництва, моніторинг, зберігання та транспортування продукції, ремонту й обслуговування машин, інженерні, інформаційні та правові підходи.

Програма регулярно оновлюється відповідно до тенденцій ринку, приділяється увага розвитку soft skills та адаптації до динамічних умов аграрного виробництва. Викладання базується на студент-центричному, проблемному та диференційованому підходах з використанням інформаційних технологій й науково-дослідних методів. СНАУ також формує професійні компетентності з вибору й обґрунтування механізованих технологій, у тому числі елементів точного землеробства, проектування систем автоматизації, технічного обслуговування та енергоощадності. За підтримки партнерів університет регулярно проводить обговорення ОПП з роботодавцями і залучає студентів до міжнародних стажувань, що сприяє інтеграції міжнародного досвіду (Освітньо-професійна програма, Суми, 2023).

ВНАУ визначає метою програми підготовку бакалаврів до здійснення виробничої діяльності за допомогою механізованих технологій, переробки, зберігання та транспортування сільськогосподарської продукції, технічного обслуговування й

ремонту техніки. ОПП має освітньо-професійний характер, орієнтований на дослідження, удосконалення, впровадження та ефективне використання технологій і машин. Особливістю програми є практична спрямованість, адаптованість до потреб аграрного сектору Вінницького регіону та розвиток управлінських компетентностей. Навчальний процес реалізує викладацький колектив у співпраці з провідними фахівцями галузі; організовано виробничу практику на базових підприємствах. Методи навчання включають поєднання лекційних та інтерактивних форм, проєктне та проблемне навчання, застосування інформаційних технологій і колективних форм роботи (Освітньо-професійна програма, Вінниця, 2024). Це забезпечує формування компетентностей з планування, експлуатації та сервісу аграрної техніки, а також готовність до інноваційної та управлінської діяльності.

В усіх розглянутих університетах важливим елементом ОПП є тісна співпраця з підприємствами та галузевими організаціями. НУБіП відправляє студентів на практику в аграрні підприємства, машинобудівні заводи та сервісні компанії, що забезпечує набуття реальних навичок. У ПНУ серед стейкхолдерів – директори Elvorti, RDO Ukraine, KUHN та John Deere, які долучаються до формування змісту освітніх компонентів, проводять майстер-класи й надають місця для практики. СНАУ взаємодіє з підприємствами через обговорення програм і стажування студентів. ВНАУ активно запрошує галузевих фахівців до викладання та організовує виробничі практики. Такий підхід дозволяє узгоджувати освітній зміст із потребами ринку праці, швидко впроваджувати нові технології та формувати підприємницьке мислення.

Попри наявні досягнення, програми потребують подальшого оновлення, щоб відповідати швидким темпам розвитку агротехнологій. Важливо посилити міждисциплінарну складову – поєднувати агроінженерію з даними, інформатикою та біотехнологією. Дослідження показують, що впровадження цифрових симуляторів, інтерактивних платформ та адаптивних онлайн-курсів у викладання теоретичної механіки значно підвищує рівень засвоєння матеріалу і мотивацію студентів. Тому підготовка агроінженерів має базуватися на сучасних методах навчання, що забезпечують візуалізацію складних процесів, а також на практико-орієнтованих завданнях.

Крім того, необхідно розширювати використання технологій точного землеробства та Інтернету речей у навчальних лабораторіях, впроваджувати модулі з аналізу великих даних, штучного інтелекту та робототехніки. У контексті глобальних тенденцій варто приділяти

увагу блокчейн-сервісам для прозорості агроланцюгів, CRISPR-технологіям та інженерії стійких сортів, а також вертикальному фермерству. Інтеграція відновлюваної енергетики (біогазові установки, сонячні станції) й енергоощадних систем посилить екологічну складову підготовки.

Нарешті, актуальним є розширення міжнародної співпраці. Університети мають підтримувати участь студентів у програмах Erasmus+, спільних дослідженнях та стажуваннях, що дозволить адаптувати освітній контент до світових стандартів та сприятиме обміну досвідом.

Аналіз показав, що освітньо-професійні програми з агроінженерії в НУБіП, ПНУ, СНАУ та ВНАУ вже враховують наукові досягнення, інноваційні технології та галузевий досвід. Наявність сучасних лабораторій, партнерство з виробниками техніки та агрокомпаніями, студент-орієнтовані підходи й практичні стажування створюють умови для підготовки конкурентоспроможних фахівців. Проте швидкий розвиток аграрних технологій вимагає подальшої модернізації: впровадження штучного інтелекту, робототехніки, цифрових симуляцій та біоінженерії. Комплексне поєднання фундаментальних наукових знань, інноваційних технологій та практичного досвіду, підкріплене тісною співпрацею з галуззю, дозволить українським університетам підготувати фахівців, здатних вести аграрний сектор до сталого розвитку та світового лідерства.

Список посилань

Освітньо-професійна програма «Агроінженерія» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 208 «Агроінженерія» галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство», кваліфікація: бакалавр з агроінженерії. (2024). Вінниця. https://surl.lu/wmsvaf

Освітньо-професійна програма «Агроінженерія» Agricultural engineering першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 208 «Агроінженерія» галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство», кваліфікація: бакалавр з агроінженерії. (2023). Житомир. https://surl.li/qpqyai

Освітньо-професійна програма «Агроінженерія» першого рівня вищої освіти за спеціальністю 208 «Агроінженерія», галузі знань 20 «Аграрні науки і продовольство», кваліфікація: інженер – механік. (2024). Київ. https://surl.li/hpsakw

Освітньо-професійна програма «Агроінженерія». Рівень вищої освіти: перший (бакалаврський). Ступінь вищої освіти: Бакалавр. Галузь знань: 20 «Аграрні науки та продовольство». Спеціальність: 208 «Агроінженерія». Кваліфікація: Бакалавр з агроінженерії. (2023). Суми. https://surl.li/uoazpk

УДК 378.147.

Мирослава Вовк,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу змісту і технологій
педагогічної освіти Інституту педагогічної
освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-9109-9194

Олена Семеног,
доктор педагогічних наук, професор,
керівник Центру освітньо-наукового партнерства
і мережевої взаємодії, Сумський державний
педагогічний університет імені А. С Макаренка,
https://orcid.org/0000-0002-8697-8602

ІННОВАЦІЇ У ЗМІСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ З ОСВІТНІХ НАУК

Анотація. Висвітлено провідні інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх наук, представлені в навчальному посібнику Мирослави Вовк і Олени Семеног «Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії» *(Київ: Талком, 2025). Обґрунтовано актуальність упровадження міждисциплінарного, компетентнісного, акмеологічного та цифрового підходів до формування дослідницької, комунікативної, мовної, публікаційної та етичної компетентностей здобувачів третього рівня освіти. Окреслено сучасні вектори підготовки докторів філософії з освітніх наук: академічна*

доброчесність, публікаційна культура, відкрита наука, цифрова ідентичність дослідника, професійний імідж викладача-дослідника.

Ключові слова: професійна підготовка, доктор філософії, інновації, академічна доброчесність, відкрита наука, публікаційна етика, цифровізація освіти, мовна культура дослідника, імідж викладача-дослідника, освітні науки.

INNOVATIONS IN THE CONTENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN EDUCATIONAL SCIENCES

Myroslava Vovk,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the National
Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Head of the Department of Content and
Technologies of Pedagogical Education,
Institute of pedagogical education and adult
education named after Ivan Zyazyun NAPS of Ukraine

Olena Semenog,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Center for Scientific and
Educational Partnership and Network
Interaction, Sumy State Pedagogical
University named after A.S. Makarenko

Abstract. The article highlights the leading innovations in the content of professional training of future doctors of philosophy in educational sciences, presented in the textbook by Myroslava Vovk and Olena Semenog "Innovations in the content of professional training of future doctors of philosophy" (Kyiv: Talkom, 2025). The relevance of implementing interdisciplinary, competency-based, acmeological and digital approaches to the formation of research, communicative, language, publication and ethical competencies of third-level education applicants is substantiated. Modern vectors of training of doctors of philosophy in educational sciences are outlined: academic integrity, publication culture, open science, digital identity of the researcher, professional image of the teacher-researcher.

Keywords: professional training, PhD, innovation, academic integrity, open science, publication ethics, digitalization of education,

researcher's language culture, image of a teacher-researcher, educational sciences.

Актуальність проблеми оновлення змісту професійної підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх наук визначається сучасними тенденціями реформування вищої освіти, інтернаціоналізації наукової діяльності та цифрової трансформації суспільства. Європейський освітній простір, окреслений у документах European University Association, UNESCO та Horizon Europe, орієнтує на підготовку дослідника нового типу — академічно доброчесного, інноваційно мислячого, комунікативно грамотного та відкритого до міждисциплінарного діалогу. Сучасна система підготовки докторів філософії з освітніх наук характеризується динамічним оновленням змісту, форм і технологій освітнього процесу, що зумовлено трансформацією наукового знання, тенденціями цифровізації, глобалізації та євроінтеграції вищої освіти. В умовах формування відкритого наукового простору та нових вимог до якості досліджень актуалізується проблема забезпечення інноваційного змісту підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня. Відповідно до цього оновлення професійної підготовки майбутніх докторів філософії має опиратися на принципи міждисциплінарності, компетентнісного, акмеологічного та етико-комунікативного підходів.

Навчальний посібник Мирослави Вовк і Олени Семеног «Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії» (Київ: Талком, 2025) репрезентує можливості формування професійної компетентності майбутнього науковця в умовах цифрової освіти. Зміст інноваційної підготовки охоплює такі структурні блоки: 1) розвиток академічного письма і культури наукової комунікації; 2) формування компетентності в галузі академічної доброчесності та публікаційної етики; 3) опанування технологій цифрової науки (open access, ORCID, DOI, наукометричні бази); 4) формування іміджу викладача-дослідника; 5) інтеграцію міждисциплінарних підходів у змісті навчальних дисциплін.

Автори обґрунтовують, що інновації у змісті підготовки мають реалізовуватися через інтеграцію педагогічної, мовної, комунікативної, аксіологічної та технологічної складових освітнього процесу. Особливостями структурування посібника є: інтегративність змісту, що реалізується через поєднання педагогічної, лінгвістичної, психологічної, етичної й акмеологічної складових; відповідність тенденції цифровізації освітнього процесу; акцентування уваги на академічній доброчесності і публікаційній етиці; спрямованість на

формування мовно-комунікативної компетентності; врахування професійно-іміджевої складової змісту підготовки; практикоорієнтований характер змісту освітніх компонентів.

Конкретизуємо наведені особливості.

Інтегративність змісту підготовки відображена у п'яти взаємопов'язаних дисциплінах: «Наукова фахова українська мова», «Теорія і практика педагогічної освіти», «Академічна доброчесність дослідника», «Імідж сучасного викладача-дослідника», «Мовна культура дослідника». Кожна з дисциплін сприяє розвитку певних компонентів дослідницької культури, формуванню аналітичного, критичного, рефлексивного й креативного мислення. Особливістю змісту є орієнтація на поєднання формального й неформального навчання, що підвищує самостійність і дослідницьку автономію здобувача.

Цифровізація освітнього процесу визначена авторами як ключовий вектор інноваційності. Посібник містить посилання на мультимедійний контент, інтерактивні ресурси, QR-коди, електронні бібліотеки та репозитарії, які підтримують сучасний формат навчання та підвищують мотивацію до наукової діяльності. Здобувачі навчаються користуватися наукометричними базами (Scopus, Web of Science, DOAJ), цифровими ідентифікаторами (ORCID, DOI), що забезпечує академічну прозорість і підзвітність дослідника.

Важливим аспектом інноваційного змісту є формування академічної доброчесності та публікаційної етики як фундаменту наукової діяльності. У посібнику розкрито питання плагіату, самоплагіату, коректного цитування, принципів відкритої науки (Open Science) та академічної відповідальності. Здобувачі вчаться застосовувати міжнародні стандарти академічного письма, усвідомлюють морально-етичні засади створення власного наукового тексту.

Інноваційним є підхід до формування іміджу сучасного викладача-дослідника. Змістовий компонент цієї дисципліни охоплює питання професійного бренду, публікаційної активності, цифрового етикету, культури наукової комунікації. Автори наголошують, що професійний імідж науковця формується на перетині академічної компетентності, публічності, етики та медіаграмотності. Відтак, у структурі підготовки посилено увагу до розвитку soft skills: комунікаційних, презентаційних, організаційних та проєктних умінь.

Зміст дисципліни «Мовна культура дослідника» відображає інтеграцію лінгвістичної підготовки з вимогами академічного письма та публікаційної культури. Здобувачі опановують жанрову специфіку

наукових текстів, засвоюють норми українського наукового стилю, формують навички перекладу, редагування та рецензування, що сприяє підвищенню якості комунікації у науковій спільноті.

Інноваційність змісту полягає і в організації самостійної дослідницької діяльності. Посібник пропонує систему практичних і проєктних завдань, аналітичних дискусій, тестів, дослідницьких кейсів, які спрямовані на формування рефлексивної культури та здатності до наукової самопрезентації. Важливу роль відіграють силабуси дисциплін, які узагальнюють зміст навчання, критерії оцінювання та інструменти самооцінки результатів.

Представлений авторами підхід є комплексним, інноваційним і орієнтованим на формування нової генерації дослідників – науковців-новаторів, здатних генерувати ідеї, продукувати знання, здійснювати міждисциплінарні дослідження, дотримуючись етичних стандартів і принципів відкритої науки.

Отже, інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх наук зумовлені суспільними викликами та глобальними змінами в освітньо-науковому просторі. Вони охоплюють структурне оновлення освітніх програм, упровадження цифрових технологій, розвиток дослідницької автономії, формування академічної культури та етичної відповідальності. Представлений у посібнику Мирослави Вовк і Олени Семеног зміст сприяє реалізації концепції відкритої, компетентнісно зорієнтованої, гуманістичної освіти, у центрі якої – особистість дослідника, здатного до лідерства, творчості й соціальної відповідальності у глобальному науковому середовищі. Інноваційний зміст професійної підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх наук спрямований на формування покоління дослідників, здатних до лідерства, міждисциплінарної взаємодії, етичної відповідальності та ефективної наукової комунікації у глобальному освітньому середовищі. Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії з освітніх наук є необхідною умовою підвищення якості наукової діяльності, інтеграції української освіти у європейський науковий простір і забезпечення сталого розвитку вищої освіти. Вони передбачають зміщення акцентів із відтворення знань на продукування нового наукового контенту, із вузькоспеціалізованої підготовки – на міждисциплінарну, із традиційного навчання – на цифрово-комунікативне.

Список посилань

Вовк, М. П., & Семеног, О. М. (2025). *Інновації у змісті професійної підготовки майбутніх докторів філософії: навчальний посібник.* Талком. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746574/

Семеног, О. М. (2021). *Академічна культура дослідника: європейський та національний контексти.* СумДПУ.

Бахрушин, В. Є., Кремень, В. Г. & Рашкевич, Ю. М. (Ред.). (2024). *Національний освітній глосарій: вища освіта.* НАПН України.

УДК 377.014.2:629.12.015

Володимир Овчарук,
аспірант Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0009-0003-0777-6012

ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ СУДНОВИХ МЕХАНІКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА УМОВА РОЗВИТКУ ЇХНЬОГО ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Анотація. У статті розглядається проєктування змісту професійної освіти з урахуванням реальних проблем морської галузі як ключова педагогічна умова для розвитку творчого потенціалу майбутніх суднових механіків. Аналізується актуальність цієї проблеми в контексті глобальних викликів та швидких технологічних змін у морській галузі. Запропоновано методологічні підходи до формування освітніх програм, що враховують реальні проблеми морської індустрії та сприяють набуттю здобувачами освіти не лише фахових знань, а й навичок креативного мислення та нестандартного вирішення виробничих завдань. Основний акцент зроблено на важливості інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю, що дає можливість майбутнім фахівцям адаптуватися до мінливих умов та ефективно долати нові виклики.

Ключові слова: проєктування змісту освіти, професійна освіта, суднові механіки, творчий потенціал, морська галузь, педагогічні умови, інноваційні технології, модернізація освітніх програм.

DESIGNING THE CONTENT OF VOCATIONAL EDUCATION FOR FUTURE MARINE ENGINEERS AS A PEDAGOGICAL CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF THEIR CREATIVE POTENTIAL

Volodymyr Ovcharuk,
Postgraduate Student
at the Institute of Vocational Education and Training
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The article examines the design of vocational education content considering real-world challenges of the maritime industry as a key pedagogical condition for developing the creative potential of future marine engineers. The relevance of this issue is analyzed in the context of global challenges and rapid technological changes in the maritime sector. Methodological approaches to the development of educational programs are proposed, which take into account actual problems of the marine industry and contribute to the acquisition of not only professional knowledge but also creative thinking skills and the ability to solve non-standard production tasks. The main emphasis is placed on the importance of integrating theoretical training with practical activities, which enables future specialists to adapt to changing conditions and effectively respond to new challenges.

Keywords: curriculum design, vocational education, marine engineers, creative potential, maritime industry, pedagogical conditions, innovative technologies, modernization of educational programs.

Сучасний розвиток морської галузі характеризується стрімкою технологічною модернізацією, запровадженням складних автоматизованих систем та посиленням вимог до безпеки й екологічності судноплавства. Ці зміни висувають принципово нові вимоги до компетентностей суднових механіків, які мають володіти не лише глибокими фаховими знаннями, а й високим рівнем творчого потенціалу, здатністю до швидкої адаптації, критичного мислення та нестандартного вирішення проблем в умовах обмеженого часу та простору. Існуючі освітні програми часто зосереджені на репродуктивному засвоєнні матеріалу, що створює розрив між теоретичною підготовкою та реальними, динамічними викликами виробництва. Таким чином, модернізація змісту професійної освіти майбутніх суднових механіків, що ґрунтується на реальних проблемах морської індустрії, набуває статусу стратегічного завдання в контексті глобальних і національних викликів.

Дослідження здійснюється відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» щодо забезпечення якості підготовки фахівців та необхідності інноваційного розвитку освітніх програм. Тема роботи також корелює з державними програмами розвитку транспортної інфраструктури та морської галузі, що підкреслює соціальну значущість формування висококваліфікованих і креативних фахівців. Теоретичною основою слугують концепції модернізації професійної освіти, компетентнісного підходу та розвитку творчої особистості.

Одним із ключових завдань сучасної освіти в Україні є створення сприятливих умов для збереження та розвитку творчого потенціалу кожної особистості. Особлива увага має приділятися підвищенню інтелектуального рівня студентів, формуванню їхньої пізнавальної активності та підтримці самостійності у процесі здобуття знань.

Для фахівців морської галузі розвиток творчого потенціалу є не лише професійною потребою, а й громадянським обов'язком. Підготовка технічного спеціаліста повинна випереджати сучасні виробничі процеси, адже морська індустрія постійно змінюється під впливом технологічного прогресу, цифровізації та впровадження новітніх технологій. Це зумовлює швидку трансформацію морського бізнесу та висуває нові вимоги до професійної освіти.

Розвиток творчого потенціалу студентів у процесі професійної підготовки у закладах освіти є предметом активного наукового пошуку та викликає значний інтерес серед фахівців у галузі педагогіки та психології. Дослідження науковців (Н. Антюхова, Т. Руденко, В. Воронецька, В. Годун, Ю. Дзекун, О. Ємчик, Т. Костенко, В. Луніна, М. Мелько, В. Моляко, О. Осаульчик, С. Сиваш, О. Тітова, Н. Чувасова, Л. Яренчук та ін.), підтверджують можливість і необхідність цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу студентської молоді. Водночас ефективність такого процесу залежить від низки чинників, серед яких – організація навчального середовища, впровадження інноваційних освітніх технологій, створення позитивного психологічного клімату, а також забезпечення взаємозв'язку з реальними умовами професійної діяльності.

У цьому контексті доцільно проаналізувати умови, за яких процес розвитку творчого потенціалу майбутніх суднових механіків у закладах фахової передвищої освіти морського профілю може бути максимально ефективним. Аналіз педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток творчого потенціалу фахівців різних галузей, був предметом численних досліджень українських науковців. Спираючись на результати аналізу науково-педагогічної літератури, педагогічні

умови в межах нашого дослідження розглядаються як сукупність чинників і обставин, що сприяють ефективному формуванню та розвитку педагогічного процесу, його об'єктів і явищ. Такий підхід дозволяє визначити педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх суднових механіків як системоутворюючі фактори, що забезпечують функціонування досліджуваної освітньої моделі та сприяють цілеспрямованому формуванню означеного феномену (Овчарук, 2024).

У ході експериментального дослідження було виявлено низку чинників, які потенційно сприяють розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з управління технічними системами та комплексами в коледжах морського профілю. Аналіз отриманих даних засвідчив, що ефективність формування творчих здібностей студентів значною мірою залежить від змістового наповнення освітнього процесу, його відповідності реальним викликам професійної діяльності.

Серед визначених експертами чинників особливу увагу було приділено педагогічній умові *«Проєктування змісту професійної освіти з урахуванням реальних проблем морської галузі»*. Її реалізація забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичними завданнями, що виникають у професійній діяльності суднових механіків. Такий підхід сприяє формуванню у студентів здатності до нестандартного мислення, оперативного прийняття рішень та впровадження інноваційних рішень у виробничих умовах (Овчарук, 2024).

Актуальність цієї умови підтверджується низкою наукових досліджень. Зокрема, С. Волошинов (2018) акцентує на необхідності адаптації змісту професійної освіти до міжнародних стандартів та галузевих кваліфікаційних рамок. О. Піпченко та Н. Конон (2023) підкреслюють важливість впровадження сучасних технологій (VR, симуляторів) у навчальний процес, що дозволяє моделювати реальні виробничі ситуації та формувати практичні навички. І. Смирнова та ін. (2020) звертають увагу на суперечності між освітніми та професійними стандартами, які потребують перегляду змісту навчальних програм. У дослідженні С. Волошинова (2019) представлено модель професійної підготовки, яка включає функціонально-змістовий компонент, релевантний до нашого підходу. Отже, зазначена педагогічна умова не лише теоретично обґрунтована, а й практично підтверджена.

Актуальність навчальних програм є визначальним чинником якості підготовки морських фахівців. Сучасні судноплавні компанії потребують не лише теоретично підготовлених спеціалістів, а універсальних професіоналів, здатних швидко адаптуватися до змін,

ефективно вирішувати нестандартні завдання та впроваджувати інновації. Саме тому зміст професійної освіти має формуватися з урахуванням реальних проблем галузі.

Одним із пріоритетів є забезпечення зв'язку між навчальними програмами та виробничими ситуаціями, що дає можливість студентам застосовувати теоретичні знання на практиці, розвивати критичне мислення та творчі здібності. Наприклад, замість абстрактних завдань доцільно використовувати реальні кейси аварійних ситуацій на суднах, проєкти модернізації обладнання або оптимізації енергоспоживання. Такий підхід не лише підвищує мотивацію до навчання, а й готує студентів до роботи в умовах динамічного середовища сучасного судноплавства.

Важливим аспектом є співпраця з підприємствами морської галузі. Залучення практиків до освітнього процесу, організація стажувань на суднах, спільна розробка науково-дослідних проєктів – усе це сприяє практико-орієнтованості та актуальності навчання. Значну роль відіграють сучасні інформаційні технології: використання віртуальної та доповненої реальності, симуляторів, спеціалізованого програмного забезпечення дозволяє моделювати виробничі процеси та формувати навички прийняття рішень в екстремальних умовах.

Таким чином, проєктування змісту професійної освіти з урахуванням реальних викликів морської галузі – це не просто оновлення програм, а стратегічний підхід, що дає можливість: підвищити якість підготовки фахівців; забезпечити конкурентоспроможність випускників на ринку праці; розвивати творчий потенціал студентів; налагодити ефективну взаємодію між освітніми закладами та підприємствами галузі.

Ці положення мають бути враховані при формуванні навчальних планів. Необхідно змістити акценти з формального засвоєння знань на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців, посилити блоки спеціальних та загально-професійних дисциплін, орієнтованих на вирішення конкретних проблем морської галузі. Важливим є також чітке визначення процедур та методологічних засад проєктування змісту освіти, що забезпечить відповідність сучасним вимогам до підготовки фахівців.

Реалізація педагогічної умови *«Проєктування змісту професійної освіти з урахуванням реальних проблем морської галузі»* відкриває можливості для формування фахівця з високим рівнем творчого потенціалу. Це потребує суттєвого перегляду змісту навчання, орієнтації на вирішення реальних виробничих завдань. Саме через роботу з проблемними ситуаціями, наближеними до професійної

діяльності, студент формується як особистість, здатна до саморозвитку та самовдосконалення.

Максимальне наближення навчальних завдань до реальних викликів, з якими стикаються суднові механіки, дозволяє студентам повною мірою реалізувати свої фахові знання. Формування активної, творчої особистості, здатної нестандартно мислити, приймати оперативні рішення та адаптуватися до змін, неможливе без постійного підвищення інтелектуального рівня та прагнення до самоосвіти.

Список посилань

Волошинов, С. А. (2018). Професійна підготовка фахівців морської галузі в Україні як компонент світового морського освітнього простору. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки : зб. наук. пр.* Бердянськ : БДПУ, 2. 256–265. URL: https://dspace.bdpu.org.ua/handle/123456789/429

Волошинов, С. А. (2019). Модель професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі в умовах інформаційно-технологічного середовища. *Інформаційні технології в освіті.* 41 (4). 48-63. URL: https://ekhsuir.kspu.edu/items/0b0d37e8-2247-4fd7-a8e0-85a1f5a8ed7c/full

Овчарук, В. В. (2024). Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх суднових механіків. У В. О. Радкевич & М. А. Пригодій (Ред.), *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства: монографія* (С. 225–231). ІПО НАПН України. https://doi.org/10.32835/2786-619-X/2024/6.19

Піпченко, О., Конон, Н. (2023). Удосконалення методів морської професійної підготовки шляхом залучення сучасних технологій. *Доставка та навігація. 35(1),* 128-142. DOI:10.31653/2306-5761.35.2023.128-142

Смирнова, І. М., Мусоріна, М. О. & Мазур, Т. М. (2020). Якість освіти фахівців морської галузі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки : збірник наукових статей*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. *CXLIX (149).* 144-151. DOI: https://doi.org/10.31392/NZ-npu-149.2020.17.

УДК: 378:[044:005

Світлана Поліщук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
https://orcid.org/0000-0002-1325-0143

МЕНЕДЖМЕНТ ЦИФРОВИХ ЗМІН У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ

Анотація. У статті обґрунтовано важливість ефективного менеджменту трансформаційних процесів у системі вищої освіти в умовах цифровізації. Визначено та охарактеризовано цифрові інструменти, які забезпечують активну участь викладача в управлінні освітнім процесом. Виокремлено основні критерії відбору сучасних цифрових технологій для підвищення якості навчання. З'ясовано, що результативність використання цифрових технологій безпосередньо залежить від рівня готовності викладача до їх упровадження у педагогічну діяльність.

Ключові слова: менеджмент, управління, цифрові технології, трансформація, освіта, розвиток, навчання.

MANAGEMENT OF DIGITAL CHANGES IN THE HIGHER EDUCATION SYSTEM: STRATEGIC APPROACHES AND INNOVATIVE PRACTICES

Svitlana Polishchuk
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Education Management
Kamianets Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Abstract. The article substantiates the importance of effective management of transformation processes in the higher education system in the context of digitalization. Digital tools that ensure active participation of teachers in the management of the educational process are identified and characterized. The main criteria for selecting modern digital technologies to improve the quality of education are highlighted. It is found that the

effectiveness of using digital technologies directly depends on the level of readiness of teachers to implement them in their teaching activities.

Key words: management, administration, digital technologies, transformation, education, development, learning.

У Концепції розвитку електронного урядування в Україні, схваленій розпорядженням Кабінету Міністрів України від 20 вересня 2017 року № 649-р, зазначено, що повсякденна діяльність людини стає дедалі більш цифровою. Унаслідок цього відбувається стрімке зростання обсягів доступної інформації в суспільстві, що зумовлює швидке оновлення системи знань і вимагає від педагогів закладів вищої освіти постійної адаптації до нових умов професійної діяльності.

Зміни у форматах міжособистісної взаємодії, активне використання цифрових технологій, трансформація соціокультурного середовища та ринкова конкуренція формують нові вимоги до фахівця – зокрема, до його особистісної гнучкості, здатності до інновацій і неперервного професійного розвитку. Тобто ми спостерігаємо, що цифрова трансформація виступає ключовим фактором стратегічного менеджменту, обумовленим швидким розвитком і поширенням технологічних інновацій. Досвід і практика свідчать про те, що вона безпосередньо здійснює вплив на конкурентне середовище закладів освіти шляхом адаптування управлінських підходів до нових реалій.

Як зазначають науковці Л. Дончак, О. Погріщук, С. Сисоєва, О. Антонова та інші, цифрова трансформація в період розбудови вітчизняної освіти стає визначальним чинником її розвитку, що кардинально змінює підходи до управління закладами освіти.

Вищезгадані дослідники наголошують, що використання сучасних цифрових технологій – таких як штучний інтелект, хмарні обчислення, великі дані та автоматизовані системи підтримки прийняття рішень – дає змогу закладам вищої освіти ефективно адаптуватися до цифрового та дистанційного освітнього середовища, підвищити результативність управлінських процесів, оптимізувати матеріальні й фінансові ресурси, а також забезпечити конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг.

Отже, усе зазначене вище переконливо свідчить про актуальність обраної теми дослідження. З огляду на стратегічне значення цифрової трансформації в управлінні закладами вищої освіти, останні наукові розвідки засвідчують зростання уваги до її впровадження в систему стратегічного менеджменту, що підтверджується збільшенням кількості наукових праць, присвячених цій проблематиці.

Зокрема, у наукових доробках вітчизняних учених і дослідників – Л. Фамільярської, О. Перназюк, В. Ковальчук, І. Подольської, В. Кубіди, О. Карпенко, М. Гладуна та інших – розглядаються різні підходи до цифрової трансформації менеджменту освіти. Водночас залишається відкритим питання щодо ефективного узгодження цифрових інновацій із системою управління закладами вищої освіти.

Науковці підкреслюють, що цифровізація освітніх установ передбачає не лише автоматизацію освітнього процесу та його насичення новітніми технологіями, а й зміну корпоративної культури, перегляд стратегічних підходів до управління та формування нових моделей взаємодії між викладачем і студентом. Отже, цифрова трансформація стала рушійною силою глибинних змін у системі стратегічного менеджменту закладів вищої освіти.

Аналіз наукових праць сучасних українських дослідників засвідчує, що основними компонентами цифрової трансформації управління в освіті є штучний інтелект, великі дані, блокчейн-технології, автоматизовані системи прийняття рішень і хмарні обчислення. Застосування цих інструментів дозволяє освітнім установам оптимізувати управлінські процеси, підвищити ефективність операційної діяльності та забезпечити стійку конкурентоспроможність у динамічних ринкових умовах (Лобунець та ін., 2024).

Це дає нам підстави стверджувати, що характеристиками цифрового середовища сучасного суспільства (відповідно і закладів вищої освіти) є: стрімкі зміни соціально-економічних потреб, нові способи сприйняття та інтерпретації інформації, технологізованість, що заснована на загальнолюдських цінностях тощо.

Підтвердженням вірності такого висновку є основні положення Концепції «Нова українська школа», в якій наголошується, що наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управління закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи (Міністерство освіти і науки України, 2016).

Дослідження свідчать, що використання цифрових засобів і технологій, які активно впроваджуються в сучасних закладах вищої освіти та набули ознак мобільності, суттєво впливають на формування освітнього середовища. Саме в цьому середовищі безпосередньо відбувається освітній процес здобувачів освіти, який виступає важливим механізмом реалізації їхньої особистісної гнучкості та адаптації до змін способів навчальної взаємодії. Такому цифровому середовищу властиві динамічність, мобільність та адаптивність, а

освітня взаємодія в ньому здійснюється без територіальних, географічних і часових обмежень, що є надзвичайно позитивним фактором у сучасній системі освіти.

Важливим аспектом діяльності закладів вищої освіти, у яких активно використовуються цифрові технології, є створення можливостей для ефективного управління навчальним процесом, методичного супроводу здобувачів освіти, оптимальної організації спільної діяльності викладачів і студентів, а також оновлення форм міжособистісної комунікації.

Підтвердженням достовірності зазначених висновків є результати наукових досліджень вітчизняних учених – О. Солодовник, О. Берназюка, М. Журби та інших (Бернизюк, 2017), які наголошують на тому, що цифрові зміни істотно впливають на систему управління вищою освітою.

Все це свідчить про важливість цифрових змін, які відбуваються в системі управління вищої освіти. При цьому досить важливим є той факт, що в ході проведеного моніторингу онлайн ресурсів виявлено цифрові інструменти, що дозволяють створити викладачу в електронному освітньому середовищі (е-середовище) умови для активної освітньої траєкторії студентів, які класифікуються з наступними напрямами:

- інструменти для постановки навчальної проблеми, узагальнення вивченого матеріалу, підведення підсумків (Google Диск, Google Сайт);
- інструменти для організації групової роботи, рефлексії (Bubbles, Mind Meister, Mindomo);
- інструменти для перевірки і закріплення знань, формування критичного мислення (Educaplay, Flippity, Learningapps);
- інструменти для організації самостійної роботи (Gloster, Tingling, Google Диск).

