

ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В.Г. КОРОЛЕНКА



ЦИФРОВІЗОВАНА ОСВІТА ТА РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНІ МОДЕЛІ: КОНСАЛТИНГ І ЕКСПЕРТНА ПІДТРИМКА

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



Полтава – 2026

Друкується за ухвалою вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (протокол № 8 від 26.02.2026 р.)

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Бойчук Юрій Дмитрович, доктор педагогічних наук, професор, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, дійсний член (академік) НАПН України.

Загородня Алла Анатоліївна, докторка педагогічних наук, професорка, головна наукова співробітниця відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України.

Солошич Ірина Олександрівна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри екології та біотехнологій Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського.

**Цифровізована освіта та ресурсно-орієнтовані моделі:
Ц75 консалтинг і експертна підтримка** : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Грин'ювої, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац. пед.ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2026. – 630 с.

ISBN 978-617-8568-05-4

Колективна монографія «Цифровізована освіта та ресурсно-орієнтовані моделі: консалтинг і експертна підтримка» присвячена дослідженню сучасних трансформацій освітнього простору в умовах цифровізації та соціально-педагогічних змін. У виданні розглянуто теоретичні та методологічні основи ресурсно-орієнтованого підходу, інноваційні моделі організації навчання, формування професійних компетентностей та механізми консалтингової й експертної підтримки освітніх процесів. Значна увага приділена цифровим освітнім ресурсам, інклюзивній освіті, управлінським аспектам модернізації освітніх систем та методам оцінювання ефективності дидактичних моделей. Монографія призначена для науковців, викладачів, аспірантів, магістрантів і практиків у сфері педагогіки, освітнього менеджменту та цифрової дидактики, а також усіх, хто цікавиться розвитком сучасної освіти та інноваційними підходами до навчання.

УДК 37.091.39:004]:005.572
DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235>

ISBN 978-617-8568-05-4

© Колектив авторів, 2026

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
Антофійчук А. РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МОВНА ОСОБИСТІСТЬ І ДІАЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ	9
Анушкевич В. РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ СУПЕРВІЗІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: КОНСАЛТИНГОВИЙ ПІДХІД.....	36
Бабенко І. МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ» ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТИЗА».....	70
Большая О. ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ІННОВАЦІЇ ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ».....	107
Гриньова М., Ігнатенко Н., Кузнецова Т., Ковтун О., Ковтун Н. УПРАВЛІНСЬКІ ІМПЕРАТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ В ПАРАДИГМІ ЄВРОСТРАТЕГІЇ «ЦИФРОВИЙ КОМПАС 2030».....	140
Гриньова М., Кононець Н., Іщенко І. ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ.....	177
Губарь О., Васюк Ю. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	214
Іваниця А. СИСТЕМА ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	253
Іщенко І. ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ	287
Іщенко І., Кононець Н. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТИЗА».....	319
Кононець Н. ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ	

МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТИЗА»	360
Кононець Н. КВАЛІМЕТРИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ.....	404
Кононець Н., Петренко Л., Мокляк В., Бояринова І., Школяр С. РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	448
Луценко С., Єфремова Г., Луценко С., Пінчук Д., Кожем'якіна І. ІНТЕГРАЦІЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ КОНСАЛТИНГУ ТА СОЦІАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СИСТЕМІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД	489
Нестуля С. КОНСАЛТИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД.....	517
Ткаченко А., Жданова-Неділько О. МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ КУРСІВ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» І «ПЕДАГОГІКА ТА ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ» В МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ ТА ЕКСПЕРТИЗИ..	554
Шевчук Л., Лоха А. РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ЗАСОБАМИ СИСТЕМ ДИНАМІЧНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	591
НАШІ АВТОРИ	628

**Автори несуть відповідальність за зміст і достовірність поданих матеріалів.*

ПЕРЕДМОВА

Сучасний етап розвитку світового освітнього простору характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими стрімким розвитком цифрових технологій, зростанням ролі інформаційно-комунікаційних систем та необхідністю формування нових моделей організації освітнього процесу. У цих умовах цифровізація освіти постає не лише як технологічний тренд, а як комплексна соціально-педагогічна трансформація, що охоплює всі рівні освітньої діяльності – від змісту та методів навчання до управління освітніми системами, експертного оцінювання та консалтингової підтримки освітніх інновацій.

У контексті сучасних викликів, зокрема глобалізаційних процесів, інтенсифікації науково-технічного прогресу, а також суспільних трансформацій, що відбуваються в Україні в умовах воєнного стану та повоєнної відбудови, особливої актуальності набуває пошук ефективних ресурсно-орієнтованих моделей розвитку освіти. Такі моделі передбачають раціональне використання інтелектуальних, інформаційних, технологічних, дидактичних і людських ресурсів з метою підвищення якості освітнього процесу, забезпечення його гнучкості, інноваційності та відповідності сучасним суспільним потребам.

Ресурсно-орієнтований підхід у педагогіці розглядається як методологічна основа організації освітнього середовища, спрямована на активізацію потенціалу всіх учасників освітнього процесу. Він передбачає створення умов для розвитку суб'єктності здобувачів освіти, стимулювання їхньої дослідницької активності, формування компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах цифрового суспільства. Водночас цей підхід тісно пов'язаний із розвитком цифрових освітніх ресурсів, освітнього консалтингу та експертної діяльності, які стають важливими механізмами модернізації освітніх систем, підтримки інновацій та забезпечення якості освіти.

Колективна монографія «Цифровізована освіта та ресурсно-орієнтовані моделі: консалтинг і експертна підтримка» є результатом наукових досліджень учених і практиків у галузі педагогіки, освітнього менеджменту, психології та суміжних дисциплін. У ній представлено теоретичні засади, методологічні підходи та практичні результати досліджень, спрямованих на розроблення й упровадження ресурсно-орієнтованих моделей організації освітнього процесу в умовах цифровізації.

Структура колективної монографії відображає міждисциплінарний характер досліджуваної проблематики та охоплює широкий спектр наукових і практичних питань. У розділах видання розглянуто теоретичні та методичні засади ресурсно-орієнтованого навчання, особливості формування професійних компетентностей майбутніх фахівців, інноваційні підходи до організації освітнього процесу, а також механізми консалтингової та експертної підтримки освітніх реформ. Значна увага приділяється дослідженню ресурсно-орієнтованого підходу до навчання мовних дисциплін, зокрема формуванню мовної особистості та розвитку діалогічних практик у процесі вивчення української мови. Важливим напрямом досліджень є також розроблення моделей супервізійної діяльності та консалтингового супроводу підготовки майбутніх психологів в умовах воєнного часу.

У монографії висвітлюються методичні аспекти викладання освітніх компонентів у магістерській освітній програмі «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Розглянуто дидактичні моделі освітнього консалтингу, організаційно-педагогічні умови його реалізації у системі вищої освіти, а також особливості формування спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання здобувачів вищої освіти у процесі вивчення різних освітніх компонентів.

Окремий блок досліджень присвячено управлінським аспектам модернізації освітніх моделей у контексті європейських стратегічних орієнтирів цифрового розвитку, зокрема, реалізації концептуальних положень євростратегії

«Цифровий компас 2030». У цьому контексті аналізуються управлінські імперативи цифрової трансформації освіти, можливості використання консалтингових технологій у системі змішаного навчання та перспективи інтеграції освітнього консалтингу з механізмами публічного управління.

У виданні також розглядаються питання цифровізації освітнього середовища як чинника забезпечення якості інклюзивної освіти, розвитку системи підтримки дітей із порушеннями психофізичного розвитку, а також формування управлінської культури майбутніх магістрів освітніх наук у цифровізованому освітньому середовищі.

Особливу увагу приділено методологічним аспектам експертного оцінювання освітніх моделей, зокрема використанню кваліметричного моделювання як інструменту аналізу ефективності дидактичних моделей. Представлені дослідження демонструють можливості застосування сучасних аналітичних підходів до оцінювання результативності освітніх інновацій та управління якістю освітнього процесу.

Важливим напрямом наукових пошуків авторів є інтеграція міждисциплінарних підходів у підготовці фахівців з освітнього консалтингу та експертизи, зокрема через поєднання курсів методології наукових досліджень, педагогіки та психології вищої школи. Окремі дослідження присвячено використанню сучасних цифрових інструментів у професійній підготовці майбутніх учителів, зокрема систем динамічної математики як засобу реалізації дидактичного принципу наочності.

Отже, представлена колективна монографія є комплексним науковим дослідженням актуальних проблем цифровізації освіти, розвитку ресурсно-орієнтованих освітніх моделей, упровадження консалтингових технологій та експертних механізмів забезпечення якості освітнього процесу. Її матеріали спрямовані на поглиблення теоретичних знань і вдосконалення практичних механізмів модернізації освіти в умовах цифрової трансформації суспільства.

Видання адресоване науковцям, викладачам закладів вищої освіти, аспірантам, магістрантам, фахівцям у галузі педагогіки, освітнього менеджменту та цифрової дидактики, а також усім, хто цікавиться проблемами розвитку сучасної освіти, освітнього консалтингу та експертної діяльності.

Авторський колектив висловлює сподівання, що результати представлених у монографії досліджень сприятимуть подальшому розвитку наукових підходів до цифровізації освіти, удосконаленню ресурсно-орієнтованих моделей навчання та формуванню ефективних механізмів консалтингової й експертної підтримки освітніх інновацій.

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: МОВНА ОСОБИСТІСТЬ І ДІАЛОГІЧНІ ПРАКТИКИ

***Анотація.** У статті здійснено теоретичне осмислення ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови в контексті сучасної освітньої парадигми. Розкрито потенціал мовної особистості як ключового ресурсу освітнього процесу та окреслено роль діалогічних практик у формуванні комунікативної компетентності здобувачів освіти. Проаналізовано сучасні лінгводидактичні підходи, що актуалізують суб'єктність учня, його мовний досвід і ціннісні орієнтації. Обґрунтовано доцільність переходу від репродуктивних моделей навчання до діалогічно зорієнтованих форм організації уроку української мови. Запропоновано практичні моделі ресурсно-орієнтованого навчання, які сприяють розвитку мовної рефлексії, відповідального мовного вибору та стійкої мотивації до мовного саморозвитку.*

***Ключові слова:** ресурсно-орієнтоване навчання, українська мова, мовна особистість, діалогічні практики, комунікативна компетентність, лінгводидактика.*

Сучасна освітня парадигма орієнтована на переосмислення ролі навчальних ресурсів, суб'єктності учасників освітнього процесу та характеру їхньої взаємодії. У цьому контексті ресурсно-орієнтований підхід постає як методологія, що акцентує на потенціалах особистості здобувача освіти, її мовному досвіді, комунікативних можливостях і здатності до активної участі в діалогічному освітньому середовищі. Особливо продуктивним такий підхід є у сфері навчання української мови, де результативність освітнього процесу безпосередньо пов'язана з формуванням мовної особистості та розвитком комунікативної компетентності.

Ресурсно-орієнтоване навчання української мови передбачає відхід від репродуктивних моделей засвоєння знань і перехід до таких форм організації освітнього процесу, які активізують внутрішні мовні ресурси здобувачів освіти, стимулюють мовленнєву ініціативу, рефлексію та відповідальний мовний вибір. У цьому зв'язку особливого значення набувають діалогічні практики, що забезпечують взаємодію учасників навчання на засадах партнерства, відкритості й співтворчості та створюють умови для динамічного розвитку мовної компетентності.

Попри зростання інтересу до компетентнісних та інноваційних освітніх технологій, проблема осмислення ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови крізь призму мовної особистості та діалогічної взаємодії залишається недостатньо систематизованою в сучасних лінгводидактичних студіях. Це зумовлює потребу теоретичного узагальнення відповідних підходів і виявлення їхнього дидактичного потенціалу в контексті сучасного освітнього простору.

Метою наукової розвідки є теоретичне обґрунтування ресурсно-орієнтованого підходу до навчання української мови й аналіз ролі мовної особистості та діалогічних практик у забезпеченні динаміки освітнього процесу. У межах визначеної мети зосереджено увагу на виявленні дидактичного потенціалу мовних, текстових і комунікативних ресурсів, а також на окресленні ефективних моделей їх актуалізації в сучасному освітньому середовищі.

Наукова новизна дослідження полягає в комплексному осмисленні ресурсно-орієнтованого навчання української мови крізь призму мовної особистості як ключового освітнього ресурсу. Ресурсність мовної освіти в лінгводидактичному контексті розглядаємо як динамічний процес актуалізації внутрішніх мовних, комунікативних і ціннісних потенціалів здобувачів освіти. Важливою вбачаємо систематизацію типів діалогічних практик і обґрунтування їхньої ролі у формуванні відповідального мовлення та стійкої мотивації до мовного саморозвитку.

Теоретична цінність наукової розвідки полягає в поглибленні уявлень про ресурсно-орієнтований підхід як методологічну основу сучасної лінгводидактики, а також у розширенні поняття мовної особистості як інтегрального результату навчального процесу. Отримані результати уточнюють роль діалогічної взаємодії в мовній освіті та сприяють міждисциплінарному поєднанню лінгвістичних, педагогічних і аксіологічних підходів.

Методична й практична цінність полягає в можливості використання запропонованих моделей ресурсно-орієнтованого навчання в практиці викладання української мови в закладах загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти. Описані діалогічні практики, текстоцентричні й проєктні формати можуть бути використані під час розроблення навчальних програм, конспектів уроків, навчально-методичних посібників, а також у системі підвищення кваліфікації педагогів.

У сучасній лінгводидактиці виразно посилився інтерес до таких моделей навчання, де «ресурс» розуміють не вузько (як підручник чи цифровий сервіс), а як сукупність умов і засобів розвитку здобувача освіти: комунікативних, когнітивних, культурних, текстових, цифрових і соціальних. Цей вектор узгоджується з компетентнісною парадигмою та з нормативними документами, що орієнтують освітній процес на індивідуальну освітню траєкторію здобувача освіти й формувальне оцінювання як інструмент відстеження поступу та особистісного розвитку (Державний стандарт базової середньої освіти, 2020).

Останні наукові розвідки засвідчують потребу діалогізації навчання в межах компетентнісної освітньої парадигми. У цьому руслі Н. Бондаренко розгортає аргументацію на користь діалогової моделі, в якій домінує взаємодія та співтворчість учня й педагога, а «діалог» осмислюється як ядро особистісно орієнтованого навчання й ефективний механізм формування предметної та ключових компетентностей (Бондаренко, 2023).

Паралельно відзначимо актуалізацію проблеми мовної особистості як цільового результату навчання української мови: у педагогічних і

лінгводидактичних публікаціях її пов'язують із гуманізацією освіти, розвитком риторичної культури, ціннісних орієнтирів, здатністю до відповідального мовлення в публічному просторі. У фахових збірниках, присвячених методам компетентнісного навчання, проблема мовної особистості поставлена як стратегічна й міждисциплінарна (лінгвістика + педагогіка + риторика), що потребує відповідних технологій навчальної взаємодії та добору «ресурсів» уроку (Бондаренко, 2023).

Ресурсно-орієнтований підхід у сучасній педагогіці формується на перетині компетентнісної, особистісно зорієнтованої та гуманістичної освітніх парадигм. Ключовим принципом такого підходу є розуміння ресурсу не як сукупності зовнішніх дидактичних засобів, а як багатовимірного потенціалу особистості здобувача освіти, що актуалізується у процесі навчальної взаємодії. У лінгводидактиці це означає переорієнтацію з передачі нормативного знання на розвиток мовленнєвих, когнітивних і ціннісних потенціалів мовної особистості.

У наукових розвідках останніх десятиліть ресурсно-орієнтований підхід пов'язують передусім з ідеєю суб'єктності учасників освітнього процесу. У концепції особистісно орієнтованого виховання І. Бех наголошує, що ефективність навчання забезпечується за умови переходу від об'єктного педагогічного впливу до суб'єктної позиції учня, здатного до саморефлексії й саморозвитку. У такій парадигмі ресурсом освітнього процесу постає власний досвід здобувача освіти, його мовна практика, індивідуальні смисли та комунікативні потреби (Бех, 2008).

Теоретичним підґрунтям ресурсно-орієнтованого навчання української мови є уявлення про мовлення як форму соціально зумовленої взаємодії, у межах якої формується мовна свідомість і комунікативна компетентність особистості. В українській педагогічній науці послідовно утверджується підхід, згідно з яким ефективне навчання реалізується через активну взаємодію та діалогічне спілкування, що сприяють особистісному розвитку учня. Так, О. Пошетун і Л. Пироженко, визначаючи сутність інтерактивного навчання, наголошують, що

«інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу», а інтерактивне навчання постає як «спеціальна форма організації пізнавальної діяльності» (Пошетун, Пироженко, 2004, с. 7), що безпосередньо ґрунтується на комунікативній активності учасників освітнього процесу.

У цьому ж концептуальному руслі Н. Бондаренко зазначає, що «компетентнісна освіта розглядає особистість як продукт і результат діалогічного спілкування, тобто як інтерсуб'єктне утворення, де діалог – ядро процесу особистісно орієнтованого навчання» (Бондаренко, 2023, с. 13). У межах комунікативної лінгвістики мовна взаємодія тлумачиться як складний багаторівневий процес спілкування, що охоплює не лише вербальні засоби, а й контекстуальні, соціальні та психолінгвістичні чинники. У сучасній українській мовознавчій науці комунікативну лінгвістику трактують як «напрям сучасної лінгвістики, пов'язаний із міжособистісними процесами спілкування з використанням живої природної мови та урахуванням усіх складників комунікації» (Бацевич, 2004, с. 26).

Важливою тенденцією сучасних українських лінгводидактичних досліджень визначено осмислення ресурсно-орієнтованого підходу крізь призму мовної діяльності як простору самореалізації особистості. У працях останніх років акцентовано, що мовленнєва компетентність формується не стільки через засвоєння готових мовних моделей, скільки через включення здобувача освіти в різноманітні комунікативні ситуації, наближені до реального соціального й культурного досвіду. Так, у дослідженнях, присвячених упровадженню компетентнісного навчання української мови в умовах Нової української школи, підкреслюється значення тексту як базового навчального ресурсу, у зв'язку з цим текстоцентричний підхід визначено як «спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток мовленнєвих умінь та навичок на текстовій основі» (Галаєвська, 2017, с. 69). У цьому контексті ресурсом навчального процесу постають індивідуальні читацькі, мовленнєві та культурні стратегії учнів, які

активізуються через інтерпретацію, обговорення, аргументацію та спільне конструювання смислів.

Окрему увагу в сучасних наукових розвідках приділено діалогічним практикам як механізму актуалізації особистісних ресурсів мовної особистості. Українські дослідники наголошують, що діалог у навчанні української мови виконує попри основну комунікативну також і ціннісно-формувальну функцію, що сприяє розвитку критичного мислення, мовленнєвої відповідальності та культури публічного висловлення. На думку О. Васьківської, «вміння діалогічного спілкування можуть забезпечити особистості комфортне функціонування в соціумі» (Васьківська, 2016, с. 82). Саме тому «педагог як організатор навчального процесу має застосовувати методику зближення і налагодження співпраці з учнем, іноді перебираючи на себе різні соціальні ролі, щоб виявляти деякі внутрішні проблеми розвитку особистості у процесі ведення навчального діалогу» (Васьківська, 2016, с. 82). У межах ресурсно-орієнтованого підходу діалог постає як форма педагогічної взаємодії, у якій поєднано когнітивні, емоційні та соціальні ресурси учасників освітнього процесу. Саме через діалогічні навчальні ситуації: дискусію, проблемне запитання, спільне творення тексту – зреалізовується перехід від репродуктивного засвоєння мовних норм до розвитку мовної особистості, здатної усвідомлено й етично діяти в сучасному комунікативному просторі.

Як бачимо, комунікативно-діяльнісний і взаємодійний підходи забезпечують перехід від традиційних форм навчання до сучасних освітніх моделей, у яких знання та мовленнєві навички конструюються в процесі співтворчості учнів і вчителя та актуалізації особистісних ресурсів мовної діяльності.

Ресурсно-орієнтований підхід також тісно пов'язаний із концептом навчання через взаємодію. Дослідники підкреслюють, що діалогічне навчання активізує внутрішні ресурси учня, формує мотивацію до мовленнєвої діяльності та сприяє розвитку критичного мислення. Діалог визначають ефективним

інструментом формування комунікативної компетентності, оскільки передбачає не відтворення зразків, а їх осмислення й варіативне використання у власному мовленні (Бондаренко, 2019).

У лінгводидактичному вимірі ресурсно-орієнтований підхід реалізується через зміну ролі вчителя української мови: від носія «єдино правильного» знання – до фасилітатора мовної діяльності, організатора діалогічного простору. Відповідно змінюється й статус навчального матеріалу: текст, правило, вправа перестають бути самоціллю, натомість стають засобом актуалізації мовного досвіду учнів.

Показовою є організація роботи з публіцистичними або художніми текстами у ресурсно-орієнтованій логіці. Традиційна модель передбачає аналіз мовних явищ за зразком *«знайдіть – поясніть – відтворіть»*. Натомість у діалогічно зорієнтованому форматі учням пропонують:

- сформулювати власні запитання до тексту;
- висловити оцінні судження щодо мовного вибору автора;
- співвіднести мовні засоби з власним комунікативним досвідом.

У такій моделі текст стає ресурсом діалогу, а не виключно об'єктом аналізу; мовна норма – предметом осмислення, а не механічного засвоєння.

Отже, теоретичні засади ресурсно-орієнтованого підходу в навчанні української мови ґрунтуються на ідеях діалогічності мовлення, суб'єктності учня та цінності індивідуального мовного досвіду. Саме в цій парадигмі створюються умови для формування мовної особистості як активного учасника освітнього процесу, здатного до відповідального, свідомого й творчого мовлення.

У сучасній лінгводидактиці поняття **мовної особистості** посідає центральне місце, оскільки воно інтегрує мовні знання, мовленнєві вміння, комунікативний досвід і ціннісні орієнтації суб'єкта мовлення. У контексті навчання української мови мовна особистість постає не як фінальна ланка освітнього процесу, а як його активний суб'єкт, через якого розгортається динаміка мовної взаємодії та навчальної діяльності.

У межах ресурсно-орієнтованого підходу мовна особистість здобувача освіти перебуває в центрі навчального процесу. Основну увагу зосереджено на актуалізації вже наявного мовного досвіду, інтуїтивного чуття мови та попередніх комунікативних практик із поступовим їх розвитком і впорядкуванням. Важливим є й те, що мовна особистість формується в умовах діалогічної взаємодії. Адже саме в діалозі відбувається усвідомлення мовного вибору, розвиток аргументації, здатність до мовленнєвої відповідальності. У дидактичному вимірі це означає, що урок української мови повинен створювати ситуації, у яких учень ініціює мовлення, оцінює, погоджується або заперечує, формулює власну позицію.

За визначенням зарубіжних дослідників, ресурсно-орієнтоване навчання постає як цілісна освітня філософія й методологія викладання, що спрямована на досягнення навчальних та інформаційних цілей і формування інформаційної грамотності через активну роботу з різноманітними ресурсами. У такій моделі учні виступають активними суб'єктами освітнього процесу: вони використовують широкий спектр навчальних матеріалів для опрацювання, дослідження та виконання завдань, передбачених навчальною програмою (Sikstrom, Westerlund, 2001). За таких умов учитель, виступаючи джерелом знань, постає насамперед мотиватором й посередником пізнавальної діяльності: він ініціює та спрямовує пошук інформації, підтримує творчі підходи до розв'язання навчальних проблем, поєднує традиційні методи з цифровими засобами та виступає фасилітатором, який допомагає учням самостійно конструювати знання й розвивати рефлексію. Унаслідок цього ресурсно-орієнтований підхід активізує як зовнішні (дидактичні, цифрові, текстові), так і внутрішні (мотиваційні, комунікативні, когнітивні) ресурси мовної особистості й сприяє формуванню особливої культури навчання – такого освітнього середовища та внутрішньої настанови, що заохочують до активного, усвідомленого й продуктивного пізнання.

Особливого значення набуває робота з темами, що передбачають оцінне мовлення (наприклад, аналіз публіцистичного тексту або мовних явищ у сучасних медіа). У ресурсно-орієнтованій моделі учням пропонують не готову інтерпретацію, а запрошують до обговорення:

- *Які мовні засоби автор використовує для впливу на читача?*
- *Чи є цей мовний вибір переконливим для вас? Чому?*
- *Як би ви інакше сформулювали цю думку?*

У такій ситуації активізується і знання мовних норм, і особистісний мовний досвід учня, його здатність до рефлексії та відповідального мовлення. Мовна особистість постає як активний учасник комунікації, а не як пасивний виконавець навчальних інструкцій.

Отже, у ресурсно-орієнтованому навчанні української мови мовна особистість функціонує як ключовий освітній ресурс. Саме через її актуалізацію, підтримку й розвиток забезпечується динаміка навчального процесу, формування стійкої мотивації та готовність до повноцінної мовної діяльності в різних комунікативних ситуаціях.

Центральне місце, як на нас, в ресурсно-орієнтованому навчанні української мови посідають **діалогічні практики**, оскільки саме вони забезпечують актуалізацію мовних ресурсів особистості та динаміку освітнього процесу. У сучасній лінгводидактиці діалог слугує не допоміжною формою роботи, а базовим принципом організації навчання, що передбачає рівноправну взаємодію учасників, відкритість до різних мовних позицій і спільне конструювання знань.

У межах ресурсно-орієнтованого підходу діалогічні практики спрямовані на реалізацію таких дидактичних завдань:

- активізацію внутрішніх мовних ресурсів здобувачів освіти;
- залучення особистісного досвіду до аналізу мовних явищ;
- формування відповідального ставлення до мовного вибору.

У навчанні української мови доцільно виокремити кілька типів діалогічних практик, кожна з яких виконує специфічну дидактичну функцію.

Навчальний діалог зорієнтований на спільне осмислення мовного матеріалу та передбачає відкриті запитання, варіативність відповідей і можливість обговорення мовних альтернатив. Це неформалізоване, але структуроване мовленнєве середовище, у якому здобувачі освіти виступають і респондентами, й ініціаторами мовної дії. До прикладу, під час вивчення синонімічних рядів учні зіставляють мовні варіанти, обґрунтовуючи вибір того чи того слова залежно від комунікативної ситуації (наприклад: «*просити*», «*звертатися*», «*благати*» – у яких ситуаціях звучить переконливіше?). Урок можна структурувати як інтерактивний простір: спершу індивідуальний вибір слова, далі парне порівняння з поясненням, і лише потім – групове узагальнення критеріїв доречності.

На уроці з теми «*Різновиди звертань у мовленні*» діалог може розпочинатися із запитання: «*Чи завжди форма звертання вказує на повагу?*» – і далі переходити в моделювання реальних мовленнєвих ситуацій. Учні порівнюють етикетні й експресивні форми звертань (наприклад: «*пані Оксано*» та «*ей, ти!*»; «*Юрчику*» та «*Юрію*»), оцінюють, у якій ситуації звертання може мати іронічне, саркастичне чи зневажливе забарвлення. Ефективним є прийом «перевернутий діалог», коли учитель спершу озвучує реакцію адресата, а учні моделюють, що саме йому сказали.

Під час роботи з публіцистичними текстами учням пропонують обговорити такі аспекти: «*Які мовні конструкції автор використовує для впливу на читача?*», «*Чи сприймаєте ви цей вплив як переконливий?*». Це активізує в них спостереження за риторичними засобами (риторичні запитання, повтори, анафора, емоційно забарвлена лексика) й формує критичне мислення. Методично це реалізується через техніку так званих текстових зон впливу: учні позначають у тексті конструкції, які, на їхню думку, мають впливову силу, і пояснюють чому.

На уроках редагування тексту діалог може ґрунтуватися на ситуації: *«Чи можна замінити це слово іншим без втрати змісту?»* – з подальшою аргументацією лексичних і стилістичних правок. Ефективним є метод «редакторський поєдинок»: двоє учнів пропонують альтернативні варіанти, а клас обговорює їх, зважуючи точність, стилістичну нейтральність або емоційний ефект.

Описані типи навчального діалогу, актуалізуючи мовні ресурси учня, формують здатність до мовленнєвої аргументації, моделювання ситуацій, контекстуального аналізу, що є ключовими елементами компетентнісного підходу в навчанні української мови.

Проблемний діалог активізує пізнавальну діяльність і критичне мислення. Основою цього типу діалогу слугує мовна або комунікативна проблема, що не має однозначного розв'язання й потребує багатопозиційного аналізу. Такий діалог передбачає попри пошуку відповіді ще й формування обґрунтованої позиції, здатної витримати критику. Так, аналізуючи тексти сучасних медіа, учні обговорюють доцільність уживання запозичень, стилістичну виправданість експресивної лексики, вплив мовних засобів на сприйняття інформації. Методично це може реалізовуватись через техніку «позиційного трикутника», де кожна група представляє окрему точку зору (за, проти, умовно), після чого – колективне переосмислення.

На уроці з теми *«Суржик: мовна норма чи побутова звичка?»* учням пропонують дискусійне завдання: *«Чи припустимо вживати елементи суржику в художньому або публіцистичному тексті?»*. Це питання розгортає мовну рефлексію та міжкультурну оцінку мовних явищ. Один варіант реалізації – робота з фрагментами текстів українських письменників, в яких використано діалектизми або суржик: учні оцінюють, чи є це авторським прийомом, чи порушенням норми.

У межах теми *«Мова ворожнечі в соціальних мережах»* учасники освітнього процесу влаштовують обговорення навколо запитання: *«Де межа*

між різкістю висловлювання і мовною агресією?». Тут працює метод «анонімного кейсу»: учням подають реальні, але знеособлені дописи й просять оцінити їх за шкалою агресивності, аргументувати межу припустимого. Такі дії формують етику спілкування і (що не менш важливо) правову обізнаність щодо мовленнєвих прав і відповідальності.

На занятті, присвяченому модернізації правопису, дискусія може базуватися на запитанні: *«Чи має школа навчати альтернативних правописних форм?»* – що спонукає до зваженого обговорення між традицією, реформаторством і соціальною доцільністю. Діалог організовують у формі «лінгвістичного форуму»: учні озвучують позиції філологів, письменників, медійників, критично осмислюючи, як зміни в правописі впливають на ідентичність, зв'язок поколінь, доступність мови.

Кожен з таких прикладів умовжливоює сприйняття учнями мови не як абстрактної системи правил, а як активний механізм суспільної взаємодії, у якому вибір слова, форми чи структури пов'язаний із етичними, соціальними й культурними наслідками. Проблемний діалог формує в учнів уміння працювати з неоднозначністю, приймати мовне рішення на основі аргументів, а не інструкцій.

Рефлексивний діалог спрямований на усвідомлення власного мовного досвіду й розвиток мовної самоспостережливості. Цей тип діалогу реалізується через запитання, що зосереджують увагу не на правильності, а на процесі формулювання думки, виборі засобів і комунікативному результаті: *«Що було складним у формулюванні цієї думки?»*, *«Які мовні засоби виявилися найпереконливішими?»*, *«Як змінилася моя позиція в процесі обговорення?»*. Такі практики формують мовну самосвідомість, здатність аналізувати власне висловлювання як цілісну комунікативну дію. Наприклад, після монологу, дискусії або спонтанної відповіді вчитель пропонує учням заповнити коротку мовну анкету-рефлексію з відкритими питаннями: *«Де в моїй відповіді була пауза і чому?»*, *«Чи був мій вислів завершеним і переконливим?»*. Такий інструмент

допомагає фіксувати внутрішні мовні труднощі та оцінювати результат. Під час парної роботи над текстами учні можуть ставити одне одному уточнювальні запитання: *«Що ти хотів підкреслити цим словом?»*, *«Чи не можна сформулювати це чіткіше?»*.

У процесі роботи з чернетками ефективною є методика «двох виділень»: учні маркують слова чи конструкції, які були обрані несвідомо (за звичкою), і ті, що є виваженими й стратегічними. Обговорення цих маркувань у групі дозволяє виявити індивідуальні мовні стереотипи, оцінити ефективність і точність вислову. Під час вивчення особливостей офіційно-ділового стилю в межах теми *«Заява. Супровідний лист»* доцільно провести колективну рефлексію за алгоритмом: *«Що у моєму тексті є надлишковим?»*, *«Чи дотримано логіки оформлення?»*, *«Які формулювання звучать формально, але не точно?»*. На рівні методичної організації такі діалоги можуть реалізовуватись як «рефлексивне коло» наприкінці уроку, де учні коротко озвучують мовні відкриття чи труднощі, або у форматі рефлексивного щоденника, в який занотовують ключові фрази уроку й емоційне сприйняття власного мовлення. Усе це формує у здобувачів освіти стійку звичку до мовного аналізу, чутливість до стилістичних нюансів і відповідальність за ефекти власної мовленнєвої дії. Показовою, до прикладу, є робота з теми *«Оцінна лексика в публічному мовленні»*, що відкриває широкі можливості для впровадження рефлексивного та проблемного діалогу. У традиційній парадигмі ця тема часто реалізується у формі репродуктивного аналізу лексичних засобів. Натомість у ресурсно-орієнтованій моделі учням доцільно запропонувати діалогічне завдання, побудоване на спільному дослідженні тексту, обміні інтерпретаціями та мовному виборі, що враховує досвід, позицію й мовну чутливість кожного учасника.

Навчальний діалог можна вибудувати навколо таких дій:

- визначити оцінні слова в тексті (наприклад, *«безпрецедентний»*, *«ганебний»*, *«успішний»*, *«жальогідний»*);

- обговорити вплив емоційно-оцінних лексем на адресата, зокрема – як зміщується фокус сприйняття залежно від маркера ставлення автора;
- зіставити тональність різних фрагментів, де одне й те саме явище описано у схвальному або критичному ключі;
- запропонувати альтернативні формулювання з іншим ступенем експресивності (наприклад, замінити *«ганебний»* на *«сумнівний»*, *«радикальний»* на *«рішучий»*).

Окремим етапом уроку може бути читання вголос уривка з подальшою рефлексією: *«Як ви почувалися, промовляючи ці слова?»* або *«Чи ви погоджуєтесь із тональністю тексту?»* Це виявляє інтерпретаційні ресурси учнів та формує критичне ставлення до маніпулятивного мовлення в медіа, політичному чи рекламному дискурсі. Завершальним елементом може стати спільне переписування фрагмента тексту з різними комунікативними установками: нейтральною, оцінною, сатиричною, що актуалізує здатність до стилістичного контролю й підсилює відповідальність за мовне висловлювання.

Отже, робота з оцінною лексикою не обмежується завданнями з визначення стилістичних засобів – вона трансформується у взаємодійну ситуацію мовного вибору, де кожен учень, демонструючи знання, здійснює мовну дію в соціальному контексті як носій особистісної та ціннісної позиції.

Діалогічні практики в ресурсно-орієнтованому навчанні української мови забезпечують поєднання доступності, діалогу й динаміки освітнього процесу. Вони створюють умови для активного мовлення, сприяють формуванню комунікативної компетентності та дозволяють розглядати урок української мови як простір співтворчості й мовного саморозвитку.

Ресурсно-орієнтований підхід у навчанні української мови реалізується і на рівні методологічних декларацій, і через конкретні **освітні моделі**, що трансформують традиційний урок у динамічний простір мовної взаємодії. Ключовою ознакою таких моделей є зміщення акценту з відтворення знань на

активне використання мовних, культурних і особистісних ресурсів здобувачів освіти.

Ефективність навчання мови зростає за умов інтеграції когнітивного, комунікативного й аксіологічного компонентів. Саме ресурсно-орієнтований підхід дозволяє синхронізувати ці складники, перетворюючи мовну освіту на процес формування мовної особистості. Реалізація зазначених принципів у практиці навчання української мови зумовлює звернення до моделей, що забезпечують активну мовну взаємодію та актуалізацію особистісних ресурсів здобувачів освіти.

Модель 1. Діалогічно орієнтований урок української мови

Модель діалогічно орієнтованого уроку ґрунтується на організації навчального матеріалу у формі відкритого мовного діалогу: вчитель подає зміст теми не як завершену істину, а як питальний простір, у межах якого учні можуть вільно висловлювати, обґрунтовувати та переосмислювати власні мовні уявлення. Цей тип уроку передбачає співтворчість, коли учасники освітнього процесу у процесі засвоєння мовних норм осмислюють їх у контексті життєвого досвіду, мовленнєвих ситуацій, стилістичних умов, адресної мовленнєвої поведінки. Така модель зреалізовується в системі демонстрації знань, у процесі якої відбувається формування комунікативної відповідальності, коли мовний вибір учня базується на особистісних мотивах і соціальних уявленнях про доцільність вибору тих чи тих мовних засобів спілкування.

Базовим принципом діалогічно орієнтованого уроку є проблематизація мовного матеріалу: тема постає через запитання, суперечність або варіативність. Наприклад, під час опрацювання теми «*Мовна норма і мовний вибір*» здобувачам освіти пропонують зіставити нормативні й варіантні форми (напр., *український / україністичний, десяток учнів / десятеро учнів, через інтернет / інтернетом*), обґрунтовуючи їхню доречність залежно від мети мовлення, ситуації спілкування, статусу адресата. Важливим етапом є робота з контрастивними прикладами з медіа, соцмереж, шкільного середовища, де форми вжито з різними

стилістичними й емоційними ефектами. Ключовими запитаннями уроку можуть бути: *«Яку форму ви обрали б для публічного виступу?»*, *«Який варіант відповідає ситуації офіційного звернення?»*, *«У яких випадках варіантна форма виглядає природніше?»* Такі запитання стимулюють учнів до лінгвістичної рефлексії та розвитку соціолінгвістичного чуття.

Ресурсом у цій моделі виступають:

- індивідуальний мовний досвід – мовленнєва практика учнів у сім'ї, соцмережах, освітньому середовищі, на вулиці чи в публічному просторі;
- здатність до аргументації – учні оперують поняттями стилістики, ситуаційної доцільності, реєстрів мовлення, формулюють оцінки;
- вміння слухати та переглядати власну позицію – важлива навичка міжособистісного діалогу, яка формується через взаємопереконання, уточнення й контрприклад.

Урок, побудований за цією моделлю, може включати поетапну діалогічну структуру:

1. Вступний виклик – проблемне питання, що викликає подив або сумнів (*«Чи завжди мовна норма – це обов'язково?»*).
2. Індивідуальна рефлексія – письмова або усна відповідь на запитання.
3. Парна мовна дія – обговорення мовних прикладів і пошук обґрунтувань.
4. Групове обговорення – фіксація колективного рішення або мовної позиції (наприклад, створення плаката з мовними альтернативами).
5. Рефлексивне коло – підсумкове запитання: *«Що змінилося у вашому баченні норми?»*, *«Яке мовне рішення ви вважаєте найбільш доречним?»*.

Ця модель дозволяє інтегрувати мовну, риторичну, етичну й соціальну складову уроку. Засвоюючи правила, учень перевіряє їх на практиці, моделює мовну поведінку в умовах відкритої комунікації, навчається адаптувати своє мовлення до різних контекстів, комунікативних ситуацій тощо.

Структурні компоненти діалогічно орієнтованого уроку української мови та їхній дидактичний потенціал узагальнено в табл. 1. Запропонована схема демонструє взаємозв'язок між етапами уроку, ресурсами мовної особистості та типами діалогічної взаємодії, що забезпечують формування відповідального мовного вибору й комунікативної рефлексії здобувачів освіти.

Таблиця 1

Діалогічно орієнтований урок української мови (Модель 1)

Компонент моделі	Зміст / організація	Ресурси (внутрішні / зовнішні)	Діалогічні практики (тип)	Приклади завдань	Оцінювання (формуваль-не)	Очікуваний результат для мовної особистості
Вступний виклик	Проблемне запитання / суперечність / варіативність норми	внутрішні: досвід, інтуїція, мовна чутливість; зовнішні: приклади з медіа/побуту	проблемний діалог	«Чи завжди норма обов'язкова?», «Яка форма доречніша для публічного виступу?»	«вхідний квиток»: коротка письмова позиція	мотивація, настанова на мовну рефлексію
Індивідуальна рефлексія	Усна/письмова відповідь, фіксація власної позиції	внутрішні: самоспостереження; зовнішні: чек-лист аргументів	рефлексивний діалог (внутрішній)	«Чому я обрав/ла цей варіант?»	самооцінка за критеріями (доречність, точність)	відповідальний мовний вибір
Парна взаємодія	Порівняння відповідей, взаємні уточнення	внутрішні: уміння слухати; зовнішні: картки «поясни-переконай»	навчальний діалог	«Переконай партнера: чому твій варіант сильніший?»	взаємооцінювання (що вдалось / що уточнити)	аргументація, комунікативна гнучкість
Групове узагальнення	Колективне рішення / «плакат альтернатив»	внутрішні: співпраця; зовнішні: дошка, спільний документ	навчальний + проблемний	класифікація варіантів за стилями/ситуаціями	рубрика оцінювання (логіка, доречність, доказовість)	соціолінгвістичне чуття, етика мовлення
Рефлексивне коло	Підсумкові питання про зміну позиції	внутрішні: метамовлення; зовнішні: рефлексивна анкета	рефлексивний діалог	«Що змінилося в моєму розумінні норми?»	«вихідний квиток»: 1 теза + 1 приклад	стійка мовна самосвідомість

Отже, діалогічно орієнтований урок – це ефективний майданчик для смислової взаємодії, у якій мовна норма живе в дії, а мовлення постає як соціальний акт. Такий формат відповідає гуманістичним засадам НУШ, орієнтується на учнівську суб'єктність і сприяє формуванню мовної, соціокультурної та комунікативної компетентностей.

Модель 2. Текстоцентрична ресурсна модель

У межах цієї моделі текст, будучи предметом аналізу, постає як комунікативний простір, у якому реалізуються мовні, когнітивні, соціокультурні й емоційні ресурси учня. Як багатовимірне освітнє середовище, текст, з одного боку, містить мовні одиниці для спостереження, з іншого – фіксує позицію автора, інтенції, ціннісні орієнтири та культурні коди. Робота з текстом організовується не як репродуктивне зчитування інформації, а як співтворчий процес занурення в зміст, стиль, контекст і мовну тональність, що дає змогу учневі стати активним інтерпретатором, а не пасивним споживачем змісту.

Текстоцентричний ресурс активізується у роботі з різними типами текстів: художніми, публіцистичними, мемуарними, есеїстичними, інституційними, гібридними медіатекстами. Наприклад, аналіз епістолярних жанрів (листів, щоденників, спогадів) дає змогу поєднати лексико-граматичний аналіз із реконструкцією мовної ситуації: *«Яка інтонація закладена в цьому зверненні?»*, *«Чому автор обирає саме ці граматичні форми?»*, *«Що ці мовні вибори говорять про емоційний стан мовця?»*.

У роботі з публічними зверненнями чи виступами (зокрема, у межах сучасного політичного або медійного дискурсу) учні аналізують мовні засоби впливу, риторичну стратегію, експресивні засоби – і водночас оцінюють етичний вимір мовлення, розмірковують над тим, як слово впливає на суспільні настрої, довіру, маніпуляцію.

Окреме місце посідає порівняльний аналіз текстів різних стилів: скажімо, повідомлення в месенджері, фрагмент газетної колонки й офіційне звернення щодо одного й того ж питання. Така робота виявляє стилістичні відмінності, рівні формальності, приховану оцінність, ілюструє, як змінюється зміст залежно від форми. Це дає змогу учням побачити мову як динамічну систему варіативності, а не лише набір правил.

Текстоцентрична ресурсна модель сприяє розвитку таких ключових умінь:

- дискурсивного аналізу, що охоплює інтеграцію лексики, синтаксису, модальності, стилістики й інтенції автора, а також оцінку цілісного комунікативного впливу тексту;
- інтерпретації мовної позиції автора – учень навчається читати між рядками, виявляти підтексти, риторичну впливу, тональність, приховані зміщення смислу;
- мовної рефлексії, тобто вміння осмислити лише текст і себе як мовного суб'єкта в комунікативному просторі, оцінити, як змінюється сприйняття залежно від способу подання інформації.

Ресурсами такого уроку виступають насамперед тексти, але також важливим ресурсом є учень як носій досвіду, як читач, інтерпретатор, мовна особистість. У зв'язку з цим доцільно зауважити, що текст у мовній освіті виконує функцію попри пізнавальну ще й ціннісно-орієнтаційну функцію. У цьому форматі важливою є інтерсуб'єктивна взаємодія: учні діляться власними сприйняттями, культурними асоціаціями, аргументують свої висновки, формують множинність тлумачень. Завдання можуть варіюватися: *«Перепиши цей фрагмент як офіційний виступ»*, *«Як би звучала ця думка в сучасному медіа?»*, *«Який підтекст закладено в емоційній тональності цього речення?»*, *«Що ви хотіли б сказати авторові цього тексту?»*.

З метою систематизації дидактичних можливостей текстоцентричної ресурсної моделі доцільно представити її структурні параметри в узагальненому вигляді (табл. 2).

Таблиця 2.

Текстоцентрична ресурсна модель (Модель 2)

Параметр	Сутність у моделі	Текст як ресурс	Діалогічні практики	Типові дії учня	Продукт діяльності	Компетентнісні результати
Вихідний принцип	Мова вивчається через текст і як текстова подія	художній / публіцистичний / епістолярний / медіатекст / інституційний	навчальний діалог (інтерпретаційний)	ставить запитання до тексту, висловлює версію, уточнює	«карта смислів» / нотатки читача	дискурсивне мислення, інтерпретація

Аналітичний фокус	Поєднання лексики, синтаксису, модальності, інтенції	«зони впливу» (лексеми, повтори, риторичні питання)	проблемний діалог	доводить, що саме «працює» на переконання	маркований текст + коментар	критичне мислення, медіаграмотність
Порівняльний блок	Один зміст – різні стилі / реєстри	повідомлення в месенджері ↔ колонка ↔ офіційне звернення	навчальний + проблемний	порівнює тональність, формальність, оцінність	таблиця стилістичних відмінностей	стилістична компетентність
Трансформація	Переписування з іншим комунікативним наміром	нейтральний ↔ оцінний ↔ сатиричний варіант	навчальний діалог (редакторський)	редагує, добирає синоніми, змінює синтаксис	2–3 версії фрагмента	мовна гнучкість, відповідальність
Ціннісний вимір	Текст як носій позиції й культури	культурні коди, етичні маркери, адресність	рефлексивний діалог	співвідносить з власним досвідом, формує позицію	«лист авторів» / мініесе	ціннісні орієнтири, мовленнєва етика

Таблиця 2 відображає функціонування тексту як багатовимірного освітнього ресурсу, окреслює типи діалогічних практик та компетентнісні результати, що формуються в процесі інтерпретаційної та аналітичної діяльності учнів.

Отже, текстоцентрична ресурсна модель дозволяє вивчати мову через текст, а також вивчати текст як живу мовну подію, у якій розгортається мислення, ідентичність, комунікація. Такий підхід інтегрує мовну освіту з риторичною, соціокультурною й етичною компетентністю, відповідаючи запитам Нової української школи на цілісне формування мовної особистості, здатної до відповідального мовлення в публічному просторі.

Модель 3. Проєктно-ресурсна ресурсна модель

Проєктна діяльність у ресурсно-орієнтованому навчанні української мови відкриває широкі можливості для мобілізації як індивідуальних, так і колективних ресурсів учасників освітнього процесу. Вона спрямована не лише на засвоєння мовного матеріалу, а й на його смислове, емоційне та соціокультурне проживання, тобто на включення мови у сферу досвіду, дії та комунікативного вибору. У проєктній моделі навчання учень виступає не пасивним реципієнтом знань, а ініціатором, дослідником, комунікатором і творцем смислів, який осмислює мову як інструмент не лише навчання, а й

самовираження, взаємодії, впливу на середовище. Саме така позиція здобувача освіти має на меті розвивати здатність до самостійної діяльності, про що наголошується у сучасних дослідженнях, де проєктне навчання розглядається як педагогічна технологія, яка сприяє формуванню в учнів уміння самостійно здійснювати пошук, аналіз і систематизацію інформації, планувати й реалізовувати конкретні дії для досягнення поставленої освітньої мети (Аніщенко та ін., 2019).

Проєкти на зразок *«Мова мого міста»*, *«Оцінна лексика в сучасних медіа»*, *«Мовна біографія родини»*, *«Як говорить наше покоління»*, *«Українська мова у вуличному просторі»*, *«Мовна карта мого району»* демонструють потенціал цього формату. Вони поєднують дослідницький компонент (опитування, спостереження, робота з текстами та аудіовізуальними джерелами), комунікативний (інтерв'ю, обговорення, презентації, виступи, організація обміну думками), а також творчий (створення буклетів, інфографіки, шкільних відеопроєктів, постів, репортажів або подкастів). Така діяльність дозволяє інтегрувати мовні знання з публічною комунікацією, риторичною практикою й соціальною активністю.

Під час реалізації проєктів учні розвивають навички збору, систематизації, аналізу мовного матеріалу, навчаються аргументовано пояснювати власні спостереження, оцінювати мовне середовище, визначати маркери стилістичної та соціальної доцільності. У процесі такої діяльності розвиваються дослідницькі навички, оскільки проєктне навчання ефективно сприяє формуванню в здобувачів освіти дослідницьких навичок, оскільки передбачає планування, аналіз та систематизацію матеріалу, критичне мислення, колективну роботу в групі та презентацію результатів власних досліджень. Наприклад, у проєкті *«Мовна біографія родини»* учні виявляють і коментують мовні відмінності різних поколінь в родині, рівень вживання української мови, суржику, діалектизмів, вивчають історії мовного вибору в сім'ї, проводять порівняльні інтерв'ю з рідними. У межах проєкту *«Мовна карта школи»* школярі аналізують

стенди, графіті, оголошення, усні фрази у шкільному просторі, коментуючи мовну норму, а також інтонаційне навантаження, візуальну стилістику, мовленнєвий тон тощо.

Особливістю проєктно-ресурсної моделі є вихід за межі класної ситуації: проєкт триває в міжурочний або змішаний час, передбачає індивідуальне або групове планування, взаємодію з мовцями поза шкільним середовищем, рефлексивний аналіз результату. Учні вчаться презентувати результати публічно: у вигляді відео, постеру, мініконференції, виставки, цифрового колажу, шкільного вебресурсу. Цей формат розвиває мовну, організаційну, міжособистісну, креативну і ціннісну компетентності. Він забезпечує перенесення мовних дій із підручника в реальне життя, дозволяє учневі відчувати мову як живу соціальну силу, що працює в публічному, культурному, побутовому й міжпоколінньому просторах. Проєктно-ресурсна модель формує гнучке мовне мислення, навички інтерпретації, самостійного пошуку й відповідального публічного мовлення та відповідає викликам сучасної гуманістичної освіти, орієнтованої на діалог і змістовну участь кожного здобувача.

Узагальнення практичного досвіду дає підстави виокремити такі основні результати впровадження цієї моделі:

- підвищення мотивації до вивчення української мови через включення учнів у змістовну й суспільно значущу діяльність;
- розвиток мовної самосвідомості, здатності до самооцінки мовлення, переосмислення мовного досвіду родини, громади, середовища;
- формування діалогічної культури спілкування, що ґрунтується на слуханні, аргументації, мовленнєвій повазі до іншого;
- інтеграція мовних знань у реальні комунікативні ситуації, що забезпечує перехід від формального засвоєння до свідомого використання мови в публічному просторі.

Проектно-ресурсна модель навчання української мови передбачає поетапну організацію мовної діяльності, у межах якої інтегруються дослідницькі, комунікативні та творчі ресурси здобувачів освіти. Узагальнення її структурних компонентів, ролей учасників освітнього процесу та очікуваних результатів подано в табл. 3.

Таблиця 3.

Проектно-ресурсна модель (Модель 3)

Етап проекту	Зміст діяльності	Ресурси (джерела / інструменти)	Діалогічні формати	Роль учня	Артефакт / продукт	Критерії оцінювання
Ініціація теми	Вибір проблеми й мети («Мова мого міста», «Оцінна лексика в медіа»)	опитування, спостереження, тексти, аудіо/відео, інтерв'ю	проблемний діалог («за / проти / умовно»)	ініціатор, постановник питань	паспорт проекту	актуальність, чіткість мети
Планування	Розподіл ролей, методів, термінів	план-графік, чек-листи, шаблони інтерв'ю	навчальний діалог (кооперативний)	організатор / координатор	план дослідження	реалістичність, логіка
Збір матеріалу	Польова робота: мовні практики, середовище, свідчення	анкети, фотофіксація, скріншоти, записи	навчальний діалог (інтерв'ю)	дослідник, інтерв'юер	корпус прикладів	етичність збору, репрезентативність
Аналіз і інтерпретація	Класифікація, пояснення, висновки	таблиці, категорії (норма / варіант / оцінність / стиль)	проблемний + рефлексивний	аналітик, інтерпретатор	аналітична довідка	аргументованість, точність термінів
Презентація	Публічний захист, дискусія	постер, інфографіка, подкаст, відео, сайт	публічний діалог / форум	комунікатор, мовець	фінальний продукт + виступ	ясність, переконливість, мовна культура
Рефлексія	Осмислення досвіду й мовного зростання	щоденник, анкета рефлексії	рефлексивний діалог (коло)	рефлексант	«що змінилось у моїй мовній поведінці»	самооцінка, прогрес, відповідальність

Проектно-ресурсний формат оновлює зміст навчання, трансформує роль учня в освітньому процесі, забезпечуючи йому можливість бути дослідником, автором, мовцем, співрозмовником і представником власної культури через мову.

Для цілісного осмислення потенціалу запропонованих моделей ресурсно-орієнтованого навчання української мови доцільно здійснити їх порівняльний аналіз. Узагальнювальну характеристику моделей, їхні домінантні ресурси, типи

діалогічних практик та очікувані результати представлено в табл. 4. Такий синтетичний огляд дає змогу простежити взаємодоповнюваність моделей і визначити сфери їхнього оптимального застосування в сучасному освітньому процесі.

Таблиця 4

**Порівняльна матриця моделей ресурсно-орієнтованого навчання
української мови**

Критерій	Модель 1. Діалогічно орієнтований урок	Модель 2. Текстоцентрична ресурсна модель	Модель 3. Проектно-ресурсна модель
Дидактична домінанта	Діалог як механізм засвоєння норми й формування позиції	Текст як комунікативна подія й простір смислів	Діяльність / проєкт як соціальна практика мовлення
Центральний ресурс	Мовний досвід учня + аргументація	Текст (жанрова різноманітність) + інтерпретація	Соціокультурне середовище + дані / матеріал + взаємодія
Провідні діалогічні практики	навчальний / проблемний / рефлексивний діалог	інтерпретаційний / редакторський / проблемний діалог	публічний діалог, інтерв'ю, дискусія, «форум»
Типові завдання	обґрунтувати вибір форми; зіставити варіанти; мовні «кейси»	«зони впливу»; стилістичні трансформації; порівняння стилів	опитування/спостереження; збір корпусу; інфографіка / подкаст
Роль учителя	фасилітатор діалогу, модератор позицій	куратор читання й інтерпретації, організатор аналізу	менеджер процесу, консультант, координатор груп
Роль учня	співрозмовник, аргументатор, суб'єкт вибору	читач-інтерпретатор, редактор, аналітик дискурсу	ініціатор, дослідник, автор продукту, публічний мовець
Формувальне оцінювання	рубрики аргументації, взаємооцінка	рубрики інтерпретації/аналізу, портфоліо читача	критерії продукту, захист, самооцінка процесу й внеску
Очікуваний результат	відповідальний мовний вибір, комунікативна гнучкість	дискурсивна компетентність, стилістичне чуття	автономія, мотивація, мовна самосвідомість у соціумі
Найкраще «працює» для тем	норма / варіантність, етикет,	стилі, риторика, оцінність,	мовне середовище, медіамова, мовна біографія, мовна карта

	редагування, правописні дискусії	медіатексти, епістолярій	
Ризики/обмеження	потребує культури дискусії; можливі «домінанти» в групі	ризик формалізації аналізу; потрібен добрий добір текстів	часоємність, організаційна складність, нерівний внесок
Компенсаторні рішення	правила діалогу, ролі, таймінг, «тихі» формати рефлексії	короткі тексти, робота фрагментами, чіткі інструменти	чіткі ролі, проміжні дедлайни, матриця внеску

Отже, ресурсно-орієнтоване навчання української мови забезпечує поєднання мовної теорії та практики, сприяє формуванню активної мовної особистості й відповідає сучасним викликам освітнього простору. Запропонований підхід обґрунтовано як ефективний засіб подолання репродуктивних моделей навчання та активізації мовленнєвої діяльності здобувачів освіти. Його методологічна цінність полягає в інтеграції особистісно зорієнтованих, компетентнісних та діалогічних освітніх практик. Практичні результати дослідження можуть бути використані для вдосконалення методики навчання української мови, оновлення шкільних програм, розроблення навчальних матеріалів, систем оцінювання та побудови індивідуальних освітніх траєкторій.

Особливу увагу варто зосередити на розробленні відкритих ресурсно-орієнтованих завдань, які дають змогу учням демонструвати мовну креативність, рефлексивність, стилістичне чуття й соціальну відповідальність у мовленні. Також перспективним є дослідження потенціалу цифрових ресурсів – інтерактивних платформ, мультимедійних вправ, онлайн-портфоліо – як інструментів підтримки мовної автономії. Водночас актуальним напрямом є аналіз функцій дискурсивних ресурсів (медіатекстів, блогів, звернень, діалогових кейсів) у формуванні мовної гнучкості, соціального інтелекту та міжкультурної компетентності учнів. Подальші студії можуть закласти підґрунтя

для створення цілісної моделі ресурсно-діалогічного мовного навчання, здатної відповідати реаліям сучасної освіти та запитам учнівства.

Література

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: навч. посіб. Київ : Видавничий центр «Академія», 2004. 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2008. 280 с.
3. Бондаренко Н. В. Традиційні методи навчання мови як ресурс діалогізації освітнього процесу. *Методи компетентнісного навчання української мови : зб. матеріалів круглого столу, присвяченого пам'яті чл.–кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. О. М. Біляєва* (28 вер. 2023, м. Київ). Київ: Педагогічна думка, 2023. С. 12–18.
4. Васьківська О. Дидактичні аспекти формування у старшокласників умінь діалогічного спілкування. *Український педагогічний журнал*. 2016. №2. С. 82–87.
5. Галаєвська, Л. В. Текстцентричний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок учнів та його реалізація в підручнику української мови. *Проблеми сучасного підручника*, (19), 68–79. URL: <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/269> (дата звернення – 6.02.2026).
6. Державний стандарт базової середньої освіти: постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 р. «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти», яка затверджує Державний стандарт базової середньої освіти. Київ: Кабінет Міністрів України, 30.09.2020. Режим доступу: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/?utm_source=chatgpt.com. Дата звернення: 29.01.2026.
7. Пометун, О. І., Пироженко, Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник / за ред. О. І. Пометун. Київ: Видавництво А. С. К., 192 с.

8. Sikstrom I. E., Westerlund M.-A. Umeå, Sweden – Saskatoon, Canada: Resource-Based Learning Study Tour. A Report of a Study Tour of Saskatoon School Libraries. Umeå (Sweden); Saskatoon (Canada), 2001. 98 p.

***Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the resource-oriented approach to teaching the Ukrainian language within the framework of the contemporary educational paradigm. It highlights the linguistic personality as a key educational resource and examines the role of dialogic practices in developing learners' communicative competence. The study reviews current linguistic and didactic approaches that emphasize learner subjectivity, linguistic experience, and value-based orientations. The relevance of shifting from reproductive teaching models to dialogically oriented forms of Ukrainian language instruction is substantiated. Practical models of resource-based learning are proposed, aimed at fostering linguistic reflection, responsible language choice, and sustainable motivation for language self-development.*

***Key words:** resource-based learning, Ukrainian language, linguistic personality, dialogic practices, communicative competence, language didactics.*

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ СУПЕРВІЗІЙНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ВОЄННОГО ЧАСУ: КОНСАЛТИНГОВИЙ ПІДХІД

***Анотація.** Стаття присвячена розробці ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу. Запропоновано технологію організації супервізійної навчальної діяльності має чотирикомпонентну структуру, що включає: цільовий компонент, котрий визначає стратегічну мету, завдання, очікувані результати й критерії ефективності супервізійної діяльності (розвиток компетентностей, формування професійної рефлексії, психологічної стійкості тощо); змістовий компонент, який охоплює тематичні модулі супервізійного навчання, що передбачають: аналіз професійних ситуацій (кейси, рольові моделі, етичні дилеми); вивчення принципів кризової психології та допомоги постраждалим від війни; розгляд питань професійної етики, саморефлексії та самоусвідомлення; практику командної взаємодії, емпатійного слухання, управління стресом; процесуальний компонент, що відображає послідовність організації супервізійної навчальної діяльності (діагностичний, мотиваційно-цільовий, реалізаційний, рефлексивно-аналітичний, узагальнювально-корекційний етапи); оціночно-результативний компонент, який передбачає моніторинг динаміки розвитку професійних компетентностей за показниками: рівень професійної рефлексії; здатність до етичного прийняття рішень; готовність до роботи в умовах стресу; показники емоційної стійкості та самоусвідомлення. Визначено педагогічні умови організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів: створення безпечного освітньо-психологічного простору для вільного висловлення думок і*

переживань студентів; упровадження дистанційних і змішаних форматів супервізійної взаємодії (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки); підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах, володіння методами психологічної саморегуляції; інтеграція супервізії у систему практичної підготовки (практикуми, стажування, тренінгові модулі); організація консалтингової підтримки для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та професійного саморозвитку в умовах адаптації до змін; опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки. Розроблено ресурсно-орієнтовану модель супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу, яка охоплює такі блоки: цільовий, змістовий, процесуальний та оціночно-результативний, кожен із яких інтегрує ресурсно-орієнтований та консалтинговий підходи.

Ключові слова: *супервізія, супервізійна навчальна діяльність, майбутні психологи, бакалаври, технологія, професійна готовність, педагогічні умови, воєнний час, ресурсно-орієнтована модель, консалтинг, консалтинговий підхід.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується глибокими соціальними трансформаціями, зумовленими повномасштабною війною, що суттєво вплинула на всі сфери життєдіяльності, зокрема на систему вищої освіти та професійну підготовку фахівців соціономічних спеціальностей. Особливої актуальності в цих умовах набуває підготовка майбутніх психологів, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана з наданням психологічної допомоги особам, що переживають травматичний досвід війни, хронічний стрес, втрати, вимушене переміщення та інші кризові стани.

Воєнний час суттєво ускладнює освітній процес, актуалізуючи проблему збереження психологічного благополуччя здобувачів освіти, формування їхньої професійної стійкості, резильєнтності, здатності до саморегуляції та ефективного використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів. У цьому контексті

традиційні підходи до організації навчальної діяльності майбутніх психологів виявляються недостатніми для забезпечення їхньої готовності до професійної діяльності в умовах високої емоційної напруги, невизначеності та постійних ризиків.

Однією з ключових складових професійної підготовки психологів є супервізійна навчальна діяльність, яка виконує функції професійного супроводу, рефлексивного осмислення досвіду, профілактики емоційного вигорання та підвищення якості психологічної допомоги. Водночас у практиці вищої школи супервізія здебільшого розглядається фрагментарно, без належного методологічного обґрунтування її ресурсного потенціалу та можливостей інтеграції з консалтинговими технологіями навчання, що особливо важливо в умовах воєнного часу.

Актуальною науково-практичною проблемою є відсутність цілісної моделі супервізійної навчальної діяльності, орієнтованої не лише на контроль і корекцію професійних дій майбутніх психологів, а й на виявлення, активізацію та розвиток їхніх особистісних, професійних і соціальних ресурсів. Така модель має враховувати специфіку воєнного контексту, високий рівень психоемоційного навантаження, потребу в безпечному освітньому середовищі, а також необхідність формування навичок консалтингової взаємодії, партнерства та професійної відповідальності.

Ресурсно-орієнтований підхід у поєднанні з консалтинговою логікою організації супервізійної діяльності відкриває нові можливості для переосмислення ролі викладача-супервізора як фасилітатора, консультанта й експерта, а також для трансформації позиції здобувача освіти з об'єкта педагогічного впливу в активного суб'єкта професійного саморозвитку. Проте на сьогодні недостатньо розробленими залишаються теоретико-методологічні засади, структурно-функціональні компоненти та педагогічні умови реалізації ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів саме в умовах воєнного часу.

Отже, наявна суперечність між об'єктивною потребою у підготовці психологів, здатних до ефективної професійної діяльності в кризових і травматичних умовах, та недостатнім рівнем наукового обґрунтування і практичної реалізації ресурсно-орієнтованих супервізійних моделей навчання зумовлює актуальність порушеної проблеми та необхідність її ґрунтовного дослідження в межах сучасної педагогіки і психології вищої школи.

Проблематика супервізії як складової професійної підготовки майбутніх психологів активно розробляється у вітчизняній та зарубіжній науковій традиції. У сучасній українській педагогічній і психологічній науці супервізію розглядають як інноваційну технологію розвитку професійної компетентності, етичної відповідальності та рефлексивного мислення фахівця.

Так, І. Астремська розглядає супервізію в контексті соціальної роботи, підкреслюючи її прикладний характер і роль у формуванні здатності до самостійного прийняття професійних рішень (Астремська, 2017). С. Литвиненко та В. Ямницький визначають супервізію як інноваційний інструмент професійного зростання, який поєднує навчання, аналіз практичних ситуацій і розвиток саморефлексії. На їхню думку, супервізія забезпечує ефективний перехід від теоретичних знань до практичної діяльності (Литвиненко, Ямницький, 2015).

Дослідниці М. Хараджи та А. Іващенко трактують супервізію як метод професійного становлення психолога, що сприяє розвитку рефлексії, відповідальності та емоційної зрілості (Хараджи, Іващенко, 2022). У працях С. Максименка акцентується увага на психологічному вимірі супервізії, який пов'язує цей процес із феноменом професійного саморозвитку (Максименко, 2020). Т. Комар та І. Чухрій наголошують на важливості супервізії як чинника подолання професійного вигорання та підтримки психологічного благополуччя фахівця (Комар, Чухрій, 2025).

У навчальному посібнику М. Мушкевич подано системний опис курсу «Супервізія», де наголошено на необхідності інтеграції супервізійного

супроводу у навчальні програми з психології (Мушкевич, 2022). Натомість у методичних рекомендаціях (У. Долиняк, О. Караман та ін.) зазначено, що в умовах воєнного стану зростає потреба у супервізійній підтримці фахівців, які працюють із травматизованими клієнтами, зокрема військовими, переселенцями та сім'ями загиблих (Долиняк, Караман, Конончук, Недря, Олійник, Островська, Петрович, Трубавіна, Чередниченко, Швед, 2024).

Систематизація українських літературних джерел дозволяє виокремити низку ключових підходів до розуміння супервізії:

- модульно-сесійний – спрямований на поетапне поєднання теоретичного та практичного навчання;
- методично-прикладний – орієнтований на використання конкретних інструментів аналізу професійних кейсів;
- компетентнісний – зорієнтований на розвиток професійних і особистісних компетентностей психолога;
- кризово-адаптаційний — що враховує специфіку надання психологічної допомоги в умовах надзвичайних ситуацій та воєнного стану.

Зарубіжні наукові джерела доповнюють український контекст ґрунтовними дослідженнями психологічної супервізії як багатовимірного процесу. Е. Johnson обґрунтовує концепцію ефективної психотерапевтичної супервізії, у якій ключовими є баланс підтримки та оцінювання, розвиток етичної культури й емпатійної взаємодії між супервізором і супервізантом (Johnson, 2019). К. Monahan та його співавтори вивчають погляди супервізантів щодо якості супервізії під час проходження практики у шкільній психології. Результати дослідження засвідчують, що ефективність супервізійного процесу залежить від довірливих взаємин, постійного зворотного зв'язку та можливості осмислення власних дій у безпечному навчальному середовищі (Monahan, Newman, Shernoff, Kelly, Thies, Jacobs, Fishman, 2025).

Нормативно-методичні аспекти супервізії систематизовано у Supervision Resource Manual for Psychology Registration (The College of Psychologists and

Behaviour Analysts of Ontario, 2025), який визначає етичні принципи, вимоги до компетентності супервізорів і стандарти оцінювання професійного розвитку. Цей документ може бути орієнтиром для створення українських нормативних підходів до супервізійного супроводу у сфері освіти й практичної психології.

Класичне дослідження S. Wong підкреслює культурно-контекстуальний характер супервізійної взаємодії, в якій важливу роль відіграють соціальні, етичні та особистісні чинники. З огляду на сучасні виклики, пов'язані з війною, такі підходи є надзвичайно релевантними для українських реалій, де формування психологічної готовності до роботи з травмованими клієнтами потребує спеціально організованої супервізійної підтримки (Wong, 2002).

Загалом, аналітичне осмислення зарубіжних джерел дає підстави до висновку, що сучасна світова практика супервізії розвивається у напрямі гуманістично-орієнтованого, компетентнісного та рефлексивного підходів.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що сучасний контекст професійної підготовки майбутніх психологів, особливо в умовах воєнного часу, вимагає інтеграції ресурсно-орієнтованих та консалтингових підходів до організації навчальної діяльності. Аналіз наукових джерел свідчить про те, що концептуальні та прикладні основи психологічного консультування та супервізії є критично важливими для формування компетентностей, здатних забезпечувати ефективну підтримку клієнтів у кризових умовах.

Дослідження Н. Кононец (Kononets, 2023) висвітлює специфіку освітнього консалтингу як інструменту управління закладом освіти, підкреслюючи його роль у розвитку стратегічного мислення, організаційної гнучкості та ресурсного менеджменту. Авторка демонструє, що консалтинговий підхід дозволяє інтегрувати аналітичні, планувальні та супервізійні функції в навчальний процес, формуючи у майбутніх психологів здатність до саморегуляції, моніторингу навчальних результатів та адаптації методичних рішень до кризових умов.

Дослідження Ю. Вінтюк (2020) та С. Васьківської (2004; 2005; 2019) фокусуються на консультативній підготовці майбутніх психологів,

підкреслюючи важливість структурованих моделей взаємодії викладача та студента, а також п'яти вимірів психологічного консультування, що охоплюють когнітивний, емоційний, поведінковий, соціальний та ресурсний аспекти діяльності. Ці підходи створюють методологічну основу для впровадження ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної діяльності, орієнтованої на активне використання внутрішніх та зовнішніх ресурсів студента, розвиток професійної стійкості та психологічної витривалості в умовах високої стресової навантаженості.

Навчально-методичні посібники Н. Пеньковської та Р. Шептицького (2014), Л. Самошкіної (2011) та М. Зімборовської (2018) підкреслюють практичні аспекти технології консультування та психопрофілактичних втручань, що є ключовими у формуванні супервізійних компетентностей. Зокрема, вони надають алгоритми організації консультаційної взаємодії, методики психологічної підтримки та техніки фасилітації групових процесів, що дозволяють майбутнім психологам ефективно координувати навчальні та професійні процеси, навіть в умовах воєнних деструкцій.

Таким чином, аналіз літератури демонструє, що ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності базується на синтезі принципів психологічного консультування, консалтингового підходу та інтеграції практичних методик роботи з ресурсами студентів. Вона забезпечує стратегічну, організаційну та комунікативну підготовку майбутніх психологів, спрямовану на підтримку психоемоційної стабільності та ефективного навчання в умовах воєнного часу.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні та описі ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу. Мету деталізовано у низці завдань: розробити технологію організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів; визначити педагогічні умови організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів; схарактеризувати

блоки ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу.

Супервізія розглядається науковцями як ефективний механізм розвитку та вдосконалення професійної компетентності фахівця. В її межах формуються особливі професійні взаємини, у яких один спеціаліст – супервізор – сприяє професійному становленню, рефлексії та зростанню іншого – супервізанта. Такий формат професійного супроводу може застосовуватися як у процесі цілеспрямованого опанування нових методів і технологій психологічної практики, так і під час систематичної підтримки фахівця у його професійній діяльності протягом тривалого часу. Основна увага супервізійного процесу зосереджується на особистості спеціаліста, його індивідуальних характеристиках, труднощах і професійних викликах, що виникають у ході практичної роботи.

Супервізія визначається як форма професійного розвитку та вдосконалення кваліфікації фахівців у галузі психології, що поєднує теоретичне осмислення й практичний аналіз діяльності спеціаліста. Вона реалізується у форматі професійного консультування, спрямованого на оцінку доцільності, ефективності та якості застосування методів психологічної практики. Науковці підкреслюють, що ключовими чинниками ефективної супервізії є взаємна довіра та щирість між її учасниками. Також наголошують, що компетентний супервізор – це фахівець, який визнає унікальність кожного супервізанта, підтримує віру в його потенціал і професійні можливості. Такий фахівець надає великого значення якості міжособистісних взаємин, сприяє формуванню атмосфери відкритості, чесності й турботи, а також використовує різні методи професійного аналізу, що дозволяють спеціалісту критично осмислити та оцінити власну практичну діяльність.

У нашому дослідженні супервізійна навчальна діяльність майбутніх психологів в умовах воєнного стану потрактовується як цілеспрямований, структурований процес професійного навчання та підтримки, що поєднує

освітні, практичні й рефлексивні компоненти з метою формування психологічної компетентності, стійкості та готовності до діяльності в екстремальних соціальних умовах. Така діяльність передбачає взаємодію між студентом і супервізором, у межах якої здійснюється аналіз професійних дій, осмислення етичних аспектів практики, розвиток саморефлексії та формування навичок надання психологічної допомоги особам, постраждалим від воєнних подій. Вона реалізується через індивідуальні й групові форми супервізії, інтегрує традиційні освітні методи з кризовими технологіями психологічної підтримки та сприяє становленню майбутнього психолога як фахівця гуманістичного спрямування.

Розробка технології організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів ґрунтується на засадах компетентнісного, діяльнісного, системного, акмеологічного, консалтингового та гуманістичного підходів. Її сутність полягає у створенні педагогічно доцільного простору, у якому студент-психолог здобуває професійний досвід через аналіз практичних кейсів, рефлексію власних дій і співпрацю з супервізором.

В умовах воєнного часу ця технологія набуває кризово-адаптаційного спрямування, оскільки поєднує освітні цілі з психологічною підтримкою здобувачів освіти, формуванням їхньої професійної стійкості, емоційної врівноваженості та здатності діяти в екстремальних умовах.

Метою технології є підвищення якості професійної підготовки майбутніх психологів шляхом інтеграції супервізії у навчальний процес для розвитку їхньої професійної компетентності, рефлексивних умінь, етичної відповідальності та психологічної готовності до практичної діяльності в умовах воєнного стану.

Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів має чотирикомпонентну структуру, що включає:

1) *Цільовий компонент*, котрий визначає стратегічну мету, завдання, очікувані результати й критерії ефективності супервізійної діяльності (розвиток компетентностей, формування професійної рефлексії, психологічної стійкості тощо).

3) *Змістовий компонент*, який охоплює тематичні модулі супервізійного навчання, що передбачають: аналіз професійних ситуацій (кейси, рольові моделі, етичні дилеми); вивчення принципів кризової психології та допомоги постраждалим від війни; розгляд питань професійної етики, саморефлексії та самоусвідомлення; практику командної взаємодії, емпатійного слухання, управління стресом.

4) *Процесуальний компонент*, що відображає послідовність організації супервізійної навчальної діяльності (*діагностичний етап* – визначення вихідного рівня професійної компетентності, потреб у супервізійній підтримці, психологічного стану студентів; *мотиваційно-цільовий етап* – формування усвідомлення ролі супервізії, установлення довірчих відносин між супервізором і супервізантами; *реалізаційний етап* – проведення індивідуальних та групових супервізійних сесій (очних або дистанційних), робота з реальними чи змодельованими випадками, обговорення труднощів професійної діяльності; *рефлексивно-аналітичний етап* – самооцінка, обговорення професійних рішень, формування рекомендацій і стратегій подальшого розвитку; *узагальнювально-корекційний етап* – підбиття підсумків, оцінювання ефективності супервізійної роботи, розробка індивідуальних траєкторій професійного зростання).

Послідовність організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх бакалаврів-психологів відображено на рисунку 1.

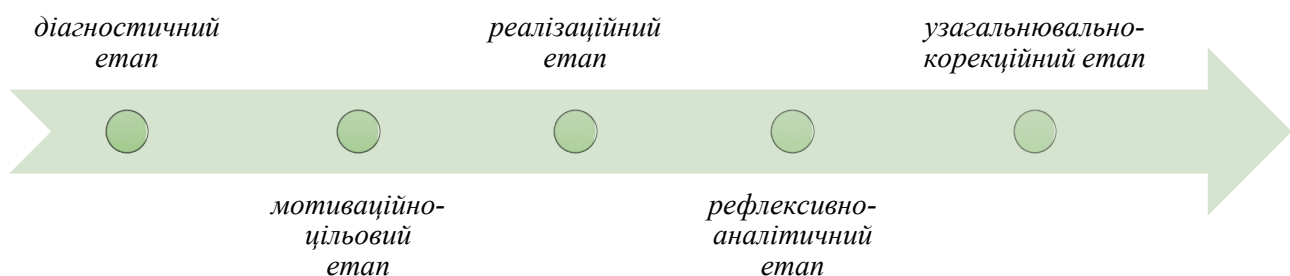


Рис. 1. Етапи організації супервізійної навчальної діяльності

4) *Оціночно-результативний компонент*, який передбачає моніторинг динаміки розвитку професійних компетентностей за показниками: рівень професійної рефлексії; здатність до етичного прийняття рішень; готовність до роботи в умовах стресу; показники емоційної стійкості та самоусвідомлення.

Узагальнено технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану презентована у таблиці 1.

Таблиця 1

Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану

Компонент технології	Зміст і характеристика	Методичний інструментарій
Цільовий компонент	Визначає стратегічну мету та завдання супервізійної навчальної діяльності, очікувані результати та критерії ефективності. Передбачає формування професійної компетентності, розвитку психологічної стійкості, здатності до рефлексії, етичної відповідальності й готовності діяти в умовах воєнних викликів.	- Метод цілепокладання та SMART-планування; - Формування індивідуальних освітніх траєкторій; - Використання мотиваційних інтерв'ю, тестів самооцінки професійної готовності (опитувальник СДТО, шкала професійної мотивації В. Семиченко тощо).
Змістовий компонент	Охоплює тематичні модулі супервізійного навчання: аналіз професійних ситуацій (кейси, етичні дилеми); вивчення основ кризової психології; розвиток емпатії, рефлексії, професійної етики; управління стресом, командна взаємодія; надання допомоги постраждалим від війни.	- Кейс-метод, метод проєктів; - Тренінги емоційної саморегуляції; - Рольові та симуляційні ігри; - Супервізійні дискусії, групові обговорення; - Використання мультимедійних матеріалів (відеоаналіз практичних ситуацій).
Процесуальний компонент	Визначає послідовність і логіку організації супервізійного процесу: 1) діагностичний етап; 2) мотиваційно-цільовий етап;	- Діагностичні методики (тести емоційного вигорання, шкала стресостійкості Коннор-Девідсон, опитувальник професійної зрілості); - Супервізійні сесії

	3) реалізаційний етап; 4) рефлексивно-аналітичний етап; 5) узагальнювально-корекційний етап.	(індивідуальні, групові, онлайн); - Методи активного слухання, емпатійного діалогу; - Рефлексивні щоденники, фокус-групи; - Платформи дистанційної взаємодії (Zoom, Moodle, Google Meet).
Оціночно-результативний компонент	Спрямований на визначення рівня досягнення поставлених цілей і динаміки професійного розвитку студентів. Включає моніторинг сформованості професійної рефлексії, етичної свідомості, здатності до прийняття рішень і роботи у кризових умовах.	- Критеріально-рейтингові карти оцінювання; - Експертне оцінювання супервізора; - Самооцінка професійного зростання (метод «360°»); - Психодіагностичні тести (рівень рефлексивності, емоційної стійкості, професійної ідентичності); - Аналіз портфоліо професійних досягнень студента.

Ми переконані, що застосування розробленої технології сприятиме: формуванню професійної компетентності, етичної відповідальності майбутніх психологів й професійної готовності до роботи в умовах війни; підвищенню рівня саморефлексії, саморегуляції та емоційної стабільності; розвитку здатності діяти ефективно в умовах невизначеності та психологічного навантаження; створенню стійкої супервізійної культури у середовищі закладу вищої освіти; підготовці психологів, здатних надавати якісну допомогу населенню в умовах війни та післявоєнної відбудови (Анушкевич, 2025).

На підставі аналізу праць науковців сформульовано висновок, що ефективність реалізації технології забезпечується дотриманням таких *педагогічних умов*:

- 1) створення безпечного освітньо-психологічного простору для вільного висловлення думок і переживань студентів;
- 2) упровадження дистанційних і змішаних форматів супервізійної взаємодії (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки);

- 3) підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах, володіння методами психологічної саморегуляції;
- 4) інтеграція супервізії у систему практичної підготовки (практикуми, стажування, тренінгові модулі);
- 5) організація консалтингової підтримки для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та професійного саморозвитку в умовах адаптації до змін;
- 6) опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки.

Обрані педагогічні умови обґрунтовані сучасними науковими дослідженнями у сфері психологічної супервізії та професійної підготовки майбутніх фахівців. Створення безпечного освітньо-психологічного простору забезпечує емоційну підтримку студентів і стимулює відкритість у вираженні думок, що є критично важливим для розвитку рефлексивних навичок та професійної самосвідомості. Використання дистанційних і змішаних форматів супервізії обумовлено потребою адаптації освітнього процесу до цифрової трансформації та забезпеченням безперервності професійного навчання. Підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах і володіння ними методами психологічної саморегуляції сприяє підвищенню якості наставництва та формує модель емоційно компетентного професіонала. Інтеграція супервізії у практичну підготовку студентів забезпечує безпосередню реалізацію теоретичних знань у професійній діяльності, а опора на принципи гуманізму, конфіденційності та партнерства гарантує підтримку взаємної довіри й сприяє ефективності освітнього процесу.

Схарактеризуємо суть ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу, що інтегрована з вище згаданими педагогічними технологіями та компонентами технології організації супервізії. Модель базується на консалтинговому підході, який передбачає індивідуалізацію

освітньої траєкторії, інтеграцію практичних та дистанційних форматів, а також активне використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів студентів для розвитку професійної компетентності та психологічної стійкості в умовах воєнного часу. Модель включає чотири блоки: *цільовий, змістовий, процесуальний та оціночно-результативний*, кожен із яких інтегрує ресурсно-орієнтовані та консалтингові підходи.

1. Цільовий блок: стратегічна орієнтація супервізійної діяльності. Цей блок визначає стратегічні цілі та завдання супервізійної навчальної діяльності, очікувані результати та критерії ефективності. Він орієнтований на формування професійної компетентності, психологічної стійкості, здатності до рефлексії та етичної відповідальності в умовах воєнного стресу, сприяє створенню індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку професійного саморозвитку.

Методичний інструментарій:

- SMART-планування та метод цілепокладання.
- Мотиваційні інтерв'ю та тести самооцінки (опитувальник СДТО, шкала професійної мотивації В. Семиченко).
- Консультаційні сесії для визначення особистісних та професійних ресурсів студента.

Педагогічні технології:

- Інтеграція консалтингової підтримки для побудови індивідуальної освітньої траєкторії.
- Формування безпечного освітньо-психологічного простору для вільного висловлення думок і переживань.

2. Змістовий блок: тематична структура супервізійної діяльності. Блок включає основні навчальні та практичні модулі: аналіз професійних ситуацій (кейси, етичні дилеми), вивчення кризової психології, розвиток емпатії, управління стресом, командна взаємодія, робота з постраждалими від війни. Забезпечує формування професійної етики, рефлексивних навичок та компетентностей у кризовій психологічній підтримці.

Методичний інструментарій:

- Кейс-метод, метод проєктів, рольові та симуляційні ігри.
- Тренінги емоційної саморегуляції.
- Супервізійні дискусії, групові обговорення, мультимедійні матеріали (відеоаналіз).

Педагогічні технології:

- Використання дистанційних і змішаних форматів (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки).
- Інтеграція супервізії у систему практичної підготовки (практикуми, стажування, тренінгові модулі).

3. Процесуальний блок: організація та логіка супервізійного процесу.

Блок орієнтований на поступове формування професійних компетентностей та ресурсів психолога, а також визначає послідовність супервізійної діяльності: діагностичний, мотиваційно-цільовий, реалізаційний, рефлексивно-аналітичний та узагальнювально-корекційний етапи.

Методичний інструментарій:

- Діагностичні методики (тести емоційного вигорання, шкала стресостійкості Коннор-Девідсон, опитувальник професійної зрілості).
- Індивідуальні та групові супервізійні сесії (онлайн і офлайн).
- Методи активного слухання та емпатійного діалогу, рефлексивні щоденники, фокус-групи.
- Платформи дистанційної взаємодії (Zoom, Moodle, Google Meet).

Педагогічні технології:

- Підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах.
- Володіння методами психологічної саморегуляції та підтримки студентів.

4. Оціночно-результативний блок: контроль і моніторинг розвитку.

Блок спрямований на оцінювання рівня досягнення цілей супервізійної діяльності та динаміки професійного розвитку студентів, включає моніторинг сформованості рефлексії, етичної свідомості, здатності приймати рішення та працювати в кризових умовах.

Методичний інструментарій:

- Критеріально-рейтингові карти оцінювання.
- Експертне оцінювання супервізора.
- Самооцінка професійного зростання (метод «360°»).
- Психодіагностичні тести (рівень рефлексивності, емоційної стійкості, професійної ідентичності).
- Портфоліо професійних досягнень.

Педагогічні технології:

- Опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки.
- Використання консалтингових методів для корекції індивідуальних освітніх траєкторій.

Узагальнено ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів, інтегрована з консалтинговим підходом та педагогічними технологіями подана у таблиці 2.

Таблиця 2

Ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу: консалтинговий підхід

Блок моделі	Зміст і характеристика	Методичний інструментарій	Педагогічні технології та особливості
1. Цільовий блок	Визначає стратегічну мету супервізійної діяльності; формує професійну компетентність,	- SMART-планування; - Мотиваційні інтерв'ю; - Тести самооцінки професійної	- Створення безпечного освітньо-психологічного простору для вільного

	психологічну стійкість, здатність до рефлексії та етичної відповідальності; визначає очікувані результати та критерії ефективності.	готовності (опитувальник СДТО, шкала професійної мотивації В. Семиченко); - Формування індивідуальних освітніх траєкторій	висловлення думок і переживань; - Консалтингова підтримка індивідуальної траєкторії; - Підготовка до адаптації в умовах воєнного стресу
2. Змістовий блок	Тематичні модулі супервізії: кейси, етичні дилеми, основи кризової психології, розвиток емпатії та рефлексії, управління стресом, командна взаємодія, допомога постраждалим від війни.	- Кейс-метод, метод проєктів; - Рольові та симуляційні ігри; - Тренінги емоційної саморегуляції; - Супервізійні дискусії, групові обговорення; - Мультимедійні матеріали (відеоаналіз практичних ситуацій)	- Інтеграція супервізії у практичну підготовку (практикуми, стажування, тренінгові модулі); - Дистанційні та змішані формати взаємодії (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки)
3. Процесуальний блок	Організація та послідовність супервізійного процесу: 1) діагностичний етап; 2) мотиваційно-цільовий; 3) реалізаційний; 4) рефлексивно-аналітичний; 5) узагальнювально-корекційний.	- Діагностичні методики (тести емоційного вигорання, шкала стресостійкості Коннор-Девідсон, опитувальник професійної зрілості); - Супервізійні сесії (індивідуальні, групові, онлайн); - Методи активного слухання та емпатійного діалогу; - Рефлексивні щоденники, фокус-групи; - Платформи дистанційної взаємодії (Zoom, Moodle, Google Meet)	- Підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах; - Використання методів психологічної саморегуляції; - Забезпечення безпеки та підтримки у кризових ситуаціях

4. Оціночно-результативний блок	Моніторинг та оцінка досягнення цілей супервізії; оцінка динаміки професійного розвитку: сформованості рефлексії, етичної свідомості, здатності до прийняття рішень та роботи в кризових умовах.	- Критеріально-рейтингові карти оцінювання; - Експертне оцінювання супервізора; - Самооцінка професійного зростання (метод «360°»); - Психодіагностичні тести; - Портфоліо професійних досягнень	- Опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки; - Використання консалтингових методів для корекції індивідуальної освітньої траєкторії; - Моніторинг ресурсів студента та корекція навчального процесу

Для кращого сприйняття можливостей реалізації консалтингового підходу у ресурсно-орієнтованій моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу створено рисунок 2.



Рис. 2. Ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу: консалтинговий підхід (текст авторський, візуалізацію згенеровано ШІ Chatgpt)

Представлена ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів у умовах воєнного часу демонструє інтеграцію цільових, змістових, процесуальних та оціночно-результативних блоків у рамках консалтингового підходу, спрямованого на розвиток професійної компетентності та психологічної стійкості студентів. Модель забезпечує комплексну організацію навчальної діяльності, де цільовий блок формує стратегічну мету супервізійної діяльності; формує професійну компетентність, психологічну стійкість, здатність до рефлексії та етичної відповідальності; визначає очікувані результати та критерії ефективності.

Змістовий блок відображає тематичну структуру супервізії, включаючи кризову психологію, розвиток емпатії, рефлексії та управління стресом, а також практичні методи взаємодії з постраждалими від воєнних дій. Інтеграція дистанційних та змішаних форматів навчання, включаючи онлайн-групи підтримки та відеосупервізію, забезпечує гнучкість освітнього процесу та можливість оперативного реагування на кризові виклики.

Процесуальний блок моделює послідовність супервізійних етапів – від діагностики до узагальнювально-корекційної роботи – з акцентом на психологічну підтримку, рефлексію та саморегуляцію студентів, що є критично важливим у контексті воєнного часу. Запровадження платформ дистанційної взаємодії та супервізійних сесій дозволяє поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, підтримуючи безпечне освітнє середовище.

Оціночно-результативний блок забезпечує моніторинг ефективності супервізійної діяльності, включаючи критеріально-рейтингове оцінювання, метод «360°», психодіагностичні тести та аналіз портфоліо професійних досягнень. Цей блок інтегрує принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки, забезпечуючи консалтингову підтримку індивідуальної освітньої траєкторії та адаптації до умов воєнного стресу.

Візуалізація моделі на рисунку 2 підкреслює циклічність та взаємозв'язок усіх блоків, що відображає динамічну та інтерактивну природу супервізійної

навчальної діяльності. Стрілки між блоками демонструють логіку послідовності етапів, а кольорове виділення ключових компонентів — їх взаємодію та баланс між цільовою орієнтацією, змістовною наповненістю, організаційною структурою та оцінкою результатів.

Таким чином, представлена модель є системним та адаптивним інструментом підготовки майбутніх психологів до роботи в кризових умовах, поєднуючи консалтинговий підхід, ресурсно-орієнтовані стратегії та сучасні педагогічні технології супервізії. Вона створює передумови для ефективного розвитку професійної компетентності, психологічної витривалості та здатності до етичного й рефлексивного прийняття рішень у складних і деструктивних соціальних умовах.

Пропонуємо розроблений приклад супервізійної сесії, який демонструє змістовий блок ресурсно-орієнтованої моделі, інтегруючи вище згадані тематичні модулі. *Тема сесії «Психологічна підтримка постраждалих у воєнних умовах: кейси, етика та командна взаємодія»*

Тривалість: 120 хвилин. Формат: Змішаний (офлайн/онлайн). Основна група: очна сесія. Додатково: онлайн-участь студентів через Zoom (відеосупервізія, breakout rooms).

Мета: розвинути вміння студентів аналізувати професійні кейси та етичні дилеми; формувати навички кризової психології та управління стресом; підвищити емпатію, рефлексивність та здатність до командної взаємодії; навчити надавати психологічну допомогу постраждалим від війни (табл. 3).

Таблиця 3

Структура супервізії «Психологічна підтримка постраждалих у воєнних умовах: кейси, етика та командна взаємодія»

Етап	Зміст	Методи та інструменти	Очікувані результати
1. Вступний (15 хв)	Ознайомлення з темою, встановлення правил безпечного освітньо-	- Ice-breaker «Мій стан сьогодні»	Створення безпечного середовища, налаштування на відкриту рефлексію

	психологічного простору	- Правила конфіденційності та партнерства	
2. Кейси та етичні дилеми (25 хв)	Аналіз реальних або змодельованих випадків допомоги постраждалим: конфлікти між професійними обов'язками та етичними принципами	- Кейс-метод - Групові обговорення - Ментальна карта рішень (Miro/Coggle)	Формування навичок прийняття рішень у складних етичних ситуаціях, розвиток критичного мислення
3. Кризова психологія та управління стресом (20 хв)	Основи роботи з постраждалими в кризових умовах; техніки саморегуляції та управління емоційним навантаженням	- Тренінг з емоційної саморегуляції - Методи майндфулнес та дихальні вправи	Розвиток стресостійкості, здатності до самоконтролю та підтримки клієнтів
4. Розвиток емпатії та рефлексії (20 хв)	Робота над здатністю розуміти емоції клієнтів і власні реакції	- Рольова гра «Консультація з постраждалим» - Рефлексивні щоденники	Підвищення емпатії, розвиток професійної рефлексії
5. Командна взаємодія (20 хв)	Моделювання командної роботи психологів під час кризових ситуацій	- Симуляційна гра «Кризовий штаб психологів» - Обговорення стратегій комунікації	Формування навичок командної роботи, розподілу ролей, координації дій
6. Підсумкова рефлексія та висновки (20 хв)	Обговорення отриманого досвіду, інтеграція знань та навичок	- Групова дискусія - Формування персональних планів розвитку	Закріплення компетентностей супервізії, визначення зон професійного росту

Наголосимо на особливостях супервізії з позиції змістового блоку:

- кейси та етичні дилеми дозволяють студентам моделювати професійні ситуації та аналізувати конфлікти цінностей, що сприяє розвитку критичного мислення;
- кризова психологія та управління стресом інтегрують методи саморегуляції викладача і майбутніх психологів, формуючи психоемоційну стійкість;

- розвиток емпатії та рефлексії через рольові ігри та щоденники забезпечує глибоке усвідомлення власних реакцій і емоційних процесів клієнтів;
- командна взаємодія формує професійні компетентності у колективній діяльності, координації та спільному прийнятті рішень у кризових ситуаціях;
- інтеграція дистанційних і змішаних форматів забезпечує гнучкість та доступність супервізії для студентів у різних локаціях, підтримуючи безпечне освітнє середовище.

Для прикладу наведемо детальну розробку *симуляційної гри «Кризовий штаб психологів»* відповідно до принципів ресурсно-орієнтованої супервізійної моделі.

Мета гри: формування у майбутніх психологів компетентностей командної взаємодії, кризового реагування та управління ресурсами у воєнних умовах; розвиток навичок прийняття оперативних рішень у складних ситуаціях, координації роботи групи, етичного та професійного управління психологічною допомогою; підвищення рівня емпатії, рефлексивності та стресостійкості в умовах кризового контексту (табл. 4).

Тривалість: 90–120 хвилин. Формат: Змішаний (очна сесія + онлайн-участь через платформу Zoom/Moodle для відеосупервізії).

Таблиця 4

Структура симуляційної гри «Кризовий штаб психологів»

Етап гри	Зміст	Методичні інструменти	Очікувані результати
1. Підготовчий етап (15 хв)	Ознайомлення учасників із контекстом гри: сценарій кризової ситуації (воєнні дії в регіоні, переселенці, постраждалі від конфлікту). Розподіл ролей у команді: керівник штабу, психологи-	- Короткий брифінг - Розподіл ролей - Інструктаж щодо правил безпеки, конфіденційності та партнерства	Установлення структурованого командного середовища; формування розуміння ролей і відповідальності

	консультанти, координатор ресурсів, аналітик інформації.		
2. Ідентифікація проблем та аналіз ресурсів (20 хв)	Команда отримує пакет кейсів із різними кризовими ситуаціями (постраждали різного віку, сім'ї, психоемоційно виснажені студенти). Завдання — оцінити ресурси (час, матеріали, психологічна підтримка), визначити пріоритети дій.	- Кейс-метод - Ментальна карта ресурсів - Групове обговорення	Розвиток аналітичного мислення, здатності до пріоритизації та стратегічного планування
3. Планування та розподіл завдань (15 хв)	Команда формує план дій: хто надає психологічну підтримку, хто координує ресурси, хто здійснює моніторинг.	- Метод проектного планування - Рольові консультації - Діаграма відповідальності (RACI або аналог)	Формування навичок командної взаємодії, розподілу ролей та спільного прийняття рішень
4. Моделювання кризових втручань (25 хв)	Симуляція безпосередньої роботи з постраждалими (рольові ігри). Студенти практикують: кризову інтервенцію, активне слухання, емоційну підтримку, фасилітацію групової взаємодії.	- Рольові ігри - Методи активного слухання - Рефлексивні паузи - Відеозапис для аналізу	Розвиток практичних навичок кризової психологічної допомоги, емпатії та комунікації
5. Рефлексивна оцінка та обговорення (20–25 хв)	Команда аналізує власну діяльність: що було ефективно, що потребує вдосконалення. Обговорюються етичні дилеми, прийняті рішення, психологічне навантаження.	- Групова дискусія - Рефлексивні щоденники - Peer-review - Консалтингове обговорення планів корекції	Формування професійної рефлексії, аналіз результатів командної діяльності, інтеграція теоретичних знань у практику

Очікувані результати симуляційної гри:

- Розвиток командної взаємодії та лідерських навичок.

- Підвищення психологічної стійкості та здатності до управління стресом.
- Формування практичних навичок кризової психологічної допомоги та роботи з постраждалими.
- Розвиток професійної рефлексії та етичної свідомості у складних соціальних та воєнних ситуаціях.
- Створення бази для консалтингової підтримки та персонального професійного розвитку майбутніх психологів.

Аналіз таблиць 3-4, що відображають структуру супервізійної сесії та симуляційної гри, свідчить про високий рівень інтеграції теоретичних знань і практичних компетентностей у підготовці майбутніх психологів до роботи в умовах воєнного конфлікту. Супервізійна сесія «Психологічна підтримка постраждалих у воєнних умовах» демонструє комплексне включення тематичних модулів: кейсів, етичних дилем, кризової психології, розвитку емпатії та рефлексії, управління стресом, командної взаємодії та надання допомоги постраждалим. Чітко структуровані етапи сесії – вступний, аналітичний, практичний та рефлексивний – забезпечують поступовий розвиток професійних навичок та психологічної стійкості студентів.

Симуляційна гра «Кризовий штаб психологів» розкриває практичний аспект командної роботи у кризовому контексті, поєднуючи етапи підготовки, аналізу ресурсів, планування дій, моделювання кризових втручань та рефлексивного обговорення. Гра формує у студентів навички оперативного прийняття рішень, координації командних дій та етичної взаємодії з постраждалими, а також забезпечує розвиток саморегуляції та стресостійкості.

Обидві структури демонструють системний та інтерактивний підхід до супервізії, де поєднуються індивідуальні й групові форми роботи, змішані та дистанційні формати, а також використання педагогічних технологій фасилітації, рольових ігор та рефлексивних інструментів. Вони дозволяють забезпечити ресурсно-орієнтовану підготовку майбутніх психологів, спрямовану

на ефективне функціонування у кризових умовах, підтримку постраждалих та інтеграцію етичних, професійних і особистісних компетентностей у практичну діяльність.

Таким чином, таблиці ілюструють послідовну та адаптивну організацію супервізійного процесу, що поєднує теоретичну підготовку, практичне моделювання професійних ситуацій та формування командних і рефлексивних компетентностей, створюючи основу для підготовки психологів, здатних ефективно працювати у кризових і воєнних умовах.

На основі опитування та аналізу рефлексивних записів студентів 4 курсу освітньо-професійної програми «Психологія» бакалаврського рівня можна виділити кілька ключових аспектів позитивної оцінки супервізійної діяльності та симуляційної гри:

Підвищення професійної компетентності. Студенти відзначають, що супервізійна сесія «Психологічна підтримка постраждалих у воєнних умовах» дозволила їм систематизувати знання з кризової психології та етичних аспектів консультування. Бакалаври підкреслювали важливість кейсів та аналізу етичних дилем, які сприяли формуванню критичного мислення та навичок прийняття професійних рішень у складних умовах.

Розвиток емпатії та рефлексивних навичок. Студенти зазначали, що рольові вправи та рефлексивні щоденники під час супервізії стимулювали глибоке усвідомлення власних емоцій та емоцій клієнтів. Вони відзначали, що це сприяло розвитку емпатії, більш усвідомленого ставлення до психологічної підтримки постраждалих і підвищення власної емоційної стійкості.

Ефективність командної взаємодії. Симуляційна гра «Кризовий штаб психологів» була позитивно оцінена студентами як ефективний інструмент розвитку командних компетентностей. Бакалаври підкреслювали, що гра дозволила відпрацювати навички розподілу ролей, координації дій у кризових ситуаціях, спільного прийняття рішень та управління ресурсами.

Інтерактивність та практична значущість навчання. Студенти відзначали високий рівень інтерактивності супервізії та гри, зокрема використання дистанційних платформ, відеосупервізії та мультимедійних матеріалів. Вони наголошували, що такі форми навчання значно підвищують мотивацію, активізують процес навчання та дозволяють ефективно застосовувати теоретичні знання на практиці.

Психологічна підтримка та безпечне середовище. Бакалаври відзначали створення безпечного освітньо-психологічного простору, де можна було вільно висловлювати власні думки та переживання. Це сприяло формуванню довіри, розвитку взаємопідтримки та партнерських відносин у групі.

Загалом, здобувачі вищої освіти бакалаврського рівня підкреслювали, що супервізійна сесія та симуляційна гра забезпечують ефективну інтеграцію теорії і практики, формують ключові професійні компетентності, розвивають психологічну стійкість та командну взаємодію, що є критично важливим для майбутньої професійної діяльності в умовах кризових та воєнних контекстів.

Висновки. Таким чином, запропоновано технологію організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного стану є інтегрованою системою взаємодії освітніх, практичних та рефлексивних процесів. Вона спрямована на формування компетентного, етично зрілого та психологічно стійкого фахівця, здатного ефективно виконувати професійні функції в екстремальних соціальних обставинах. Її реалізація у вищій школі України є важливим чинником підвищення якості психологічної освіти та забезпечення гуманітарної безпеки держави.

У результаті проведеного дослідження обґрунтовано доцільність і наукову значущість упровадження ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу. Доведено, що в умовах тривалого кризового впливу, високого рівня психоемоційного напруження та зростання суспільного запиту на

фахову психологічну допомогу традиційні підходи до організації професійної підготовки психологів потребують суттєвого переосмислення й модернізації.

Розроблена модель супервізійної навчальної діяльності ґрунтується на інтеграції ресурсно-орієнтованого та консалтингового підходів і має чітко структурований характер, що забезпечує її системність, цілісність і практичну спрямованість. Виокремлення цільового, змістового, процесуального та оціночно-результативного компонентів дозволило визначити стратегічні орієнтири супервізійної діяльності, конкретизувати її змістове наповнення, логіку організації та критерії оцінювання результативності професійного становлення майбутніх психологів.

Встановлено, що *цільовий компонент* моделі забезпечує спрямованість супервізійної навчальної діяльності на розвиток професійних компетентностей, формування професійної рефлексії, психологічної стійкості, етичної відповідальності та готовності до діяльності в умовах підвищеного стресу. *Змістовий компонент*, представлений тематичними модулями супервізійного навчання, створює умови для поєднання теоретичної підготовки з аналізом реальних і змодельованих професійних ситуацій, сприяє розвитку навичок саморефлексії, емпатійної взаємодії, кризового консультування та командної роботи. *Процесуальний компонент* моделі забезпечує поетапну організацію супервізійної навчальної діяльності, що дозволяє здійснювати поступовий перехід від діагностики індивідуальних ресурсів і потреб здобувачів освіти до рефлексивно-аналітичного осмислення професійного досвіду та корекції індивідуальних освітніх і професійних траєкторій. *Оціночно-результативний компонент* дає змогу здійснювати системний моніторинг динаміки сформованості професійних компетентностей майбутніх психологів за визначеними показниками, зокрема рівнем професійної рефлексії, здатністю до етичного прийняття рішень, готовністю до роботи в умовах стресу, показниками емоційної стійкості та самоусвідомлення.

Доведено, що ефективність реалізації ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності значною мірою залежить від дотримання визначених *педагогічних умов*, серед яких ключовими є: створення безпечного освітньо-психологічного простору для вільного висловлення думок і переживань студентів; упровадження дистанційних і змішаних форматів супервізійної взаємодії (відеосупервізія, онлайн-групи підтримки); підготовка викладачів-супервізорів до роботи у кризових контекстах, володіння методами психологічної саморегуляції; інтеграція супервізії у систему практичної підготовки (практикуми, стажування, тренінгові модулі); організація консалтингової підтримки для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії та професійного саморозвитку в умовах адаптації до змін; опора на принципи гуманізму, конфіденційності, партнерства та взаємної підтримки.

Узагальнюючи результати дослідження, можна стверджувати, що запропонована ресурсно-орієнтована модель супервізійної навчальної діяльності сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх психологів, активізації їхніх внутрішніх і зовнішніх ресурсів, формуванню готовності до надання психологічної допомоги в умовах воєнного часу та післявоєнної відбудови суспільства.

Перспективи подальших наукових розвідок у межах порушеної проблематики пов'язані з поглибленням теоретико-методологічних та прикладних аспектів ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу з позиції консалтингового підходу. Насамперед актуальним є проведення багатоетапних емпіричних досліджень, спрямованих на експериментальну перевірку ефективності запропонованої моделі в різних закладах вищої освіти, з урахуванням специфіки освітніх програм, форм організації навчання (очна, дистанційна, змішана) та індивідуальних особливостей здобувачів освіти.

Перспективним є також вивчення можливостей інтеграції ресурсно-орієнтованої супервізійної моделі з сучасними цифровими та дистанційними

технологіями психологічної освіти. Зокрема, потребують подальшого осмислення потенціал відеосупервізії, онлайн-груп підтримки, цифрових платформ для рефлексивного аналізу професійного досвіду, а також використання інструментів ШІ як допоміжного засобу консалтингового супроводу та індивідуалізації освітніх траєкторій майбутніх психологів. Особливої уваги заслуговує дослідження професійної підготовки викладачів-супервізорів до здійснення супервізійної діяльності в умовах воєнного часу. Перспективними є наукові розвідки, спрямовані на визначення структури їхньої супервізійної компетентності, розробку програм підвищення кваліфікації, тренінгових і сертифікаційних курсів, що формують здатність працювати з травматичним досвідом, забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища та здійснювати консалтингову підтримку здобувачів освіти. Подальших досліджень потребує питання адаптації ресурсно-орієнтованої моделі супервізійної навчальної діяльності до підготовки фахівців інших соціономічних спеціальностей (соціальних працівників, педагогів, медичних психологів, консультантів), професійна діяльність яких також відбувається в умовах підвищеного стресу, невизначеності та соціальних ризиків. Це дозволить визначити універсальні та варіативні компоненти моделі й розширити сферу її практичного застосування. Отже, окреслені напрями подальших наукових розвідок створюють підґрунтя для комплексного розвитку теорії та практики супервізійної підготовки майбутніх психологів, сприяють підвищенню якості психологічної освіти та формуванню фахівців, здатних ефективно діяти в умовах воєнних викликів і соціальних трансформацій.

Література

1. Анушкевич В. Технологія організації супервізійної навчальної діяльності майбутніх психологів в умовах воєнного часу. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*. 2025. Вип. 21 (41). DOI: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-21\(41\)-03](https://doi.org/10.33296/2707-0255-21(41)-03)

2. Астремська І. В. Прикладні методики та основи супервізії в соціальній роботі : навчальний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2017. 396 с.
3. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник. К.: Четверта хвиля, 2004. 256 с.
4. Васьківська С. В. П'ять вимірів психологічного консультування. К.: Ніка-центр, 2019. 400 с.
5. Васьківська С. В. Технологія консультування (Організація консультативної взаємодії). К.: Главник, 2005. 96 с.
6. Венгловська О., Гладкова Г., Новик Л. Методичні рекомендації щодо надання професійної підтримки та допомоги педагогічним працівникам (здійснення супервізії). Київ : УІРО, 2024. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/66f/2b5/66b/66f2b566b8e0d044820888.pdf>
7. Вінтюк Ю. В. Консультування у професійній підготовці майбутніх психологів. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: "Педагогічні науки".* 2020. (4). URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3533>
8. Волошина О. В. Інтервізія та супервізія як форми методичного супроводу професійного розвитку фахівців системи психологічного забезпечення ЗВО із специфічними умовами навчання. *Актуальні питання психологічного забезпечення діяльності Національної поліції та закладів вищої освіти МВС України. Збірник наук. праць.* 2021. Київ. С. 36-39.
9. Гладкова В., Рябова З. Акмеологічна служба консалтингового забезпечення професійного саморозвитку сучасного фахівця: адаптивні засади. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка.* 2025. № 20(39). URL: [https://doi.org/10.33296/2707-0255-20\(39\)-01](https://doi.org/10.33296/2707-0255-20(39)-01)
10. Гриньова М., Кононец Н. Саморегуляція у ресурсно-орієнтованій освіті: монографія. Полтава: Видавництво Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, 2025. 356 с.

11. Зімборовська М.С. Використання психологічних технік та специфіка надання психологічної допомоги в рамках психологічного консультування. Актуальні напрями психопрофілактичних заходів у закладах вищої освіти: матеріали I Всеукр. круглого столу (м. Дніпро, 18 травня 2018 р.). Дніпро : ДДУВС, 2018. С. 42–48.
12. Іщенко І., Кононець Н., Большая О., Люлька Г. Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 20(40). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>
13. Комар Т., Чухрій І. Проблеми психологічної практики: супервізія як метод професійного зростання. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. С. 102-106.
14. Литвиненко С.А., Ямницький В.М. Супервізія як інноваційна технологія підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності. *Інноватика у вихованні : зб. наук. пр.* Рівне, 2015. Вип. 2. С. 74-82.
15. Лукомська С.О. Ресурсний підхід до подолання особистістю кризових ситуацій. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 1. С. 190–195.
16. Максименко С.Д. Психологічна супервізія: навч. посіб. Київ : Кондор, 2020.
17. Методичні рекомендації щодо здійснення соціальної роботи та надання соціальних послуг населенню в умовах воєнного стану / Долиняк У., Караман О., Конончук А., Недря К., Олійник Н., Островська Н., Петрович В., Трубавіна І., Чередниченко О., Швед О. ; за ред. О. Л. Караман, І. М. Трубавіної. Полтава, 2024. 85 с.
18. Мушкевич М. І. Супервізія : навчальний посібник (до курсу «Супервізія»). Луцьк : Вежа-Друк, 2022. 188 с.

19. Пеньковська Н. М., Шептицький Р. В. Основи психологічного консультування в методі позитивної психотерапії: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Крок, 2014. 286 с.
20. Самошкіна Л. М. Основи психологічного консультування: навчальний посібник ; за ред. Е. Л. Носенко. Дніпропетровськ, вид-во ДНК, 2011. 332 с.
21. Хараджи М. В., Іващенко А. І. Супервізія як метод професійного зростання психолога. *Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія: Психологія*. Ужгород: Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 1. С. 23–26.
22. Drozd O. et al. The Role of Supervision for Psychologists and Psychotherapists in Wartime: Social and Clinical Challenges. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, [S.l.]. 2025. V. 16, n. 3. P. 361–368.
23. Falender C.A. & Shafranske E.P. Supervision Essentials for the Practice of Competency-Based Supervision. Washington DC., American Psychological Association, 2017.
24. Hill C. E, & Knox S. Psychotherapy training and supervision with undergraduate and graduate students. In L. G. Castonguay & C. E. Hill (Eds.), *Becoming better psychotherapists: Advancing training and supervision* (pp. 31–53). American Psychological Association. 2023. URL: <https://doi.org/10.1037/0000364-003>
25. Johnson E.A. Recommendations to Enhance Psychotherapy Supervision in Psychology. *Canadian Psychology*. 2019. № 60 (4). P. 290-301.
26. Kononenko S.V., Kononets N.V., Mokliak V.M., Kravchenko A.I., Zuyenko M. O., Petrenko L. M., Ishchenko I. S. Research work of bachelor of therapy and rehabilitation in the conditions of resource-based learning: evidence-based approach. *Клінічна та профілактична медицина*. 2025. №8 (46). P. 178-188.
27. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference “Innovative*

development of science, technology and education” (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244–249.

28. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

29. Monahan K. L., Newman D. S., Shernoff E. S., Kelly K. K., Thies L. O., Jacobs D., Fishman C. E. Supervisees’ Perspectives on School Psychology Internship Supervision. *School Psychology Review*. 2025. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/2372966X.2025.2526323>

30. Supervision resource manual for psychology registration. The College of Psychologists and Behaviour Analysts of Ontario. Fourth Edition, 2025. Toronto, Ontario, Canada M4R 1A3. URL: <https://cpbao.ca/wp-content/uploads/Document-Supervision-Resource-Manual-for-Registration-Fourth-Edition-2025-FINAL-2025-02-13-1.pdf>

31. Scaife J. Supervision in Clinical Practice. A Practitioner’s Guide. Hove, Bruner-Routledge, 2019.

32. Wong S. S. Clinical supervision in professional psychology. In A. G. Tan & M. Goh (Eds.), *Psychology in Singapore: Issues of an emerging discipline* (pp. 102-123). Singapore: McGraw-Hill Education (Asia), 2002.

Abstract. *The article is devoted to the development of a resource-oriented model of supervisory training activities of future psychologists in wartime conditions from the position of a consulting approach. The proposed technology for organizing supervisory training activities has a four-component structure, which includes: a target component, which defines the strategic goal, objectives, expected results and criteria for the effectiveness of supervisory activities (development of competencies, formation of professional reflection, psychological resilience, etc.); a content component, which covers thematic modules of supervisory training, which include: analysis of professional situations (cases, role models, ethical dilemmas); study of the principles of crisis psychology and assistance to war victims; consideration of issues of professional ethics, self-*

reflection and self-awareness; practice of team interaction, empathetic listening, stress management; a procedural component that reflects the sequence of organizing supervisory educational activities (diagnostic, motivational-targeted, implementation, reflective-analytical, generalizing-corrective stages); an evaluation-result component that involves monitoring the dynamics of the development of professional competencies according to indicators: the level of professional reflection; the ability to make ethical decisions; readiness to work under stress; indicators of emotional stability and self-awareness. The pedagogical conditions for organizing supervisory educational activities of future psychologists have been determined: creating a safe educational and psychological space for the free expression of students' thoughts and experiences; introducing remote and mixed formats of supervisory interaction (video supervision, online support groups); preparing supervisor teachers to work in crisis contexts, mastering methods of psychological self-regulation; integrating supervision into the system of practical training (workshops, internships, training modules); organization of consulting support to ensure individual educational trajectory and professional self-development in conditions of adaptation to changes; reliance on the principles of humanism, confidentiality, partnership and mutual support. A resource-oriented model of supervisory educational activities of future psychologists in wartime conditions has been developed from the position of a consulting approach, which includes the following blocks: target, content, procedural and evaluation-resultant, each of which integrates resource-oriented and consulting approaches.

Key words: *supervision, supervisory educational activities, future psychologists, bachelors, technology, professional readiness, pedagogical conditions, wartime, resource-oriented model, consulting, consulting approach.*

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
«ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ» ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ
ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КОНСАЛТИНГ ТА
ЕКСПЕРТИЗА»**

***Анотація.** Дослідження присвячене методичним аспектам викладання дисципліни «Організація освітнього процесу» для магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Метою статті є аналіз теоретико-методологічних засад організації освітнього процесу у вищій школі та обґрунтування методики проведення лекційних і практичних занять, що формують професійні, аналітичні та експертні компетентності здобувачів. В роботі розглянуто сучасні підходи до викладання магістерських дисциплін, включаючи компетентнісний, студентоцентризований та діяльнісний підходи, а також роль викладача як фасилітатора, тьютора і експерта. Методика лекцій передбачає проблемні, інтерактивні та дискусійні форми, використання мультимедійних та цифрових інструментів, інтерактивних прийомів для активізації пізнавальної діяльності. Практичні заняття та самостійна робота включають роботу з кейсами, моделювання управлінських ситуацій, групові проєктні і аналітичні завдання, що сприяє розвитку аналітичних та експертних умінь. Аналіз робочої програми показав логічність структури, послідовність тем та оптимальний розподіл годин між лекціями, практичними заняттями та самостійною роботою. Лекційні та практичні матеріали відповідають сучасним вимогам магістерської підготовки і сприяють інтеграції теорії з практикою. Дослідження підтверджує ефективність методики у формуванні компетентностей, необхідних для роботи в сфері освітнього консалтингу та експертизи. Сильними сторонами дисципліни є поєднання теоретичної підготовки з практичними завданнями,*

використання інтерактивних і цифрових методів навчання та стимулювання самостійної роботи і критичного мислення магістрантів.

Ключові слова: *організація освітнього процесу, методика викладання, магістерська підготовка, компетентнісний підхід, студентоцентроване навчання, практичні та лекційні заняття, аналітичні та експертні уміння, цифрові та інтерактивні методи навчання.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти в Україні характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими євроінтеграційним вектором розвитку, імплементацією стандартів Європейського простору вищої освіти, цифровізацією освітнього середовища, а також зростанням суспільного запиту на якість, прозорість та результативність освітнього процесу. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема методичного забезпечення підготовки магістрів, здатних професійно здійснювати організацію, консультування та експертизу освітнього процесу в закладах вищої освіти. Саме такі фахівці відіграють ключову роль у впровадженні інноваційних управлінських рішень, забезпеченні внутрішніх систем якості освіти та дотриманні принципів академічної доброчесності. Стан вивчення проблеми методики викладання дисциплін управлінсько-освітнього спрямування показує, що це питання активно досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. Зокрема, вітчизняні вчені, такі як О.І. Бабанська, І.В. Вдовенко та М.І. Кузьмін, аналізували особливості організації освітнього процесу у вищій школі, методи формування професійних компетентностей та застосування студентоцентрованого навчання.

Система вищої освіти України є важливою складовою національної освітньої сфери. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», вища освіта визначається як комплекс систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей та інших компетентностей, які здобуваються у

зкладах вищої освіти або наукових установах у певній галузі знань за відповідною кваліфікацією на освітніх рівнях, що перевищують рівень повної загальної середньої освіти.