Приклади застосування цих інструментів, цифрових технологій у роботі викладача закладу вищої освіти ми знаходимо у дослідженнях науковця О. Солодовник. Зокрема у своїх працях вона використала дидактичні можливості серверу Google Диск, що включає інструменти для створення текстових документів, електронних таблиць, презентацій, візуалізації даних (Солодовник, 2017). При цьому важливим моментом є вибір критеріїв відбору цифрових технологій.

З точки зору забезпечення реалізації запланованих результатів навчання та здійснення формувального оцінювання в освітньому середовищі закладу вищої освіти, науковці О. Антонова та Л. Фамілярська виділяють такі критерії:

- забезпечення інтерактивної інформації в процесі навчання;

- адаптування до індивідуальних особливостей здобувачів освіти;
- можливість синхронної чи асинхронної взаємодії суб'єктів освітньої діяльності (Антонова, 2011).

Отже, менеджмент цифрових змін сприяє забезпеченню оперативної міжособистісної освітньої взаємодії викладача зі здобувачами освіти в освітньому середовищі закладу вищої освіти як у традиційному форматі, так і з використанням цифрових технологій. Використання цифрових технологій призводить до забезпечення традиційних методик навчання новими формами представлення навчальної інформації і способами взаємодії, що характеризується динамізмом та мобільністю. Використання цих технологій викладачем в освітньому процесі сприяє включенню студента в процеси інформаційного обміну. При цьому створюються сприятливі умови для їхньої самореалізації, співпраці, рефлексії тощо. Тобто активне впровадження цифрових технологій в освіту є важливим чинником модернізації системи освіти і відповідає вимогам її реформування.

Список посилань

Антонова, О. Є. (2011). Проектування освітнього середовища ВНЗ як чинник у розвитку обдарованості студентів. У *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії", 20-21 травня 2011 р.* (С. 123–127). Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://eprints.zu.edu.ua/13724/1/sbornyk_red_konf_ziaziuna.pdf.

Бернизюк, О. О. (2017). Проблема наукового визначення поняття цифрових технологій у праві. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Право*, *47*(2), 83–86.

Лобунець, Т. В., Ямполь, Ю. В., & Журавльова, І. В. (2024). Інноваційна та цифрова трансформація в міжнародному менеджменті: вплив технологій на бізнес-процеси великих корпорацій. *Актуальні проблеми економіки*, *(1)*, 15–28.

Міністерство освіти і науки України. (2016). *Концепція Нової української школи*. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Солодовник, О. В. (2017). *Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного*

самовдосконалення у процесі фахової підготовки [дисертація кандидата педагогічних наук].

УДК 378.014.3:004:17

Микола Пригодій,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
заступник директора з наукової роботи
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.ora/0000-0001-5351-0002

ОСВІТНІ ПРОГРАМИ НОВОГО ПОКОЛІННЯ: БАЛАНС МІЖ ЦИФРОВИМИ, СОЦІАЛЬНИМИ ТА ЕТИЧНИМИ КОМПЕТЕНТНОСТЯМИ

Анотація. Розглядаються підходи до модернізації освітніх програм нового покоління, спрямовані на досягнення балансу між цифровими, соціальними та етичними компетентностями. Обґрунтовано необхідність переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, що відповідає вимогам ринку праці та викликам цифрової трансформації. Визначено стратегічні орієнтири розвитку цифрової, соціальної й етичної складових освітнього процесу з урахуванням європейських рамок компетентностей. Наголошено, що формування людиноцентрованих фахівців потребує системного підвищення цифрової та етичної грамотності викладачів і активного залучення стейкхолдерів до розроблення освітніх програм.

Ключові слова: Освітні програми нового покоління; цифрові компетентності; соціальні компетентності; етична грамотність; людиноцентрований підхід.

NEW GENERATION EDUCATIONAL PROGRAMS: BALANCING DIGITAL, SOCIAL, AND ETHICAL COMPETENCIES

Mykola Pryhodii,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Corresponding Member of the NAES of Ukraine,
Deputy Director for Research of the Institute of
Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. Approaches to modernizing new-generation educational programs aimed at achieving a balance between digital, social, and ethical competencies are considered. The need to transition from a knowledge-based to a competency-based paradigm of education that meets the requirements of the labor market and the challenges of digital transformation is justified. Strategic guidelines for the development of the digital, social, and ethical components of the educational process are defined, taking into account the European competence framework. It is emphasized that the formation of people-centered specialists requires a systematic improvement of teachers' digital and ethical literacy and the active involvement of stakeholders in the development of educational programs.

Keywords: New generation educational programs; digital competencies; social competencies; ethical literacy; human-centered approach.

Актуальність заявленої теми зумовлена тектонічними змінами у глобальному соціально-економічному просторі, спричиненими стрімкою цифровою трансформацією. Цей процес вимагає зміни освітньої парадигми: від моделі, що фокусується на передачі знань, до компетентнісного підходу, орієнтованого на формування здатностей діяти в умовах невизначеності та постійних інновацій. Сучасний ринок праці висуває вимоги не лише до технічної майстерності, а й до здатності фахівців до співпраці, адаптивності та, що критично важливо, відповідальності.

Ключове питання, яке стоїть перед сучасною вищою освітою, полягає у пошуку оптимального балансу: як гармонійно інтегрувати розвиток цифрових, соціальних та етичних компетентностей у зміст та архітектоніку освітніх програм нового покоління? Для цього необхідно проаналізувати ключові вимоги часу і на їхній основі окреслити стратегічні напрями модернізації освітніх програм, що забезпечать підготовку людиноцентрованих фахівців, готових до викликів суспільства цифрового майбутнього (Гуржій et al., 2023).

Світова освіта демонструє чіткі тенденції що дають змогу швидко адаптувати кваліфікацію до потреб ринку (Пригодій et al., 2019):

– перехід до персоналізованого навчання;

– упровадження концепції навчання впродовж життя;

– розвиток системи мікрокредитів (короткострокових сертифікованих навчальних модулів).

Орієнтири Європейського Союзу, закріплені у низці рамкових документів, є дороговказом для модернізації:

– DigComp (European Digital Competence Framework) – визначає основні цифрові навички (від обробки даних до кібербезпеки) (Vuorikari et al., 2022);

– GreenComp – окреслює компетентності, необхідні для стійкого розвитку та екологічної свідомості (Bianchi et al., 2022);

– EntreComp (Entrepreneurship Competence Framework) – фокусується на підприємницьких та лідерських якостях (Bacigalupo et al., 2016);

– Ethical AI guidelines – надають етичні засади для впровадження штучного інтелекту, що є критичним для формування нових освітніх програм (European Commission, 2019).

Український контекст характеризується подвійною складністю: з одного боку, необхідно синхронізувати стандарти вищої освіти з європейськими компетентнісними рамками; з іншого – долати виклики воєнного часу та активно готуватися до післявоєнного відновлення, що вимагатиме фахівців із високою стійкістю, адаптивністю та інноваційним мисленням (Пригодій et al., 2023).

Цифрова трансформація освіти в Україні набуває стратегічного значення як інструмент забезпечення її неперервності та якості. Тому цифрова компетентність сьогодні є не спеціалізованою, а базовою складовою кваліфікації фахівця будь-якої спеціальності – від інженера до гуманітарія. Це необхідна умова для ефективної професійної діяльності, комунікації та соціальної інклюзії.

Сучасні освітні програми мають передбачати не просто вивчення офісних програм, а глибоку інтеграцію цифрових технологій у зміст дисциплін:

– ШІ-грамотність (AI Literacy) – формування здатності використовувати інструменти штучного інтелекту (генеративні моделі, машинне навчання) для вирішення професійних завдань, а також критично оцінювати їхні результати;

– грамотність у роботі з даними (Data Literacy) – навички збору, аналізу, інтерпретації великих даних та візуалізації інформації;

– імерсивні технології (VR/AR/Metaverse) – застосування технологій віртуальної та доповненої реальності для моделювання складних процесів та симуляції робочих середовищ;

– кібербезпека та цифрове здоров’я (Cybersecurity & Digital Health) – формування усвідомлення принципів кібербезпеки, безпечного поводження з даними та підтримання цифрового добробуту у віртуальному середовищі.

Ключова роль відводиться викладачеві як цифровому фасилітатору. Це вимагає постійного підвищення його цифрової

грамотності, здатності адаптувати навчальні матеріали та методики навчання з урахуванням сучасних цифрових платформ та інструментів, перетворюючи цифрові технології з об'єктів вивчення на активні інструменти навчання.

В умовах автоматизації рутинних завдань соціальні компетентності стають вирішальними для успіху фахівця. Вони забезпечують здатність людини взаємодіяти з іншими, керувати емоціями та вирішувати комплексні проблеми, що не піддаються алгоритмізації, зокрема:

– комунікація та співпраця для ефективної взаємодії у міждисциплінарних та полікультурних командах;

– критичне мислення, як здатність аналізувати інформаційні потоки, ідентифікувати упередження та приймати обґрунтовані рішення;

– креативність та інноваційність для пошук нестандартних рішень та генерація нових ідей;

– адаптивність та гнучкість, як здатність швидко перенавчатися та пристосовуватися до змін.

Методи розвитку соціальних компетентностей мають бути інтегровані через активне застосування проєктного навчання, методу кейсів, участі у міждисциплінарних командах для вирішення реальних проблем, а також симуляційні ігри.

Важливим є розуміння взаємозв'язку цифрових та соціальних навичок. Наприклад, ефективна командна робота сьогодні неможлива без майстерності керування спільними цифровими середовищами (хмарні сховища, системи управління проєктами, інструменти відеоконференцій). Цифрові інструменти стають простором для прояву соціальних компетентностей.

Етична складова є «третім виміром» освітніх програм і визначає відповідальність фахівця за вплив його діяльності на суспільство та довкілля. Це критично важливо, оскільки технологічний прогрес без етичних обмежень несе значні ризики.

Етичний вимір цифрової освіти охоплює:

– академічну доброчесність, особливо у контексті боротьби з плагіатом, забезпечення прозорості наукових досліджень;

– штучний інтелект і відповідальність за його використання, розуміння упередженості алгоритмів, наслідків автоматизованих рішень та необхідності людського контролю;

– конфіденційність збору, використання та захисту персональних даних.

Формування етичної культури має відбуватися не декларативно, а через практикоорієнтовані теми та інтегровані модулі. Необхідно вводити етичні дилеми у освітній процес. Наприклад, кейси, пов'язані з використанням технологій deepfake (технології створення або модифікації фото, відео чи аудіо з використанням штучного інтелекту, які дозволяють реалістично імітувати зовнішність, голос або поведінку людини), питаннями авторства контенту, створеного ШІ, або моральними аспектами використання даних про користувачів. Це дозволяє аспірантам та студентам навчитися застосовувати етичні принципи у складних професійних ситуаціях (Radkevych et al., 2025).

Для успішної реалізації концепції балансу між цифровими, соціальними та етичними компетентностями необхідні наступні практичні кроки:

по-перше, аналіз потреб роботодавців і ринку праці засобами постійного моніторингу через створення консультативних рад, проведення регулярних опитувань та включення представників бізнесу у комісії з акредитації освітніх програм (Pryhodii et al., 2022);

по-друге, використання цифрових платформ для моніторингу компетентностей; упровадження електронних портфоліо та автоматизованих систем оцінювання, що дають змогу відстежувати прогрес аспіранта у всіх трьох групах компетентностей (Пригодій та ін., 2023);

по-третє, залучення стейкхолдерів (бізнес, громадські організації та аспіранти/студенти), які мають бути активними учасниками розробки та актуалізації освітніх програм, що забезпечить релевантність та практичну спрямованість змісту навчання;

по-четверте, підвищення цифрової та етичної грамотності викладачів (систематична перепідготовка педагогічного складу з фокусом на інтеграцію етичних аспектів у викладання освітніх компонентів та освоєння новітніх цифрових інструментів для фасилітації навчання).

Отже, освітні програми нового покоління мають бути людиноцентрованими, визнаючи, що технології є лише інструментом, а не кінцевою метою. Місія освіти полягає у формуванні не просто кваліфікованого, але й відповідального громадянина та фахівця. Сьогодні вже не технології визначають якість освіти, а цінності та відповідальність у їхньому використанні. Освіта повинна навчити фахівця не лише створювати потужні інструменти, а й керувати їхнім впливом на суспільство, забезпечуючи сталий та гармонійний розвиток цифрових, соціальних і етичних компетентностей. В епоху тотальної цифровізації та поширення ШІ-технологій саме етична свідомість,

критичне мислення та здатність до співпраці забезпечують людську перевагу.

Список посилань

Гуржій, А., Радкевич, В., & Пригодій, М. (2023). Підвищення якості підготовки майбутніх фахівців із використанням віртуальних навчальних комплексів. *Нові технології навчання*, (97). 42–50. https://doi.org/10.52256/2710-3560.97.2023.97.05

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Гуменний, О. Д., Голуб, І. І., Пригалінська, Т. Г., & Волошин, А. М. (2023). *Цифрові технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у воєнний та повоєнний час: навчально-методичний посібник*. ІПО НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738690

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Липська, Л. В., Гуменний, О. Д., Зуєва, А. Б., Кононенко, А. Г., Прохорчук, О. М., & Белан, В. Ю. (2019). *Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійної (професійно-технічної) освіти.* Полісся. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720268

Пригодій, М. А., Гуржій, А. М., Радкевич, О. П., Кононенко, А. Г., & Гуменний, О. Д. (2022). *Технологія створення цифрового портфоліо здобувачів професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти: методичні рекомендації*. ІПО НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733746

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., & Van den Brande, G. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. https://doi.org/10.2791/593884

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp: The European sustainability competence framework* (Publication No. EUR 30955 EN). Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/13286

European Commission. (2019). *High-Level Expert Group on Artificial Intelligence (AI). Ethics guidelines for trustworthy AI* (Catalogue No. KK-02-19-158-EN-N). Publications Office. European Commission. https://data.europa.eu/doi/10.2759/346720

Pryhodii, M., Hurzhii, A., Radkevych, O., & Kononenko, A. (2022). Regulatory framework, methodology and technologies of monitoring research in vocational education (implementation of european

experience). *Professional Pedagogics, 2*(25), 32–44. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.25.32-44

Radkevych, O., Pryhodii, M., & Radkevych, V. (2025). Artificial intelligence use in assessing the learning outcomes of future engineers. In M. E. Auer & T. Rüütmann (Eds.), *Futureproofing engineering education for global responsibility. ICL 2024. Lecture Notes in Networks and Systems* (Vol. 1260, pp. 557–564). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031- 85652-5_55

Vuorikari, R., Kluzer, S., Scott, P., D'Agostino, V., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens with New Examples of Knowledge, Skills and Attitudes* (Publication No. EUR 31008 EN). Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376

РОЗДІЛ 4.
УРАХУВАННЯ СВІТОВОГО, ГАЛУЗЕВОГО Й РЕГІОНАЛЬНОГО АСПЕКТІВ У ВИЗНАЧЕННІ ЦІЛЕЙ І ПРОГРАМНИХ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ

УДК: 378: 37.01: 371.3:371.13+159.9+37.018.4

Олександр Кучерявий,
доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу
теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
https://orcid.org/0000-0001-5469-0949

ПРОВІДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ ВИКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Стаття знаходиться у вимірі завдань розроблення системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін. Вона присвячена якості оновлення змісту психолого-педагогічної освіти. Розкриваються чотири детермінанта активізації цього процесу: акмеологічний підхід до нього; потреби у розробленні змістових модулів за науково вивіреними критеріями; інтерес до проблемного чи проблемно-пошукового викладу матеріалу в навчальному посібнику (підручнику); усвідомлена потреба у спрямованості електронного навчального посібника на інтерактивне навчання в різних форматах.

Ключові слова: детермінант, оновлення змісту, викладання, психолого-педагогічні дисципліни, вища школа.

KEY DETERMINANTS OF UPDATE OF THE CONTENT OF TEACHING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN HIGHER SCHOOL

Oleksandr Kucheryavyi,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Leading Researcher of the Department of
Theory and Practice of Pedagogical Education
Institute of Pedagogical Education and Adult Education
named after Ivan Zyazyun of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Abstract. This article addresses the strategic development of systems aimed at enhancing the teaching of psychological and pedagogical disciplines within higher education. It focuses on the qualitative renewal of educational content and identifies four key determinants driving this transformation: determinants of educational transformation; content modernization; psychological and pedagogical instruction; higher education reform; acmeology in education; interactive learning environments; modular curriculum design; problem-based pedagogy.

Keywords: determinant, content update, teaching, psychological and pedagogical disciplines, higher school.

Предмет дослідження знаходиться у вимірі проблеми побудови системи вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти (Кучерявий, 2025). Про соціальну доцільність і актуальність розв'язання цього завдання в умовах існування системних викликів для України йдеться у статті Л. Петренко (Петренко, 2024). Досягнення відповідної мети – результат опертя на потужний теоретико-методологічний фундамент. Важливо було врахувати і сучасний стан викладання предметів психолого-педагогічного циклу в національних університетах і закладах передвищої освіти (Вовк, Грищенко, Соломаха, 2023). Мета статті, що пропонується, чітко окреслити основні детермінанти модернізації змісту психолого-педагогічної підготовки (висновок про існування цієї нагальної потреби зроблено в актуалізованих та інших працях).

Спираючись на розроблене концептуальне бачення вирішення обраної загальної проблеми, було виділено представлену нижче таку цілісну сукупність відповідних детермінантів:

Детермінант 1. Акмеологічний підхід до оновлення змісту психолого-педагогічної освіти – самий пріоритетний детермінант

здійснення цього процесу як інноваційного. Актуалізований детермінант є руховою силою оновлення змісту психолого-педагогічної освіти у цілях активізації саморуху майбутніх фахівців до вершин професійної зрілості – професіоналізму і фахової культури. Він робить акцент на двох основних моментах: 1) важливості опертя на аксіо-інноваційний підхід до відбору відповідних психолого-педагогічних цінностей; 2) потребі використання в контексті забезпечення цілісного саморозвитку студентів до зазначених вершин адекватних цінностям-цілям самотворчих, професійно-творчих і цифрових засобів. Йдеться передусім про самотворчість як гармонійну єдність особистісно-професійної самоосвіти і самовиховання.

У координатах дії відповідного детермінанта «ховається» психологічний механізм акмеологічного розвитку особистості майбутнього фахівця – єдність його професійної свідомості і самосвідомості у вимірі смислоосягнення власної життєтворчості впродовж життя. Все зазначене спрямовує вектор удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки на обов'язкове відображення в ньому цінностей теорії й технології цілісного (особистісно-професійного і професійно-культурного) саморозвитку.

Детермінант 2. Потреби у розробленні змістових модулів навчальних програм психолого-педагогічних дисциплін за науково вивіреними критеріями.

Провідна функція будь-якої потреби – бути детермінантом подальшої активізації особистістю певного різновиду власної діяльності, збагачення її цілей, змісту і способів підвищення якості певними новаціями. Ця функція цілком притаманна і потребі, що розглядається. Умовою реалізації потреби у розробленні змістового модуля навчальної програми з предмету психолого-педагогічного циклу є її глибока усвідомленість викладачем. Така його усвідомленість є похідною від прямої участі кафедри педагогіки (психології) у створенні інститутської цільової програми удосконалення психолого-педагогічної підготовки студентів як особливої різнорівневої системи (вона є складником нової стратегії розвитку закладу вищої освіти з урахуванням потреб України і регіону у воєнний і повоєнний час).

У формулюванні цього детермінанта потенційно реалізується принцип повноти наукової інформації, підібраної за національно-потребнісним, регіонально-потребнісним і технологічним критеріями. За першим і другим критеріями аксіологічний потенціал змістового модуля підпорядковується меті формування готовності майбутніх фахівців до значущої у національно-потребнісному і регіонально-

потребнісному вимірах професійної й громадянської дії. Опертя на технологічний критерій відбору психолого-педагогічних цінностей для модуля пов'язано зі специфікою розроблення змістових модулів навчальних програм за: а) дедуктивною логікою структурування і засвоєння знань і способів діяльності; б) характером викладу, сприйняття і осмислення навчальної інформації (Бондар, 1996).

Детермінант 3. Інтерес до проблемного чи проблемно-пошукового викладу навчального матеріалу у новаторському варіанті посібника (підручника) з певної психолого-педагогічної дисципліни.

Стратегічна ціннісна орієнтація формулювання детермінанта – на підвищення якості змісту авторського або навчального посібника з психолого-педагогічних дисциплін, створених у паперовому чи електронному форматах. Він прямо каже «ні» вже усталеному в практиці написання навчальних книг для вищої школи пояснювально-ілюстративного способу подачі наукової інформації, важливому для організації репродуктивного типу навчання. У вимірі останнього, де акцент робиться переважно на збереженні наукової інформації в пам'яті здобувача освіти (активізація його інших пізнавальних процесів не є пріоритетною), у змісті навчальної книги психолого-педагогічної спрямованості домінують «готові» для запам'ятовування теоретичні положення, сформульовані представниками різних наукових шкіл поняття, вербальні формули, принципи, форми і способи організації певних різновидів діяльності тощо.

У контексті розроблення новаторського варіанту підручника (навчального посібника) пріоритетним способом викладу навчального матеріалу є проблемний (проблемно-пошуковий), що сприяє при його засвоєнні студентами розвитку у них, крім пам'яті, творчого мислення, уяви, цілісності сприйняття інформації, здатності розвивати ідеї авторів конкретних наукових положень, генерувати свої тощо. Але за якої умови цей складний спосіб викладу буде вибраний працівником кафедри?

Саме інтерес викладача як автора підручника (навчального посібника) до проблемного або проблемно-пошукового викладу наукового матеріалу з психології чи педагогіки визначає ступінь розвивального характеру продукту його навчальної творчості. Поява у суб'єкта проєктування навчальної книги глибокого інтересу до проблемного типу навчання, викладу на його основі цінностей змісту психологічної або педагогічної освіти передусім є похідною від актуалізації кафедрою завдань розвивального навчання. Кафедральна робота цього різновиду має здійснюватися в рамках проєктного і організаційного партнерства підрозділу з очільниками методичної ради

університету в контексті утвердження в ньому цілісної системи удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін. Як на засіданнях ради, так і засіданнях кафедри доцільно слухати і обговорювати доповіді або презентації щодо розвивальних потенціалів проблемного типу навчання, особливостей викладу в авторських навчальних посібниках (підручниках) навчального матеріалу за схемою: аналіз певної проблемної ситуації чи проблемного поля – видобування проблеми-формулювання, проблеми-висування гіпотез щодо її розв'язання – безпосередня реалізація ключової гіпотези аналітико-синтетичним способом – оцінка отриманих результатів з різних точок зору і в різних аспектах їх значущості. Завдання підвищення викладачем рівеня власної компетентності з теорії проблемного навчання та його організації повинно стати одним із стратегічних у системі його самоосвітньої діяльності.

Детермінант 4. Усвідомлена потреба у розробленні змісту електронного навчального посібника як потенційного джерела навчального матеріалу з організації інтерактивного навчання у різних форматах – очному, дистанційному, змішаному.

Емоційно пережита і осмислена викладачем психолого-педагогічних дисциплін потреба у створенні важливого для організації інтерактивного навчання студентів електронного навчального посібника виявляється в мотивах його активності у пошуку кращих варіантів змісту майбутнього продукту власної творчості. Кращий варіант для її усвідомлення – побувати на заняттях колег, на яких дійсно панує активна взаємодія всіх учасників освітнього процесу за рахунок кейс-методу, рольових ігор та симуляції, дебатів як активних способів розвитку критичного мислення, певних онлайн-інструментів тощо. Особливо корисне взаємовідвідування педагогами у цьому сенсі лабораторних занять з віртуальними симуляторами чи семінарів (вебінарів), на яких провідним різновидом діяльності студентів є їхня проєктна робота. Проте, навіть «загорівшись» феноменом інтерактивного навчання як розвивального, викладач психолого-педагогічних дисциплін знайде мало прикладів існування профільних електронних навчальних посібників (підручників), зорієнтованих на організацію інтерактивних занять у вищій школі. Його активність як суб'єкта створення відповідних засобів активізації пізнавальних процесів майбутніх фахівців у співпраці якраз і є результатом усвідомлення суперечності між розвивальним потенціалом інтерактивного типу навчання і недостатньою кількістю зорієнтованих на його використання при викладанні психології й педагогіки навчальних посібників (підручників).

Що саме він як розробник контенту може запропонувати студентам? Насамперед виклад матеріалу за схемами: теорія плюс інтерактивні тести і практичні завдання; теорія плюс інтерактивні тести, психолого-педагогічні ситуації й задачі різної функціональної приналежності; теорія плюс завдання з інтерактивного навчання, тематика і вимоги до створення у груповій творчій взаємодії навчальних й інших проєктів та ін. При цьому, як свідчить практика, тести, що зорієнтовані на колективне онлайн-навчання, найчастіше мають вимагати від здобувачів вищої освіти правильного вибору: найкращого із запропонованих рішення психолого-педагогічної задачі; значущих для розвитку психолого-педагогічної науки ідей або концепцій; найбільш адекватних поставленим психолого-педагогічною наукою цілям формулювань певних положень. Цей перелік можна продовжити. Є й сенс запропонувати студентам у змісті навчального посібника пройти онлайн з подальшим обговоренням результатів окремі проєктивні й асоціативні методики: тест Розенцвейга, тест Руки, тест Рене-Жиля, тест Сонди, тест Роршаха (його певні модифікації) та ін. Представлені у контенті реальні психолого-педагогічні ситуації є базою для застосування на заняттях кейс-методу (пошук рішень здійснюється після їх групового аналізу). Наявність у ньому задач психолого-педагогічної спрямованості дозволяє використовувати на семінарах і вебінарах, крім кейс-методу, і дебати.

Отже, ефективний вплив усіх чотирьох детермінантів на удосконалення змісту психолого-педагогічної підготовки у ЗВО має місце за умови існування в ньому курсу на інновації й політики партнерства у цій діяльності на системній основі.

Список посилань

Кучерявий, О. (2025). Система вдосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності,* (36), 126-133. https: // doi.org. / 10. 33989 / 2075-146.2025.36339444

Петренко, Л. М. (2024). Актуалітети викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.* Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки», 2, 12 – 17. https: // doi.org / 10.31651 / 2524 -2660-2024-2-12-17

Вовк, М. П., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О. (2024). Зміст психолого-педагогічної підготовки майбутніх педагогів у закладах фахової

передвищої і вищої педагогічної освіти України. *Вісник кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта* XXI *століття*»: Київ: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 1 (9), 43 – 54. DOI: https: // unesco-journal.com.ua / index. php / journal / article /view / 101 /94

Бондар, В. І. (2005). *Дидактика.* Київ: Либідь, 264 с.

РОЗДІЛ 5.
УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЯГНЕНЬ, ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ГАЛУЗЕВОГО ДОСВІДУ ДО ЗМІСТУ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ

УДК 378.046-021.68; 37.01

Вікторія Кручек,
доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу професійно-практичної підготовки
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8252-6844

ВДОСКОНАЛЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Анотація. Обґрунтовано змістові, методичні та організаційні підходи до вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії у галузі освіти шляхом оновлення змісту й методики викладання курсу «Психологія наукової та педагогічної діяльності», описано модель інтеграції теорії й практики, запропоновано критерії оцінювання ефективності підготовки.

Ключові слова: професійна освіта, теорія і методика професійної освіти, психолого-педагогічна підготовка, освітньо-наукова програма

IMPROVEMENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN THE FIELD OF EDUCATION

Viktoriia Kruchek,
Doctor Of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Vocational Practical Training
of the of the Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of
Ukraineof Ukraine

Abstract. The article substantiates the content, methodological and organizational approaches to improving the psychological and pedagogical training of future doctors of philosophy in the field of education by updating the content and teaching methods of the course "Psychology of Scientific and Pedagogical Activity", describes the model of integration of theory and practice, and proposes criteria for assessing the effectiveness of training.

Keywords: vocational education, theory and methodology of vocational education, psychological and pedagogical training, educational and scientific program.

Сучасна система освіти перебуває у стані інтенсивних змін, що зумовлено глобалізацією, цифровізацією освіти, змінами суспільних потреб і вимог до якості підготовки науково-педагогічних кадрів. Майбутні науковці в галузі освіти мають оволодіти не лише предметною експертизою, а й системою психолого-педагогічних компетентностей, що дозволяють поєднувати наукову діяльність з ефективним навчанням студентів та формуванням професійної ідентичності (Іванова, 2019; НАПН України, 2017).

Підготовка науково-педагогічних кадрів на сучасному етапі ґрунтується на інтеграції особистісно-орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів. Особистісно-орієнтований підхід сприяє формуванню професійної мотивації і ціннісних орієнтацій; компетентнісний — визначенню очікуваного результату навчання у вигляді сформованих компетентностей; діяльнісний — розвитку практичної майстерності через виконання реальних професійних завдань (Романов, 2016; Петренко & Сидоренко, 2020). Система психолого-педагогічних компетентностей для майбутніх науково-педагогічних працівників повинна охоплювати:

- педагогічну рефлексію та супервізійні навички (Миронов, 2022);

- проєктування навчальних траєкторій та педагогічний дизайн (Завгородня, 2021);
- методи психодіагностики та інтерпретації результатів (Коваленко, 2018);
- навички фасилітації дискусій та керування груповою динамікою (Кравчук, 2019);
- академічну доброчесність та етичні стандарти наукової діяльності (НАПН України, 2018);
- цифрову педагогічну грамотність та вміння використовувати Learning Analytics (Савченко, 2020).

Формування їх професійної ідентичності пов'язане зі здатністю до рефлексії та самоменеджменту, розумінням ролі викладача як дослідника і наставника, а також здатністю адаптуватися до змін у професійному середовищі (Іванова, 2019; Бондаренко, 2017). Зміст психолого-педагогічної підготовки має бути спрямований на формування навичок через інтеграцію теорії і практики, активізацію пізнавальної діяльності, забезпечення міждисциплінарних зв'язків та розвиток рефлексивних умінь (Романов, 2016).

Дисципліна «Психологія наукової та педагогічної діяльності» може виступити ключовим середовищем для формування таких компетентностей і вимагає системного перегляду змісту, методів навчання, системи практик і оцінювання (Коваленко, 2018; Завгородня, 2021). До структури курсу пропонується включити п'ять основних модулів:

1. Теоретичні основи психології наукової та педагогічної діяльності: предмет, методи, сучасні підходи (Коваленко, 2018).
2. Психологія наукової діяльності: креативність, наукове мислення, мотивація досліджень (Петренко & Сидоренко, 2020).
3. Психологія навчання і педагогічний дизайн: теорії навчання, пам'ять, мета пізнання, розробка модулів (Завгородня, 2021).
4. Практика викладання: методика проведення лекцій, семінарів, робота з аудиторією, диференціація та інклюзія (Зубенко, 2021; Кравчук, 2019).
5. Рефлексія, супервізія, етичні стандарти та професійне здоров'я: супервізійні групи, відеоаналіз, протидія вигоранню (Миронов, 2022; Бондаренко, 2017).

Після проходження курсу здобувач освіти повинен демонструвати здатність проєктувати навчальні модулі та оцінювати їх ефективність; застосовувати психодіагностичні інструменти для виявлення навчальних потреб; проводити заняття з використанням інтерактивних методів і цифрових інструментів; здійснювати

рефлексію педагогічної діяльності та приймати корекційні рішення на основі супервізії; діяти відповідно до етичних стандартів наукової роботи (Іванова, 2019; Петренко & Сидоренко, 2020).

Методика викладання має передбачати інтерактивність і систематичну рефлексію. Використання кейсів, проблемно-орієнтованих завдань, проєктів і рольових ігор дозволяє відтворити реальні професійні ситуації та відпрацьовувати практичні навички (Кравчук, 2019). Проєкти повинні мати чітко визначені продуктові результати: методичні модулі, план заняття, відео проведеного заняття, аналітичний звіт. Регулярна рефлексія у форматі педагогічного щоденника, супервізійних сесій, аналізу відеозаписів занять і групових обговорень сприяє усвідомленню власних практик та їх удосконаленню (Миронов, 2022). Рубрики для рефлексії допомагають структурувати зворотний зв'язок і відстежувати динаміку професійного зростання.

Впровадження змішаного навчання підвищує доступність теоретичного матеріалу та водночас залишає більше часу для практичних занять під супервізією (Завгородня, 2021). У модульній системі частина теоретичного матеріалу подається в асинхронних модулях (відео-лекції, тексти, тести), а синхронні зустрічі присвячені практиці та супервізії.

Важливим є компетентнісне оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти, яке має передбачати:

формувальне оцінювання: міні-проєкти, портфоліо, участь у супервізії;

підсумкове оцінювання: захист педагогічного проекту, комплексна практична робота;

критеріальні рубрики, що відображають рівні володіння компетентностями (Петренко & Сидоренко, 2020; Завгородня, 2021).

Доцільним видається функціонування супервізійних груп, які мають регулярний розклад, чіткі процедури та стандартизовані інструменти аналізу (включаючи відеоаналіз). Цей супровід повинен включати систематичні консультації, спільний розбір складних випадків та підтримку в підготовці до проведення занять (Миронов, 2022).

Невід'ємним компонентом підготовки виступає практична підготовка, що має бути модульною та безперервною: від коротких мікропрактик у межах курсу до стажувань у базових закладах освіти (Іванова, 2019). Практика повинна передбачати виконання конкретних професійних завдань, збір доказів у портфоліо та отримання структурованого зворотного зв'язку від ментора. Встановлення формальних угод про практику та партнерських зв'язків із закладами

освіти різних типів (коледжі, університети, освітні центри) створює різноманітні умови для формування практичних навичок та дозволяє отримувати зворотний зв'язок від практиків (НАПН України, 2017). Участь здобувачів освіти у дослідницьких проєктах кафедр або лабораторій дозволяє синтезувати наукову та педагогічну діяльність: планування дослідження, залучення здобувачів освіти у ролі асистентів, впровадження результатів у навчальні програми (Петренко & Сидоренко, 2020).

Варто зазначити про використання Е-портфоліо як засобу збирання доказів компетентностей (розроблені модулі, відео занять, супервізійні звіти), що стимулює свідоме ставлення до власного навчання та полегшує оцінювання (Завгородня, 2021). Збір та аналітика даних про навчальну активність здобувачів освіти дозволяє мінімізувативати ризики відставання, персоналізувати завдання і підтримку, проте застосування аналітики потребує чіткої політики конфіденційності і згоди учасників (Савченко, 2020). Системний відеоаналіз занять із використанням рубрик дозволяє отримувати об'єктивні дані про педагогічні практики і швидко коригувати помилки. Комбінування відеоаналізу зі супервізією суттєво підвищує ефективність професійного зростання (Миронов, 2022).

В усі модулі курсу бажано інтегрувати питання про академічну доброчесність, дотримання авторських прав, етичні стандарти наукових досліджень та використання даних. Формування етичної культури передбачає практичні кейси, аналіз етичних дилем та політику реагування на порушення (НАПН України, 2018; Петренко & Сидоренко, 2020).

Включення у програму модулів щодо емоційної компетентності, стратегій саморегуляції, тайм-менеджменту, адаптивних стратегій у професійному контексті, а також навчання навичкам балансу «наука — викладання» в майбутньому знижує ризики професійного вигорання науковців-педагогів (Бондаренко, 2017). Заклади освіти або наукові установи мають забезпечити доступ здобувачів освіти до психологічних сервісів, груп підтримки і супервізійних сесій для молодих викладачів і аспірантів, що поєднують викладацьку і наукову діяльність (Іванова, 2019). Психологічна стійкість формується через поєднання практик усвідомленості, планування кар'єри та розвитку професійних мереж (Миронов, 2022).

Модель вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії у галузі освіти може розгортатись за такими етапами:

Етап 1: діагностика і перегляд програми. Аналіз чинної робочої програми, опитування стейкхолдерів (здобувачів освіти, викладачів, партнерів), визначення прогалин у компетентностях (Завгородня, 2021).

Етап 2: розробка оновлених модулів і навчально-методичного забезпечення. Створення модулів з чіткими компетентнісними результатами, розробка рубрик, кейсів і практичних завдань (Коваленко, 2018).

Етап 3: підвищення кваліфікації викладачів. Тренінги з фасилітації, супервізії, робота з електронним портфоліо та техніки менторства (Кравчук, 2019; Миронов, 2022).

Етап 4: інфраструктура та технології. Забезпечення умов для проведення відеозапису, доступу до LMS і платформ для портфоліо, впровадження інструментів Learning Analytics (Савченко, 2020).

Етап 5: пілотування та масштабування. Пілотні групи для тестування нової програми, збір зворотного зв’язку і верифікація рубрик; подальше масштабування при позитивних результатах (Петренко & Сидоренко, 2020).

Етап 6: моніторинг якості і сталий розвиток. Систематичний аудит програми, аналіз результатів практик, корекція змісту та методик на основі даних (НАПН України, 2017).

При реалізації зазначених вище підходів очікується зростання відсотку здобувачів освіти, які демонструють базовий рівень психолого-педагогічних компетентностей; кількості успішно захищених наукових педагогічних проєктів і впроваджених методичних матеріалів у партнерських закладах; кількості публікацій здобувачів освіти або презентацій на конференціях.

Якісними індикаторами ефективності їх впровадження можуть слугувати глибина рефлексії у педагогічних щоденниках; якість супервізійних звітів та рівень застосування зворотного зв’язку; відгуки роботодавців і партнерів щодо готовності випускників до професійної науково-педагогічної діяльності (Іванова, 2019; Завгородня, 2021).

Системне вдосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх докторів філософії у галузі освіти можливе за умови інтеграції теоретичних знань з практичними навичками, посиленої супервізії та менторської підтримки, використання інноваційних технологій і забезпечення умов для збереження професійного здоров’я. Дисципліна «Психологія наукової та педагогічної діяльності» має стати майданчиком для розвитку рефлексивної практики, формування професійної ідентичності та набуття компетентностей, орієнтованих на

сучасні освітні виклики (Іванова, 2019; Миронов, 2022; Завгородня, 2021).

Список посилань

Бондаренко, О. М. (2017). *Психолого-педагогічна підготовка майбутніх педагогів: теорія і практика*. Наукова думка.

Завгородня, Н. Є. (2021). Модернізація навчальних програм для підготовки педагогічних кадрів. *Освітній менеджмент*, *3*(2), 33–50.

Зубенко, А. В. (2021). Інклюзивна освіта та підготовка викладача вищої школи. *Соціальна педагогіка*, *7*(2), 58–72.

Іванова, Г. І. (2019). Організація практичної підготовки вищих педагогічних закладів. *Журнал вищої освіти*, *12*(3), 45–59.

Коваленко, Т. В. (2018). Педагогічні компетентності викладача університету: зміст та інструменти формування. *Освітні технології*, *8*(2), 22–34.

Кравчук, П. С. (2019). *Інтерактивні методи навчання у вищій школі*. Вид-во ЛНУ імені Івана Франка.

Миронов, В. О. (2022). Рефлексія та супервізія в підготовці науково-педагогічних кадрів. *Практична психологія в освіті*, *5*(1), 10–27.

НАПН України. (2017). *Методичні рекомендації щодо психолого-педагогічної підтримки здобувачів вищої освіти*. Національна академія педагогічних наук України.

НАПН України. (2018). *Рекомендації з академічної доброчесності в закладах вищої освіти*. Національна академія педагогічних наук України.

Петренко, І. М., & Сидоренко, Н. В. (2020). Компетентнісний підхід у підготовці педагогів: аналіз та рекомендації. *Педагогічна наука*, *4*(7), 77–95.

Романов, Д. Л. (2016). Теоретичні засади компетентнісної підготовки педагогічних фахівців. *Методологія освіти*, *2*(1), 5–18.

Савченко, Л. П. (2020). Цифрові технології у педагогічній практиці: можливості та виклики. *Журнал цифрової освіти*, *1*(4), 100–115.

Ганна Романова,
доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора
з науково-експериментальної роботи
Інституту професійної освіти НАПН України,
http://orcid.org/0000-0002-2388-6997

ЕФЕКТ ІКЕА ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ АГЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА»

Анотація. У статті досліджується потенціал застосування ефекту ІКЕА як потужного інструменту цілеспрямованого розвитку агентності майбутніх докторів філософії зі спеціальності «Професійна освіта». Розглянуто структуру агентності (суб'єктність, проактивність, самозарадність) у контексті наукової підготовки. Аналізується, як інтеграція принципів особистісної залученості та самостійного конструювання у процеси проєктної діяльності сприяє формуванню якісних наукових досліджень та проактивної, відповідальної наукової позиції здобувачів освіти.

Ключові слова: агентність, суб'єктність, проактивність, самозарадність, ефект ІКЕА, майбутні доктори філософії, професійна освіта, проєктна діяльність, дисертаційне дослідження, грантова діяльність.

THE IKEA EFFECT AS A TOOL FOR DEVELOPING AGENCY IN FUTURE DOCTORS OF PHILOSOPHY IN THE SPECIALTY "VOCATIONAL EDUCATION"

Ganna Romanova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Deputy Director for Scientific and Experimental Work
of the Institute of Vocational Education
of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The article explores the potential of applying the IKEA Effect as a powerful tool for the purposeful development of agency among future Doctors of Philosophy in the specialty "Vocational Education". The structure of agency (subjectivity, proactivity, self-efficacy) is considered in the context of scientific training. It is analyzed how the integration of the

principles of personal involvement and independent construction into project activity processes contributes to the formation of high-quality scientific research and a proactive, responsible scientific position of the learners.

Keywords: agency, subjectivity, proactivity, self-efficacy, IKEA effect, future Doctors of Philosophy, vocational education, project activity, dissertation research, grant activity.

Сучасна професійна освіта (ПО) перебуває під впливом глобальних викликів, які вимагають від науковців та педагогів не лише глибоких знань, а й здатності до проактивних дій та інновацій. Підготовка докторів філософії (PhD) за спеціальністю «Професійна освіта» вже не може обмежуватися лише засвоєнням знань та відтворенням академічних норм (OECD, 2018). Ключовим завданням стає формування агентності здобувачів – їхньої здатності свідомо та цілеспрямовано діяти, впливати на власне навчання, науковий шлях та, ширше, на розвиток професійної освіти, а не лише реагувати на зовнішні вимоги (Bandura, 2001). Саме агентність є рушійною силою, що перетворює дослідника на лідера освітніх змін.

Актуальність дослідження посилюється потребою у впровадженні таких педагогічних підходів, які забезпечують глибоку особистісну залученість та відповідальність здобувачів. У цьому контексті стратегічного значення набуває навчальна дисципліна «Проєктна діяльність у професійній освіті», яка є однією із складових циклу дослідницької та академічної підготовки докторів філософії (PhD) в Інституті професійної освіти НАПН України (б.д.). Дисципліна викладається на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти та відноситься до обов'язкових дисциплін циклу загальної підготовки; вивчається на 2 курсі (3-4 семестри); формою підсумкового контролю є залік; обсяг становить 2 кредити ECTS (60 год.).

Метою вивчення навчальної дисципліни є формування у майбутніх докторів філософії компетентностей щодо розроблення та реалізації наукових і освітніх проектів, зокрема, оволодіння методикою їх написання та управління ними, навичками залучення джерел фінансування наукових проектів, підготовки проєктних пропозицій, формування міждисциплінарних проєктних команд, здійснення ефективного проєктного менеджменту та сприяння академічній мобільності науковців, а також розкриття методології, технології, організації та управління проєктами як інструменту планування, управління та реалізації завдань в освітньому процесі закладів професійної, фахової передвищої, вищої, післядипломної освіти. Її

ефективність у розвитку агентності майбутніх докторів філософії може бути значно підвищена завдяки використанню принципів поведінкової економіки, зокрема ефекту ІКЕА. Цей ефект дозволяє трансформувати традиційні академічні завдання в особистісно значущі проєкти, що стимулюють проактивність та саморегуляцію як є невід'ємні складові якісних наукових досліджень.

Агентність у контексті PhD-підготовки – це фундаментальна характеристика науковця, що відображає його спроможність бути активним творцем свого наукового шляху, а не пасивним спостерігачем чи виконавцем. Структурно, агентність охоплює такі взаємопов'язані компоненти:

- суб'єктність як внутрішнє відчуття авторства та контролю над власним досвідом і діями, що дозволяє досліднику самостійно формулювати наукові питання, обирати напрями дослідження та визначати свою унікальну позицію у науковій спільноті;
- проактивність як здатність передбачати майбутні виклики та можливості, ініціювати дії та впливати на події, а не лише реагувати на них; проактивний дослідник шукає нові наукові парадигми, ініціює співпрацю та активно впроваджує результати своєї роботи.
- самозарадність (self-efficacy) як переконання у власній здатності успішно виконувати завдання та досягати цілей, почуття власної ефективності, що дозволяє долати перешкоди, вивчати нові методології та витримувати вимоги наукової роботи, навіть коли стикаєшся з невдачами.

Традиційні підходи до навчання часто не повністю розкривають потенціал для розвитку цих компонентів агентності, оскільки дисертаційне дослідження може сприйматися як сукупність зовнішніх, стандартизованих вимог. Однак, ефект ІКЕА, концептуалізований Нортоном, Мохоном (2012) та Аріелі (2019), пропонує потужний механізм для подолання цього. Він стверджує, що індивіди значно переоцінюють продукти, які вони створили власною працею. Перенесення цього феномена в освітній процес дозволяє розглядати навчальний проєкт не просто як завдання, а як особистісний «будівельний» досвід, який значно підвищує внутрішню мотивацію та суб'єктивну цінність результату.

Модернізація вивчення дисципліни «Проєктна діяльність у професійній освіті» досягається шляхом свідомого структурування навчального процесу за принципом «Навчання через конструювання» (*Learning by Creating*), що забезпечує органічний зв'язок між академічним навчанням та формуванням повноцінного науковця-діяча,

який має високий рівень агентності та спроможний здійснювати високоякісні наукові дослідження.

Технологія застосування ефекту ІКЕА для вивичення дисципліни спрямована на створення умов, коли здобувач відчуває себе творцем і автором наукового процесу, що безпосередньо розвиває його агентність та сприяє підвищенню якості наукових досліджень. Дисципліна «Проєктна діяльність у професійній освіті» не є курсом із безпосереднього розроблення структури дисертації, що є прерогативою інших дисциплін та наукового керівництва. Однак вона перетворює саму дисертацію на складний науковий проєкт, яким аспірант вчиться ефективно управляти. Це сприяє підвищенню якості наукових досліджень через глибоке розуміння та особистісну залученість до кожного етапу.

Дисципліна, використовуючи принципи ефекту ІКЕА, допомагає аспіранту стати архітектором власного наукового проєкту. Замість того, щоб просто вивчати правила написання наукових текстів, здобувач самостійно конструює логіку свого дослідження, обирає та адаптує інструментарій, формує концептуальну рамку, спираючись на надані «компоненти» – наукові парадигми, інструменти збору та обробки даних, вимоги до наукової новизни та практичної значущості. Це забезпечує глибоке засвоєння інноваційних технологій дослідження, оскільки вони вивчаються не як абстрактні поняття, а як практичні елементи для будівництва власної, особистісно значущої дисертації. Отже, якість наукових досліджень зростає завдяки високій внутрішній мотивації, відповідальності та відчуттю авторства, що формується цим підходом.

Інтеграція проєктної та грантової діяльності є потужним каталізатором для розвитку агентності через формування низки критично важливих компетентностей (табл .1).

Таблиця 1

Вплив технології застосування ефекту ІКЕА на розвиток компетентностей

Компетентості	Результативність розвитку
Саморегуляція та автономія	Використання гнучких методологій у плануванні дисертаційного дослідження дозволяє аспіранту ділити велику наукову мету на короткі ітераційні цикли, самостійно визначати пріоритети, управляти завданнями та нести відповідальність за кінцевий результат. Це формує стійке відчуття контролю над складним дослідницьким процесом, що є фундаментом автономної агентності

Ініціативність та лідерство	Самостійна розробка грантової заявки та управління власним науковим проєктом посилює лідерство та ініціативність. Аспірант не чекає вказівок, а сам стає рушієм власного розвитку
Критичне мислення та міжкультурна комунікація	Необхідність адаптувати складну наукову термінологію до вимог міжнародних фондів та партнерів розвиває критичне мислення під час вибору наукових напрямів та міжкультурну комунікацію для представлення своїх ідей глобальній аудиторії
Проєктна компетентність	Аспіранти здобувають практичний досвід у формулюванні цілей, розробці планів, управлінні ресурсами та комунікаціями, опановують інструменти, які дозволяють не лише написати дисертацію, а й ефективно втілити її результати в реальні проєкти модернізації професійної освіти

Застосування ефекту ІКЕА в дисципліні «Проєктна діяльність у професійній освіті» є високоефективним інструментом для розвитку агентності майбутніх докторів філософії. Такий підхід не тільки підвищує якість засвоєння матеріалу та формує проєктну компетентність здобувачів, а й сприяє зростанню особистісної цінності їхніх наукових здобутків. Кінцевим результатом є підготовка висококваліфікованих докторів філософії, які відчувають глибоку особисту причетність до розробки та впровадження власних наукових проєктів, що безпосередньо впливає на якість дисертаційних досліджень. Вони володіють повним арсеналом компетентностей для самостійної, інноваційної та впливової наукової діяльності. Ефект ІКЕА сприяє написанню дисертації як особистісного проєкту, що стимулює інновації, проактивність та стійку агентність у сфері професійної освіти, забезпечуючи її сталий розвиток.

Список посилань

Аріелі, Д. (2019). *Передбачувана ірраціональність: Приховані сили, які визначають ваші рішення*. Клуб Сімейного Дозвілля.

Інститут професійної освіти. (б.д.). *Освітні програми*. https://ivet.edu.ua/osvitni-programy/

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, *52*, 1–26. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.1. https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Norton, M. I., Mochon, D., & Ariely, D. (2012). The IKEA effect: When labor leads to love. *Journal of Consumer Psychology*, *22*(3), 453–460. https://www.hbs.edu/ris/Publication%20Files/11-091.pdf

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/ https://d15k2d11r6t6rl.cloudfront.net/public/users/Integrators/5eb55a21-9496-46ce-8161-f092fc9def23/aaie/OECD%202030%20Position%20Paper%20SUMMARY%20%2805.04.2018%29.pdf

РОЗДІЛ 6.
СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНИЙ ПІДХІД ТА РОЗРОБКА ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК 159.98:378.011.3-052]:37.091.31-059.1

Світлана Дорофей,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка,
https://orcid.org/0000-0001-9623-3623

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПОБУДОВИ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ

Анотація. У статті розглядається проблема психологічної підтримки студентів у процесі побудови індивідуальної освітньої траєкторії в контексті студентоцентрованого підходу. Визначено основні психологічні труднощі, що виникають у здобувачів вищої освіти, а також обґрунтовано напрями та форми ефективної психологічної підтримки. Запропоновано модель супроводу, яка сприяє розвитку автономії, саморегуляції та професійного самовизначення студентів.

Ключові слова: психологічна підтримка, освітня траєкторія, студент, саморегуляція, вища освіта

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR HIGHER EDUCATION STUDENTS IN THE PROCESS OF BUILDING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORY

Svitlana Dorofei,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Lecturer at the
Department of General and Applied Psychology,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Abstract. The article addresses the issue of psychological support for students in the process of building an individual educational trajectory within the framework of a student-centered approach. The main psychological difficulties experienced by higher education students are identified, and the directions and forms of effective psychological support are substantiated. A support model is proposed that fosters the development of autonomy, self-regulation, and professional self-determination among students.

Key words: psychological support, educational trajectory, student, self-regulation, higher education

Сучасна система вищої освіти зазнає якісних змін у бік гуманізації, індивідуалізації та цифровізації освітнього процесу. Одним з ключових напрямів цих змін є впровадження студентоцентрованого підходу, який передбачає побудову індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) здобувачів. В умовах такої трансформації виникає об'єктивна потреба у забезпеченні ефективної психологічної підтримки студентів, які не завжди готові до самостійного прийняття освітніх рішень, постановки цілей та рефлексії власного навчального шляху. Психологічна підтримка у цьому контексті є не лише допоміжним ресурсом, а необхідним елементом якісної вищої освіти.

Питання психологічного супроводу студентів розглядалося в роботах таких вітчизняних та зарубіжних дослідників, як К. Роджерс (гуманістичний підхід), Р. Раян і Е. Десі (теорія самодетермінації), Л. Лук'янова (тьюторство в освіті), І. Бех (особистісно орієнтована освіта), В. Татенко (психологічна служба у ЗВО). Проте аспекти психологічної підтримки саме в контексті побудови ІОТ залишаються недостатньо систематизованими й потребують подальшого наукового опрацювання з урахуванням актуальних змін в освітньому середовищі.

Метою статті є аналіз основних психологічних труднощів, які виникають у студентів під час формування індивідуальної освітньої траєкторії, а також обґрунтування напрямів, форм і моделі ефективної

психологічної підтримки, здатної забезпечити розвиток автономії, саморегуляції та професійного самовизначення здобувачів вищої освіти.

Індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізований освітній маршрут, який формується з урахуванням особистісних потреб, інтересів, здібностей та професійних орієнтирів студента. Її побудова вимагає високого рівня самопізнання, мотивації, відповідальності та здатності до прийняття рішень. Згідно із Законом України «Про освіту» (п. 9 ч. 1 ст. 1 Закону України «Про освіту»), ІОТ – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, який ґрунтується на виборі ним видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності, освітніх програм, навчальних дисциплін, рівня їх складності, методів і засобів навчання.

Формування індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) є складним і багаторівневим процесом, спрямованим на забезпечення персоналізованого навчального шляху здобувача освіти. Такий підхід враховує індивідуальні особливості, здібності, інтереси, мотивацію та цілі кожного учня чи студента.

Першим етапом у формуванні індивідуальної освітньої траєкторії є діагностика освітніх потреб, здібностей і рівня підготовки здобувача освіти. Проводиться оцінювання академічного рівня, пізнавальної мотивації, особистісних якостей, навчальних інтересів та цілей. У разі необхідності залучаються фахівці – психологи, соціальні педагоги, логопеди або медичні працівники, особливо у випадках роботи з людьми з особливими освітніми потребами. Такий аналіз дає змогу скласти повну картину потенціалу студента, що є основою для подальшого проєктування освітньої траєкторії.

Наступним кроком є визначення освітніх цілей і пріоритетів. Здобувач освіти, спільно з педагогами і батьками (у разі неповнолітніх), формулює коротко- та довгострокові цілі навчання. Це може стосуватися вибору профілю навчання, бажаного рівня досягнень або професійного спрямування. На цьому етапі також важливо узгодити очікування й можливості усіх сторін освітнього процесу.

Третім етапом є розроблення індивідуального навчального плану (ІНП), який є ключовим документом у реалізації ІОТ. План передбачає перелік навчальних дисциплін (обов'язкових і вибіркових), визначення їх рівня складності, форми та темпу навчання, а також додаткові освітні ресурси (курси, гуртки, онлайн-навчання, тьюторський супровід тощо). ІНП дозволяє поєднувати традиційні та інноваційні підходи до навчання, забезпечуючи гнучкість і варіативність освітнього процесу.

Після складання індивідуального плану відбувається його узгодження та затвердження, у вищій освіті – відповідною комісією закладу освіти. Обов'язковою умовою є згода здобувача освіти (та батьків – у випадку неповнолітніх), а також адміністрації закладу. Такий підхід забезпечує відкритість, партнерство та прозорість у плануванні індивідуального навчального маршруту.

На етапі реалізації індивідуальної освітньої траєкторії важливим є педагогічний супровід. Студент виконує навчальні завдання відповідно до власного плану, а науково-педагогічний колектив забезпечує підтримку, консультування, координацію освітнього процесу. За потреби залучаються тьютори, ментори або інші фахівці, які допомагають долати труднощі та досягати поставлених цілей.

Останній, але не менш важливий етап – моніторинг і коригування ІОТ. Регулярне оцінювання результатів навчання, самоаналіз здобувача освіти, педагогічні спостереження й обговорення досягнень із батьками дають змогу своєчасно вносити зміни до освітнього маршруту. Це може стосуватися вибору нових предметів, зміни форм навчання або адаптації темпу роботи. Такий підхід робить освітній процес динамічним, адаптивним і стійким до змін.

Особливості формування ІОТ залежать від контексту навчання. В контексті вищої освіти індивідуальна освітня траєкторія сприяє розвитку студентів через студентоцентрований підхід, що орієнтується на інтереси та потреби студентів, гнучкість навчального процесу, яка дозволяє обирати дисципліни, форми навчання та темп освоєння матеріалу, а також забезпечує мобільність студентів, надаючи можливість навчатися в різних закладах освіти та країнах. Крім того, ІОТ враховує неформальну освіту, зокрема позаурочні та додаткові освітні активності, що робить навчання більш різноманітним і відповідним до сучасних потреб.

Проте, аналіз освітньої практики дозволив виокремити кілька груп психологічних труднощів, що перешкоджають ефективній побудові ІОТ. По-перше, це когнітивні труднощі, які пов'язані з недостатнім рівнем самопізнання, труднощами у формулюванні освітніх і професійних цілей, відсутністю навичок рефлексії та стратегічного планування. По-друге, емоційно-вольові бар'єри, зокрема підвищена тривожність щодо правильності освітнього вибору, страх помилки, низька самооцінка, знижена стресостійкість. По-третє, мотиваційно-ціннісні труднощі: зовнішня мотивація до навчання, неусвідомлене ставлення до освітнього процесу, відсутність глибокої зацікавленості у формуванні власної траєкторії.

Для подолання зазначених труднощів психологічна підтримка повинна мати комплексний характер, охоплюючи кілька взаємодоповнюючих напрямів: діагностичний, розвивальний, консультативний та мотиваційно-рефлексивний. Діагностичний напрям передбачає виявлення особистісних характеристик студента, його навчальних потреб і стилю пізнавальної діяльності шляхом тестування, анкетування, інтерв'ю. Розвивальний компонент реалізується через тренінги з розвитку саморегуляції, емоційного інтелекту, рефлексії, тайм-менеджменту, навичок постановки цілей і прийняття рішень. Консультативна підтримка передбачає регулярні зустрічі з психологом або тьютором для обговорення труднощів і пошуку оптимальних рішень. Мотиваційно-рефлексивний напрям передбачає створення умов для підвищення внутрішньої мотивації через ведення освітніх щоденників, формування портфоліо, організацію груп підтримки.

На основі аналізу практичних моделей і психолого-педагогічного досвіду запропоновано модель психологічного супроводу процесу побудови ІОТ, яка складається з трьох рівнів. Перший – інформаційно-діагностичний – забезпечує виявлення індивідуальних особливостей студента, його сильних сторін, потенційних труднощів і освітніх пріоритетів. Другий – розвивально-підтримувальний – спрямований на формування емоційної стійкості, рефлексії, здатності до самопланування та самоконтролю. Третій – супровідно-корекційний – дозволяє гнучко змінювати траєкторію у відповідь на нові виклики, складнощі чи зміни в освітніх намірах студента. Ця модель реалізується через поєднання індивідуальних консультацій, тренінгів, групової роботи, онлайн-ресурсів для самодіагностики й саморозвитку, а також через взаємодію з тьюторами, кураторами, викладачами-наставниками.

Ефективність запропонованої моделі полягає у тому, що вона одночасно забезпечує інформаційну підтримку, розвиває емоційно-вольові якості студента, формує навички саморегуляції та самовизначення, сприяє прийняттю автономних рішень. Як наслідок, здобувач не лише легше адаптується до нових освітніх умов, а й усвідомлено керує власним навчальним маршрутом, бере відповідальність за його результативність, формує власну професійну ідентичність.

Отже, психологічна підтримка у процесі побудови індивідуальної освітньої траєкторії є необхідною умовою реалізації студентоцентрованого підходу у вищій освіті. Вона не лише знижує рівень стресу й тривожності, а й створює підґрунтя для особистісного розвитку, професійного самовизначення та академічної успішності

студентів. Інтеграція такої підтримки в освітній процес вимагає підготовки кадрів, розвитку психологічних служб, впровадження міждисциплінарних підходів та створення безпечного і підтримувального освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень полягають у поглибленому аналізі впливу академічної мобільності, гнучкості навчальних траєкторій та інтеграції неформальної освіти на якість підготовки фахівців і конкурентоспроможність випускників у глобальному освітньому просторі.

Список літератури

Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. (2017). Верховна Рада України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Горбань, Ю., Олійник, О. & Гайсинюк, Н. (2024) Академічна мобільність і кроскультурні комунікації в глобалізованому освітньому просторі. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*, 4, 53-61. https://doi.org/10.32461/2226-3209.4.2024.322803

Кириченко, Д. (2023). Студентська академічна мобільність у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. *Наукові записки ВДПУ, Серія: Педагогіка і психологія*, 74, 72-77. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-74-72-77

Кулішов, В. С. (2023). *Формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти у Білоцерківському інституті неперервної професійної освіти*. Білоцерківський інститут неперервної професійної освіти. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736637/1/%D0%A4%D0%BE%D1%80%D0%BC%D1%83%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%8F%20%D0%86%D0%9E%D0%A2%20%D0%B7%D0%B4%D0%BE%D0%B1%D1%83%D0%B2%D0%B0%D1%87%D1%96%D0%B2%20%D0%92%D0%9E%20%D1%83%20%D0%91%D0%86%D0%9D%D0%9F%D0%9E.pdf

Чепурна, В. О., Гога, Н. П., Білик & О. М. (2025). Психологічна підтримка здобувачів вищої освіти в контексті цифрової трансформації освітнього процесу. *Харківський національний університет: Наукові інновації та передові технології*, *6*(46), 2110-2126. https://doi.org/10.52058/2786-5274-2025-6(46)-2110-2125

УДК 378.147:37

Наталія Панчук,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного університету імені
Івана Огієнка,
https://orcid.org/0000-0001-9090-6073

Софія Панчук,
здобувач вищої освіти другого (магістерського) рівня
Кам'янець-Подільського національного університету імені
Івана Огієнка,
http://orcid.org/009-0004-2930-1904

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. Розкрито особливості формування полікультурної компетентності в закладах вищої освіти. Здійснено аналіз наукової літератури з метою систематизації даних щодо особливостей формування полікультурної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. Встановлено, що професійна та полікультурна компетентності є складними особистісними утвореннями та включені до структури особистості.

Ключові слова: професійна підготовка, компетентність, полікультурна компетентність, формування особистості, юнацький вік.

FEATURES OF THE FORMATION OF MULTICULTURAL COMPETENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

Nataliia Panchuk,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology
Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University

Sofiia Panchuk,
second-level (master's) higher education student
at Ivan Ohienko Kamianets-Podilskyi National University

Abstract. The features of the formation of multicultural competence in higher education institutions are revealed. An analysis of scientific literature was carried out in order to systematize data on the features of the formation of multicultural competence in the process of professional training of future teachers. It has been established that professional and multicultural competence are complex personal formations and are included in the structure of personality.

Keywords: professional training, competence, multicultural competence, personality formation, adolescence.

Професійно-особистісні компетенції є провідним компонентом, оскільки вони сприяють успіху в майбутній професійній діяльності, забезпечують конкурентоспроможність в сучасному соціумі (Панчук, 2016, с. 15). Сучасний світ потребує професіоналів, спроможних гармонійно працювати в міжнаціональному середовищі, толерантно вирішувати питання міжкультурної взаємодії, вміти передбачати та запобігати конфліктам, бути носіями миру. Полікультурність є однією з головних особливостей сучасності. Майбутня професійна діяльність здобувачів вищої освіти вимагатиме ґрунтовних знань про полікультурний світ, здатності гармонійно здійснювати життєдіяльність серед європейської та світової спільноти. На сьогодні, коли Україна рухається до європейської та світової демократичної спільноти, здійснення такої діяльності, нарощування її масштабів, є актуальним і першочерговим завданням, зважаючи на напружену внутрішньо- та зовнішньополітичну ситуацію в країні. Актуальність впровадження полікультурної освіти визначається також потребою організації нашого суспільства як гуманістичного, вільного, рівного та соціально справедливого. Полікультуралізм в освіті покликаний допомагати забезпечити більш швидку адаптацію людини до мінливих умов існування.

Мета статті – розкриття сучасних досліджень з проблеми, аналіз поняття «полікультурна компетентність», висвітлення впливу особливостей полікультурної компетентності на формування особистості здобувача вищої освіти.

Полікультурна компетентність є предметом досліджень Р. Р. Агадулліна, Н. М. Величко, Л. І. Воротняк, Н. Є. Жорняк та інших. Питанням формування соціокультурної компетентності у

здобувачів середньої освіти займалися Л. А. Гуцан, В. Г. Редько, І. М. Хом'як та інші дослідники. Питання формування полікультурної компетентності у здобувачів вищої освіти відображено у працях Л. П. Вішнікіної, Л. І. Воротняк, Т. М. Колодько, Л. Ю. Султанової, О. М. Топузова, та ін.

Компетентність як інтегративна характеристика виникає на основі сукупності різних компетентностей, які формуються у людини під впливом її життєвого досвіду.

Основні зміни в системі підготовки майбутніх педагогів, на думку Л. Ю. Султанової (Султанова, 2018, с 61), будуються на методологічних принципах, згідно до яких роль вчителя характеризує майбутнього фахівця як активного учасника в полікультурному середовищі, що випливає з ключових філософських концепцій, які лежать в основі сучасних глобальних підходів і активно впроваджуються у сфері освіти.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі полікультурна компетентність розглядається як динамічне особистісне утворення, що передбачає розробку спеціальних технологій його формування. Полікультурна компетентність здобувачів вищої освіти визначається І. В. Соколовою, як «цілісне, інтегроване, багаторівневе, особистісне новоутворення, результат професійної підготовки людини, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, що сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, формуванню педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя» (Соколова, 2009, с. 102). На думку авторки, процес формування полікультурної компетентності полягає в ознайомленні здобувачів вищої освіти з культурою інших народів, навчанні студентів знаходити інформацію щодо іншомовної культури та постійно оновлювати її в умовах неперервної комунікативної практики, а також у формуванні уміння застосовувати знання у процесі педагогічної діяльності (Соколова, 2009).