Академічне середовище охоплює сукупність закладів вищої освіти, діяльність яких спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, професійної та практичної підготовки, здобуття випускниками відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів, підвищення рівня наукової та професійної компетентності, а також на здійснення перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців. У 2005 році Україна приєдналася до Болонського процесу, розпочавши впровадження трирівневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії). Основним принципом розвитку освіти у країнах-учасниках Болонського процесу визначено партнерство між європейськими закладами освіти. Ключовими умовами інтеграції в Європейський освітній простір є:

1. Забезпечення високої якості освітнього процесу;
2. Інтенсивна дослідницька діяльність;
3. Соціальна доступність вищої освіти;
4. Академічна мобільність студентів і працівників закладів освіти.

Цілі Болонського процесу:

1. Підвищення якості освітніх послуг і формування конкурентних переваг європейської освіти;
2. Розширення можливостей доступу до європейського освітнього простору;
3. Створення спільного ринку праці висококваліфікованих фахівців у Європі;
4. Посилення мобільності студентів і викладачів;
5. Запровадження порівнюваної системи освітніх ступенів із видачею уніфікованих додатків до дипломів, зрозумілих у всіх країнах Європи;
6. Зміцнення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

Для практичної реалізації зазначених цілей Болонський процес ґрунтується на чітко визначених принципах, які забезпечують узгодженість і ефективність реформ у сфері вищої освіти. Основними принципами Болонського процесу є:

1. Двоступенева структура навчання: перший цикл передбачає здобуття ступеня бакалавра (3-4 роки навчання), другий – ступеня магістра (1-2 роки після бакалаврату) або доктора філософії;

2. Запровадження кредитно-модульної системи: усі національні освітні системи мають використовувати єдину систему обліку трудомісткості навчання в кредитах, придатну до накопичення й реалізації концепції «освіта впродовж життя».

3. Контроль якості освіти передбачає оцінювання результатів навчання не за тривалістю чи обсягом освітнього процесу, а за рівнем сформованих знань, умінь і професійних компетентностей випускників, яке здійснюється незалежними акредитаційними агентствами.

4. Розвиток академічної мобільності ґрунтується на реалізації попередніх принципів організації освітнього процесу та спрямований на активізацію обміну студентів і викладачів між закладами вищої освіти.

5. Забезпечення працевлаштування випускників орієнтує заклади вищої освіти на досягнення практико-зорієнтованого результату навчання, що полягає у здатності випускників ефективно застосовувати набуті знання й навички в європейському освітньо-професійному просторі.

6. Підвищення привабливості європейської освіти реалізується через створення конкурентоспроможного освітнього середовища, спрямованого на залучення до європейських університетів студентів з інших регіонів світу.

7. Наукова основа освіти забезпечується інтеграцією навчального процесу з науковими дослідженнями, що передбачає активну дослідницьку діяльність викладачів та системне залучення студентів до наукових розробок (Горб, 2022).

Підготовка фахівців із вищою освітою в Україні відповідно до Національної рамки кваліфікацій здійснюється за визначеними рівнями вищої освіти, до яких належать: початковий рівень (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський) та третій (освітньо-науковий) рівні. Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти відповідає п'ятому кваліфікаційному рівню НРК і спрямований на формування в здобувачів загальнокультурної та професійно орієнтованої підготовки. Він передбачає набуття спеціальних знань, умінь і практичного досвіду, необхідних для виконання типових професійних завдань, характерних для первинних посад у відповідній сфері діяльності.

Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти співвідноситься з шостим кваліфікаційним рівнем НРК і забезпечує здобуття теоретичних знань, практичних умінь і компетентностей, достатніх для ефективного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.

Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню НРК та орієнтований на опанування поглиблених теоретичних і/або практичних знань за певною спеціальністю чи спеціалізацією. Він також передбачає засвоєння методологічних засад наукової й професійної діяльності та формування компетентностей, необхідних для розв'язання інноваційних завдань у межах відповідного рівня професійної діяльності.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти відповідає восьмому кваліфікаційному рівню НРК і спрямований на формування знань, умінь і компетентностей, необхідних для створення нових наукових знань, розв'язання складних проблем у професійній, дослідницькій та інноваційній діяльності, а також оволодіння методологією наукової й педагогічної роботи. Цей рівень передбачає проведення самостійних наукових досліджень, результати яких характеризуються науковою новизною, теоретичною та практичною цінністю, а також набуття здатності до розроблення й упровадження методів дослідницької діяльності, створення нових системоутворювальних знань і прогресивних

технологій, вирішення важливих наукових чи прикладних проблем на національному або міжнародному рівнях (Вітвицька, 2023).

Здобуття вищої освіти на кожному рівні здійснюється шляхом успішного виконання відповідної освітньої (освітньо-професійної чи освітньо-наукової) або наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти: молодшого бакалавра (п'ятий рівень НРК), бакалавра (шостий рівень НРК), магістра (сьомий рівень НРК), доктора філософії та доктора наук (восьмий рівень НРК). Молодший бакалавр є освітньо-професійним ступенем, який здобувається на початковому рівні (короткому циклі) вищої освіти та присуджується закладом вищої або фахової передвищої освіти після успішного завершення освітньо-професійної програми обсягом 90-120 кредитів ЄКТС.

Бакалавр – це освітній ступінь першого рівня вищої освіти, що присуджується закладом вищої освіти за умови успішного виконання освітньо-професійної програми загальним обсягом 180-240 кредитів ЄКТС. Магістр є освітнім ступенем другого рівня вищої освіти, який присуджується після завершення відповідної освітньої програми. Здобуття ступеня магістра можливе за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою: обсяг першої становить 90-120 кредитів ЄКТС, а другої – 120 кредитів ЄКТС, при цьому дослідницька складова освітньо-наукової програми має складати не менше 30 % її загального обсягу.

Доктор філософії є освітнім і водночас першим науковим ступенем, який здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Його присудження здійснюється спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами виконання освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертаційної роботи. Доктор наук є другим науковим ступенем, що здобувається після отримання ступеня доктора філософії. Він передбачає досягнення найвищого рівня дослідницьких компетентностей, здатність до розроблення й упровадження методології наукової діяльності, проведення оригінальних наукових досліджень і отримання результатів, які

забезпечують розв'язання важливих теоретичних або прикладних проблем загальнонаціонального чи світового значення та підтверджуються публікаціями у фахових наукових виданнях.

Освітній компонент «Організація освітнього процесу» в межах освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» є системоутворювальним, оскільки забезпечує формування в магістрантів цілісного уявлення про сутність, структуру, нормативно-правові засади та механізми функціонування освітнього процесу у закладах вищої освіти. Водночас ефективність засвоєння змісту цієї дисципліни значною мірою залежить від науково обґрунтованих методичних підходів до її викладання, оптимального поєднання лекційних, практичних форм навчання та самостійної роботи здобувачів освіти, а також від адекватних інструментів оцінювання навчальних досягнень. Таким чином, система підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів у закладах вищої освіти України вибудовується за принципом наступності та поетапного ускладнення освітньо-наукових завдань – від формування базових дослідницьких компетентностей на рівні магістратури до досягнення найвищого рівня наукової кваліфікації на етапах здобуття ступенів доктора філософії та доктора наук. Саме на магістерському рівні закладаються методологічні, організаційні та управлінські основи, що забезпечують готовність здобувачів до подальшої наукової та професійної діяльності в освітній сфері.

Необхідність оновлення методики викладання дисципліни «Організація освітнього процесу» зумовлена сучасними викликами вищої освіти, серед яких – трансформація ролей учасників освітнього процесу, зростання значення інформаційно-комунікаційних технологій, а також розвиток систем внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти. Особливої уваги потребує структуризація змісту навчальної дисципліни через дидактичну карту освітнього компонента, яка дозволяє забезпечити логічну послідовність змістових модулів, узгодженість результатів навчання з формами організації

освітньої діяльності та критеріями оцінювання. Методичні аспекти викладання зазначеної дисципліни набувають специфіки у зв'язку з підготовкою магістрантів, орієнтованих не лише на педагогічну діяльність, а й на експертно-аналітичну, консультативну та управлінську функції. Це вимагає використання активних та інтерактивних методів навчання, аналізу нормативно-правових документів, моделювання професійних ситуацій, формування здатності до критичного осмислення освітніх політик і процедур. У цьому контексті особливого значення набуває інтеграція теоретико-методологічних засад організації освітнього процесу з практичними механізмами забезпечення його ефективності та якості.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти організація освітнього процесу постає як складне багатовимірне явище, що поєднує нормативно-правові, управлінські, дидактичні та комунікативні аспекти діяльності закладу вищої освіти. Освітній процес у ЗВО є цілісною системою взаємодії учасників освітнього середовища, спрямованою на досягнення визначених результатів навчання відповідно до стандартів вищої освіти та освітніх програм. У цьому контексті поняття «організація освітнього процесу» розглядається як сукупність принципів, форм, методів, механізмів управління та забезпечення умов для ефективного навчання, розвитку й професійного становлення здобувачів вищої освіти.

Організація освітнього процесу охоплює планування та реалізацію освітньої діяльності, розподіл навчального навантаження, визначення форм і методів навчання, застосування систем оцінювання та контролю навчальних досягнень, а також забезпечення академічної доброчесності й якості освіти. Вона ґрунтується на законодавчо визначених засадах, зокрема принципах студентоцентрованості, автономії закладів вищої освіти, академічної свободи та відповідальності, що зумовлює необхідність ґрунтового теоретичного й практичного осмислення цього феномена в процесі підготовки магістрів.

У межах реалізації магістерської освітньої програми організація освітнього процесу виступає не лише об'єктом вивчення, а й важливою сферою професійної діяльності майбутніх фахівців управлінсько-освітнього профілю. На відміну від бакалаврського рівня, де акцент робиться на засвоєнні базових знань і умінь, магістратура передбачає формування здатності до аналітичної, проєктної, експертної та консультативної діяльності. Саме тому дисципліна «Організація освітнього процесу» посідає ключове місце в системі професійної підготовки магістрів, оскільки забезпечує інтеграцію теоретичних положень педагогіки вищої школи з практикою управління та експертизи освітньої діяльності.

Особливе значення зазначена дисципліна має в межах освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», специфіка якої полягає в орієнтації на підготовку фахівців, здатних здійснювати професійний супровід, аналіз і оцінювання освітніх процесів та програм у закладах вищої освіти. Для таких магістрантів організація освітнього процесу розглядається не лише як об'єкт управління, а й як предмет експертного аналізу та консалтингової діяльності. Це зумовлює необхідність опанування знань про сучасні моделі організації навчання, механізми забезпечення якості освіти, інструменти внутрішнього моніторингу та процедури оцінювання освітніх результатів.

У межах цієї освітньої програми дисципліна виконує системоутворювальну функцію, оскільки формує у здобувачів вищої освіти цілісне бачення освітнього процесу як керованої та динамічної системи. Вона сприяє розвитку професійного мислення, здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення, аналізувати нормативно-правові документи та застосовувати їх у практичній діяльності. Таким чином, організація освітнього процесу як об'єкт вивчення в системі магістерської підготовки набуває міждисциплінарного характеру та виступає важливою передумовою формування професійної компетентності майбутніх консультантів і експертів у сфері вищої освіти.

Методика викладання дисциплін у магістратурі суттєво відрізняється від методичних підходів, притаманних бакалаврському рівню вищої освіти, що зумовлено іншими цілями навчання, змістовими акцентами та очікуваними результатами освітньої діяльності. У межах магістерської освітньої програми підготовка орієнтована на формування високого рівня професійної автономії здобувачів, їх здатності до аналітичного мислення, наукового пошуку, управлінської та експертної діяльності. У зв'язку з цим методика викладання дисциплін у магістратурі ґрунтується на сучасних освітніх підходах, серед яких провідне місце посідають компетентнісний, студентоцентризований і діяльнісний підходи.

Компетентнісний підхід у вищій освіті передбачає орієнтацію освітнього процесу не лише на засвоєння знань, а передусім на формування інтегрованих професійних і загальних компетентностей, що забезпечують здатність випускника ефективно діяти в реальних і змодельованих професійних ситуаціях. У магістратурі цей підхід набуває особливої ваги, оскільки результати навчання мають відображати готовність здобувача до виконання складних професійних функцій, прийняття управлінських рішень, здійснення експертної оцінки та консалтингового супроводу освітніх процесів. Відповідно, зміст дисциплін управлінсько-освітнього спрямування структурується з урахуванням чітко сформульованих результатів навчання, узгоджених із освітньою програмою та стандартами вищої освіти, а методи навчання спрямовуються на розвиток аналітичних, комунікативних, рефлексивних та проєктувальних умінь.

Студентоцентризований підхід є логічним продовженням компетентнісної парадигми та визначає нову філософію організації освітнього процесу, у межах якої здобувач вищої освіти виступає активним суб'єктом навчальної діяльності. У магістратурі студентоцентризованість проявляється в урахуванні індивідуальних освітніх потреб, професійного досвіду, мотивації та наукових інтересів магістрантів. Це передбачає гнучкість у виборі форм і методів навчання, залучення здобувачів до визначення тематики практичних завдань,

дослідницьких і проєктних робіт, а також створення умов для академічної мобільності та самореалізації. Важливим аспектом реалізації студентоцентрованого підходу є формування партнерських відносин між викладачем і магістрантом, що сприяє розвитку відповідальності за власні результати навчання та підвищенню рівня академічної культури (Задорожна-Княгницька, 2022).

Діяльнісний підхід у методиці викладання дисциплін магістерського рівня зосереджується на організації навчання через активну діяльність здобувачів, максимально наближену до майбутньої професійної практики. Для дисциплін управлінського та експертного профілю це означає широке використання аналізу кейсів, моделювання управлінських ситуацій, рольових і ділових ігор, проєктної та аналітичної діяльності. Діяльнісний підхід забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння інформації до її осмисленого застосування, сприяє розвитку критичного мислення, уміння аргументувати власну позицію та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Таким чином, навчальна діяльність магістрантів стає інструментом формування професійної компетентності, а не лише способом контролю знань.

Викладання дисциплін управлінського та експертного профілю вимагає дотримання низки специфічних методичних вимог. По-перше, зміст навчального матеріалу має бути тісно пов'язаний із чинною нормативно-правовою базою у сфері вищої освіти, сучасними освітніми політиками та практиками управління якістю освіти. По-друге, дисципліни такого спрямування повинні забезпечувати інтеграцію теоретичних положень з аналізом реального досвіду функціонування закладів вищої освіти, що актуалізує використання емпіричних даних, аналітичних звітів, результатів моніторингів та експертних висновків. По-третє, важливою є орієнтація на міждисциплінарність, оскільки управління та експертиза освітнього процесу перебувають на перетині педагогіки, менеджменту, права, соціології та освітніх вимірювань (Бабенко, Большая, Пивовар, 2023).

Особливу роль у реалізації сучасних підходів до викладання в магістратурі відіграє викладач, професійна позиція якого зазнає суттєвих трансформацій. Традиційна роль транслятора знань поступається місцем ролям фасилітатора, тьютора та експерта. Як фасилітатор викладач організовує освітню взаємодію, створює умови для активного обговорення, спільного пошуку рішень і рефлексії, стимулює навчальну мотивацію та залученість магістрантів. У ролі тьютора викладач здійснює індивідуальний супровід освітньої траєкторії здобувачів, консультує з питань вибору тем досліджень, проєктів і практичних завдань, сприяє розвитку академічної самостійності. Роль експерта передбачає здатність викладача здійснювати фахову оцінку освітніх продуктів магістрантів, аналізувати управлінські рішення та надавати обґрунтовані рекомендації з урахуванням сучасних стандартів і вимог якості вищої освіти.

Отже, методика викладання дисциплін у магістратурі базується на поєднанні компетентнісного, студентоцентрованого та діяльнісного підходів, що забезпечує цілісність і практичну спрямованість освітнього процесу. Реалізація цих підходів у викладанні дисциплін управлінсько-освітнього профілю сприяє формуванню у магістрантів здатності до професійного аналізу, експертної оцінки та консалтингової діяльності, що відповідає сучасним вимогам розвитку вищої освіти та визначає стратегічні орієнтири підготовки фахівців нового покоління.

Організація освітнього процесу в закладах вищої освіти України здійснюється на основі чітко визначеної нормативно-правової та методичної бази, яка забезпечує єдність освітнього простору, дотримання державних стандартів якості освіти та реалізацію академічних прав і свобод учасників освітнього процесу. Нормативно-правові засади регламентують цілі, зміст, форми та механізми реалізації освітньої діяльності, водночас створюючи умови для автономії закладів вищої освіти та впровадження інноваційних освітніх практик. У цьому контексті особливої ваги набуває аналіз ключових

законодавчих актів і методичних документів, що визначають організацію освітнього процесу на інституційному та дисциплінарному рівнях.

Базовим законодавчим актом, який визначає загальні засади функціонування системи освіти в Україні, є Закон України «Про освіту». Він закріплює фундаментальні принципи державної освітньої політики, зокрема людиноцентризм, рівний доступ до якісної освіти, безперервність навчання, академічну свободу та академічну доброчесність. Закон визначає структуру освіти, права та обов'язки учасників освітнього процесу, а також підходи до забезпечення якості освіти. Для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти важливими є положення щодо форм здобуття освіти, видів навчальних занять, системи оцінювання результатів навчання та механізмів внутрішнього і зовнішнього контролю якості. Закон України «Про вищу освіту» конкретизує нормативні положення з урахуванням специфіки вищої освіти та визначає правові, організаційні й фінансові засади її функціонування. У ньому регламентовано рівні вищої освіти, порядок розроблення та реалізації освітніх програм, вимоги до змісту освітнього процесу, а також особливості підготовки здобувачів за магістерським рівнем. Важливе значення для методики викладання дисциплін має закріплення принципу студентоцентрованого навчання, що передбачає орієнтацію освітнього процесу на досягнення результатів навчання, розвиток самостійності та відповідальності здобувачів вищої освіти. Закон також визначає роль закладу вищої освіти у формуванні внутрішньої системи забезпечення якості освіти, що безпосередньо впливає на організацію навчальної діяльності та методичне забезпечення дисциплін.

Важливою складовою нормативного регулювання освітнього процесу є стандарти вищої освіти, які розробляються за кожною спеціальністю та рівнем вищої освіти. Стандарти визначають перелік загальних і фахових компетентностей, програмні результати навчання, обсяг освітньої програми в кредитах ЄКТС та вимоги до форм атестації здобувачів. Для магістерського рівня стандарти орієнтовані на формування здатності до розв'язання складних

професійних завдань, здійснення дослідницької та інноваційної діяльності, що зумовлює відповідні підходи до організації освітнього процесу. Стандарти вищої освіти виступають методологічною основою для розроблення освітніх програм і робочих програм навчальних дисциплін, забезпечуючи їх узгодженість із національною рамкою кваліфікацій та вимогами ринку праці.

Освітня програма закладу вищої освіти є ключовим документом, який конкретизує вимоги стандарту та визначає логіку підготовки здобувачів за певною спеціальністю або освітньо-професійною програмою. Вона містить перелік освітніх компонентів, їх послідовність, обсяг навчального навантаження, форми контролю та очікувані результати навчання. Освітня програма відображає інституційну стратегію розвитку ЗВО, його наукові традиції та специфіку підготовки фахівців. У межах програм управлінсько-освітнього спрямування, зокрема програм з консалтингу та експертизи, освітня програма акцентує увагу на формуванні аналітичних, управлінських та експертних компетентностей, що визначає зміст і методику викладання відповідних дисциплін.

Важливу роль у методичному забезпеченні освітнього процесу відіграє робоча програма навчальної дисципліни, яка виступає основним інструментом реалізації освітньої програми на рівні конкретного освітнього компонента. Робоча програма деталізує мету та завдання дисципліни, визначає результати навчання, змістові модулі, тематику навчальних занять, форми організації навчальної діяльності та систему оцінювання. Вона забезпечує логічну структурованість навчального матеріалу, узгодженість між лекційними, практичними заняттями та самостійною роботою здобувачів освіти. Для магістерських дисциплін особливе значення має орієнтація робочої програми на розвиток професійної автономії, критичного мислення та здатності до практичного застосування знань.

Робоча програма дисципліни також виконує функцію нормативного документа, що регламентує взаємодію викладача і здобувачів вищої освіти в межах освітнього процесу. Вона забезпечує прозорість вимог до навчальної

діяльності, критеріїв оцінювання та форм контролю, що відповідає принципам студентоцентрованого навчання та академічної доброчесності. Крім того, робоча програма є основою для розроблення навчально-методичних матеріалів, зокрема конспектів лекцій, методичних рекомендацій до практичних занять і завдань для самостійної роботи, а також інструментів поточного й підсумкового оцінювання.

Таким чином, нормативно-правові та методичні засади організації освітнього процесу в закладах вищої освіти України утворюють цілісну систему, яка забезпечує якість та ефективність підготовки здобувачів вищої освіти. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», стандарти вищої освіти, освітні та робочі програми дисциплін визначають стратегічні та операційні орієнтири освітньої діяльності, створюючи умови для реалізації сучасних підходів до викладання та навчання. Усвідомлення й дотримання цих засад є необхідною передумовою професійної діяльності фахівців управлінсько-освітнього профілю та основою для подальшого вдосконалення методики викладання дисциплін у магістратурі.

Визначення мети, завдань і очікуваних результатів навчання дисципліни «Організація освітнього процесу» є ключовим етапом її методичного проектування та реалізації в системі магістерської підготовки здобувачів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». У сучасних умовах розвитку вищої освіти ці структурні елементи мають формуватися з урахуванням компетентнісної парадигми, принципів студентоцентрованого навчання та вимог до підготовки фахівців управлінсько-експертного профілю. Саме чітко сформульована мета й логічно визначені результати навчання забезпечують узгодженість змісту дисципліни з освітньою програмою та стандартами вищої освіти, а також сприяють підвищенню якості освітнього процесу загалом. Метою вивчення дисципліни «Організація освітнього процесу» є формування у магістрантів цілісного уявлення про структуру, зміст і механізми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, а також розвиток умінь планувати, координувати, аналізувати й

удосконалювати освітню діяльність відповідно до сучасних педагогічних вимог і чинної нормативно-правової бази у сфері освіти. У контексті освітньої програми консалтингово-експертного спрямування зазначена мета конкретизується через підготовку здобувачів до професійної діяльності, пов'язаної з аналізом, проєктуванням і експертною оцінкою освітніх процесів та середовищ у закладах освіти різних типів (Бабенко, 2025).

Реалізація мети дисципліни передбачає виконання комплексу взаємопов'язаних завдань, спрямованих на формування у магістрантів як загальних, так і фахових компетентностей. Серед основних завдань дисципліни важливе місце посідає опанування теоретичних засад організації освітнього процесу, зокрема його закономірностей, принципів, форм і методів, а також ознайомлення з нормативно-правовими документами, що регламентують освітню діяльність у закладах вищої освіти України. Водночас значна увага приділяється формуванню практичних умінь застосування здобутих знань у процесі планування та управління освітньою діяльністю, організації навчального середовища, вибору ефективних методів навчання й оцінювання результатів освітньої діяльності.

Завдання дисципліни логічно узгоджуються з потребою розвитку в магістрантів аналітичного та критичного мислення, здатності до самостійного прийняття управлінських рішень і відповідальності за їх наслідки. У процесі вивчення дисципліни здобувачі залучаються до аналізу реальних і змодельованих ситуацій з практики функціонування закладів вищої освіти, що сприяє формуванню в них умінь виявляти проблеми в організації освітнього процесу, пропонувати обґрунтовані шляхи їх розв'язання та здійснювати експертну оцінку освітніх інновацій. Таким чином, завдання дисципліни виходять за межі традиційного засвоєння навчального матеріалу та орієнтуються на підготовку магістрантів до виконання складних професійних функцій у сфері освітнього консалтингу й експертизи.

Очікувані результати навчання дисципліни формуються відповідно до програмних результатів навчання освітньої програми та спрямовані на досягнення визначених стандартами вищої освіти компетентностей. Зокрема, у процесі опанування дисципліни магістранти мають набути здатності організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного та контекстного підходів, управляти навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти та здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання. Це передбачає глибоке розуміння механізмів планування освітньої діяльності, розроблення навчальних курсів і вибору адекватних методів навчання з урахуванням специфіки освітнього середовища.

Важливим очікуваним результатом є формування здатності створювати відкрите й безпечне освітньо-наукове середовище, сприятливе для особистісного та професійного розвитку здобувачів вищої освіти. У цьому контексті дисципліна орієнтована на розвиток у магістрантів умінь проєктувати освітнє середовище з урахуванням його психоемоційної комфортності, здоров'язбережувальних і безпекових чинників, що є особливо актуальним у сучасних соціальних умовах. Такі результати навчання відповідають фаховим компетентностям, пов'язаним з організацією освітнього середовища як цілісної системи та управління його розвитком.

Очікувані результати навчання дисципліни також передбачають здатність магістрантів розробляти та реалізовувати освітні курси у закладах вищої освіти, використовуючи сучасні методики, інструменти й цифрові технології. Це забезпечує безпосередній зв'язок дисципліни з постреквізитами освітньої програми, зокрема з курсами дидактики вищої школи, та створює основу для подальшого професійного зростання здобувачів. Таким чином, дисципліна виконує функцію методологічного підґрунтя для формування готовності магістрантів до педагогічної, управлінської та експертної діяльності у сфері вищої освіти.

Логіка побудови змісту дисципліни «Організація освітнього процесу» визначається необхідністю послідовного переходу від засвоєння теоретико-методологічних засад до оволодіння практичними механізмами організації та оцінювання освітньої діяльності. Структура дисципліни забезпечує інтеграцію знань про трансформаційні процеси у вищій освіті, нормативно-правові основи організації освітнього процесу, сучасні методи та форми навчання, а також інструменти управління якістю освіти й забезпечення академічної доброчесності. Такий підхід дозволяє сформувати в магістрантів системне бачення освітнього процесу як об'єкта управління, аналізу та експертизи.

Отже, мета, завдання та очікувані результати навчання дисципліни «Організація освітнього процесу» є взаємопов'язаними та методично обґрунтованими, що забезпечує її відповідність освітній програмі та сучасним вимогам магістерського рівня підготовки. Орієнтація дисципліни на формування професійних і фахових компетентностей, а також чітка логіка побудови її змісту створюють підґрунтя для ефективної підготовки майбутніх фахівців у сфері освітнього консалтингу та експертизи й визначають стратегічні напрями подальшого методичного аналізу, представленого в наступних підрозділах дослідження.

Лекційні заняття з дисципліни «Організація освітнього процесу» у системі магістерської підготовки відіграють провідну роль у формуванні теоретико-методологічного підґрунтя професійної діяльності майбутніх фахівців у сфері освітнього консалтингу та експертизи. В умовах реалізації компетентнісного та студентоцентрованого підходів лекція перестає бути виключно формою трансляції навчальної інформації й набуває функцій організаційного, мотиваційного та аналітичного інструмента освітнього процесу. Методика проведення лекційних занять орієнтується на активне залучення магістрантів до осмислення змісту навчального матеріалу, формування здатності до критичного аналізу та застосування знань у професійно значущих ситуаціях.

З урахуванням специфіки дисципліни та цільової аудиторії магістрантів управлінсько-експертного профілю доцільним є використання різних типів лекцій, серед яких провідне місце посідають проблемна лекція, інтерактивна лекція та лекція-дискусія. Проблема лекція спрямована на формування в здобувачів уміння бачити суперечності в організації освітнього процесу, аналізувати складні управлінські ситуації та знаходити обґрунтовані шляхи їх розв'язання. Під час такої лекції викладач подає навчальний матеріал через постановку проблемних запитань і ситуацій, що відображають реальні виклики функціонування закладів вищої освіти, зокрема в аспектах управління якістю освіти, нормативно-правового регулювання чи впровадження інноваційних освітніх технологій.

Інтерактивна лекція передбачає активну взаємодію між викладачем і магістрантами та реалізується через поєднання вербальних, прикладних і інтерактивних методичних прийомів. У процесі її проведення використовуються групові форми роботи, елементи «мозкового штурму», методи «шкали думок», «незакінчених речень», «кола ідей», що сприяють актуалізації попереднього досвіду здобувачів освіти та формуванню в них власної позиції щодо організації освітнього процесу. Інтерактивна лекція дозволяє перетворити магістрантів із пасивних слухачів на активних учасників освітньої взаємодії, що є особливо важливим для підготовки фахівців, діяльність яких передбачає комунікацію, консультування та експертну оцінку. Лекція-дискусія є ефективною формою організації лекційних занять з дисципліни «Організація освітнього процесу», оскільки забезпечує розвиток у магістрантів умінь аргументовано відстоювати власну думку, аналізувати різні підходи до вирішення освітніх проблем і дотримуватися етичних норм професійної взаємодії. У межах лекції-дискусії викладач виступає модератором обговорення, спрямовує дискусію в конструктивне русло та забезпечує наукову коректність висловлювань. Такий тип лекції є доцільним при розгляді питань академічної доброчесності, управління якістю освіти, ролі учасників освітнього процесу та

трансформаційних змін у системі вищої освіти (Остропольська, Березовський, Хорошайло, 2023).

Важливою складовою методики проведення лекційних занять є використання мультимедійних та цифрових інструментів, які підвищують наочність навчального матеріалу та сприяють активізації пізнавальної діяльності магістрантів. У процесі викладання дисципліни доцільно застосовувати методи візуалізації знань, зокрема інфографіку, майндмеппінг, хмари тегів, віртуальні дошки та метод символічної наочності. Ці інструменти дозволяють структурувати складну інформацію, відобразити взаємозв'язки між елементами освітнього процесу та сприяють глибшому осмисленню теоретичних положень. Комп'ютерно-орієнтовані методи навчання також відіграють важливу роль у проведенні лекційних занять. Використання відеоматеріалів за запитом, елементів вебквесту, індивідуального та колективного майндмеппінгу, а також вебкоучингу дозволяє поєднати аудиторну роботу з елементами самостійної та дослідницької діяльності магістрантів. Такі методи сприяють розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти та формуванню навичок роботи з інформаційними ресурсами, що є необхідним для майбутньої професійної діяльності у сфері освітнього консалтингу й експертизи (Школяр, Бабенко, 2025).

Активізація пізнавальної діяльності магістрантів під час лекційних занять досягається також через застосування методів проблемного, частково-пошукового та дослідницького навчання. Проблемне навчання реалізується шляхом проблемного викладення матеріалу, групового вирішення проблемних завдань і організації дискусій, що стимулює аналітичне мислення та професійну рефлексію. Частково-пошукові методи, зокрема евристичні запитання та проєктні завдання, сприяють формуванню в магістрантів умінь самостійно знаходити та інтерпретувати інформацію. Дослідницькі методи, такі як підготовка портфоліо, наукових доповідей і повідомлень, забезпечують інтеграцію лекційного матеріалу з науково-дослідною діяльністю здобувачів освіти.

У процесі проведення лекційних занять важливо забезпечити логічний зв'язок між навчальним матеріалом, методами навчання та засобами оцінювання. Усний і письмовий контроль, тестові завдання, елементи самоконтролю можуть використовуватися безпосередньо під час лекції у формі експрес-опитувань, коротких аналітичних завдань або рефлексивних вправ. Це дозволяє викладачеві оперативно діагностувати рівень засвоєння матеріалу, а магістрантам – усвідомити власні освітні досягнення та напрями подальшого навчання. Це дає підстави стверджувати, що методика проведення лекційних занять з дисципліни «Організація освітнього процесу» ґрунтується на поєднанні різних типів лекцій, активних і інтерактивних методів навчання, мультимедійних та цифрових інструментів. Такий підхід забезпечує активізацію пізнавальної діяльності магістрантів, сприяє формуванню професійних і фахових компетентностей та відповідає сучасним вимогам підготовки фахівців у сфері управління, консалтингу та експертизи освітнього процесу. Водночас ефективність лекційних занять як провідної форми подання та осмислення теоретичного матеріалу значною мірою визначається можливістю його подальшого практичного застосування у процесі навчальної діяльності магістрантів. Саме тому наступним етапом організації освітнього процесу є практичні заняття та самостійна робота здобувачів освіти, які забезпечують закріплення, поглиблення й операціоналізацію набутих знань.

Практичні заняття та самостійна робота магістрантів у межах дисципліни «Організація освітнього процесу» є ключовими формами реалізації діяльнісного та компетентнісного підходів у підготовці фахівців управлінсько-освітнього профілю. Вони забезпечують трансформацію теоретичних знань, здобутих під час лекційних занять, у практичні вміння аналізу, проєктування та експертної оцінки освітніх процесів у закладах вищої освіти. Методика організації практичних занять і самостійної роботи ґрунтується на принципах студентоцентрованості, професійної спрямованості та інтеграції навчальної і науково-дослідної діяльності магістрантів.

Практичні заняття з дисципліни структуровані відповідно до змістових модулів і тем навчального курсу, що забезпечує логічну послідовність опрацювання матеріалу та його узгодженість із результатами навчання. Тематика практичних занять охоплює ключові аспекти організації освітнього процесу, зокрема трансформаційні процеси у вищій освіті, нормативно-правове забезпечення освітньої діяльності, методи й форми організації навчання, контроль і оцінювання навчальних досягнень, роль учасників освітнього процесу, використання інформаційно-комунікаційних технологій, управління якістю освіти та дотримання принципів академічної доброчесності. Такий зміст дозволяє забезпечити комплексний підхід до формування професійних компетентностей магістрантів.

Провідним методичним інструментом організації практичних занять є аналіз кейсів, що моделюють реальні або наближені до реальних ситуації з практики функціонування закладів вищої освіти. Метод аналізу ситуацій сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння застосовувати нормативно-правові документи, оцінювати управлінські рішення та прогнозувати їхні наслідки. Під час опрацювання запропонованих сценаріїв магістранти залучаються до обговорення проблемних питань, формулювання альтернативних рішень і аргументації власної позиції, що відповідає вимогам підготовки фахівців консалтингово-експертного профілю.

Моделювання управлінських ситуацій є ще одним важливим елементом методики проведення практичних занять. Воно реалізується через імітаційні та рольові методи, які дозволяють відтворити процеси планування, організації та оцінювання освітньої діяльності в умовах конкретного закладу вищої освіти. Такі методи сприяють формуванню в магістрантів управлінських і комунікативних умінь, навичок командної роботи та прийняття рішень у ситуаціях невизначеності. Моделювання управлінських ситуацій є особливо доцільним під час вивчення тем, пов'язаних з управлінням якістю освіти,

організацією внутрішнього моніторингу освітнього процесу та забезпеченням академічної доброчесності.

Важливе місце в методиці організації практичних занять посідає групова робота, яка сприяє розвитку міжособистісної взаємодії, уміння працювати в команді та здійснювати професійну комунікацію. Групові форми навчання реалізуються через колективне обговорення проблемних питань, спільну розробку проєктів, підготовку аналітичних матеріалів і презентацій. Такий підхід відповідає специфіці майбутньої професійної діяльності магістрантів, що передбачає участь у роботі експертних груп, комісій та консалтингових команд.

Проектні та аналітичні завдання є ефективним засобом інтеграції практичних занять і самостійної роботи магістрантів. У процесі виконання проєктів здобувачі вищої освіти розробляють фрагменти освітніх програм, моделі організації освітнього процесу, системи моніторингу якості освіти або рекомендації щодо вдосконалення освітнього середовища конкретного закладу освіти. Аналітичні завдання, зокрема аналіз нормативно-правових документів, освітніх політик і результатів внутрішнього оцінювання, сприяють формуванню в магістрантів умінь критично осмислювати інформацію та робити обґрунтовані висновки.

Самостійна робота магістрантів є невід'ємною складовою освітнього процесу та спрямована на поглиблення й систематизацію знань, розвиток навичок самоосвіти та науково-дослідної діяльності. Вона організовується відповідно до змістових модулів дисципліни та передбачає опрацювання навчальної й наукової літератури, підготовку аналітичних матеріалів, виконання індивідуальних і групових завдань, а також підготовку до практичних занять і підсумкового контролю. Значний обсяг самостійної роботи, особливо для заочної форми навчання, зумовлений необхідністю формування у магістрантів високого рівня академічної автономії та відповідальності за результати власного навчання.

Методичні підходи до оцінювання результатів навчання магістрантів у процесі практичних занять і самостійної роботи ґрунтуються на принципах об'єктивності, прозорості та відповідності результатам навчання освітньої програми. Оцінювання здійснюється з використанням різних методів, зокрема усного та письмового контролю, оцінювання практичної діяльності, тестового контролю та елементів самоконтролю. Особлива увага приділяється оцінюванню аналітичних і проєктних завдань, що дозволяє визначити рівень сформованості професійних і фахових компетентностей магістрантів.

Засоби діагностики результатів навчання включають усне опитування, перевірку письмових проблемних завдань і ситуацій, аналіз практичних робіт, а також проведення модульних контрольних робіт. Такий комплексний підхід до оцінювання дозволяє врахувати різні аспекти навчальної діяльності магістрантів і забезпечити зворотний зв'язок між викладачем і здобувачами вищої освіти. Водночас оцінювання виконує не лише контрольну, а й формувальну функцію, сприяючи усвідомленню магістрантами власних освітніх досягнень і напрямів подальшого професійного розвитку (Черновол, Чепелюк, Куртяк, 2023).

Отже, методика організації практичних занять і самостійної роботи магістрантів з дисципліни «Організація освітнього процесу» забезпечує реалізацію сучасних підходів до навчання та спрямована на формування готовності здобувачів вищої освіти до управлінської, аналітичної та експертної діяльності. Поєднання кейс-методу, моделювання управлінських ситуацій, групової роботи, проєктних і аналітичних завдань, а також комплексних методів оцінювання створює умови для ефективної підготовки магістрів, здатних професійно організовувати й удосконалювати освітній процес у закладах. Реалізація окреслених методичних підходів потребує чіткого програмно-нормативного підґрунтя, яке забезпечує цілісність, системність і керованість освітнього процесу. Саме таким інструментом організації та регламентації змісту, форм і результатів навчання виступає робоча програма дисципліни, що

визначає концептуальні та структурні засади її впровадження на рівні магістерської підготовки.

Робоча програма дисципліни «Організація освітнього процесу» є базовим нормативно-методичним документом, що визначає цілі, зміст, логіку та організаційні засади реалізації освітнього компонента в межах магістерської підготовки за освітньою програмою «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Її аналіз дозволяє оцінити ступінь відповідності структури та змісту дисципліни визначеній меті навчання, програмним результатам та сучасним вимогам підготовки фахівців управлінсько-експертного профілю. Особлива увага при цьому приділяється узгодженості навчальних тем, логічності їх послідовності та доцільності розподілу навчального навантаження між різними видами навчальної діяльності.

Аналіз відповідності структури й змісту робочої програми дисципліни її меті та очікуваним результатам навчання засвідчує їх високий рівень узгодженості. Мета дисципліни, яка полягає у формуванні у магістрантів цілісного уявлення про організацію освітнього процесу та розвитку умінь планувати, координувати й удосконалювати освітню діяльність у закладах вищої освіти, послідовно реалізується через зміст навчальних модулів і тем. Програмні результати навчання, орієнтовані на здатність організовувати освітній процес на засадах студентоцентрованого та компетентнісного підходів, розробляти й реалізовувати освітні курси, а також створювати безпечне й відкрите освітнє середовище, знаходять відображення в тематичному наповненні дисципліни та видах навчальної діяльності.

Змістовий аналіз робочої програми свідчить про її спрямованість на формування як загальних, так і фахових компетентностей, визначених освітньою програмою. Теоретико-методологічні теми першого змістового модуля забезпечують фундаментальну підготовку магістрантів у сфері нормативно-правового забезпечення освітнього процесу, сучасних тенденцій розвитку вищої освіти та методів організації навчання. Другий змістовий модуль орієнтований

на практичні механізми забезпечення якості освітнього процесу, управління освітнім середовищем і дотримання етичних та доброчесних засад, що відповідає професійному профілю майбутніх консультантів і експертів у сфері освіти. Така структура забезпечує поступовий перехід від теоретичного осмислення проблематики до її практичного застосування.

Логічність структури та послідовність тем робочої програми зумовлені принципом системності й наступності навчання. Початкові теми дисципліни присвячені аналізу трансформаційних процесів у вищій освіті України, що створює контекст для подальшого вивчення сутності освітнього процесу та його нормативно-правових засад. Наступні теми спрямовані на розкриття методів і форм організації навчання, а також механізмів контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Така логіка побудови курсу дозволяє магістрантам сформувати цілісне бачення освітнього процесу як системи, що функціонує в межах визначених правових і організаційних рамок.

Другий змістовий модуль логічно продовжує та поглиблює проблематику першого, зосереджуючись на суб'єктному та управлінському вимірах організації освітнього процесу. Розгляд ролі учасників освітнього процесу, використання інформаційно-комунікаційних технологій, управління якістю освіти та забезпечення академічної доброчесності формує у магістрантів уявлення про сучасні механізми підвищення ефективності освітньої діяльності. Послідовність тем у межах модуля сприяє поступовому ускладненню навчального матеріалу та розвитку професійного мислення здобувачів вищої освіти.

Аналіз розподілу годин між видами навчальної діяльності свідчить про дотримання принципу збалансованості аудиторної та самостійної роботи магістрантів. Значна частка навчального навантаження відведена самостійній роботі, що відповідає вимогам магістерського рівня підготовки та сприяє розвитку академічної автономії здобувачів освіти. Самостійна робота структурована відповідно до змістових модулів і тем дисципліни, що забезпечує її системність і цілеспрямованість. Для заочної форми навчання обсяг

самостійної роботи є більшим, що зумовлено особливостями організації освітнього процесу та необхідністю компенсації зменшеного обсягу аудиторних занять.

Аудиторні заняття представлені лекційними та практичними формами навчання, які логічно доповнюють одне одного. Лекції забезпечують теоретичне осмислення ключових понять і проблем організації освітнього процесу, тоді як практичні заняття спрямовані на застосування знань у професійно орієнтованих ситуаціях. Такий розподіл навчального часу сприяє реалізації діяльнісного підходу та забезпечує інтеграцію теорії й практики. Наявність модульних контрольних робіт дозволяє здійснювати поетапний контроль результатів навчання та коригувати освітній процес відповідно до потреб магістрантів.

У цілому аналіз структури та змісту робочої програми дисципліни «Організація освітнього процесу» засвідчує її відповідність меті та результатам навчання освітньої програми, логічність побудови та доцільність розподілу навчального навантаження. Робоча програма створює методично обґрунтовані умови для формування професійних і фахових компетентностей магістрантів, забезпечує цілісність і послідовність освітнього процесу та слугує надійною основою для подальшого методичного аналізу лекційних і практичних занять, що розглядатиметься в наступних підрозділах дослідження.

Лекційні матеріали з дисципліни «Організація освітнього процесу» становлять важливу складову її навчально-методичного забезпечення та виконують функцію теоретико-методологічної основи для формування професійних компетентностей магістрантів. Їх методичний аналіз дає змогу оцінити відповідність змісту лекцій меті та результатам навчання освітньої програми, визначити ефективність використаних методів і прийомів навчання, а також з'ясувати, наскільки лекційні матеріали відповідають сучасним вимогам підготовки майбутніх фахівців у сфері організації, консалтингу та експертизи освітнього процесу.

Аналіз змістовного наповнення лекцій засвідчує їх цілісність, наукову обґрунтованість і спрямованість на розкриття ключових проблем організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Лекційний матеріал охоплює як фундаментальні теоретичні положення, так і актуальні практичні аспекти функціонування системи вищої освіти України. Зокрема, у лекціях розкриваються питання трансформації вищої освіти в контексті європейської інтеграції, нормативно-правового регулювання освітнього процесу, методів і форм організації навчання, а також механізмів контролю та оцінювання навчальних досягнень здобувачів вищої освіти. Такий зміст дозволяє сформувати у магістрантів системне бачення освітнього процесу як багатокомпонентної та динамічної системи.

Зміст лекцій другого змістового модуля спрямований на поглиблення управлінського та експертного аспектів підготовки магістрантів. У лекційних матеріалах акцентується увага на ролі учасників освітнього процесу, використанні інформаційно-комунікаційних технологій у закладах вищої освіти, управлінні якістю освіти на засадах моніторингу та забезпеченні академічної доброчесності. Такий підхід відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та вимогам до підготовки фахівців, здатних здійснювати аналітичну та експертну діяльність у сфері освіти. Важливою характеристикою змісту лекцій є його актуальність, що забезпечується використанням чинних нормативно-правових документів і сучасних наукових підходів до організації освітнього процесу.

Методичний аналіз використаних методів і прийомів навчання свідчить про їх різноманітність і відповідність принципам компетентнісного та студентоцентрованого навчання. Лекційні матеріали не обмежуються традиційним пояснювально-ілюстративним викладом, а передбачають застосування проблемного навчання, елементів дискусії, аналізу практичних ситуацій та інтерактивних методів. Використання проблемного викладення матеріалу сприяє формуванню в магістрантів умінь критично осмислювати

інформацію, бачити суперечності та аналізувати альтернативні підходи до організації освітнього процесу.

У лекційних матеріалах широко представлені інтерактивні прийоми, зокрема дискусійні запитання, елементи «мозкового штурму», завдання для обговорення в малих групах, що активізують пізнавальну діяльність магістрантів і сприяють формуванню навичок професійної комунікації. Значна увага приділяється використанню методів візуалізації знань, таких як схеми, таблиці, інфографіка та майндмепи, які дозволяють структурувати навчальний матеріал і полегшують його сприйняття. Застосування мультимедійних засобів і цифрових інструментів підвищує наочність лекцій і сприяє інтеграції теоретичного матеріалу з практичними прикладами.

Важливим аспектом методики проведення лекцій є поєднання різних форм контролю та самоконтролю знань безпосередньо в процесі лекційного заняття. Використання коротких усних опитувань, письмових експрес-завдань і рефлексивних вправ дозволяє здійснювати поточну діагностику рівня засвоєння матеріалу та забезпечувати зворотний зв'язок між викладачем і магістрантами. Такий підхід відповідає вимогам формувального оцінювання та сприяє підвищенню відповідальності здобувачів вищої освіти за результати власного навчання.

Аналіз відповідності лекційних матеріалів сучасним вимогам магістерської освіти свідчить про їхню орієнтацію на формування здатності до самостійної, аналітичної та дослідницької діяльності. Лекції стимулюють магістрантів до глибшого опрацювання навчального матеріалу в межах самостійної роботи, підготовки аналітичних матеріалів, наукових доповідей і участі в дискусіях. Вони створюють методичне підґрунтя для виконання практичних і проєктних завдань, що є важливою складовою у магістерській підготовці. Зміст і методика лекційних матеріалів відповідають вимогам інтеграції освіти і науки, оскільки передбачають залучення магістрантів до аналізу сучасних наукових підходів і результатів досліджень у сфері вищої

освіти. Такий підхід сприяє формуванню наукового мислення та готовності до подальшої науково-дослідної діяльності, що є важливою характеристикою магістерського рівня освіти. Крім того, лекційні матеріали враховують специфіку освітньої програми консалтингово-експертного спрямування, орієнтуючи магістрантів на застосування знань у професійній діяльності.

Отже, методичний аналіз лекційних матеріалів з дисципліни «Організація освітнього процесу» засвідчує їх високий науково-методичний рівень, відповідність меті та результатам навчання освітньої програми, а також сучасним вимогам магістерської підготовки. Змістова насиченість лекцій, різноманітність використаних методів і прийомів навчання, орієнтація на активну пізнавальну діяльність магістрантів і формування професійних компетентностей створюють умови для ефективної реалізації дисципліни та забезпечують якісну підготовку майбутніх фахівців у сфері організації, консалтингу та експертизи освітнього процесу.

Логічним продовженням аналізу лекційних матеріалів є розгляд практичних занять та навчально-методичного забезпечення дисципліни «Організація освітнього процесу», оскільки саме в межах практичної підготовки відбувається поглиблення, конкретизація й апробація теоретичних знань, набутих магістрантами під час лекційного навчання. Практичні заняття виступають ключовим інструментом формування професійних, аналітичних і експертних умінь здобувачів вищої освіти, що відповідає меті освітньої програми консалтингово-експертного спрямування та сучасним вимогам магістерської підготовки.

Аналіз видів практичних завдань засвідчує їх різноманітність і професійну орієнтованість. Практичні заняття структуровані відповідно до тем дисципліни та змістових модулів, що забезпечує їх тісний зв'язок із лекційним матеріалом і логічну наступність у засвоєнні навчального контенту. Основними видами практичних завдань є аналіз нормативно-правових документів у сфері вищої освіти, розгляд кейсів, моделювання управлінських ситуацій, групові дискусії,

виконання аналітичних і проєктних завдань. Така спрямованість практичних занять дозволяє магістрантам не лише закріпити теоретичні знання, а й навчитися застосовувати їх у професійно значущих ситуаціях.

Особливу увагу в межах практичних занять приділено аналізу кейсів, які відображають реальні або змодельовані проблемні ситуації з практики організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Робота з кейсами сприяє розвитку критичного мислення, умінь аналізувати складні освітні явища, оцінювати альтернативні управлінські рішення та прогнозувати їх наслідки. Моделювання управлінських ситуацій дозволяє магістрантам відчувати себе в ролі керівників, консультантів або експертів, що є надзвичайно важливим для формування професійної ідентичності майбутніх фахівців у сфері освітнього консалтингу та експертизи.

Групова робота та колективні форми навчання є ще однією важливою складовою практичних занять. Вони спрямовані на розвиток навичок міжособистісної взаємодії, професійної комунікації та командної роботи, що визначені як загальні компетентності освітньої програми. Виконання групових проєктів і аналітичних завдань стимулює магістрантів до обміну ідеями, аргументованого відстоювання власної позиції та спільного пошуку оптимальних рішень у сфері організації освітнього процесу. Такий підхід відповідає студентоцентрованій парадигмі навчання та створює умови для активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Практичні заняття сприяють цілеспрямованому формуванню аналітичних та експертних умінь магістрантів. Зокрема, виконання аналітичних завдань передбачає роботу з інформаційними джерелами, критичне осмислення нормативно-правових актів, освітніх програм і внутрішніх документів закладів вищої освіти. Це формує здатність здійснювати експертизу освітніх процесів і надавати обґрунтовані консультації з питань освітньої політики та управління якістю освіти. Проєктні завдання, у свою чергу, спрямовані на розвиток умінь

планувати й моделювати освітні процеси, розробляти пропозиції щодо їх удосконалення та впровадження інновацій.

Важливу роль у реалізації практичної складової дисципліни відіграє навчально-методичне забезпечення, яке включає методичні рекомендації до практичних занять, завдання для самостійної роботи, критерії оцінювання та засоби діагностики результатів навчання. Наявність чітко сформульованих вимог до виконання практичних завдань і прозорих критеріїв оцінювання сприяє об'єктивності контролю та підвищує мотивацію магістрантів до якісного виконання навчальної роботи. Засоби діагностики, такі як усне опитування, перевірка письмових робіт і модульні контрольні завдання, дозволяють здійснювати системний моніторинг навчальних досягнень і своєчасно коригувати освітній процес.

До сильних сторін методики організації практичних занять належить її відповідність компетентнісному та діяльнісному підходам, професійна спрямованість завдань й інтеграція теорії з практикою. Практичні заняття створюють умови для формування у магістрантів цілісного уявлення про організацію освітнього процесу як об'єкт управління та експертизи, сприяють розвитку аналітичного мислення й готовності до професійної діяльності. Важливою перевагою є також гнучкість методики, яка дозволяє адаптувати завдання до потреб і рівня підготовки конкретної групи магістрантів, а також до специфіки денної та заочної форм навчання.

Разом з тим аналіз практичних занять дає змогу визначити й можливі напрями вдосконалення методики викладання дисципліни. Зокрема, перспективним є подальше розширення використання цифрових інструментів і платформ для організації групової роботи та проєктної діяльності, що сприятиме розвитку цифрової компетентності магістрантів. Доцільним також є активніше залучення магістрантів до міждисциплінарних проєктів і практичних завдань, які відображають комплексний характер сучасних освітніх проблем. Окрім того, удосконалення системи формувального оцінювання дозволить підвищити якість

зворотного зв'язку та індивідуалізувати освітню траєкторію здобувачів вищої освіти.

Аналіз практичних занять та навчально-методичного забезпечення дисципліни «Організація освітнього процесу» свідчить про їх значний потенціал у формуванні професійних, аналітичних і експертних умінь магістрантів. Поєднання різноманітних видів практичних завдань, орієнтація на реальні професійні ситуації та системне методичне забезпечення створюють умови для ефективної реалізації дисципліни в межах магістерської підготовки. Отримані результати підтверджують доцільність обраної методики викладання та окреслюють перспективи її подальшого розвитку й удосконалення.

Отже, у процесі дослідження встановлено, що ефективне викладання дисципліни «Організація освітнього процесу» для магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» ґрунтується на поєднанні теоретичної підготовки з практико-орієнтованими формами навчання, системному підході до організації освітнього процесу та використанні сучасних педагогічних технологій. Структура і зміст дисципліни забезпечують послідовне формування управлінських, аналітичних і експертних компетентностей, формуючи цілісне уявлення про освітній процес як складну, динамічну систему.

Методичний аналіз засвідчив, що лекційні та практичні заняття відповідають компетентнісному, студентоцентрованому й діяльнісному підходам, поєднують інтерактивні методи, кейс-орієнтовані завдання, проєктну діяльність і комплексні засоби оцінювання. Робоча програма дисципліни є логічно вибудованою та методично обґрунтованою, що створює належні умови для підготовки магістрів, здатних професійно здійснювати управління, консалтинг і експертизу освітніх процесів у закладах вищої освіти.

Водночас аналіз методики викладання вказує на потенційні напрями удосконалення, серед яких виділяються розширення використання цифрових технологій для колективної та дистанційної роботи, інтеграція

міждисциплінарних кейсів та проєктів, а також вдосконалення системи формувального оцінювання для індивідуалізації освітньої траєкторії магістрантів. Реалізація таких заходів дозволить підвищити ефективність дисципліни, зробити освітній процес більш динамічним, гнучким та орієнтованим на сучасні виклики освітньої практики. До перспективних напрямів подальших досліджень належить розвиток цифрових інструментів і платформ для практичної підготовки, удосконалення міждисциплінарних кейсів та проєктів, а також вдосконалення системи формувального оцінювання та індивідуалізації освітніх траєкторій магістрантів. Проведене дослідження має як наукову, так і практичну цінність, оскільки забезпечує методичне обґрунтування викладання дисципліни, спрямоване на формування професійних компетентностей магістрантів, розвиток їх аналітичних та експертних умінь і підвищення ефективності організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Аналіз методичних аспектів викладання дисципліни «Організація освітнього процесу» забезпечує комплексну підготовку магістрантів у сфері консалтингу та експертизи освітніх процесів, формує системне, аналітичне та практично орієнтоване мислення, а також сприяє розвитку професійних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності у сучасній системі вищої освіти. Досліджені методики викладання і структурування навчального матеріалу можна вважати сучасними, науково обґрунтованими та такими, що відповідають високим критеріям підготовки майбутніх магістрів.

Література

1. Бабенко І., Большая О., Пивовар Н. Майстерність менеджменту освітнього закладу у взаємодії з жіночим педагогічним колективом. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В.Г.Короленка. Полтава, 2023. Випуск 31. (Серія «Педагогічні науки»). С. 10–16.
2. Бабенко І.В. Інтеграція педагогічної майстерності в процесі фахової підготовки до організації позашкільної роботи майбутнього вчителя. *Вісник*

Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія. № 3 (2025). С. 16–22.

3. Бабенко, І., Кононець, Н., Большая, О., Іщенко, І. (2025). Організація ефективного освітнього процесу через призму педагогічної майстерності викладача: студентоцентризований підхід. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка*, 21(41).

4. Вітвицька С. С. Педагогіка вищої школи: практикум. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 174 с.

5. Горб Г. Модернізація освітнього процесу: орієнтація на реальні умови виробництва. *Професійна освіта*. 2022. № 3. С. 16–18.

6. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець; Полтав. нац пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 100-131.

7. Дюжикова, Т., Бальоха, А., & Чепелюк, А. (2022). Особливості організації освітнього процесу у ЗВО в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*, 11 (16), 58–66.

8. Задорожна-Княгницька Л. В. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Л. В. Задорожна-Княгницька, М. М. Нетреба, О. П. Бодик. Одеса : КУПРІЄНКО СВ, 2022. 309 с.

9. Бабенко І., Ткаченко М. Виховання толерантності майбутніх викладачів як основа формування сприятливого освітнього середовища в умовах магістратури. *Проектування безпечного середовища інноваційний підхід: колективна монографія* / Алексєєва С.В., Альберт В.Д., Бабенко І. В. та ін.; / за редакцією доктора педагогічних наук О.М. Топузова, доктора економічних наук С.В. Захаріна, доктора педагогічних наук М. В. Гриньової. Полтава. 2023. С. 163–186.

10. Кононец Н., Бабенко І. Освітній консалтинг як засіб індивідуалізації навчання в організації освітнього процесу майбутніх музично-педагогічних працівників. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. Випуск 36. С. 92–99.
11. Остропольська, Є., Березовський, Д., & Хорошайло, О. (2022). Інноваційні методики навчання студентів закладів вищої освіти в умовах дистанційної форми навчання. *ITSynergy*, (1), 63–75.
12. Рязанцев О. Освітній процес – конвеєр чи штучне виробництво? *Новий колегіум*. 2023. № 4. С. 23–27.
13. Черновол, Є. О., Чепелюк, А. В., & Куртяк, Ф. Ф. (2023). Щодо цифровізації освітнього процесу у закладах вищої освіти України: нові можливості та перспективи. *Академічні візії*, (15).
14. Школяр С., Бабенко І. Симулятивні методи в організації освітнього процесу підготовки майбутніх фахівців до толерантної професійної діяльності. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. Випуск 35. С. 241–247.

Abstract. *The study is aimed at highlighting the methodological features of teaching the academic discipline «Organization of the Educational Process» for students of the second (Master's) level of higher education within the educational program «Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise». The purpose of the study is to conceptualize the theoretical and methodological foundations of organizing the educational process in higher education institutions and to substantiate the methodological support for conducting lectures and practical classes focused on the development of professional, analytical, and expert competencies of master's students.*

The paper analyzes contemporary approaches to teaching Master's-level disciplines, including the competency-based, student-centered, and activity-based approaches, and defines the role of the instructor as a facilitator, tutor, and expert. Lectures are based on problem-oriented, interactive, and discussion-based forms of learning, with the active use of multimedia and digital resources and techniques aimed at enhancing students' cognitive engagement.

Practical classes and independent work involve case analysis, modeling of managerial situations, and the completion of group project-based and analytical tasks, which contribute to the

development of analytical and expert skills. The analysis of the syllabus demonstrated its logical structure, coherent sequencing of topics, and rational distribution of study time among lectures, practical classes, and independent work. Lecture and practical materials meet contemporary requirements for Master's-level education and ensure effective integration of theoretical knowledge with practical application. The results obtained confirm the effectiveness of the proposed methodology in developing competencies necessary for professional activity in the field of educational consulting and expertise. The key strengths of the discipline include the integration of solid theoretical training with practice-oriented tasks, the use of interactive and digital learning technologies, and the promotion of independence and critical thinking among Master's students.

Key words: *organization of the educational process, teaching methodology, Master's-level training, competency-based approach, student-centered learning, lectures and practical classes, analytical and expert skills, digital and interactive teaching methods.*

**ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ
ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ІННОВАЦІЇ
ТА ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ОСВІТІ»**

Анотація. У сучасних умовах розвитку суспільства впровадження інновацій у сфері освіти стає необхідністю, обумовленою швидким розповсюдженням інформаційних технологій та їх інтеграцією у різні галузі життєдіяльності. Стратегія розвитку інноваційної діяльності до 2030 року свідчить про високий освітній і науковий потенціал України, який створює можливості для генерування нових знань, розробки інноваційних рішень та охорони об'єктів інтелектуальної власності. Ключовим чинником інноваційної спроможності держави є людський капітал, який забезпечує створення доданої вартості у глобальній економіці та формує стратегічні конкурентні переваги країни. Сучасне суспільство перебуває на етапі інформаційної фази цивілізаційного розвитку, де поєднання інновацій із накопиченим освітнім досвідом є важливим для запобігання системним помилкам. Нові освітні парадигми, зокрема Освіта 5.0, інтегрують досягнення попередніх моделей із розвитком креативності, інноваційного мислення, здатності до вирішення комплексних завдань та цифрової грамотності. Основним принципом цієї моделі є цілісний розвиток особистості та підтримка навчання протягом життя, із трансформацією ролі педагога в наставника та куратора, а цифрові інструменти і штучний інтелект супроводжують індивідуальні освітні траєкторії. Інноваційна діяльність у закладах вищої освіти розглядається як системний процес, спрямований на оновлення освітніх компонентів, трансформацію структур і механізмів функціонування. Для формування професійних компетентностей магістрантів використовується проєктна діяльність, що забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичним

досвідом, розвиток дослідницьких навичок та командної взаємодії. Проєктне навчання передбачає етапи: визначення проблеми та цілей проєкту, планування стратегії і ресурсів, організацію командної роботи, пошук та аналіз інформаційних джерел, застосування методів і технологій, оцінювання результатів, узагальнення даних та рефлексію. Проєктна компетентність педагога формується як динамічна система, орієнтована на креативність, відповідальність, комунікативні навички, інноваційне мислення та критичне осмислення професійної практики. Інноваційна компетентність викладача охоплює знання сучасних освітніх концепцій, принципів інноваційного навчання, цифрову грамотність, здатність аналізувати ефективність педагогічних рішень, адаптувати навчальні матеріали та впроваджувати інноваційні методики. Розвиток цієї компетентності забезпечується безперервним професійним навчанням, модульними програмами, тренінгами, вебінарами та розвитком рефлексивного мислення. Цифровізація та використання штучного інтелекту підвищують ефективність освітнього процесу, автоматизують оцінювання та створюють гнучке, адаптивне навчальне середовище. Персоналізоване навчання та гейміфікація стимулюють пізнавальну активність здобувачів, розвиток критичного мислення, творчості та дослідницьких навичок. Наукові комунікації у магістерській підготовці сприяють розвитку дослідницької компетентності, академічного письма, професійного спілкування та інтеграції результатів досліджень в практику. Дисципліна «Інновації та проєктна діяльність в освіті» формує ключові спеціальні компетентності магістрантів: здатність проєктувати та досліджувати освітні системи; розробляти і застосовувати інноваційні підходи у вирішенні педагогічних та дослідницьких завдань; враховувати індивідуальні особливості студентів у плануванні освітнього процесу; проводити експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій. Набуті компетентності створюють основу для професійної діяльності в управлінні освітою, інноваційній педагогічній практиці та науково-

дослідній роботі, сприяють підвищенню якості освіти, розвитку людського капіталу та інтеграції освітніх результатів у суспільну практику.

Ключові слова: *компетентність, інновації, проектна діяльність, освітній процес, освіта.*

Інноваційні зміни в освітній сфері на сучасному етапі розвитку суспільства є об'єктивною необхідністю, що зумовлена динамічним поширенням інформаційних технологій та їх проникненням у всі сфери життєдіяльності людини. У Стратегії розвитку інноваційної діяльності до 2030 року наголошується, що результати порівняльного аналізу національної інноваційної системи України із міжнародними стандартами, здійсненого з використанням провідних світових індексів, засвідчили наявність потужного освітнього й наукового ресурсу. Цей потенціал створює передумови для продукування нових знань, розроблення інноваційних рішень та отримання охоронних документів на об'єкти інтелектуальної власності. До головних конкурентних переваг України у сфері інновацій належать, зокрема, значний обсяг внутрішнього ринку та належний рівень розвитку системи вищої, середньої й професійної освіти, що підтверджується показниками Глобального індексу конкурентоспроможності. Водночас дані Глобального індексу інновацій свідчать, що визначальним чинником інноваційної спроможності держави є людський капітал, як сукупність знань, компетентностей і навичок населення, які забезпечують створення доданої вартості в умовах глобальної економіки. Раціональне залучення та розвиток цього ресурсу формує одну з основних стратегічних переваг України (Михалюк, Михалюк, 2025).

Спираючись на концепцію еволюційного розвитку освітніх систем, можна стверджувати, що сучасне суспільство перебуває на етапі переходу до інформаційної фази цивілізаційного розвитку. Водночас цей процес не передбачає радикального розриву з попередніми освітніми моделями, оскільки ігнорування накопиченого історичного досвіду створює ризик повторення

системних помилок. Необхідність поєднання інновацій із наступністю підкреслюється у концепції освіти майбутнього, представлений Римським клубом у 2018 році, де акцентується увага на гармонізації новацій і культурно-освітньої спадщини.

Формування нового цивілізаційного устрою є складним і нелінійним процесом, у якому визначальну роль відіграє людський чинник. У межах застарілих соціальних структур формується активна меншість – носій нових ідей і смислів, здатна порушити інерційний характер розвитку та започаткувати альтернативні вектори суспільної еволюції.

У новій освітній парадигмі виокремлюється п'ять взаємопов'язаних векторів трансформації, зумовлених взаємодією суспільних, технологічних і культурних змін. Перший вектор – техніко-інтелектуальний, що відображає перехід до технорационального мислення, у межах якого знання дедалі більше набуває інструментального характеру та функціонує як ресурс продукування інформації. Інформатизація, інтелектуальні технології й цифрові форми комунікації формують техноцентричну модель освіти, де техніка стає активним учасником освітньої взаємодії.

Другий вектор – гуманітаризація освіти, спрямована на відновлення філософських і культурних засад пізнання та інтеграцію фрагментованого наукового знання у цілісну світоглядну систему, що надає інноваціям смислового наповнення. Третій вектор – гуманізація освіти, орієнтований на утвердження людини як центральної цінності освітнього процесу, суб'єкта розвитку, відповідальності та сенсотворення в умовах посилення технократичних тенденцій.

Четвертий вектор – цифровізація освіти, яка передбачає перехід до мережових і гнучких моделей навчання, зміну ролей викладача і здобувача освіти та формування нових форматів освітньої взаємодії. П'ятий вектор – ноосферизація освіти, що ґрунтується на ідеях В. Вернадського та розглядає освіту як чинник гармонізації взаємодії людини, суспільства й природи, а також

як механізм формування ноосферної свідомості, зорієнтованої на принципи сталого розвитку. Водночас домінування техноцентричного підходу, у межах якого знання редукується до інструмента продукування інформації, створює ризик алгоритмізації освітнього процесу та втрати його смислової глибини, духовного наповнення й творчого потенціалу (Пунченко, Воронкова, Пунченко, 2025).

Освіта 5.0 постає як людиноцентрична та інноваційно орієнтована модель освітнього розвитку, що сформувалася на початку 2010-х років. Вона поєднує досягнення попередніх освітніх підходів із новими акцентами на розвитку ключових людських компетентностей: креативності, інноваційного мислення, здатності до розв'язання складних проблем і цифрової грамотності, необхідних для діяльності в умовах динамічних змін і невизначеності XXI століття. Центральним принципом цієї парадигми є цілісний розвиток особистості та підтримка навчання впродовж життя. Визначальними ознаками Освіти 5.0 є орієнтація на метанавчання, пріоритет інноваційності й творчості, а також посилений фокус на розвитку людських навичок, зокрема комунікації, співпраці, соціального та емоційного інтелекту й дизайн-мислення. Важливу роль відіграє персоналізоване навчання, що вибудовується навколо інтересів здобувачів освіти та підтримується внутрішньою мотивацією. Роль педагога трансформується у функцію куратора й наставника, тоді як штучний інтелект і цифрові аналітичні інструменти використовуються для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій. Характерною рисою моделі є міждисциплінарність, що забезпечує інтеграцію знань із різних галузей. Аналіз еволюції освіти в межах п'яти освітніх етапів свідчить, що перехід між ними зумовлюється сукупністю чинників, серед яких соціально-економічні трансформації, критика обмежень чинних освітніх моделей, результати досліджень у галузі психології та педагогіки, а також прискорений розвиток освітніх технологій, які розширюють можливості персоналізації навчання. Водночас модель Освіти 5.0 супроводжується низкою викликів. Серед них ризик

надмірної технологічної залежності, що може призводити до когнітивного перевантаження та цифрової втоми; загроза поглиблення освітньої нерівності внаслідок гіперперсоналізації; трансформація ролі вчителя, яка інколи спричиняє втрату професійної самореалізації; а також небезпека знецінення освіти як самостійної цінності за відсутності сталого практичного застосування інновацій (Сіранчук, Шаджі, 2025).

Інноваційна діяльність є системою дій, що спрямовані на глибоке оновлення об'єкта, трансформацію його структури і механізмів функціонування та досягнення нового рівня розвитку. У психологічному вимірі освітні інновації пов'язані з переосмисленням індивідуальних установок і трансформацією суспільної свідомості, що в умовах ринкових відносин супроводжується посиленням змагальності та конкуренції. Інноваційний розвиток закладів вищої освіти реалізується через виконання комплексу стратегічних завдань, зокрема проведення фундаментальних і прикладних досліджень, розроблення сучасних освітніх програм, упровадження нових педагогічних і управлінських технологій, а також модернізацію організації навчального процесу. Провідна роль освітньої діяльності у функціонуванні закладів вищої освіти зумовлює наявність методологічних і соціально-економічних обмежень інноваційних змін. Методологічні межі визначаються принципами безперервності та загальнодоступності освіти, а також внутрішньою дуальністю освітньої сфери, яка поєднує творчий пошук із необхідністю відтворення культурних цінностей і базових знань. Соціально-економічні обмеження проявляються у відкладеному ефекті освітніх інновацій, їх довгостроковому характері та низькій окупності у короткостроковій перспективі, що суперечить коротким ринковим інноваційним циклам. Неврахування цих чинників може призвести до дестабілізації освітньої системи та втрати її цілісності. У зв'язку з цим важливо чітко розмежовувати науково-технічну та інноваційну політику закладу вищої освіти: перша зосереджується на наукових дослідженнях, тоді як друга має комплексний

характер і спрямована на стратегічний розвиток та підвищення конкурентоспроможності (Стрілковська, 2009).

Набуття високого рівня професійних знань і практичних компетентностей майбутніми фахівцями значною мірою забезпечується створенням освітнього середовища, орієнтованого на розвиток інтелектуального потенціалу особистості, стимулювання пізнавальної активності, ініціативності, індивідуальних здібностей і творчого мислення. Важливим інструментом такого розвитку виступає проєктна діяльність, упроваджена в освітній процес на засадах компетентнісного підходу, що сприяє посиленню практичної підготовки здобувачів освіти. Проєктна діяльність постає як специфічна форма освітньої активності, спрямована на цілісне поєднання теоретичних знань і практичного досвіду, розв'язання реальних або наближених до професійної діяльності завдань, а також формування дослідницьких умінь і навичок творчого пошуку. У процесі її реалізації відбувається поглиблення та розширення знань, розвиток аналітичного мислення, здатності до самостійного ухвалення рішень і командної взаємодії. Реалізація проєктної діяльності ґрунтується на чітко структурованій послідовності дій і передбачає проходження взаємопов'язаних етапів: визначення проблемного поля та формування мети і завдань проєкту; планування стратегії його реалізації, встановлення пріоритетів і очікуваних результатів; організацію командної роботи, розподіл ролей і відповідальності; пошук, відбір і аналіз інформаційних ресурсів; застосування відповідних методів, засобів і технологій; оцінювання проміжних результатів і коригування дій; узагальнення отриманих даних, апробацію результатів, підготовку та представлення проєкту, а також здійснення рефлексії й формулювання підсумкових висновків (Кононець, 2025; Мочан, 2023; Новописьменний, Гриньова, Кононець, Іщенко, 2025; Первак, Кононець, 2025).

Проєктна компетентність педагога відображає його здатність діяти в межах сучасної інноваційної освітньої парадигми та застосовувати креативні підходи у професійній діяльності. Вона постає як динамічна, відкрита до змін

система, що постійно оновлюється відповідно до викликів освітнього середовища. Ефективне впровадження проєктних технологій у навчальний процес можливе лише за умови сформованої професійної готовності викладача, ключову роль у якій відіграють особистісні характеристики: активність, відповідальне ставлення до роботи, комунікативна культура, толерантність, інноваційне мислення, уміння аналізувати й узагальнювати інформацію, а також здатність до критичного осмислення власної діяльності.

У науково-педагогічних дослідженнях проєктна компетентність викладача розглядається з різних позицій, зокрема як:

- очікуваний результат професійної підготовки у сфері вищої освіти;
- процес накопичення та трансляції педагогічного досвіду в системі безперервного професійного розвитку;
- практичне втілення концептуальних положень сучасних освітніх підходів (Заїка, 2025).

Інноваційна компетентність педагога є цілісним утворенням, що формується на основі взаємодії кількох взаємопов'язаних складників. Вона охоплює систему знань про сучасні педагогічні теорії та освітні підходи, розуміння принципів інноваційного навчання, а також орієнтацію в актуальних освітніх ресурсах і технологіях. Важливу роль відіграє здатність педагога застосовувати інноваційні методики в освітньому процесі, розробляти й адаптувати навчальні матеріали відповідно до освітніх потреб, а також ефективно використовувати цифрові й мультимедійні засоби навчання. Невід'ємною складовою інноваційної компетентності є вміння аналізувати результати власної професійної діяльності, оцінювати доцільність і результативність упроваджених нововведень, коригувати педагогічну практику з урахуванням отриманого зворотного зв'язку та здійснювати рефлексію щодо застосування інновацій. Водночас інноваційна компетентність передбачає наявність внутрішньої мотивації до змін, готовність до педагогічного експериментування, відкритість до нових ідей, ініціативність у створенні та

реалізації освітніх проєктів, а також прагнення до постійного професійного самовдосконалення. Формування інноваційної компетентності педагога в умовах нестабільності освітнього середовища потребує комплексного й системного підходу. Одним із важливих напрямів є організація безперервного професійного розвитку через курси підвищення кваліфікації, тренінги, вебінари та модульні програми навчання, що забезпечують гнучкість і доступність здобуття нових знань. Важливе значення має розвиток цифрових умінь, який передбачає оволодіння сучасними технологіями та інтеграцію цифрових платформ у навчальний процес з метою його адаптації до змінних умов. Ефективним шляхом також є підтримка інноваційної діяльності педагогів через реалізацію освітніх проєктів, створення середовищ для професійної взаємодії й обміну досвідом, а також формування інноваційних навчальних просторів. Вагомою умовою виступає розвиток рефлексивного та критичного мислення, що реалізується через впровадження рефлексивних практик, удосконалення м'яких навичок і організацію програм менторства, супроводу та коучингу для підтримки педагогів у процесі впровадження нових педагогічних технологій і методик (Цегельник, Мізюк, Драгієва, 2024).

Інноваційні процеси в освіті охоплюють сукупність сучасних підходів і технологічних рішень, спрямованих на модернізацію навчального процесу та підвищення його результативності. Їх упровадження сприяє формуванню більш гнучкого, інтерактивного й доступного освітнього середовища, здатного відповідати потребам різних категорій здобувачів освіти. Важливе місце серед таких інновацій посідає цифровізація, яка передбачає використання онлайн-курсів і навчальних платформ, електронних освітніх ресурсів, мультимедійних матеріалів, а також доступ до міжнародних наукових баз даних і електронних бібліотек. Значного поширення набули віртуальні класи та вебінари, що забезпечують синхронну взаємодію між учасниками освітнього процесу, а також системи управління навчанням, які дозволяють організовувати курси, контролювати прогрес і здійснювати оцінювання результатів навчання.

Сучасний освітній простір активно доповнюється інтерактивними технологіями, які підвищують залученість здобувачів освіти, а також інструментами адаптивного навчання, що дають змогу коригувати зміст і складність навчального матеріалу відповідно до рівня підготовки та індивідуальних особливостей студентів. Важливу роль відіграють цифрові системи оцінювання та зворотного зв'язку, які спрощують моніторинг навчальних досягнень і сприяють оперативній комунікації між викладачем і здобувачами освіти. Важливим напрямом інноваційного розвитку освіти є персоналізоване навчання, яке орієнтоване на індивідуальні освітні потреби, темп і стиль навчання кожного студента. Такий підхід дозволяє забезпечити адресну підтримку та створити умови для максимально повного розкриття навчального потенціалу здобувачів освіти незалежно від їхніх сильних чи слабких сторін. Важливим інструментом підвищення мотивації та активності учасників освітнього процесу виступає гейміфікація, що передбачає використання ігрових елементів у навчанні. В умовах насиченого інформаційного простору вона дозволяє зробити освітній процес більш привабливим і конкурентоспроможним порівняно з розважальним цифровим контентом, урізноманітнити форми навчальної діяльності та підвищити зацікавленість здобувачів освіти різного віку. Проєктне навчання орієнтоване на виконання практично значущих завдань у межах визначеного часу та сприяє розвитку критичного мислення, творчості й навичок командної взаємодії, забезпечуючи поєднання теоретичних знань із практичним досвідом. Воно створює умови для індивідуалізації освітнього процесу через варіювання складності завдань і рівня педагогічного супроводу, активізує самостійну пізнавальну діяльність здобувачів освіти та формує дослідницькі вміння. Проєктний підхід трансформує навчальний простір у динамічне середовище співпраці, у якому студенти проходять повний цикл створення продукту, а викладачі мають змогу вибудовувати партнерські відносини та враховувати індивідуальні особливості учасників освітнього процесу. Застосування штучного інтелекту в освіті ґрунтується на використанні сучасних інформаційних

технологій для аналітичної обробки даних, підтримки прийняття рішень і роботи з базами знань, що сприяє автоматизації інтелектуальних процесів, підвищенню ефективності навчання та оптимізації досягнення освітніх результатів (Хоменко, 2024).

Наукова комунікація є необхідною складовою формування дослідницької компетентності майбутнього науковця та важливим елементом професійної підготовки здобувачів магістерського рівня вищої освіти. У процесі фахового навчання магістранти опановують мову науки, навички академічного письма й усного наукового викладу, засвоюють загальнонаукову та галузеву термінологію, що забезпечує розвиток культури професійного спілкування та готовність до інноваційної діяльності. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців забезпечується створенням сприятливого освітньо-наукового середовища, орієнтованого на міждисциплінарну інтеграцію знань, творчу самореалізацію та практичне застосування результатів досліджень. Використання інтерактивних і проблемно-орієнтованих методів навчання, зокрема проєктної та дослідницької діяльності, сприяє розвитку критичного мислення й практичних навичок у межах як фахових, так і соціально-гуманітарних дисциплін. Важливою умовою цього процесу є належний рівень комунікативної компетентності викладачів і залучення студентів до активних форм самостійної та індивідуальної роботи. Наукові комунікації забезпечують обмін знаннями, інтеграцію результатів досліджень у суспільну практику та розширення професійних контактів, що впливає на результативність наукової діяльності. Доцільність науково-дослідної роботи студентів визначається її орієнтацією на подальше використання у професійній сфері. Стратегічною метою науково-дослідної діяльності закладів вищої освіти є розвиток інтелектуального потенціалу та наукоємної освіти, спрямованої на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до інновацій і міжнародної наукової співпраці. Наукові комунікації становлять фундаментальну складову трансформаційних процесів у сучасних освітніх системах і забезпечують

відтворення та поширення інтелектуальних і культурних надбань. Їх розвиток сприяє підвищенню якості освітніх результатів, зміцненню наукового потенціалу та формуванню фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності в конкурентному середовищі. Сучасні інструменти наукового спілкування значно розширюють можливості для професійної взаємодії та водночас трансформують підходи до організації й реалізації наукових досліджень. Інтеграція інноваційних технологій у сферу наукових комунікацій змінює способи обміну інформацією та структуру взаємодії між учасниками освітньо-наукового простору, посилюючи їх значення для розвитку освіти, науки й суспільства загалом. Такі комунікації охоплюють різні форми передачі знань, ідей, результатів досліджень та інновацій між науковцями, викладачами, здобувачами освіти й соціальним середовищем (Білик, Шпильова, Мовчан, 2024).

Сучасна система вищої освіти України, зорієнтована на людину як центральну цінність освітнього процесу, потребує формування комфортного та психологічно безпечного освітнього простору. Такий простір має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних особливостей здобувачів освіти, гнучкому поєднанні індивідуального й диференційованого підходів до навчання, а також на конструктивній і доброзичливій взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. При цьому навчання розглядається як динамічний поступ особистості від початкового рівня обізнаності до усвідомленого знання, що реалізується через гармонійне поєднання партнерської взаємодії суб'єктів освіти з їхньою цілеспрямованою діяльністю щодо засвоєння навчального змісту. В умовах динамічних змін знань і технологій професійна ефективність педагога дедалі більше залежить від рівня його інтелектуальної активності та здатності до безперервного особистісного й фахового зростання. Самоосвітня компетентність проявляється у внутрішній мотивації до саморозвитку, готовності планувати й реалізовувати системну самоосвітню діяльність, умінні відбирати, опрацьовувати та критично осмислювати професійно значущу інформацію з

урахуванням власного практичного досвіду й можливостей її застосування в освітній діяльності з метою підвищення якості засвоєння знань здобувачами вищої освіти. Розвиток цифрових технологій і розширення інформаційно-комунікаційних засобів зумовили глибоку трансформацію освітнього середовища. Цифрова компетентність викладача передбачає ефективне використання електронних ресурсів для організації дистанційного та змішаного навчання, забезпечення оперативної взаємодії зі здобувачами освіти та автоматизації контролю їхніх навчальних результатів. Важливим є поєднання цифрових інструментів із традиційними методами педагогічної діяльності. Сучасний етап розвитку освіти також характеризується активним упровадженням технологій штучного інтелекту, ефективне використання яких потребує від викладача розуміння основ ШІ, уміння працювати з відповідними інструментами, інтегрувати їх у навчальний процес, аналізувати дані, дотримуватися етичних принципів та постійно вдосконалювати власну професійну компетентність (Гриньова, Кононець, 2025).

Методологічне забезпечення компетентнісного підходу в освіті ґрунтується на ключових поняттях: компетенція, компетентність та компетентнісний підхід. Компетенція і компетентність не є тотожними, проте взаємопов'язані. Компетенція визначає соціально встановлені вимоги або коло сфер, у яких особистість повинна володіти знаннями та навичками. Компетентність, у свою чергу, відображає особистісну якість індивіда, є результатом навчання та практичного досвіду і розвивається у процесі професійної діяльності. Зв'язок між цими категоріями полягає в тому, що компетентність формується на основі набуття компетенцій, які через засвоєння та рефлексію перетворюються на здатність діяти ефективно. Компетентність охоплює як професійні, так і соціально-комунікативні навички. Вона включає здатність застосовувати знання на практиці, інтегрувати різноманітні уміння та знання, підтримувати мотивацію до навчання, а також вміти оперативно використовувати отриманий досвід у конкретних ситуаціях. Впровадження

компетентнісного підходу у навчальний процес зміщує фокус з простого накопичення знань і навичок на формування здатності діяти в реальних умовах, адаптуючи досвід успішних рішень до конкретних завдань. Такий підхід дозволяє оцінювати освітні результати через призму сформованих компетентностей, що виступають індикатором якості та інноваційності освітньої діяльності (Вакулова, 2022).

На підставі вивчення праць науковців (І. Бабенко, М. Гриньової, О. Жданової-Неділько, І. Іщенко, Н. Кононец та ін.), урахування змісту освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», вимог стандарту другого (магістерського) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, затвердженого 11.05.2021 р., схарактеризуємо шляхи формування спеціальних компетентностей здобувачів освіти у процесі вивчення освітнього компонента «Інновації та проєктна діяльність в освіті».

СК 1. Здатність проєктувати і досліджувати освітні системи

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» формує у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатність до проєктування та наукового дослідження освітніх систем. У межах дисципліни освітні системи розглядаються не лише як сукупність структурних елементів, а як складні, відкриті та динамічні соціально-педагогічні утворення, розвиток яких відбувається під впливом суспільних, інституційних, технологічних та управлінських чинників.

Магістранти опановують теоретичні засади системного та проєктного підходів до аналізу освіти, що дозволяє їм комплексно досліджувати взаємозв'язки між цілями освіти, змістом навчання, організаційними моделями, управлінськими механізмами та результатами освітньої діяльності. У процесі навчання формується здатність ідентифікувати проблемні зони функціонування освітніх систем, визначати внутрішні та зовнішні чинники їх розвитку, а також обґрунтовувати напрями інноваційних змін.

Особлива увага в межах дисципліни приділяється формуванню дослідницьких умінь, необхідних для здійснення наукового аналізу освітніх процесів. Здобувачі освіти навчаються застосовувати методи педагогічного та освітнього дослідження, аналізувати емпіричні дані, інтерпретувати результати досліджень та використовувати їх для проектування освітніх рішень. Це сприяє розвитку здатності до науково обґрунтованого прийняття рішень у сфері освіти та педагогіки.

Важливим компонентом формування зазначеної компетентності є опанування інструментів освітнього проектування. Магістранти навчаються розробляти проекти розвитку освітніх систем і підсистем (освітніх програм, структурних підрозділів, освітнього середовища), визначати їх мету, завдання, очікувані результати, ресурси та критерії оцінювання ефективності. У процесі виконання проектних завдань здобувачі освіти формують здатність моделювати освітні системи з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, інноваційних підходів і стратегічних пріоритетів розвитку закладів освіти.

Таким чином, опанування дисципліни «Інновації та проектна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів цілісної здатності до проектування та дослідження освітніх систем, що поєднує аналітичне мислення, наукову обґрунтованість і практичну спрямованість. Сформована компетентність створює підґрунтя для подальшої професійної діяльності випускників у сфері управління освітою, педагогічної інноваційної діяльності та науково-дослідної роботи.

СК 2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки

Вивчення дисципліни «Інновації та проектна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до розроблення та застосування нових підходів до вирішення складних дослідницьких і інноваційних завдань у сфері освіти та педагогіки. У межах

дисципліни інноваційна діяльність розглядається як цілеспрямований процес створення, обґрунтування та впровадження нових освітніх рішень, що ґрунтуються на результатах наукових досліджень і відповідають актуальним потребам освітньої практики.

Магістранти аналізують сучасні наукові концепції, педагогічні теорії та інноваційні практики, критично осмислюють їх зміст та можливості застосування в конкретних освітніх умовах. У процесі навчання формується здатність ідентифікувати проблеми освітньої діяльності, що потребують інноваційного підходу, формувати дослідницькі питання та визначати напрями пошуку нових педагогічних рішень. Це сприяє розвитку наукового мислення та вмінню працювати з невизначеними або багатofакторними освітніми ситуаціями.

Здобувачі освіти поєднують різні методи наукового пізнання, застосовують міждисциплінарні підходи, інтегрують результати досліджень у процес розроблення інноваційних освітніх проєктів. У межах дисципліни акцент робиться на здатності аргументовано обґрунтовувати вибір методів і підходів, оцінювати їх ефективність та адаптувати до змінних умов освітнього середовища.

Важливим результатом навчання є формування вміння розробляти власні інноваційні підходи до вирішення освітніх завдань. Магістранти навчаються проєктувати нові моделі організації освітнього процесу, методики навчання та оцінювання, що відповідають сучасним вимогам якості освіти. При цьому особлива увага приділяється поєднанню наукової новизни з практичною доцільністю та можливістю впровадження інновацій у діяльність закладів освіти.

Таким чином, опанування дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів магістерського рівня здатності до самостійного застосування та розроблення нових підходів до вирішення дослідницьких і інноваційних завдань у сфері освіти та педагогіки. Сформована компетентність створює підґрунтя для професійної діяльності, спрямованої на

розвиток освітніх практик, удосконалення педагогічних технологій та реалізацію інноваційних освітніх ініціатив.

СК 3. Здатність враховувати різноманітність та індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» сприяє формуванню у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності враховувати різноманітність та індивідуальні особливості студентів у процесі планування й реалізації освітньої діяльності. У сучасних умовах розвитку освіти ця компетентність набуває особливої актуальності у зв'язку з орієнтацією освітніх систем на принципи студентоцентрованого навчання, інклюзивності та рівного доступу до якісної освіти.

У межах дисципліни магістранти розглядають різноманітність здобувачів освіти як багатовимірне явище, що охоплює індивідуальні освітні потреби, навчальні стилі, мотиваційні установки, соціокультурні відмінності та попередній освітній досвід. Здобувачі освіти навчаються аналізувати ці чинники та враховувати їх у процесі розроблення інноваційних освітніх проєктів і рішень. Це дозволяє їм переходити від уніфікованих моделей навчання до більш гнучких та адаптивних форм організації освітнього процесу.

Особлива увага при вивченні дисципліни приділяється формуванню здатності проєктувати освітні інновації з урахуванням індивідуальних особливостей студентів. Магістранти опановують підходи до диференціації та індивідуалізації навчання, розробляють проєкти освітніх програм і навчальних модулів, що передбачають різні траєкторії навчання та варіативні освітні маршрути. У процесі виконання проєктних завдань формується розуміння того, що ефективність інновацій значною мірою залежить від їх відповідності реальним потребам та можливостям здобувачів освіти.

Важливим результатом вивчення дисципліни є розвиток здатності інтегрувати принципи інклюзивної освіти в інноваційно-проєктну діяльність.

Здобувачі освіти навчаються оцінювати освітні середовища з позицій доступності, безпечності та підтримки різних категорій студентів, а також розробляти інноваційні освітні інструменти, що сприяють підвищенню участі та академічної успішності всіх учасників освітнього процесу.

Отже, дисципліна «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів здатності планувати та реалізовувати освітній процес з урахуванням різноманітності та індивідуальних особливостей студентів. Сформована компетентність дозволяє майбутнім фахівцям розробляти інноваційні освітні рішення, орієнтовані на потреби здобувачів освіти, підвищувати якість освітніх послуг та сприяти створенню інклюзивного й ефективного освітнього середовища.

СК 4. Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті

Опанування дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до експертно-аналітичної та консультативної діяльності у сфері освітньої політики й інновацій. У сучасних умовах трансформації освітніх систем зростає потреба у фахівцях, здатних не лише впроваджувати інновації, а й здійснювати їх комплексну оцінку, прогнозувати наслідки реалізації освітніх рішень та надавати науково обґрунтовані рекомендації для різних рівнів управління освітою.

У межах дисципліни магістранти опановують підходи до аналізу освітньої політики як сукупності стратегічних цілей, нормативно-правових рішень та управлінських механізмів, що визначають напрями розвитку освіти. Здобувачі освіти навчаються критично оцінювати освітні реформи, програми та проєкти, аналізувати їх відповідність сучасним освітнім потребам, принципам сталого розвитку та інноваційним орієнтирам. Це сприяє формуванню здатності бачити освітню політику не фрагментарно, а як системний процес, що потребує комплексного наукового осмислення.

Важливим компонентом формування цієї компетентності є розвиток умінь здійснювати експертизу інноваційних освітніх ініціатив. У процесі навчання магістранти навчаються застосовувати критерії оцінювання ефективності, результативності та доцільності інноваційних проєктів, аналізувати їх потенційний вплив на якість освіти та освітнє середовище. Особлива увага приділяється здатності виявляти ризики та обмеження впровадження інновацій, а також обґрунтовувати альтернативні шляхи розвитку освітніх рішень.

Дисципліна також сприяє формуванню консультативних навичок, необхідних для професійної діяльності у сфері освіти. Здобувачі освіти створюють аналітичні матеріали, експертні висновки та рекомендації для органів управління освітою, керівників закладів освіти та інших зацікавлених сторін. У результаті формується здатність аргументовано представляти власну позицію, використовувати наукові дані та результати досліджень для обґрунтування управлінських і педагогічних рішень.

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів здатності до здійснення експертизи та надання консультацій з питань освітньої політики й інновацій. Сформована компетентність дозволяє випускникам брати активну участь у процесах модернізації освіти, сприяти підвищенню обґрунтованості управлінських рішень та забезпечувати ефективне впровадження інновацій у освітню практику.

СК 5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до розроблення, впровадження та інтеграції нових освітніх інструментів і проєктів у діяльність закладу освіти. У сучасних умовах розвитку освітніх систем така здатність розглядається як одна з важливих складових професійної підготовки фахівців, спроможних ініціювати та реалізовувати інноваційні зміни в освітньому середовищі.

У межах дисципліни магістранти опановують концептуальні засади освітнього проєктування, що дозволяє їм переходити від ідей інновацій до їх практичної реалізації. Здобувачі освіти навчаються визначати актуальні проблеми функціонування освітнього процесу, формулювати цілі та завдання інноваційних освітніх проєктів, обґрунтовувати вибір інструментів і методів їх реалізації. Це сприяє формуванню системного бачення освітнього проєкту як цілісного процесу, що охоплює етапи планування, реалізації, моніторингу та оцінювання результатів.

Особлива увага надається розвитку здатності розробляти нові освітні інструменти, зокрема навчальні програми, модулі, методичні рішення та організаційні моделі, орієнтовані на підвищення якості освіти. Магістранти навчаються адаптувати інноваційні інструменти до конкретного освітнього контексту, враховувати особливості закладу освіти, його ресурсні можливості та стратегічні пріоритети розвитку. У процесі виконання практико-орієнтованих завдань формується здатність поєднувати наукову обґрунтованість інновацій із практичним упровадженням.

Важливим аспектом формування зазначеної компетентності є розвиток умінь інтеграції інноваційних освітніх проєктів у наявне освітнє середовище. Здобувачі освіти вчаться оцінювати вплив нових інструментів і проєктів на освітній процес, організаційну культуру та взаємодію учасників освітньої діяльності. Це дозволяє їм планувати впровадження інновацій таким чином, щоб вони не порушували стабільність освітньої системи, а сприяли її поступовому розвитку та оновленню.

Таким чином, опанування дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів здатності розробляти й реалізовувати нові освітні інструменти та проєкти, а також ефективно інтегрувати їх у освітнє середовище закладу освіти. Сформована компетентність створює підґрунтя для активної участі випускників у процесах модернізації

освіти, реалізації інноваційних освітніх ініціатив і підвищення якості освітніх послуг.

СК 6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» спрямоване на формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до управління стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності. У сучасних умовах трансформації освітніх систем ефективна командна взаємодія розглядається як необхідна умова впровадження інновацій, реалізації освітніх проєктів і забезпечення сталого розвитку закладів освіти.

У межах дисципліни магістранти розглядають команду як основний суб'єкт інноваційно-проєктної діяльності в освіті, що об'єднує фахівців із різним професійним досвідом, компетентностями та ролями. Здобувачі освіти навчаються аналізувати потенціал педагогічних і науково-педагогічних колективів, визначати стратегічні цілі їх розвитку та узгоджувати індивідуальні завдання членів команди з пріоритетами інноваційних освітніх проєктів. Це сприяє формуванню системного бачення управління людськими ресурсами в освітньому середовищі.

Важливим елементом є процес формування здатності планувати та координувати спільну діяльність команди у процесі реалізації інноваційно-проєктних ініціатив. Магістранти опановують підходи до організації командної роботи, розподілу ролей та відповідальності, створення умов для ефективної комунікації та співпраці. У процесі навчання розвивається здатність мотивувати учасників команди до інноваційної діяльності, підтримувати професійний розвиток та залучати команду до спільного вирішення складних освітніх завдань.

Важливим результатом вивчення дисципліни є формування вмінь управляти стратегічними змінами в команді. Здобувачі освіти навчаються враховувати опір змінам, професійні ризики та організаційні обмеження, що

можуть виникати в процесі впровадження інновацій. Це дозволяє їм розробляти обґрунтовані стратегії розвитку команди, спрямовані на підвищення її адаптивності, інноваційної спроможності та відповідальності за результати спільної діяльності.

СК 8. Здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та розв'язувати складні задачі у мультидисциплінарних та міждисциплінарних контекстах

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до інтеграції знань у сфері освіти й педагогіки та їх застосування для розв'язання складних задач у мультидисциплінарних і міждисциплінарних контекстах. У сучасних умовах розвитку освіти професійна діяльність дедалі частіше відбувається на перетині різних галузей знань, що потребує від фахівців уміння поєднувати педагогічні, управлінські, соціальні, психологічні та технологічні підходи.

У межах дисципліни магістранти розглядають інноваційно-проєктну діяльність як інтегративний простір, у якому поєднуються теоретичні положення педагогіки, освітнього менеджменту, методології наукових досліджень та практики організації освітнього процесу. Здобувачі освіти навчаються аналізувати складні освітні проблеми, що не мають однозначних рішень, і потребують комплексного осмислення з позицій різних наукових підходів. Це сприяє розвитку здатності виходити за межі вузькопрофесійного бачення та застосовувати системний підхід до вирішення освітніх завдань.

Особлива увага в дисципліні приділяється формуванню вміння інтегрувати знання з різних дисциплін у процесі розроблення та реалізації інноваційних освітніх проєктів. Магістранти навчаються поєднувати педагогічні ідеї з управлінськими рішеннями, використовувати результати наукових досліджень для обґрунтування інновацій, а також враховувати соціокультурний контекст функціонування закладів освіти. У процесі проєктної діяльності формується

здатність до узгодження різних підходів і позицій, що є необхідною умовою ефективної реалізації інновацій у складних освітніх системах.

Важливим результатом опанування дисципліни є розвиток здатності до розв'язання комплексних проблем у міждисциплінарних контекстах. Здобувачі освіти вчаться працювати з багатофакторними ситуаціями, оцінювати взаємний вплив різних компонентів освітнього процесу та прогнозувати наслідки впровадження інноваційних рішень. Це дозволяє їм формувати обґрунтовані стратегії розвитку освітніх проєктів і приймати рішення, що враховують як педагогічні, так і організаційні та соціальні аспекти.

Таким чином, вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів здатності інтегрувати знання у сфері освіти та педагогіки і ефективно розв'язувати складні задачі в мультидисциплінарних і міждисциплінарних контекстах. Сформована компетентність є важливою складовою професійної підготовки фахівців, здатних діяти в умовах складності, невизначеності та постійних змін у сучасній освітній сфері.

СК 9. Здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та дослідницькій діяльності

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти здатності до ефективного використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній і дослідницькій діяльності. В умовах цифрової трансформації освіти володіння відповідними технологіями розглядається не лише як інструментальна навичка, а як важлива складова професійної компетентності фахівця, здатного ініціювати та реалізовувати інноваційні освітні проєкти.

У межах дисципліни магістранти опановують підходи до використання цифрових технологій як засобу підтримки інноваційно-проєктної діяльності в

освіті. Здобувачі освіти навчаються застосовувати інформаційно-комунікаційні технології для планування, реалізації та моніторингу освітніх проєктів, організації командної взаємодії, а також представлення результатів дослідницької та проєктної роботи. Це сприяє формуванню здатності інтегрувати цифрові інструменти в освітній процес відповідно до його цілей і змісту.

Особлива увага в дисципліні приділяється формуванню здатності використовувати цифрові технології у дослідницькій діяльності. Магістранти навчаються працювати з цифровими ресурсами для збору, оброблення та аналізу наукової інформації, здійснювати пошук і критичну оцінку джерел, а також використовувати цифрові засоби для обробки емпіричних даних. Це дозволяє підвищити якість наукових досліджень у сфері освіти та забезпечити їх відповідність сучасним вимогам академічної доброчесності.

Важливим результатом опанування дисципліни є розвиток здатності критично оцінювати доцільність і ефективність використання цифрових технологій в освітньому середовищі. Здобувачі освіти навчаються співвідносити можливості цифрових інструментів із педагогічними завданнями, освітніми потребами здобувачів освіти та ресурсними умовами закладу освіти. Це сприяє формуванню усвідомленого та відповідального підходу до впровадження цифрових рішень у освітню практику.

Вивчення дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» забезпечує формування у магістрантів здатності до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній і дослідницькій діяльності. Сформована компетентність підсилює інноваційно-проєктну підготовку здобувачів освіти, розширює можливості реалізації освітніх і наукових ініціатив та сприяє підвищенню якості освітнього процесу в умовах цифровізації освіти. У процесі дослідження обґрунтовано значущість дисципліни «Інновації та проєктна діяльність в освіті» як системоутворювального компонента підготовки здобувачів другого

(магістерського) рівня вищої освіти. Доведено, що вивчення зазначеної дисципліни сприяє цілісному формуванню комплексу спеціальних (фахових) компетентностей, необхідних для професійної діяльності в умовах трансформації сучасної освітньої системи.

Зміст і структура дисципліни забезпечують розвиток здатності магістрантів до проєктування та дослідження освітніх систем, застосування й розроблення інноваційних підходів до вирішення складних дослідницьких і практичних завдань у сфері освіти та педагогіки. Особливе значення має формування в здобувачів освіти здатності враховувати різноманітність та індивідуальні особливості студентів, що відповідає принципам студентоцентрованого та інклюзивного освітнього процесу. Закладене методологічне та практичне підґрунтя для набуття магістрантами компетентностей у сфері експертно-аналітичної та консультативної діяльності з питань освітньої політики та інновацій. Це забезпечує підготовку фахівців, здатних здійснювати науково обґрунтовану експертизу освітніх рішень і брати участь у формуванні стратегічних напрямів розвитку освіти.

Важливим результатом опанування дисципліни є формування здатності до розроблення, реалізації та інтеграції інноваційних освітніх інструментів і проєктів у освітнє середовище закладів освіти, а також управління стратегічним розвитком педагогічних і науково-педагогічних команд. Це сприяє підготовці магістрів до ефективної професійної діяльності в умовах командної взаємодії та організаційних змін.

Проєктування інноваційної діяльності вирізняється чіткою цільовою орієнтацією – впровадження нових педагогічних рішень для підвищення ефективності освітнього процесу та досягнення якісно нового рівня освітніх результатів. Використання проєктних технологій дозволяє поетапно реалізовувати стратегію розвитку закладу освіти, поступово інтегруючи інновації від локального рівня до масштабних системних змін на базі заздалегідь підготовлених ресурсів. Кожен завершений проєкт сприяє зростанню

інноваційного потенціалу педагогічного колективу та створює передумови для впровадження більш комплексних трансформацій. Набір взаємопов'язаних інновацій, що реалізуються паралельно та забезпечують завершений цикл системних змін у діяльності навчального закладу, визначається як портфель проєктів або інноваційний кластер. Його інтеграційна суть полягає в тому, що невеликі за масштабом, строками або пріоритетністю проєкти включаються до більш довгострокових програм розвитку закладу, формуючи між собою логічні зв'язки та забезпечуючи послідовну реалізацію стратегічних цілей (Кононец, 2025).

Отже, опанування освітнього компонента сприяє формуванню здатності комплексно поєднувати знання з різних галузей та ефективно вирішувати складні професійні завдання в умовах міждисциплінарної взаємодії. Це відповідає актуальним вимогам до підготовки сучасних фахівців освітньої сфери. Водночас забезпечується готовність до застосування цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній і дослідницькій діяльності, що є необхідною умовою реалізації інноваційних ініціатив. У підсумку освітній компонент гарантує цілісну інноваційно-проєктну підготовку здобувачів магістерського рівня та сприяє формуванню професійних компетентностей відповідно до сучасних тенденцій розвитку освіти.

Література

1. Білик В., Шпильова В., Мовчан В. Наукові комунікації як стратегічний напрямок інновацій в освіті. URL: <https://new.ejournal.cdu.edu.ua/pedagogics/article/download/48/34> (дата звернення 28.01. 2026 р.)
2. Большая О., Кононец Н., Бабенко І., Іщенко І. Інноваційна діяльність суб'єктів господарювання в Україні. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 20(40). URL: <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/765>

3. Боярський Д., Кононец Н. Метод проєктів у підготовці майбутніх учителів на засадах локально орієнтованого навчання (place-based learning). *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 29–56.
4. Вакулова І. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. URL: <https://almanac.npu.kiev.ua/index.php/almanac/article/download/88/80/87> (дата звернення 28.01. 2026 р.)
5. Гончарова Є., Беляєва О., Костенко В., Знаменська І., Сологор І. Формування професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти. URL: <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/349404/338025> (дата звернення 28.01. 2026 р.)
6. Гриньова М., Кононец Н. Сучасний менеджмент: інноваційні технології в цифровому середовищі. *Сучасні технології формування конкурентоспроможного менеджера: методологія, практика, перспективи : матеріали Всеукраїнського наукового форуму* (м. Полтава, 13-14 березня 2025 р.) / за заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2025. С. 4-6.
7. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2025. С. 100-131.
8. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Випуск 33. С. 50-58.

9. Заїка О. Формування проєктної компетентності в майбутніх педагогів у процесі їх професійної підготовки. URL : http://tpgnpu.ho.ua/images/kafedra_SG/2024-2025/konf%204-04-2025/MATERIAL%20V-Vseukr_nauk_prakt_konf_4-04-2025.pdf#page=109 (дата звернення 27.01. 2026 р.)
10. Коновальчук І. І. Проектні технології здійснення інноваційної освітньої діяльності. *Проблеми освіти: зб. наук. праць* / Інститут модернізації змісту освіти МОН України. Київ, 2017. Вип. 87. С. 133–139.
11. Кононець Н. В. Проблемно-технологічний підхід до формування проєктно-дослідницької компетентності майбутніх проєктних менеджерів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 631-636.
12. Кононець Н. В. Ресурсно-орієнтований підхід до реалізації освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Матеріали II Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 24-25 версеня 2025 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 273-275.
13. Кононець Н. Тріада методологічних підходів «проєктний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосєвої. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024 С. 425-428.
14. Кононець Н.В. Поєднання навчання і досліджень при реалізації освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»:

дидактична модель inquiry-based learning. *Перспективи та інновації науки*. 2026. № 1(59). С. 879-890.

15. Кононец Н.В. Технологія освітнього проєкту: елементи проєктного практикуму: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава, ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. 68 с.

16. Кононец Н.В., Іщенко І.С. Роль авторських онлайн-курсів викладачів у системі неформальної та інформальної освіти магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Innovations in Science, Technology and Culture : proceedings of the International scientific and practical conference* (November 25-27, 2025). New York, USA : naukainfo.com, 2025. С. 107-113.

17. Кононец Н. В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання. *Педагогічні науки : зб. наук. праць*. Полтава, 2012. Вип. 54. С. 76–80.

18. Кононец Н. В., Нестуля С. І. Інноваційні форми семінарських занять у процесі професійного зростання магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Витоки педагогічної майстерності: зб. наук. праць*. Вип. 27. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2021. С. 135–139.

19. Крайник В. І., Кононец Н. В. Методи створення інноваційного середовища в організації. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 540-542.

20. Миколайчук В. М., Кононец Н. В. Ключові підходи до створення ефективної команди для реалізації проєктів. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної*

науково-практичної інтернет-конференції (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 724-727.

21. Михалюк А., Михалюк І. Формування готовності здобувачів вищої освіти до інноваційної педагогічної діяльності. URL : https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/52285/1/A_Mykhaliuk_NZSPN.pdf (дата звернення 25.01. 2026 р.)

22. Мочан Т. Проектна діяльність в освітньому процесі майбутніх операторів з обробки інформації та програмного забезпечення на засадах компетентнісного підходу. *Social Work and Education*. 2023. Vol. 10, No. 4. P. 566-574.

23. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Принцип інтеграції інновацій у процесі професійного розвитку освітнього менеджера. *Наукова школа академіка І. А. Зязюна у працях його соратників та учнів : матеріали ІХ науково-практичної конференції 22–23 травня 2025 року / заг. ред. Романовського О. Г. ; МОН України, НАПНУ, Нац. техн. ун-т «Харків.політехн. ін-т» [та ін.]. – Харків : НТУ «ХП», 2025.С. 20-24.*

24. Новописьменний С., Гриньова М., Кононець Н., Іщенко І. Організаційно-методичні умови управління освітніми проектами у процесі цифрової трансформації освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С.317-351.*

25. Первак В. Г., Кононець Н. В. Дослідження логістичних проектів ТОВ "Епіцентр К" як основа управлінської діяльності майбутнього менеджера. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 730-732.

26. Пунченко О, Воронкова В., Пунченко Н. Ноосферно-інформаційно-цифрова парадигма освіти як синтез традицій якості та динаміки інновацій. URL: <https://humstudies.com.ua/article/view/335631/324515> (дата звернення 25.01. 2026 р.)
27. Сіранчук Н., Шаджі Д. Розвиток освіти 5.0 в епоху інновацій. *III Міжнародно-практична конференція на тему «Актуальні проблеми викладання освітніх компонентів соціально-гуманітарного спрямування у вищій школі»*, 5 червня 2025 р., Херсон, Україна. С. 14-21.
28. Стрілковська Н. Інноваційний проект як форма реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу. URL: <https://ela.kpi.ua/server/api/core/bitstreams/ff4485fc-a955-4724-a74f-866798121bd6/content> (дата звернення 25.01. 2026 р.)
29. Федоренко А. Б., Кононець Н. В. Тренінгові технології у системі управління методичними інноваціями у закладі освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 582-585.
30. Хоменко О. Інновації в освіті: інструменти для вдосконалення навчання та співпраці. URL : http://eprints.kname.edu.ua/67705/1/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%B A%D0%B0_2024%2B.pdf#page=235 (дата звернення 29.01. 2026 р.)
31. Цегельник Т., Мізюк В., Драгієва Л. Переосмислення інноваційної компетентності педагога у дискурсі сучасних реалій. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2024. № 12(8). С. 89–95.

Abstract. *In the current conditions of societal development, the implementation of innovations in education has become a necessity, driven by the rapid spread of information technologies and their integration into various spheres of life. The Innovation Activity Development Strategy until 2030 reflects Ukraine's high educational and scientific potential, which creates opportunities for generating new knowledge, developing innovative solutions, and protecting intellectual property. A*

key factor in a country's innovative capacity is human capital, which ensures the creation of added value in the global economy and forms the country's strategic competitive advantages. Modern society is at the stage of the informational phase of civilizational development, where the combination of innovations with accumulated educational experience is important for preventing systemic errors. New educational paradigms, particularly Education 5.0, integrate achievements of previous models with the development of creativity, innovative thinking, the ability to solve complex problems, and digital literacy. The main principle of this model is the holistic development of the individual and support for lifelong learning, with the teacher's role transforming into that of a mentor and curator, while digital tools and artificial intelligence accompany individual educational trajectories. Innovation activities in higher education institutions are considered a systemic process aimed at updating educational components and transforming structures and operational mechanisms. Project-based activities are used to develop professional competencies in master's students, ensuring the integration of theoretical knowledge with practical experience, development of research skills, and teamwork interaction. Project-based learning involves stages such as identifying the problem and project goals, planning strategies and resources, organizing teamwork, searching and analyzing information sources, applying methods and technologies, evaluating results, summarizing data, and reflection. Teacher project competence is formed as a dynamic system focused on creativity, responsibility, communication skills, innovative thinking, and critical reflection on professional practice. Teachers' innovation competence encompasses knowledge of modern educational concepts, principles of innovative learning, digital literacy, the ability to analyze the effectiveness of pedagogical solutions, adapt educational materials, and implement innovative methods. The development of this competence is ensured through continuous professional learning, modular programs, trainings, webinars, and the cultivation of reflective thinking. Digitalization and the use of artificial intelligence enhance the efficiency of the educational process, automate assessment, and create a flexible, adaptive learning environment. Personalized learning and gamification stimulate students' cognitive activity, critical thinking, creativity, and research skills. Scientific communication in master's training contributes to the development of research competence, academic writing, professional communication, and the integration of research results into practice. The course "Innovations and Project Activities in Education" develops key specialized competencies in master's students: the ability to design and study educational systems; develop and apply innovative approaches to solving pedagogical and research tasks; consider individual student characteristics in planning the educational process; conduct expert evaluations and provide consultations on educational policy and innovation. The acquired competencies form the foundation for professional activity in educational management, innovative pedagogical practice, and research work,

contributing to improving education quality, developing human capital, and integrating educational outcomes into societal practice.

Keywords: *competence, innovations, project-based activities, educational process, education.*

Марина ГРИНЬОВА
Наталія ІГНАТЕНКО
Тетяна КУЗНЕЦОВА
Олександр КОВТУН
Наталія КОВТУН

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.1235.c4124>

УПРАВЛІНСЬКІ ІМПЕРАТИВИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТНІХ МОДЕЛЕЙ В ПАРАДИГМІ ЄВРОСТРАТЕГІЇ «ЦИФРОВИЙ КОМПАС 2030»

***Анотація.** У статті обґрунтовано концептуальну зміну підходів до модернізації освітньої парадигми в умовах євроінтеграційного поступу України. Авторами доведено, що додання інертності системи та розриву між реформаторськими гаслами й інституційною спроможністю вимагає переходу від декларативної цифровізації до впровадження управлінських імперативів як «критичних факторів успіху». Базуючись на стратегії «2030 Digital Compass», розглянуто п'ять збалансованих моделей, де синхронізація управлінської волі з принципами «Smart Governance» у 2026 році є вирішальним фактором капіталізації інтелектуального капіталу та міжнародної конкурентоспроможності вищої освіти України.*

***Ключові слова:** управлінські імперативи, модернізація освітніх моделей, євроінтеграційний поступ вищої освіти, стратегічна стійкість початкової освіти, цифрова капіталізація, ресурсно-орієнтований консалтинг, інтелектуальний капітал.*

*МОДЕЛЬ «ADVANCED DIGITAL SKILLS» ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ
ЕКОСИСТЕМИ ЦИФРОВОГО ЛІДЕРСТВА ДЛЯ КАПІТАЛІЗАЦІЇ
ЛЮДСЬКОГО ПОТЕНЦІАЛУ*

Трансформацію вітчизняної вищої освіти в межах дослідження розглянуто на зламі історичних парадигм: від ідеологеми накопичення знань як «суспільного блага» до прагматичної моделі цифрової капіталізації. У контексті стратегічної рамки ЄС «Цифровий компас 2030» знання та навички науково-педагогічних працівників (НПП) концептуалізовано не як статичний ресурс, а як динамічний капітал. Україну станом на 2026 рік поставлено перед викликом конвертації фундаментального інтелектуального потенціалу в ліквідний актив. У ході наукового пошуку встановлено, що «Цифровий компас 2030» виступає не лише регуляторною базою, а навігатором модернізації, що детермінує перехід від адміністрування процесів до управління капіталізацією людського потенціалу.

Історичну ретроспективу української освіти проаналізовано крізь призму «парадигми відтворення», де викладач виступає транслятором інформації. Проте в умовах реалізації Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки статус знань радикально трансформовано. Концептуальний перехід до цифрової капіталізації нормативно закріплено та стимульовано низкою стратегічних актів: Законом України № 1667-IX закладено правові засади функціонування цифрових активів; оновленою Постановою КМУ № 1341 (2024-2025 рр.) дозволено визнання мікрокваліфікацій як частини професійного капіталу; Національною економічною стратегією до 2030 року прямо пов'язано розвиток людського капіталу з рівнем діджиталізації.

Зміну об'єкта управління – від «навчального навантаження» до «інтелектуального портфеля» науково-педагогічних працівників (НПП) – узгоджено з європейською методологією DigCompEdu. Рівень Advanced Digital Skills визначено не факультативною перевагою, а професійним стандартом, що зафіксовано в Концепції розвитку цифрових компетентностей (2021/2026). Капіталізацію людського потенціалу в освіті інтерпретовано як фактор національної безпеки, де викладач постає власником інтелектуального капіталу, здатним функціонувати в режимі Smart Governance. У межах підготовки до імплементації стандартів 2026 року застосовано діагностичний аудит

інституційної спроможності, що базується на методах функціонального аналізу професійної діяльності. Саме такий підхід дозволив артикулювати розрив між наявним фаховим рівнем і вимогами парадигми Advanced Digital Skills.

Отримані дані дозволили диференціювати цифрові спроможності за ступенем їхньої капіталізації, що систематизовано в таб. 1. Це забезпечило можливість розрізняти стан «Potential» (нереалізовані здібності) та «Capital» (активований та інвестований ресурс).

Таблиця 1. Компетентності НПП у системі капіталізації освітньої моделі

Тип компетенції	Рівень «Potential» (Прихований)	Рівень «Capital» (Продуктивний)	Управлінський ефект
Data-Driven Education	Формальний збір статистики	Предиктивна аналітика (Big Data)	Оптимізація траєкторії здобувача
AI-Architecture	Епізодичне використання сервісів	Проектування власних AI-систем	Формування IP-фонду закладу
Secure Connectivity	Дотримання кібергігієни	Побудова хмарних екосистем	Міжнародна сертифікація ISO

Джерело: систематизовано авторами на основі DigCompEdu та звітів European Education Area щодо цифрових навичок (2025). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>

Аналіз засвідчив, що рівень «Potential» відображає залишкову модель цифрового споживання, тоді як рівень «Capital» трансформує НПП у цифрового лідера. Особливу увагу приділено поняттю AI-Architecture як здатності проектувати авторські алгоритми, що дозволило сформувати IP-фонд закладу вищої освіти. З огляду на це, критичним завданням менеджменту постало чітке нормативне регулювання авторських прав на створені алгоритми в межах інтелектуальної власності установи, що дозволяє уникати юридичних колізій при комерціалізації або масштабуванні власних ІІІ-рішень.

У межах апробації L-model сформульовано систему управлінських імперативів, що забезпечують перехід від потенціалу до капіталу:

- імператив діагностичної верифікації (Audit-First Principle) – будь-яке інвестування в розвиток персоналу передує функціональному аудиту цифрових спроможностей і дефіцитів;
- імператив інвестиційної селекції (Investment Filter Logic) – інституція інвестує лише у ті компетентності, що мають потенціал трансформації у масштабований цифровий актив;
- імператив цифрової конверсії (Skill-to-Asset Transformation) – результатом навчання має бути не сертифікат, а створений інтелектуальний продукт (AI-рішення, цифровий курс, аналітична система);
- імператив монетизаційної верифікації (Capital Validation) – цифрова компетентність визнається капіталом лише за умови її економічної віддачі або зростання продуктивності.

У межах дослідження визначено функціонування L-model як інвестиційного фільтру, який відокремлює первинний потенціал від капіталізованого результату. Логіку цієї моделі обґрунтовано аксіомою економіки знань щодо капіталізації потенціалу суб'єктів освітнього процесу. Цільове інвестування в нарощування їхніх когнітивних і цифрових компетентностей є предиктивним етапом, що передує отриманню інституційних дивідендів у формі вищої інтелектуальної продуктивності.

Завдяки розробленій архітектурі забезпечено системний перехід від статичного накопичення знань до їх активної конвертації в нематеріальні активи установи, що дозволяє трансформувати особистісні якості фахівців у фінансову та репутаційну стабільність університету. Весь процес такого послідовного перетворення деталізовано на рис. 1, де кожен етап верифіковано за критеріями доданої вартості.