Л. І. Воротняк визначає полікультурну компетентність як «здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір» (Воротняк, 2008, с. 106).

Під полікультурною компетенцією педагога Р. Агадуллін розуміє «сукупність високого рівня інтелектуальних знань, професійно-педагогічних умінь і навичок, які дозволяють педагогу здійснювати навчально-виховну діяльність у ракурсі цілей і завдань полікультурної освіти. Вона становить інтегрований результат навчальної діяльності, педагогічної практики, позанавчальної виховної роботи у педагогічному вузі, а також їх самодетермінаційних аналогів (самоосвіта, самонавчання, самовиховання)» (Агадуллін, 2004, с. 254).

Полікультурність є одним з основних стандартів сучасної освіти, що базується на основних цінностях європейського демократичного суспільства: права людини, рівність, мир, соціальна справедливість, демократія, свободи, безпека громадян, взаємозалежність, культурне розмаїття, відкритість, відповідальність, партнерство, повага до навколишнього середовища.

Дослідницею Л. І. Воротняк була розроблена технологія формування полікультурної компетентності магістрів у закладах вищої педагогічної освіти. У структурі такої технології автор виділила три взаємопов'язаних компоненти. Концептуальна основа – це опора технології на певну науково обґрунтовану концепцію чи систему уявлень. Змістова частина навчання охоплює постановку, максимальне уточнення, формулювання цілей щодо досягнення результатів. Процесуальна частина запропонованої технології включає організацію навчального процесу відповідно до поставлених цілей, методи і форми навчальної діяльності студентів та викладачів, управління навчальним процесом, підсумкову оцінку результатів (Воротняк, 2008).

У контексті полікультурної освіти, згідно думки Л. Ю. Султанової, особливу роль відіграють універсальні цінності, що об'єднують людей у спільноти та водночас сприяють формуванню неповторних культур і світоглядних систем. Вони відображаються у релігійних, національних та культурних традиціях. Відмінності між культурами, які визначають належність особистості до певної групи, є проявом різноманіття цінностей та світоглядних орієнтацій (Султанова, 2018, с. 145).

До основних завдань полікультурної компетентності належать (Вішнікіна & Глухота, 2023, с. 51):

- формування знань про культуру та її різноманіття;
- долучення до культурних надбань різних народів;
- розвиток позитивного ставлення до вивченої культури та її цінностей;
- виховання толерантності до культурних відмінностей і подолання негативних етносоціальних упереджень;

- набуття вмінь та навичок ефективної взаємодії з представниками інших культур через міжкультурне спілкування.

Реалізація цих завдань сприяє підготовці майбутніх учителів до успішної діяльності в умовах соціального і культурного різноманіття, де ключове значення мають повага та розуміння інших культур. Ми також наголошуємо, що в процесі навчальних занять викладач повинен допомогти здобувачу вищої освіти набути саме такої компетенції, яка допоможе налагодити контакти з представниками інших культур, а в ситуаціях непорозуміння чи міжкультурного конфлікту дасть йому змогу виступати в ролі посередника.

Л. П. Вішнікіна та В. О. Глухота вважають, що «процес формування полікультурної компетентності є культурним феноменом, де діалог та співробітництво його учасників є рушійними силами. Заклад освіти, у свою чергу, є полікультурним простором, де існують та розцвітають культурні взірці спільної життєдіяльності» (Вішнікіна & Глухота, 2023, с. 51).

Висновки. Аналізуючи різні підходи до визначення цілей полікультурної освіти, робимо висновок, що метою полікультурного виховання є виховання особистості, здатної до активної життєдіяльності у полікультурному середовищі. Така особистість має бути всесторонньо розвиненою, мати високі етичні ідеали. Вона повинна шанувати свою та інші культури.

Формування полікультурної компетентності розглядається як важлива складова педагогічної освіти та передумова високого рівня подальшої професійної діяльності. Професійна та полікультурна компетентності є складними особистісними утвореннями, які разом з іншими компетентностями (комунікативною, інформаційною, народознавчою, навчально-пізнавальною тощо) включені до структури більш складної системної характеристики особистості – її загальножиттєвої компетентності, що формується протягом усього життєвого досвіду людини.

Полікультурна компетентність розглядається як статичне особистісне утворення, яке має певну структуру (компоненти) і характеристики (зміст компонентів). Від структури та змісту полікультурної підготовки, на думку багатьох дослідників, залежить якість професійної освіти педагога.

Полікультурна компетентність розглядається також як динамічне особистісне утворення. Формування полікультурної компетентності потребує розробки відповідних моделей або технологій, що є надзвичайно актуальним у сучасних умовах інтеграції суспільства, та складає перспективу наших подальших досліджень.

Список посилань

Агадуллін, Р. Р. (2004). Функціональна модель формування полікультурної компетенції сучасного вчителя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді:* Зб. наукових праць. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ. Кн.2.

Вішнікіна, Л., & Глухота, В. (2023). Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів географії в ЗВО України. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 3, 48–56. https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2023.289886

Воротняк, Л. І. (2008). Особливості формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Вісник Житомирського державного університету* (Педагогічні науки), 39, 105-109.

Панчук, Н. П. (2016). *Становлення ціннісної сфери майбутнього педагога: навчально-методичний посібник.* Кам'янець-Подільський. http://elar.kpnu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3542

Соколова, І.В. (2009). Формування полікультурної компетентності у майбутніх вчителів-філологів. *Педагогічні науки*: зб.наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту: БДПУ, 1, 241-253.

Султанова, Л.Ю. (2018). *Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект: монографія.* Ярина.

УДК 378.147:37.018.43[378+159.9+316.6+004.9]

Лариса Петренко,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України,
http://orcid.org/0000-0002-7604-7273

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН КРІЗЬ ПРИЗМУ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИКЛАДАННЯ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається модернізація змісту психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти в контексті впровадження особистісно орієнтованого викладання, яке розглядається як стратегія гуманізації освіти, розвитку ключових компетентностей, саморефлексії та адаптивності студентів. Виокремлено загальні та фахові компетентності, що мають психолого-педагогічну природу та є критично важливими для розвитку людського потенціалу та професійної діяльності в різних галузях. Обґрунтовано потребу в міждисциплінарній інтеграції психолого-педагогічної складової, її наступності на рівнях бакалавр–магістр–доктор філософії, а також у підвищенні кваліфікації викладачів фахових дисциплін. Представлені рекомендації та висновки мають практичне значення для оновлення освітньої політики та вдосконалення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

Ключові слова: особистісно орієнтоване викладання; психолого-педагогічна підготовка; освітні стандарти; міждисциплінарність; наступність; якість професійної підготовки.

MODERNIZING THE CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DISCIPLINES THROUGH THE LENS OF PERSONALITY-ORIENTED TEACHING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Larysa Petrenko,
Doktor of science, professor,
Head of the Department of
Theory and Practice of Pedagogical Education,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and
Adult Education of the National Academy of
Educational Sciences of Ukraine

Abstract. This article examines the modernization of the content of psychological and pedagogical disciplines in higher education institutions within the framework of implementing personality-oriented teaching. This approach is regarded as a strategic means of humanizing education and fostering the development of key competencies, self-reflection, and adaptability among students. The article highlights both general and professional competencies of a psychological and pedagogical nature, which are critical for the development of human potential and professional activities across various fields. It substantiates the necessity for interdisciplinary integration of the psychological and pedagogical components, ensuring continuity across bachelor's, master's, and doctoral levels, as well as for enhancing the qualifications of professional discipline instructors. The practical recommendations and conclusions presented are aimed at informing educational policy updates and improving the professional training of specialists in higher education institutions.

Keywords: personality-oriented teaching; psychological and pedagogical training; educational standards; interdisciplinarity; continuity in education; quality assurance in professional training.

Сучасні трансформації національної системи вищої освіти, зумовлені євроінтеграційними процесами, цифровізацією, воєнними викликами та змінами соціального запиту, актуалізують потребу в переосмисленні змісту психолого-педагогічних дисциплін (Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, 2009). У цьому контексті особливої уваги набуває орієнтація на особистісно орієнтоване викладання як стратегічний підхід, що сприяє розвитку ключових компетентностей, адаптивності,

самостійності мислення та здатності до саморозвитку здобувачів освіти (Petrenko & Zelikovska, 2025).

Психолого-педагогічні дисципліни, які традиційно виконують функцію формування професійної ідентичності майбутніх фахівців, потребують оновлення не лише змісту, а й методологічних засад викладання. Особистісно орієнтований підхід дозволяє враховувати індивідуальні освітні траєкторії, життєвий досвід студентів, їх мотиваційні установки та потреби в самореалізації. Це, своєю чергою, вимагає від викладача нових компетентностей, гнучкості у виборі методів навчання та здатності до рефлексії.

У цьому контексті модернізація змісту психолого-педагогічних дисциплін передбачає оновлення навчальних програм, методичних матеріалів і дидактичних стратегій відповідно до сучасних викликів, зокрема – потреби в емоційній підтримці, розвитку рефлексивного мислення та формуванні гуманістичних цінностей. Такий підхід сприяє підвищенню якості підготовки фахівців, здатних діяти ефективно в умовах невизначеності, змін і соціального напруження.

У зв’язку з цим особистісно орієнтоване викладання набуває особливої значущості як педагогічна стратегія, що передбачає врахування індивідуальних потреб студентів, їхнього життєвого досвіду, мотиваційних установок і стилів навчання. Такий підхід забезпечує не лише ефективне засвоєння знань, формування умінь, навичок і компетентностей, але також сприяє розвитку внутрішньої мотивації та самостійності здобувачів освіти. У наукових працях термін «особистісно орієнтоване викладання» часто вживається поряд із поняттям «особистісно орієнтоване навчання», що підкреслює двосторонній характер освітньої взаємодії – цілеспрямовану співпрацю між викладачем і студентом, у межах якої відбувається передача знань і формування особистісного потенціалу. У контексті післявоєнного відновлення України особистісно орієнтоване викладання розглядається як інструмент гуманізації освіти та формування людського капіталу, здатного забезпечити сталий розвиток суспільства (Kremen, Luhovyi, & Saukh, 2023; Shatyrko, 2024). Аналіз зарубіжної літератури свідчить про актуальність тенденцій розвитку студент-центрованого та персоніфікованого навчання і викладання, що підтверджує їхню універсальність і відповідність глобальним освітнім процесам (Petrenko & Zelikovska, 2025).

У ракурсі нашого дослідження практичного значення набуває модернізація змісту психолого-педагогічних дисциплін у контексті запровадження особистісно орієнтованого викладання. Такий підхід вимагає оновлення дидактичних стратегій, глибокого осмислення

змістових компонентів освітніх програм з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти, їхнього життєвого досвіду, мотиваційних установок і стилів навчання, тобто застосування андрогогічного підходу.

Окремі аспекти цієї проблематики знайшли відображення в наукових працях українських і зарубіжних дослідників. Перспективні напрями впровадження зарубіжного досвіду в контексті законодавчих та організаційних змін педагогічної освіти України розглянуто в працях Н. Авшенюк, Ю. Грищук, Л. Дяченко, М. Зембицької, Н. Пазюри, Л. Пуховської, К. Шевченко, О. Чугай та інших. Проблематику педагогічної підготовки фахівців різних спеціальностей досліджували М. Артюшина, В. Бондар, С. Вітвицька, М. Вовк, В. Кулешова, О. Кучерявий, О. Лаврентьєва, О. Лавріненко, Е. Лузик, Н. Мачинська, С. Семеріков, В. Семиченко та інші.

Застосування особистісно орієнтованих технологій навчання у системі вищої освіти висвітлюють Л. Барановська, П. Дзюба, Н. Кулалаєва, Ю. Приходько, Г. Романова, В. Ткаченко. Поняття персоніфікованого навчання і персонального освітнього середовища розробляли Ю. Носенко, М. Шишкіна, Т. Андерсон (T. Anderson), Д. Баклі (D. Buckley), А. Чатті (A. Chatti), С. Епштейн (S. Epstein), С. Фідлер (S. Fiedler), С. Вілер (S. Wheeler) та інші. Трансформацію професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти досліджують Л. Карташова, Л. Лук'янова, О. Овчарук, Л. Петренко, А. Кеннеді (A. Kennedy), Б. Філіпсен (B. Philipsen), Д. Спаркс (D. Sparks), Венді К. Циммер (Wendi K. Zimmer).

Базуючись на аналізі наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, доцільно звернути увагу на ключові методичні підходи до модернізації змісту психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Серед них варто виокремити: студентоцентроване навчання, яке передбачає активну участь здобувачів освіти у процесі формування змісту та організації освітньої діяльності; персоналізацію освітнього процесу, що забезпечує врахування індивідуальних освітніх потреб, стилів навчання та мотиваційних установок; інтеграцію досвіду та рефлексивних практик, що сприяє осмисленню навчального матеріалу через призму особистісного досвіду та формування ціннісних орієнтацій.

Застосування зазначених методичних підходів дозволяє забезпечити відповідність змісту психолого-педагогічних дисциплін сучасним викликам, підвищити ефективність освітньої взаємодії та сприяти розвитку професійної і особистісної компетентностей

майбутніх фахівців. У цьому контексті варто наголосити на важливості психолого-педагогічної складової в освітньо-професійній підготовці здобувачів вищої освіти різних спеціальностей.

Аналіз 200 стандартів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня, затверджених в Україні за різними галузями знань і спеціальностями відповідно до Постанови Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 року № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», засвідчив наявність низки ключових аспектів, що підтверджують потребу у включенні психолого-педагогічної компоненти до забезпечення результатів навчання (РН). Водночас спостерігається тенденція до вилучення психолого-педагогічних дисциплін, зокрема педагогічних, із освітньо-професійних програм, що може негативно позначитися на якості підготовки фахівців, особливо в соціально орієнтованих сферах.

У процесі аналізу стандартів основну увагу було зосереджено на тих результатах навчання, які відображають психолого-педагогічну складову та охоплюють знання, уміння й здатності, що формуються у здобувачів незалежно від спеціальності, а також є критично важливими для професійної діяльності. Контент-аналіз результатів навчання, що передбачають психолого-педагогічну підготовку, дав змогу виокремити найбільш повторювані компетентності, які систематично згадуються у стандартах:

загальні компетентності: здатність до ефективної комунікації в професійному середовищі; здатність працювати в команді, вирішувати конфлікти; здатність до саморозвитку, емоційної саморегуляції; здатність до етичного мислення та соціальної відповідальності.

фахові компетентності: здатність до управління персоналом, мотивації, лідерства; здатність до роботи з вразливими групами з дотриманням правової етики; здатність до міжкультурної комунікації, роботи з клієнтами; здатність визначати поведінкові аспекти безпеки; здатність до просвітницької діяльності, роботи з громадськістю.

Зазначені компетентності є специфічними за своїм змістом для кожної спеціальності в різних галузях знань і прямо залежать від характеру майбутньої професійної діяльності. Тому при розробленні змісту навчальних дисциплін доцільно враховувати цю особливість, особливо в контексті міждисциплінарної інтеграції, що дозволяє адаптувати психолого-педагогічну складову до потреб конкретної освітньої програми.

У зв’язку з цим сучасний викладач закладу вищої освіти має володіти не тільки глибокими фаховими знаннями. Він має постійно

розвивати здатність до гнучкого реагування на освітні виклики, адаптації до змін, створення умов для розвитку особистості студента. Це передбачає володіння сучасними дидактичними стратегіями, уміння глибоко осмислювати зміст освітніх програм з урахуванням індивідуальних потреб здобувачів освіти, їхнього життєвого досвіду, мотиваційних установок і стилів навчання.

Такий підхід відповідає запитам ринку праці та очікуванням самих здобувачів освіти, які прагнуть не лише здобувати знання, а й осмислювати світ, формувати власні погляди, виявляти проблеми, робити науково обґрунтовані висновки та застосовувати здобуті знання в матеріальному, інтелектуальному й культурному контекстах.

Модернізація змісту психолого-педагогічних дисциплін має розглядатися як цілісна система: на першому (бакалаврському), другому (магістерському), третьому (освітньо-науковому) рівнях вищої освіти. Її ефективність залежить від забезпечення наступності змісту, методів і очікуваних результатів навчання, а також від узгодженості компетентнісних орієнтирів на кожному етапі.

Наприклад, на *бакалаврському рівні* психолого-педагогічна підготовка має формувати базові уявлення про закономірності навчання і розвитку особистості, основи педагогічної комунікації, емоційної саморегуляції, етики професійної взаємодії. Це фундаментальні компетентності, які є універсальними для фахівців різних спеціальностей. На *магістерському рівні* акцент слід зміщувати на поглиблене осмислення педагогічних стратегій, інтеграцію психолого-педагогічних знань у професійну діяльність, розроблення індивідуалізованих освітніх рішень. А тому важливо забезпечити міждисциплінарний підхід, що уможливлює адаптацію психолого-педагогічні знання до специфіки професійної галузі. На *рівні доктора філософії* (PhD) психолого-педагогічна підготовка має бути спрямована на наукове осмислення освітніх процесів, розроблення авторських концепцій викладання, проведення досліджень у сфері педагогіки, психології освіти, андрагогіки. Важливо, щоб аспіранти не тільки володіли психолого-педагогічними знаннями, а також могли критично їх аналізувати, трансформувати та впроваджувати в освітню практику.

Таким чином, психолого-педагогічна підготовка має розвиватися за принципом вертикальної інтеграції, де кожен наступний рівень поглиблює, розширює та науково осмислює попередній, забезпечуючи формування зрілої професійної особистості, здатної до освітніх інновацій, дослідницької діяльності та соціального лідерства.

Резюмуючи викладене, доцільно сформулювати низку рекомендацій, що можуть бути враховані при оновленні освітньо-професійних програм у закладах вищої освіти, зокрема на рівні кафедр, у контексті розширення автономії та відповідальності за якість освітнього процесу:

інституціоналізувати психолого-педагогічну складову в освітньо-професійних програмах усіх спеціальностей, де вона сприяє формуванню загальних, фахових і особистісних компетентностей, критично важливих для розвитку людського потенціалу, професійної діяльності в усіх галузях, а не тільки в соціально орієнтованих сферах;

розробити на рівні кафедр типові навчальні модулі з психолого-педагогічної підготовки, адаптовані до специфіки галузей знань, які б забезпечували реалізацію результатів навчання, пов'язаних із комунікацією, емоційною саморегуляцією, етикою, лідерством, міжкультурною взаємодією тощо;

запровадити механізми моніторингу змісту освітніх програм на предмет наявності психолого-педагогічних компонентів, особливо в процесі оновлення стандартів вищої освіти, щоб запобігти їх вилученню або знеціненню;

організувати системне підвищення кваліфікації викладачів непедагогічних спеціальностей у сфері психолого-педагогічної компетентності, що дозволить інтегрувати відповідні знання в міждисциплінарний контекст і забезпечити якісну освітню взаємодію;

сприяти міжгалузевій інтеграції психолого-педагогічних знань через створення спільних курсів, тренінгів і проєктів, орієнтованих на розвиток soft skills, емоційного інтелекту, соціальної відповідальності та здатності до саморефлексії.

Список посилань

Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Саух, П. Ю. (2023). Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді. *Вісник НАПН України,* 5(2), 1–15. https://economyandsociety.in.ua/index.php/journal/article/view/4353

Петренко, Л., & Зеліковська, О. (2025). Особистісно орієнтоване викладання психолого-педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти: стан наукової розробленості. *Професійна педагогіка*, *1*(30), 246–258. https://doi.org/10.32835/2707-3092.2025.30.246-258

Європейські міністри, відповідальні за вищу освіту. (2009). *Львовенське Комюніке* [Комюніке конференції «Болонський процес 2020 – Простір європейської вищої освіти у новому десятиріччі»]. Львовен / Лувен-ла-Нев.

УДК 159.923:378

Ольга Савіцька,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка,
https://orcid.org/0000-0003-0917-3795

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Анотація. Особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця з вищою освітою відбувається в умовах невизначеності, які породжені як соціально-політичними, так і соціально-економічними реаліями. Розуміння основних характеритик, причин та типології ситуації невизначеності дозволяє визначити основні шляхи з формування здатності особистості до подолання невизначеності. Однією з таких технологій є психологічний супровід особистісно-професійного розвитку та навчально-професійної діяльності у закладі вищої освіти.

Ключові слова: психологічний супровід, особистісно-професійний розвиток, ситуація невизначеності, здатність до подолання невизначеності, соціально-психологічна служба університету.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNDER CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS UNCERTAINTY

Olha Savitska,
Candidate of Psychological Sciences (PhD),
Associate Professor,
Associate Professor of the Department of
General and Practical Psychology,
Kamianets-Podilskyi Ivan Ohiienko National University

Abstract. The personal and professional development of prospective higher education specialists is fundamentally shaped by prevalent uncertainty, which is intrinsically linked to contemporary socio-political and socio-economic realities. An effective response necessitates a rigorous

comprehension of the situation's core characteristics, causal factors, and typologies. This understanding is critical for identifying and implementing strategies aimed at cultivating the individual's resilience and capacity to navigate uncertainty. Psychological support is posited as one such essential mechanism, facilitating both personal-professional growth and educational-vocational engagement within the higher education context.

Key words: psychological support; personal and professional development; uncertainty; resilience; capacity to navigate uncertainty; university socio-psychological service.

Загалом умови життєдіяльності людини в сучасних реаліях характеризуються високим ступенем мінливості. Якої сфери життя людини ми не торкнулися б, в кожній з них є ситуації, які можна описати як такі, що є або усвідомлюються індивідом як суперечливі, стосовно яких неможливо обрати алгоритм дій, передбачити кінцевий результат, інколи, навіть, зрозуміти, що відбувається. Варіативність рішень та алгоритмів дій, неповторність та нестабільність умов, неповнота, утаємниченість, недостатність, неоднозначність та суперечливість інформації для оцінки та аналізу ситуації, відсутність досвіду здійснення вибору тощо перетворюють власні життєві ситуації особистості у ситуації невизначеності.

Описуючи ситуацію невизначеності найчастіше виокремлюють такі основні її характеристики: а) суб'єктивність сприймання; б) множинність; в) непередбачуваність; г) неконтрольованість; д) здатність впливати на психоемоційний стан (Милославська. & Іванчихіна, 2019; Рождественський, 2011; Мельник, 2021 та ін.).

І, незалежно, якої сфери стосується невизначеність: власного здоров'я, професійної діяльності чи соціально-економічної сфери, вона підштовхує людину до активності, яка б усунула нерівноважний стан системи, якою є особистість в ситуації невизначеності. Індивід, реалізуючи таку активність, прагне до контрольованості, передбачуваності, формалізованості та структурованості дій, здійснення вибору, прийняття рішень, однозначності ситуації, загалом, і тому як зазначав, А.Ю.Рождественський, «…людське буття — постійне подолання невизначеності…» (Рождественський, 2011). Будь-яке подолання передбачає прийняття невизначеності, творення нового, породження нових смислів та позитивних психоемоційних станів. Тому ситуація невизначеності, як стверджує А. І. Гусєв, є резервом різноманітних шляхів розвитку особистості (Гусєв, 2009), джерелом її креативності.

Аналіз типології ситуацій невизначеності, її ознак та причин виникнення дозволяє стверджувати, що професіоналізація особистості, що розпочинається в підлітковому віці з вибору професії та продовжується в ранній юності, є ланцюжком ситуацій невизначеності, як очікуваних, так і несподіваних: по-перше, це прийняття рішення з багатьох альтернатив, яким, власне, і є вибір професії і вибір закладу вищої освіти; по-друге, неможливість передбачити кінцевий результат (місце роботи та посаду в момент здійснення вибору професії) та нечіткість плану дій на етапі професійного навчання у закладі вищої освіти; по-третє, нестабільність та невизначеність майбутнього, зокрема, професійного шляху.

Вочевидь, первинну професіоналізацію супроводжують очікувані ситуацій невизначеності. Водночас в наш час освітній процес у закладі вищої освіти залежить від подій, які неможливо передбачити (наприклад, тривоги, знеструмлення і т.п.), що створює неконтрольованість та непрогнозованість і самого освітнього процесу.

У подоланні низки таких кризових, конфліктних, стресових, інколи психотравмуючих життєвих ситуацій оптант та здобувач вищої освіти потребує підтримки та психологічного супроводу.

Проаналізувавши стан розробки проблеми психологічного супроводу у сучасній психологічній науці, відзначаємо, що не існує єдиного підходу до розуміння його сутності та змісту.

Супровід визначається у науковій літературі як теоретична парадигма та система професійної діяльності психолога, педагога, медика; як процес, цілісна діяльність; як комплексний психологічний вплив на особистість та форма надання допомоги психічно здоровим людям; як технологія, метод або система методів і способів психологічної, психолого-педагогічної допомоги. Змістовий аналіз сутності поняття «психологічний супровід» дозволяє стверджувати, що всіма дослідниками виділяються такі його ознаки: по-перше, при психологічному супроводі об’єкт психологічних впливів виявляє активність; по-друге, його результатом визнається активізація особистісного потенціалу, саморозвитку особистості.

Результат психологічного супроводу ми вбачаємо у реалізації психологічного потенціалу особистості, формування психологічної компетентності щодо здійснення вибору та подолання труднощів особистого та професійного життя тощо, тобто формування здатності до подолання невизначеності. При психологічному супроводі об’єкт психологічних впливів виявляє активність і перетворюється на суб’єкт психологічного супроводу.

Особливо зростає потреба у психологічному супроводі особистості у ті вікові періоди, які пов'язані зі зміною соціальної позиції, перебудовою способу життя і діяльності, самовизначенням, а також у кризові періоди розвитку. В ці періоди технологія психологічного супроводу запускає механізми саморозвитку, активує власні ресурси людини, розкриває перспективи особистісного зростання.

Найефективнішою організаційною моделлю психологічного супроводу є функціонування у закладі вищої освіти психологічної (соціально-психологічної) служби або служби психологічної підтримки. Основними напрямами психологічного супроводу засобом психологічної служби вишу є:

– психологічний супровід всіх учасників освітнього процесу (абітурієнти, здобувачі вищої освіти, науково-педагогічні працівники);

– психологічний супровід освітньо-професійних програм та спеціальностей.

В межах кожного з цих напрямів виокремлюються складові, які розкривають зміст та сутність психологічного супроводу професійного становлення особистості в закладі вищої освіти. Зокрема, перший напрям містить такі компоненти: психологічний супровід абітурієнтів; психологічний супровід адаптації першокурсників; психологічний супровід особистості студента на етапі інтенсифікації; психологічний супровід особистості студента на етапі ідентифікації; психологічний супровід адаптації молодих викладачів; психолого-методичний супровід професійної діяльності викладачів.

Другий напрям включає такі відносно самостійні напрями: психологічний супровід освітньо-професійних програм підготовки фахівців; психологічний супровід студентської наукової роботи; психологічний супровід виробничої практики; психологічний супровід працевлаштування та первинної професійної адаптації.

Кожен з цих напрямів психологічного супроводу професійного становлення особистості розгортається в кілька етапів (діагностичний, інформаційно-аналітичний, консультаційний та психопрофілактичний).

Зважаючи на особливості кожного етапу особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця у закладі вищої освіти та типологію ситуацій невизначеності, які доводиться долати здобувачу вищої освіти на кожному з них, доцільно здійснити такі кроки з формування здатності до подолання невизначеності та водночас сприяти формуванню креативності, гнучкості та ресурсності майбутнього фахівця.

На етапі адаптації до навчання у закладі вищої освіти слід забезпечити психологічну підтримку студента-першокурсника. Найефективнішою технікою, на наше переконання, є адаптаційно-мотиваційний тренінг. Він не лише сприяє адаптації, а й сприяє освоєнню нової соціальної ролі, організації взаємодії у системах «студент-студент» та «студент-викладач», допомагає в адаптації до нових умов життєдіяльності; створює можливість перевірити правильність зробленого вибору професії, отримати достовірну і повну інформацію про особливості освітнього простору закладу вищої освіти.

Психологічний супровід на етапі професійної ідентифікації, окрім індивідуальних психологічних консультацій, може здійснюватися і шляхом вивчення вибіркових освітніх компонентів фахової та психологічної спрямованості, що орієнтовані на самопізнання, формування психологічної готовності до здійснення професійної діяльності, розвитку професійної свідомості, занурення у теоретичні аспекти та прикладні питання майбутнього фаху тощо. Розширення знань про майбутню професійну діяльність, спостереження за діяльністю практиків, залученість в професійне середовище тощо створюють умови для реалістичного уявлення професії, осмислення образу професії, отримання інформації про можливі варіанти кар'єри та життєвого шляху, побудови професійного «Я»-образа, і водночас забезпечують подолання внутрішніх ситуацій невизначеності. Звичайно, це не усуває повністю невизначеність, але все ж сприяє більш адекватній оцінці особистістю поточної життєвої ситуації.

Основним завданням психологічного супроводу, окрім особистісних змін майбутнього фахівця, повинно бути: по-перше, формування толерантності до невизначеності, позитивного ставлення до невизначеності, по-друге, розвиток здатності долати невизначеність через осмислення ситуації, позитивне ставлення до неоднозначності та вміння приймати рішення та діяти у неоднозначній ситуації з багатьма альтернативними можливостями; по-третє, розвиток рефлексії, що забезпечить осмислення ситуації, умов та результату; по-четверте, розвиток впевненості та рішучості, які забезпечать необхідну активність у внутрішній та зовнішній ситуації невизначеності.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на вивчення ефективності психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку фахівця в умовах невизначеності освітнього процесу.

Список посилань

Гусєв, А. І. (2009). *Толерантність до невизначеності як чинник розвитку ідентичності особистості* [Дисертація кандидата психологічних наук, 19.00.07]. Київ.

Іванчихіна, К. О., & Милославська, О. В. (2019). Феномен невизначеності у психології. *Особистість, суспільство, закон*, *1*(2), 15–20.

Лушин, П. В. (2016). Невизначеність і типи ставлення до неї: ситуація психологічної допомоги. *Психологічне консультування і психотерапія*, *5*(1), 45–55.

Мельник, Ю. В., Ющенко, В. В., & Резнік, А. В. (2021). Психологічна характеристика ситуації невизначеності в життєвому просторі особистості. *Габітус*, 21, 120–125.

Рождественський, А. Ю. (2011). Категоріальний статус невизначеності в предметному полі психологічних досліджень. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН*, 11, 35–45.

РОЗДІЛ 7.
УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ І ПРАКТИК

УДК 378.014.6:005.6

Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член (академік) НАПН України,
директор Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-9233-5718

УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНІХ СИСТЕМ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ОСНОВІ СУЧАСНИХ СТАНДАРТІВ І ПРАКТИК

Анотація. Обґрунтовано стратегічну роль внутрішніх систем забезпечення якості для розвитку закладів вищої освіти і наукових установ в умовах інституційної автономії та глобалізації. Проаналізовано ключові виклики на шляху їх впровадження, зокрема ризики формалізму, недостатню залученість стейкхолдерів та відрив від міжнародних стандартів, таких як ESG. Розглянуто основні принципи побудови ефективної ВСЗЯ, що базуються на студентоцентризмі, зв'язку навчання з наукою та широкій взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу. На основі аналізу запропоновано рекомендації, спрямовані для формування дієвої культури якості, а не лише на формальне дотримання процедур.

Ключові слова: вища освіта, внутрішня система забезпечення якості, наукові установи, стандарти ESG, стейкхолдери, якість освіти.

ENHANCEMENT OF INTERNAL HIGHER EDUCATION QUALITY ASSURANCE SYSTEMS BASED ON MODERN STANDARDS AND PRACTICES

Valentyna Radkevych,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member (Academician) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (NAES of Ukraine),
Director of the Institute of Vocational Education of NAES of Ukraine

Abstract. The strategic role of internal quality assurance (QA) systems for the development of higher education institutions (HEIs) and research establishments in the context of institutional autonomy and globalization is substantiated. Key challenges on the path to their implementation are analyzed, notably the risks of formalism, insufficient stakeholder engagement, and a detachment from international standards such as the European Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). The fundamental principles for constructing an effective Internal Quality Assurance System (IQAS) are examined, which are based on student-centeredness, the nexus of teaching and research, and broad interaction with all participants in the educational process. Based on this analysis, recommendations are proposed aimed at fostering a proactive culture of quality, rather than merely ensuring formal procedural compliance.

Keywords: higher education, internal quality assurance system, research establishments, ESG standards, stakeholders, quality of education.

В умовах посилення інституційної автономії закладів вищої освіти (ЗВО) й наукових установ (НУ) та їх інтеграції у глобалізований освітній простір, внутрішні системи забезпечення якості (ВСЗЯ) перетворюються з формальної вимоги на стратегічний інструмент розвитку. Надання університетам і науково-дослідним інститутам свободи у формуванні освітніх програм та управлінських процесів нерозривно пов'язане зі зростанням їх відповідальності, що є ключовим принципом європейського простору вищої освіти (Sursock, 2015). Саме ВСЗЯ стають механізмом, що гарантує підзвітність, прозорість та постійне вдосконалення вищої освіти, дозволяючи ЗВО і НУ відповідально й ефективно реалізовувати свій потенціал автономії.