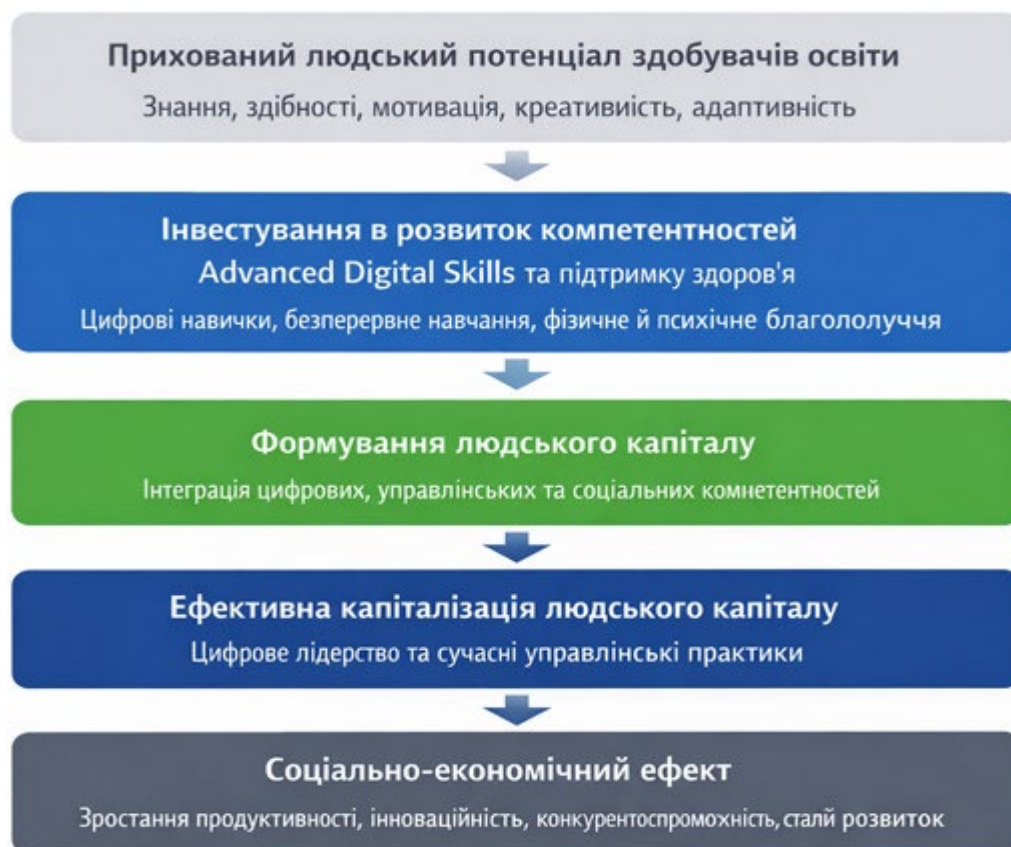


Рис. 1. Концептуальна модель: механізм капіталізації людського потенціалу

Джерело: https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2025_c3f402ba-en.html

Логіку представленого механізму побудовано на виокремленні вузлів капіталізації: вузла діагностичної фільтрації (L-model filter), вузла цифрової конверсії та вузла результуючої монетизації. Управлінський механізм L-model сформовано на основі емпіричних даних пілотного аудиту цифрових і аналітичних компетентностей педагогів у початкових школах м. Києва (2025 р.), який засвідчив потребу 68% фахівців у поглибленому навчанні з аналітики й управління даними. Активація зазначених вузлів дозволила на практиці (рис. 2) забезпечити зростання експертності персоналу на 40% та зафіксувати показник капіталізації знань на рівні +35%, одночасно скоротивши витрати часу на адміністративні процеси на 25%.



Рис. 2. Емпірична інфографіка (Кейс)

Джерело: <https://testportal.gov.ua/pochatkova-shkola-rezultaty-zzmyapo-ta-pilotnoyi-dpa/>; <https://testportal.gov.ua/39851-2/>

Представлена архітектура дозволила менеджменту відійти від ролі пасивних адміністраторів і перейти до моделі точкового управлінського впливу на ключові важелі розвитку. Досягнення заданих кількісних параметрів ефективності забезпечено ще до завершення повного циклу впровадження, що засвідчило високий рівень адаптивності механізму L-model в умовах інституційної інертності.

Практичну життєздатність зазначених імперативів підтверджено результатами апробації у січні 2026 року. Пілотне впровадження моделі довело, що акцент на Advanced Digital Skills забезпечив долання інституційного опору та створив умови для синхронізації професійних цілей персоналу із загальнодержавними цифровими стратегіями. Імплементация людиноцентричної моделі e-Governance 5.0 сприяла зростанню капіталізації активів установ на 30%. Для систематизації виявлених управлінських відмінностей зіставлено ключові параметри досліджуваних моделей. Порівняльну оцінку інерційної моделі та моделі цифрового лідерства подано в таб. 2.

Таблиця 2. Порівняльні характеристики моделей управління

Параметр	Модель інерційного розвитку	Модель цифрового лідерства
Статус знань	Пасивний ресурс	Активний капітал
Метод управління	Директивне адміністрування	Ресурсно-орієнтований консалтинг
Вплив на ринок	Локальна адаптація	Міжнародна конкурентоспроможність

Джерело: узагальнено за результатами авторського дослідження із врахуванням методології OECD Education Policy Outlook 2025. https://www.oecd.org/en/publications/education-policy-outlook-2025_c3f402ba-en.html

Зіставлення отриманих результатів підтвердило, що подальший розвиток системи неминуче передбачає інтеграцію українських освітніх моделей у загальноєвропейський простір. Масштабування досвіду L-model на національному рівні трансформує цифровізацію з джерела організаційної напруги на прозорий механізм сталого зростання. У цьому контексті капіталізацію людського потенціалу засобами розвитку поглиблених цифрових навичок визначено стратегічним імперативом модернізації, а не суто технічним завданням.

Водночас результати дослідження засвідчили, що капіталізація людського потенціалу є нестійкою за відсутності масштабованої та захищеної цифрової інфраструктури, оскільки інфраструктурна вразливість нівелює ефект Advanced Digital Skills, перетворюючи їх на фрагментарні компетентності без системного соціально-економічного впливу.

МОДЕЛЬ «MULTI-CLOUD & SECURE CONNECTIVITY» ЯК ФУНДАМЕНТ СТИЙКОСТІ ТА СТАЛОСТІ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ

Реалізацію моделей капіталізації людського потенціалу в межах цифрового лідерства здійснено в умовах системної інфраструктурної вразливості закладів вищої освіти України. Дослідження засвідчило: високий рівень цифрових компетентностей викладачів не гарантує стабільності без належної бази. Відсутність масштабованої та захищеної інфраструктури призводила до розривів освітнього процесу, зниження активності та фрагментарності аналітичних

рішень. Тобто, залежність ефективності капіталізації людського потенціалу від інфраструктурної зрілості емпірично підтверджено.

У відповідь на виявлену вразливість концептуалізовано й апробовано модель «Multi-Cloud & Secure Connectivity» як архітектурне рішення, спрямоване на забезпечення стійкості та безперервності функціонування освітнього та наукового середовища. Модель розгорнуто на принципах інфраструктури як сервісу (IaaS) із використанням мультихмарної архітектури, розподілених обчислювальних потужностей і централізованого управління доступом. Мультихмарну модель побудовано на принципі розподілу навантаження між незалежними середовищами з резервуванням даних і вбудованими механізмами кіберзахисту, що мінімізувало ризики зупинки освітнього процесу.

Емпіричну перевірку ефективності інфраструктурного рішення здійснено впродовж 2023-2025 років у межах пілотних впроваджень у закладах вищої освіти. Порівняльну оцінку результатів подано в таб. 3.

Таблиця 3. Порівняльна оцінка ефективності інфраструктурних моделей забезпечення освітнього процесу (2023-2025 рр.)

Показник	Локальна інфраструктура (2023-2025)	Multi-Cloud & Secure Connectivity (2023-2025)
Середній рівень освітніх сервісів	92-94 % (стабільно протягом періоду)	99,6 % (2023), 99,8 % (2024), 99,9 % (2025)
Середній час відновлення після збою	6-12 год	до 45 хв (2023), до 30 хв (2024-2025)
Доступність ресурсів для дистанційної роботи	Частково обмежена	Повністю забезпечена у 2023-2025 рр.
Рівень інцидентів кібербезпеки	Середній – високий	Низький із тенденцією до зменшення
Структура витрат	Переважно капітальні	Оптимізовані операційні витрати

Джерело: узагальнені результати авторського дослідження (2023-2025 рр.).

Наведені в таблиці дані засвідчили, що підвищення показника «безперервність» до 99,9 % у 2025 році супроводжено зменшенням непрямих витрат від простоїв на 18-22 %, а перехід від капітальних витрат до оптимізованих операційних витрат забезпечено прогнозованістю бюджетування цифрових

сервісів. Таким чином, мультимарну інфраструктуру трансформовано з технічного ресурсу в інституційний актив із позитивним економічним ефектом. Інфраструктурну зрілість визначено як обов'язкову передумову масштабованої капіталізації людського капіталу.

Подальший розвиток моделі спрямовано на формування середовища довіри до даних і управлінських рішень. Забезпечення безперервності доступу саме по собі не гарантувало стратегічної результативності без упорядкованої системи контролю, розподілу ролей і відповідальності. У зв'язку з цим механізми захищеного доступу впроваджено як інституційну гарантію цілісності, конфіденційності та контрольованої доступності даних. Розмежування ролей користувачів, багаторівневу автентифікацію й аудит доступу інтегровано у мультимарну архітектуру, що забезпечило не лише технічний захист, а й управлінську прозорість.

На цій основі сформовано систему Data Governance як нормативно-інституційну модель управління життєвим циклом освітніх і управлінських даних, яким надано статус стратегічного ресурсу, що підлягає регламентованому збиранню, зберіганню, обробці й аналітичному використанню. Функціонування Data Governance узгоджено зі стратегічними документами державної політики цифрової трансформації освіти України й інтегровано в контекст європейського цифрового простору.

Концептуальну візуалізацію представлених моделей (рис. 3) побудовано на принципах стратегічного планування, визначених у межах ініціативи «Digital Decade: digital targets for 2030». Це забезпечило узгодження управлінських процесів Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка й Університету Григорія Сковороди в Переяславі із загальноєвропейським вектором цифрової трансформації. У графічній інтерпретації модель представлено у динамічному вимірі. Детальні орієнтири цієї трансформації та механізми моніторингу прогресу викладено у

документі Європейської Комісії «Звіт про стан Цифрового десятиліття» European Commission: State of the Digital Decade Report 2025.

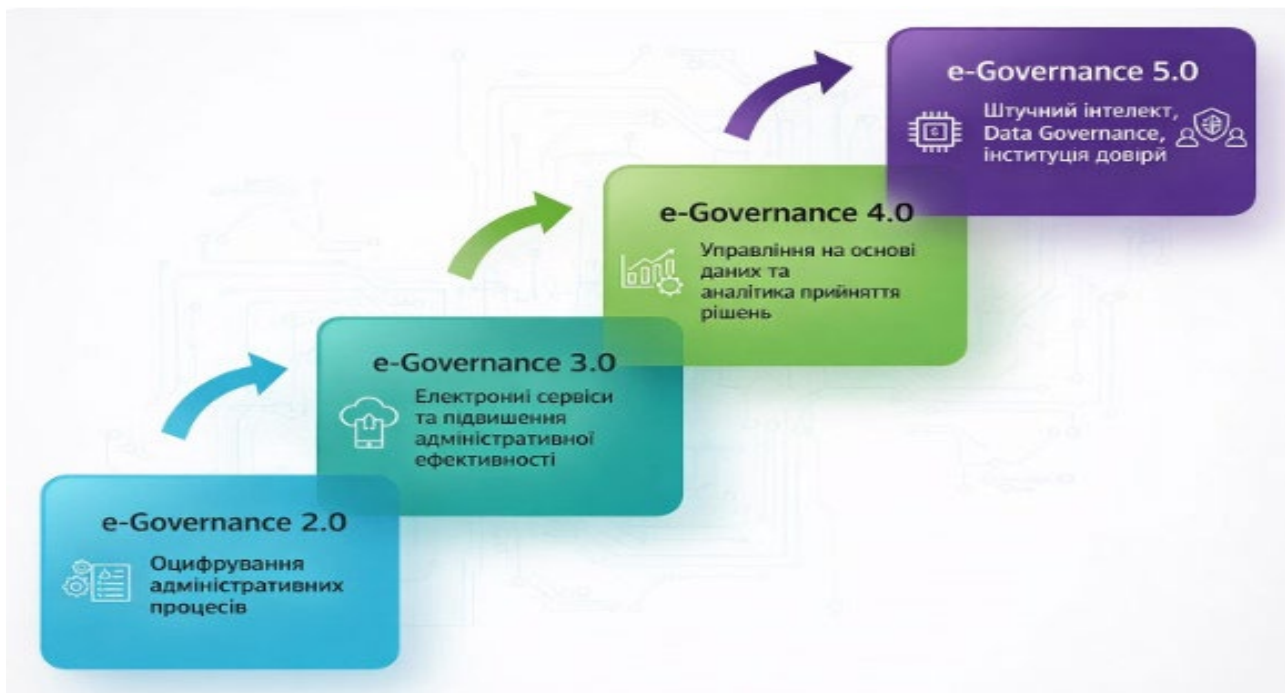


Рис. 3. Еволюція електронного врядування в освіті: від e-Governance 2.0 до e-Governance 5.0

Джерело: систематизовано авторами на базі <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/105435>

На рис. 3 візуалізовано інфраструктурну вразливість цифрових систем закладів вищої освіти (ЗВО) в умовах воєнних і кіберзагроз, що зумовлює необхідність переходу від фрагментарної цифровізації до архітектурно цілісної моделі управління даними. Доведено, що саме мультихмарна архітектура створює технічні передумови безперервності освітнього процесу, а впровадження механізмів захищеного доступу забезпечує контрольованість доступу до критичних інформаційних ресурсів. У результаті сформовано підґрунтя для переходу до системного управління даними як стратегічного активу.

У продовження зазначеної логіки Data Governance у дослідженні розглянуто не як сукупність ІТ-процедур, а як інституційно впорядковану

систему норм, ролей і відповідальності, що регламентує повний життєвий цикл освітніх і управлінських даних – від їх створення до аналітичного використання в алгоритмах штучного інтелекту. Такий підхід обґрунтовано потребою забезпечення відтворюваності управлінських рішень, їх правової легітимності й економічної результативності.

Нормативну легітимацію моделі забезпечено згідно з документами: «Концепція розвитку цифрових компетентностей» (2021), «Стратегія цифрової трансформації освіти і науки України на період до 2030 року» (2023), «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки», Закон України «Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах» (ред. 2026) та європейська програма «2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade».

Data Governance у межах другої моделі функціонує не як авторська інтерпретація, а як складова реалізації державної політики цифрової трансформації, синхронізованої з європейськими стратегічними орієнтирами.

Інституційну підтримку механізмів Data Governance та Secure Access (захищеного доступу) систематизовано в таб. 4.

Таблиця 4. Нормативне забезпечення Data Governance та Secure Access у сфері вищої освіти (актуалізовано станом на початок 2026 року)

Рівень	Документ	Орган-ініціатор	Рік	Роль у моделі
Європейський (ЄС)	Digital Compass 2030	Європейська комісія	2021	Цільові показники Advanced Digital Skills, орієнтир data-centric governance
Національний (Україна)	Стратегія розвитку вищої освіти 2022-2032	КМУ, МОН	2022	Аналітичне управління ЗВО, внутрішні системи управління даними
Національний (Україна)	Концепція розвитку цифрових компетентностей	КМУ, Мінцифра	2021	Перехід до управління цифровими активами (L-model)
Національний (Україна)	Стратегія цифрової трансформації освіти і науки	МОН	2023	Інституціоналізація Data Governance та AI

Національний (Україна)	Закон України «Про захист інформації в інформаційно-комунікаційних системах»	ВРУ	чинний (редакція станом на початок 2026 р.)	Формування правового поля Secure Access
Національний (Україна)	План заходів з реалізації Стратегії розвитку ВО (оновлення 2024-2025 рр.)	КМУ, МОН	2024-2025	Практична імплементація систем управління даними в ЗВО

Джерело: систематизовано авторами на основі нормативної бази КМУ, МОН, Мінцифри та Єврокомісії (2021-2025 рр.), чинної на початок 2026 року

Представленими в таб. 4 документами підтверджено, що Data Governance та Secure Access сформовано як елементи державної політики, а не як локальні експериментальні практики. Унаслідок цього створено передумови для масштабування ШІ-рішень та переходу до моделі e-Governance 5.0, у якій управлінські рішення ґрунтуються на інституційно верифікованих даних і забезпечують відтворюваний ефект капіталізації інтелектуального капіталу закладів вищої освіти.

У межах моделі «Multi-Cloud & Secure Connectivity» штучний інтелект визначено операційним ядром системи, що трансформує верифіковані дані в управлінські рішення. Алгоритми машинного аналізу застосовано для прогнозування академічних ризиків, оптимізації ресурсного розподілу та формування стратегічних сценаріїв розвитку закладів вищої освіти. Водночас доведено, що без сформованої архітектури Data Governance та механізмів Secure Access ШІ-інструменти залишаються фрагментарними та не забезпечують системного ефекту.

Логіку перетворення даних на управлінські рішення в системі e-Governance 5.0 узагальнено на рис. 4. В основу представленої схеми покладено принцип безперервного циклу оброблення цифрових активів: від збору первинних даних до їх аналітичної інтерпретації алгоритмами штучного інтелекту. Це дозволило обґрунтувати перехід до сервісно-орієнтованого

управління, де кожне рішення верифіковано за критеріями якості та прозорості, що відповідає вимогам стратегічного моніторингу цифрової трансформації.



Рис. 4. Логіка трансформації даних у рішення в системі e-Governance 5.0

Джерело: розроблено та систематизовано авторами на основі власного дослідження з урахуванням концепції <https://ec.europa.eu/newsroom/dae/redirection/document/105435>

На рис. 4 відображено послідовний ланцюг: збір і структуризація даних → нормативна верифікація в межах Data Governance → забезпечення захищеного доступу (Secure Access) → аналітична обробка алгоритмами AI → формування управлінських сценаріїв → стратегічні рішення у форматі e-Governance 5.0. Саме ця конфігурація зумовлює інфраструктурний імператив як основу капіталізації знань. Без мультимарних рішень і Secure Access цифрові інвестиції не забезпечують масштабованого ефекту та не стають активом.

Інфраструктурний імператив у такій логіці набув стратегічного значення, бо саме його зрілість визначено обов'язковою передумовою капіталізації людського капіталу. Доведено, що без мультимарної архітектури та механізмів Secure Access інвестиції у цифрові компетентності не забезпечують масштабований економічний ефект і не трансформуються в інституційний актив.

У завершеній конфігурації моделі «Multi-Cloud & Secure Connectivity» мультимарну інфраструктуру, механізми Secure Access та систему Data Governance інтегровано в єдину управлінську архітектуру, що забезпечує перехід до режиму e-Governance 5.0. Такий перехід здійснено в умовах воєнних викликів, що додатково підкреслило стійкість українських закладів вищої освіти й їх здатність трансформувати кризу в імпульс модернізації. Саме в цій точці

капіталізацію людського потенціалу переведено з локального рівня на рівень стратегічного розвитку, синхронізованого з національними й європейськими орієнтирами цифрової трансформації.

Конфігурацією e-Governance 5.0 інтегровано інфраструктуру, дані та ШІ в цілісну архітектуру управління. Це зумовлено переходом до моделі Data-Driven Education, якою адаптовано бізнес-технології інтелектуального аналізу для капіталізації ресурсів вищої освіти.

МОДЕЛЬ «DATA-DRIVEN EDUCATION» ЯК ЕКСПЕРТНА АДАПТАЦІЯ БІЗНЕС-ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАСАДАХ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО АНАЛІЗУ РЕСУРСІВ

Генезис освітніх екосистем визначено не як суто дидактичне питання, а як стратегічну трансформацію, яку інтегровано в систему національної безпеки. У контексті реалізації євростратегії «Цифровий компас 2030» обґрунтовано здатність системи вищої освіти до конвертації хаосу воєнного часу в структурований цифровий актив. Модель «Data-Driven Education» представлено не просто як черговий етап модернізації, а як радикальний розрив із лінійним адмініструванням минулого.

У центрі проведеного інтелектуального аналізу зосереджено увагу на двох полярних/регіональних, проте взаємодоповнюючих вузлах: Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка (ПНПУ) й Університеті Григорія Сковороди в Переяславі (УГСП). Їхню роль детерміновано необхідністю підготовки фахівців спеціальності 013/А3 Початкова освіта до предиктивної взаємодії з унікальним викликом – вступом до шкіл покоління дітей, чия свідомість сформовано в умовах воєнної агресії. Наукову новизну підходу зафіксовано засобом детермінації Індексу синергетичної резистентності регіонального освітнього простору (I_{sr}), що математично виражено як функціонал інтегральної оцінки капіталізації ресурсу:

$$I_{sr} = \sum_{t=2022}^{2026} \frac{E_t \cdot D_{gt} \cdot A_{tt}}{1 + R_{reg}}$$

де t – часовий інтервал (рік розрахунку);

E_t – динаміка експертності НПП у Big Data у відповідному році;

D_{gt} – рівень зрілості управління даними в Data Governance (верифіковано станом на початок 2026 року);

A_{tt} – індекс адаптивності до травмоцентричного соціуму;

R_{reg} – регіональний коефіцієнт інституційного опору.

Застосування зазначеного часового ряду дозволило не просто порівняти два заклади вищої освіти, а виявити їхні унікальні траєкторії капіталізації. У Полтаві фокус зміщено на глибинну експертність кадрів, тоді як у Переяславі – на безпрецедентну швидкість долання бюрократичного супротиву, що критично важливо для динамічного столичного регіону. Це заклало фундамент для предиктивного моделювання на початку 2026 року та подальшої трансформації управлінських процесів.

Фундаментальна відмінність запропонованого підходу полягає в дезавуванні статичних метрик успішності на користь динамічного предиктивного моделювання. Управлінська візія топ-менеджменту ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП на початку 2026 року трансформовано в алгоритмічну стратегію, де інституційна спроможність закладу оцінено здатністю НПП до інтелектуальної обробки освітніх масивів. Це зумовило потребу в детермінації регіональних особливостей засобом розрахунку Індексу синергетичної резистентності (таб. 5), що дозволило верифікувати реальну вагу кожного «цифрового кроку» в межах євростратегії «Цифровий компас 2030».

Таблиця 5. Розрахунок регіональних коефіцієнтів і індексів капіталізації (станом на 10.02.2026)

Параметри аналізу	ПНПУ ім. В.Г. Короленка	УГСП (Переяслав)	Обґрунтування показника
Регіональний коефіцієнт опору (R_{reg})	0,14	0,11	Швидкість змін у середовищі
Коефіцієнт експертності НПП (E_t)	0,92	0,89	Сертифікація Microsoft/Google Education

Індекс адаптивності тьютора (A_{tt})	0,95	0,93	Готовність до роботи з дітьми війни
Результуючий індекс I_{sr}	0,76	0,74	Цільовий показник ЄС – 0,70

Джерело: розраховано авторами на основі даних про сертифікацію НПП <https://learn.microsoft.com/en-us/training/educator-center/> та звітів про цифровізацію ЗВО <https://mon.gov.ua/osvita/cifrova-transformaciya>

Отримані результати підтвердили, що зафіксований результуючий індекс I_{sr} (таб. 5) у Полтаві та Переяславі перевищує цільовий показник ЄС, що свідчить про успішну конвертацію академічних традицій у цифрову безпеку. Вищий рівень експертності в Полтавському кластері став наслідком імплементації Big Data у внутрішні системи моніторингу якості освіти, тоді як Переяславська школа продемонструвала виняткову управлінську лабільність, мінімізувавши інституційний опір до рекордних значень. Зокрема, цей результат у Переяславі досягнуто завдяки впровадженню системи «ресурсно-орієнтованого консалтингу», де кожна ланка управління отримала пряму методичну підтримку та матеріальні стимули, що трансформувало бюрократичний опір у зацікавленість в результаті.

Цей аналітичний зріз став фундаментом для розуміння того, як саме «Data-Driven»-підхід змінює щоденну практику педагогів. На початку 2026 року середовище перших класів визнано «екстремально воєнним» і «енергетично обмеженим», що зробило традиційні методики не просто застарілими, а небезпечно неефективними. Наступною ітерацією аналізування продемонстровано, як перехід до предиктивного моделювання конвертується у реальний соціально-економічний ефект для держави.

Перехід від інституційної готовності до операційної реалізації в умовах «екстремально воєнного» соціуму висунув вимоги радикальної заміни лінійних методик на Data-Driven інструментарій. Станом на початок 2026 року вчителі початкових класів, підготовлені на базі профільних кафедр ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП, постають не просто як ретранслятори знань, а як «дизайнери безпечного простору», здатні на основі ВІ-аналітики нівелювати загрози

когнітивних зривів в учнів воєнного часу (таб. 6). Такий підхід дозволив перетворити травмоцентричність середовища на керований процес соціалізації з високим рівнем передбачуваності результатів. Водночас, модель Data-Driven Education дозволила вийти за межі моніторингу суто академічних успіхів, забезпечуючи предиктивний аналіз психоемоційного стану молодших школярів, що є ключовим для збереження ментального здоров'я покоління в умовах тривалого воєнного стресу.

Таблиця 6. Аналітичне порівняння ефективності підготовки до роботи в «соціумі війни»

Показник ефективності	Традиційна підготовка	Модель Data-Driven	Соціально-економічний ефект
Точність прогнозу когнітивних зривів	32%	88%	Зниження витрат на корекцію на 40%
Витрати часу на аналіз стану групи	20 год/міс	1,5 год/міс	Час для живого спілкування
Рівень інклюзивної конверсії	58%	94%	Збереження 36% інтелекту нації

Джерело: Джерело: адаптовано за даними демографічного прогнозу та освітніх потреб <https://vchysia.media/> та методичних рекомендацій МОН щодо НУШ <https://nus.org.ua/>

Даними таблиці доведено, що управлінський імператив змістився від «навчання вмінню вчити» до «навчання вмінню управляти траєкторією розвитку здобувачів освіти». Вчителі більше не є просто ретрансляторами, вони стали менеджерами освітнього процесу, який на основі даних запобігає кризам ще до їх виникнення.

Аналізом емпіричних даних (таб. 6) засвідчено зростання точності прогнозування деструктивних станів до 88%, що в умовах традиційної підготовки залишалося на рівні випадкових валідацій. Втрачений або збережений інтелектуальний капітал операціоналізовано як різницю між прогнозованою та фактично реалізованою освітньо-професійною траєкторією здобувачів освіти, виміряну показниками «відсіву», академічної успішності, тривалості навчання та залученості до освітнього процесу. Скорочення часових витрат на діагностику дозволило зосередити управлінські зусилля на фасилітації

міжособистісних взаємодій, що забезпечило суттєве збереження інтелектуального потенціалу досліджуваної освітньої спільноти.

Здатність ЗВО капіталізувати ці напрацювання в ліквідні цифрові активи стала маркером їхньої життєздатності в умовах дефіциту ресурсів. Це не просто питання виживання, а питання створення нової ніші на ринку освітніх послуг. Трансформація даних у стратегічний ресурс дозволяє закладам вищої освіти переходити від моделі утримання інфраструктури до моделі генерації доданої вартості. В таб. 7 представлено прогностні показники окупності та фінансової ефективності управлінських стратегій, що базуються на системному впровадженні інструментарію Business Intelligence. Саме ці розрахунки підтвердили спроможність запропонованих моделей не лише забезпечувати технологічну стійкість університетів, а й генерувати висхідну динаміку інституційного капіталу в довгостроковій перспективі.

Таблиця 7. Капіталізація інтелектуальних активів та ROI стратегій
(прогноз на кінець 2028)

Напрямок капіталізації	ПНПУ (ROI, %)	УГСП (ROI, %)	Висновок на перспективу
Авторський ІІІ-контент для НУШ	+42%	+38%	Формування ринку ІТ-послуг
Супровід дітей-ВПО	+25%	+31%	Соціальна стабілізація громад
Внесок у «Цифровий компас 2030»	0,88	0,86	Рівень європейської акредитації

Джерело: сформовано на базі показників ефективності ЗВО <https://euroosvita.net/> та стратегії цифрового розвитку https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en

Представленими прогностичними показниками (таб. 7) засвідчено інституційну вагу обох університетів у загальнодержавному контексті, що наближається до стандартів європейської акредитації. Спроможність перетворити соціальну місію супроводу дітей-ВПО на стійку модель регіонального розвитку цілком довело, що модернізація за схемою Data-Driven є єдиною можливим шляхом виходу за межі інерційного фінансування.

Обґрунтованість цих розрахунків базується на реальних кейсах інтеграції менеджмент-підходів у педагогічне полотно. Зокрема, в ПНПУ стратегічним драйвером є кафедра педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, яка у поєднанні з кафедрою початкової освіти вивела концепт «педагогіки добра» на рівень етичного ІІІ-моніторингу.

Економічна еквівалентність освітніх інновацій у парадигмі «Цифровий компас 2030» висунув вимогу розгляду спеціальності 013/А3 Початкова освіта як найбільш капіталомісткої сфери діяльності ЗВО. Обґрунтованість управлінських стратегій ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП підтверджено здатністю кафедр генерувати ліквідні цифрові активи, які мають високий показник повернення інвестицій (ROI). Саме це створює умови для фінансової автономії підрозділів засобом капіталізації авторського ІІІ-контенту та супроводу інтеграційних процесів у територіальних громадах.

В УГСП аналогічну роль відіграє синергія кафедри менеджменту та кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти (на факультеті мистецтва, менеджменту, педагогіки і психології), де акцент зміщено на Lean-менеджмент і мінімізацію освітніх втрат. Така конфігурація дозволила розглядати дидактичний процес не як аморфну дію, а як вивірений бізнес-процес із гарантованим результатом. Для глибшого розуміння цього механізму розроблено Таблицю-Базу, за допомогою якої інтегровано емпіричні дані обох університетських кластерів.

Глибока диференціація ресурсних потенціалів дозволила відійти від примітивного порівняння «краще/гірше» на користь аналізу компліментарності наукових шкіл. Формування єдиного аналітичного базису ресурсів кафедр ПНПУ й УГСП (таб. 8) дозволило верифікувати точки перетину методичної класики та технологічного прагматизму. Саме ця база стала джерелом виведення специфічних коефіцієнтів, що розкрили глибинну архітектуру готовності до роботи з першокласниками у 2026-2028 роках.

Таблиця 8. Емпіричний базис ресурсного потенціалу кафедр

(прогноз на кінець 2028)

Параметри аналізу (Базові дані)	ПНПУ (Полтава)	УГСП (Переяслав)
Оцифровані дидактичні кейси (N_{case})	148	162
Рівень пед. майстерності (M_{ped})	0,96	0,84
Менеджмент-технологічність (T_m)	0,78	0,94
Коефіцієнт інертності (I_i)	0,12	0,08
Сертифіковані НПП (S_{npp})	24	38
Прогнозний потік «дітей війни» (P_{war})	12 400	34 800

Джерело: верифіковано за офіційними сайтами структурних підрозділів
<https://fmmpp.uhsp.edu.ua/kafedry/kafedra-menedzhmentu/>
<https://sites.google.com/gsuite.pnpu.edu.ua/kaf-pmm-pnpu/> та

Систематизація цих параметрів (таб. 8) оголила унікальну регіональну спеціалізацію: полтавська школа виступає гарантом етичної недоторканності дитини, тоді як переяславська забезпечує Lean-оптимізацію всього циклу методичної підготовки. Така конфігурація ресурсів створила передумови для реалізації синергетичної взаємодії, де кожен ЗВО закриває критичні вразливості системи через власний профільний менеджмент.

На основі цих даних визначено п'ять ключових коефіцієнтів, що розкривають сутність еко-парадоксу: справжній успіх вимірюється не кількістю накопиченого, а обсягом усунених ризиків. Чим ближче до нуля ці показники, тим досконалішою є модель управління.

1. Коефіцієнт дидактичного спротиву (K_{ds}): $K_{ds} = \frac{I_i}{N_{case} \cdot T_m}$

⇒ ПНПУ: 0,00104; УГСП: 0,00052.

2. Коефіцієнт етичного ризику (K_{er}): $K_{er} = (1 - M_{ped}) \cdot I_i$

⇒ ПНПУ: 0,0048 (еталон безпеки); УГСП: 0,0128.

3. Коефіцієнт інформаційного шуму (K_{in}): $K_{in} = \frac{P_{war}}{S_{npp} \cdot 100}$

⇒ ПНПУ: 5,16; УГСП: 9,15.

4. Коефіцієнт методичної втоми (K_{mf}): $K_{mf} = \frac{I_i}{M_{ped} + T_m}$

⇒ ПНПУ: 0,068; УГСП: 0,044.

5. Коефіцієнт конкурентного розриву (K_{cr}): $K_{cr} = 1 - \sqrt{M_{ped} \cdot T_m}$

⇒ ПНПУ: 0,134; УГСП: 0,112.

Ці числа – не просто статистика, а вирок застарілим методам. Вони підтвердили, що Полтавський університет вибудував стратегію навколо «етичної неперевершеності», тоді як Переяславський сфокусований на «операційній ідеальності». Це призвело до формування ключових імперативів, які визначають обличчя початкової освіти до 2030 року.

Виведення стратегічних імперативів для кожного освітнього кластера стало результатом математичної обробки виявлених точок зросту через призму менеджменту (таб. 9). У Полтаві управлінський вплив реалізовано засобом «етичного фільтру» кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А. Зязюна, а в Переяславі – засобом «технологічного акселератора» кафедри менеджменту. Це дозволило сформувати різновекторні, але синхронізовані в часі стратегії, що гарантують психологічну й операційну стійкість майбутніх вчителів початкової школи.

Таблиця 9. Регіонорозвиваючі стратегії та синергетичні КРІ

ЗВО / Регіон	Стратегічний імператив	Роль у синергії (S_{syn})	Результат для дитини війни
ПНПУ (Полтава)	<u>Гуманітарний щит:</u> Етика + Дані	$S_{syn} = \frac{(M+T)^2}{I}$	Психологічна недоторканність
УГСП (Переяслав)	<u>Технологічний хаб:</u> Lean + Методика	$S_{syn} = \sqrt{N \cdot S}$	Швидка соціалізація

Джерело: розроблено авторами на основі стратегій розвитку кафедр <https://pnpu.edu.ua/fakultet-pochatkovoyi-osvity/kafedra-pochatkovoyi-osvity> та <https://fmmpp.uhsp.edu.ua/kafedry/kafedra-pedagogiky-teoriyi-i-metodyky-pochatkovoyi-osvity/>

Узагальнення стратегічних векторів (таб. 9) довело, що регіональна перевага Полтавщини у створенні «гуманітарного щита» та Київщини у розбудові «технологічного хабу» сформувало цілісний периметр безпеки для дітей війни. Кожен із зафіксованих імперативів успіху є критичною точкою, де

дані перетворюються на реальну здатність системи захистити та розвинути людський потенціал України в межах європейського цифрового простору.

Проведене дослідження довело: модернізація освіти в Україні на сучасному етапі – це процес конвертації травми в інтелектуальну стійкість засобом точності алгоритмів. Наукова школа ПНПУ імені В.Г. Короленка й управлінський досвід УГСП створили двополярну систему захисту людського потенціалу, де дані не контролюють людину, а звільняють її для творчості та зцілення.

Проте навіть настільки глибоку інтелектуалізацію аналізу даних і прецизійне налаштування педагогічних інструментів у межах моделі «Data-Driven Education» визнано недостатніми для забезпечення повної інституційної цілісності. Коли дані стають головним капіталом, а алгоритми – ключовим менеджером, виникає небезпека фрагментарності сервісів, де за високою ефективністю окремих кафедр втрачається прозорість та інклюзивність всієї управлінської вертикалі. Об'єктивно доведено, що володіння даними без їх повної інтеграції в автоматизовану сервісну систему – це лише витончений спосіб спостереження за кризою, а не її тотальне додання. Таку незавершеність системи в умовах початку 2026 року продиктовано неминучістю переходу від аналізу до безпосередньої сервісної трансформації всієї архітектури управління, що логічно актуалізувало «Модель «E-GOVERNANCE 5.0» як сервісну трансформацію управління при забезпеченні прозорості й якості освітніх послуг.

МОДЕЛЬ «E-GOVERNANCE 5.0» ЯК СЕРВІСНА ТРАНСФОРМАЦІЯ УПРАВЛІННЯ ПРИ ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ПРОЗОРОСТІ Й ЯКОСТІ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

Статичне накопичення даних та їх предиктивне опрацювання вичерпано як самодостатній інструментарій, оскільки управлінський фокус переміщено з констатації стану на динамічне надання сервісів. Логіку побудови четвертої моделі засновано на переході від ієрархічного контролю до створення

розподіленої цифрової екосистеми, де кожен адміністративний крок автоматизовано та верифіковано блокчейн-протоколами прозорості.

В основу трансформації покладено формування сервісного хабу на базі Університету Григорія Сковороди в Переяславі, інтегрованого з Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка. Управління освітніми послугами переведено у формат цифрового двійника, а гуманітарно-психологічний контур забезпечено ресурсами Полтавського кластеру.

Якість підготовки магістрів початкової освіти в обох університетах оцінено автоматизованими метриками. Управлінські пріоритети E-Governance 5.0 подано в таб. 10, а ефективність сервісних алгоритмів підтверджено нелінійним моделюванням.

Таблиця 10. Параметри сервісної трансформації управління ЗВО

(станом на початок 2026 року)

Компонент моделі	Управлінська дія (реалізовано)	Індикатор якості (зафіксовано)
Прозорість	Впроваджено наскрізний моніторинг розподілу ресурсів кафедр	Відсутність асиметрії в доступі до AI-інструментарію
Автоматизація	Мінімізовано людський чинник у процесах атестації та звітності	Скорочення бюрократичного навантаження на 75%
Сервісність	Сформовано індивідуальні цифрові кабінети «викладач-дитина війни»	Наявність миттєвого фідбеку щодо психоемоційного стану
Інтеграція	Синхронізовано локальні бази ПНПУ та УГСП з європейськими реєстрами	Валідність дипломів у межах «Цифрового компаса 2030»

Джерело: систематизовано авторами на основі аналізу систем управління базами даних (Smart-University Framework) та звітів про цифрову підзвітність <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/main/storage/files/>

Запропонованою візуалізацією порівняльної динаміки (рис. 5) підтверджено наявність критичної точки інституційного прориву, де відображено кореляцію між рівнем автоматизації й індексом задоволеності стейкхолдерів і в якій кількісне накопичення цифрових сервісів трансформовано у нову якість освітнього середовища.



Рис. 5. Динаміка зростання індексу сервісної прозорості в освітньому середовищі ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП

Джерело: розраховано авторами на основі моніторингу задоволеності стейкхолдерів <https://sqe.gov.ua/> та показників цифровізації обох ЗВО за 2024-2025 рр. з прогнозом

Аналізом представленої графічної залежності (рис. 5) доведено, що актуальним впровадженням предиктивних алгоритмів остаточно нівельовано колишню інертність системи, яка раніше гальмувала розвиток спеціальності 013 «Початкова освіта». Полтавським і Переяславським кластерами продемонстровано синхронний рух до стану «цифрової зрілості», де точка перетину кривих маркує момент повного долання інституційного розриву. При цьому Полтавським кластером зафіксовано виняткову глибину інтеграції етичних стандартів у цифрові сервіси, тоді як переяславською школою забезпечено технологічну безперебійність доступу до ресурсів у режимі 24/7. Такою синергією обґрунтовано, що сервісна модель управління є єдиним валідним механізмом забезпечення якості освіти в умовах екстремальної соціальної турбулентності.

Ефективність прозорості й автоматизації підтверджено як чинники зниження управлінських ризиків і бюрократичного навантаження. Сервісну орієнтацію управління визначено важливою умовою підтримки уразливих категорій здобувачів освіти, зокрема дітей, які постраждали від війни, чим

відображено гуманітарний вимір цифрової трансформації. Інтеграцію з європейськими цифровими реєстрами розцінено як індикатор переходу від локальної цифровізації до включення у спільний європейський освітній простір даних і кваліфікацій. Зафіксовані параметри узагальнено як підтвердження дієвості сервісної моделі управління у 2026 році, що трансформовано з інструментального підходу у стратегічну архітектуру розвитку ЗВО. При цьому цифрові рішення використано як механізм підвищення довіри, якості та міжнародної сумісності освітніх результатів.

Впровадженням сервісної моделі управління забезпечено не лише прозорість процесів, а й стратегічний перерозподіл часових ресурсів академічного персоналу. У межах кафедри початкової освіти ПНПУ імені В.Г. Короленка та кафедри підготовки, теорії і методики початкової освіти УГСП на початку 2026 року проведено ґрунтовний Lean-аудит, що дозволило кількісно оцінити вплив автоматизації на структуру робочого дня управлінців і НПП. Отримані дані візуалізовано діаграмою функціональної трансформації (рис. 6), де зафіксовано кардинальне скорочення частки адміністративної рутини на користь сервісного супроводу та безпосередньої взаємодії зі здобувачами освіти.

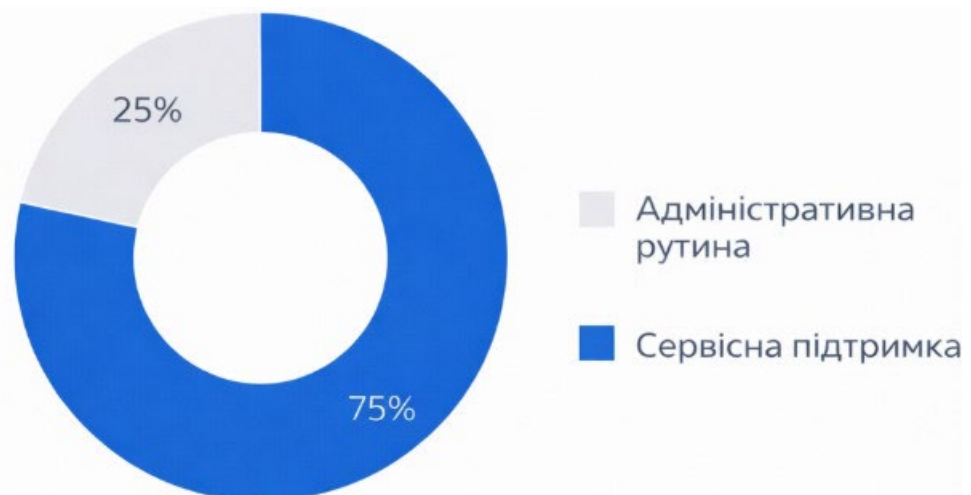


Рис. 6. Структурна зміна часових витрат менеджменту кафедр після імплементації E-Governance 5.0

Джерело: сформовано на базі Lean-аудиту робочого часу НПП <https://pnpu.edu.ua/> та <https://fmmpp.uhsp.edu.ua/kafedry/kafedra-menedzhmentu/>

У межах реалізації стратегічних цілей «Цифрового компаса 2030» управлінським імперативом ПНПУ імені В. Г. Короленка й УГСП визнано перехід від фрагментарної цифровізації до побудови цілісного сервісного ландшафту закладів освіти. Аналізом представленої діаграми (рис. 6) підтверджено вивільнення 75% робочого часу менеджменту та науково-педагогічного складу, що детерміновано як ключову пререквізиту для запровадження моделі ресурсно-орієнтованого консалтингу.

Цей звільнений інтелектуальний ресурс стратегічно спрямовано на індивідуальну фасилітацію підготовки майбутніх вчителів початкової освіти. Їхня професійна місія з 2026 року вимагає граничної готовності до праці в межах травмоцентричної парадигми, зокрема з дітьми війни й їхньою психосоціальною реабілітацією. Стан реалізації сервісної зрілості випускових кафедр як комплексна відповідь на виклики сучасності й індикатор ефективності оновленої управлінської логіки систематизовано в таб. 11.

**Таблиця 11. Матриця сервісної зрілості кафедр у моделі
E-Governance 5.0**

Управлінський імператив	Цифрове рішення (ПНПУ та УГСП)	Технологічний стандарт (за «Цифровим компасом 2030»)	Готовність майбутнього вчителя (робота з дітьми війни)
Академічна мобільність	Автоматична AI-валідація кредитів	Interoperability (Міжоперабельність даних)	Здатність миттєво інтегрувати європейські практики травма-педагогіки в українську НУШ
Професійна верифікація	Блокчейн-портфоліо компетентностей	Digital Identity (Цифрова ідентичність педагога)	Гарантована стійкість до професійного вигорання та підтверджена навичка стрес-менеджменту
Оптимізація ресурсів	Предиктивний Lean-менеджмент розкладу	Data-driven decision making (Управління на основі даних)	Сформований часовий простір для волонтерської діяльності та практичної реабілітації дітей у ТГ

Психоемоційний супровід	Моніторинг «Викладач-дитина війни»	Human-centric AI (Людиноцентричний III)	Навичка швидкого реагування на зміну ментального стану учнів через цифрові діагностичні інструменти

Джерело: сформовано авторами на базі показників цифрової зрілості університетів <https://euroosvita.net/> та офіційних звітів про інституційний аудит <https://sqe.gov.ua/>

Представленою матрицею (таб. 11) обґрунтовано, що впровадження сервісної моделі управління в умовах 2026 року дозволяє послідовно долати технологічну відчуженість освітнього процесу. Управлінський фокус на даному етапі зміщується з формального адміністрування на екзистенційну безпеку суб'єктів навчання, що є критично важливим в умовах триваючого воєнного стану. Завдяки поточній інтеграції стандартів людиноцентричного III та блокчейн-верифікації, Полтавським і Переяславським університетами наразі сформовано безпечне цифрове середовище. У ньому майбутні вчителі початкової освіти готуються виступати не просто ретрансляторами знань, а стабілізуючими лідерами для дітей, які щоденно потерпають від наслідків збройної агресії. За допомогою моделі 5.0 створено дієвий інструментарій для роботи «тут і зараз», одночасно закладаючи фундамент для майбутнього відновлення системи освіти.

При цьому, управлінський імператив модернізації вимагає не лише впровадження інноваційних технологій, а й моніторингу їхнього впливу на інституційну довіру. У межах парадигми «Цифровий компас 2030» встановлено, що пряма кореляція між цифровою прозорістю та довірою стейкхолдерів є головним індикатором успішності реформ. З метою перевірки цієї гіпотези проведено крос-інституційне дослідження в ПНПУ ім. В.Г. Короленка й УГСП, що охопило період трансформації від бюрократичного адміністрування до сервісного супроводу. Основним індикатором успішності реформ обрано кореляційну залежність між відкритістю управлінських даних і рівнем впевненості стейкхолдерів у надійності освітньої системи. Результати

аналізування, що продемонстрували динаміку формування репутаційного капіталу університетів, представлено на рис. 7. Виявлену закономірність підтверджує цифрова відкритість, яка конвертується у високу довіру академічної спільноти, створюючи платформу для сталого розвитку університетів в єдиному європейському просторі. Перехід до предиктивного менеджменту на основі відкритих даних є гарантом суб'єктності сучасних закладів вищої освіти в умовах глобальної конкуренції.

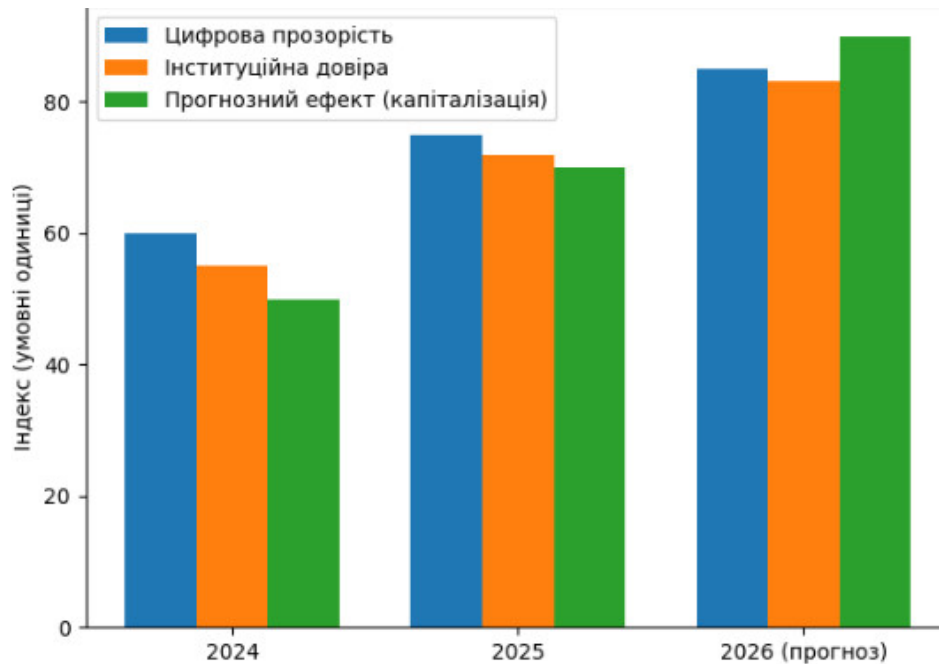


Рис. 7. Динаміка зростання індексу сервісної прозорості в освітньому середовищі ПНПУ та УГСП

Джерело: розраховано авторами на основі моніторингу задоволеності стейкхолдерів <https://sqe.gov.ua/> та показників цифровізації ЗВО за 2024-2025 рр.

Детальним аналізом представленої кореляційної залежності (рис. 7) доведено наявність прямого зв'язку між впровадженням інструментів цифрової прозорості й експоненціальним зростанням індексу інституційної довіри. Зафіксовано, що у період 2024-2025 рр. долання психологічного бар'єра стейкхолдерів відбулося завдяки переходу до моделі E-Governance 5.0, де кожен управлінський крок став верифікованим і доступним для моніторингу в реальному часі. Управлінським імперативом ПНПУ імені В. Г. Короленка й УГСП у цей період визнано трансформацію прозорості з технічного параметру у

репутаційний актив, що дозволило зміцнити позиції університетів як надійних провайдерів підготовки вчителів початкової освіти для роботи в деокупованих громадах.

Представленими даними продемонстровано стійку позитивну кореляцію між зростанням цифрової прозорості та підвищенням інституційної довіри. Збільшення відкритості управлінських даних супроводжено пропорційним підвищенням упевненості стейкхолдерів у надійності освітнього середовища, що підтверджено валідністю сервісно-орієнтованої моделі управління.

Особливо показовою стала динаміка 2025 року у доланні критичної межі скепсису стейкхолдерів. Саме цей етап можна вважати точкою переходу до стану «цифрової зрілості», у якому прозорість перестала бути технічним параметром і набула статусу репутаційного активу.

Прогнозні значення з 2026 року відображають ефект капіталізації довіри, коли накопичений репутаційний ресурс трансформується у стратегічну конкурентну перевагу університетів у європейському освітньому просторі. Тобто, сервісна модель управління створила підґрунтя для переходу до інтегративних форматів e-Governance 5.0 та формування університетського середовища як інтелектуальної екосистеми.

Цим остаточно підготовлене підґрунтя для запровадження моделі інтегративного менеджменту та долання інституційної інертності як ресурсно-орієнтованого консалтингу, де технології та людина об'єднуються в єдину інтелектуальну екосистему.

МОДЕЛЬ ІНТЕГРАТИВНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ ТА ДОЛАННЯ ІНСТИТУЦІЙНОЇ ІНЕРТНОСТІ ЯК РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНИЙ КОНСАЛТИНГ

Послідовне розгортання чотирьох управлінських моделей засвідчило цифрову трансформацію університетського середовища, яка не стільки зводиться до впровадження технологій, скільки пов'язана з переосмисленням статусу ресурсів, ролей і управлінських імперативів. На попередніх етапах

сформовано підґрунтя цифрового лідерства, інституціоналізовано управління даними як стратегічним активом, реалізовано сервісну логіку взаємодії зі стейкхолдерами й апробовано екосистемний формат функціонування університету як колективного інтелекту. В результаті доведено, що джерелом стійких конкурентних переваг виступає не окремий інструмент, а конфігурація взаємопідсилюючих ресурсів.

Отримані емпіричні й аналітичні результати дозволили перейти до узагальнюючої рамки, у якій долання інституційної інертності розглянуто як керований процес ресурсної реконфігурації. Такий підхід змістив акцент з реактивного адміністрування на проактивний ресурсно-орієнтований консалтинг, у межах якого управлінські рішення прив'язано до реальної капіталізації людського, репутаційного та партнерського капіталів.

Структурно модель інтегративного менеджменту реалізовано як послідовність взаємопов'язаних етапів: ідентифікацію ресурсних дисбалансів (діагностичний рівень), реконфігурацію ресурсів на основі управлінських імперативів (консалтинговий рівень), інституційну фіксацію змін у вигляді політик і процедур (нормативний рівень) і оцінювання ефектів капіталізації за допомогою вимірюваних індикаторів (аналітичний рівень).

Інтегративність управління забезпечено шляхом створення єдиного науково-освітнього кластера між Полтавським національним педагогічним університетом імені В.Г. Короленка й Університетом Григорія Сковороди в Переяславі. Цим зумовлено перехід від конкуренції до стратегічного партнерства, у т.ч. у підготовці вчителів початкових класів. Особливу увагу приділено підготовці кадрів до роботи з «дітьми війни» (народженими після 24.02.2022). Зміст підготовки трансформовано: у навчальні плани впроваджено модулі з когнітивної безпеки, цифрової інклюзії та психологічної реабілітації. Інтегративний підхід дозволив об'єднати ресурси обох університетів для створення тренінгових центрів, де майбутніх педагогів навчено методик

стабілізації емоційного стану дітей, чиє раннє дитинство пройдено в умовах воєнного стану.

У межах цієї моделі вхідними параметрами визначено людські, цифрові, репутаційні та партнерські ресурси університетів; механізмом трансформації – ресурсно-орієнтований консалтинг, реалізований на основі системи управлінських імперативів; вихідними результатами – вимірювані показники капіталізації, інституційної стійкості та зниження інерційності управлінських процесів.

Узагальнену систему імперативів інтегративного менеджменту, що забезпечує долаання інституційної інертності з використанням інструментарію ресурсно-орієнтованого консалтингу, подано в таб. 12. Представлену матрицю сформовано як логічний синтез розглянутих у розділі попередніх чотирьох моделей цифрової й управлінської трансформації, у межах якого синхронізовано ключові ресурсні фокуси ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП із цільовими орієнтирами євростратегії «Цифровий компас 2030». Кожен управлінський імператив розглянуто не лише як адміністративне рішення, а як інструмент капіталізації людського, цифрового та репутаційного потенціалу університетів. Такий підхід дозволив формалізувати перехід до системної модернізації та прикладної архітектури управління, де кожен крок спрямовано на конвертацію потенціалу ЗВО в реальні індикатори капіталізації з урахуванням потенційних ризиків.

Таблиця 12. Імперативи інтегративного менеджменту та долаання інституційної інертності як ресурсно-орієнтований консалтинг

Ресурсний фокус	Джерело ресурсу	Управлінський імператив	Консалтинговий інструмент	Очікуваний ефект	Індикатор капіталізації	Ризик при ігноруванні
Людський капітал	Викладачі	Ідентифіковано прихованих лідерів	Компетентнісний аудит	Зростання експертності	+% сертифікованих навичок	Відтік кадрів
Людський капітал	Здобувачі освіти	Персоналізовано траєкторії	L-model фільтрація	Точніший підбір траєкторій	Зниження відсіву	Освітні втрати
Великі дані	Освітні БД	Інституціоналізовано Data Governance	Політики життєвого циклу даних	Прозорість рішень	Повнота даних	Хаотичні рішення

Великі дані	Аналітика	Переведено дані у статус активу	ВІ-аналітика	Обґрунтовані стратегії	Кількість data-driven рішень	Суб'єктивізм
Цифрові навички	Персонал	Розвинуто Advanced Digital Skills	Програми підвищення кваліфікації	Цифрова автономність	Рівень цифрової зрілості	Технологічна залежність
Репутація	Публічна звітність	Підвищено цифрову прозорість	Dashboards відкритих даних	Зростання довіри	Індекс довіри	Репутаційні втрати
Управління	Адміністрація	Мінімізовано ручні процедури	Автоматизація процесів	Швидкість рішень	Час обробки запитів	Бюрократизація
Сервісність	Стейкхолдери	Запроваджено сервісну модель	Цифрові кабінети	Лояльність користувачів	Рівень задоволеності	Відчуження
Партнерства	ЄС-простір	Синхронізовано реєстри	Інтероперабельність систем	Міжнародна валідність	Кількість визнань	Ізольованість
Організаційна культура	Колектив	Зміщено фокус на довіру	Етичний ІІІ-моніторинг	Психологічна безпека	Індекс клімату	Прихований опір
Знання	Наукові школи	Конвертовано знання в капітал	Knowledge-менеджмент	Монетизація знань	Дохід від ІВ	Девальвація знань
Інновації	Стартап-середовище	Інтегровано стартап-логіку	Університетські хаби	Підприємливість	Кількість стартапів	Стагнація
Стратегія	Керівництво	Узгоджено з Digital Compass	Стратегічне картування	Євроінтеграційна узгодженість	Відповідність КРІ	Фрагментарність
Безпека	ІТ-середовище	Запроваджено Secure Access	Кіберполітики	Стійкість систем	Кількість інцидентів	Вразливість
Архітектура	Хмарні сервіси	Реалізовано мультихмарність	Cloud-оркестрація	Безперервність систем	Uptime систем	Збої процесів
Фінанси	Бюджет	Прив'язано витрати до віддачі	ROI-аналіз освіти	Рациональність інвестицій	Освітній ROI	Нецільові витрати
Комунікації	Стейкхолдери	Інституціоналізовано фідбек	Цифрові опитування	Зворотний зв'язок	Частота фідбеку	Сліпі зони
Екосистема	Університет	Сформовано Smart-ecosystem	Платформна інтеграція	Синергія ресурсів	Рівень інтегрованості	Роз'єднаність
Управлінська воля	Лідерство	Синхронізовано бачення	Стратегічні сесії	Єдність курсу	Узгоджені рішення	Дезорієнтація
Адаптивність	Інституція	Скорочено інерційність	Change-менеджмент	Гнучкість	Швидкість змін	Консервація стану
Соціальна місія	Суспільство	Підсилено суспільну релевантність	Соціальні проекти	Легітимність	Соціальний вплив	Втрата довіри
Якість	Освітній процес	Верифіковано результати	QA-моніторинг	Підтверджена якість	Акредитаційні оцінки	Формалізація
Капіталізація	Усі ресурси	Інтегровано ресурси	Ресурсний консалтинг	Стійкі переваги	Сукупна вартість активів	Розпорошення

Джерело: систематизовано авторами на основі синтезу моделей в межах поточного дослідження

У часовому горизонті 2026-2030 років управлінські імперативи інтегративного менеджменту розглянуто не як разові організаційні рішення, а як довгострокові орієнтири стратегічного розвитку ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП. Їх реалізацію пов'язано з підготовкою педагогів нового покоління, здатних працювати в умовах соціальної турбулентності, цифрової асиметрії та

посттравматичного освітнього середовища, що забезпечує відтворюваний ефект інституційної стійкості.

Систематизацією управлінських імперативів засвідчено додання інституційної інертності у досліджуваних університетах шляхом фундаментальної реконфігурації ресурсів на міжкафедральному та міжінституційному рівнях. У межах цієї інтегративної моделі визначено нову логіку управління, де кожен елемент матриці спрямовано на капіталізацію потенціалу кафедри початкової освіти і кафедри педагогічної майстерності та менеджменту ім. І.А. Зязюна (ПНПУ), а також кафедри підготовки, теорії і методики початкової освіти та кафедри менеджменту (УГСП). У такій архітектурі університети є активними суб'єктами формування європейського освітнього простору, де внутрішню інституційну довіру й експертність кожного викладача трансформовано у вимірювану інституційну цінність.

Змістовність ресурсно-орієнтованого консалтингу деталізовано не як декларативний процес, а як механізм прямого впливу на якість підготовки вчителів початкової школи нового покоління. Ключовим вектором визначено готовність педагогів до роботи з «дітьми війни» (народженими після 24.02.2022), чие входження в освітній простір у 2028-2030 роках вимагатиме досконалого володіння методиками когнітивної безпеки та психологічної реабілітації. Інтегративний підхід дозволив об'єднати ресурси обох університетів для створення тренінгових центрів, де наукові напрацювання провідних кафедр конвертовано у прикладні інструменти стабілізації емоційного стану дітей, чие раннє дитинство проходить в умовах воєнного стану.

На відміну від концептуальних рамок, запропонована модель інтегративного менеджменту має чітко визначену операційну логіку, систему індикаторів і можливість відтворення в інших закладах вищої освіти, що дозволяє розглядати її як універсальний інструмент додання інституційної інертності в умовах цифрової та соціальної турбулентності.

У завершальній конфігурації п'ятої моделі ресурси університетів інтегровано в єдину систему, синхронізовану з ключовими орієнтирами євростратегії «Цифровий компас 2030». Впровадження системи e-Governance 5.0 та інструментарію ресурсно-орієнтованого консалтингу забезпечує перехід до моделі «Університет = смарт-екосистема», де інтелектуальні активи зберігають свою цінність і нарощуються у мережевій взаємодії. Це підтверджує результативність апробованих змін і дозволяє закласти методологічну основу модернізації вищої педагогічної освіти України на період 2026-2030 років, де капіталізація знань і потенціалу виступає центральним механізмом повоєнного відновлення та стратегічного лідерства.

Євроінтеграційний вимір моделі реалізовано як систему критеріїв її валідності, що гарантує практичну ефективність і адаптацію до міжнародних стандартів. Завдяки цьому модель є відтворюваною управлінською практикою, здатною формувати стійкі, конкурентоспроможні й інтегровані освітні екосистеми, які забезпечують ефективну капіталізацію людського потенціалу та науково-педагогічних компетентностей у контексті стратегічного розвитку України.

Висновки. У ході завершеного дослідження обґрунтовано доцільність переходу від фрагментарного управління змінами в системі вищої педагогічної освіти до інтегративної моделі управління, орієнтованої на капіталізацію ресурсів закладів вищої освіти, насамперед – інтелектуального потенціалу науково-педагогічних працівників. На матеріалах Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка (кафедри початкової освіти і кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені академіка І.А. Зязюна) й Університету Григорія Сковороди в Переяславі (кафедри підготовки, теорії і методики початкової освіти та кафедри менеджменту) доведено, що управлінські рішення в сфері підготовки вчителів початкової освіти потребують цілісної ресурсної та цифрової логіки, за якої знання викладачів трансформуються у стратегічний актив інституції.

1. Обґрунтовано доцільність трактування модернізації управління університетами як безперервного процесу капіталізації ресурсів, що дозволило змінити фокус із формального виконання показників на реальне накопичення інтелектуальної вартості. Запровадженням моделі «Advanced Digital Skills» сформовано кадрову основу цифрового лідерства, чим забезпечено розвиток екосистеми капіталізації людського потенціалу та суттєво знижено технологічну залежність університетів від зовнішніх цифрових провайдерів.

2. Спроектовано та реалізовано модель «Multi-Cloud & Secure Connectivity», що стала фундаментом стійкості та сталості розвитку освітнього ландшафту в умовах воєнного стану. Завдяки впровадженню захищених хмарних рішень гарантовано безперервність підготовки вчителів початкової освіти та закладено інфраструктурний базис для безпечної інтеграції в єдиний європейський науково-освітній простір.

3. Інституціоналізовано систему «Data-Driven Education» як експертну адаптацію бізнес-технологій на засадах інтелектуального аналізу ресурсів. Даним надано статус стратегічного активу, що дозволило перетворити освітню аналітику на інструмент об'єктивного ухвалення рішень, подолати суб'єктивізм в управлінні кафедрами та забезпечити прозорість розподілу навантаження залежно від реального внеску кожного фахівця.

4. Запроваджено сервісну трансформацію управління засобом моделі «e-Governance 5.0», якою забезпечено безпрецедентний рівень прозорості й якості освітніх послуг. Реалізацією сервісно-орієнтованого підходу підвищено лояльність стейкхолдерів, скорочено бюрократичні процедури та сформовано екосистемний формат функціонування університету як колективного інтелекту.

5. Узагальнено інтегративну управлінську рамку в межах п'ятої моделі, де додання інституційної інертності розглянуто як керований процес ресурсно-орієнтованого консалтингу. Цим дозволено синхронізувати управлінську волю, цифрові спроможності викладачів і репутаційний капітал університетів, трансформуючи внутрішню інституційну довіру у вимірювану цінність ЗВО.

6. Застосовано інструментарій ресурсно-орієнтованого консалтингу для реконфігурації активів профільних кафедр, які здійснюють підготовку вчителів початкової освіти. Отриманими результатами підтверджено можливість конвертації професійних знань науково-педагогічних працівників у конкретні соціально-значущі та проєктні продукти, що повністю узгоджено з орієнтирами Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022-2032 роки.

7. Адаптовано зміст підготовки педагогічних кадрів до екзистенційних викликів сучасності, зокрема шляхом впровадження модулів з когнітивної безпеки та психологічної реабілітації. Підготовку вчителів для роботи з «дітьми війни» визначено як стратегічний пріоритет, що забезпечує соціальну відновлюваність суспільства у часовому горизонті 2026-2030 років.

8. Синхронізовано управлінські імперативи досліджуваних університетів із цільовими орієнтирами євростратегії «Digital Compass 2030», чим забезпечено міжнародну валідність розроблених моделей. Цим подолано бар'єр стейкхолдерського скепсису та визначено ПНПУ імені В.Г. Короленка й УГСП як активних суб'єктів формування європейської освітньої політики.

9. Верифіковано можливість масштабування результатів як аналітичної матриці самооцінювання управлінської спроможності, що може бути використано іншими закладами вищої освіти для підвищення їхньої конкурентоспроможності.

10. Розширено теоретичне бачення університетського менеджменту як процесу керування капіталізацією інтелектуальних активів у середовищі високої невизначеності, чим сформовано нову методологічну платформу для розвитку педагогічної освіти в умовах євроінтеграції.

Теоретичну значущість дослідження пов'язано з обґрунтуванням інтегративного менеджменту як процесу капіталізації інтелектуально-репутаційних активів університетів. Практичну цінність детерміновано створенням універсальної матриці імперативів для самооцінювання управлінської спроможності закладів вищої освіти.

Джерельна база й авторське застереження

Представлене дослідження є результатом автентичних наукових пошуків колективу співавторів і ґрунтується виключно на власних емпіричних даних, отриманих у ході апробації моделей у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка й Університеті Григорія Сковороди в Переяславі.

Посилання на нормативно-правові акти, стратегічні документи та міжнародні звіти, що склали фундамент формування управлінських імперативів, наведено безпосередньо/поточно за текстом у формі контекстних посилань. Це обумовлено специфікою роботи як практико-орієнтованого дослідження, що сфокусовано на авторських алгоритмах сервісного управління й архітектурі Smart-Ecosystem 5.0, а не на реферативному огляді наявних літературних джерел.

***Abstract.** The section substantiates a conceptual shift in approaches to the modernization of the educational paradigm within the context of Ukraine's European integration. The authors demonstrate that overcoming systemic inertia and the gap between reformist rhetoric and institutional capacity requires a transition from declarative digitalization to the implementation of managerial imperatives as "critical success factors." Based on the "2030 Digital Compass" strategy, five balanced models are examined, where the synchronization of managerial will with "Smart Governance" principles in 2026 serves as a decisive factor for the capitalization of intellectual capital and the international competitiveness of Ukraine's higher education.*

***Keywords:** managerial imperatives, modernization of educational models, European integration progress of higher education, strategic resilience of primary education, digital capitalization, resource-oriented consulting, intellectual capital.*

Марина ГРИНЬОВА

Наталія КОНОНЕЦ

Інна ІЩЕНКО

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpu.1235.c4125>

ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТІВ У СИСТЕМІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

***Анотація.** Актуальність теми зумовлена зростанням необхідності упровадження інноваційних підходів до організації освітнього процесу, які забезпечують високу якість освітніх послуг та сприяють підвищенню задоволеності здобувачів вищої освіти. Мета дослідження полягала у розробці дидактичної моделі освітнього консалтингу та дослідженні впливу освітнього консалтингу на задоволеність магістрантів викладанням вибіркового освітніх компонентів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс таких методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення; педагогічне моделювання; анкетування, бесіди, опитування, спостереження; педагогічний експеримент; метод експертних оцінок; коефіцієнт кореляції Спірмена. Проведенням експерименту підтверджено ефективність дидактичної моделі освітнього консалтингу, яка уміщує цільовий, змістовий, організаційно-технологічний і результативний блоки, та виявлено позитивний вплив освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів «Цифровізація у професійній діяльності», «Управління сталим розвитком організації», «Корпоративне управління» на задоволеність магістрантів освітнім процесом. За допомогою експертного оцінювання доведено ефективність дидактичних умов організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів: інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом; персоналізація освітнього*

супроводу; інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін; використання цифрових інструментів і платформ; рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу. Результати кореляційного аналізу за критерієм Спірмена засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем задоволеності магістрантів освітнім консалтингом та всіма дидактичними умовами його організації. Найбільш виражені кореляції виявлено між задоволеністю студентів і такими чинниками, як персоналізація освітнього супроводу ($r_s = 0,67, p < 0,01$), інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом ($r_s = 0,62, p < 0,01$) та рефлексивний супровід і оцінювання ефективності консалтингу ($r_s = 0,71, p < 0,001$), що свідчить про їх провідну роль у формуванні позитивного досвіду консалтингової взаємодії. Розроблена дидактична модель освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів може бути використана науково-педагогічними працівниками закладів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців будь-яких освітніх програм і спеціальностей.

Ключові слова: освітній консалтинг, магістранти, магістерська підготовка, вибіркові освітні компоненти, дидактичні умови, організація освітнього процесу, цифровізація, дидактична модель

У сучасних умовах трансформації вищої освіти зростає необхідність упровадження інноваційних підходів до організації навчального процесу, які забезпечують високу якість освітніх послуг та сприяють підвищенню задоволеності студентів. Одним із таких підходів є освітній консалтинг, що розглядається як комплексна система професійної підтримки здобувачів освіти у процесі вибору індивідуальної освітньої траєкторії, прийняття рішень щодо вибіркових компонентів навчальних планів та оптимізації навчальної діяльності. В українських та міжнародних дослідженнях дедалі частіше підкреслюється роль освітнього консалтингу у формуванні академічної успішності, мотивації та суб'єктивного сприйняття якості освітнього середовища.

У наукових дослідженнях останнього десятиліття освітній консалтинг розглядається як ключовий механізм підвищення якості освітнього процесу, індивідуалізації навчання та оптимізації студентського досвіду в університетському середовищі. На глобальному рівні освітній консалтинг окреслюється як професійна діяльність, спрямована на підтримку студентів у прийнятті освітніх рішень, формуванні навчальних стратегій і виборі індивідуальної освітньої траєкторії (Antonoff, 2012; Sklarow, 2012). Зокрема, S. Antonoff акцентує на зростанні потреби у фахових консультаційних послугах у зв'язку зі збільшенням складності освітніх програм та конкуренції між університетами, тоді як M. Sklarow підкреслює необхідність партнерської взаємодії консультанта зі студентом як основи ефективного освітнього супроводу.

Сучасні дослідження підкреслюють, що освітній консалтинг сприяє підвищенню успішності та задоволеності студентів за рахунок покращення інформаційної доступності, індивідуалізації освітнього процесу та формування чіткого розуміння академічних вимог (Aarons-Martin, 2024). Емпіричні дані вказують, що якість освітніх послуг безпосередньо корелює зі студентською задоволеністю, що підтверджено в роботах S. Al-Haddad, R. Taleb та S. Badran (2018). У науковому доробку вчених підкреслено, що сервісні компоненти освіти, включно з консультативною підтримкою, є вагомими предикторами позитивного сприйняття викладання.

Особливу увагу у науковій літературі приділено консалтинговим практикам, інтегрованим в освітній процес, що сприяють розвитку критичного мислення, професійних компетентностей і мотиваційної залученості студентів. Так, B. Canziani та W. Tullar (2017) доводять, що участь у студентських консалтингових проектах сприяє формуванню аналітичних і комунікативних навичок, тоді як R. Cook та P. Belliveau (2006) демонструють ефективність консалтингових практикумів як інструментів професійної підготовки та кар'єрної готовності. Досвід студентських консалтингових ініціатив висвітлений

у роботах S. Ford, T. Goana та A. Gill (2023), які наголошують на важливості практико-орієнтованого навчання для формування відповідальних і самостійних здобувачів освіти.

Дослідження взаємодії студентів і викладачів у межах консалтингових підходів акцентують увагу на підвищенні якості викладання через включення студентів у процес аналізу та покращення педагогічних практик (Eliason, Nelson, 2014). У цих роботах підкреслюється, що студентське консультування викладачів дозволяє переорієнтувати навчальний процес на потреби здобувачів освіти, забезпечує більшу гнучкість і сприяє створенню навчально-орієнтованого освітнього середовища.

Варто відзначити також міждисциплінарний аспект консалтингу, який проявляється у його впливі на формування кар'єрних стратегій і підвищення конкурентоспроможності випускників на ринку праці (Ivy, 2024). Консалтингові кейси функціонують як інвестиція в майбутню працевлаштованість, оскільки поєднують навчальну діяльність із реальними практичними ситуаціями.

У європейському контексті питання ролі освітнього консультанта активно розглядає, зокрема, K. Juklova (2014). Дослідницею наголошується на розширенні функцій консультантів у школах і вищих навчальних закладах. Це узгоджується з сучасними тенденціями української освіти, де освітній консалтинг дедалі частіше розглядається як складова управління освітніми інституціями (Kononets, 2023) та як інструмент підготовки магістрів освітніх наук (Іщенко, Кононець, 2025).

Українські науковці підкреслюють, що консалтинг є дієвим засобом модернізації освіти, адже забезпечує інформаційно-методичну підтримку, сприяє адаптації студентів до умов академічної мобільності та цифровізації освітнього процесу (Боднар, Івасів, 2019; Семенюк, 2023; Скрипник, 2021). Практичний аспект консалтингової діяльності детально висвітлено в навчальному посібнику Т. Борової, З. Рябової та співавторів (2019), де окреслено моделі та технології педагогічного консалтингу, релевантні для сучасних

університетів. Також важливими є напрацювання В. Драгунової (2023), яка акцентує на необхідності проектування консалтингових технологій в умовах невизначеності та швидких соціально-економічних змін.

Узагальнення представлених підходів свідчить, що освітній консалтинг має багатовимірний характер і охоплює інформаційну, аналітичну, педагогічну, психологічну та кар'єру-орієнтовану підтримку студентів. Його ефективне впровадження позитивно позначається на задоволеності студентів якістю викладання, включно з вибірковими освітніми компонентами, які потребують особливої уваги через їхню роль у формуванні індивідуальних освітніх траєкторій. Саме тому вивчення впливу освітнього консалтингу на задоволеність студентів викладанням дисциплін є важливим науковим завданням, що відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти в Україні та світі.

Особливого значення освітній консалтинг набуває в контексті реалізації вибіркових освітніх компонентів, що є ключовим елементом автономізації студента у вищій школі. Вибірковість дозволяє враховувати індивідуальні інтереси та професійні орієнтири студентів, проте водночас вимагає від них здатності здійснювати інформовані освітні вибори. Нестача інформації, нечітке розуміння змісту дисциплін або невпевненість у власних освітніх цілях можуть знижувати рівень задоволеності студентів та негативно впливати на ефективність навчального процесу. Саме тому освітній консалтинг постає як інструмент, що здатний компенсувати інформаційні та організаційні прогалини та сприяти формуванню позитивного навчального досвіду.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що, попри зростаючу увагу до консалтингової підтримки у вищій освіті, питання її впливу на задоволеність студентів викладанням вибіркових освітніх компонентів залишається недостатньо дослідженим. Наявні наукові праці переважно зосереджені на загальних аспектах академічного консультування, його впливі на академічну успішність або студентську автономію, проте не враховують специфіку вибіркових дисциплін як структурної частини індивідуальної освітньої

траєкторії. Дослідження даного напрямку є важливим для розроблення ефективних механізмів консалтингової підтримки, що здатні підвищити якість викладання, сприяти оптимізації освітнього середовища та підвищенню рівня задоволеності студентів.

Отже, актуальність теми зумовлена необхідністю всебічного наукового обґрунтування ролі освітнього консалтингу у формуванні позитивного досвіду студентів під час опанування вибіркового освітніх компонентів, а також потребою розробки практичних рекомендацій щодо удосконалення механізмів консалтингової підтримки у закладах вищої освіти.

Метою статті є розробка дидактичної моделі освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів та дослідження впливу освітнього консалтингу на задоволеність магістрантів викладанням вибіркового освітніх компонентів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Мету конкретизовано у **завданнях**: визначити дидактичні умови організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів; розробити та змодельовати систему організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка; експериментально перевірити вплив освітнього консалтингу на задоволеність студентів викладанням вибіркового освітніх компонентів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка.

Для розв'язання поставлених завдань було використано комплекс таких **методів дослідження**: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення (для вивчення літературних джерел, досвіду провадження освітнього консалтингу; визначення методологічних підходів до вирішення проблеми організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів); педагогічне моделювання – для розробки дидактичної моделі освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів; анкетування, бесіди, опитування,

спостереження; педагогічний експеримент (для перевірки ефективності дидактичної моделі освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка); метод експертних оцінок; коефіцієнт кореляції Спірмена.

Експеримент проведено із залученням здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня вищої освіти за різними освітніми програмами (128 осіб), які пропонуються на факультетах української філології та журналістики, історії та географії, психології і соціальної роботи, природничих наук та менеджменту та у Навчально-науковому інституті іноземних мов. В експериментальному дослідженні взяли участь викладачі, які забезпечують викладання загальноуніверситетських вибіркових освітніх компонентів «Цифровізація у професійній діяльності», «Управління сталим розвитком організації», «Корпоративне управління», а також викладачі кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна і гаранті освітніх програм, які виступили експертами оцінювання ефективності дидактичних умов.

У дослідженні освітній консалтинг потрактовуємо як процес спільної взаємодії надавача та отримувача послуги консультування й ухвалення рішення щодо вирішення будь-яких питань життєдіяльності учасників освітнього процесу у закладі вищої освіти, організації освітнього процесу, самоосвіти, а також професійної діяльності (Іщенко, Кононец, 2025).

Комплексний підхід передбачає застосування широкого спектра методів і форматів консультування, зокрема:

- традиційні консультації (очного або дистанційного формату);
- менторство і тьюторство (довготривала взаємодія наставника і магістранта);
- тренінгові програми, вебінари та семінари (інтерактивне навчання і формування практичних навичок);

– онлайн-консультування (використання вебінарів, чат-ботів, віртуальних платформ для консалтингу, дистанційних консалт-курсів, консалтинг-лабораторії).

Поєднання різних методів та інструментів консалтингу дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки магістрантів та адаптувати її до сучасних вимог освітньої сфери (Іщенко, Кононець, 2025).

Передумовою якісного консалтингу є забезпечення студентів актуальною, структурованою та зрозумілою інформацією про зміст, результати навчання, компетентнісні орієнтири та форми підсумкового контролю кожної вибіркової дисципліни, що забезпечується контентом офіційного сайту університету та кафедр. Інформаційна відкритість створює базу для усвідомленого вибору та підвищення відповідальності студентів за власну освітню траєкторію.

Організація освітнього консалтингу в університетському середовищі передбачає дотримання комплексу дидактичних умов, які забезпечують його ефективність та інтеграцію у процес викладання освітніх компонентів.

У ході наукового дослідження нами визначено такі ключові дидактичні умови організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів (рис. 1):

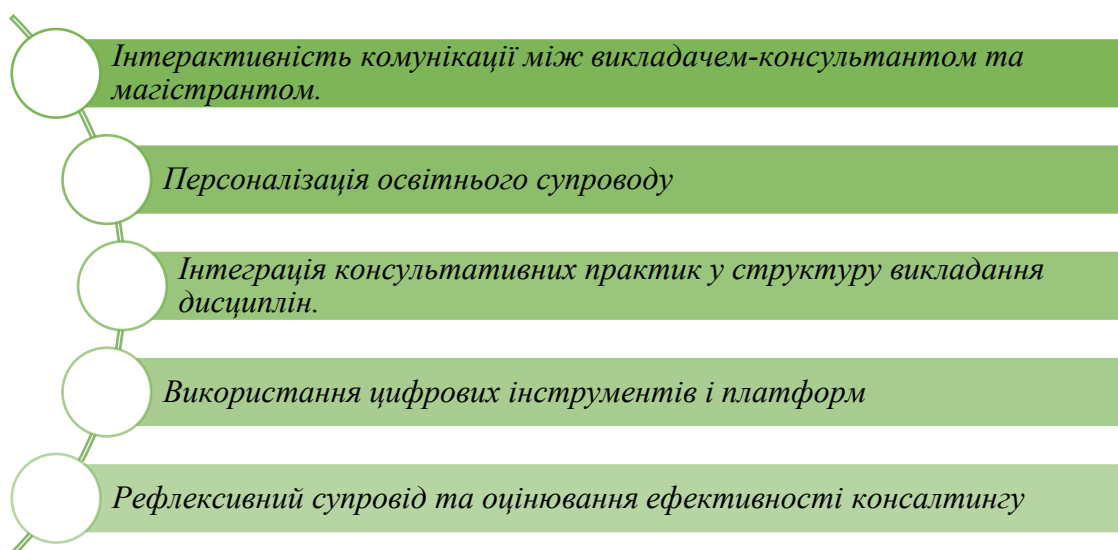


Рис. 1. Дидактичні умови організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів

1. Інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом. Ефективний консалтинг передбачає налагодження багатоканальної комунікації рід час організації освітнього процесу, що включає індивідуальні й групові консультації, менторські сесії, онлайн-підтримку та інтерактивні форми взаємодії. Таке середовище сприяє створенню партнерського діалогу та забезпечує адаптацію консультативної підтримки до потреб кожного здобувача освіти.

2. Персоналізація освітнього супроводу. Консультаційна діяльність має спиратися на індивідуальні характеристики студентів: рівень їхньої підготовки, цілі професійного розвитку, мотиваційні установки та стилі навчання. Персоналізований підхід дозволяє розширити можливості академічного зростання та сприяє підвищенню задоволеності освітнім процесом.

3. Інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін. Освітній консалтинг має бути не додатковою, а структурною компонентною освітнього процесу. Це передбачає включення елементів консультування у навчальні плани, проведення орієнтаційних зустрічей, консультаційних модулів та забезпечення постійного супроводу студента протягом усього періоду опанування дисципліни.

4. Використання цифрових інструментів і платформ. Ефективність консалтингу зростає завдяки застосуванню цифрових сервісів: електронних кабінетів, LMS-платформ, модулів для кар'єрного консультування, онлайн-графіків консультацій та систем зворотного зв'язку. Цифровізація сприяє автоматизації процесів, підвищує доступність підтримки та дозволяє систематизувати результати взаємодії.

Приклад Google Classroom як цифрової платформи організації процесу вивчення вибіркової дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» показано на рисунку 2.

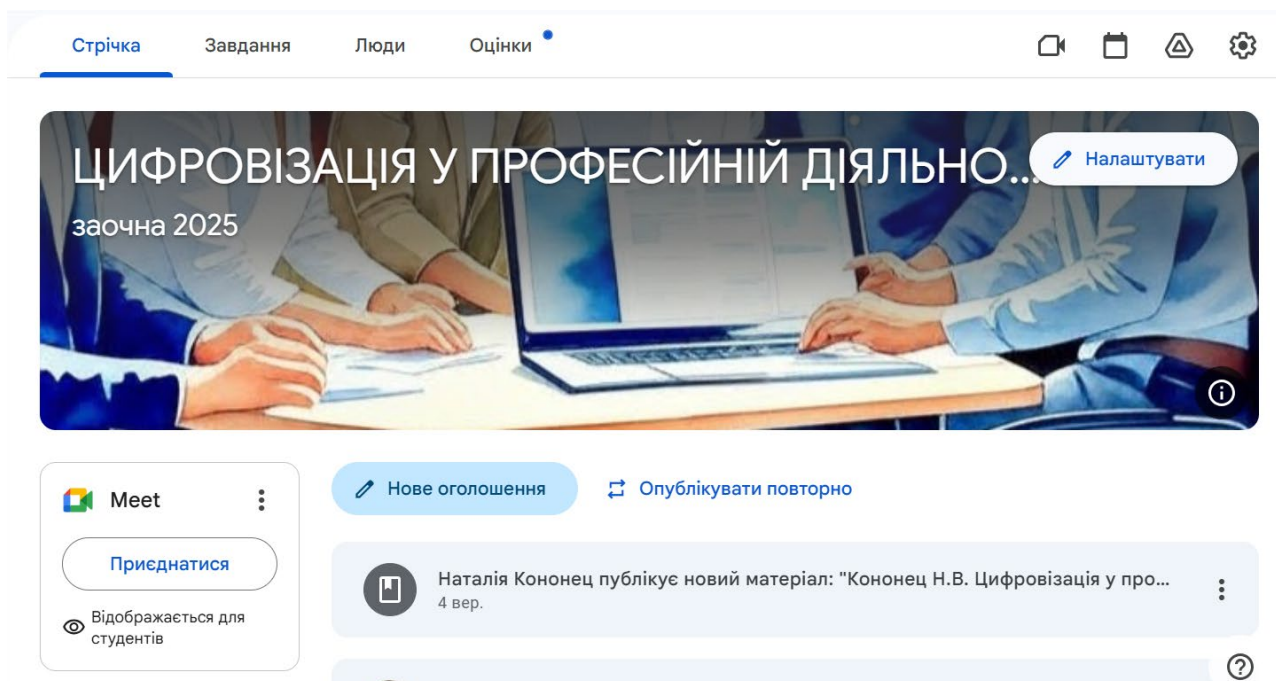


Рис. 2. Google Classroom вибіркової дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності»

Консалтинговий потенціал Google Classroom як цифрової платформи організації процесу вивчення вибіркової дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» полягає в її здатності забезпечувати цілісний, гнучкий і персоналізований освітній супровід студентів у межах реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Платформа виступає не лише середовищем управління навчальним контентом, а й ефективним інструментом освітнього консалтингу, що інтегрується в процес викладання дисципліни та підтримує студентоцентровану модель навчання.

Функціональні можливості Google Classroom створюють умови для інформаційно-консультативної підтримки студентів на всіх етапах вивчення вибіркової дисципліни. Через структуроване розміщення силабусу, навчальних матеріалів, інструкцій до практичних завдань і критеріїв оцінювання забезпечується прозорість вимог і очікуваних результатів навчання. Це сприяє усвідомленому включенню студентів у освітній процес та формуванню відповідального ставлення до вибору й опанування дисципліни.

Важливим аспектом консалтингового потенціалу платформи є її можливість реалізації персоналізованого освітнього супроводу. Інструменти коментування, індивідуального зворотного зв'язку до виконаних завдань і приватної комунікації між викладачем і студентом дозволяють здійснювати адресне консультування з урахуванням рівня цифрової компетентності, професійних інтересів і освітніх потреб магістрантів. У контексті дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» це набуває особливої значущості, оскільки студенти мають різний досвід використання цифрових технологій у професійній сфері.

Google Classroom також забезпечує умови для формувального оцінювання та рефлексивного супроводу навчальної діяльності. Можливість поетапного виконання завдань, отримання оперативного фідбеку та повторного доопрацювання результатів сприяє розвитку рефлексивності, саморегуляції та здатності до самооцінювання власних досягнень. У межах вибіркової дисципліни платформа може використовуватися для організації рефлексивних завдань, цифрових портфоліо, самооцінювальних анкет і мініопитувань, що посилює консультативну складову освітнього процесу.

Суттєвим елементом консалтингового потенціалу Google Classroom є підтримка інтерактивної та колаборативної взаємодії. Використання стрічки оголошень, коментарів і групових завдань створює простір для фасилітації професійних дискусій, обміну досвідом застосування цифрових інструментів у різних сферах діяльності та спільного розв'язання практикоорієнтованих завдань. Це дозволяє інтегрувати фасилітаційні та коучингові практики в освітній процес безпосередньо в цифровому середовищі. Крім того, платформа забезпечує безперервність консалтингової підтримки завдяки асинхронному формату взаємодії, що є особливо важливим для студентів магістратури, які поєднують навчання з професійною діяльністю. Інтеграція Google Classroom з іншими сервісами Google (Docs, Slides, Forms, Drive) розширює можливості

організації індивідуальних і групових консультацій, моніторингу навчального прогресу та аналітики освітніх результатів.

Отже, Google Classroom у процесі вивчення вибіркової дисципліни «Цифровізація у професійній діяльності» реалізує значний консалтинговий потенціал, виступаючи ефективним цифровим середовищем для інформаційної, методичної, рефлексивної та комунікативної підтримки студентів. Його використання сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку цифрової компетентності магістрантів і формуванню їхньої здатності до усвідомленого та самостійного управління власною професійною й освітньою траєкторією.

5. Рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу. Передбачає впровадження інструментів оцінювання задоволеності студентів, аналізу труднощів, моніторингу навчальних результатів і коригування консультативних стратегій. Рефлексивність забезпечує сталість удосконалення консалтингових практик і підвищення їх якості.

Зазначені умови створюють методологічне й практичне підґрунтя для моделювання освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів.

Освітній консалтинг під час викладання освітніх компонентів детермінується як цілісна, структурно впорядкована й динамічна педагогічна система, що інтегрує концептуально-цільові засади, організаційні механізми, технологічні інструменти та педагогічні способи взаємодії між викладачем і здобувачем вищої освіти з метою персоналізованої підтримки, оптимізації освітньої траєкторії та підвищення якості засвоєння навчального змісту освітніх компонентів. Така система забезпечує діагностику освітніх потреб магістрантів, проектування та супровід індивідуальних маршрутів навчання, інтеграцію консультативних практик у структуру викладання й системне оцінювання ефективності консалтингової взаємодії, сприяючи формуванню академічної автономності та професійної готовності студентів.

Для забезпечення ефективності консалтингової підтримки нами була розроблена дидактична модель освітнього консалтингу під час викладання

освітніх компонентів, яка інтегрується у процес викладання освітніх компонентів усіх без винятку освітніх програм. Модель включає чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий, змістовий, організаційно-технологічний та результативний* (рис. 3).

1. Цільовий блок

- стратегічні орієнтири: формування у студентів здатності до усвідомленого вибору дисциплін; підвищення рівня задоволеності викладанням вибірових компонентів; розвиток самостійності, рефлексивності та саморегуляції навчальної діяльності; покращення освітньої комунікації між магістрантами, викладачами-консультантами

2. Змістовий блок охоплює комплекс змістових елементів консалтингової підтримки, зокрема:

- інформаційні матеріали щодо дисциплін і результатів навчання (опис, силабус);
- алгоритми вибору освітніх траєкторій;
- консультаційно-методичні матеріали;
- індивідуальні освітні карти студента;
- модулі формування рефлексивних та планувальних навичок

3. Організаційно-технологічний блок:

- *Кадровий компонент*: викладачі-консультанти, гаранті освітніх програм, фахівці з академічної та кар'єрної підтримки.
- *Дидактичні умови*: інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом; персоналізація освітнього супроводу; інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін; використання цифрових інструментів і платформ; рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу).
- *Технологічний компонент*: методи індивідуального та групового консультування, коучингові технології, фасилітаційні практики, навчальні модулі, цифрові інструменти (Moodle, Zoom, Google Classroom, чат-боти, інтерактивні посібники).
- *Процесуальний компонент*: первинне ознайомлення студентів з можливостями консалтингу під час вивчення дисципліни; діагностика мотивацій і освітніх потреб; формування індивідуальної траєкторії; супровід під час опанування дисципліни; рефлексивно-аналітичні сесії; анонімний фідбек.

4. Результативний блок:

- рівень задоволеності студентів якістю викладання;
- кількісні та якісні показники успішності;
- відповідність індивідуальних освітніх траєкторій навчальним результатам;
- позитивна динаміка рефлексивності, самостійності та саморегуляційності студентів;
- ступінь інтеграції консалтингових практик у загальну структуру освітньої програми

Рис. 3. Дидактична модель освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів

1. Цільовий блок містить стратегічні орієнтири системи, які передбачають: формування у студентів здатності до усвідомленого вибору дисциплін; підвищення рівня задоволеності викладанням вибіркового компонента; розвиток самостійності, рефлексивності та саморегуляції навчальної діяльності; покращення освітньої комунікації між магістрантами, викладачами-консультантами.

2. Змістовий блок охоплює комплекс змістових елементів консалтингової підтримки, зокрема: інформаційні матеріали щодо дисциплін і результатів навчання (опис, силабус, робоча програма); алгоритми вибору освітніх траєкторій; консультаційно-методичні матеріали; індивідуальні освітні карти студента; модулі формування рефлексивних та планувальних навичок.

3. Організаційно-технологічний блок передбачає впровадження технологій, методів та інструментів консалтингу:

- *Кадровий компонент*: викладачі-консультанти, гаранті освітніх програм, фахівці з академічної та кар'єрної підтримки.

- *Дидактичні умови*: інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом; персоналізація освітнього супроводу; інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін; використання цифрових інструментів і платформ; рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу.

- *Технологічний компонент*: методи індивідуального та групового консультування, коучингові технології, фасилітаційні практики, навчальні модулі, цифрові інструменти (Moodle, Zoom, Google Classroom, чат-боти, інтерактивні посібники).

- *Процесуальний компонент*: первинне ознайомлення студентів з можливостями консалтингу під час вивчення дисципліни; діагностика мотивацій і освітніх потреб; формування індивідуальної траєкторії; супровід під час опанування дисципліни; рефлексивно-аналітичні сесії; анонімний фідбек.

Підкреслимо значущість технологічного компонента цього блоку дидактичної моделі, котрий виконує ключову функцію операціоналізації її цілей і змісту, забезпечуючи практичну реалізацію консультативного супроводу студентів у процесі викладання освітніх компонентів. Саме через добір і поєднання адекватних методів, технологій та цифрових інструментів відбувається трансформація концептуальних положень моделі в реальні освітні практики, орієнтовані на індивідуальні потреби й освітні траєкторії магістрантів.

Методи індивідуального та групового консультування забезпечують диференційований підхід до підтримки студентів. Індивідуальне консультування спрямоване на врахування особистісних освітніх запитів, рівня академічної підготовки, мотиваційних установок і професійних цілей магістрантів, що сприяє усвідомленому вибору освітніх компонентів та підвищенню навчальної автономії. Групове консультування, своєю чергою, створює умови для обміну досвідом, колективного осмислення освітніх можливостей і формування навичок академічної комунікації та співпраці, що є важливими складниками сучасної магістерської підготовки.

Значущу роль у технологічному компоненті відіграють коучингові технології, які орієнтовані на активізацію внутрішніх ресурсів студента, розвиток здатності до цілепокладання, саморефлексії та прийняття відповідальних освітніх рішень. Коучинговий підхід змінює традиційну модель взаємодії «викладач – студент», трансформуючи її у партнерську, де викладач-консультант виступає фасилітатором індивідуального розвитку магістранта, а не лише носієм знань.

Фасилітаційні практики сприяють організації освітньої взаємодії в малих групах і навчальних спільнотах, забезпечуючи активну участь студентів у процесі обговорення, аналізу та прийняття рішень щодо вибору й опанування освітніх компонентів. Використання фасилітаційних методів дозволяє підвищити рівень залученості магістрантів до освітнього процесу, розвивати

критичне мислення та рефлексивні навички, а також формувати відповідальність за власну освітню траєкторію.

Важливим елементом технологічного компоненту є навчальні модулі, спеціально спрямовані на формування у магістрантів навичок планування, самооцінювання та рефлексії навчальної діяльності. Такі модулі забезпечують структурованість консалтингової підтримки, її системність і можливість поетапного супроводу магістрантів у процесі вибору та опанування освітніх компонентів.

Окреме місце в технологічному компоненті посідають цифрові інструменти та платформи (Moodle, Zoom, Google Classroom, чат-боти, інтерактивні посібники), які розширюють просторово-часові межі освітнього консалтингу та забезпечують його доступність і безперервність. Використання систем управління навчанням дозволяє централізовано надавати інформаційні та методичні матеріали, здійснювати зворотний зв'язок і моніторинг індивідуального прогресу студентів. Синхронні та асинхронні комунікаційні інструменти сприяють оперативній консультативній взаємодії, а чат-боти та інтерактивні посібники – автоматизації типових консультаційних запитів і підвищенню рівня самостійності магістрантів.

Вочевидь, технологічний компонент виступає інтегративною ланкою дидактичної моделі освітнього консалтингу, що поєднує методи, технології та цифрові засоби в єдину систему консультативної підтримки. Його реалізація забезпечує персоналізацію освітнього процесу, підвищення ефективності викладання освітніх компонентів і формування у студентів магістратури стійкої здатності до самостійного та усвідомленого управління власною освітньою траєкторією.

Таким чином, організаційно-технологічний блок забезпечує реалізацію консультативної підтримки як безперервного процесу.

4. Результативний блок передбачає оцінювання ефективності функціонування дидактичної моделі освітнього консалтингу. Основними критеріями є:

- рівень задоволеності студентів якістю викладання;
- кількісні та якісні показники успішності;
- відповідність індивідуальних освітніх траєкторій навчальним результатам;
- позитивна динаміка рефлексивності, самостійності та саморегуляційності студентів;
- ступінь інтеграції консалтингових практик у загальну структуру освітньої програми.

Підкреслимо інтегральну характеристику дидактичної моделі: запропонована система освітнього консалтингу є гнучкою, адаптивною та орієнтованою насамперед на студентоцентрований підхід. Її моделювання дозволяє забезпечити науково обґрунтовану організацію консалтингової підтримки, що підвищує якість викладання, оптимізує взаємодію учасників освітнього процесу та сприяє покращенню загального освітнього досвіду студентів.

Обговорення запропонованої дидактичної моделі освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів на засіданні кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна продемонструвало високий рівень зацікавленості викладачів у підвищенні якості супроводу магістрантів та оптимізації освітнього процесу. Дискусія відбувалася навколо окремих блоків моделі, кожен з яких був проаналізований з позицій практичної реалізованості, інноваційного потенціалу та відповідності специфіці вибіркового освітніх компонентів.

Більшість викладачів висловили підтримку ідеї системного впровадження освітнього консалтингу. Було підкреслено, що чітко сформульовані цілі, принципи та функції дозволять уникнути дублювання ролей викладача й

консультанта. Частина викладачів наголосила, що необхідно розширити компонент «стратегічна узгодженість» та доповнити його механізмами координації між різними кафедрами, оскільки вибірккові освітні компоненти часто інтегрують знання з декількох галузей.

Під час дискусії було висловлено занепокоєння щодо навантаження викладачів. Дехто зазначив, що роль викладача-консультанта потребує додаткового часу і може бути ефективною лише за умови: перерозподілу аудиторного навантаження; включення консультативної діяльності до індивідуального плану; чітких критеріїв оцінювання цієї роботи. Інша частина викладачів підтримала ідею введення менторських груп у межах вибіркових компонентів, підкресливши їхню цінність для практико-орієнтованого навчання магістрантів.

Обговорення організаційно-технологічного блоку викликало найбільшу активність. Викладачі погодилися, що цифрові інструменти значно полегшують процес консалтинг-фасилітації, проте вказали на такі проблемні аспекти: різний рівень цифрової компетентності викладачів; обмежений функціонал окремих LMS-платформ; потреба в уніфікації інструментарію, щоб уникнути надмірної фрагментації використаних сервісів. Було запропоновано створити кафедральний «цифровий пакет консультанта» – стандартизований набір платформ і методик, який полегшить впровадження дидактичної моделі.

Водночас, викладачі одностайно підтримали твердження, що консалтинг вимагає не лише методичної, а й психологічної підготовки. Частина з них наголосила на важливості підвищення комунікативної, емоційно-емпатійної та фасилітаторської компетентностей викладачів. Було також запропоновано провести тренінги та методичні воркшопи для розвитку навичок педагогічного консультування. Окремі викладачі підкреслили, що важливо забезпечувати баланс між підтримкою студентів і збереженням їхньої автономності.

Під час дискусії було наголошено, що механізми зворотного зв'язку мають бути регулярними й прозорими. Викладачі запропонували:

- запровадити короткі рефлексивні опитування після кожного консультативного етапу;
- створити інтегровану систему моніторингу прогресу магістрантів;
- забезпечити анонімність відповідей студентів для підвищення об'єктивності.

Питання викликало суперечливу дискусію щодо того, чи потрібно залучати студентів до оцінювання роботи викладача-консультанта. Частина підтримала таку ініціативу, інші вважали, що це може створювати психологічний тиск на викладачів.

Викладачі погодилися з тим, що модель дозволить суттєво підвищити рівень задоволеності магістрантів та покращити якість освітнього процесу. Особливо відзначено, що системний консалтинг: сприятиме чіткому вибору траєкторій професійного розвитку; забезпечить систематичний освітній супровід; полегшить інтеграцію практичних завдань у навчальний процес. Окремі викладачі наголосили, що для забезпечення довготривалого результату необхідно створити механізм внутрішньої підтримки моделі на факультетському рівні та підготувати методичні рекомендації для всіх залучених викладачів.

Для з'ясування впливу освітнього консалтингу на задоволеність магістрантів викладанням вибіркового освітніх компонентів розроблено анкету (таблиця 1).

Таблиця 1.

Анкетування магістрантів «Мій досвід освітнього консалтингу»

Блок	Питання	Шкала Лайкерта (1–5: 1 – зовсім не згоден, 5 – повністю згоден)
Блок 1. Доступність і якість освітнього консалтингу	Консультанти надавали мені достатньо інформації для вибору вибіркової дисципліни.	1–5
	Комунікація з викладачем-консультантом була зрозумілою та ефективною.	1–5
	Я мав(-ла) можливість отримувати індивідуальні консультації в зручний час.	1–5

	Консультації допомогли мені сформувати чітку освітню траєкторію.	1–5
	Цифрові інструменти (Google Classroom, онлайн-комунікація, електронні посібники) полегшили процес вивчення дисципліни.	1–5
Блок 2. Комунікативна та педагогічна підтримка викладача	Викладач доступно пояснював структуру та вимоги дисципліни.	1–5
	Я отримував(-ла) своєчасний зворотний зв'язок щодо своїх навчальних досягнень.	1–5
	Викладач створював атмосферу співпраці та відкритості.	1–5
	Консультації викладача допомагали мені краще розуміти складні теми.	1–5
Блок 3. Задоволеність викладанням вибіркової освітньої компоненти	Методичне забезпечення дисципліни було якісним та зрозумілим.	1–5
	Зміст дисципліни відповідав моїм освітнім потребам.	1–5
	Викладання сприяло формуванню компетентностей, передбачених програмою.	1–5
	Після завершення дисципліни я відчуваю підвищення рівня професійної підготовки.	1–5
	Загалом я задоволений(-на) тим, як було викладено цю дисципліну.	1–5
Блок 4. Рефлексивна оцінка впливу консалтингу	Консалтинг допоміг мені зробити більш усвідомлений вибір методів і способів виконання завдань.	1–5
	Після отриманих консультацій я краще розумію свої освітні цілі.	1–5
	Завдяки консалтингу зросла моя загальна задоволеність освітнім процесом.	1–5
	Без консалтингу вивчати дисципліну було б значно складніше.	1–5

Результати анкетування 128 магістрантів за анкетною «Мій досвід освітнього консалтингу» засвідчили високий рівень задоволеності студентів як якістю консалтингової підтримки, так і організацією викладання вибірових освітніх компонентів. Усі чотири блоки анкети демонструють узгоджену позитивну тенденцію: освітній консалтинг виступає значущим фактором підвищення ефективності навчального процесу та покращення взаємодії між магістрантами й викладачами.

1. Доступність і якість освітнього консалтингу. Результати опитування засвідчили, що більшість магістрантів позитивно оцінили доступність і корисність консалтингової підтримки: 87,50% респондентів погодилися, що консультанти надавали достатньо інформації для вибору вибіркової дисципліни; 89,06% наголосили на зрозумілості та ефективності комунікації з викладачами-консультантами; 84,38% зазначили, що мали можливість отримувати індивідуальні консультації у зручний час; 82,03% відзначили, що консультації допомогли сформуванню чіткої освітньої траєкторії; 90,63% підтвердили, що використання цифрових інструментів (Google Classroom, онлайн-комунікація, електронні матеріали) значно полегшило процес вивчення дисциплін.

2. Комунікативна та педагогічна підтримка викладача. Оцінювання педагогічної взаємодії показало високий рівень задоволеності: 92,19% магістрантів погодилися, що викладачі доступно пояснювали структуру та вимоги дисципліни; 88,28% відзначили своєчасність надання зворотного зв'язку; 91,41% підкреслили, що викладачі створювали атмосферу відкритості й співпраці; 86,72% вказали, що консультації викладачів сприяли кращому розумінню складних тем.

3. Задоволеність викладанням вибіркової освітньої компоненти. За результатами опитування: 89,84% студентів позитивно оцінили якість і зрозумілість методичного забезпечення; 87,11% вважають, що зміст дисциплін відповідає їхнім освітнім потребам; 85,94% зазначили, що викладання сприяло формуванню компетентностей, визначених освітньою програмою; 83,59% повідомили про підвищення рівня професійної підготовки після завершення дисциплін; 90,63% загалом задоволені тим, як було організовано викладання вибірових компонентів.

4. Рефлексивна оцінка впливу освітнього консалтингу. Респондентами підтверджено позитивний ефект консалтингової підтримки на усвідомленість навчального процесу: 88,28% зазначили, що консалтинг допоміг зробити більш усвідомлений вибір методів і способів виконання завдань; 86,72% стали краще

розуміти власні освітні цілі після отриманих консультацій; 89,84% повідомили про зростання загальної задоволеності освітнім процесом унаслідок консультування; 84,38% погодилися, що без консалтингу опанування дисциплін було б значно складнішим.

За результатами *напівструктурованого інтерв'ю* (ключові питання: Які аспекти консультування були для Вас найбільш корисними? Чого бракувало в процесі консалтингової підтримки? Як консультації вплинули на Ваше сприйняття викладання дисципліни? Що можна покращити у системі консультування?) магістранти загалом високо оцінили ефективність освітнього консалтингу, підкреслюючи його значущість для вивчення вибіркового освітніх компонентів та підкреслили своє задоволення якістю їх викладання. Магістранти зазначали, що найбільш цінними виявилися ті аспекти консультування, які допомогли їм зіставити власні професійні інтереси з освітніми можливостями програми. Важливою була можливість отримати чіткі пояснення щодо виконання практичних завдань з дисциплін «Цифровізація у професійній діяльності», «Управління сталим розвитком організації» та «Корпоративне управління». Магістранти наголошували, що консультації допомогли їм побачити перспективи професійного розвитку і вони не помилилися, що обрали саме цю дисципліну, яка найкраще відповідає майбутнім кар'єрним цілям.

Консультації магістранти оцінили як важливий інструмент поглибленого опанування навчального матеріалу. Вони підкреслювали, що консалтингова підтримка не лише сприяла кращому розумінню теоретичних аспектів дисциплін, а й допомогла глибше вивчити окремі теми, успішно виконати практичні завдання та якісно підготувати індивідуальні проєкти.

За словами магістрантів, уточнювальні пояснення викладачів-консультантів дозволили розібратися у найбільш складних питаннях, застосувати отримані знання на практиці та структурувати роботу над індивідуальними дослідженнями. Це підвищило не лише розуміння змісту вибіркового компонентів, але й рівень впевненості у власних результатах

навчання. Магістранти позитивно відмітили можливість гнучкої та інтерактивної комунікації з викладачами, яку забезпечили сучасні цифрові інструменти. На їхню думку, використання онлайн-платформ, електронних консультацій і швидкого зворотного зв'язку сприяло формуванню атмосфери доброзичливості, відкритості та доступності викладачів, що значно полегшувало взаємодію та підтримувало навчальну мотивацію. Разом із тим, у своїх відгуках здобувачі вищої освіти наголошували, що систему консалтингу можна посилити завдяки інтеграції коротких відеооглядів дисциплін. Частина магістрантів висловила побажання запровадити попередні ознайомчі вебіари із викладачами вибіркового компонента ще на етапі їх вибору.

Експертне оцінювання викладачами кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна та гарантами освітніх програм системи освітнього консалтингу, запровадженої під час викладання дисциплін «Цифровізація у професійній діяльності», «Управління сталим розвитком організації» та «Корпоративне управління», здійснено за технологічною картою (табл. 2).

Таблиця 2

**Технологічна карта експертного оцінювання дидактичної моделі
освітнього консалтингу**

Блок оцінювання / Дидактична умова	Параметри для експертного оцінювання	Опис показників	Шкала оцінювання (1–5)	Коментар експерта
1. Інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом і магістрантом	Організаційна структура консалтингу	Чіткість організації консалтингової взаємодії; доступність каналів комунікації; узгодженість форматів (очно/онлайн).	1–5	
	Регулярність консультацій	Частота консультативних зустрічей, дотримання графіка, оперативність зворотного зв'язку.	1–5	
	Цифровізація процесів	Використання інтерактивних інструментів	1–5	

		(відеоконференції, чати, інтерактивні дошки).		
2. Персоналізація освітнього супроводу	Відповідність консультування потребам студентів	Індивідуальний підхід, адаптація консультацій до рівня підготовки та професійних цілей студента.	1–5	
	Наявність інформаційних матеріалів	Доступність посібників, інструкцій, рекомендацій щодо вибору навчальних завдань.	1–5	
3. Інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін	Інтеграція консалтингу в освітній процес	Наявність послідовних консультацій у рамках навчальних модулів; зв'язок між консалтингом та практичними/проектними завданнями.	1–5	
	Організаційна структура консалтингу	Узгодженість консультацій із логікою викладання дисциплін; зрозумілість процедур.	1–5	
4. Використання цифрових інструментів і платформ	Цифровізація процесів	Застосування Moodle, Zoom, Google Classroom, чатів, інтерактивних середовищ.	1–5	
	Наявність інформаційних матеріалів	Електронні посібники, відеоконтент, методичні рекомендації тощо.	1–5	
5. Рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу	Відповідність консультування потребам студентів	Ступінь задоволеності магістрантів; відображення індивідуального прогресу; врахування зворотного зв'язку.	1–5	
	Інтеграція консалтингу в освітній процес	Системність рефлексивних бесід, аналітичних зустрічей, збору відгуків після завершення модулів.	1–5	

З метою встановлення статистично значущого кореляційного зв'язку між задоволеністю магістрантів освітнім консалтингом (змінна Z) та дидактичними

умовами організації освітнього консалтингу (змінні D1–D5) застосовано коефіцієнт кореляції Спірмена. Згідно з рекомендаціями Д. Дячкова, Н. Кононец та І. Лядського (2024), оцінювання вагомості дидактичних умов оцінювалася викладачами кафедри та гарантами освітніх програм (18 осіб) під час експертного опитування методом ранжування (від 1 до 10 балів). За шкалою Чеддока було визначено силу зв'язку між окресленими змінними (Лядський, Кононец, Дячков, 2024): 0,1–0,3 – слабкий; 0,3–0,5 – помітний; 0,5–0,7 – помірний; 0,7–0,9 – високий; 0,9–1,0 – дуже високий.

Результати статистичної перевірки на встановлення статистично значущого кореляційного зв'язку відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Рангові кореляції Спірмена між задоволеністю магістрантів освітнім консалтингом і дидактичними умовами його організації

Дидактичні умови організації освітнього консалтингу	Позначення змінної	ρ Спірмена (rs)	p-value	Наявність та сила зв'язку
1. Інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом і магістрантом	D1	rs = 0,62	p < 0,01	Сильний позитивний зв'язок
2. Персоналізація освітнього супроводу	D2	rs = 0,67	p < 0,01	Сильний позитивний зв'язок
3. Інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін	D3	rs = 0,54	p < 0,01	Помірний позитивний зв'язок
4. Використання цифрових інструментів і платформ	D4	rs = 0,48	p < 0,05	Помірний позитивний зв'язок
5. Рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу	D5	rs = 0,71	p < 0,001	Сильний позитивний зв'язок

Результати кореляційного аналізу за критерієм Спірмена засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем задоволеності магістрантів освітнім консалтингом (змінна Z) та всіма досліджуваними

дидактичними умовами його організації. Найбільш виражені кореляції виявлено між задоволеністю студентів і такими чинниками, як персоналізація освітнього супроводу ($r_s = 0,67, p < 0,01$), інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом ($r_s = 0,62, p < 0,01$) та рефлексивний супровід і оцінювання ефективності консалтингу ($r_s = 0,71, p < 0,001$), що свідчить про їх провідну роль у формуванні позитивного досвіду консалтингової взаємодії.

Помірні, але статистично значущі зв'язки встановлено для таких умов, як інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін ($r_s = 0,54, p < 0,01$) та використання цифрових інструментів і платформ ($r_s = 0,48, p < 0,05$), що підтверджує їхню вагомість у забезпеченні якісного освітнього процесу та доступності консалтингової підтримки.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що ефективна організація освітнього консалтингу є ключовим чинником підвищення рівня задоволеності магістрантів, а системне впровадження відповідних дидактичних умов сприяє зміцненню консультативної взаємодії, покращенню якості викладання вибіркового освітніх компонентів і загальному підвищенню продуктивності освітнього середовища.

Проведене дослідження дозволило обґрунтувати значущість освітнього консалтингу як інтегративного педагогічного механізму, що забезпечує підвищення якості викладання вибіркового освітніх компонентів та рівня задоволеності магістрантів освітнім процесом. Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена підтвердив наявність статистично значущих позитивних зв'язків між задоволеністю студентів та такими дидактичними умовами організації консалтингу, як інтерактивність комунікації, персоналізація освітнього супроводу, інтеграція консультативних практик у структуру дисциплін, використання цифрових інструментів та рефлексивний супровід.

Підсумкові дані анкетування свідчать про високий рівень ефективності системи освітнього консалтингу. У середньому 88,06% магістрантів демонструють позитивні оцінки за ключовими параметрами доступності,

педагогічної підтримки, задоволеності викладанням та рефлексивного впливу консалтингу.

Отримані результати засвідчують, що освітній консалтинг набуває найбільшої ефективності за умов його системної інтеграції в освітній процес та поєднання індивідуального, цифрового й практико-орієнтованого підходів. Персоналізована консультативна взаємодія, систематичний зворотний зв'язок та організація рефлексивних практик виступають ключовими чинниками формування позитивного досвіду магістрантів і підвищення їхньої навчальної мотивації.

Запропонована модель освітнього консалтингу демонструє можливість оптимізації професійної взаємодії «викладач-магістрант» у контексті реалізації вибіркового компонентів, сприяючи формуванню індивідуальних освітніх траєкторій, розвитку критичного мислення, підвищенню академічної автономії та готовності магістрантів до професійного саморозвитку. Отже, освітній консалтинг слід розглядати як важливу складову сучасної університетської дидактики, що створює умови для підвищення якості вищої освіти, підтримує академічний успіх здобувачів вищої освіти та відповідає актуальним тенденціям модернізації освітнього середовища.

Висновки. Створена й імплементована дидактична модель освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів концептуалізує консалтинг як системоутворювальний елемент освітнього процесу закладу вищої освіти та орієнтована на її інтеграцію в реалізацію всіх без винятку освітніх програм. Модель ґрунтується на засадах системного, студентоцентрованого, компетентнісного, діяльнісного та ресурсно-орієнтованого підходів і розглядає освітній консалтинг не як допоміжну, а як органічну складову викладання освітніх компонентів, спрямовану на підвищення якості освіти та задоволеності магістрантів навчанням.

Структурно модель представлена чотирма взаємопов'язаними блоками: цільовим, змістовим, організаційно-технологічним та результативним, взаємодія

яких забезпечує цілісність, безперервність і керованість консультативного супроводу студентів.

Цільовий блок визначає стратегічні орієнтири функціонування системи освітнього консалтингу та відображає її аксіологічну й методологічну спрямованість. Ключовою метою є формування у студентів магістратури здатності до усвідомленого й відповідального вибору освітніх компонентів відповідно до індивідуальних освітніх потреб, професійних інтересів і кар'єрних перспектив. Досягнення цієї мети передбачає підвищення рівня задоволеності викладанням вибіркового компонентів, розвиток навчальної автономії, рефлексивності та саморегуляції, а також оптимізацію освітньої комунікації між магістрантами та викладачами-консультантами. Таким чином, цільовий блок задає вектор розвитку моделі й слугує підґрунтям для добору змісту, форм і технологій консалтингової підтримки.

Змістовий блок репрезентує систематизований комплекс змістових елементів освітнього консалтингу, що забезпечують інформаційно-методичну основу для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій. Він охоплює інформаційні матеріали щодо освітніх компонентів і очікуваних результатів навчання (описи дисциплін, силабуси), алгоритми вибору освітніх траєкторій, консультаційно-методичні матеріали для студентів і викладачів, індивідуальні освітні карти магістрантів, а також спеціально розроблені модулі, спрямовані на формування рефлексивних, аналітичних і планувальних навичок. Змістовий блок забезпечує прозорість освітнього вибору, усвідомлення студентами логіки побудови освітньої програми та відповідності між обраними компонентами й запланованими результатами навчання.

Організаційно-технологічний блок визначає умови, механізми та інструментарій практичної реалізації освітнього консалтингу й виступає ключовим у забезпеченні його дієвості. Кадровий компонент передбачає залучення викладачів-консультантів, гарантів освітніх програм, а також фахівців з академічної та кар'єрної підтримки, що дозволяє забезпечити

міждисциплінарний і багаторівневий характер консультування. Дидактичні умови реалізації моделі ґрунтуються на принципах інтерактивності, персоналізації освітнього супроводу, інтеграції консультативних практик у структуру викладання дисциплін, активного використання цифрових платформ та систематичного рефлексивного супроводу з оцінюванням ефективності консалтингу. Технологічний компонент охоплює методи індивідуального та групового консультування, коучингові та фасилітаційні практики, навчальні модулі й цифрові інструменти (зокрема Moodle, Zoom, Google Classroom, чат-боти, інтерактивні посібники), що забезпечують гнучкість і доступність консультативної підтримки. Процесуальний компонент моделі відображає послідовність етапів консалтингового супроводу: від первинного ознайомлення студентів із можливостями консалтингу та діагностики їхніх освітніх потреб — до формування індивідуальної траєкторії, супроводу в процесі опанування дисципліни, проведення рефлексивно-аналітичних сесій і збору анонімного зворотного зв'язку. У сукупності ці складники забезпечують реалізацію освітнього консалтингу як безперервного, динамічного процесу, інтегрованого в освітній процес.

Результативний блок спрямований на оцінювання ефективності функціонування дидактичної моделі освітнього консалтингу та передбачає систему кількісних і якісних критеріїв. До них належать рівень задоволеності студентів якістю викладання освітніх компонентів, показники академічної успішності, відповідність індивідуальних освітніх траєкторій досягнутим результатам навчання, позитивна динаміка розвитку рефлексивності, самостійності та саморегуляції магістрантів, а також ступінь інтеграції консалтингових практик у загальну структуру освітньої програми. Результативний блок виконує зворотний зв'язок у моделі, забезпечуючи можливість її корекції та вдосконалення відповідно до отриманих емпіричних даних.