Українські дослідники наголошують, що розвиток лідерського потенціалу та інституційної спроможності університетів є передумовою для функціонування дієвих систем якості (Калашнікова, 2016). Таким чином, ВСЗЯВО стають не стільки інструментом контролю, скільки культурою постійного вдосконалення вищої освіти, що забезпечує конкурентоспроможність ЗВО і НУ на світовій арені.

Водночас ВСЗЯ є фундаментальною відповіддю на динамічні вимоги сучасного ринку праці та очікування суспільства. Глобальна економіка потребує від випускників не лише теоретичних знань, але й практичних навичок, здатності до критичного мислення та адаптації (Mitchell & Nielsen, 2012). Ефективна ВСЗЯ дає змогу ЗВО і НУ систематично відстежувати релевантність своїх освітніх програм, залучаючи до цього процесу роботодавців. Адже гармонізація змісту вищої освіти з потребами ринку праці є стратегічним завданням національної системи освіти, де ВСЗЯ відіграє центральну роль (Луговий, 2012). Такий підхід забезпечує відповідність компетентностей випускників актуальним запитам, підвищуючи їхні шанси на успішне працевлаштування. Більше того, ВСЗЯ сприяє впровадженню інноваційних, студентоцентрованих методів навчання, що є вимогою стандартів і настанов із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Здатність університету чи наукової установи демонструвати свою спроможність готувати висококваліфікованих фахівців зміцнює їх репутацію та довіру суспільства, підтверджуючи ефективне використання ресурсів (Papanthymou & Darra, 2017).

Одним із найсуттєвіших викликів під час розбудови ВСЗЯ вищої освіти є ризик формалізму, за якого процедури і документи створюються лише для звітності, а не для реального вдосконалення освітнього процесу. Такий підхід перетворює систему якості на бюрократичний механізм, що імітує діяльність, замість того, щоб стати дієвою культурою, орієнтованою на постійний розвиток (Mitchell & Nielsen, 2012). Ця проблема тісно пов'язана з недостатньою залученістю ключових стейкхолдерів – студентів, викладачів та роботодавців. Коли академічна спільнота не розуміє мети процедур якості або не бере участі у їх розробленні, виникає опір та відчуження від цих процесів (Harvey & Williams, 2010). Українські дослідники підтверджують, що пасивність академічного персоналу та студентства часто зводить нанівець навіть найкращі стратегічні ініціативи, оскільки без їхньої активної участі система не може бути по-справжньому ефективною (Стеблецький, 2020). Участь роботодавців, у свою чергу, є критично важливою для забезпечення відповідності освітніх програм

вимогам ринку праці, і її ігнорування призводить до підготовки фахівців, чиї компетентності є неактуальними. Іншим серйозним викликом є відрив національних систем якості від провідних міжнародних практик та стандартів, зокрема ESG. Ізоляція призводить до того, що внутрішні системи можуть бути зосереджені на застарілих показниках та не враховувати глобальні тенденції, як-от студентоцентроване навчання, інтернаціоналізація та розвиток «м'яких навичок» (Sursock, 2015). Без активної інтеграції в європейський освітній простір та вивчення досвіду інших країн ЗВО і НУ ризикують втратити конкурентоспроможність. Водночас, як зазначають експерти, успішна імплементація кращих практик неможлива без подолання обмеженості ресурсів – як фінансових, так і кадрових (Mazurkiewicz, Liuta & Kyrychenko, 2017). Недостатнє фінансування, відсутність фахівців, здатних проєктувати та впроваджувати сучасні системи моніторингу, а також брак доступу до міжнародних баз даних та мереж створюють значні перешкоди на шляху до побудови справді ефективної та визнаної на міжнародному рівні системи забезпечення якості вищої освіти.

У цьому контексті важливо враховувати положення сучасних принципів розбудови ВСЗЯ на основі європейських стандартів ESG. Серед них провідним принципом є *студентоцентрований підхід до навчання та викладання*, що передбачає кардинальний зсув від традиційної, орієнтованої на викладача моделі до орієнтації на освітній процес, де студент є активним та відповідальним учасником. Ця концепція потребує від ЗВО і НУ створення гнучких освітніх траєкторій, що дають змогу враховувати індивідуальні потреби та інтереси здобувачів вищої освіти. Як зазначено безпосередньо у стандарті ESG (2015), процеси оцінювання студентів мають бути адекватними меті та спрямованими на вимірювання результатів навчання, а студенти повинні отримувати конструктивний зворотний зв'язок. Реалізація цього принципу передбачає використання різноманітних методів викладання та оцінювання, таких як проєктна робота, проблемно-орієнтоване навчання та портфоліо, що сприяє глибшому засвоєнню знань. Таким чином, роль викладача трансформується з лектора-ретранслятора інформації на ментора-фасилітатора, який допомагає студентам самостійно конструювати знання. Успішне впровадження студентоцентризму підвищує мотивацію та залученість студентів, розвиває їхню автономію та готує до навчання впродовж життя (O'Neill & McMahon, 2005).

Стандарти ESG підкреслюють, що однією з визначальних характеристик вищої освіти є її *тісний зв'язок з науковими*

дослідженнями та інноваціями. Згідно з цим принципом освітні програми мають базуватися на актуальних наукових здобутках відповідної галузі, що забезпечує їх релевантність та сучасність. ЗВО і НУ повинні створювати середовище, в якому викладацька діяльність збагачується дослідницькою, а студенти мають змогу долучатися до наукового пошуку (ESG, 2015). Такий підхід, відомий як «навчання, що базується на дослідженнях», дає студентам змогу розвивати критичне мислення, аналітичні навички та вміння працювати з першоджерелами. Це може реалізовуватися через залучення студентів до дослідницьких проєктів, написання наукових робіт або включення в навчальні плани завдань, що перебачають проведення самостійних досліджень (Healy, 2005). Забезпечення цього зв'язку є важливим критерієм під час зовнішніх і внутрішніх перевірок якості, оскільки він гарантує, що університет чи наукова установа не лише передає знання, але й створює їх, підтримуючи свій статус осередку інтелектуального розвитку. Ефективна ВСЗЯ вищої освіти, згідно з ESG, неможлива без систематичного та конструктивного залучення ключових стейкхолдерів – як внутрішніх (студенти, академічний та адміністративний персонал), так і зовнішніх (роботодавці, випускники, професійні асоціації, суспільство в цілому). Стандарти чітко вказують на необхідність їхньої участі у розробленні та перегляді освітніх програм, а також у процедурах зовнішнього оцінювання якості (ESG, 2015). Студенти є не об'єктами, а партнерами в освітньому процесі, і їхній зворотний зв'язок є безцінним ресурсом для вдосконалення змісту вищої освіти. Зовнішні стейкхолдери, зокрема представники ринку праці, забезпечують відповідність компетентностей випускників сучасним вимогам, що підвищує їхню конкурентоспроможність. Залучення роботодавців до розроблення освітніх програм допомагає подолати розрив між теорією та практикою. В українському контексті Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти також наголошує на обов'язковій участі представників ринку праці та студентства в акредитаційних процесах, що підкреслює важливість цього принципу для національної системи (Андрощук & Андрощук, 2020). Таким чином, взаємодія зі стейкхолдерами робить систему якості прозорою, підзвітною та здатною гнучко реагувати на запити суспільства.

Ключовим принципом політики якості вищої освіти є її *прозорість та публічність*. Документ має бути написаний чіткою, зрозумілою мовою, вільною від надмірної бюрократичної термінології, щоб його зміст був доступним для всіх зацікавлених сторін, включно з абітурієнтами та їхніми батьками. Публікація політики на офіційному

сайті університету чи наукової установи є обов'язковою умовою, що демонструє їх відкритість та підзвітність перед суспільством (ESG, 2015). Проте простої публікації недостатньо; необхідне представлення цілісної комунікаційної стратегії для її поширення й роз'яснення. Це може передбачати інформаційні семінари для викладачів і студентів, обговорення на засіданнях вчених рад та кафедр, а також висвітлення у корпоративних медіа. Ефективна комунікація допомагає перетворити політику з формального документа на живий інструмент, яким керується вся університетська або наукова спільнота у своїй повсякденній діяльності (Loukkola & Zhang, 2010). Фундаментальним етапом, що визначає майбутню якість вищої освіти є затвердження нових освітніх програм. В основі цього процесу лежить компетентнісний підхід, який зумовлює необхідність чіткого визначення програмних результатів навчання (ПРН), тобто, що студент знатиме й розумітиме та буде здатним робити після завершення навчання. Проєкт програми розробляється робочою групою, до якої обов’язково залучаються представники академічної спільноти, студентства та, що найважливіше, роботодавців, аби забезпечити відповідність ПРН вимогам ринку праці (Baume, 2009). Перед затвердженням програма проходить внутрішню експертизу, де аналізується логіка її побудови, адекватність методів навчання та оцінювання для досягнення заявлених компетентностей. Важливим елементом є також порівняльний аналіз з аналогічними програмами провідних закордонних та вітчизняних університетів. Цей етап має бути прозорим і базуватися на чітких, заздалегідь визначених критеріях, що унеможливлює суб'єктивізм та гарантує якість. Фінальне затвердження програми відбувається на рівні вченої ради ЗВО чи НУ після врахування всіх зауважень, що є відліком її життєвого циклу. Освітні програми періодично переглядаються для підтримки актуальності та ефективності. Цей процес відбувається раз на кілька років і базується на комплексному аналізі даних, зібраних за період функціонування програми. Основним інструментом для перегляду є зворотний зв'язок від усіх ключових стейкхолдерів. Систематичне анкетування студентів щодо якості викладання, змісту дисциплін та організації освітнього процесу дає змогу виявити слабкі місця з їхньої перспективи (Harvey, 2004). Не менш важливим є аналіз відгуків випускників про корисність здобутих компетентностей у їхній професійній діяльності та запити від роботодавців щодо навичок, яких бракує молодим фахівцям. Ці дані доповнюються аналізом показників успішності студентів, статистикою працевлаштування та відгуками викладачів. За результатами такого комплексного аудиту робоча група

формує пропозиції щодо оновлення змісту програми, методів навчання чи системи оцінювання, що знову виноситься на затвердження. Оперативному реагуванню на поточні проблеми та забезпеченню вдосконалення програми сприяє систематичний моніторинг. Цей механізм включає регулярний аналіз успішності студентів після кожної екзаменаційної сесії, дає змогу вчасно ідентифікувати найскладніші дисципліни та коригувати методи їх викладання. Важливим інструментом моніторингу є проведення опитувань студентів одразу після завершення вивчення кожного окремого курсу, що дає змогу отримати швидкий зворотний зв'язок про роботу конкретного викладача та якість навчальних матеріалів (Elassy, 2015). Також до моніторингу належить відстеження відвідуваності, аналіз причин академічної неуспішності та підтримка постійного діалогу з представниками студентського самоврядування. Зібрані дані дають змогу керівництву програми та викладачам приймати обґрунтовані рішення «тут і зараз», не чекаючи планового перегляду, що робить освітній процес гнучким та адаптивним до потреб здобувачів вищої освіти.

Підсумовуючи, перехід від формального до функціонального підходу в розбудові ВСЗЯ вищої освіти є критично необхідною умовою для сталого розвитку ЗВО і НУ в умовах інституційної автономії, глобалізації та динамічних вимог ринку праці. Аналіз показує, що проста наявність задокументованих процедур не гарантує підвищення якості освітнього процесу. Ключовими викликами залишаються бюрократизація, низька залученість стейкхолдерів та відрив від міжнародних практик. Тому подальший розвиток ВСЗЯ має бути зосереджений не на розширенні нормативної бази, а на формуванні цілісної культури якості вищої освіти – спільного для всіх учасників освітнього процесу прагнення до постійного вдосконалення (Harvey & Newton, 2007). Ефективна система якості стає не інструментом контролю, а невіддільною частиною стратегічного управління ЗВО і НУ, що забезпечує їх гнучкість, відкритість до інновацій та конкурентоспроможність. Це потребує зміни парадигми: від «відповідності стандартам» до «управління задля якості», де головним пріоритетом є задоволеність студентів, успішність випускників та довіра суспільства.

До основних рекомендацій ефективної розбудови ВСЗЯ ЗВО і НУ слід віднести: по-перше, *цілеспрямоване формування інституційної культури якості*, що виходить за межі формального виконання процедур. Це передбачає, насамперед, розвиток лідерства на всіх рівнях управління. Важливо створити відкрите середовище для

діалогу, де викладачі та студенти можуть вільно обговорювати проблеми та пропонувати шляхи вдосконалення, не боячись негативних наслідків. Необхідно впроваджувати регулярні тренінги та семінари для академічного персоналу з питань сучасних методологій викладання, оцінювання та забезпечення якості вищої освіти. Адже саме інвестиції в людський капітал є запорукою перетворення системи якості на живий організм (Кірдан & Авраменко, 2024). Слід також розробити прозорі системи внутрішнього моніторингу, які фокусуються на аналізі даних (наприклад, опитування студентів, відстеження кар'єри випускників) для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень, а не лише для підготовки звітів; по-друге, *розширення повноважень та реальної участі усіх стейкхолдерів у процесах забезпечення якості.* Студенти мають стати не об'єктами освітніх послуг, а повноцінними партнерами, залученими до розроблення та модернізації освітніх програм, оцінювання викладачів та роботи органів управління. Створення ефективних механізмів зворотного зв'язку, таких як регулярні анонімні опитування та студентські фокус-групи, є обов'язковою умовою функціональної системи (Elassy, 2015). Важливо також систематизувати співпрацю з роботодавцями, залучаючи їх не епізодично, а на постійній основі до формування профілів компетентностей випускників, проведення практик та оцінювання результатів навчання. Викладачам слід надати більшу академічну свободу та ресурси для впровадження інноваційних освітніх технологій. Лише тоді, коли кожен учасник освітнього процесу відчуватиме свою відповідальність та бачитиме реальний вплив на якість вищої освіти, система перестане бути формальністю; по-третє, *гармонійне поєднання провідних міжнародних практик, зокрема стандартів ESG, з урахуванням унікального національного та інституційного контексту*. Університетам і науковим установам варто активізувати участь у міжнародних проєктах (наприклад, Erasmus+), що сприяє обміну досвідом та незалежному зовнішньому оцінюванню. Залучення іноземних експертів до процесів внутрішнього аудиту може надати новий погляд на наявні проблеми та стимулювати інновації (Hopbach, 2012). Водночас важливо, щоб ВСЗЯ сприяли збереженню та розвитку національної ідентичності української вищої школи. Таким чином, збалансований підхід, що об'єднує глобальні стандарти та локальні потреби, дасть змогу побудувати стійку, гнучку та визнану на міжнародному рівні систему забезпечення якості вищої освіти.

Список посилань

Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education, 16*(1), 3–36. https://doi.org/10.1080/13538321003679457

ESG. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area*. ENQA. https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf

Elassy, N. (2015). The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement. *Quality Assurance in Education, 23*(3), 250-261. https://doi.org/10.1108/QAE-11-2012-0046

Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: Moving on. In D. F. Westerheijden, B. Stensaker, & M. J. Rosa (Eds.), *Quality assurance in higher education: Trends in regulation, translation and transformation* (pp. 225–245). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6012-0_9

Mitchell, D. E., & Nielsen, S. Y. (2012). Internationalization and globalization in higher education. In *Globalization-education and management agendas*. IntechOpen. https://www.intechopen.com/chapters/38270

Papanthymou, A., & Darra, M. (2017). Quality management in higher education: Review and perspectives. *Higher Education Studies*, *7*(3), 132-147. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151825.pdf

Калашнікова, С. А. (2016). Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: Навчальний посібник. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706392/1/2016%20S.%D0%9A%D0%B0%D0%BB%D0%B0%D1%88%D0%BDi%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%BBi%D0%B4%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE_final.pdf

Луговий, В. І. Національна рамка кваліфікацій як інструмент забезпечення якості освіти. 2012. URL: https://Nubg. edu. ua/images/stories/Departaments/Anonces/2013/lugoviy. pdf (дата звернення: 14.04. 2023). https://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/Anonces/2013/lugoviy.pdf

Mazurkiewicz, M., Liuta, O. V., & Kyrychenko, K. I. (2017). Internal quality assurance system for the higher education: Experience of Ukraine and Poland. https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream/123456789/66357/1/Mazurkiewicz_Liuta_Kyrychenko_BEL_4_2017.pdf

Стеблецький, А. (2020). Чинники забезпечення якості вищої освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка.*, (33), 31-40.

https://www.pedosvita.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/215/318

Healy, M. (2005). Linking research and teaching: Exploring disciplinary spaces and the role of inquiry-based learning. Reshaping the university, 67-78.

O'Neill, G., & McMahon, T. (2015). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. *Emerging issues in the practice of university learning and teaching I*, *1*. https://eprints.teachingandlearning.ie/3345/1/O%27Neill%20and%20McMahon%202005.pdf

Андрощук, І. В., & Андрощук, І. П. (2020). Співпраця закладів вищої освіти із стейкхолдерами як умова підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, (29), 215-226. http://pedosv.kpnu.edu.ua/article/download/223101/223377

Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions. Brussels: European University Association. https://www.eua.eu/downloads/publications/examining%20quality%20culture%20part%20i%20quality%20assurance%20processes%20in%20higher%20education%20inst.pdf

Baume, D. (2009). *Writing and using good learning outcomes*. Leeds Metropolitan University. https://dib-lab.github.io/DIBSI-instructor-training/files/papers/baume-learning-outcomes-2009.pdf

Harvey, L. (2004). The power of accreditation: Views of academics. Journal of Higher Education Policy and Management, 26(2), 207-223. https://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202004%20Power%20of%20Accreditation%20final%20draft.pdf

Hopbach, A. (2012). External quality assurance between European consensus and national agendas. In *European higher education at the crossroads: between the Bologna Process and national reforms* (pp. 267-285). Dordrecht: Springer Netherlands. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-007-3937-6_15

Sursock, A. (2015). Trends 2015: Learning and Teaching in European Universities. European university association. https://eric.ed.gov/?id=ED588102

Кірдан, О., & Авраменко, Б. (2024). Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, (2), 112-117. http://znp.udpu.edu.ua/article/download/306339/14.pdf

Людмила Базиль,
доктор педагогічних наук, професор,
учений секретар, провідний науковий співробітник
відділу виховання і професійної кар'єри
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0003-4130-5436

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ЯКІСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В АСПІРАНТУРІ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

Анотація. У статті розглянуто актуальні підходи щодо вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти з урахуванням сучасних європейських і національних стандартів. Проаналізовано досвід Інституту у впровадженні системи управління якістю, що поєднує принципи прозорості, орієнтації на здобувача освіти, цифровізації та академічної доброчесності. Узагальнено результати функціонування аспірантури, зокрема щодо оновлення освітньо-наукової програми, модернізації змісту підготовки докторів філософії, підвищення ефективності моніторингу якості освітнього процесу. Обґрунтовано напрями подальшого розвитку системи внутрішнього забезпечення якості з урахуванням викликів воєнного часу, євроінтеграційних процесів і тенденцій цифрової трансформації освіти.

Ключові слова: якість вищої освіти, аспірантура, внутрішня система забезпечення якості, професійна освіта, стандарти ЄПВО, Інститут професійної освіти НАПН України.

MODERN APPROACHES TO QUALITY ASSURANCE OF HIGHER EDUCATION AT THE POSTGRADUATE LEVEL (PH.D.) OF THE INSTITUTE OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE

Liudmyla Bazyl,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Scientific Secretary, Leading Researcher
of the Department of Upbringing and Professional Career
of the Institute of Vocational Education
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The article examines current approaches to improving internal quality assurance systems in higher education, taking into account modern European and national standards. The experience of the Institute in implementing a quality management system that integrates the principles of transparency, learner-centeredness, digitalization, and academic integrity is analyzed. The results of the functioning of postgraduate (doctoral) studies are summarized, particularly regarding the renewal of the educational and scientific program, modernization of PhD training content, and enhancement of the effectiveness of educational quality monitoring. The directions for further development of the internal quality assurance system are substantiated, considering the challenges of wartime, European integration processes, and trends in the digital transformation of education.

Keywords: quality of higher education, postgraduate studies, internal quality assurance system, vocational education, ESG standards, Institute of Vocational Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Сучасні виклики воєнного та повоєнного часу зумовлюють потребу посилення ролі наукових установ у підготовці конкурентоспроможних науково-педагогічних і наукових кадрів вищої кваліфікації, здатних генерувати інновації, забезпечувати сталий розвиток освіти й економіки України. У цьому контексті особливої ваги набуває вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості освіти, що є одним із ключових механізмів підвищення ефективності діяльності аспірантури й докторантури.

Відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017), Закону «Про вищу освіту» (ред. 2023) та стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG, 2015), внутрішня система забезпечення якості має бути зорієнтована на постійне вдосконалення освітньої діяльності, прозорість процедур оцінювання й зорієнтованість на здобувача освіти.

В Інституті професійної освіти НАПН України реалізується підготовка здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти на основі акредитованої освітньо-наукової програми «Професійна освіта». Система забезпечення якості в аспірантурі інституту розроблена на основі комплексного підходу до формування культури якості з урахуванням сучасних європейських і національних стандартів.

У цьому контексті зазначимо: забезпечення якості освіти вбачаємо провідним базовим принципом Європейського простору вищої освіти. Змістом стандартів ESG якість визначено як результат

ефективної взаємодії між внутрішніми механізмами закладу освіти та зовнішніми інституційними процедурами оцінювання.

Стосовно аспірантури як третього рівня вищої освіти якість визначається на основі рівня сформованості дослідницьких компетентностей, академічної доброчесності, самостійності й здатності до наукової комунікації. В українському контексті внутрішні системи забезпечення якості регламентуються, здебільшого, вимогами НАЗЯВО та «Положенням про підготовку здобувачів ступеня доктора філософії», що зобов'язують наукові установи забезпечувати самооцінювання, моніторинг і вдосконалення освітніх програм.

В аспірантурі Інституту професійної освіти НАПН України підготовка докторів філософії здійснюється кафедрою теорії і методики професійної освіти за активної участі шести наукових відділів і чотирьох центрів, що забезпечують інтеграцію наукової, освітньої та практичної діяльності.

Аспіранти залучаються до виконання планових наукових досліджень, беруть участь у конференціях, семінарах, міжнародних проєктах (Erasmus+, DSMIE, NeuroAcademy Israel тощо), публікують результати у фахових виданнях, зокрема, індексованих у базах Scopus і WoS. Освітній процес реалізується у змішаному форматі з використанням цифрових ресурсів – Microsoft 365, Google Workspace, Research4Life, електронних журналів Інституту з DOI-ідентифікаторами.

Високі показники результативності функціонування аспірантури Інституту професійної освіти НАПН України аргументуємо стабільною якістю підготовки здобувачів ступеня доктора філософії та успішним захистом дисертаційних досліджень.

Система внутрішнього забезпечення якості в аспірантурі ІПО НАПН України функціонує на основі принципів циклу PDCA (планування – реалізація – перевірка – удосконалення) і містить такі компоненти:

планування й управління якістю – визначення стратегічних цілей, планування освітнього процесу, затвердження змін до освітньо-наукової програми вченою радою;

здійснення освітнього процесу – організація навчальних дисциплін, методологічних семінарів, педагогічної та науково-дослідної практики, використання сучасних цифрових інструментів;

моніторинг і оцінювання якості – щорічні опитування аспірантів, самооцінювання освітньо-наукової програми, експертиза змісту курсів, оцінювання результатів навчання;

удосконалення та інновації – перегляд освітньо-наукової програми на основі зворотного зв'язку, участь роботодавців і випускників у формуванні змісту освіти, залучення стейкхолдерів.

Вагомим елементом є система академічної доброчесності, що передбачає перевірку дисертаційних робіт на антиплагіат, наукове рецензування та відкритість результатів досліджень через електронні ресурси Інституту.

Так, у 2024 році було оновлено освітньо-наукову програму підготовки докторів філософії «Професійна освіта» з урахуванням вимог ринку праці, соціальних трансформацій і європейських тенденцій. Запроваджено нові навчальні модулі, спрямовані на розвиток умінь працювати в умовах воєнного стану, формування інклюзивної компетентності, підготовку до викладання для внутрішньо переміщених осіб.

Серед інноваційних практик – тематичні методологічні вебінари, фокус-групи зі здобувачами, щорічний самоаналіз діяльності аспірантури, анкетування випускників. Важливу роль у підвищенні якості освіти відіграє участь роботодавців: вони долучаються до експертизи освітньо-наукової програми, практики аспірантів, обговорення проблем розвитку професійної освіти.

Система цифрової підтримки навчання, створена в ІПО НАПН України, забезпечує повну відкритість і доступність матеріалів, а також комунікацію в режимі реального часу через онлайн-кімнати, що особливо важливо в умовах воєнного стану.

Отже, розвиток внутрішньої системи забезпечення якості в аспірантурі ІПО НАПН України засвідчив такі результати: стабільне підвищення кількості публікацій у виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних базах Scopus і WoS; розширення партнерств; зростання ефективності аспірантури: своєчасне завершення навчання, захисти дисертацій, участь у міжнародних форумах; забезпечення відкритості наукових результатів.

Попри значні здобутки, залишаються виклики: правова невизначеність статусу наукових установ як суб'єктів освітньої діяльності, кадрові ризики, обмеження академічної мобільності під час війни тощо. Для подолання цих проблем в Інституті планується:

розробити адаптивні моделі підготовки освітньо-наукових і наукових кадрів;

активізувати грантову та проєктну діяльність;

розвивати систему наставництва й внутрішньої мотивації науковців;

поглибити міжнародне партнерство й інтеграцію до ЄПВО.

Внутрішня система забезпечення якості в аспірантурі Інституту професійної освіти НАПН України є ефективною моделлю управління якістю освіти, орієнтованою на сучасні стандарти ЄПВО та національні вимоги. Її особливості визначаються поєднанням дослідницької, освітньої та цифрової складових, залучення всіх учасників освітнього процесу до моніторингу якості, постійне оновлення змісту освіти відповідно до викликів часу.

Досвід функціонування аспірантури Інституту професійної освіти НАПН України підтверджує, що ефективна система забезпечення якості може стати потужним чинником розвитку наукового потенціалу держави, формування культури якості та зміцнення довіри до вищої освіти України.

Список посилань

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність». (2015). Відомості Верховної Ради України, № 6, ст. 45.

Закон України «Про вищу освіту». (2023). Відомості Верховної Ради України, № 37–38, ст. 2004.

Закон України «Про освіту». (2017). Відомості Верховної Ради України, № 38–39, ст. 380.

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA). (2015). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG).* Brussels: ENQA.

Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти. (2022). *Рекомендації для розроблення внутрішніх систем забезпечення якості вищої освіти.* Київ.

Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (2024). *Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства.* Київ: ІПО НАПН України.

European University Association (EUA). (2023). *Quality assurance in doctoral education.* Brussels: EUA.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education.* Paris: UNESCO.

Іванчук, І. О. (2023). Внутрішні системи забезпечення якості вищої освіти: тенденції розвитку. *Освітологічний дискурс, 2.*

Пригодій, М. А. (2024). Інноваційні підходи до розвитку аспірантури в умовах цифровізації освіти. *Професійна педагогіка, 2.*

Субіна, О. О. (2024). Розвиток наукового потенціалу молодих дослідників у системі професійної освіти. *Інноваційна професійна освіта, 6.*

УДК 004.056:(37+001)

Іван Голуб,
науковий співробітник
відділу цифрових освітніх ресурсів
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0001-9008-6255

ОСНОВНІ АКТИВИ ТА ТИПОВІ ЗАГРОЗИ КІБЕРЗАХИСТУ НАУКОВИХ УСТАНОВ ТА ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Анотація: У статті розглянуто ключові аспекти кібербезпеки в науково-освітній сфері, що є об'єктом інтенсивного оброблення, зберігання та передавання значних обсягів інформації. Визначено основні цифрові активи, що потребують захисту, зокрема результати досліджень, персональні дані, освітні платформи та внутрішні інформаційні системи. Проаналізовано типові кіберзагрози, такі як крадіжка даних, кібершпигунство, саботаж досліджень, DDoS-атаки на освітні платформи та дезінформаційні кампанії. У статті наголошується на унікальному виклику для цих установ: необхідності збалансувати відкритість для наукової комунікації з потребою в конфіденційності та контролі доступу.

Ключові слова: кіберзахист, наукові та освітні установи, кіберзагрози, цифрові активи, інтелектуальна власність.

CYBERSECURITY OF SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS: KEY ASSETS AND TYPICAL THREATS

Ivan Golub,
Researcher of Department of Digital Educational Resources,
The Institute of Vocational Education of the
National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract: The article examines the key aspects of cybersecurity in the scientific and educational sector, which involves the intensive processing, storage, and transmission of valuable information. It identifies the main digital assets requiring protection, including research results, personal data, educational platforms, and internal information systems. Typical cyber threats are analyzed, such as data theft, cyber-espionage, research sabotage, DDoS attacks on educational platforms, and disinformation campaigns. The article emphasizes the unique challenge for these institutions: the need to

balance openness for scientific communication with the need for confidentiality and access control.

Keywords: cybersecurity, scientific and educational institutions, cyber threats, digital assets, intellectual property.

Наукові установи та заклади освіти є не лише осередком, де основним видом діяльності є наукова та освітня діяльність, а середовищем інтенсивного опрацювання, зберігання та передавання значних обсягів даних, що мають стратегічну, фінансову або інтелектуальну цінність. З огляду на вказане вище, їх кіберзахист потребує особливого підходу з урахуванням специфіки цифрових активів, відкритості академічного середовища та постійної взаємодії з зовнішніми платформами.

До ключових цифрових активів наукових установ та закладів освіти, які підлягають захисту, належать:

результати досліджень і наукові дані, включаючи бази експериментальних даних, наукові публікації, інші види інтелектуальної власності, патентна інформація;

персональні дані наукових співробітників, студентів, викладачів, дослідників, включно з інформацією про освіту, місце проживання, платіжні реквізити та ін.;

освітні платформи та онлайн системи управління навчанням (LMS), зокрема Moodle, Google Classroom, Zoom, Microsoft Teams;

корпоративна пошта, документообіг та внутрішні інформаційні системи;

вебмережі для співпраці та обміну з міжнародними партнерами.

Унікальною особливістю науково-освітнього простору є постійне балансування між відкритістю для наукової комунікації та потребою в конфіденційності та контролі доступу.

У сучасних умовах найбільш поширеними кіберзагрозами для закладів освіти та наукових установ є:

крадіжка або витік даних – атаки з метою викрадення наукових результатів, персональних даних або конфіденційної інформації, що часто пов’язані з фішингом, зараженням шкідливим ПЗ або компрометацією облікових записів;

кібершпигунство – цілеспрямоване проникнення у мережі наукових установ задля отримання інтелектуальної власності, доступу до технологічних розробок, у тому числі в оборонній або біотехнологічній сферах;

зрив або саботаж досліджень – внесення змін у наукові дані, видалення або шифрування архівів (наприклад, з використанням

ransomware), що призводить до втрати результатів багаторічних досліджень;

атаки на освітні платформи та IT-інфраструктуру – DDoS-атаки (Distributed Denial of Service), масові збої в роботі систем дистанційного навчання, несанкціоноване втручання в роботу електронного журналу, бази дисертацій, дипломів, сертифікатів та ін.;

дезінформація та маніпуляції у цифровому середовищі – поширення фальшивих даних від імені закладу, створення підроблених сторінок або листування, маніпуляції результатами академічної діяльності. Мета – підірвати довіру до інституції або викликати паніку серед студентів і викладачів (табл. 1.).

Таблиця 1.

Типові кіберзагрози для наукових та освітніх установ: наслідки і засоби протидії

Кіберзагроза	**Типові наслідки**	**Засоби протидії**
Крадіжка даних	Витік персональної або наукової інформації, порушення конфіденційності	Шифрування даних, багатофакторна автентифікація, контроль доступу, журналювання подій
Несанкціонований доступ	Крадіжка або підміна наукових даних	Управління доступом, моніторинг логів
Кібершпигунство	Втрата інтелектуальної власності, витік стратегічної інформації	Мережева сегментація, аналіз поведінки користувачів (UEBA), система виявлення вторгнень (IDS / IPS)
Зрив досліджень (sabotage)	Втрата результатів, переривання експериментів, неможливість відновлення архівів	Регулярне резервне копіювання, контроль версій, використання ізольованих середовищ
DDoS-атаки на освітні платформи	Блокування доступу до дистанційного навчання, зрив іспитів, зниження довіри, виведення сайтів з ладу	Використання CDN, систем виявлення аномалій, договір з провайдером на фільтрацію трафіку. Захист на рівні хостингу, WAF
Атаки на освітні платформи	Порушення навчального процесу, втрати оцінок	Резервне копіювання, шифрування, оновлення CMS
Фішинг	Компрометація облікових записів. Отримання несанкціонованого доступу, викрадення даних користувачів	Навчання персоналу, впровадження антифішингових фільтрів, автентифікація за двома факторами (2FA)

Дезінформаційні кампанії	Паніка, репутаційні втрати, маніпуляції у ЗМІ чи соцмережах	Моніторинг соціальних мереж, офіційні канали комунікації, інформаційна політика
Компрометація e-mail	Витік внутрішньої інформації, дезінформація	SPF, DKIM, DMARC, цифрові підписи
Публікація фейкової інформації	Підрив довіри, дестабілізація інфопростору	Контент-модерація, інформаційна політика

Європейський досвід кіберзахисту в освітньо-науковій сфері передбачає комплексний підхід до кіберзахисту, що поєднує високий рівень технічної безпеки, гнучкість доступу та освітню складову для здобувачв освіти та співробітників.