Отже, запропонована дидактична модель освітнього консалтингу забезпечує системний, студентоцентризований, компетентнісний, діяльнісний та ресурсно-орієнтований підходи до викладання освітніх компонентів у магістратурі, сприяє підвищенню якості освітнього процесу та формуванню активної, рефлексивної позиції студента як суб'єкта власної освітньої траєкторії.

Проведенням експерименту підтверджено ефективність дидактичної моделі освітнього консалтингу, та виявлено позитивний вплив освітнього консалтингу під час викладання вибіркового освітніх компонентів «Цифровізація у професійній діяльності», «Управління сталим розвитком організації», «Корпоративне управління» на задоволеність магістрантів освітнім процесом. За допомогою експертного оцінювання доведено ефективність дидактичних умов організації освітнього консалтингу під час викладання освітніх компонентів: інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом; персоналізація освітнього супроводу; інтеграція консультативних практик у структуру викладання дисциплін; використання цифрових інструментів і платформ; рефлексивний супровід та оцінювання ефективності консалтингу. Результати кореляційного аналізу за критерієм Спірмена засвідчили наявність статистично значущого позитивного зв'язку між рівнем задоволеності магістрантів освітнім консалтингом та всіма дидактичними умовами його організації. Найбільш виражені кореляції виявлено між задоволеністю студентів і такими чинниками, як персоналізація освітнього супроводу ($r_s = 0,67, p < 0,01$), інтерактивність комунікації між викладачем-консультантом та магістрантом ($r_s = 0,62, p < 0,01$) та рефлексивний супровід і оцінювання ефективності консалтингу ($r_s = 0,71, p < 0,001$), що свідчить про їх провідну роль у формуванні позитивного досвіду консалтингової взаємодії.

Перспективи подальших досліджень у межах окресленої проблематики вбачаються у поглибленому теоретичному та емпіричному вивченні освітнього консалтингу як інтегрованого компоненту системи забезпечення якості вищої освіти. Доцільним є розширення наукового аналізу механізмів впливу

консалтингових практик на формування індивідуальних освітніх траєкторій студентів різних рівнів і спеціальностей; розроблення та апробація інструментарію комплексного оцінювання ефективності освітнього консалтингу, зокрема з урахуванням довгострокових освітніх і професійних результатів навчання, рівня академічної успішності, задоволеності студентів та розвитку їхньої навчальної автономії; вивчення кореляцій між інтенсивністю консалтингового супроводу, типами застосовуваних технологій і динамікою рефлексивних, саморегуляційних та метакогнітивних умінь магістрантів. Перспективним напрямом наукового пошуку є дослідження потенціалу цифровізації освітнього консалтингу, зокрема використання адаптивних цифрових платформ, елементів штучного інтелекту, чат-ботів та аналітики навчальних даних для персоналізації консультативної підтримки. Окремої уваги потребує аналіз педагогічних і етичних аспектів застосування цифрових інструментів у консалтинговій діяльності, а також їхнього впливу на якість освітньої комунікації. Важливим напрямом подальших досліджень є також вивчення професійної готовності викладачів до виконання ролі викладачів-консультантів, визначення умов і моделей їхньої підготовки та підвищення кваліфікації в контексті впровадження студентоцентрованих і консалтингових підходів у вищій освіті. Сукупність зазначених напрямів дозволить поглибити наукове осмислення освітнього консалтингу та сприятиме його ефективному впровадженню в практику закладів вищої освіти.

Література

1. Aarons-Martin, C. (2024). The Crucial Role of Educational Consulting in Enhancing Student Success. 2024. Retrieved from <https://www.k12digest.com/the-crucial-role-of-educational-consulting-in-enhancing-student-success/>
2. Al-Haddad, S., Taleb, R.A., & Badran, S. (2018). The impact of the education services quality on students' satisfaction: an empirical study at the business schools in Jordan. *Business Excellence*, Vol. 14, № 3, 393–413.

3. Antonoff, S. R. (2012). Educational consulting: A focus for the profession. *Journal of College Admission*, 214 (Winter), 64–68. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992742.pdf>
4. Canziani, B., & Tullar W. L. (2017). Developing critical thinking through student consulting projects, *Journal of Education for Business*, 92 (6), 271-279. <https://doi.org/10.1080/08832323.2017.1345849>
5. Cook, R. G., & Belliveau, P. (2006). The experiential student team consulting process (2nd ed.). Mason, OH : Thomson Custom Solutions, Thomson Publishing.
6. Dragunova, V. (2023). Technology of consulting activities designing in the higher education institution in uncertainty conditions. *Continuing professional education*, № 2(8), 21-29. [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(8\).2023.21-29](https://doi.org/10.35387/ucj.2(8).2023.21-29)
7. Eliason, S. C., & Nelson, K. M. (2014). Students Consulting on Teaching (SCOT): Moving Toward a Learning-centered Paradigm. 高等教育開発センターフォーラム, Vol.1: 21-24. Retrieved from <https://apps.main.teikyo-u.ac.jp/tosho/ctl1-03.pdf>
8. Erchul, W. P. (2022). As we coach, so shall we consult: A perspective on coaching research in education. *Journal of School Psychology*, 96, 88–94. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.10.004>
9. Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2025. №17(2). P. 569-588.
10. Grynyov, R., Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., & Berbets, V. (2024). Consulting activities in the modern educational space: necessity or a fad? *Amazonia Investiga*, 13(84), 97–117. <https://doi.org/10.34069/AI/2024.84.12.6>
11. Ikpe, J.A. (2016). The Efficacy of Consulting Practicum in Enhancing Students' Readiness for Professional Career in Management Information Systems: An

Empirical Analysis. *Decision Sciences: Journal of Innovative Education*, 14, 4, 412-440. <https://doi.org/10.1111/dsji.12109>

12. Ishchenko, I., & Kononets, N. (2025). Educational consulting in the system of professional training of masters of educational sciences. *Resource-based learning: theory and practice of training future managers in the digital educational space: collective monograph* / edited by Dr. Ped. M. V. Grineva, Dr. Pedagogical Sciences N. V. Kononets; Poltava. V. G. Korolenko National Pedagogical University. Poltava, 212-244. <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3174>

13. Ivy, J. (2024). Making Your Consulting Case as a Tool for Employability Investments, *International Journal of Business and Management Research*, 12, 1, 1-7. <https://doi.org/10.37391/IJBMR.120101>

14. Juklova, K. (2014). Reflection on the Role of Educational Consultant in Contemporary Czech Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol.112, 7, 408-412. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.01.1182>

15. Kononets, N. V. (2023). Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference "Innovative development of science, technology and education"* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada, 244-249. Retrieved from <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/11/INNOVATIVE-DEVELOPMENT-OF-SCIENCE-TECHNOLOGY-AND-EDUCATION-16-18.11.23.pdf>

16. Lyadsky, I., Kononets, N., & Dyachkov, D. (2024). Management of social intelligence in the context of combating bullying and mobbing in the work team. *Bulletin of Mykhailo Ostrohradskyi KrNU*, 144, 54-62. <https://doi.org/10.32782/1995-0519.2024.1.7>

17. Simon J. Ford, Tommy H. Goana, & Arsh K. Gill. (2023). Extracurricular student-run consulting projects: Experiential learning, benefits and challenges at Axis Consulting, *The International Journal of Management Education*, 21, 3, (100851). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100851>

18. Sklarow, M. H. (2012). Educational Consulting: Justification to Partnership. *Journal of College Admission*. P. 69.
19. Боднар, О., Івасів, О. (2019). Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. № 34. С. 3-12.
20. Борова, Т. А., Рябова, З. В., Кравченко, Г. Ю., Почуєва, О. О. (2019). Педагогічний консалтинг: навч. посібник. Луцьк: Терен.
21. Гриньова, М., Кононец, Н., Жданова-Неділько, О., Іщенко, І. (2025). Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава. С. 100-131.
22. Гриньова, М.В., Кононец, Н.В. (2019). Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава. 25 с.
23. Іщенко, І., Кононец, Н. (2025). Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка*. Полтава. С. 212-244.
24. Іщенко, І., Кононец, Н., Большая, О., & Люлька, Г. (2025). Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*, 20(40). Retrieved із <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>
25. Іщенко, І.С., Кононец, Н.В. (2025). Консалтингові рішення для підвищення конкурентоспроможності освітніх програм. *Scientific Collection*

«InterConf», (275): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science» (December 16-18, 2025; Toronto, Canada)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Toronto: Aeropanzer. С. 148-151.

26. Іщенко, І.С., Кононець, Н.В. (2025). Принципи ефективного освітнього консалтингу. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 29–30 травня 2025 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка. С. 30-33.

27. Кононець, Н. (2023). Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава. № 24. С. 21-25.

28. Кононець, Н. В. (2025). Ресурсно-орієнтований підхід до реалізації освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Матеріали II Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 24-25 вересня 2025 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. С. 273-275.

29. Кононець, Н.В., Гриньова, М. В. (2025). Дидактика вищої школи: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка. 105 с.

30. Кононець, Н.В., Іщенко, І.С. (2025). Роль авторських онлайн-курсів викладачів у системі неформальної та інформальної освіти магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Innovations in Science, Technology and Culture : proceedings of the*

International scientific and practical conference (November 25-27, 2025). New York, USA : naukainfo.com. С. 107-113.

31. Семенюк, С. (2023). Освітній консалтинг: перспективи розвитку в Україні. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60788398.pdf>

32. Скрипник, Л. М. (2021). Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. № 2. С. 34-41.

Abstract. *The relevance of the topic is due to the growing need to implement innovative approaches to the organization of the educational process, which ensure high quality educational services and contribute to increasing the satisfaction of higher education applicants. The purpose of the study was to develop a didactic model of educational consulting and study the impact of educational consulting on the satisfaction of master's students with teaching selective educational components at the Poltava National Pedagogical University named after V. G. Korolenko. To solve the tasks set, a set of the following research methods was used: analysis, synthesis, comparison, juxtaposition; pedagogical modeling; questionnaires, interviews, surveys, observations; pedagogical experiment; expert evaluation method; Spearman's correlation coefficient. The experiment confirmed the effectiveness of the didactic model of educational consulting, which includes target, content, organizational-technological and effective blocks, and revealed the positive impact of educational consulting during the teaching of the educational components "Digitalization in Professional Activities", "Management of Sustainable Organization Development", "Corporate Governance" on the satisfaction of undergraduates with the educational process. Expert evaluation proved the effectiveness of the didactic conditions for organizing educational consulting during the teaching of educational components: interactivity of communication between the teacher-consultant and the undergraduate; personalization of educational support; integration of advisory practices into the structure of teaching disciplines; use of digital tools and platforms; reflective support and assessment of the effectiveness of consulting. The results of correlation analysis using the Spearman criterion showed the presence of a statistically significant positive relationship between the level of satisfaction of undergraduates with educational consulting and all didactic conditions of its organization. The most pronounced correlations were found between student satisfaction and such factors as personalization of educational support ($r_s = 0,67, p < 0,01$), interactivity of communication between the teacher-consultant and the master's student ($r_s = 0,62, p < 0,01$) and reflective support and*

assessment of the effectiveness of consulting ($r_s = 0,71, p < 0,001$), which indicates their leading role in forming a positive experience of consulting interaction. The developed didactic model of educational consulting during the teaching of educational components can be used by scientific and pedagogical workers of higher education institutions to train future specialists of any educational programs and specialties.

Key words: *educational consulting, master's students, master's training, selective educational components, didactic conditions, organization of the educational process, digitalization, didactic model*

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235.c4126>

ЦИФРОВІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті розглянуто цифровізацію освітнього середовища як інструмент забезпечення якості інклюзивного навчання. Показано, що якість у цифровізованій інклюзії визначається не лише наявністю технологій, а насамперед їх доступністю, педагогічною доцільністю та керованістю впровадження. Узагальнено функціональні групи цифрових засобів, включно з мобільними застосунками та асистивними технологіями, і визначено їхній внесок у доступність, індивідуалізацію та комунікацію в інклюзивному класі. Обґрунтовано роль інклюзивної компетентності педагогів і виявлено, що неоднорідність установок щодо цифрових рішень потребує диференційованих стратегій підтримки й підвищення кваліфікації. Запропоновано авторську рамку забезпечення якості, що поєднує педагогічні умови використання цифрових інструментів із управлінським циклом безперервного вдосконалення. Сформульовано практичні пропозиції для закладів освіти щодо мінімальних вимог цифрової доступності, моніторингу результатів і організації командної взаємодії в інклюзивному середовищі.*

***Ключові слова:** цифровізація освітнього середовища, інклюзивне навчання, якість освіти, цифрова доступність, асистивні технології, мобільні застосунки, інклюзивна компетентність.*

Цифровізація освіти в сучасних умовах вийшла за межі суто технічного оновлення і набула ознак системного чинника, що змінює доступ до ресурсів, організацію взаємодії, способи підтримки здобувачів і управління освітніми процесами. У площині інклюзивного навчання цей чинник є критично важливим,

оскільки якість визначається не лише навчальними результатами, а й реальними можливостями участі, подоланням бар'єрів, індивідуалізацією освітніх траєкторій і стабільністю підтримки в повсякденній практиці закладу освіти. Саме тому аналіз цифровізації освітнього середовища доцільно здійснювати не як опис інструментів, а як оцінку умов, за яких цифрові рішення працюють на якість інклюзії, або навпаки продукують нові форми нерівності через недоступність, фрагментарність упровадження чи недостатню готовність педагогічних команд.

Проблемне поле дослідження пов'язане з тим, що наявність цифрових технологій не гарантує якісних змін. Результативність цифровізації в інклюзивному навчанні залежить від узгодженості педагогічних сценаріїв, параметрів цифрової доступності, етичних принципів роботи з даними, професійної готовності педагогів і управлінської спроможності закладу освіти забезпечувати безперервне вдосконалення практик. У цьому контексті особливої ваги набуває поєднання двох рівнів аналізу. Перший рівень охоплює дидактичні можливості цифрових засобів для підтримки доступності, комунікації та індивідуалізації навчання. Другий рівень стосується інституційних механізмів, які перетворюють окремі цифрові ініціативи на стійку систему забезпечення якості.

Мета статті полягає в обґрунтуванні ролі цифровізації освітнього середовища у забезпеченні якості інклюзивного навчання.

Якість інклюзивного навчання в умовах цифровізації доцільно розглядати як характеристику освітнього середовища, а не як суму окремих заходів підтримки. У цьому підході інклюзія постає не форматом розміщення дитини в класі, а сукупністю умов, що дають змогу реалізувати право на освіту без дискримінаційних бар'єрів, із наданням адекватної підтримки та забезпеченням реальної участі в навчальному процесі (Лінник, 2023; Ключкова, 2023). Українські дослідження організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами підкреслюють, що якість визначається узгодженістю

адаптацій, супроводу, педагогічної взаємодії та ресурсного забезпечення, а втрата хоча б одного елемента перетворює інклюзію на формальність, коли фізична присутність не гарантує навчальної включеності (Коврігіна, 2019). Водночас аналіз викликів Нової української школи демонструє, що якість інклюзивної практики обмежується кадровими дефіцитами, неоднорідністю готовності педагогів, перевантаженням вчителя й недостатньою інституційною спроможністю підтримувати сталі зміни, тобто проблема не зводиться до методики одного уроку, а має системний характер (Лавріненко, 2022). Важливо також, що у вищій освіті бар'єри можуть ставати стійкішими через обмежену доступність середовища, нестачу сервісів підтримки і слабкі механізми адаптації освітнього процесу, тому вимір якості інклюзії набуває інституційної ваги, а не лишається рівнем індивідуальних зусиль окремих викладачів (Чорна, 2021). Порівняльний огляд міжнародного досвіду реалізації інклюзивної освіти підкріплює цю логіку, оскільки показує, що успішність інклюзії пов'язана зі стійкими управлінськими рішеннями, підготовкою педагогів, міжсекторною взаємодією та здатністю закладу освіти підтримувати довготривалі зміни, а не лише виконувати нормативні приписи (Греба, 2022).

У такому теоретичному полі поняття якості інклюзивного навчання логічно інтерпретується як багатокомпонентний конструкт, що охоплює освітні результати, процесуальну справедливість, доступність, індивідуалізацію, ефективність комунікації та психолого-педагогічний комфорт. Практично це означає, що оцінювання якості не може обмежуватися академічними показниками, оскільки для інклюзії критичними є параметри участі та підтримки, які дають змогу дитині реально навчатися у спільному середовищі, а не залишатися в позиції пасивного спостерігача (Коврігіна, 2019; Клочкова, 2023). Цифровізація освітнього середовища додає до цієї багатокомпонентності вимір цифрової доступності, тобто здатності цифрових ресурсів і сервісів бути придатними для використання різними групами здобувачів. У межах концепції цифрової інклюзії доступність трактується як системна характеристика, що

охоплює не тільки технічні параметри інтерфейсу, а й соціальні умови доступу, підтримку користувачів та організаційні рішення щодо впровадження цифрових практик у навчанні (Davydenko, 2023). Отже, якість у цифровізованому інклюзивному середовищі слід розуміти як баланс між педагогічною доцільністю цифрових інструментів і їх доступністю, а також як інституційну здатність закладу освіти забезпечувати стабільну підтримку, моніторинг і корекцію практик. Саме на цьому етапі стає видимою принципова відмінність між цифровізацією як наявністю інструментів і цифровізацією як середовищною зміною, яка торкається комунікації, темпу навчання, способів представлення інформації, форм контролю та механізмів взаємодії в команді супроводу.

Трансформаційний ефект цифровізації в інклюзивному навчанні розкривається щонайменше у трьох взаємопов'язаних площинах, доступ до контенту та каналів взаємодії, індивідуалізація підтримки та автономності здобувача, а також керованість цифрових змін на рівні закладу освіти. На інструментальному рівні сучасні навчальні й методичні ресурси зосереджуються на тому, що цифрові засоби можуть виконувати компенсаторну функцію через асистивні рішення та адаптивні налаштування, але їх педагогічна ефективність залежить від проєктування матеріалів і організації середовища, тобто від того, як саме заклад освіти інтегрує технології в реальні процеси навчання (Heta та ін., 2018). Дослідження використання комп'ютерних тифлотехнологій і тифлопристроїв у вищій школі переконливо демонструють, що технології розширюють доступність тоді, коли підкріплені організаційними умовами, підготовкою персоналу та відповідною культурою взаємодії, і навпаки залишаються формальним атрибутом за відсутності підтримки (Hurenko та ін., 2017). Узагальнення теоретичних засад і практичних підходів до застосування цифрових технологій у спеціальній та інклюзивній освіті акцентує на професійній підготовці фахівців як ключовій умові результативності, оскільки саме компетентність педагогів визначає, чи стане технологія ресурсом доступності або джерелом додаткових бар'єрів (Batsurovska, 2024; Berezan,

2022). Аналіз електронного навчання в інклюзивному просторі вищої школи доповнює цю позицію, адже підкреслює, що цифрові платформи й сервіси можуть підтримувати інклюзивність лише за умови інтеграції в цілісну педагогічну модель із адаптаціями матеріалів і стабільними правилами взаємодії, а не через епізодичне використання окремих інструментів (Alekseeva та ін., 2018; Hurenko та ін., 2023). Для мовної освіти підкреслюється потенціал цифрових технологій у створенні додаткових каналів представлення навчального матеріалу і підтримки комунікації, водночас акцент переноситься на педагогічну чутливість до різноманітності здобувачів, яка визначає межі ефективності цифрових рішень (Door, 2014). Результати досліджень веборієнтованих застосунків у вищій освіті також показують можливості цифрового середовища для гнучкого доступу і варіативності форм роботи, що важливо для інклюзії, але потребує методичного проєктування, аби гнучкість не перетворювалася на фрагментацію й втрату керованості процесу (Opryshko та ін., 2024). У початковій освіті емпіричні дані щодо підтримки грамотності засобами цифрових технологій у ігрових середовищах доповнюють тезу, що інклюзивність у цифровому вимірі виникає не з самого факту використання пристрою, а з узгодження технології з педагогічною стратегією взаємодії, підтримки і розвитку (McGlynn-Stewart та ін., 2018).

Окремого теоретичного уточнення потребує вплив штучного інтелекту як складника цифровізації, оскільки він змінює не тільки інструментальну базу, а й логіку прийняття рішень, оцінювання та управління даними. Міжнародні рекомендації для політиків наголошують на необхідності поєднання інновацій із етичними підходами, захистом даних і пріоритетом доступності для всіх груп здобувачів, що безпосередньо пов'язано з критеріями якості інклюзивного навчання у цифровому середовищі (Miao, 2021). Наукові дискусії щодо інклюзивної освіти в добу штучного інтелекту підкреслюють парадокс, коли розширення технологічних можливостей супроводжується ризиками посилення нерівності без продуманої педагогічної й управлінської рамки, яка гарантує

доступність, прозорість і підзвітність застосування цифрових рішень (Mohammed, 2019). Українські роботи про вплив інтеграції штучного інтелекту на освітній процес окреслюють перспективи та виклики для національної системи освіти, що дозволяє розглядати цифровізацію як фактор, який одночасно відкриває можливості й підвищує вимоги до професійної підготовки педагогів, інституційного регулювання та безпечного використання технологій (Voiko та ін., 2024). Важливо, що етичні аспекти використання штучного інтелекту та роботи з даними здобувачів освіти формують окремий критерій якості цифровізованого інклюзивного середовища, оскільки порушення приватності, некоректне використання даних або непрозорі алгоритмічні рішення можуть прямо впливати на рівність можливостей і безпеку освітнього процесу (Пилипенко, 2023).

Підсумовуючи теоретичний блок, слід підкреслити, що центральною умовою якості інклюзивного навчання у цифровізованому освітньому середовищі є професійна готовність педагогів, яка включає як цифрову, так і інклюзивну компетентність. Дослідження сучасних тенденцій розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів показують, що цифрові вміння мають статус професійного ресурсу, необхідного для проєктування навчання, добору інструментів і забезпечення педагогічної підтримки, а для інклюзії це означає здатність робити цифрові ресурси доступними та методично релевантними різним освітнім потребам (Бахмат та ін., 2023). Практика використання мобільних додатків у навчанні демонструє методичний потенціал мобільних рішень, але також і залежність результату від педагогічного супроводу, дидактичних сценаріїв і узгодженості з цілями навчання, зокрема в підготовці студентів технічних університетів або в навчанні іноземної мови (Блажко, 2020; Гурова, 2019). У контексті Нової української школи мобільні застосунки розглядаються як засіб активізації пізнавальної діяльності, що також підкреслює, що технологія стає ресурсом якості лише тоді, коли вбудована в структуровану методику роботи (Констанкевич, 2021). Дослідження розробки

інтелектуального Android застосунку для поліпшення інформаційної доступності демонструє напрям, у якому цифровізація безпосередньо працює на зменшення бар'єрів доступу до інформації, що є змістовною складовою якості інклюзивного середовища (Горошко, 2024). Водночас емпіричні дані про використання цифрових технологій учнями з розладами спектра аутизму наголошують на необхідності обережного підходу, оскільки цифрові інструменти можуть одночасно підтримувати навчання і провокувати труднощі, якщо не враховано сенсорні та комунікативні особливості, отже доступність і педагогічна адаптація є принциповими параметрами якості (Santos та ін., 2023). Нарешті, огляд досліджень професійного розвитку для інклюзивної освіти дає підстави трактувати підвищення кваліфікації і методичну підтримку педагогів як системну умову якості, а не додатковий сервіс, що забезпечує перехід від окремих інновацій до стійкої практики інклюзії (Waitoller, 2013). Цю позицію підсилюють матеріали про проблеми цифрової інклюзії у професійній освіті, які демонструють структурні бар'єри й потребу організаційних змін, без яких цифровізація не забезпечує рівних можливостей (Kossova-Silina, 2024).

Перехід від загальних засад до інструментального рівня цифровізації є принциповим, оскільки саме на рівні конкретних цифрових засобів найчастіше виникає розрив між задекларованою доступністю та реальною участю здобувачів у навчанні. Цифрові інструменти в інклюзивному навчанні не можна трактувати як нейтральне технічне тло. Вони є частиною освітнього середовища, яке або підсилює якість через доступність, індивідуалізацію та комунікацію, або продукує нові бар'єри через недоступні формати, когнітивне перевантаження, несталі правила взаємодії та відсутність супроводу. Досвід використання електронних засобів навчання в інклюзивному просторі вищої школи показує, що платформи та сервіси можуть підтримувати інклюзивність лише за умови інтеграції у цілісну педагогічну модель із адаптацією матеріалів і організаційними рішеннями, які забезпечують керованість процесу (Alekseeva, 2018, р. 17–24; Hurenko, 2023, р. 28–36). З огляду на ширші процеси цифрових

трансформацій освітнього простору України, зокрема вектор на використання інформаційних технологій і STEAM, питання якості закономірно зміщується до управлінської спроможності закладу освіти забезпечувати узгодженість цифрових практик з інклюзивними завданнями, а не лише демонструвати технологічну модернізацію (Knysh, 2024, р. 437–448). На рівні міжнародних орієнтирів підкреслюється, що цифрові інновації слід оцінювати не за фактом упровадження, а за соціальним ефектом, зокрема за параметрами доступності, справедливості та етичної відповідальності у роботі з даними, і ця логіка є базовою для забезпечення якості інклюзивного навчання у цифровізованому середовищі (Miao, 2021; Mohammed, 2019, р. 17–37; Пилипенко, 2023, с. 139–142).

Методично обґрунтованим є аналіз цифрових засобів через функціональні групи, оскільки саме функція визначає внесок інструмента у параметри якості. Першою групою виступають засоби доступності та компенсації бар'єрів, тобто асистивні технології, спеціальні пристрої та адаптивні налаштування, які розширюють можливості сприйняття, взаємодії з навчальними матеріалами та автономності здобувачів. Практико орієнтовані матеріали щодо сучасних ІКТ для підтримки інклюзивного навчання підкреслюють потребу системного підходу, коли доступність забезпечується одночасно технічно, дидактично і організаційно, а не лише шляхом придбання обладнання (Heta, 2018). Дослідження застосування комп'ютерних тифлотехнологій і тифлопристроїв у вищій школі демонструє, що технології працюють на якість тоді, коли поєднані з підготовкою персоналу, інструктажем, технічною підтримкою та адаптацією навчальних матеріалів (Hurenko, 2017, р. 61–75). Друга група охоплює платформи електронного навчання, веборієнтовані застосунки та сервіси взаємодії, які визначають структуру доступу до контенту й комунікації, темп виконання завдань і способи зворотного зв'язку. Дослідження вебзастосунків у вищій освіті показує, що потенціал гнучкого доступу й варіативності форм роботи реалізується лише за умови методичного проєктування, оскільки інакше

цифровізація породжує фрагментацію діяльності та нерівномірність навчальної участі (Opryshko, 2024, p. 209–219). На рівні мовної освіти наголошується на ролі цифрових технологій як засобу інклюзивної підтримки через додаткові канали подання матеріалу й взаємодії, однак ефективність залежить від педагогічної чутливості до різноманітності здобувачів та їхніх освітніх потреб (Door, 2014, p. 349–350). Для початкової школи показовим є підхід, у якому цифрові технології підтримують розвиток грамотності в ігрових середовищах за умови, що вони не витісняють взаємодію, а підсилюють її, що є сутнісним для інклюзії як практики участі (McGlynn-Stewart, 2018, p. 199–216).

Окрему групу становлять мобільні застосунки, оскільки вони поєднують доступність, персоналізацію й оперативність із ризиками перевантаження та нерівного доступу. Дослідження використання мобільних додатків у навчанні вищої математики у студентів технічних університетів демонструє, що мобільні рішення можуть підтримувати засвоєння матеріалу і самоконтроль, але результативність залежить від педагогічного сценарію, інтеграції в структуру занять і дозування (Блажко, 2020, с. 42–46). У навчанні іноземної мови мобільні додатки розглядаються як інноваційний засіб, здатний підсилювати мотивацію, тренувальні практики та варіативність, однак ефект визначається тим, наскільки інструмент включений у методично продуману взаємодію, а не існує паралельно до навчальної діяльності (Гурова, 2019, с. 92–99). У шкільному контексті Нової української школи мобільні застосунки можуть активізувати пізнавальну діяльність і підтримувати залучення учнів, якщо інтегровані у дидактичний каркас уроку і забезпечують зрозумілі правила роботи (Констанкевич, 2021, с. 65–70). Для інклюзивного навчання особливо значущими є мобільні рішення, спрямовані на інформаційну доступність, зокрема розробка інтелектуальних Android застосунків, які прямо орієнтовані на зниження бар'єрів доступу до інформації, що є складовою якості освітнього середовища (Горошко, 2024, с. 13–20). Водночас дані про використання цифрових технологій учнями з розладами спектра аутизму акцентують необхідність індивідуального підбору інструментів

і налаштувань, оскільки одна й та сама цифрова практика може бути ресурсом або фактором перенавантаження, якщо не враховано сенсорні та комунікативні особливості (Santos, 2023).

Щоб перейти від опису інструментів до оцінки їхнього внеску в якість інклюзивного навчання, доцільно зафіксувати зв'язок між функціональною групою засобів, параметрами якості та організаційними умовами результативного використання. Така систематизація важлива з двох причин. По-перше, вона дає змогу уникнути технологічного детермінізму, коли інструмент автоматично ототожнюють із покращенням якості. По-друге, вона підкреслює, що вирішальним є не сам цифровий ресурс, а поєднання педагогічного сценарію, доступності та інституційної підтримки.

Таблиця 1*

Функціональні групи цифрових засобів у інклюзивному навчанні та їхній внесок у параметри якості

<i>Функціональна група цифрових засобів</i>	<i>Параметри якості які підсилюються</i>	<i>Організаційні умови результативного використання</i>
Асистивні технології та спеціальні пристрої	Доступність контенту автономність зниження бар'єрів взаємодії	Аудит доступності технічна підтримка навчання персоналу адаптація матеріалів
Платформи е навчання та цифрові сервіси взаємодії	Стабільна комунікація гнучкий доступ керованість процесу	Єдині правила взаємодії доступні формати контенту супровід користувачів
Веборієнтовані навчальні застосунки	Варіативність форм роботи підтримка темпу розширення ресурсів	Методичне проектування контроль якості контенту запобігання фрагментації
Мобільні застосунки для навчання	Самоконтроль тренування мотивація індивідуалізація	Інтеграція в сценарій уроку дозування доступна навігація інструктаж
Мобільні рішення для інформаційної доступності	Зменшення бар'єрів доступу до інформації підтримка орієнтації	Тестування доступності орієнтація на потреби користувача супровід і консультації

*Таблицю сформовано авторами як аналітичне узагальнення положень і практичних акцентів у джерелах щодо ролі асистивних технологій, Є-навчання, вебзастосунків і мобільних рішень у забезпеченні доступності, індивідуалізації та комунікації в інклюзивному освітньому середовищі (Hurenko, 2017, р. 61–75; Alekseeva, 2018, р. 17–24; McGlynn-Stewart, 2018, р. 199–216; Opryshko, 2024, р. 209–219; Блажко, 2020, с. 42–46; Горошко, 2024, с. 13–20).

Підсумовуючи систематизацію, можна стверджувати, що цифрові інструменти набувають якості інклюзивного ресурсу лише у зв'язці з педагогічним проєктуванням, цифровою доступністю і організаційною керованістю впровадження. Саме тому технічне оснащення або розширення набору застосунків не є самодостатнім показником якості. Узагальнення щодо використання цифрових технологій у спеціальній та інклюзивній освіті в підготовці фахівців підкреслює, що професійні компетентності визначають, чи стане технологія дієвим засобом індивідуалізації і доступності, а отже людський фактор є критичною умовою якості (Batsurovska, 2024, p. 22–44; Berezan, 2022, p. 207–220). Додатково проблематика цифрової інклюзії у професійній освіті акцентує структурні бар'єри і потребу системної організації підтримки, що переводить аналіз з рівня інструментів на рівень прийняття рішень, мотивації та компетентності персоналу (Kossova-Silina, 2024, с. 66–71).

Отже, можна стверджувати, що визначальним чинником результативності цифровізації є не кількість застосованих інструментів, а готовність педагогів працювати з ними методично й інклюзивно, наявність професійної підтримки та узгоджені практики прийняття рішень у закладі освіти. За відсутності цих умов цифрові рішення функціонують фрагментарно, не формують стійкої системи доступності та індивідуалізації і, відповідно, не забезпечують підвищення якості інклюзивного навчання.

Онлайн платформи та віртуальні класи в цифровізованому інклюзивному навчанні доцільно трактувати як інфраструктуру доступу й комунікації, яка задає реальні умови участі здобувача в освітньому процесі. Йдеться не лише про технічний канал доставки матеріалів, а про середовище, що визначає передбачуваність навчальних дій, стабільність взаємодії, темп виконання завдань, доступність інструкцій і якість зворотного зв'язку. У цьому контексті саме платформа стає місцем, де інклюзія або матеріалізується у вигляді доступних форматів, прозорих процедур і підтримки, або руйнується через хаотичну навігацію, надлишок каналів комунікації та непослідовні вимоги.

Досвід застосування електронних засобів навчання в інклюзивному просторі вищої школи демонструє, що технологічна наявність середовища не створює якості автоматично, якщо відсутні методично узгоджені правила роботи, адаптовані формати матеріалів і зрозуміла організація взаємодії (Alekseeva, 2018, p. 17–24; Hurenko, 2023, p. 28–36).

Педагогічні можливості онлайн платформ у інклюзивному навчанні пов'язані передусім із керованою варіативністю, коли один і той самий зміст може бути поданий у різних модальностях і темпах без втрати цілісності навчальної траєкторії. Платформа дає змогу підтримувати асинхронний доступ до матеріалів, повторюваність інструкцій, поетапність виконання завдань, фіксацію критеріїв оцінювання та персоналізований зворотний зв'язок. Для частини здобувачів з особливими освітніми потребами це означає реальне зниження бар'єрів, оскільки навчальний матеріал стає доступним не лише у часі, а й у структурі. Водночас саме в цифровому середовищі ризики помилкового методичного проектування проявляються різкіше, ніж у традиційному класі. Якщо віртуальний клас перетворюється на набір випадкових посилань або «стрічку повідомлень», то навчальна взаємодія дробиться, а участь стає нерівномірною. Дослідження вебзастосунків у вищій освіті показує, що цифрові інструменти сприяють розвитку навчання лише за умови дидактичної організації, інакше вони продукують розсіювання дій та втрату керованості, що особливо небезпечно для інклюзивних практик (Opryshko, 2024, p. 209–219).

Ключовою загрозою для якості є фрагментація навчання, яка виникає тоді, коли освітній процес розірваний між різними сервісами без єдиного маршруту діяльності й спільних правил взаємодії. Фрагментація проявляється у надлишку паралельних каналів, різних місцях розміщення інструкцій, розпорошеному зворотному зв'язку та відсутності однозначної логіки, де саме здобувач має виконувати дію і як перевірити власний прогрес. У цифровізованому інклюзивному середовищі це перетворюється на бар'єр участі, оскільки зростає когнітивне навантаження, погіршується орієнтація і знижується автономність.

Проблематика цифрової інклюзії в освітніх інституціях акцентує, що труднощі часто мають не індивідуальний, а організаційний характер, і пов'язані з нестачею підтримки, неузгодженістю процедур та нерівністю умов доступу (Kossova-Silina, 2024, с. 66–71; Davydenko, 2023). У ширшому контексті цифрових трансформацій українського освітнього простору особливо важливо розрізняти технологічну насиченість і якість, оскільки інтенсивне впровадження інструментів без управління педагогічними практиками не гарантує підвищення доступності й результативності (Knysh, 2024, р. 437–448).

Для забезпечення якості онлайн середовище має працювати як узгоджена система функцій. Стабільність досягається тоді, коли платформа одночасно підтримує доступ до матеріалів, організацію взаємодії, зворотний зв'язок, оцінювання з прозорими критеріями, підтримку і консультації, а також моніторинг участі з можливістю корекції. Така функціональна цілісність дозволяє не лише підвищити керованість освітнього процесу, а й зменшити нерівність участі, яка у цифровому форматі легко маскується під зовнішню активність. Саме тому доцільно подати узагальнюючу модель інфраструктури якості у вигляді схеми (рис. 1), яка фіксує логіку взаємопов'язаних функцій і демонструє, що випадіння будь якої з них запускає механізм фрагментації та втрати доступності (Alekseeva, 2018, р. 17–24; Opryshko, 2024, р. 209–219).

У підсумку онлайн платформи й віртуальні класи є ресурсом забезпечення якості інклюзивного навчання не через сам факт цифровізації, а через здатність створювати передбачувану структуру, доступні формати, регулярний персоналізований зворотний зв'язок та прозорі процедури оцінювання. За цих умов цифрове середовище зменшує бар'єри участі й підтримує індивідуалізацію темпу, тоді як за відсутності узгоджених правил і підтримки технологічна різноманітність швидко перетворюється на організаційну розпорошеність і нерівність доступу (Davydenko, 2023; Opryshko, 2024, р. 209–219).



Рис. 1. Онлайн платформа як інфраструктура якості інклюзивного навчання

Асистивні технології та адаптивні налаштування в цифровізованому інклюзивному навчанні є не «додатковою опцією», а інструментом, який прямо впливає на доступність змісту, самостійність здобувача і керованість освітньої взаємодії. Їхня роль полягає у зменшенні бар'єрів сприйняття, комунікації та виконання навчальних дій, а також у підтримці персоналізації темпу й способів роботи з матеріалом. Право дитини з особливими освітніми потребами на освіту передбачає не лише формальну присутність у закладі, а й створення умов для реальної участі та досягнення результатів, а отже технологічні рішення слід оцінювати саме через призму участі й результативності, а не через факт упровадження (Лінник, 2023, с. 192–195; Ключкова, 2023). У практиці загальної середньої освіти організація освітнього процесу для дітей з особливими

освітніми потребами потребує адаптацій, що охоплюють як дидактичний рівень, так і рівень доступності освітнього середовища, у тому числі цифрового, тому асистивні засоби мають впроваджуватися разом із педагогічними сценаріями їх використання (Коврігіна, 2019, с. 22–28).

Асистивні технології доцільно розглядати як сукупність рішень, що забезпечують доступ до інформації, альтернативні способи взаємодії з цифровим контентом і підтримку комунікації. До типових рішень належать екранні читачі й синтез мовлення, збільшувачі та налаштування контрастності, субтитрування і транскрипція, керування з клавіатури, альтернативні пристрої введення, а також засоби підтримувальної і додаткової комунікації. Навіть найбільш базові функції, наприклад масштабування шрифту, контрастні теми, спрощення інтерфейсу або стабільні шаблони подання матеріалів, можуть зняти критичні бар'єри, якщо вони застосовані системно. Практико орієнтовані підходи до використання сучасних ІКТ для підтримки інклюзивного навчання наголошують, що ефективність асистивних засобів залежить від їх поєднання з методичними рішеннями, які роблять навчальні дії прозорими і повторюваними (Heta, 2018). Особливо показовими є рішення для здобувачів із порушеннями зору, де комп'ютерні тифлотехнології і спеціальні пристрої розширюють доступ до цифрових матеріалів лише за умови, що контент підготовлений у доступних форматах і педагог розуміє правила взаємодії із такими інструментами (Hurenko, 2017, р. 61–75). На рівні вищої освіти проблематика бар'єрів для осіб з обмеженими можливостями вказує на те, що технологічні засоби мають працювати разом із організаційними рішеннями, інакше цифрове середовище відтворює нерівність у новій формі, зокрема через недоступні матеріали або відсутність адаптацій під час оцінювання (Чорна, 2021, с. 52–59).

Педагогічні сценарії застосування асистивних технологій мають виходити з логіки конкретної навчальної дії. У ситуації сприйняття й опрацювання інформації це може бути поєднання тексту, аудіосупроводу та візуальних підказок, що дозволяє здобувачеві обирати модальність і темп. У ситуації

виконання завдань важливими є покрокові інструкції, доступні шаблони відповідей і можливість альтернативного подання результату, наприклад усно, письмово, у вигляді аудіо або короткого відео, якщо це не спотворює вимоги до компетентності. У ситуації комунікації вирішальним стає зниження бар'єрів взаємодії, що може підтримуватися засобами транскрипції, субтитрування, структурованими формами запитань, а також інструментами підтримувальної комунікації. У випадку роботи з учнями з розладами спектра аутизму наголошується на необхідності індивідуального добору цифрових засобів і налаштувань, оскільки одна й та сама технологія може бути ресурсом для навчання або чинником перевантаження залежно від сенсорного профілю та організації діяльності (Santos, 2023). У цьому сенсі персоналізація не означає множення застосунків, вона означає точне налаштування середовища під навчальну дію і прогнозованість взаємодії, щоб цифрові засоби підтримували навчальну автономність, а не вимагали постійного «керування інтерфейсом».

Критично важливо, щоб адаптивні налаштування й асистивні технології були інтегровані в інституційні правила роботи з цифровим контентом і оцінюванням. Практика цифрової інклюзії демонструє, що ключовими є не лише технічні можливості, а організаційна спроможність закладу освіти забезпечувати аудит доступності, регулярну підтримку користувачів і узгоджені процедури адаптацій (Davydenko, 2023). У професійній підготовці фахівців для спеціальної та інклюзивної освіти підкреслюється, що цифрові технології мають розглядатися як частина професійного інструментарію, який потребує теоретичного розуміння і практичної підготовки, а не як набір «корисних лайфхаків» (Batsurovska, 2024, р. 22–44). Подібна позиція підтверджується і в контексті підготовки фахівців до роботи в інклюзивному освітньому просторі, де цифрові засоби можуть підсилювати доступність лише тоді, коли педагог володіє методикою їх застосування і здатний поєднати технологію з дидактичною метою та етикою взаємодії (Berezan, 2022, р. 207–220). Отже, асистивні технології та адаптивні налаштування є ефективними не як «набір інструментів», а як керована

система підтримки доступності і персоналізації, що потребує доступного контенту, методично спроектованих навчальних дій і організаційної відповідальності за сталість практик (Hurenko, 2017, р. 61–75; Коврігіна, 2019, с. 22–28).

Мобільні застосунки в інклюзивному навчанні доцільно розглядати як інструмент індивідуалізації темпу, підтримки навчальної автономності та розширення можливостей комунікації, однак їхній внесок у якість залежить не стільки від функціоналу, скільки від педагогічної позиції, сценарію використання і узгодженості з цілями навчання. Саме мобільні рішення найчастіше сприймаються як «швидка відповідь» на виклики доступності, але в реальності вони або стають ресурсом навчальної участі, або перетворюються на епізодичні цифрові практики без системного ефекту. У контексті Нової української школи мобільні додатки описуються як засіб активізації пізнавальної діяльності, проте результативність прямо пов'язана з тим, як педагог включає їх у структуру уроку, дозує активності та забезпечує зрозумілі правила виконання завдань, що особливо важливо в умовах різнорівневих освітніх потреб (Констанкевич, 2021, с. 65–70). Аналогічно у вищій школі мобільні додатки можуть підтримувати навчання через тренувальні практики, самоконтроль і гнучкий доступ, але ефект з'являється лише тоді, коли мобільний інструмент працює як частина методичного сценарію, а не як додаткова «активність за бажанням» (Блажко, 2020, с. 42–46).

Перевага мобільних застосунків у інклюзивному середовищі пов'язана з можливістю поєднувати мікронавчання, повторюваність, адаптацію темпу і швидкий зворотний зв'язок. Здобувач може повертатися до матеріалу тоді, коли це необхідно, працювати короткими кроками і поступово накопичувати результат. Для частини учнів з особливими освітніми потребами це знижує бар'єр входження у завдання, оскільки великі обсяги інформації розбиваються на керовані порції. У навчанні іноземних мов мобільні додатки оцінюються як інноваційний засіб, здатний підтримувати мотивацію і формувати навички

завдяки регулярній практиці, однак наголошується, що технологічна привабливість не замінює дидактичної логіки і без неї мобільний інструмент швидко втрачає освітню ефективність (Гурова, 2019, с. 92–99). У цьому сенсі мобільні застосунки можуть виступати ресурсом підтримки якості лише тоді, коли педагог не переносить відповідальність за навчання на технологію, а використовує її для організації вправлення, повторення, корекції помилок і підтримки темпу.

Для інклюзивного навчання принциповим є питання доступності мобільного інтерфейсу та інформаційної доступності як такої. Розробка інтелектуальних Android застосунків для поліпшення інформаційної доступності акцентує, що мобільні рішення можуть бути спрямовані не лише на навчальний контент, а й на зменшення бар'єрів доступу до інформації, що опосередковано підвищує якість навчальної участі, зокрема через полегшення орієнтації, навігації й отримання необхідних відомостей (Горошко, 2024, с. 13–20). Водночас у цифровому середовищі ризики нерівності доступу залишаються суттєвими, адже мобільні застосунки потребують технічних ресурсів, стабільного інтернету, цифрової грамотності та підтримки, і саме тут постає проблема цифрової інклюзії як соціально-організаційного явища, а не виключно технологічного параметра (Davydenko, 2023). Тому використання мобільних застосунків у інклюзивній практиці має супроводжуватися правилами забезпечення доступу, добором інструментів з урахуванням реальних можливостей сімей і створенням альтернативних маршрутів виконання завдань для тих, хто має обмежені технічні умови.

Визначальним чинником якості є педагогічні установки щодо мобільного навчання і готовність керувати мобільними практиками. Емпіричні результати досліджень мобільних застосунків у освітньому процесі фіксують полярність підходів, коли одна частина педагогів розглядає мобільні інструменти як ресурс розвитку компетентностей і автономності, а інша трактує їх як фактор відволікання, дисциплінарного ризику або «зайвого навантаження». Саме ця

полярність визначає, чи буде мобільний інструмент інтегрований у навчальну логіку, чи залишиться епізодичним і формальним. У межах системи якості цифровізованого інклюзивного середовища мобільний застосунок є лише засобом, а результат забезпечує педагогічне рішення, яке пов'язує інструмент з метою, способом перевірки результату і підтримкою здобувача. Така залежність мобільних практик від позиції педагогів узгоджується з ширшими висновками щодо значення професійного розвитку для інклюзивної освіти, де показано, що якість інклюзії визначається не окремими технологіями, а професійними компетентностями, здатністю приймати рішення і підтримувати різноманіття освітніх потреб у реальній взаємодії (Waitoller, 2013, p. 319–356).

Питання мобільних застосунків у інклюзивному навчанні потребує також етичного й безпекового виміру, оскільки мобільні сервіси часто збирають дані користувачів, формують цифрові профілі й можуть включати елементи алгоритмічної персоналізації. У цьому контексті набувають значення етичні аспекти використання цифрових технологій і роботи з даними здобувачів освіти, включно з вимогами конфіденційності, мінімізації даних, прозорості умов використання та безпечного зберігання інформації (Пилипенко, 2023, с. 139–142). Підходи до використання штучного інтелекту в освіті, орієнтовані на політику і управління, підкреслюють необхідність відповідального впровадження технологій, зокрема в частині безпеки даних, справедливості та недопущення посилення нерівності через цифрові рішення (Miao, 2021). З огляду на перспективи й виклики інклюзивної освіти в епоху штучного інтелекту важливо фіксувати, що технологічні інновації можуть підсилювати інклюзію лише за умови етичного регулювання і педагогічного контролю, інакше вони створюють нові ризики для вразливих груп здобувачів (Mohammed, 2019, p. 17–37).

Таким чином мобільні застосунки мають потенціал підвищувати якість інклюзивного навчання через індивідуалізацію темпу, підтримку повторюваності навчальних дій і розширення можливостей комунікації, однак

цей потенціал реалізується лише за умови методичного сценарію, педагогічної готовності і врахування цифрової доступності та етики даних. Без цього мобільні практики набувають фрагментарного характеру, що відтворює нерівність участі і знижує керованість навчального процесу в цифровізованому середовищі.

Візуалізаційні інструменти у цифровізованому інклюзивному навчанні виконують не декоративну, а когнітивно-організаційну функцію. Коли зміст подається у вигляді структурованих схем, ментальних карт, інфографіки, таймлайнів, інтерактивних дошок чи коротких візуальних інструкцій, це зменшує невизначеність навчального завдання та підтримує саморегуляцію, особливо за умов різного темпу й різних каналів сприйняття. У цьому сенсі візуалізація працює як засіб керування навчальною увагою і як місток між інструкцією та виконанням, а не як «картинка для краси». Дидактичний ефект зростає, коли візуальні опори є стабільними і повторюваними, а ключові елементи курсу мають однакову логіку позначень, структури й переходів. Досвід цифрових дидактичних стратегій у період пандемії переконливо показав, що саме структурованість і прозорість візуальної організації матеріалу визначають, чи стає технологія ресурсом інклюзії, чи лише множить хаос, зокрема у випадках, коли навчання відбувається у змішаному або дистанційному форматі (Díaz Pupatto, 2021, p. 72–88). Для мовної освіти цифрові засоби також мають інклюзивний потенціал, якщо візуальна підтримка поєднується з доступними форматами та чіткими сценаріями взаємодії, що знижують бар'єри участі і підсилюють включення різних груп здобувачів (Doog, 2014, p. 349–350).

Інтелектуальні помічники у цьому контексті варто розглядати як інструменти підтримки процесу, а не як заміну педагогічної взаємодії. Їхня освітня цінність проявляється у функціях пояснення й переформулювання інструкцій простішою мовою, генерації прикладів за заданими критеріями, підготовки підказок для поетапного виконання завдання, автоматизованої транскрипції та субтитрування, первинної навігації по навчальних матеріалах, а також у підтримці рефлексії через запитання й короткі резюме. Однак саме тут

виникає спокуса підмінити системність «зручним сервісом», і тоді інклюзивний ефект стає нестійким. Політико-методичні рекомендації щодо штучного інтелекту в освіті акцентують, що впровадження таких інструментів потребує чітких правил відповідального використання, прозорості для користувачів і розуміння ризиків для вразливих груп, зокрема ризику посилення нерівності через різний доступ і різну цифрову компетентність (Miao, 2021). У контексті інклюзивної освіти в добу штучного інтелекту додатково підкреслюється, що можливості технологій слід оцінювати через призму справедливості, підтримки автономності та недопущення дискримінаційних ефектів, а не через «інноваційність» як самоціль (Mohammed, 2019, р. 17–37). Для українського освітнього процесу питання інтеграції ШІ пов'язані також із практичними викликами впровадження і потребою узгоджених підходів на рівні інституцій, що прямо впливає на якість і безпеку цифрових практик (Voiko, 2024, р. 180–189).

Етичні та безпекові вимоги у використанні візуалізаційних інструментів та інтелектуальних помічників не можуть бути факультативними, оскільки цифрові сервіси часто обробляють персональні дані, навчальні роботи, аудіо і відео, а інклюзивна група здобувачів нерідко є більш уразливою до порушення конфіденційності та стигматизаційних наслідків. Тому мінімальний стандарт безпечного застосування включає принципи мінімізації даних, обмеження доступу, зрозумілі правила згоди, заборону передавання чутливих даних у сторонні сервіси без правових підстав, а також процедурну відповідальність закладу освіти за вибір інструментів і їх налаштування. Етичні аспекти роботи з даними здобувачів освіти вказують, що навіть «корисні» цифрові рішення здатні створити ризики, якщо не визначені правила, хто, як і з якою метою обробляє інформацію, а також як запобігається несанкціонований доступ і повторне використання даних (Пилипенко, 2023, с. 139–142). Окремою умовою якості є цифрова компетентність педагогів, оскільки саме вона визначає, чи будуть візуальні опори й помічники інтегровані як методичний інструмент, чи

залишаються випадковими спробами, що підсилюють фрагментацію. Європейські орієнтири розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів підкреслюють необхідність системного формування умінь добору, інтеграції та критичного використання цифрових інструментів у педагогічних ситуаціях, включно з оцінюванням ризиків і відповідальністю за навчальні рішення (Бахмат, 2023). Для професійної готовності важливо також мати узгоджене розуміння ключових термінів, таких як якість, доступність, інклюзія, оскільки саме понятійна невизначеність часто маскує методичні помилки і підміну цілей, а підходи до моделювання концептуальних полів у гуманітарних дослідженнях показують корисність уточнення змісту базових понять для підвищення точності педагогічних рішень (Куцос, 2023, с. 75–78).

У підсумку візуалізаційні інструменти та інтелектуальні помічники можуть підсилювати якість інклюзивного навчання через структурування діяльності, підтримку розуміння і саморегуляції, а також через розширення доступних форматів взаємодії, однак цей ефект можливий лише за умов методичної інтеграції, цифрової компетентності педагогів і чітких етичних правил роботи з даними. За відсутності цих умов технології не компенсують бар'єри, а лише роблять їх менш помітними, переносячи проблеми в організаційну та етичну площину (Miao, 2021; Пилипенко, 2023, с. 139–142; Voiko, 2024, р. 180–189).

Людський чинник у цифровізації інклюзивного освітнього середовища визначає якість значно сильніше, ніж набір платформ, додатків чи сервісів. Технології можуть підсилювати доступність, підтримувати комунікацію й індивідуалізацію, але вони не здатні автоматично сформувати інклюзивну культуру взаємодії та відповідальні педагогічні рішення. Міжнародний досвід розвитку інклюзивної освіти в європейських країнах показує, що стійкий прогрес пов'язаний із системною підготовкою педагогів, узгодженими стандартами підтримки та професійною відповідальністю за включення кожної дитини в навчальну діяльність, а не лише з формальною наявністю умов (Греба, 2022, с.

81–86). В українському контексті виклики Нової української школи додатково підсилюють вимогу до педагога як до суб'єкта, який одночасно управляє різномірним класом, адаптує навчальні завдання та підтримує психологічно безпечне середовище, а цифрові рішення при цьому мають бути інструментом, що підпорядкований педагогічній меті й етиці (Лавріненко, 2022). Саме тому якість інклюзивного навчання в цифровізованих умовах коректно пов'язувати не з «інтенсивністю використання технологій», а з рівнем інклюзивної компетентності й здатністю педагогів приймати обґрунтовані цифрові рішення.

Інклюзивна компетентність доцільно трактувати як інтегральну характеристику професійної готовності, що проявляється у трьох взаємопов'язаних вимірах. Особистісний вимір охоплює ціннісні установки, емпатійність, толерантність до різноманіття, готовність приймати відмінності без стигматизації й перекладання відповідальності на «обставини» або «ресурсні обмеження». Когнітивний вимір включає знання про освітні потреби, типові бар'єри участі, принципи адаптації навчального змісту і способів оцінювання, а також розуміння правових і організаційних підстав забезпечення права на освіту для дітей з особливими освітніми потребами (Лінник, 2023, с. 192–195). Діяльнісний вимір полягає у здатності проектувати педагогічні сценарії, узгоджувати індивідуалізацію темпу й підтримку комунікації, застосовувати технології як засіб зниження бар'єрів і водночас зберігати вимоги до освітніх результатів. Дослідження професійного розвитку в інклюзивній освіті демонструють, що саме сталі практики навчання педагогів, супровід і рефлексія забезпечують перехід від декларацій до дієвих інклюзивних рішень, тоді як фрагментарні тренінги дають короткочасний ефект і не змінюють щоденної педагогічної поведінки (Waitoller, 2013, p. 319–356).

Цифрові рішення в інклюзивному навчанні, включно з мобільними застосунками, стають якісними лише тоді, коли їхній добір і використання відбуваються як професійний вибір, а не як ситуативна реакція. У практиці закладів освіти помітна полярність установок. Частина педагогів сприймає

цифрові інструменти як ресурс автономності, формувального зворотного зв'язку та підтримки темпу, інша частина зосереджується на ризиках відволікання і втрати контролю. Така полярність має прямі наслідки для інклюзивних практик, оскільки технологія або вбудовується у прозорий сценарій навчальної дії, або залишається епізодом без системного впливу на участь і результати, про що свідчить аналіз використання мобільних застосунків у різних освітніх контекстах (Блажко, 2020, с. 42–46; Констанкевич, 2021, с. 65–70). Показово, що проблематика цифрової інклюзії у професійній освіті також підкреслює залежність результату від готовності персоналу підтримувати користувачів, вибудовувати правила доступності й забезпечувати супровід, без чого цифровізація легко перетворюється на джерело нових нерівностей (Kossova-Silina, 2024, с. 66–71). Отже, ключова умова якості полягає в тому, щоб педагогічна готовність включала не лише вміння користуватися інструментом, а здатність оцінювати його вплив на доступність, участь, комунікацію та етичну безпеку освітнього процесу, що створює підстави для наступного переходу до аналізу емпіричних даних щодо мобільних застосунків і диференційованої потреби у підвищенні кваліфікації.

Емпіричні дані, покладені в основу подальших узагальнень, демонструють показовий механізм того, як різна педагогічна готовність прямо впливає на сприйняття якості цифрових рішень. У дослідженні ефективність мобільних додатків у навчанні здобувачів освіти з особливими освітніми потребами оцінювали за десятьма параметрами, що інтерпретуються як потенціал розвитку відповідних компетентностей, а саме інтелектуальної, пізнавальної, інформаційної, психологічної, адаптаційної, соціальної, комунікативної, креативної, акмеологічної та аксіологічної, із трирівневою шкалою оцінювання, де 1 відповідає низькому рівню, 2 середньому, 3 високому (Хміль, 2024, с. 4). Така логіка є методично продуктивною, оскільки вона переводить розмову про ефективність із площини загальних вражень у площину чітко визначених освітніх результатів і дозволяє зіставляти не «подобається або не подобається»,

а те, які саме аспекти розвитку підтримуються мобільним інструментом у конкретному педагогічному сценарії. Водночас сам факт використання компетентнісних параметрів не усуває розбіжностей у судженнях, навпаки він робить їх видимими. Кластерний аналіз показав наявність чотирьох груп педагогів, що по-різному оцінюють ефективність мобільних додатків для навчання здобувачів з особливими освітніми потребами, при цьому перший кластер становив 32 відсотки і характеризувався високими оцінками ефективності, другий 34 відсотки з низькими оцінками, третій 24 відсотки і четвертий 10 відсотків обирали переважно середній рівень, а відмінність четвертого кластера полягала у більш диференційованому підході до користі мобільних додатків для розвитку кожної конкретної компетентності (Хміль, 2024, с. 13). Для якості інклюзивного навчання це має принципове значення, оскільки за однакової цифрової інфраструктури заклад може отримувати протилежні результати лише через різні професійні установки та різний рівень умінь перетворювати інструмент на метод, а не на випадкову активність, і ця різниця потребує не універсального інструктажу, а диференційованої підтримки, менторингу й узгоджених правил використання. Додатково важливо, що у прикладних розробках, спрямованих на підвищення інформаційної доступності, також простежується залежність результативності від того, чи здатен педагог інтегрувати мобільний інструмент у стале середовище комунікації та навчальної навігації, а не обмежуватися епізодичним застосуванням (Горошко, 2024, с. 13–20). У мовній освіті мобільні додатки можуть виступати інноваційним засобом навчання лише тоді, коли педагог задає прозору структуру взаємодії та контроль якості завдань, інакше технологія не підтримує інклюзію, а лише додає варіативності без керованості (Гурова, 2019, с. 92–99). Перед поданням інтерпретації доцільно зафіксувати, що йдеться не про «властивості» самого додатка, а про потенціал мобільного інструмента підтримувати розвиток компетентностей за умови коректного педагогічного сценарію та супроводу (Хміль, 2024, с. 4).