У документі «A Europe Fit for the Digital Age – Commission proposes new cybersecurity and digital resilience measures» (2025) Єврокомісія наголошує на потребі посилення цифрової безпеки та стійкості до кібератак в межах ініціативи «Європа, готова до цифрового майбутнього». Основні акценти зроблені на:

пропозиції щодо посилення Мережі центрів оперативного реагування на кіберінциденти за участю CSIRTs (Computer Security Incident Response Teams) у державах-членах ЄС;

створенні Центру з кіберзахисту та кризового реагування для швидкої координації між країнами в разі масштабних кібератак;

розширенні дії Директиви NIS (Network and Information Security) (2016; 2022), яка включає нові обов'язки з кібербезпеки для більшого кола секторів, зокрема освіти, науки, енергетики, охорони здоров'я;

забезпеченні кіберстійкості цифрових продуктів і хмарних рішень;

впровадженні механізмів перевірки та сертифікації цифрових послуг і технологій.

Такі ініціативи мають безпосередньо впливають на кіберзахист наукових установ та освітніх закладів, оскільки:

вони все частіше стають мішенню для кібератак, особливо в галузях досліджень, пов'язаних з обороною, біотехнологіями, штучним інтелектом та ін.;

розширення дії Директиви NIS передбачає, що закладам освіти та дослідницьким інституціям, в перспективі, необхідно впроваджувати стандартизовані практики кібербезпеки (ризик-менеджмент, аудит, звітність, інцидент-реагування) (2016; 2022);

координація через CSIRTs дає змогу отримувати попередження, ділитися інформацією та швидше реагувати на загрози;

сертифікація цифрових сервісів, що використовуються для зберігання чи обробки дослідницьких даних (наприклад, хмарних платформ), зміцнює довіру до захищеності таких середовищ;

участь у загальноєвропейській екосистемі кіберзахисту відкриває доступ до фінансування, інструментів і стратегічного партнерства.

Підсумовуючи їхні рекомендації можемо резюмувати, що кіберзахист у науково-освітньому середовищі повинен поєднувати:

високий рівень організації технічної безпеки (мережевий захист, шифрування, двофакторна автентифікація);

гнучкість доступу для користувачів (науковців, студентів, викладачів);

відкритість до зовнішніх наукових співпраць, що передбачає ретельне управління правами доступу та постійний моніторинг активності.

Активне розроблення рекомендацій з цифрової безпеки не зупиняється та розвивається. Важливим компонентом впровадження заходів з кібербезпеки є навчання студентів, викладачів, наукових працівників та персоналу правилам кібергігієни, етичним аспектам безпеки в мережі та проведення на практиці навчальних симуляцій кібератак (Red Team / Blue Team) (2016; 2022). З огляду на що, доцільним вважаємо введення в освітню складову підготовки здобувачів освіти дисциплін з основ кібербезпеки.

Список посилань

European Commission. (2025). A Europe fit for the digital age – Commission proposes new cybersecurity and digital resilience measures (Press Release IP/25/907). https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_25_907/IP_25_907_EN.pdf

Directive (EU) 2016/1148 of the European Parliament and of the Council of 6 July 2016 concerning measures for a high common level of security of network and information systems across the Union, 2016 O.J. (L 194) 1. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32016L1148

Directive (EU) 2022/2555 of the European Parliament and of the Council of 14 December 2022 on measures for a high common level of cybersecurity across the Union, 2022 O.J. (L 333) 80. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022L2555

УДК: 37.018.43:331.101.262(489)

Родіон Колишко,
кандидат юридичних наук,
провідний науковий співробітник
відділу зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0003-3981-3888

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ДАНІЇ: ІНСТИТУЦІЙНА МОДЕЛЬ, ПРАКТИКИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У статті здійснено аналіз інституційної моделі забезпечення якості професійної освіти в Данії, з акцентом на механізми акредитації, зовнішнього оцінювання та участі соціальних партнерів. Розглянуто інтеграцію Європейської рамки забезпечення якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET) та Методології Загальної Рамки Забезпечення Якості (Common Quality Assurance Framework, CQAF), а також практики, що забезпечують гнучкість освітніх траєкторій. Данський досвід демонструє ефективне поєднання нормативної стабільності та адаптивності до потреб ринку праці. Матеріал може слугувати орієнтиром для модернізації систем професійної освіти в Україні та інших країнах.

Ключові слова: професійна освіта, забезпечення якості, адаптивність до потреб ринку праці.

ENSURING QUALITY OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN DENMARK: INSTITUTIONAL MODEL, PRACTICES AND EUROPEAN CONTEXT

Rodion Kolyshko
PhD in Law, Leading Researcher of the
Department of foreign systems of vocational education of the
Institute of Vocational Education of the National Academy
of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. This article analyzes the institutional model of quality assurance in vocational education and training (VET) in Denmark, with a focus on accreditation mechanisms, external evaluation, and the involvement of social partners. It examines the integration of European frameworks such as EQAVET and CQAF, alongside practices that promote

flexible learning pathways. The Danish experience demonstrates an effective balance between regulatory stability and adaptability to labor market needs. The findings may serve as a reference point for the modernization of VET systems in Ukraine and other countries.

Keywords: vocational education, quality assurance, labor market responsiveness.

У сучасних умовах цифрової трансформації, зміни технологічних укладів та зростання вимог до професійної мобільності, питання забезпечення якості професійної освіти і підготовки набуває особливої актуальності. Професійна освіта має не лише відповідати потребам економіки, а й забезпечувати гнучкість, інклюзивність та сталість навчання впродовж життя. Водночас країни стикаються з викликами, пов'язаними з оновленням змісту програм, залученням роботодавців, визнанням неформального навчання та впровадженням ефективних механізмів оцінювання якості. У цьому контексті досвід Данії є цінним джерелом для порівняльного аналізу. Данська модель професійної освіти поєднує дуальну систему навчання, інституційно стабільну систему забезпечення якості та активну участь соціальних партнерів. Вона інтегрує національні механізми з європейськими рамками, зокрема EQAVET та CQAF, що дозволяє забезпечити прозорість, ефективність і довіру до кваліфікацій.

Система професійної освіти і підготовки в Данії (VET) є однією з найбільш структурованих і гнучких у Європі. Вона базується на дуальній моделі, що поєднує навчання в професійних школах із практикою на підприємствах. Такий підхід забезпечує тісний зв'язок між освітою та ринком праці, дозволяючи учням здобувати як теоретичні знання, так і практичні навички. Як зазначено у звіті Міністерства освіти Данії, «приблизно дві третини навчального часу учень проводить на виробництві, а одну третину – у школі» (Danish Ministry of Education, 2008).

Програми професійної освіти поділяються на кілька типів, залежно від віку, освітніх потреб і попереднього досвіду учнів. Програми **EUD** (*Erhvervsuddannelse (дат.*) орієнтовані на молодь, яка після завершення базової школи вступає до професійного навчання. Ці програми поєднують навчання у закладі освіти та практику на підприємстві. Програми **EUV** *(Erhvervsuddannelse for voksne (дат.)* призначені для дорослих віком від 25 років і передбачають індивідуальні освітні плани на основі оцінки попередніх компетентностей. Програми **EUX** *(Erhvervsuddannelse med gymnasial eksamen (дат.)* є інтегрованими: вони поєднують професійну

підготовку з загальноосвітніми предметами, що дозволяє випускникам отримати доступ до вищої освіти. Як зазначає Cedefop, «EUX надає учням подвійний результат – професійну кваліфікацію та академічну придатність» (Cedefop, 2024).

Система забезпечення якості професійної освіти в Данії функціонує на основі чітко визначеної інституційної моделі, яка охоплює зовнішнє оцінювання, акредитацію, внутрішній моніторинг та участь соціальних партнерів. Такий підхід забезпечує багаторівневу перевірку якості, прозорість процедур і довіру з боку учасників освітнього процесу. Центральним органом зовнішнього оцінювання є Данський інститут оцінювання (Danish Evaluation Institute, EVA) – незалежна державна установа, заснована у 1999 році відповідно до Закону про оцінювання освіти. EVA є незалежною установою, що функціонує під егідою Міністерства освіти Данії, і має мандат на проведення аналітичних досліджень, оцінювання та публікацію результатів (EVA, 2025).

Оцінювання охоплює інституційні аспекти діяльності закладу, зокрема: якість управління освітнім процесом, відповідність програм потребам ринку праці, ефективність внутрішніх механізмів забезпечення якості, задоволеність учнів і роботодавців, результати навчання та працевлаштування випускників.

Результатом оцінювання є аналітичний звіт, який містить висновки, рекомендації та опис сильних і слабких сторін. EVA не присвоює рейтингів і не видає ліцензій, однак його висновки мають вплив на державне фінансування закладу, використання результатів у процедурах акредитації. Також звіти EVA враховують під час прийняття рішень про реорганізацію закладів освіти.

Звіти EVA публікуються на офіційному порталі eva.dk і доступні для широкого загалу. Це забезпечує прозорість, підзвітність та можливість для стейкхолдерів ознайомитися з якістю освітніх послуг.

Акредитацію програм професійної освіти здійснює Данська акредитаційна установа (Danmarks Akkrediteringsinstitution), яка функціонує на основі Акредитаційного акту (Accreditation Act, 2013). Цей нормативний акт замінив попередній закон 2007 року і запровадив перехід від акредитації окремих програм до інституційної акредитації, що дозволяє оцінювати системи забезпечення якості в межах всього закладу. Закон визначає акредитацію як інструмент державної політики, спрямований на підвищення академічної якості, релевантності програм та прозорості освітнього ринку (Danmarks Akkrediteringsinstitution, n.d.). Процедура акредитації передбачає формування експертної панелі, яка проводить аналіз програми або

інституції. Експерти оцінюють відповідність програми центрально встановленим критеріям, серед яких: академічна якість програми, відповідність потребам ринку праці, наявність внутрішньої системи забезпечення якості, здатність закладу до саморефлексії та вдосконалення, прозорість і доступність інформації для здобувачів освіти (Eurydice, n.d.). Конкретні критерії для програм професійної освіти не оприлюднені окремо, оскільки більшість положень стосується вищої освіти, однак принципи релевантності, якості та внутрішнього моніторингу застосовуються універсально. У випадку нових програм застосовується процедура попередньої кваліфікації (pre-qualification), яка оцінює доцільність їх відкриття.

Експертна панель формується з фахівців, які мають досвід у відповідній галузі, знання в сфері забезпечення якості та академічну незалежність. Відбір здійснюється на основі професійної компетентності, а також відповідності етичним стандартам. У разі потреби, Акредитаційна рада може залучити зовнішніх операторів, які є членами Європейського реєстру забезпечення якості (EQAR) (Danmarks Akkrediteringsinstitution, n.d.). Акредитаційна рада (Accreditation Council) є незалежним органом, який ухвалює остаточне рішення на основі звіту експертної панелі. Рада має право затвердити, відхилити або надати умовну акредитацію. Вона також встановлює власні процедури розгляду і може делегувати підготовку звітів іншим операторам, якщо це обґрунтовано академічно або стратегічно. Рішення Ради є остаточними і мають юридичну силу для освітніх закладів (Danmarks Akkrediteringsinstitution, n.d.).

Система професійної освіти Данії інтегрована в загальноєвропейський контекст забезпечення якості, що дозволяє країні поєднувати національні механізми з міжнародними стандартами. Основними інструментами, які використовуються в Данії, є Європейська рамка забезпечення якості в професійній освіті і навчанні (EQAVET) та Загальна Рамка Забезпечення Якості (Common Quality Assurance Framework, CQAF).

CQAF – це методологічна основа, розроблена Європейською комісією у 2005 році, яка передувала EQAVET і заклала фундамент для системного підходу до якості. CQAF включає чотири ключові етапи: планування, реалізацію, оцінювання та перегляд, а також передбачає участь стейкхолдерів, використання індикаторів та самооцінювання. Як зазначено у звіті Європейської комісії, «CQAF забезпечує логіку циклічного вдосконалення, що є основою для ефективного управління якістю» (European Commission, 2005). Важливо відмітити, що у Данії ці рамки не замінюють національні механізми, а доповнюють їх (Осадча,

2022). Наприклад, EVA використовує індикатори EQAVET для оцінювання програм, а професійні школи впроваджують CQAF як основу для внутрішнього моніторингу. Як зазначає Cedefop, «Данія демонструє приклад ефективної інтеграції європейських інструментів у національну систему забезпечення якості» (Cedefop, 2024). Завдяки участі в європейських мережах, Данія має доступ до порівняльного аналізу, обміну досвідом та спільного вдосконалення практик. Це сприяє мобільності учнів, визнанню кваліфікацій та підвищенню довіри до професійної освіти як на національному, так і на міжнародному рівні.

Данія активно впроваджує механізми визнання результатів неформального та інформального навчання (*Realkompetencevurdering (дат.)*, *RVA*), що дозволяє скоротити тривалість навчання, підвищити його індивідуалізацію та забезпечити гнучкий доступ до кваліфікацій. RVA є обов'язковим етапом для дорослих, які вступають до програм EUV, і проводиться безпосередньо у професійних школах, що реалізують ці програми. Заклади не потребують окремої ліцензії для здійснення RVA, однак повинні дотримуватися методичних рекомендацій, затверджених Міністерством освіти Данії (Danish Ministry of Education, 2008). Формування індивідуального освітнього плану (EUV-plan) здійснюється на основі попередньої оцінки компетентностей здобувача, що проводиться через механізм RVA. Такий підхід дозволяє адаптувати зміст, тривалість і структуру навчання відповідно до професійного досвіду, потреб і цілей конкретної особи.

Процедура формування освітнього плану включає кілька етапів. На першому етапі здійснюється RVA – ідентифікація, документування та оцінювання раішетнабутих компетентностей. Заклад професійної освіти, який реалізує програму EUV, проводить інтерв'ю з учасником, аналізує подані документи (портфоліо, сертифікати, трудові записи), а також може застосовувати практичні завдання або тестування. Оцінювання здійснюється відповідно до національних кваліфікаційних профілів, затверджених галузевими комітетами, які містять опис очікуваних результатів навчання для кожної професії (Cedefop, 2024). На основі результатів RVA школа розробляє індивідуальний освітній план, який визначає перелік необхідних модулів, тривалість навчання, обсяг практики та екзаменаційні вимоги. План узгоджується із здобувачем освіти і, за потреби, з роботодавцем. Як зазначає Danish Ministry of Education, «EUV-програми дозволяють дорослим здобути професійну кваліфікацію через індивідуально адаптовану траєкторію, що враховує їхній досвід і потреби» (Ministry of Education, 2008).

Зовнішній моніторинг якості RVA здійснює Данський інститут оцінювання, який проводить опитування учасників, аналізує практики шкіл і публікує рекомендації. У разі системних порушень або низької якості процедур, заклад може бути підданий додатковому зовнішньому оцінюванню. Попри законодавчу вимогу проводити RVA для всіх дорослих, рівень його застосування залишається обмеженим. За даними Statistics Denmark, у 2024 році було зареєстровано 788 668 учасників різних програм освіти для дорослих, з яких лише 8 143 осіб завершили повну програму професійної освіти для дорослих (EUV) (Statistics Denmark, 2024).

Однією з ключових особливостей системи професійної освіти Данії є інституційно закріплена участь соціальних партнерів – роботодавців, профспілок, галузевих асоціацій – у забезпеченні якості. Їхня роль охоплює формування змісту програм, розробку кваліфікаційних стандартів, участь у процедурі акредитації та моніторинг результатів навчання. Як зазначає В. О. Радкевич, «принцип соціального партнерства (the principle of social partner involvement) означає, що соціальні партнери беруть безпосередню участь у прийнятті рішень та процесі професійної освіти» (Радкевич, 2014).

Інституційна участь соціальних партнерів реалізується через галузеві ради *(Faglige udvalg (дат.), trade committees (англ.)* – постійно діючі органи, які відповідають за окремі професійні напрями. Галузеві ради не є соціальними партнерами самі по собі, але об'єднують їх представників. Вони мають формальний статус, діють на постійній основі та фінансуються з державного бюджету через Міністерство освіти Данії. Їхня діяльність охоплює розробку та оновлення національних кваліфікаційних профілів, визначення структури програм (модулі, тривалість, зміст), ініціювання перегляду стандартів відповідно до змін у технологіях та ринку праці, участь у моніторингу якості та оцінюванні результатів навчання тощо.

На рівні закладу освіти функціонують кваліфікаційні комітети *(Kvalifikationsudvalg (дат.), qualification committees (англ.)*, які безпосередньо відповідають за присвоєння кваліфікацій, організацію підсумкової атестації та забезпечення відповідності навчального процесу затвердженим стандартам. Ці комітети можуть включати представників закладу освіти, роботодавців, іноді – незалежних експертів. Їхня діяльність регламентується внутрішніми положеннями закладу.

Участь соціальних партнерів є помітною у розробці освітніх стандартів, зокрема, опису результатів навчання, визначення вимог до

змісту програм, формування критеріїв оцінювання та умов проходження практики. Як зазначає Cedefop, «галузеві ради забезпечують постійне оновлення освітніх стандартів, що дозволяє системі VET залишатися релевантною та адаптивною» (Cedefop, 2024).

Отже, можна зробити висновок, що система професійної освіти Данії демонструє високий рівень інституційної зрілості, нормативної узгодженості та стратегічної інтеграції з європейськими рамками якості освіти в цілому і професійної освіти зокрема. Данський досвід свідчить про ефективність поєднання централізованого регулювання з децентралізованою відповідальністю закладів освіти та соціальних партнерів. Така модель дозволяє забезпечити релевантність кваліфікацій, адаптивність програм до змін у виробництві та високу довіру до системи професійної освіти як з боку учнів, так і з боку роботодавців.

Список посилань

Осадча, К. П. (2022). Професійна освіта в країнах Європи: порівняльний аналіз. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*, (25), 45–52. https://profedu.org.ua/index.php/profedu/article/view/689

Радкевич, В. О. (2014). Професійна освіта і навчання в Данії. *Професійно-технічна освіта*, 54–55. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7580/

BIBB. (2024). *Social partner involvement in VET governance*. Bundesinstitut für Berufsbildung. Retrieved from https://www.bibb.de/en/146163.php

Cedefop. (2024). *Denmark: VET policy brief*. European Centre for the Development of Vocational Training. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/files/vet_policy_briefs_2024_denmark_cedefop_2025.pdf

Danmarks Akkrediteringsinstitution. (n.d.). *Accreditation in Denmark: Legal framework*. Retrieved from https://akkr.dk/en/accreditation-in-denmark/legal-framework/

Danmarks Akkrediteringsinstitution. (n.d.). *Accreditation Council*. Retrieved from https://akkr.dk/en/accreditation-in-denmark/accreditation-council/

Danmarks Akkrediteringsinstitution. (n.d.). *Prequalification of new programmes*. Retrieved from https://akkr.dk/en/accreditation-in-denmark/prequalification/

Danish Evaluation Institute (EVA). (n.d.). *About EVA*. Retrieved from https://www.eva.dk/

Danish Ministry of Education. (2008). *The Danish approach to quality in vocational education and training*. Retrieved from https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/publikationer/engelsksprogede/2008-the-danish-approach-to-quality-in-vocational-education-and-training.pdf

EQAVET. (n.d.). *European Quality Assurance Reference Framework*. Retrieved from https://www.eqavet.eu/

European Commission. (2005). *Common Quality Assurance Framework for VET*. Retrieved from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0e52fda5-6291-46c6-8241-52d9cced9d3d/language-en

Eurydice. (n.d.). *Quality assurance in vocational education and training – Denmark*. Retrieved from https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/denmark/quality-assurance-vocational-education-and-training

Ministry of Education Denmark. (2024). *Vocational education and training in Denmark*. Retrieved from https://eng.uvm.dk/upper-secondary-education/vocational-education-and-training-in-denmark

Statistics Denmark. (2024). *Adult education statistics*. Retrieved from https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/voksen-og-efteruddannelse/voksenuddannelser

УДК 378.014.6:378.4:377:37.018.43(043.3)

Світлана Кравець
кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
завідувач відділу зарубіжних систем професійної освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8878-6241

ПАРТНЕРСЬКИЙ ПІДХІД ДО УДОСКОНАЛЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ

Анотація. Заявлено про партнерський підхід та принципи партнерства для удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та виконання пріоритетних цілей діяльності закладу вищої освіти чи наукової установи: цілі навчання; цілі управління й контролю; цілі партнерства і відповідальності.

Ключові слова: партнерство, внутрішня система забезпечення якості підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії.

PARTNERSHIP APPROACH TO IMPROVING THE INTERNAL QUALITY ASSURANCE SYSTEM FOR PHD TRAINING

Svitlana Kravets
Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Senior Researcher,
Head of the Department of Foreign Vocational Education Systems,
Institute of Vocational Education of the National Academy
of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The article declares a partnership approach and principles of partnership to improve the internal system of quality assurance of training of higher education students of the degree of PhD and fulfillment of the priority goals of a higher education institution or research institution: learning goals; management and control goals; partnership and responsibility goals.

Key words: partnership, an internal system of quality assurance for the training of PhD students.

Функціонування внутрішньої системи забезпечення якості здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії (далі – PhD) передбачає послідовне виконання завдань відносно пріоритетних цілей діяльності закладу вищої освіти чи наукової установи, якими є: цілі навчання; цілі управління й контролю; цілі партнерства і відповідальності. Неможливо досягнути якості підготовки PhD, зосереджуючи увагу на реалізації однієї цілі, адже підходи до забезпечення якості містять елементи усіх трьох цілей, кожна із яких вимагає застосування тих чи інших заходів для її досягнення.

Цілі навчання орієнтовані на потреби учасників освітнього процесу, споживачів освітніх послуг і зацікавлених сторін. Здобуття відповідного рівня освіти шляхом навчання базується на основних принципах педагогіки партнерства, серед яких і принцип

відповідальності, що полягає у самовимогливості та взаємовимогливості за якість і результат навчання. У процесі опанування освітньою програмою підготовки PhD реалізовується партнерська діяльності між здобувачами освіти і викладачами, у якій викладач є відповідальним за виконання освітніх компонентів, вибір методів, способів, засобів навчання, проєктування технологій навчання, консультування та фасилітацію тощо. Здобувач освіти несе індивідуальну відповідальність за прогрес навчання, проявлячи при цьому самостійність, гнучкість, інтерактивність. Навчання на засадах партнерства сприяє досягненню якості і дає змогу досягти цілей навчання. Водночас, розвиток відповідальності і автономії, як результатів навчання, передбачено вимогами стандартів/освітніх програм, що й відображається в індивідуальних навчальних планах здобувачів освіти (Сулима та ін., 2025).

Відповідно до опису кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій, відповідальність і автономія здобувача, який навчається за освітнім рівнем «доктор філософії» (8-ий рівень) характеризується як «демонстрація значної авторитетності, інноваційність, високий ступінь самостійності, академічна та професійна доброчесність, постійна відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності; здатність до безперервного саморозвитку та самовдосконалення» (Кабінет Міністрів України, 2011).

Цілі управління й контролю співвідносяться із принципами державної освітньої політики та завданнями національних, регіональних, інституційних стратегій. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» «якість вищої освіти – це 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» (Верховна Рада України, 2014). Однією із складових системи забезпечення якості вищої освіти є система забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості).

У наукових установах, що реалізовують програми підготовки PhD, система внутрішнього забезпечення якості передбачає здійснення відповідних процедур і заходів, а саме: визначення принципів та процедур забезпечення якості підготовки PhD; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітньо-наукової програми; щорічне

оцінювання PhD, науково-педагогічних і педагогічних працівників та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті наукової установи, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб; забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі самостійної роботи PhD за освітньо-науковою програмою; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом; забезпечення публічності інформації про освітньо-наукову програму, ступені вищої освіти та кваліфікації; забезпечення дотримання академічної доброчесності працівниками наукової установи та PhD, у тому числі створення і забезпечення функціонування ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату та інші процедури й заходи.

Відповідальним за державну політику у сфері освіти, зокрема з питань забезпечення якості вищої освіти є Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Реалізація заходів ефективного функціонування системи внутрішнього забезпечення якості підготовки PhD ґрунтується на дотриманні чинного законодавства, відповідності принципам державної освітньої політики, завданням національних, регіональних, інституційних стратегій. Визначальні напрями функціонування системи забезпечення якості вищої освіти відображаються у чинному законодавстві, що характеризується внесенням змін і доповнень на вимогу відповідних обставин, що впливає на функціонування інших складників системи.

Для визначення орієнтирів розвитку внутрішньої системи забезпечення якості підготовки PhD та реалізації означених вище заходів її ефективного функціонування важливо використовувати партнерський підхід, в основі якого – принципи, технології, механізми партнерства.

Основними принципами функціонування систем, у тому числі й системи внутрішнього забезпечення якості освіти є: принцип цілісності (зміни елементів системи зумовлюють видозміну інших підсистем), ідентифікованості (специфічні особливості підсистем, що сприяють функціонуванню цілісної системи); відкритості (вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на етапах функціонування системи); гнучкості (оперативне реагування на зміни), динамізму (безперервний інноваційний розвиток та удосконалення системи) та ін.

Партнерський підхід у забезпеченні системи внутрішнього забезпечення якості підготовки PhD базується на загальних принципах

взаємовигідності, прозорості, інноваційності, відповідальності, доступності, сталості та адаптивності, а також й на специфічних принципах, а саме: «інтегративності, співробітництва й пошуку компромісів, зв'язку теорії з практикою і продуктивною діяльністю, децентралізації управління, рівноправності партнерів, узгодження інтересів сторін партнерства, соціальної відповідальності, бенчмаркінгу, спільного фінансування, розподілу ризиків між партнерами» (Радкевич та ін., 2023).

Партнерський підхід сприяє формуванню політики внутрішнього забезпечення якості підготовки PhD, зокрема реалізації цілей партнерства і відповідальності, конкретизуючи у змісті стратегії (політики) забезпечення якості заходи реалізації таких процедур: планування (постановка чітких і реальних цілей), впровадження (визначення необхідної структури для досягнення цілей), оцінювання (розробка механізмів збору та оцінки інформації на предмет досягнення цілей) та перегляду (оцінка результатів та внесення необхідних поправок чи змін) за участі зацікавлених сторін. Зацікавлені сторони на засадах партнерства впливають на удосконалення якості підготовки PhD шляхом: оновлення освітньо-наукових програм, їх рецензування; спільної реалізації програм забезпечення внутрішньої і зовнішньої академічної мобільності PhD і викладачів; організації та участі у науково-практичних заходах з розвитку кадрового потенціалу для ефективної реалізації освітньо-наукових програм, академічної свободи та відповідальності в умовах інтернаціоналізації української освіти, упровадження сучасних наукових досягнень, інноваційних технологій і галузевого досвіду до змісту освітніх компонентів, студентоцентрованого підходу та розроблення індивідуальних освітніх траєкторій PhD тощо.

Список посилань

Сулима, Т., Тарасова, О., Моркун, Н., & Костюк, С. (2025). Специфічні принципи організації персоналізованого навчання. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, *20*(39). https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-34

Кабінет Міністрів України. (2011). *Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» № 1341 від 23.11.2011.* Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text.

Верховна Рада України. (2014). *Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VI від 01.07.2014*. Законодавство України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

Радкевич, В. О., Попова, В. В., Рябова, З. В., Кравець, С. Г., Радкевич, О. П., Чепуренко, Я. О., Вороніна-Пригодій, Д. А., & Слободяник, О. В. (2023). *Державно-приватне партнерство у сфері професійної (професійно-технічної) освіти для відновлення економіки України: методичний посібник.* (В. О. Радкевич, Ред.). Київ: Інститут професійної освіти НАПН України. https://doi.org/10.32835/978-617-8167-01-1/2023 ; https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739853

Карина Маліновська,
аспірантка Інституту професійної освіти
Національної академії педагогічних наук України,
https://orcid.org/0000-0001-9215-547X

ВНУТРІШНІЙ АУДИТ ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ: ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ТЕХНІКІВ З ТРАНСПОРТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА УПРАВЛІННЯ ПЕРЕВЕЗЕННЯМИ

Анотація. Обґрунтовано сутність та інституційно-методологічні засади внутрішнього аудиту якості освітніх програм у контексті формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій та управління перевезеннями. Розкрито роль внутрішнього аудиту як інструменту підвищення ефективності професійної підготовки, визначено критерії, індикатори та механізми моніторингу економічних компетентностей студентів в умовах воєнного стану та освітніх втрат. Проаналізовано специфіку впровадження процедур аудиту в освітній практиці.

Ключові слова: внутрішній аудит, економічна культура, транспортні технології, якість освіти, воєнний стан.

INTERNAL AUDIT OF THE QUALITY OF EDUCATIONAL PROGRAMMES: EXPERIENCE IN SHAPING THE ECONOMIC CULTURE OF FUTURE TRANSPORT TECHNOLOGY AND TRANSPORT MANAGEMENT ENGINEERS

Karina Malinovska,
Postgraduate student
at the Institute of Professional Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. The essence and institutional-methodological foundations of internal quality audit of educational programs are substantiated in the context of forming the economic culture of future technicians in transport technologies and transportation management. The study reveals the role of internal audit as an instrument for enhancing the efficiency of professional training, defines criteria, indicators, and mechanisms for monitoring students' economic competencies under the conditions of martial law and educational losses. The specific features of implementing audit procedures in educational practice are analyzed.

Keywords: internal audit, economic culture, transport technologies, quality of education, martial law.

Внутрішній аудит якості освітніх програм слід розглядати як системний механізм забезпечення відповідності освітніх результатів очікуваним компетенціям, що включають економічну культуру фахівця. Теоретичною опорою цього механізму є концепції менеджменту якості в освіті, компетентнісно орієнтоване навчання та моделі циклу PDCA (plan-do-check-act), які адаптуються під специфіку професійної підготовки техніків автотранспортної галузі. Методологічно внутрішній аудит поєднує документальний контроль, емпіричну верифікацію досягнення компетенцій, кількісні метрики (показники освоєння навчальних результатів, рівень працевлаштування, індикатори успішності практик) та якісні методи (експертні оцінки, інтерв'ю роботодавців, кейс-аналіз). В умовах воєнного стану та освітніх втрат методологія аудиту повинна враховувати гібридний формат доказової бази: цифрові сліди освітньої активності, портфоліо практичних робіт, записи симуляцій, а також позанавчальні індикатори, наприклад, залучення до волонтерських логістичних операцій (Гут, 2023).

Економічна культура студентів розглядається як сукупність знань, навичок і ціннісно-рефлексивних установок, які дозволяють

здійснювати економічно обґрунтовані рішення в операційній діяльності транспортного підприємства. Для внутрішнього аудиту необхідно експліцитно сформулювати критерії, що відображають ці складники: теоретична база (засвоєння макро- і мікроекономічних моделей), прикладні навички (аналіз витрат, тарифоутворення, планування експлуатаційних витрат), цифрова економічна грамотність (вміння працювати з логістичними платформами, електронним документообігом), етичні та соціальні аспекти (пріоритезація гуманітарних вантажів, відповідальне управління ресурсами). Індикатори мають бути операціоналізовані: відсоток студентів, що досягли рівня «здатен застосувати» у підсумковому рубриці оцінювання, середній бал практичних економічних кейсів, рівень відповідності розрахунків по експлуатаційній економіці нормам галузі, частка випускників, працевлаштованих у межах профілю протягом року. Важливо відокремлювати індикатори входу (вхідний рівень економічних знань), процесу (застосування економічних методів під час практик) та результату (довгострокова ефективність у професійній діяльності).

Процедура аудиту повинна інтегрувати кілька взаємодоповнюючих інструментів. Документальний аналіз навчально-методичної документації верифікує відповідність навчального плану заявленим компетенціям; інструменти навчальної аналітики дозволяють автоматично фіксувати обсяги виконаних завдань, часові витрати та динаміку засвоєння модулів; рубрики оцінювання практичних кейсів та симуляцій дають стандартизовані вимірювальні шкали для компетентнісних результатів; опитувальні анкети та напівструктуровані інтерв'ю роботодавців і студентів дають контекстну якісну інформацію про відповідність підготовки потребам ринку. У період воєнного стану значимим стає використання портфоліо як доказового блоку, що містить розрахунки економічної ефективності, проєктні роботи з оптимізації маршрутів, звіти з практик та результати симуляцій. Технічно корисними методами є аналіз елементів надійності інструментів (перевірка внутрішньої узгодженості за Cronbach's alpha, валідація факторної структури через підтверджувальний факторний аналіз), тестування чутливості індикаторів до змін у освітній програмі та застосування статистичних методів порівняння (ANOVA, регресійні моделі, багаторівневе моделювання) для оцінки ефективності інноваційних модулів (Кравченко, 2023).

Внутрішній аудит має поєднувати академічну автономію та підзвітність перед стейкхолдерами. Центр забезпечення якості

навчання або відповідна кафедральна комісія відповідає за планування та проведення аудиту, збір доказів і підготовку звіту. У ролі ключових партнерів виступають роботодавці галузі, регіональні військові адміністрації, представники транспортних підприємств і асоціацій, які беруть участь у формуванні критеріїв і є експертами при оцінюванні прикладних результатів. У період воєнного стану до аудиторського інструменту доцільно формально включити представника служби безпеки університету чи зовнішнього органу для оцінки відповідності програми вимогам безпеки під час практик та стажувань.

Внутрішній аудит не обмежується разовою перевіркою, а має забезпечувати цикл удосконалення: ідентифікація проблем, проєктування корекційних заходів, їх апробація в освітньому процесі і повторний моніторинг. Результати аудиту мають переноситися у конкретні зміни змісту модулів (збільшення практичних завдань з економічного аналізу), методик оцінювання (впровадження рубрик для кейсів), інструменти практик (угоди з підприємствами для стажувань в реальних умовах експлуатації) та навчання викладачів (семінари з кейс-методики і цифрових платформ). Критичною умовою є створення механізмів фінансування і мотивації для реалізації цих змін, включно з доступом до симуляційного програмного забезпечення, хмарних платформ і даних операторів транспорту (Кравець, 2023).

В умовах воєнного стану внутрішній аудит стикається з багатьма специфічними ризиками: переривання практик через бойові дії, обмежена доступність підприємств для стажувань, втрати матеріально-технічної бази, етичні ризики при виконанні практик у небезпечних умовах, а також потенційна зміна пріоритетів роботодавців у бік оперативної мобілізації. Усуненню цих ризиків сприяє диверсифікація доказів якості (цифрові симуляції, дистанційні практики, волонтерські проєкти), створення договорів із партнерами про безпечні формати практик, а також запровадження гнучких програм підвищення кваліфікації викладачів. Управління ризиками має бути інституціоналізоване: аудит повинен включати оцінку готовності програм до роботи в умовах непередбачуваних зовнішніх шоків.

Отже, внутрішній аудит якості освітніх програм у контексті формування економічної культури майбутніх техніків з транспортних технологій і управління перевезеннями є ключовим механізмом забезпечення оперативної відповідності освітніх результатів потребам кризової економіки та відбудови інфраструктури. Його ефективність залежить від чіткої операціоналізації компетентнісних індикаторів, інтеграції цифрових доказів освітньої діяльності, тісної взаємодії з роботодавцями та державними інституціями і від здатності системи

освіти адаптуватися до високої невизначеності та ризиків воєнного часу.

Список посилань

Гут, Л. В. (2023). Досвід проведення внутрішніх аудитів внутрішньої системи якості освітньої діяльності та якості вищої освіти у закладах вищої освіти. У *Бухгалтерський облік, оподаткування аналіз та аудит: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку* (С. 113–115). НУ «Чернігівська політехніка».

Кравець, В. (2023). Організаційні структури управління системою внутрішнього забезпечення якості: особливості впровадження у вищих військових навчальних закладах. *Honor and Law*, *(4(87))*, 105–112.

Кравченко, Ю. П. (2023). Внутрішня система забезпечення якості вищої освіти як індикатор ризиків у діяльності закладу вищої освіти. *Науковий вісник: Державне управління*, *(1)*, 259–273.

УДК 001.891:378.147

Ірина Мося,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0001-7641-3352

Петро Лузан,
доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник
відділу фахової передвищої освіти
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8853-9275

ПРО ЯКІСТЬ СУЧАСНОГО ДИСЕРТАЦІЙНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У статті розглядається роль науки як ключового чинника інтелектуального та економічного розвитку суспільства.

Акцентовано увагу на двох основних функціях наукової діяльності – пізнавальній та практичній, що забезпечують здобуття нових знань і створення інноваційних технологій. Обґрунтовано необхідність методологічної підготовки аспірантів і молодих науковців, зокрема щодо критеріїв оцінювання достовірності, новизни та практичної значущості дисертаційних досліджень.

Ключові слова: наука, наукове дослідження, якість дисертації, методологія дослідження, критерії оцінювання, аспіранти.

ON THE QUALITY OF CONTEMPORARY DISSERTATION RESEARCH

Iryna Mosya,
PhD in Pedagogical Sciences,
Senior Research Fellow
Department of Professional Pre-Tertiary Education
Institute of Vocational Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Petro Luzan,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Chief Research Fellow
Department of Professional Pre-Tertiary Education
Institute of Vocational Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Abstract. The article examines the role of science as a key factor in the intellectual and economic development of society. Emphasis is placed on the two main functions of scientific activity – cognitive and practical – which ensure the acquisition of new knowledge and the creation of innovative technologies. The necessity of methodological training for postgraduate students and young researchers is substantiated, particularly regarding the criteria for evaluating the validity, novelty, and practical significance of dissertation research.

Keywords: science, scientific research, dissertation quality, research methodology, evaluation criteria, postgraduate students.

Наука в суспільстві завжди визнавалася джерелом людського розвитку, критерієм інтелектуального та економічного потенціалу

нації. Це пов'язано з тим, що ця специфічна сфера діяльності людини виконує дві основні функції: пізнавальну – здобуття нового знання, відкриття нових наукових фактів шляхом дослідно-експериментальної роботи, та практичну – створення нових, прогресивних, ресурсозберігаючих, високоефективних виробничих технологій, сучасної техніки, матеріалів для інноваційного розвитку людства. Талановито говорив про призначення науки видатний англійський вчений, філософ Френсіс Бекон: «Справжня і законна мета всіх наук полягає в тому, щоб наділяти життя людське новими винаходами та багатствами».

Наразі динамічно зростає обсяг наукової інформації, ускладнюються технології наукового пошуку, методи оброблення експериментальних даних, а дослідницька діяльність стає домінантним складником професійної діяльності більшості фахівців. Водночас зростають вимоги до організації наукових досліджень, до обґрунтування новизни наукових результатів, їх достовірності та практичної значущості. Такий стан справ потребує ґрунтовного опанування аспірантами, молодими науковцями, науковими керівниками дисертаційних робіт методологією виконання педагогічного дослідження, методиками наукового пошуку, і, особливо, критеріями оцінювання якості отриманих результатів наукових розвідок.

Проблеми методології наукової творчості, методики виконання науково-педагогічних досліджень, аспекти нормативних вимог і правил написання та захисту дисертаційних робіт завжди були в центрі уваги вітчизняних учених, у різний час вони висвітлювалися у працях А. Ашерова, І. Волощука, С. Гончаренка, Н. Кушнаренко, П. Лузана, С. Писарєва, Л. Пономаренко, М. Фіцули, В. Сидоренка, С. Сисоєвої, І. Сопівник, Ю. Сурміна, О. Тітової, Є. Хрикова, В. Шейко та ін. Натомість унікальна неповторність психолого-педагогічних явищ і процесів, постійна зміна умов їх функціонування, багатофакторність впливу на успішність навчання і виховання здобувачів освіти переконують: проблема якості педагогічних досліджень, обґрунтування критеріїв і показників значущості наукових результатів завжди буде актуальною на всіх етапах розвитку освіти.

У книзі «Педагогічні дослідження» відомий методолог вітчизняної педагогічної науки С. Гончаренко (2008), критично ставлячись до якості педагогічних досліджень, зауважує на таких недоліках:

вузький науковий кругозір і наївний емпіризм багатьох пошукувачів;

нездатність ряду дисертантів послідовно і системно розгорнути тему дослідження;

засилля безпредметного теоретизування;

низький рівень ідентифікації виконуваної роботи з існуючими в педагогічній науці підходами, традиціями (що веде до «хуторянщини» і «клановості» самосвідомості автора);

підміна понять, відірваність дослідження і від педагогічної теорії, і від педагогічної практики, що породжує відхід від реальної педагогічної науки в сфері маніпуляцій з мовою (придумування сумнівної термінології, яка не відповідає сенсу наукового пошуку);

експериментальна сліпота, яка полягає в слабкій прогнозованості результатів дослідних розробок, їх доречності, обґрунтованості, глибині та ефективності впливу;

недостатня коректність застосованих методів і методик;

елементарна безграмотність як в науковій, так і в українській мові.

Щоб подолати ці недоліки, майбутній доктор філософії повинен мати уявлення про якість дисертації, мати ґрунтовну методологічну підготовку. Здобувач наукового ступеня, насамперед, повинен чітко визначати дослідницьку стратегію, грамотно формулювати гіпотезу, мету, завдання, об’єкт та предмет свого дослідження; «відчувати» організаційні етапи наукового пошуку, відбирати з масиву методів дослідження ті способи, які найбільш повно відповідають меті та предмету дослідження; вміло користуватися сучасними засобами пошуку інформації та оброблення експериментальних даних, зокрема комп'ютерними статистичними програмами, такими як SPSS, Statistica, MS Excel, EViews, Mathematica, Maple та інші, інструментами програмного забезпечення штучного інтелекту тощо; володіти навичками оформлення результатів дослідження (актуальність теми, наукова новизна, практичне значення роботи, апробація публікація результатів, висновки, список джерел, додатки).

Задля виконання якісного дослідження (наприклад, за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями), вартує знати суть методологічної, науково-теоретичної, практичної та текстуальної цінності роботи та сумлінно, грамотно виконувати такі етапи наукового пошуку.

1 етап – вибір теми, обґрунтування її актуальності, формулювання мети, завдань, об’єкта, предмета дослідження. Загальновизнано, що основними критеріями вибору *теми* дисертації є: актуальність, новизна і перспективність; можливість виконання теми в даній науковій установі, закладі освіти; зв’язок теми з науковими

програмами, планами, темами; можливість одержання при впровадженні результатів дослідження педагогічного ефекту; відповідність фаху здобувача, паспорту спеціальності.

Назва дисертації має бути, по можливості, короткою (7±2 слова), відповідати обраній спеціальності та суті розв'язуваної проблеми (актуального наукового завдання). Додамо: назва роботи має вказувати на мету дослідження, предмет і об'єкт наукового пошуку, основний науковий результат. Крім того, у темі дисертації має відображатися проблема, яка розв'язується, і, що дуже важливо, формулювання теми покликане розвивати її науковий зміст. При цьому варто уникати назв дисертацій, що починаються зі слів: *«Проблема…», «Удосконалення…», «Дослідження…», «Деякі шляхи…», «Розробка і дослідження…», «Ефективне…», «Якісний…»* та інших аналогічних.

Актуальність (лат. *actualis* – дієвість) – це важливість, суттєве значення, відповідність теми дисертації сучасним потребам певної галузі науки та перспективам її розвитку, практичним завданням відповідної сфери людської діяльності. Іншими словами, обґрунтувати актуальність дослідження – означає показати, що воно спрямоване на розв'язання певної проблеми (тобто показати, що проблема, на розв'язання якої спрямоване дослідження, дійсно існує: не було виконано таких досліджень, наявних знань недостатньо, наявні наукові знання застаріли); довести, що для розв'язання проблеми є необхідні засоби, а результати наукового пошуку позитивно вплинуть на розвиток педагогічної теорії і практики.

Мета дослідження – це запланований результат, програма дій дослідника; обґрунтоване уявлення здобувача про кінцеві результати наукового пошуку. При формулюванні мети дослідження здобувач має прогнозувати кінцевий результат, тобто те, що він прагне досягти у перебігу дослідницької роботи. Якщо мета дослідження правильно сформульована, то до неї не можна поставити запитання «для чого», оскільки суспільно значуща користь дає відповідь на це запитання. Крім того, мета має узгоджуватися з назвою дисертації і вказувати, на чому вона базується та чим і як досягається.

З*авдання дослідження* – це його конкретизована мета. Мета дослідження і його завдання перебувають у відношенні родового-видового зв'язку. Мета і завдання дослідження поняття відносні: завдання одного дослідження може бути метою іншого. Завдання дослідження мають бути відносно співрозмірні. Послідовність завдань має бути такою (Гончаренко, 2008), щоб кожне з них логічно випливало з попереднього, а відсутність хоча б одного з них призводило до незавершеності дослідження. Тоді ланцюжок правильно поставлених

завдань («дерево цілей») визначає маршрут наукового пошуку, його логічну структуру. Крім того, завдання мають бути орієнтовані виключно на результат (*довести, встановити, визначити, науково обґрунтувати, розробити…*), а не на процес (*вивчити, дослідити, провести аналіз…).*

Об'єкт і *предмет* співвідносяться як загальне і часткове: об'єкт виступає сферою пошуку, а предмет – те конкретне, що вивчається. У предмет включають лише ті елементи об'єкта, які підлягають безпосередньому вивченню. Об'єкт і предмет мають бути у прямому системному зв'язку, бути однієї якості та природи. Крім того, важливо зафіксувати, що або об'єкт, або предмет дослідження (чи обоє) є новим(и).

Наприклад, тема дисертації «*Формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва*»; ***Мета дослідження***: *теоретично обґрунтувати і експериментально перевірити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва для підвищення рівня якості їх фахової підготовки у закладах П(ПТ)О аграрного профілю.* ***Об'єкт дослідження*** *– професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників у закладах П(ПТ)О аграрного профілю.* ***Предмет дослідження*** *– педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх трактористів-машиністів сільськогосподарського виробництва у закладах П(ПТ)О аграрного профілю.*

2 етап – накопичення необхідної наукової інформації, пошук, вивчення й аналіз літературних та інших джерел, вибір напрямів дослідження з огляду на його мету. Щоб кваліфіковано провести дослідження, необхідно орієнтуватися в тих наукових результатах, що були отримані вченими раніше. Для цього вивчаються літературні джерела, навчальна документація (освітні стандарти, освітньо-професійні програми, навчальні програми дисциплін, підручники, навчальні і методичні посібники тощо). До літературних джерел зазвичай відносять праці видатних вчених минувшини і сьогодення, дисертації, автореферати, монографії, наукові статті, матеріали конференцій, наукові звіти та ін. Коли матеріал великий за обсягом, доцільно застосовувати контент-аналіз – *формалізований кількісний метод вивчення текстової і графічної інформації* задля виведення висновку на основі об'єктивних характеристик тексту. За результатами аналізу літературних джерел і документів визначаються напрями подальшого наукового пошуку.

3 етап – формулювання гіпотези, визначення актуального наукового завдання, обґрунтування теоретичних передумов дослідження. *Гіпотеза дослідження* – це наукове припущення, яке висувається для пояснення певних фактів, явищ і процесів і яке необхідно підтвердити чи заперечити; наукове передбачення, у якому на основі сукупності фактів висувається припущення щодо констатації наявності зв'язку між явищами природи чи суспільного життя або їх пояснення.

Формулюючи гіпотезу, дослідник будує припущення про те, яким чином він досягне поставленої мети. При цьому мають бути чітко визначені положення, які потребують доведення і захисту.

Існує ряд вимог до формулювання гіпотези: гіпотеза не має бути такою, що передбачає дослідження очевидних фактів; гіпотеза будь-якого емпіричного дослідження має формулюватися так, щоб її можна було експериментально перевірити (методологічна вимога верифікації); гіпотеза має не просто засвідчувати той факт, що даний засіб покращить результати процесу, а має містити припущення, що цей засіб із ряду можливих виявляється найкращим за певних умов; формулювання гіпотези має бути простим і доступним для розуміння: її призначення – пояснити як можна більше фактів як можна меншим числом передумов; основне припущення гіпотези повинно мати високий ступінь можливості її підтвердження (ймовірності), а деякі другорядні гіпотетичні позиції можуть і не підтвердитися. Слід пам’ятати (Гончаренко, б.д.): гіпотеза має бути своєрідним компасом, який визначає напрям діяльності дослідника.

Актуальне наукове завдання – це конкретні питання, які дослідник має вирішити для досягнення мети наукового дослідження. Наукове завдання є похідним від головної проблеми дослідження і складається з конкретних, вимірюваних кроків, які необхідно виконати для її розв’язання. Якщо мета відповідає на питання: що саме хоче досягти дослідник, то завдання – це конкретні дії, які ведуть до досягнення цієї мети. Чітко сформульоване актуальне наукове завдання робить процес чітко структурованим і цілеспрямованим.

Теоретичні передумови дослідження – це сукупність теоретичних знань, концептуальних положень, ідей та моделей, які визначаються базисом, основою наукової роботи і дозволяють сформулювати методологічний інструментарій дослідження. Вони включають в себе теоретичний аналіз суті явищ, пошук існуючих закономірностей, а також виявлення прогалин у знаннях, що потребують вирішення.

4 етап – вибір методів дослідження, проведення педагогічного експерименту. Дослідник, який глибоко знає систему методів наукового пошуку, особливості і можливості їх застосування, швидше отримує кращі науково достовірні результати, ніж той, хто послуговується лише інтуїцією. Вибір тих чи інших методів наукового пошуку характеризує світоглядну позицію дослідника, його здатність прогнозувати отримання нового знання чи практичного результату, вибирати найкоротший шлях досягнення мети.

Різноманітність, багатовекторність педагогічної діяльності обумовлює розмаїття методів дослідження, які класифікують за різними ознаками. Найчастіше дослідники виокремлюють *теоретичні* (абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання, ідеалізація, формалізація, порівняння тощо) і *емпіричні* (спостереження, опитування, вимірювання, експеримент) методи, послуговуючись тим, що кожне наукове дослідження може відбуватися на двох рівнях: емпіричному (коли здійснюється процес накопичення фактів) і теоретичному (на якому здійснюється узагальнення знань). Крім того, подають групу *математично-статистичних методів* (зустрічаються варіанти «статистичні», «методи математичної статистики» тощо).

У дисертаційних роботах, за спеціальністю 015 «Професійна освіта» (за спеціалізаціями) застосовують *педагогічний експеримент* – метод наукового дослідження, який передбачає цілеспрямований вплив на педагогічні явища шляхом створення спеціальних умов для перевірки гіпотез. Він дозволяє дослідити освітній процес, виявити його закономірності та оцінити ефективність нових методів чи педагогічних технологій.

За метою дослідження експерименти бувають *перетворювальні (формувальні)*, *констатувальні*, *контрольні*, *пошукові*. Констатувальний експеримент застосовується для перевірки певних припущень. Під час такого експерименту констатується наявність певних зв’язків між впливом на об’єкт дослідження і досягнутим результатом, встановлюється наявність певних фактів. Перетворювальний (або формувальний) експеримент включає активну зміну структури і функцій об’єкта дослідження відповідно до висунутої гіпотези, формування нових зв'язків та відношень між компонентами об’єкта або між досліджуваним об’єктом та іншими об’єктами. Дослідник, виходячи з виявлених тенденцій розвитку об’єкта дослідження, навмисно створює умови, котрі повинні сприяти формуванню нових властивостей і якостей об’єкта. Контрольний експеримент зводиться до контролю за результатами зовнішнього

впливу на об'єкт дослідження з урахуванням його стану, характеру впливу й ефекту, що очікується. Пошуковий експеримент проводиться у тому випадку, коли важко розділити фактори, що впливають на досліджуване явище внаслідок відсутності достатніх попередніх (апріорних) даних. За результатами пошукового експерименту встановлюється значимість факторів, здійснюється відкидання тих, які мають незначний вплив (Лузан та ін., 2016).

При проведенні педагогічного експерименту слід дотримуватися таких вимог: педагогічний колектив, задіяний до експерименту повинен мати бажання експериментувати, впроваджувати інновації в освітню практику; експериментатор має чітко обґрунтувати гіпотезу(и), спрямовану(і) на отримання нового наукового результату щодо підвищення ефективності освітнього процесу закладу освіти; задля регулювання педагогічних впливів та фіксації їх наслідків необхідно забезпечити учасників експерименту необхідними засобами; варто чітко дотримуватися правила: «Не нашкодити здоров'ю особистості, її розвитку»; дослідник має дотримуватися принципів академічної доброчесності (Закон України «Про вищу освіту, 2014), бути науково чесним, добросовісним у зборі та інтерпретації результатів експерименту; при проведенні експерименту необхідно створити доброзичливу, творчу атмосферу.

5 етап – обробка та аналіз результатів експериментального дослідження. Обробка та аналіз результатів експериментального дослідження передбачає систематизацію отриманих даних (у вигляді таблиць, графіків) та їх подальший аналіз за допомогою математичних методів для встановлення залежностей, апроксимації та перевірки гіпотез. Цей етап включає класифікацію даних, їх зведення в зручні формати для наочного порівняння та використання статистичних методів для виявлення закономірностей і перевірки значущості результатів.

6 етап – написання тексту дисертації, оформлення вступу та формулювання висновків, бібліографічний опис джерел, створення додатків, підготовка до захисту і захист дисертації. Кожен елемент цього етапу має свою специфіку виконання, а тому здобувачеві ступеня доктора філософії доцільно звернутися до «Порядку присудження ступеня доктора філософії…» (2022), детально ознайомитися з актуальними для аспірантів науково-методичними працями (Ашеров, 2002; Гончаренко, 2008; Лодатко, 2022; Сурмін, 2006; Шейко та ін., 2006), слідкувати за державними документами, які унормовують виконання і захист дисертаційних робіт.

Отже, обгрунтовані етапи наукового пошуку, комплекс критеріїв та показників якості виконання завдань дослідження дозволяють її автору на науковій основі грамотно вибудувати архітектоніку змісту дисертації, удосконалити методологічний інструментарій, скорегувати методику дослідження та ін. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з обґрунтуванням технологій більш поглибленого оцінювання якості науково-педагогічних досліджень.

Список посилань

Ашеров, А. Т. (2002). *Підготовка, експертиза і захист дисертацій: Навчальний посібник*. Видавництво УІПА.

Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. ДОВ «Вінниця».

Гончаренко, С. У. (б. д.). *Про критерії оцінювання педагогічних досліджень*. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/.pdf

Кабінет Міністрів України. (2022, 12 січня). *Порядок присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії (Постанова № 44)*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/44-2022-%D0%BF#Text

Лодатко, Є. О. (2022). *Педагогічне моделювання: Монографія*. Навчальна книга – Богдан.

Лузан, П. Г. (2022). Технологічні аспекти оцінювання якості дисертаційного дослідження в галузі педагогічних наук. *Інноваційна професійна освіта, 5*(6), 83–89. https://doi.org/10.32835/2786-619X.2022.5.6.83-89

Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., & Виговська, С. В. (2016). *Методологія та організація науково-педагогічних досліджень: Підручник*. ЦП «Компринт».

Шейко, В. М., & Кушнаренко, Н. М. (2006). *Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник* (5-е вид.). Знання.

Сурмін, Ю. П. (2006). *Майстерня вченого: Підручник для науковця*. Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні».

Верховна Рада України. (2014, 1 липня). *Про вищу освіту: Закон України № 1556-VII*. http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

УДК 377:33]:[37.014.6:005.6]:377.091.279.7

Дмитро Наглий,
аспірант Інституту професійної освіти НАПН України,
http://orcid.org/ 0009-0004-1456-316X

ІНСТРУМЕНТИ ТА КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ БАКАЛАВРІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Анотація. У статті розглянуто актуальні підходи до оцінювання якості професійної підготовки молодших бакалаврів економічних спеціальностей у контексті модернізації освітніх програм. Проаналізовано сучасні інструменти та критерії оцінювання, що застосовуються у внутрішніх системах забезпечення якості освіти закладів фахової передвищої та вищої освіти. Особливу увагу приділено відповідності оцінювальних процедур вимогам Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), а також принципам компетентнісного підходу.

Ключові слова: якість освіти; професійна підготовка; молодший бакалавр; економічні спеціальності; критерії оцінювання; інструменти оцінювання; внутрішня система забезпечення якості.

TOOLS AND CRITERIA FOR ASSESSING THE QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF JUNIOR BACHELORS IN ECONOMICS

Dmytro Nahlyi
Postgraduate student
at the Institute of Professional Education
of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. The article explores current approaches to assessing the quality of professional training of junior bachelors in economics within the context of educational program modernization. It analyzes contemporary tools and assessment criteria used in internal quality assurance systems of institutions of professional pre-tertiary and higher education. Particular attention is paid to the alignment of assessment procedures with the Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher

Education Area (ESG), as well as with the principles of the competence-based approach.

Keywords: quality of education; professional training; junior bachelor; economics specialties; assessment criteria; assessment tools; internal quality assurance system.

Сучасна система фахової передвищої освіти в Україні перебуває на етапі активної модернізації, що зумовлено глобальними викликами, інтеграцією у європейський освітній простір та необхідністю забезпечення високої якості підготовки майбутніх фахівців. Важливим завданням закладів освіти є створення ефективної внутрішньої системи забезпечення якості, ключовим елементом якої виступає оцінювання результатів навчання здобувачів освіти.

У контексті оновлення освітніх програм особливої актуальності набуває проблема розроблення та впровадження науково обґрунтованих інструментів і критеріїв оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахових молодших бакалаврів економічних спеціальностей. Відповідно до вимог Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG), система оцінювання має бути прозорою, об’єктивною, компетентнісно орієнтованою та сприяти постійному підвищенню якості освітнього процесу (ENQA та ін., 2015).

Ефективне оцінювання професійної підготовки передбачає використання комплексу взаємопов’язаних методів – від традиційних форм контролю знань до сучасних інструментів моніторингу навчальних досягнень, самооцінювання та експертної оцінки. Водночас важливо враховувати специфіку економічних спеціальностей, які потребують формування не лише теоретичних знань, а й практичних умінь, аналітичного мислення, здатності до прийняття управлінських рішень у реальному ринковому середовищі.

Таким чином, актуальність дослідження зумовлена потребою у вдосконаленні підходів до оцінювання якості професійної підготовки майбутніх економістів у системі внутрішнього забезпечення якості освіти, що відповідає сучасним тенденціям модернізації освітніх програм і вимогам ринку праці.

Варто підкреслити, що в українській педагогічній науці питання оцінювання компетентнісних досягнень студентів є одним із ключових напрямів дослідження, що привертає значну увагу наукової спільноти. Теоретичні основи оцінювання якості професійної освіти ґрунтовно висвітлені у працях вітчизняних учених (В. Бобрицька, І. Булах, Л. Гриневич, С. Кретович, О. Локшина, О. Ляшенко та ін.). Зокрема,

методичні аспекти оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти досліджували А. Каленський, П. Лузан, І. Мося, Т. Пащенко, О. Тітова, Л. Юрченко, Л. Ярощук та інші фахівці, що свідчить про глибоку зацікавленість у вдосконаленні освітнього процесу.

Актуальність цієї проблематики підтверджується широким спектром наукових підходів до її вивчення, а також активним обговоренням у сучасному освітньому дискурсі України. Аналіз наукових джерел засвідчує відсутність єдиного трактування поняття «якість професійної підготовки фахівців», що зумовлює потребу в подальшому теоретичному осмисленні та практичному уточненні цього терміну. Відповідно до положень Закону України «Про фахову передвищу освіту», основним критерієм ефективності професійної підготовки у коледжах є якість фахової передвищої освіти. Це поняття охоплює відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам чинного законодавства, стандартам фахової передвищої освіти, а також очікуванням зацікавлених сторін – студентів, роботодавців, освітніх установ і суспільства загалом. У межах дослідження якість професійної підготовки розуміємо як «збалансовану відповідність сукупності властивостей і характеристик освітнього процесу, його результатів і усієї педагогічної системи коледжу та умов її функціонування встановленим нормам і вимогам (стандартам), потребам, цілям, які визначаються особистістю, державою, громадянським суспільством, ринком праці» (Наглий, 2024).

Оцінювання якості професійної підготовки здобувачів освіти розглядається у науковій літературі як багатовимірний процес, що поєднує педагогічні, психологічні, управлінські та соціально-економічні аспекти. Воно спрямоване не лише на вимірювання рівня засвоєння знань, умінь і навичок, а й на визначення ступеня сформованості професійних компетентностей, готовності до виконання виробничих функцій та адаптації до змін ринку праці.

Важливою умовою ефективності оцінювання є його інтеграція у внутрішню систему забезпечення якості освіти закладу, що дає можливість не лише відстежувати результати навчальної діяльності, а й забезпечувати зворотний зв’язок між викладачами, здобувачами та адміністрацією для сприяння постійному вдосконаленню освітнього процесу.

Ефективність системи оцінювання якості професійної підготовки значною мірою залежить від обраних інструментів, їх валідності, достовірності та відповідності освітнім результатам. Згідно з вимогами

ESG (ENQA та ін., 2015), процес оцінювання має бути спрямований не лише на вимірювання досягнень, а й на підтримку навчання та вдосконалення освітнього процесу. У сучасній освітній практиці використовується широкий спектр інструментів оцінювання, які можна умовно поділити на традиційні та інноваційні. До традиційних інструментів, що зберігають актуальність у системі фахової передвищої освіти, належать письмові та усні контрольні роботи, модульні тести, заліки, іспити. Вони дають змогу перевірити рівень засвоєння теоретичних знань з економічних дисциплін, таких як мікро- і макроекономіка, бухгалтерський облік, фінанси тощо. Однак, як зазначають науковці (Лузан та ін., 2021), традиційні форми оцінювання не повною мірою відображають сформованість професійних компетентностей, адже фокусуються переважно на знаннях, а не на практичних уміннях і ціннісних орієнтаціях.

Сучасні тенденції розвитку освіти зумовлюють перехід до компетентнісно орієнтованого оцінювання, яке враховує не лише результати контролю знань, а й рівень сформованості умінь, здатностей і професійних установок (Лузан та ін., 2022).

До інноваційних інструментів оцінювання якості професійної підготовки молодших бакалаврів економічних спеціальностей належать: портфоліо здобувача освіти; проєктні та кейс-завдання; ділові ігри та моделювання професійних ситуацій; самооцінювання та взаємооцінювання; електронне оцінювання тощо.

Портфоліо здобувача освіти – індивідуальна добірка навчальних і практичних досягнень, яка демонструє динаміку формування професійних компетентностей. Портфоліо сприяє розвитку рефлексивності та самооцінювання, що відповідає рекомендаціям ESG щодо залучення здобувачів до процесу оцінювання якості (ENQA та ін., 2015). Проєктні та кейс-завдання дають можливість моделювати реальні економічні ситуації, приймати рішення в умовах ризику, аналізувати фінансові результати. Використання кейс-методів у підготовці економістів підтримує формування аналітичного мислення та професійної гнучкості (Лузан та ін., 2022). Ділові ігри відтворюють виробничі, управлінські чи фінансові процеси, що сприяє формуванню навичок командної роботи, лідерства та комунікації. Самооцінювання та взаємооцінювання дозволяють студентам аналізувати власні результати, формувати відповідальне ставлення до навчання й професійного розвитку. Електронне оцінювання (e-assessment) реалізується через електронні платформи (наприклад, Moodle, Google Classroom, LMS Canvas), що забезпечують прозорість оцінювання,

накопичувальний облік результатів і миттєвий зворотний зв'язок (Лузан та ін., 2022).

Як свідчить практика провідних українських закладів фахової передвищої освіти, найвищу ефективність демонструє комбіноване використання різних інструментів оцінювання – тестування знань, аналіз портфоліо, експертна оцінка, участь у проєктних завданнях і захист практичних кейсів, що дає можливість оцінювати не лише академічну успішність, а й рівень професійної готовності до реальної діяльності в економічній сфері.

П. Лузан (2023) стверджує, що «основним критерієм оцінювання якості підготовки студентів у коледжах є компетентність майбутнього фахового молодшого бакалавра, а знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінювання (за Б. Блумом) визначено рівнями (показниками) сформованості компетентності у тих, хто навчається».

Критерії оцінювання професійної підготовки мають ґрунтуватися на компетентнісній моделі випускника. Для молодших бакалаврів економічних спеціальностей такими критеріями є:

когнітивний критерій – рівень сформованості економічних знань і розуміння закономірностей ринкової економіки;

діяльнісний критерій – здатність застосовувати знання у вирішенні професійних завдань, володіння цифровими інструментами аналізу даних;

мотиваційно-ціннісний критерій – професійна спрямованість, відповідальність, етичність, готовність до саморозвитку;

комунікативний критерій – уміння працювати в команді, вести переговори, презентувати результати діяльності;

оцінювально-рефлексивний критерій – здатність оцінювати власну діяльність, робити висновки і визначати напрями професійного зростання.

Кожен із критеріїв може бути конкретизований через відповідні показники та рівні сформованості компетентностей, що уможливлює забезпечення об'єктивності і порівнюваності результатів оцінювання.

Модернізація освітніх програм фахової передвищої освіти передбачає оновлення змісту, форм і методів навчання відповідно до вимог сучасного ринку праці та стандартів якості освіти. У цьому контексті важливо забезпечити узгодженість між результатами навчання, критеріями оцінювання та освітніми результатами.

Залучення роботодавців до оцінювання професійних компетентностей здобувачів, впровадження дуальної освіти, використання цифрових платформ для моніторингу результатів

навчання сприяють підвищенню прозорості та ефективності оцінювального процесу.

Проведене дослідження дає зробити висновок, що оцінювання якості професійної підготовки молодших бакалаврів економічних спеціальностей є невід'ємною складовою внутрішньої системи забезпечення якості освіти та важливим чинником підвищення ефективності освітнього процесу.

Визначено, що ефективність оцінювальної діяльності забезпечується поєднанням традиційних і інноваційних інструментів, серед яких особливе місце займають портфоліо здобувача освіти, проєктні та кейс-завдання, експертна оцінка, самооцінювання, а також електронні форми моніторингу навчальних досягнень. Використання цих інструментів сприяє формуванню у студентів ключових професійних і загальних компетентностей, необхідних для успішної діяльності в сучасному економічному середовищі.

Оцінювання має базуватися на чітко визначених критеріях і показниках, що охоплюють когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний, комунікативний та оцінювально-рефлексивний аспекти професійної підготовки. Такий підхід забезпечує комплексне бачення результатів навчання та підвищує об'єктивність оцінювального процесу.

У контексті модернізації освітніх програм важливо інтегрувати систему оцінювання у загальну стратегію розвитку закладу освіти, узгоджуючи її з вимогами стандартів ESG та потребами ринку праці. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення цифрових інструментів оцінювання та створення аналітичних платформ для моніторингу якості підготовки фахівців економічного профілю.

Список посилань

Лузан, П. Г. (2023). Теоретико-методичні засади оцінювання якості підготовки фахівців у коледжах. *Інноваційна професійна освіта*. *2(9). 270-274.* DOI:10.32835/2786-619X.2023.2.9.270-274.

Лузан, П. Г., Каленський, А. А., Пащенко, Т. М., Мося, І. А. & Ямковий, О. Ю. (2021). *Методичні основи оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти: методичний посібник*. Житомир: Полісся.

Лузан, П. Г., Лапа, О. В., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Ваніна, Н. М., Ямковий, О. Ю. & Каленський, А. А. (2022). *Оцінювання якості підготовки фахівців у закладах фахової передвищої освіти*

аграрної, будівельної та машинобудівної галузей: практичний посібник. Київ: ІПО НАПН України.

Наглий, Д. (2024). Теоретичні аспекти оцінювання якості професійної підготовки фахівців в економічних коледжах. У О. В. Радкевич & М. А. Пригодія (Ред.), *Інноваційна професійна освіта. Спецвипуск 7(20). Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали VI Всеукраїнського науково-практичного семінару* (с. 78–85). ІПО НАПН України. https://doi.org/10.32835/2786-619-X/2024/7.20

ENQA, EUA, EURASHE та ESU. (2015). Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

РОЗДІЛ 8.
РОЗВИТОК КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ТА МІЖНАРОДНИХ ОСВІТНЬО-ПРОФЕСІЙНИХ І ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПРОГРАМ

УДК 378.147:331.108.4(4+477)

Вікторія Купрієвич,
кандидат педагогічних наук, доцент,
науковий співробітник відділу
професійно-практичної підготовки
Інституту професійної освіти НАПН України,
https://orcid.org/0000-0002-8196-8309

РОЗВИТОК КАДРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ: НАЦІОНАЛЬНИЙ ТА МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР

Анотація. У статті розглядається роль системи підвищення кваліфікації у розвитку кадрового потенціалу для ефективної реалізації освітніх програм. Проаналізовано національні та міжнародні підходи до професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, окреслено сучасні виклики та перспективи інтеграції інноваційних моделей підвищення кваліфікації в українську освітню практику. Особливу увагу приділено цифровим інструментам та безперервному навчанню як чинникам формування конкурентоспроможного освітнього середовища.

Ключові слова: кадровий потенціал, підвищення кваліфікації, професійний розвиток, освітні програми, міжнародний досвід, безперервне навчання.

ENHANCING HUMAN RESOURCE CAPACITY THROUGH PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEMS: NATIONAL AND INTERNATIONAL PERSPECTIVES

Viktoriia Kupriievych,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Researcher of the Department of Professional and Practical Training
of the Institute of Vocational Education of the NAES of Ukraine

Abstract. The article explores the role of professional development systems in enhancing human resource capacity for the effective implementation of educational programs. It analyzes national and international approaches to the professional growth of teaching and academic staff, outlining current challenges and prospects for integrating innovative models of professional development into Ukrainian educational practice. Special attention is given to digital tools and lifelong learning as key factors in shaping a competitive educational environment.

Keywords: human resource capacity, professional development, continuing education, educational programs, international experience, lifelong learning.

У сучасних умовах трансформації освітнього простору питання розвитку кадрового потенціалу набуває особливої актуальності. В свою чергу реформування освітньої галузі в Україні актуалізує також і проблему якості професійного розвитку педагога як провідника освітніх змін.

Ефективна реалізація освітніх програм неможлива без висококваліфікованих фахівців, які здатні адаптуватися до змін, впроваджувати інновації та забезпечувати академічну доброчесність. Система підвищення кваліфікації виступає ключовим інструментом у формуванні та розвитку професійних компетентностей педагогічних і науково-педагогічних працівників. Вона дозволяє не лише оновлювати знання, а й формувати нові навички, необхідні для інтеграції в міжнародний освітній простір. Кадровий потенціал у сфері освіти визначається як сукупність професійних, особистісних та інтелектуальних характеристик працівників, що забезпечують ефективне виконання освітніх функцій.

Розвиток кадрового потенціалу передбачає не лише формальне підвищення кваліфікації, а й безперервне вдосконалення компетентностей, адаптацію до нових викликів та технологій (Панкратова, 2021). У сучасних умовах трансформації освіти важливо

переосмислювати не лише зміст, а й форми професійного зростання педагогічних та науково-педагогічних працівників. Впровадження нових підходів вимагає методичного супроводу, чітких алгоритмів дій та готовності до постійного вдосконалення освітніх практик.

Сучасний світ стрімко змінюється, разом з ним трансформується система освіти. Сьогодні педагоги стикаються з новими викликами та можливостями, пов'язаними з цифровою епохою. Щоб залишатися ефективними, їм критично важливо опановувати сучасні інструменти та інтегрувати їх у свою роботу. Саме застосування інформаційних технологій в освітньому процесі стає не просто бажаним, а необхідним елементом, що відкриває нові горизонти для викладачів. Воно дозволяє не тільки оптимізувати подачу матеріалу, а й зробити навчання більш інтерактивним, доступним та персоналізованим.

Застосування інформаційних технологій розширює можливості для отримання знань і сприяє навчанню протягом життя, що дає змогу підвищувати кваліфікацію, здійснювати перепідготовку. Педагоги визнаються найвпливовішим фактором змін в освіті. І хоча ця думка є суперечливою, однак їх вирішальна роль у зусиллях реформувати або впроваджувати інновації в освітній процес є безперечною. У зв’язку з цим актуалізується вивчення та узагальнення освітніх практик, застосування практичного досвіду для саморозвитку і самовдосконалення, для впровадження інновацій у педагогічну діяльність (Петренко та ін., 2021).

Сучасний педагог має безперервно навчатися впродовж життя, адже це не лише вимога часу, а й необхідність для збереження професійної компетентності та відповідності викликам сучасної освіти.

Особливе місце в цьому процесі належить системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки вона за своїм призначенням фактично забезпечує підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови освітньої галузі і, відповідно, соціальних перетворень на якісно новому рівні. Саме в системі післядипломної педагогічної освіти, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можливо створити інноваційно-розвивальне середовище, в якому, спираючись на професійний досвід фахівців, ініціювати їхній професійний та особистісний розвиток, сприяти проєктуванню слухачем власної стратегії ефективної професійної діяльності (Купрієвич, &Сергеєва, 2020).

У сучасному освітньому середовищі інноваційні підходи до підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників набувають особливого значення. Традиційні форми навчання поступово поступаються місцем гнучким, персоналізованим

та технологічно орієнтованим моделям професійного розвитку. Одним із ключових напрямів є впровадження цифрових інструментів, які забезпечують доступність, інтерактивність і адаптивність освітнього процесу. Сучасні тенденції включають використання EdTech, краудсорсинг, гейміфікацію та персоналізоване навчання. Корпоративне навчання із застосуванням електронних платформ та відкритого доступу через Інтернет сприяє залученню широкого кола учасників до вирішення освітніх завдань.

Цифрові платформи, такі як Coursera, Prometheus, EdEra, Google for Education, пропонують широкий спектр курсів, вебінарів, симуляцій та інтерактивних тренінгів, що дозволяють освітянам здобувати нові знання у зручному форматі. Важливу роль відіграють мобільні додатки, віртуальні лабораторії, штучний інтелект та аналітика навчальних даних, які сприяють формуванню індивідуальних траєкторій професійного розвитку. Інтеграція цифрових технологій у процес підвищення кваліфікації дозволяє створити гнучке, доступне та ефективне середовище для професійного розвитку. (Нова українська школа, 2025).

Дослідження інноваційних форматів підвищення кваліфікації ґрунтується на аналізі найбільш ефективних світових практик та адаптації їх до українських реалій. Методичний супровід кожного з них має свою специфіку і вимагає цілеспрямованої підготовки.

Серед ключових форматів, що потребують особливого методичного супроводу, слід виділити такі.

Навчання на основі проєктів. Цей підхід передбачає розробку та реалізацію педагогами власних освітніх проєктів, які вирішують актуальні проблеми. Методичний супровід включає консультування, оцінювання та створення портфоліо. Власне педагог отримує реальне завдання (наприклад, розробка нового інтерактивного курсу, створення STEM-лабораторії, впровадження інклюзивних практик) і працює над його виконанням протягом певного періоду.

Створення персональних освітніх траєкторій. Суть такого формату полягає у відмові від уніфікованих курсів на користь індивідуального плану розвитку для кожного педагогічного працівника. Педагоги отримують можливість обирати терміни, теми, формати та темп навчання, що відповідають їхнім індивідуальним потребам. Методична підтримка полягає у розробці інструментів для самодіагностики та картування освітніх маршрутів.

Фасилітація та менторство. Перехід від лекційного формату («викладач – слухач») до формату («ментор – слухач»), де ментор / фасилітатор допомагає педагогу самостійно знайти рішення,

розвиваючи його лідерські та критичні навички, а не надає готові відповіді. Проведення регулярних зустрічей, де ментор задає відкриті питання, допомагає розібрати складні ситуації та формує у педагогічного працівника навички самоаналізу та критичного мислення.

Впровадження інноваційних форматів підвищення кваліфікації не лише оновлює зміст освіти, а й змінює парадигму професійного розвитку педагога. Ключовою умовою успіху є розробка чіткої методичної моделі, яка включає: діагностику потреб, проєктування індивідуальних траєкторій, організацію практико-орієнтованих занять, систему оцінювання на основі портфоліо та постійний моніторинг процесу.

У міжнародному контексті професійний розвиток педагогів розглядається як безперервний процес, що має бути змістовним, тривалим і практично орієнтованим. Згідно з дослідженням Learning Policy Institute, ефективний професійний розвиток включає активне навчання, співпрацю, коучинг і зв'язок із реальними освітніми практиками (Darling-Hammondetal, 2017).

Міжнародна практика демонструє різноманіття моделей підвищення кваліфікації, які базуються на принципах гнучкості, індивідуалізації, практичної спрямованості та партнерства. У багатьох країнах застосовуються мікрокваліфікації, онлайн-курси та сертифікаційні програми, які дозволяють освітянам оновлювати компетентності відповідно до вимог часу (European Commission, 2023).

Американські дослідження стверджують, що найбільш результативними є ті програми підвищення кваліфікації, які мають значну тривалість, фокусуються на змісті навчання та передбачають інтерактивну участь педагогів (American Psychological Association, n.d.).

Однією з найпоширеніших моделей у країнах Європейського Союзу є *модель професійних спільнот практики* (Professional Learning Communities, PLCs), яка передбачає регулярну взаємодію педагогів для обміну досвідом, спільного вирішення проблем та розробки інноваційних підходів до навчання. У США та Канаді активно застосовується *менторська модель*, коли досвідчені педагоги супроводжують молодих колег у процесі адаптації та професійного зростання. У Великій Британії та Фінляндії популярності набули *індивідуальні траєкторії професійного розвитку*, які дозволяють педагогам самостійно обирати тематику, формат і тривалість навчання відповідно до власних потреб і цілей. Також активно використовуються

сертифікаційні програми, які визнаються на національному рівні та є частиною системи професійного зростання.

Важливою тенденцією є інтеграція *цифрових технологій* у процес підвищення кваліфікації. Онлайн-курси, вебінари, віртуальні тренінги та платформи дистанційного навчання забезпечують доступ до якісного контенту незалежно від місця проживання педагога. У деяких країнах, зокрема в Естонії та Сінгапурі, цифрові інструменти інтегровані в національні системи підвищення кваліфікації, що дозволяє здійснювати моніторинг прогресу та формувати персоналізовані освітні маршрути.

Міжнародний досвід свідчить про ефективність *партнерських моделей*, у яких підвищення кваліфікації здійснюється у співпраці між закладами освіти, університетами, державними структурами та громадськими організаціями. Такий підхід сприяє підвищенню якості освітніх послуг, розвитку інноваційної культури та формуванню професійної ідентичності педагогів.

Для України актуальною є адаптація цих моделей з урахуванням національного контексту, зокрема потреб децентралізації, цифровізації та інтеграції до європейського освітнього простору. Впровадження елементів міжнародного досвіду може стати потужним імпульсом для модернізації системи підвищення кваліфікації та забезпечення сталого розвитку кадрового потенціалу в освіті.

Українська система освіти має значний потенціал для інтеграції кращих світових практик, зокрема мікрокваліфікацій, цифрових платформ, наставництва та академічної мобільності. Водночас існують виклики, пов’язані з нормативною базою, мотивацією педагогів, фінансуванням та цифровою нерівністю.

Для ефективної реалізації освітніх програм необхідно: забезпечити доступність якісного підвищення кваліфікації для всіх категорій освітян; стимулювати впровадження інноваційних форм навчання; розвивати партнерства між закладами освіти, державними інституціями та міжнародними організаціями; формувати культуру безперервного професійного розвитку.

Таким чином, упровадження системного підходу до розвитку кадрового потенціалу в освітній сфері є важливою передумовою для підвищення конкурентоспроможності української освіти в умовах глобалізації. Такий підхід забезпечує цілісне бачення процесів професійного зростання педагогічних працівників, сприяє інтеграції національної освітньої системи у світовий освітній простір та формуванню людського капіталу, здатного ефективно реагувати на сучасні виклики та тенденції розвитку суспільства.

Список посилань

Купрієвич, В. О., & Сергеєва, Л. М. (2020). *Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації напряму «Педагогічні, науково-педагогічні працівники та керівники закладів освіти» галузі знань: 01 «Освіта» категорії слухачів:«Керівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти».* https://lib.iitta.gov.ua/724670/

Нова українська школа. (2025, June 27). *Які міжнародні практики професійного розвитку можна застосувати в українській освіті.* https://nus.org.ua/2025/06/27/yaki-mizhnarodni-praktyky-profesijnogo-rozvytku-mozhna-zastosuvaty-v-ukrayinskij-osviti/

Панкратова, О. (2021). Підвищення кваліфікації персоналу в сучасних умовах та розвиток тенденцій корпоративних освітніх процесів. *Економіка та суспільство*, 25. https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-7

Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Купрієвич, В. О., Гуменний, О. Д., Антонюк, Л. А., Паздрій, В. Я., & Фурман, О. М. (2021). *Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики: методичні рекомендації.* Волиньполіграф. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725123/

American Psychological Association. (n.d.). *Professional development for PreK–12 teachers*. APA Centerfor Psychologyin Schools and Education. https://www.apa.org/education-career/k12/professional-development

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., &Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

European Commission. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability*. Retrieved October 14, 2025. https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/micro-credentials

РОЗДІЛ 9.
ПРОЦЕДУРИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВНУТРІШНЬОЇ І ЗОВНІШНЬОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ: ВИКЛИКИ І СУЧАСНІ ПІДХОДИ

Катерина Бех,
кандидат історичних наук, вчений секретар
Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології
ім. М.Т. Рильського НАН України,
https://orcid.org/0000-0002-6779-623X

ВНУТРІШНЯ ТА ЗОВНІШНЯ АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ АСПІРАНТІВ У ГАЛУЗІ ЕТНОЛОГІЇ ТА КУЛЬТУРОЛОГІЇ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ІНСТИТУТУ МИСТЕЦТВОЗНАВСТВА, ФОЛЬКЛОРИСТИКИ ТА ЕТНОЛОГІЇ ІМ. М. Т. РИЛЬСЬКОГО НАН УКРАЇНИ

Анотація. У публікації розглянуто питання розвитку академічної мобільності здобувачів ступеня доктора філософії у галузях етнології та культурології на прикладі діяльності Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України. Проаналізовано основні форми внутрішньої та зовнішньої мобільності, зокрема участь аспірантів у міжнародних програмах, спільних дослідницьких проєктах, експедиціях, педагогічній практиці та віртуальних академічних заходах. Наголошено на ролі академічної мобільності як чинника інтеграції української гуманітарної науки у європейський освітній простір і підвищення якості підготовки молодих науковців. Окреслено перспективи подальшого розвитку академічної мобільності через міжінституційне партнерство та залучення до міжнародних дослідницьких мереж.

Ключові слова: академічна мобільність, етнологія, культурологія, аспірантура, освітньо-наукова програма, внутрішня мобільність, зовнішня мобільність.

INTERNAL AND EXTERNAL ACADEMIC MOBILITY OF POSTGRADUATE STUDENTS IN THE FIELD OF ETHNOLOGY AND CULTURAL STUDIES: EXPERIENCE AND PROSPECTS OF THE M. T. RYLSKY INSTITUTE OF ART STUDIES, FOLKLORISTICS AND ETHNOLOGY OF THE NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES OF UKRAINE

Bekh Kateryna,
candidate of historical sciences,
Scientific secretary, M. Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology, National Academy of Sciences of Ukraine

Abstract. The publication examines the issue of academic mobility among doctoral candidates in the fields of ethnology and cultural studies, using the example of the M. T. Rylsky Institute of Art Studies, Folklore and Ethnology of the National Academy of Sciences of Ukraine. The main forms of internal and external mobility are analyzed, in particular the participation of graduate students in international programs, joint research projects, expeditions, teaching practice, and virtual academic events. The role of academic mobility as a factor in the integration of Ukrainian humanities into the European educational space and improving the quality of training for young scientists is emphasized. Prospects for the further development of academic mobility through inter-institutional partnerships and involvement in international research networks are outlined.

Keywords: academic mobility, ethnology, cultural studies, postgraduate studies, educational and scientific program, internal mobility, external mobility.

Сучасна освітньо-наукова система України перебуває у стані активної інтеграції до європейського академічного простору. У цих умовах особливої актуальності набуває питання забезпечення академічної мобільності здобувачів ступеня доктора філософії, адже саме мобільність – внутрішня та зовнішня – є одним із ключових інструментів формування високопрофесійних учених, спроможних ефективно функціонувати в глобалізованому науковому середовищі.

Для галузей гуманітарного знання, зокрема **етнології** та **культурології,** академічна мобільність є не лише засобом підвищення фахового рівня, а й необхідною умовою розширення міждисциплінарних зв'язків, доступу до польових матеріалів, джерел і методологій, поширених у світовій науці. Для **етнології** це насамперед можливість безпосереднього

ознайомлення з культурними практиками різних народів, участі у спільних польових дослідженнях, вивчення сучасних підходів до аналізу традиційної культури, етнічної ідентичності та культурної спадщини. Для **культурології** академічна мобільність відкриває простір для глибшого розуміння процесів культурної глобалізації, міжкультурної комунікації, функціонування символічних систем і медіа, а також сприяє впровадженню новітніх теоретичних парадигм у вітчизняний науковий дискурс. У ширшому сенсі, участь у міжнародних академічних програмах формує нову якість гуманітарного знання, підсилюючи діалог між культурами та сприяючи інтеграції української науки у світовий інтелектуальний простір. Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України (далі – ІМФЕ) у цьому напрямі повсякчас шукає можливості для поєднання традицій академічної школи з інноваційними освітньо-науковими підходами, адже науковий і науково-педагогічний колектив Інституту вбачає своїм основним завданням виховати фахівців із глибокими знаннями в галузі гуманітаристики, які працюватимуть на користь розбудови держави, збереження та відтворення народознавчо-мистецького (етнографічного, музично-пісенного, декоративно-прикладного, кіно- й театрального, славістичного) фонду (Стішова, Бех, 2022).

Інститут мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України є провідним науковим центром у сфері гуманітарних досліджень, який забезпечує підготовку здобувачів за освітньо-науковими програмами «Етнологія» та «Культурологія та музеєзнавство» (з мистецтвознавчим аспектом). Освітня складова програм побудована на принципах гнучкості, міждисциплінарності та відкритості до сучасних міжнародних комунікацій.

Значну роль у розширенні академічної зовнішньої мобільності відіграють **гостьові лекції іноземних фахівців**, які систематично проводяться в межах освітньо-наукового процесу ІМФЕ. До виступів дирекція та колектив Інституту запрошують дослідників з Польщі, Литви, Франції, які презентують сучасні підходи до аналізу культурної спадщини, фольклору, ритуальної культури, народних та професійних мистецтв, музеєзнавства. Такі лекції сприяють не лише підвищенню рівня теоретичної підготовки аспірантів, а й формують середовище живого наукового діалогу, у якому відбувається обмін методологіями, концепціями та термінологією. Гостьові лекції іноземних науковців також виконують функцію **віртуальної зовнішньої мобільності**, оскільки частина таких заходів проводиться у форматі онлайн-конференцій, що дозволяє залучати фахівців з провідних університетів

світу без потреби фізичного переміщення. Це розширює географію академічних контактів та інтегрує українських аспірантів у міжнародний науковий простір.

Внутрішня мобільність аспірантів ІМФЕ реалізується через низку освітньо-наукових механізмів. Насамперед це участь у міжінституційних дослідницьких проєктах, спільних семінарах і конференціях, організованих науковими установами НАН України гуманітарного профілю. Так, аспіранти мають можливість долучатися до діяльності академічних рад інших інститутів, брати участь у методологічних семінарах із суміжних дисциплін – історії, філології, соціології культури, антропології.

Варто наголосити, що в Інституті активно діє внутрішня міжінститутська мобільність у плані реалізації освітніх компонентів. За укладеними угодами про співпрацю та про реалізацію академічної мобільності для аспірантів нашої установи викладачами Центру наукових досліджень та викладання іноземних мов НАН України забезпечується навчальна дисципліна «Іноземна мова у науковій комунікації», викладачами Центру гуманітарної освіти НАН України – навчальна дисципліна «Філософія науки та культури», науковцями Інституту мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України – дисципліна «Науковий текст: стилістичні та змістові параметри».

Показовим є також залучення аспірантів до народознавчих експедицій, що проводяться у співпраці з регіональними науковими центрами-партнерами Інституту. Під час таких досліджень здобувачі опановують методи польової етнології, інтерв'ювання, фото- та відеофіксації, а також практикують науковий опис нематеріальної культурної спадщини. Це поєднання наукової і практичної діяльності є яскравим проявом внутрішньої мобільності, адже аспіранти тимчасово працюють у різних регіонах країни, представляючи ІМФЕ та водночас збагачуючи власні дослідницькі компетентності. Зокрема, аспірант 3-го року навчання зі спеціальності «Історія та археологія» разом із науковим керівником здійснили експедицію до м. Галич та у співпраці із Національним заповідником «Давній Галич» зібрали місцевий польовий матеріал у зрізі сучасної етнокультури та провели наукове обговорення щодо досвіду етнографічних виїздів та збору інтерв'ю під час сучасних воєнних реалій.

Важливим елементом підготовки аспірантів є педагогічна практика, яку здобувачі проходять у закладах вищої освіти України, з якими ІМФЕ має укладені угоди про співпрацю. Серед них – Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Київський національний

університет театру, кіно і телебачення імені І. К. Карпенка-Карого, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка та ін. Завдяки такій взаємодії аспіранти набувають досвіду викладацької діяльності, розвивають навички публічної комунікації та популяризації наукових знань.

Важливим інструментом внутрішньої мобільності є також участь у всеукраїнських наукових конференціях і молодіжних форумах гуманітарного спрямування. ІМФЕ підтримує молодих науковців у підготовці публікацій, надає консультаційну допомогу щодо оформлення матеріалів і сприяє включенню їх до академічного дискурсу. Здобувачі мають можливість опублікувати свої результати дослідницьких напрацювань у фаховому науковому журналі Інституту «Народна творчість та етнологія» (категорії Б), зокрема в часописі є окрема рубрика для молодих науковців – «Трибуна молодого дослідника» (Народна творчість та етнологія, 2025).

Попри певні досягнення, забезпечення академічної мобільності аспірантів гуманітарних спеціальностей стикається з низкою викликів. Насамперед це обмежене фінансування програм мобільності, нерівний доступ до грантових ресурсів та недостатня обізнаність молодих дослідників із процедурою подання заявок. Також актуальними залишаються питання визнання результатів навчання та досліджень, проведених за межами основного закладу, особливо в контексті інтеграції наукових стандартів різних країн.

В умовах воєнного стану та обмежень на фізичне переміщення дослідників набуває значення віртуальна мобільність – участь у міжнародних онлайн-конференціях, вебінарах, спільних електронних платформах для обміну результатами досліджень. ІМФЕ активно впроваджує такі формати: дистанційні лекції запрошених професорів, віртуальні наукові семінари, створення спільних цифрових архівів та баз даних народної культури.

Подальший розвиток академічної мобільності аспірантів ІМФЕ передбачає поглиблення співпраці з університетами та науковими установами як в Україні, так і за кордоном. Значного потенціалу набуває залучення аспірантів до міжнародних міждисциплінарних дослідницьких мереж, зокрема у сферах культурної антропології, цифрової гуманітаристики, музеології та охорони культурної спадщини. Участь у таких ініціативах сприяє підвищенню якості дисертаційних досліджень і зміцненню позицій української гуманітарної науки у світовому науковому просторі.

Академічна мобільність аспірантів у галузі етнології та культурології є невід'ємним елементом формування сучасного науковця-гуманітарія. Вона сприяє підвищенню якості освітньо-наукової підготовки, розширює професійний світогляд і створює умови для інтеграції української науки у європейський освітній простір.

Досвід Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Т. Рильського НАН України демонструє успішне поєднання традицій академічної школи з інноваційними підходами до підготовки докторів філософії. Системна робота з розвитку внутрішньої та зовнішньої мобільності, партнерство з університетами, підтримка участі аспірантів у міжнародних програмах і семінарах формують підґрунтя для сталого розвитку гуманітарної науки в Україні.

Подальше розширення можливостей академічної мобільності – це інвестиція у майбутнє української культури, освіти і науки, у виховання нового покоління дослідників, здатних не лише зберігати, а й осмислювати культурну спадщину в контексті глобальних трансформацій.

Список посилань

Стішова, Н. С., & Бех, К. М. (2022). Досвід реалізації освітньо-наукових програм та третьому рівні вищої освіти в академічному середовищі: етнологічний та культурологічний аспекти. У Л. Єршова та С. Кравець (Ред.), *Модернізація освітніх програм підготовки здобувачів вищої освіти в контексті глобальних і національних викликів: матеріали V Всеукраїнського науково-практичного семінару (31 жовтня 2022 р.)* (С. 125–127). Інститут професійної освіти НАПН України. https://nte.etnolog.org.ua/

Народна творчість та етнологія. (н. д.). https://nte.etnolog.org.ua/

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор, академік Національної академії педагогічних наук України,
директор Інституту професійної освіти НАПН України

ЗАСТУПНИКИ РЕДАКТОРА

Ганна Романова,
доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи
Інституту професійної освіти НАПН України
Людмила Базиль,
доктор педагогічних наук, професор, учений секретар
Інституту професійної освіти НАПН України

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

Тетяна Герлянд
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій професійного навчання Інституту професійної освіти НАПН України

Андрій Гуржій,
доктор технічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, головний науковий співробітник відділу цифрових освітніх ресурсів Інституту професійної освіти НАПН України

Олександр Гуменний,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу цифрових освітніх ресурсів Інституту професійної освіти НАПН України

Закатнов Дмитро, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Андрій Каленський,
доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій професійного навчання Інституту професійної освіти НАПН України

Світлана Кравець,
кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу зарубіжних систем професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Вікторія Кручек,
доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Інституту професійної освіти НАПН України

Петро Лузан,
доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Нелля Ничкало,
доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти та освіти дорослих НАПН України

Валерій Орлов,
доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Микола Пригодій,
доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Олена Тітова,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Видання засноване 04 жовтня 2021 року
рішенням ученої ради Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України (протокол № 10)

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

РУБРИКИ:

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В УМОВАХ СТАЛОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Відповідальний редактор: **Петро Лузан**,
доктор педагогічних наук, професор

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Відповідальний редактор: **Валентина Радкевич**,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

ПІДГОТОВКА ДО ПІДПРИЄМНИЦТВА

Відповідальний редактор: **Валерій Орлов**,
доктор педагогічних наук, професор

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Відповідальний редактор: **Оксана Лапа**,
кандидат педагогічних наук, доцент

РОЗВИТОК МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА

Відповідальний редактор: **Олена Тітова,**
доктор педагогічних наук, професор

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Відповідальний редактор: **Микола Пригодій**,
доктор педагогічних наук, професор

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

РУБРИКА:
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Рубрика заснована рішенням Вченої ради Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (протокол № 10 від 04 жовтня 2021 року)

Відповідальний редактор: **Валентина Радкевич**,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

У рубриці «Науково-методичне забезпечення професійної освіти» оприлюднюються матеріали щорічної звітної всеукраїнської конференції Інституту професійої освіти НАПН України «Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання», результати завершених наукових досліджень ІПО НАПН України, експериментів всеукраїнського і регіонального рівнів та інші матеріали наукового, навчального, виробничо-практичного і довідкового характеру з проблем науково-методичного супроводу професійної і фахової передвищої освіти

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ РУБРИКИ

ГОЛОВА
Валентина Радкевич,
доктор педагогічних наук, професор,
академік Національної академії педагогічних наук України

ЧЛЕНИ РЕДКОЛЕГІЇ

Людмила Базиль, доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Інституту професійної освіти НАПН України

Ганна Романова, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Тетяна Герлянд, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій професійного навчання Інституту професійної освіти НАПН України

Олександр Гуменний, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу цифрових освітніх ресурсів Інституту професійної освіти НАПН України

Андрій Гуржій, доктор технічних наук, професор, академік НАПН України, головний науковий співробітник відділу цифрових освітніх ресурсів Інституту професійної освіти НАПН України

Дмитро Закатнов, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Андрій Каленський, доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник відділу змісту і технологій професійного навчання Інституту професійної освіти НАПН України

Світлана Кравець, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу зарубіжних систем професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Вікторія Кручек, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу професійно-практичної підготовки Інституту професійної освіти НАПН України

Оксана Лапа, кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач центру психологічного супроводу діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Валерій Орлов, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу виховання і професійної кар'єри Інституту професійної освіти НАПН України

Петро Лузан, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Микола Пригодій, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійної освіти НАПН України

Олена Тітова, доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу фахової передвищої освіти Інституту професійної освіти НАПН України

Янна Чепуренко, кандидат педагогічних наук, доцент, керівник Центру управлінських технологій професійної освіти Інституту професійної освіти НАПН України

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

Видано у 2025 році:

Випуск 1 (22)’2025
РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ, ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНИ:
матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної(звітної) конференції Інституту професійної освіти НАПН України (м. Київ, 27 – 28 березня 2025 р.)

Випуск 2 (23)’2025
НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У 2024 РОЦІ:
монографія

ІННОВАЦІЙНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Електронне продовжуване видання
Інституту професійної освіти НАПН України

РУБРИКА:
НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Випуск 3(24)
МОДЕРНІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛЬНИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ

АВТОРИ:
Олена ТІТОВА, Петро ЛУЗАН, Світлана ДЗЮБЕНКО, Олександр ДІДЕНКО, Денис НЕТЕСА, Катерина БАЗИЛІВСЬКА, Мирослава ВОВК, Олена СЕМЕНОГ, Володимир ОВЧАРУК, Світлана ПОЛІЩУК, Микола ПРИГОДІЙ, Олександр КУЧЕРЯВИЙ, Вікторія КРУЧЕК, Ганна РОМАНОВА, Світлана ДОРОФЕЙ, Наталія ПАНЧУК, Софія ПАНЧУК, Лариса ПЕТРЕНКО, Ольга САВІЦЬКА, Людмила БАЗИЛЬ, Иван ГОЛУБ, Роддіон КОЛИШКО, Світлана КРАВЕЦЬ, Карина МАЛІНОВСЬКА, Ирина МОСЯ, Дмітро НАГЛИЙ, Вікторія КУПРІЄВИЧ, Катерина БЕХ

Рекомендовано до оприлюднення Вченою радою Інституту професійної освіти НАПН України (протокол No 12 від 30 жовтня 2025 року)

Формат 210×297
Авт. арк. – 22,1

Виготівник і видавець:
Інститут професійної освіти НАПН України
03045 Київ, пров. Віто-Литовський, 98-а
+380 (44) 259-45-53
e-mail: info@ivet.edu.ua

Підтвердження внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції.
Серія ДК, No 3805 від 21.06.2010 р.

Наукові редактори – Валентина Радкевич, Ганна Романова
Технічний редактор – Ольга Єршова
Літературний редактор – Лідія Гуменна
Бібліографічний редактор – Вікторія Маркова
Палітурка[1] – Леонід Романов

[1] https://edvoy.com/articles/phd-abroad-scholarships-for-indian-students/