**Параметри оцінювання ефективності мобільних додатків і
педагогічне тлумачення**

<i>Параметр</i>	<i>Педагогічне тлумачення ефективності мобільного інструмента</i>
Інтелектуальна компетентність	Підтримка логічних операцій, аналізу, узагальнення через задачі, тренажери, поетапні підказки
Пізнавальна компетентність	Посилення навчальної допитливості та стійкості уваги через короткі цикли активностей і повторення
Інформаційна компетентність	Розвиток уміння шукати, відбирати, структурувати інформацію, користуватися цифровими джерелами
Психологічна компетентність	Зниження тривожності, підтримка впевненості через передбачуваність дій, м'який зворотний зв'язок
Адаптаційна компетентність	Полегшення входження в навчальну діяльність, підтримка темпу та режиму виконання завдань
Соціальна компетентність	Стимулювання участі у спільних активностях, взаємодії з однолітками через організовані формати
Комунікативна компетентність	Підтримка висловлювання, діалогу, узгодження правил спілкування у цифрових каналах
Креативна компетентність	Створення умов для творчих продуктів, варіативних відповідей, візуального конструювання
Акмеологічна компетентність	Орієнтація на самовдосконалення, постановку цілей, рефлексію прогресу і планування наступних кроків
Аксіологічна компетентність	Підтримка ціннісних орієнтацій, відповідальності, академічної доброчесності і етичних норм взаємодії

Після узагальнення параметрів стає очевидним, чому кластерний розподіл педагогів є індикатором різної готовності, а не просто статистичною «цікавинкою». Якщо педагог бачить мобільний додаток лише як зручний канал подання завдань, він обмежується інформаційною функцією і часто недооцінює соціально-комунікативні та ціннісні компоненти якості. Якщо ж педагог здатен проектувати послідовність дій, адаптувати темп, задавати правила комунікації та фіксувати прозорі критерії, тоді мобільний інструмент починає працювати на кілька компетентнісних параметрів одночасно, а отже стає ресурсом якості інклюзивного навчання, а не додатковим джерелом фрагментації (Хміль, 2024, с. 10; Хміль, 2024, с. 13). Саме тому подальші міркування доцільно спрямувати на

те, як інклюзивна компетентність педагога і механізми професійної підтримки забезпечують перехід від епізодичного використання мобільних засобів до системної інтеграції цифрових рішень у щоденну практику.

Управління якістю цифровізованого інклюзивного освітнього середовища на практиці зводиться до трьох простих речей. По-перше, заклад має гарантувати доступність не декларативно, а через мінімальні стандарти цифрової доступності, які однаково працюють для всіх учасників освітнього процесу, включно зі здобувачами з ООП. По-друге, цифрові інструменти мають бути включені в навчальні сценарії так, щоб вони зменшували бар'єри участі, а не множили канали й плутанину. По-третє, потрібен регулярний контроль якості, тобто короткий цикл перевірки, що саме працює, для кого не працює і що змінюємо. Коли цього немає, цифровізація перетворюється на набір «сервісів у різних куточках», і саме так виникає фрагментація навчання, яку потім намагаються компенсувати героїзмом окремих педагогів (Davydenko, 2023; Kossova-Silina, 2024, с. 66–71).

Практична логіка може бути організована як короткий керований цикл поліпшення без надмірної бюрократії. На старті заклад визначає мінімальний набір правил цифрової участі. Єдине місце доступу до матеріалів і завдань, єдині канали комунікації, визначений графік зворотного зв'язку, зрозуміле оцінювання і спосіб отримання допомоги. Для інклюзивного середовища критично, щоб ці правила були стабільними і передбачуваними, тоді вони знижують когнітивне навантаження й ризик втрати контакту з навчанням. У практиках використання цифрових технологій в інклюзивній і спеціальній освіті підкреслюється, що ефект дає саме поєднання інструментів із організаційними умовами і професійною підготовкою, а не сам факт наявності «цифрових можливостей» (Batsurovska, 2024, р. 22–44; Heta, 2018). Для вищої школи аналогічно показано, що цифрові інструменти працюють як ресурс інклюзії тоді, коли вони пов'язані з доступними форматами, підтримкою й реалістичними правилами взаємодії, а не як паралельний світ без координат (Hurenko, 2017, р. 61–75; Hurenko, 2023, р.

28–36).

Далі важливо не «впровадити все одразу», а зафіксувати, які саме бар'єри знімаємо цифровими рішеннями. Для одних здобувачів це доступність формату й навігації, для інших комунікація й підтримка темпу, для третіх чіткі критерії та передбачуваність оцінювання. На рівні закладу доцільно мати простий інструмент моніторингу участі, що не перетворюється на каральну звітність. Наприклад, раз на два тижні збираються три індикатори. Відсоток виконаних завдань, кількість звернень по допомогу, кількість випадків, коли здобувач «зникає» з навчання і потребує повернення через індивідуальний контакт. Це дозволяє не вгадувати, де проблема, а бачити її й коригувати умови. У професійній освіті питання цифрової інклюзії прямо пов'язують з потребою інституційної підтримки, доступності й керованості процесів, і ці висновки цілком переносяться на школу (Kossova-Silina, 2024, с. 66–71).

Окремий практичний блок це відповідальне використання інтелектуальних сервісів і цифрових інструментів загалом. На рівні закладу має бути короткий протокол безпеки даних. Які типи даних дозволено завантажувати в онлайн-сервіси, які ні, як організована згода, хто має доступ, як зберігаються матеріали. Це особливо важливо, коли працюють діти з ООП, бо ризик порушення конфіденційності й стигматизації зростає. Етичний компонент у роботі з даними здобувачів освіти прямо розглядається як частина якості освітнього процесу, а не як «юридичне додавання» (Пилипенко, 2023, с. 139–142). У рекомендаціях щодо ІІІ в освіті також наголошується, що політика відповідального використання має бути простою і зрозумілою, інакше інновації створюють нерівність і нові ризики замість підтримки (Miao, 2021). Для українського контексту, де цифрові зміни відбуваються швидко і нерівномірно, проблема керованості й відповідальності особливо відчутна, тому що технології приходять швидше, ніж організаційні правила їх безпечного застосування (Voiko, 2024, р. 180–189).

Цикл забезпечення якості цифровізованого інклюзивного середовища та

розподіл відповідальності за якість цифрових інклюзивних практик візуалізовано на рисунках 2-3.



Рис. 2. Цикл забезпечення якості цифровізованого інклюзивного середовища



Рис. 3. Розподіл відповідальності за якість цифрових інклюзивних практик

У площині практичних змін цифровізація інклюзивного освітнього середовища має сенс лише за умови, що вона переозброює інституцію не кількістю сервісів, а здатністю стабільно зменшувати освітні бар'єри, підтримувати участь здобувача і забезпечувати відтворюваність результатів незалежно від конкретного викладача, предмета або формату навчання. Тому пропозиції доцільно формулювати як узгоджену систему рівнів, де середовище створює передбачувану інфраструктуру доступності, педагогіка задає методично обґрунтовані сценарії, персонал має диференційовану готовність і підтримку, а управління забезпечує регулярний цикл перевірки та корекції, що переводить «цифрові практики» зі статусу епізодів у статус інституційної норми. Критично важливо, що в інклюзивній логіці якість не може бути зведена лише до академічних показників, оскільки вона включає також параметри участі, комунікації, безпечності взаємодії та етичної коректності роботи з даними, а отже будь-яка цифрова інновація має оцінюватися не за ефектом «зручно», а за тим, чи посилює вона доступність, автономність і справедливість освітнього процесу.

У межах освітнього середовища першочерговим завданням є встановлення мінімальних стандартів цифрової участі, які працюють як «єдина граматики» для всіх учасників, зменшуючи когнітивне навантаження і ризики фрагментації. Йдеться про одну точку доступу до матеріалів і завдань, узгоджені канали комунікації, стабільні строки зворотного зв'язку, прозорі критерії оцінювання, а також швидко, формалізовану можливість отримати підтримку у випадку бар'єру. Практичний ефект цих стандартів полягає в тому, що вони зменшують залежність якості від індивідуального стилю педагога, а інклюзивні умови перестають бути «приватною ініціативою» окремих людей і стають відтворюваною інституційною практикою.

На рівні педагогіки цифрові рішення мають бути описані як методичні сценарії, а не як перелік інструментів. Сценарій задає, яку саме функцію виконує технологія у навчальній дії, як забезпечується підтримка темпу і розуміння

інструкції, як організована комунікація та формувальний зворотний зв'язок, які елементи оцінювання залишаються обов'язковими й як саме забезпечується прозорість критеріїв для здобувачів з різними освітніми потребами. Саме тут виявляється відмінність між епізодичним використанням і системною інтеграцією, оскільки одна і та сама платформа або мобільний застосунок може або підсилити автономність і участь, або, навпаки, «розмножити канали» і зруйнувати цілісність курсу, якщо сценарій не задає єдину логіку взаємодії.

На рівні персоналу ключовою умовою є диференційоване підвищення кваліфікації і супровід впровадження, оскільки реальні педагогічні колективи структурно неоднорідні за цифровою компетентністю, інклюзивними установками та готовністю працювати з адаптаціями. Універсальні тренінги дають обмежений ефект, якщо не підкріплені наставництвом, методичними консультаціями та практикою розбору складних випадків. Дієвою є модель, де підготовка персоналу будується навколо типових інклюзивних ситуацій і сценаріїв використання цифрових рішень, з акцентом на конкретні механізми зменшення бар'єрів, а не на «вивчення сервісів». Важливо також, щоб педагогічна готовність включала етичний компонент, адже робота з цифровими інструментами майже завжди передбачає обробку освітніх даних, а інклюзивна група підвищує вимоги до конфіденційності та недопущення стигматизаційних практик.

На рівні управління практична раціональність полягає в організації короткого циклу забезпечення якості, де рішення не приймаються інтуїтивно, а спираються на регулярний моніторинг участі та бар'єрів, з наступною корекцією. Управлінська модель не має бути громіздкою, але вона повинна бути однозначною в питаннях відповідальності, тобто хто визначає стандарти доступності, хто підтримує педагогів, хто відповідає за цифрову безпеку даних, хто фіксує індикатори включення і як приймаються корекційні рішення. За відсутності таких процедур цифровізація, навіть фінансована і технологічно «просунута», продукує організаційний шум, що підриває саме те, заради чого

вона нібито впроваджувалася, а саме якість і доступність.

Таблиця 3

**Матриця практичних рішень для підвищення якості
цифровізованого інклюзивного навчання**

<i>Рівень впливу</i>	<i>Рішення</i>	<i>Який параметр якості посилює</i>	<i>Умова ефективності</i>	<i>Типовий ризик</i>
Освітнє середовище	Єдина точка доступу до матеріалів і завдань	Доступність, передбачуваність, зниження фрагментації	Сталі правила навігації, однакова структура модулів	Паралельні «дублікати» в різних сервісах
Освітнє середовище	Узгоджені канали комунікації	Комунікація, участь, психологічна безпека	Регламент взаємодії, графік відповіді	Перенасичення повідомленнями, хаос каналів
Педагогіка	Сценарій підтримки темпу і поетапних інструкцій	Індивідуалізація, автономність, розуміння завдання	Чіткі кроки, короткі зворотні зв'язки	«Самостійність» без підтримки як приховане виключення
Педагогіка	Прозорі критерії і рубрики	Якість оцінювання, справедливність, мотивація	Однакові правила для всіх з адаптаціями за потреби	Суб'єктивність і нерівність у вимогах
Персонал	Диференційоване підвищення кваліфікації	Стійкість практик, зменшення залежності від «ентузіастів»	Наставництво, розбір кейсів, супровід впровадження	Формальний тренінг без зміни практики
Управління	Регулярний моніторинг участі і бар'єрів	Керованість, раннє виявлення проблем, відповідальність	Короткі індикатори і швидка корекція	Контроль заради контролю без рішень
Управління	Політика безпеки даних	Етична коректність, довіра, захист вразливих груп	Мінімізація даних, доступ за ролями, зрозуміла згода	Витоки, стигматизація, «тіньові» сервіси

Отже, аналізуючи матрицю можемо зробити висновок, що якість виникає

не від самого факту цифровізації, а від того, чи вибудовані причинно-наслідкові зв'язки між інструментом, функцією та очікуваним параметром якості, і чи існують умови, які роблять цей зв'язок стабільним. Якщо умови не визначені, інструмент із високим потенціалом легко стає джерелом фрагментації або нерівності, що в інклюзивному середовищі швидко проявляється як зниження участі й втрата навчального контакту.



Рис. 4. Цикл забезпечення якості цифровізованого інклюзивного навчання

При цьому, узгодженість наведеного циклу з матрицею рішень дозволяє закладу освіти перейти від реактивних дій до керованого вдосконалення, коли інклюзивна якість забезпечується не «випадково» і не «за рахунок виснаження педагога», а через чітко визначені практики, що масштабуються і відтворюються. У такій логіці подальші дослідження доцільно спрямувати на порівняння ефективності різних груп цифрових інструментів у довготривалих спостереженнях, на вивчення моделей професійної підтримки, які змінюють

реальну педагогічну поведінку, а також на емпіричне вимірювання того, як змінюється культура інклюзії в закладі, коли цифрові рішення підкріплені управлінським циклом і етичними стандартами.

Отже, цифровізація освітнього середовища набуває значення чинника якості інклюзивного навчання лише тоді, коли вона функціонує як керований інституційний ресурс, спрямований на зменшення бар'єрів участі, підтримку комунікації та забезпечення передбачуваності навчальної навігації для здобувачів з різними освітніми потребами. Визначальним є не масштаб «оцифрування» і не кількість використаних сервісів, а узгодженість мінімальних стандартів цифрової доступності, методично обґрунтована інтеграція інструментів у навчальні сценарії, прозорість оцінювання та етична безпека роботи з даними, що в сукупності забезпечує відтворюваність результатів і знижує ризики фрагментації навчання.

Таким чином, перехід від епізодичного застосування технологій до системної моделі забезпечення якості передбачає синхронізовані рішення на рівні освітнього середовища, педагогіки, професійної готовності персоналу та управлінського циклу контролю і корекції. Практична придатність запропонованих підходів полягає в тому, що вони дозволяють закладу освіти вибудувати стабільну інфраструктуру доступу, підтримки й зворотного зв'язку, у межах якої цифрові засоби підсилюють автономність здобувача і ефективність педагогічної взаємодії, не створюючи нових нерівностей. Перспективними напрямками подальшої роботи є емпіричне порівняння результативності груп цифрових інструментів за показниками участі, доступності та навчальних результатів, а також оцінювання впливу інституційних механізмів підтримки педагогів і стандартів етичної безпеки на стійкість інклюзивних практик у довготривалій динаміці.

Література

1. Блажко Л., Рассоха І., Рендюк С. Використання мобільних додатків у процесі навчання вищої математики студентів технічних університетів. *Імідж*

сучасного педагога. 2020. № 6(195). С. 42–46. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6\(195\)-42-46](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-6(195)-42-46).

2. Горошко І., Горошко В., Горошко А. Мобільні додатки в освіті: розробка інтелектуального Android-застосунку для поліпшення інформаційної доступності. *Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах*. 2024. Вип. 1. С. 13–20. DOI: <https://doi.org/10.31891/2219-9365-2024-77-2>.

3. Греба І., Леврінц М. Міжнародний досвід реалізації інклюзивної освіти на прикладі країн Європи. *Витоки педагогічної майстерності*. 2022. Вип. 29. С. 81–86. URL: <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/264259/260594>

4. Гурова Т., Рябуха Т., Зіненко Н., Гостінцева Н. Мобільні додатки як інноваційний засіб навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. 2019. № 2(23). С. 92–99. URL: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/8711/1/106-14-PB-92-99.pdf>

5. Ключкова А. Здобуття освіти дітьми з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої освіти. *Вересень*. 2023. № 2(97). DOI: <https://doi.org/10.54662/veresen.2.2023.10>.

6. Коврігіна Л. М. Особливості організації освітнього процесу для дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2019. № 4(75). С. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.32405/2309-3935-2019-4-22-28>.

7. Констанкевич Л., Радкевич М., Лехіцький Т. Мобільні додатки як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів нової української школи. *Нова педагогічна думка*. 2021. Т. 107, № 3. С. 65–70. DOI: <https://doi.org/10.37026/2520-6427-2021-107-3-65-70>.

8. Куцос О. І. Філософські концепти в українській мовній свідомості: психосемантичне моделювання концептуального поля. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2023. Вип. 61. С. 75–78. DOI: <https://doi.org/10.32782/2409-1154.2023.61.18>.

9. Лавріненко Л. Інклюзивна освіта в умовах викликів нової української

школи. *Актуальні проблеми дошкільної та загальної середньої освіти. Серія: Педагогічні науки.* 2022. Вип. 18(174). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7330833>.

10. Лінник Н. В., Руснак Л. В. Реалізація дитиною з особливими освітніми потребами права на освіту: український і міжнародний досвід. *Часопис Київського університету права.* 2023. № 1. С. 192–195. DOI: <https://doi.org/10.36695/2219-5521.1.2023.40>.

11. Пилипенко Н., Губарь О., Чирва Н. Етичні аспекти використання штучного інтелекту у навчальних процесах та робота з даними здобувачів освіти. *Global innovations and Collaborative Solutions in temporary science : materials of International conference.* 2023. С. 139–142.

12. Сучасні тенденції розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів: європейський досвід / Н. В. Бахмат та ін. *Академічні візії.* 2023. № 19. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.7957718>.

13. Чорна В. Г., Брода А. Ю. Актуальні проблеми осіб з обмеженими можливостями при здобуванні вищої освіти. *Київський часопис права.* 2021. № 1. С. 52–59. DOI: <https://doi.org/10.32782/klj/2021.1.8>.

14. Alekseeva A., Antonenko O., Zhadan K., Lyfenko M. Experience in using e-learning tools in inclusive educational space of higher school. *Physical and Mathematical Education.* 2018. Vol. 4(18). P. 17–24. URL: <https://acortar.link/ygPQ5A> (дата звернення: 08.02.2026).

15. Batsurovska I. V., Kurepin V. C. The use of digital technologies in special and inclusive education: Theoretical foundations and practical approaches in the professional training of specialists. *Development trends in special and inclusive education in the context of the European dimension: theory and practice.* Riga : Baltija Publishing, 2024. P. 22–44. DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-457-3-2>.

16. Berezan V., Pakhomova N., Pakhomova V. Use of digital technologies in training specialists of socio-economic specialties to work in the conditions of an inclusive educational space. *Aesthetics and Ethics of Pedagogical Action.* 2022. № 25.

P. 207–220. DOI: <https://doi.org/10.33989/2226-4051.2022.25.256673>.

17. Boiko A., Shevchenko I., Shaposhnikova I., Postova S., Kychkyruk T. The impact of the integration of artificial intelligence on changes in the education process of Ukraine: prospects and challenges. *Eduweb*. 2024. Vol. 18, № 1. P. 180–189. DOI: <https://doi.org/10.46502/issn.1856-7576/2024.18.01.13>.

18. Davydenko H. A. Digital inclusion and accessibility: Social digitalization : monograph. Vinnytsia : TVORY, 2023. DOI: <https://doi.org/10.58521/978-617-552-348-3-2023-236>.

19. Díaz Puppato D., Cristiani M., Sajoza Juric V. H. Estrategias didácticas con tecnología digital: enseñanza inclusiva en tiempos de pandemia. *Virtualidad, Educación y Ciencia*. 2021. Vol. 12, № 23. P. 72–88. DOI: <https://doi.org/10.60020/1853-6530.v12.n23.34467>.

20. Door V. Inclusive language education and digital technology. *The Language Learning Journal*. 2014. Vol. 42, № 3. P. 349–350. DOI: <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.950013>.

21. Heta A. V., Zaika V. M., Kovalenko V. V., Kosova K. O., Leshchenko M. P., Leshchenko P. A., Yatsishyn A. V. Modern ICT tools to support inclusive learning : textbook. Poltava : PUET, 2018. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711366/> (дата звернення: 08.02.2026).

22. Hurenko O. I., Alekseeva H. M., Lopatina H. O., Kravchenko N. V. Use of computer typhlotechnologies and typhlodevices in inclusive educational space of university. *Information Technologies and Learning Tools*. 2017. Vol. 61, № 5. P. 61–75. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1782>.

23. Hurenko O. I., Mytsik H. M., Popova A. S., Lopatina H. O. Utilizing digital technologies for inclusive higher education: Perspectives and limitations. *Inclusion and Society*. 2023. № 2. P. 28–36. DOI: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2023-2-4>.

24. Knysh I., Drobin A., Filimonova T., Koycheva T., Kushnir A., Kuchai O. The use of information technologies in the educational space of Ukraine (on the

example of STEAM technologies). *Revista Conrado*. 2024. Vol. 20, № 100. P. 437–448. URL: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/3979> (дата звернення: 08.02.2026).

25. Kossova-Silina H. O., Potamoshnieva O. M. Problems of digital inclusion in vocational (vocation-technical) education institutions. *Image of a Modern Teacher*. 2024. № 5(218). С. 66–71. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5\(218\)-66-71](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-5(218)-66-71).

26. McGlynn-Stewart M., Brathwaite L., Hobman L., Maguire N., Mogyorodi E., Park Y. U. Inclusive Teaching With Digital Technology: Supporting Literacy Learning in Play-Based Kindergartens. *LEARNing Landscapes*. 2018. Vol. 11, № 1. P. 199–216. DOI: <https://doi.org/10.36510/learnland.v11i1.932>.

27. Miao F., Holmes W., Huang R., Zhang H. AI and education: A guidance for policymakers. UNESCO Publishing, 2021. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709> (дата звернення: 08.02.2026).

28. Mohammed P. S., Watson E. N. Towards inclusive education in the age of artificial intelligence: Perspectives, challenges, and opportunities. *Artificial intelligence and inclusive education: Perspectives on rethinking and reforming education* / ed. by J. Knox, Y. Wang, M. Gallagher. Springer, 2019. P. 17–37. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8161-4_2.

29. Opryshko N., Sorokina L., Ryazantseva O., Orlova O., Shchyrba V. Web-based applications in higher education: revolutionising language learning in the digital age. *Revista Amazonia Investiga*. 2024. Vol. 13, № 73. P. 209–219. DOI: <https://doi.org/10.34069/ai/2024.73.01.17>.

30. Santos G. F. dos, Luz H. S., Silva R. C. da, Irigon S. L. de A. O uso das tecnologias digitais por alunos autistas: Uma perspectiva inclusiva. *Humanidades & Inovação*. 2023. Vol. 10, № 16. URL: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/8171> (дата звернення: 08.02.2026).

31. Waitoller F. R., Artiles A. J. A Decade of Professional Development

Research for Inclusive Education: A Critical Review and Notes for a Research Program. Review of Educational Research. 2013. Vol. 83, № 3. P. 319–356. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654313483905>.

Abstract. *The article examines the digitalization of the educational environment as a means of ensuring the quality of inclusive learning. It is argued that quality in digital inclusive education depends not only on the availability of technologies but primarily on accessibility, pedagogical relevance, and the manageability of implementation. The study systematizes functional groups of digital tools, including mobile applications and assistive technologies, and clarifies their contribution to accessibility, personalization, and communication in inclusive classrooms. The role of teachers' inclusive competence is substantiated, and the heterogeneity of attitudes toward digital solutions is interpreted as a factor that requires differentiated professional development and institutional support. An authorial quality assurance framework is proposed that links pedagogical conditions for using digital tools with a continuous improvement management cycle. Practical recommendations are provided for educational institutions regarding minimum digital accessibility requirements, outcome monitoring, and team-based collaboration in inclusive settings.*

Key words: *educational environment digitalization, inclusive learning, education quality, digital accessibility, assistive technologies, mobile applications, inclusive competence.*

СИСТЕМА ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

***Анотація.** У статті проаналізовано сучасний стан і структурні компоненти системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в умовах розвитку інклюзивної освіти та посилення ролі територіальних громад. Узагальнено теоретичні підходи до розуміння підтримки дитини як системи взаємопов'язаних рівнів, що охоплюють освітнє середовище, сім'ю та соціальні сервіси. Розкрито нормативно організаційні засади забезпечення права на якісну освіту та визначено функції ключових суб'єктів супроводу, зокрема команди психолога педагогічного супроводу і асистента вчителя. Запропоновано авторську інтегровану модель організації допомоги з орієнтацією на керованість і вимірюваність результатів. Обґрунтовано набір індикаторів ефективності та практичні інструменти для закладу освіти, спрямовані на підвищення участі дитини в навчанні, соціальної включеності та якості взаємодії з батьками. Окреслено напрями впровадження запропонованих рішень і перспективи подальших досліджень.*

***Ключові слова:** інклюзивна освіта, психолого педагогічний супровід, асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами, соціально педагогічна робота, партнерство з сім'єю, індикатори ефективності.*

Система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах дедалі виразніше переходить від площини поодиноких ініціатив до площини вимірюваної якості освітніх і соціальних сервісів, оскільки результат для дитини формується не “всередині одного кабінету” і не через епізодичні корекційні заняття, а на перетині щонайменше трьох середовищ освітнього, сімейного та соціального, де ефект визначається узгодженістю дій суб'єктів підтримки, доступністю ресурсів і здатністю школи організувати

реальну участь дитини в навчанні та соціальній взаємодії при збереженні балансу між індивідуалізацією і загальними вимогами освітньої програми. Актуальність проблематики посилюється неоднорідністю групи дітей за проявами, потребами й динамікою розвитку, через що універсальні рішення можуть виконувати лише функцію базового каркаса, тоді як практичний успіх залежить від цілісної логіки супроводу, чіткого розподілу ролей команди, наявності критеріїв і регулярного моніторингу прогресу, а також від конструктивної взаємодії з сім'єю, яка часто ускладнюється розривом між очікуваннями батьків і можливостями закладу освіти. Додатковий вимір актуальності задають організаційно-ресурсні обмеження, нерівномірність матеріально-технічного забезпечення, кадровий дефіцит і різний рівень підготовленості педагогів до інклюзивних практик, що за відсутності зрозумілих механізмів координації призводить до дублювання функцій, провисання критичних ланок і розмивання відповідальності, створюючи управлінські ситуації, у яких складно аргументовано пояснити логіку рішень, отримані результати та напрями їх корекції. У такому контексті науково і практично значущим є розгляд системи допомоги як керованого процесу із визначеною структурою, етапністю, узгодженими ролями та критеріями результативності, що дозволяє перевести підтримку дитини з режиму фрагментарних дій у режим стійкої інституційної практики.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні та практичному моделюванні системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах.

У сучасному науково-педагогічному дискурсі допомога дітям із порушеннями психофізичного розвитку осмислюється як цілісна система підтримки, спрямована на забезпечення участі дитини в освітньому процесі, оптимізацію умов розвитку та посилення соціальної включеності. Такий підхід є наслідком переходу від сегрегованих моделей до інклюзії, у якій визначальними стають якість освітнього середовища, керованість супроводу та результативність педагогічних і соціально-психологічних впливів, а не формальний статус дитини чи наявність окремих заходів. У вітчизняних монографічних і навчально-

методичних працях інклюзія обґрунтовується як комплексна трансформація практик навчання, виховання та управління школою, що передбачає інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні заклади, адаптацію освітнього процесу та створення умов для індивідуалізованого навчання (Колупаєва, 2007), а практично орієнтовані посібники деталізують інструменти забезпечення доступності та якості освіти на рівні щоденної педагогічної діяльності й взаємодії з родиною (Байда, 2015).

Теоретичний аналіз системи допомоги доцільно здійснювати на основі системного підходу, який дозволяє розглядати підтримку як багаторівневу взаємодію суб'єктів і ресурсів. На індивідуальному рівні фокус зосереджується на освітніх потребах дитини, бар'єрах участі, сильних сторонах і динаміці розвитку, на сімейному рівні підтримка осмислюється крізь призму первинної соціалізації, виховного потенціалу родини та узгодження очікувань із реальними можливостями дитини, причому в наукових публікаціях підкреслюється системоутворювальна роль сім'ї й залежність ефективності педагогічної підтримки від якості взаємодії школи з батьками (Безлюдний, 2011). Практичні рекомендації для родин у дошкільний та перехідний до школи періоди акцентують важливість психологічної готовності, підтримувального стилю виховання та збереження емоційної рівноваги дитини (Бєлова, 2004), а концепт усвідомленого батьківства додатково висвітлює зв'язок між виховними практиками родини та соціальним потенціалом громади, розширюючи рамку допомоги від меж сім'ї до місцевої спільноти (Братусь, 2004). На інституційному та громадському рівнях визначальними стають спроможність закладу освіти створювати умови інклюзивного навчання, узгоджувати дії команди супроводу, застосовувати адаптації та організовувати корекційну й соціально-педагогічну підтримку, а також доступність соціальних сервісів, міжвідомча координація і ресурсне забезпечення.

Поняття допомоги в межах інклюзивної освіти не слід редукувати до надмірної опіки, оскільки в педагогічному значенні підтримка спрямована на посилення суб'єктності дитини, розвиток навчальної автономії та розширення

можливостей участі через спеціально організовані умови й обґрунтовані освітні рішення. Важливість такого підходу підтверджується матеріалами, присвяченими організації навчання дітей з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, зокрема на початковій ланці, де формуються базові навчальні стратегії та соціальні ролі (Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004), а методичні напрацювання з корекційної роботи та соціально-психологічних аспектів навчання у спеціальній школі розширюють інструментарій педагогічного впливу й можуть використовуватися як орієнтир для інклюзивної практики з урахуванням відмінностей освітнього середовища (Дидактичні та соціально-психологічні аспекти, 2006).

Соціально-педагогічний підхід уточнює, що система допомоги не обмежується освітніми адаптаціями в класі, оскільки охоплює підтримку соціалізації, профілактику ізоляції, організацію взаємодії з однолітками та роботу з сімейним середовищем (Безпалько, 2009); водночас теоретико-методичні засади соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді розкривають механізми координації суб'єктів підтримки, організації послуг і залучення ресурсів, необхідні для формування ефективних маршрутів допомоги поза межами школи (Безпалько, 2006), а прикладні дослідження соціально-педагогічної роботи з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації демонструють інтеграцію освітніх і соціальних завдань та залежність результату від системності підтримки (Василенко, 2012).

Психологічний і соціально-психологічний контур системи допомоги пов'язаний із формуванням просоціальних установок, підтримкою комунікативної взаємодії, профілактикою конфліктності, стабілізацією емоційного стану дитини та мотиваційним забезпеченням її участі в навчанні, причому роль організованого шкільного середовища як простору, що формує просоціальні орієнтації, має принципове значення саме для інклюзивного класу як спільноти взаємодії (Гарькавець, 2015), а системоутворювальність діагностичного, корекційного, профілактичного й консультативного компонентів супроводу послідовно обґрунтовується у матеріалах про діяльність

психологічної служби (Гриценок та ін., 2005) і доповнюється акцентом на стимулюванні навчальної активності як умові включення дитини в освітній процес (Денисенко, 2015).

Міжнародний досвід розширює цю рамку, показуючи інклюзивну реформу як комплексну зміну політики, управління, підготовки кадрів і культури школи, де сталість результатів забезпечується узгодженістю рішень на різних рівнях системи освіти (Лупарт, Веббер, 2002) та впровадженням педагогічних стратегій і адаптацій у співпраці вчителя з фахівцями підтримки (Деніелс, Стаффорд, 2000).

Водночас теоретичне осмислення системи допомоги неможливе без урахування нерівності ресурсів і територіальних відмінностей, адже практика інклюзивного навчання в сільських закладах загострює проблеми доступу до спеціалістів і взаємодії з родинами, що вимагає адаптації моделей супроводу до конкретного середовища (Будяк, 2010), а модернізація змісту загальної середньої освіти та компетентнісна орієнтація об'єктивно посилюють потребу в механізмах підтримки освітньої різноманітності (Виклик для України, 2007); додатково, у випадку дітей державної опіки освітня підтримка тісно інтегрується із соціальним захистом і психологічною допомогою, підкреслюючи міжсекторальний характер системи допомоги (Діти державної опіки, 2005).

Таким чином, теоретичні підходи до системи допомоги узагальнюються як інтеграція інклюзивного, соціально-педагогічного та психологічного підходів на засадах системного бачення багаторівневої підтримки, а практичні матеріали для батьків і педагогів конкретизують інструменти взаємодії та супроводу, які підсилюють участь дитини в навчанні й комунікації з родиною та переводять підтримку в площину керованого процесу (Путівник для батьків, 2010; Заєркова, Трейтяк, 2016; Байда, 2015).

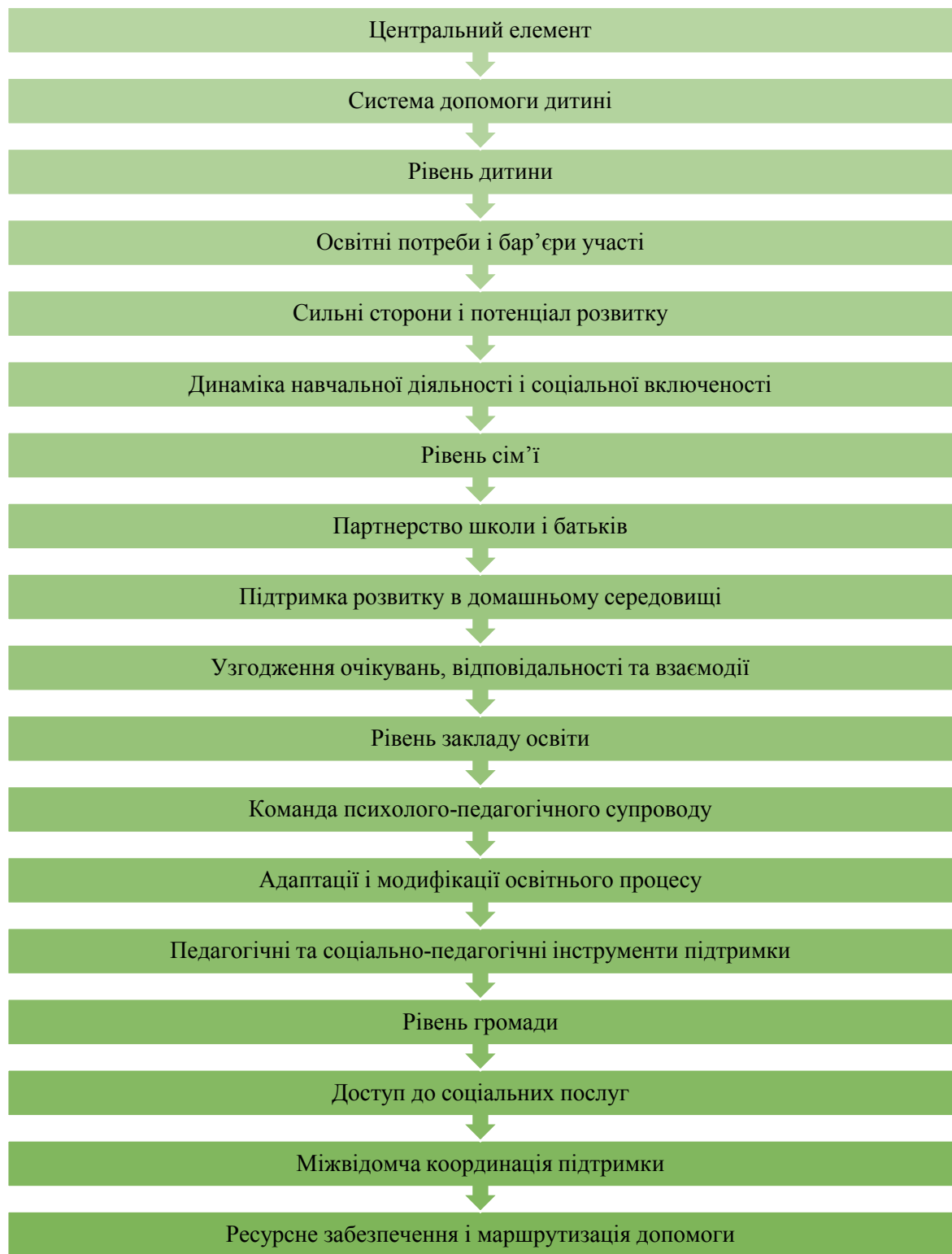


Рис. 1. Рівні системи допомоги дитині з порушеннями психофізичного розвитку

Нормативно-організаційні засади системи допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку визначають обов'язкову рамку, в межах якої заклад

освіти має забезпечити право дитини на доступну та якісну освіту і створити умови для її повноцінної участі в освітньому процесі. У сучасних умовах ця рамка має подвійну функцію. З одного боку, вона гарантує недискримінаційний доступ і визначає відповідальність інституцій за результати освітньої підтримки, з іншого боку, задає вимоги до процедурності рішень, узгодженості дій фахівців, документування супроводу та взаємодії з батьками як повноцінними учасниками процесу (Україна, 2017). Нормативність у цьому контексті слід трактувати як вимогу до керованості допомоги, де підтримка дитини перестає бути сукупністю епізодичних заходів і набуває вигляду організованого циклу, що спирається на дані, план, регулярний моніторинг та корекцію рішень.

Ключовою характеристикою сучасної нормативно-організаційної моделі є її багаторівневність. Загальнодержавний рівень задає правові гарантії та принципи доступності освіти, рівень закладу освіти відповідає за практичну реалізацію гарантій через управлінські рішення і щоденні педагогічні процедури, рівень громади визначає ресурсну спроможність, міжвідомчу взаємодію та доступ до соціальних і психолого-педагогічних послуг (Україна, 2017, Безпалько, 2006). Дослідження і методичні матеріали з інклюзивної проблематики підкреслюють, що саме на рівні школи формуються умови ефективності. Йдеться про організацію командної взаємодії, визначення ролей учасників супроводу, планування адаптацій і модифікацій, створення безпечного та прийняттого середовища для дитини, а також про системне залучення сім'ї до ухвалення й реалізації рішень (Колупасєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007). Практичні поради для педагогів і батьків конкретизують, що дієвість інклюзії забезпечується чіткими процедурами та прозорими правилами взаємодії, які зменшують ризики фрагментарності підтримки та підвищують передбачуваність освітнього процесу для дитини і родини (Заєркова, 2016, Байда, 2015).

Важливою вимогою нормативно-організаційного забезпечення є процедурність підтримки як керований цикл. У логіці сучасної інклюзивної практики цей цикл охоплює етап визначення потреб і бар'єрів участі, планування підтримки та розподіл ролей, реалізацію педагогічних і супровідних заходів,

моніторинг динаміки та корекцію рішень. Саме ця процедурність забезпечує сталість допомоги, дає змогу уникати ситуативних рішень і фіксувати, які саме інструменти призводять до позитивної динаміки. Методичні підходи до організації й управління інклюзивною школою пов'язують результативність підтримки з командним способом роботи, неперервністю супроводу та наявністю регламентованих каналів комунікації, що забезпечують узгодженість дій педагогів і фахівців підтримки (Колупаєва, 2007). На організаційному рівні це означає, що рішення щодо допомоги мають бути не лише ухвалені, а й формалізовані у вигляді зрозумілих документів і процедур, доступних для виконання і контролю. Такий підхід узгоджується з ідеєю реального, а не декларативного забезпечення рівного доступу до якісної освіти, де права дитини реалізуються через конкретні механізми підтримки (Софій, 2006).

Не менш значущим нормативно-організаційним завданням є визначення функцій та меж відповідальності учасників підтримки. У межах інклюзивної моделі заклад освіти виконує координувальну роль і забезпечує взаємодію адміністрації, класного керівника, вчителів-предметників, практичного психолога, соціального педагога, асистента вчителя, а також батьків. Саме нечіткість ролей і дублювання функцій часто знижують якість допомоги, оскільки ускладнюють наступність супроводу і роблять оцінювання результатів непрозорим. Показники розвитку психологічної служби та консультаційних механізмів у системі освіти акцентують значення структурованості роботи, регламентованості взаємодії і методичної визначеності процедур супроводу, що в організаційному сенсі є умовою керованості системи допомоги (Гриценко, 2005). Для соціально-педагогічного компонента принципово важливою є координація з ресурсами громади, оскільки частина потреб дитини і сім'ї виходить за межі суто освітніх інструментів і потребує міжінституційної взаємодії (Безпалько, 2006, Безпалько, 2009).

Організаційні засади системи допомоги передбачають партнерство з сім'єю не як додаткову опцію, а як необхідну умову результативності. Наукові праці з проблеми сім'ї як чинника особистісного розвитку підкреслюють, що

розвиток дитини значною мірою визначається якістю сімейних взаємин і стилем виховання, отже школа має будувати взаємодію з батьками на основі узгодження очікувань і спільної відповідальності за освітні результати (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Практичні матеріали, орієнтовані на перехід дитини до шкільного навчання, акцентують, що психологічна готовність, підтримувальна позиція дорослих та зниження тривожності є важливими організаційними чинниками успішного включення дитини в нове середовище (Белова, 2004, с. 80–83). У логіці усвідомленого батьківства родина розглядається як ресурс розвитку дитини та чинник зміцнення виховного потенціалу громади, що розширює організаційну модель допомоги до рівня соціального партнерства (Братусь, 2004). У межах нормативно-організаційного підходу це означає доцільність визначення стабільних каналів комунікації з батьками, фіксації домовленостей і спільного перегляду результатів підтримки на підставі спостережуваних змін у навчанні та поведінці дитини.

Нормативно-організаційний контур включає також вимогу забезпечувати умови для мотиваційної включеності дитини в освітній процес, оскільки інклюзивна підтримка має спрямовуватися на зростання навчальної активності та суб'єктності, а не на формальну присутність у класі. Питання стимулювання освітньої діяльності розглядається як складник управління навчальним процесом, що має бути інтегрований у педагогічну практику, процедури оцінювання і підтримувальні стратегії (Денисенко, 2015, с. 10–16). У цьому контексті важливими є і соціально-психологічні умови класного середовища. Дослідження системи соціально-психологічних впливів та формування просоціальних установок школярів вказує, що підтримка дитини в інклюзивному класі залежить від організації взаємин у колективі, норм взаємодії та педагогічно керованого формування прийняття і співпраці, що має запобіжний ефект щодо соціальної ізоляції (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Отже, організаційна модель системи допомоги має включати не лише індивідуальні заходи, а й механізми роботи з класом як соціальною групою.

Нормативно-організаційні засади системи допомоги мають узгоджуватися

із сучасними орієнтирами розвитку загальної середньої освіти, зокрема щодо оновлення змісту, компетентнісної спрямованості та врахування освітньої різноманітності учнів. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої розробці рамкових основ змісту загальної середньої освіти для XXI століття, підкреслюють потребу модернізації змісту і підходів, що опосередковано посилює вимогу до механізмів підтримки учнів із різними освітніми можливостями для досягнення спільно визначених освітніх результатів (Виклик для України, 2007). Міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти підсилює цей висновок через демонстрацію системного характеру змін, де результат залежить від узгоджених рішень у політиці, управлінні, підготовці кадрів і шкільній культурі, а також від наявності інституційних механізмів підтримки на різних рівнях (Лупарт, 2002). Практичні рекомендації щодо залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів додатково обґрунтовують необхідність організовувати підтримку через співпрацю вчителя і фахівців супроводу, планування адаптацій та системну роботу з освітнім середовищем (Деніелс, 2000). У сукупності ці підходи підтверджують, що нормативні гарантії потребують організаційного наповнення, що забезпечує сталість та керованість допомоги у школі.

Таблиця 1

**Нормативно-організаційні компоненти системи допомоги та їх
практична реалізація**

<i>Компонент</i>	<i>Нормативно-організаційний зміст</i>	<i>Організаційні інструменти у закладі освіти</i>	<i>Очікуваний практичний ефект</i>
Правова гарантія доступності	Забезпечення права на освіту, недискримінація, відповідальність закладу	Локальні процедури доступності, регламентація підтримки, документування рішень	Стабільність доступу до навчання та підтримки
Процедурність підтримки	Підтримка як цикл планування, реалізації, моніторингу і корекції	План підтримки, регулярні командні обговорення, фіксація динаміки	Керованість допомоги та можливість корекції рішень

<i>Компонент</i>	<i>Нормативно-організаційний зміст</i>	<i>Організаційні інструменти у закладі освіти</i>	<i>Очікуваний практичний ефект</i>
Командна взаємодія і ролі	Узгодженість функцій учасників супроводу	Розподіл ролей, канали комунікації, координація дій	Зниження фрагментарності, наступність супроводу
Партнерство з сім'єю	Узгодження очікувань і відповідальності, підтримка в домашньому середовищі	Регулярні консультації, спільне визначення цілей, фіксація домовленостей	Підвищення ефективності підтримки і її сталість поза школою
Інтеграція ресурсів громади	Взаємодія з соціальними службами, маршрутизація допомоги	Визначення контактних осіб, алгоритм взаємодії, міжвідомчі домовленості	Розширення можливостей комплексної допомоги
Мотиваційно-психологічний контур	Умови залучення дитини до навчання і взаємодії в класі	Підтримка навчальної активності, робота з класом, профілактика ізоляції	Зростання участі, покращення соціальної включеності

Викладені нормативно-організаційні засади окреслюють рамку відповідальності та процедурності підтримки, проте самі по собі не пояснюють, хто саме і в який спосіб забезпечує реалізацію цих вимог у повсякденній практиці закладу освіти. Для переходу від нормативної логіки до практичної реалізації необхідно деталізувати структуру системи допомоги через склад її суб'єктів, розподіл функцій і механізми взаємодії. Саме це дозволяє перейти від загальних принципів до операційної моделі підтримки, придатної для впровадження в сучасному освітньому середовищі (Україна, 2017, Колупаєва, 2007).

Організаційний цикл забезпечення підтримки дитини в закладі освіти зображено на рисунку 2.

Система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах має розглядатися як організована мережа взаємодії суб'єктів, які виконують взаємодоповнювальні функції в межах спільної мети забезпечення доступності освіти, підтримки участі дитини в навчанні та створення умов для її розвитку. Структурно така система складається з внутрішньошкільного контуру, який реалізує щоденні педагогічні та супровідні практики, і зовнішнього

контуру, який забезпечує ресурсну підтримку, консультаційний супровід, міжвідомчу координацію та соціальні послуги (Україна, 2017, Безпалько, 2006).

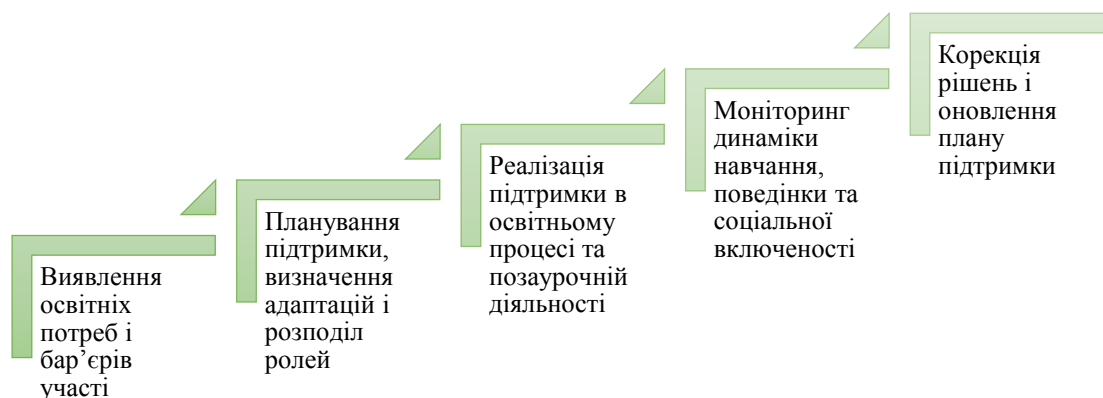


Рис. 2. Організаційний цикл забезпечення підтримки дитини в закладі освіти

У наукових працях, присвячених організації інклюзивної школи, підкреслюється, що ефективність підтримки визначається не лише наявністю окремих фахівців, а узгодженістю їхніх ролей, процедурністю взаємодії та управлінською спроможністю закладу освіти забезпечувати неперервність супроводу (Колупаєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007).

Внутрішньошкільний контур системи допомоги охоплює управлінський, педагогічний, психологічний і соціально-педагогічний компоненти. Управлінський компонент забезпечує організаційні умови, розподіл відповідальності, документування рішень, узгодження ресурсів і контроль виконання процедур підтримки. Педагогічний компонент реалізується через діяльність учителя та педагогічного колективу, що включає адаптації освітнього процесу, застосування індивідуалізованих підходів, підтримку навчальної активності й участі дитини в класних та позакласних формах роботи (Колупаєва, 2009, Деніелс, 2000). Психологічний компонент забезпечує діагностично-консультативний, корекційно-розвивальний і профілактичний супровід, зокрема підтримку емоційної стабільності, розвитку комунікації та формування просоціальних установок у шкільному середовищі (Гриценко, 2005, Гарькавець, 2015, с. 34–39). Соціально-педагогічний компонент спрямований на підтримку

соціалізації, взаємодію з сім'єю, профілактику ризиків ізоляції та координацію з ресурсами громади, що особливо важливо в умовах неоднорідності соціальних ситуацій дітей і сімей (Безпалько, 2009, Василенко, 2012, с. 29–33).

Особливе місце в структурі внутрішньошкільного контуру належить асистенту вчителя як суб'єкту, який забезпечує операційну підтримку участі дитини в навчанні в межах класу, допомагає реалізовувати педагогічні рішення, підтримує організацію навчальної діяльності й взаємодії з однолітками. У методичних матеріалах інклюзивної тематики асистентська підтримка розглядається як складник командної моделі, що підсилює можливості вчителя щодо диференціації, адаптації та збереження темпу освітнього процесу для всього класу (Заєркова, 2016, Колупаєва, 2010). Водночас організаційна якість цієї ролі залежить від чіткого визначення меж відповідальності. Асистент не заміщує вчителя і не підмінює навчальну діяльність дитини, а забезпечує умови її виконання та підтримує доступність освітніх завдань у межах визначених рішень команди супроводу (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007).

Зовнішній контур системи допомоги включає ресурси громади та інституції, що забезпечують додаткову підтримку, консультаційний супровід і соціальні послуги. До цього контуру належать соціальні служби, консультативні структури в системі освіти та механізми міжвідомчої взаємодії. Науково-методичні матеріали щодо організації соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді підкреслюють, що комплексна допомога потребує координації суб'єктів і доступних маршрутів підтримки, особливо в ситуаціях, коли сім'я потребує не лише освітньої, а й соціальної, психологічної чи правової допомоги (Безпалько, 2006). У випадку дітей державної опіки зовнішній контур набуває визначального значення, оскільки освітні потреби тісно пов'язані з питаннями стабільності середовища, підтримки розвитку та захисту прав, що вимагає узгодженості дій між школою та соціальними інституціями (Діти, 2005).

Структура системи допомоги має враховувати сім'ю як суб'єкта підтримки, а не лише як джерело інформації. У наукових працях обґрунтовано, що вплив сім'ї на розвиток дитини є системоутворювальним, отже організаційна

модель підтримки має передбачати сталі механізми партнерства, узгодження очікувань і спільне визначення досяжних цілей розвитку та навчання (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Практичні рекомендації для батьків у період підготовки дитини до школи підкреслюють, що підтримувальна позиція дорослих, зниження тривожності й формування позитивної установки на навчання підсилюють ефективність включення дитини в нове середовище (Бєлова, 2004, с. 80–83). Порадники для батьків дітей з особливими потребами акцентують потребу сім'ї в зрозумілих маршрутах взаємодії зі школою та доступних рекомендаціях щодо підтримки дитини вдома, що має бути організаційно інтегровано в систему допомоги (Колупаєва, 2010).

Функціональна структура системи допомоги може бути описана через чотири взаємопов'язані блоки. Перший блок є діагностично-аналітичним, він охоплює виявлення освітніх потреб, бар'єрів участі та чинників, що впливають на навчальну діяльність і соціальну включеність. Другий блок є планувальним, він включає визначення цілей, способів підтримки, адаптацій освітнього процесу та розподіл ролей. Третій блок є реалізаційним, він охоплює педагогічні та супровідні дії в класі й позаурочній діяльності, включно з підтримкою взаємодії в колективі. Четвертий блок є оціночно-корекційним, він забезпечує моніторинг динаміки, аналіз результатів і корекцію рішень. Така логіка узгоджується з управлінськими підходами до організації інклюзивного середовища та з практичними рекомендаціями щодо залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх класів, де підкреслюється значення планування, адаптацій і системної співпраці фахівців (Колупаєва, 2007, Денієлс, 2000).

Організаційна спроможність системи допомоги залежить від того, наскільки школа здатна забезпечити узгодженість внутрішнього і зовнішнього контурів підтримки. У цьому контексті міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти демонструє, що успішний перехід від роздільних систем до інклюзивних шкіл передбачає комплекс змін на рівні управління, підготовки кадрів і шкільної культури, а також сталі механізми підтримки на рівні інституції (Лупарт, 2002, с. 7–52). Для українських реалій додатково важливо враховувати

нерівномірність ресурсів, особливо в сільській місцевості, де доступ до фахівців і сервісів є обмеженим, а отже структура системи допомоги має адаптуватися до можливостей конкретного закладу, не втрачаючи базової процедурності та керованості (Будяк, 2010).

Змістова наповненість функцій суб'єктів системи допомоги має бути узгоджена з сучасними орієнтирами загальної середньої освіти, зокрема з компетентнісною логікою та потребою врахування освітньої різноманітності. Матеріали щодо рамкових основ змісту загальної середньої освіти для ХХІ століття підкреслюють, що модернізація змісту й підходів підсилює потребу в механізмах підтримки, які забезпечують досяжність освітніх результатів для учнів з різними можливостями, не знижуючи якості освіти як системи (Виклик, 2007). У цьому зв'язку значущими є і напрацювання щодо корекційної роботи, де підкреслюється необхідність узгоджувати корекційно-розвивальні впливи з дидактичними завданнями, що важливо для розмежування функцій учителя, фахівців супроводу та асистента вчителя (Дидактичні та соціально-психологічні аспекти, 2006).

Таблиця 2

**Суб'єкти системи допомоги та функціональний розподіл
відповідальності**

<i>Суб'єкт системи</i>	<i>Ключові функції</i>	<i>Зона відповідальності в межах школи</i>	<i>Взаємодія із зовнішнім контуром</i>
Адміністрація закладу освіти	Організація умов, управлінські рішення, розподіл ресурсів, контроль процедур	Керованість системи підтримки, документування рішень, координація команди	Партнерство з громадою, комунікація з інституціями підтримки
Учитель	Реалізація освітнього процесу, адаптації та диференціація, педагогічна взаємодія	Навчальні результати, участь дитини в класі, організація освітніх завдань	Узгодження рекомендацій із фахівцями та сім'єю
Асистент вчителя	Операційна підтримка участі в навчанні, організація навчальних дій, підтримка взаємодії	Доступність виконання завдань, підтримка включення у діяльність класу	Комунікація з сім'єю у межах визначених процедур школи
Практичний психолог	Діагностика, консультування,	Емоційна стабільність, розвиток комунікації,	За потреби маршрутизація до

<i>Суб'єкт системи</i>	<i>Ключові функції</i>	<i>Зона відповідальності в межах школи</i>	<i>Взаємодія із зовнішнім контуром</i>
	корекційно-розвивальна і профілактична робота	підтримка адаптації	зовнішніх сервісів (Гриценко, 2005)
Соціальний педагог	Соціально-педагогічний супровід, робота з сім'єю, профілактика ризиків	Підтримка соціалізації, взаємодія з батьками, робота з середовищем	Координація з ресурсами громади (Безпалько, 2006)
Батьки, законні представники	Підтримка розвитку вдома, участь у визначенні цілей, комунікація зі школою	Узгодження освітніх очікувань і підтримки, стабільність позашкільного середовища	Взаємодія із соціальними службами за потреби (Безлюдний, 2011, с. 49–55)
Ресурси громади, соціальні служби	Соціальна підтримка, консультації, міжвідомча допомога	Доповнення шкільних ресурсів у складних випадках	Комплексна підтримка сім'ї, особливо у випадках державної опіки (Діти, 2005)

Описана вище структура системи допомоги має багатоконтурний характер і включає внутрішньошкільний, зовнішній і сімейний контури підтримки. У текстовому викладі ця багаторівневість часто сприймається фрагментарно, оскільки різні суб'єкти виконують функції одночасно і в різних площинах, навчальній, психологічній, соціально-педагогічній та управлінській. Саме тому доцільно подати узагальнювальну схему, яка графічно фіксує взаємозв'язки контурів і їхню функціональну комплементарність, а також дозволяє відразу побачити логіку координації ролей і напрямів взаємодії. Такий формат відповідає вимогам процедурності й керованості допомоги як системи, де підтримка визначається не наявністю окремих заходів, а узгодженістю дій суб'єктів та каналів взаємодії між ними (Україна, 2017, Безпалько, 2006, Колупаєва, 2007).

Подана схема демонструє принципову позицію, що система допомоги є поліцентричною, однак керованою, і функціонує через узгодження контурів, а не через ізольовану діяльність окремих фахівців. Внутрішньошкільний контур забезпечує щоденну реалізацію підтримки та безпосередню організацію участі дитини в освітньому процесі. У цьому контурі адміністрація задає процедурність і відповідальність, учитель реалізує освітні рішення, асистент вчителя забезпечує

операційну доступність навчальних дій, психолог і соціальний педагог підтримують емоційно-комунікативний та соціалізаційний виміри включення (Колупаєва, 2007, Гриценок, 2005). Окремо підкреслено роль класного колективу як середовища взаємодії, оскільки соціальна включеність дитини залежить не тільки від індивідуальної підтримки, а й від норм взаємин та педагогічно організованих соціально-психологічних впливів у групі (Гарькавець, 2015, с. 34–39).

Зовнішній контур у схемі представлено як ресурсно-компенсаторний і координаційний. Він активізується у випадках, коли потреби дитини і сім'ї виходять за межі компетенцій або ресурсів школи. Саме на цьому рівні забезпечується доступ до соціальних послуг, міжвідомча взаємодія і підтримка в складних соціальних ситуаціях, що особливо значуще для дітей державної опіки та сімей із підвищеним рівнем ризиків (Діти державної опіки, 2005, Безпалько, 2006). Сімейний контур у схемі подано як автономний, але взаємопов'язаний із двома іншими. Це підкреслює, що підтримка не може бути ефективною без стабільних механізмів партнерства з батьками та узгодження цілей, очікувань і домашніх практик підтримки розвитку (Безлюдний, 2011, с. 49–55, Белова, 2004, с. 80–83).

Аналітичне значення схеми полягає в тому, що вона дозволяє відразу виокремити зони потенційних організаційних збоїв і відповідні управлінські рішення. Якщо відсутні канали координації між контурами, система втрачає керованість і перетворюється на набір розрізнених заходів. Якщо слабо представлений сімейний контур, підтримка стає нестійкою поза межами школи і втрачає частину ефективності. Якщо недоступний зовнішній контур, школа змушена компенсувати дефіцит ресурсів власними силами, що підвищує ризики формалізації допомоги і професійного вигорання персоналу. Тому схема логічно підводить до наступного кроку, на якому мають бути деталізовані механізми координації, інструменти підтримки і практичні алгоритми взаємодії, спрямовані на підвищення результативності системи допомоги в реальних умовах функціонування закладу освіти (Україна, 2017, Колупаєва, 2007).

Опис структури системи допомоги та функціонального розподілу ролей уточнює, хто є носієм відповідальності за підтримку дитини і як узгоджується робота внутрішньошкільного, сімейного та зовнішнього контурів. Водночас для забезпечення результативності системи критично важливо перейти від переліку суб'єктів і функцій до аналізу конкретних механізмів та інструментів підтримки. Це включає педагогічні, психологічні і соціально-педагогічні практики, а також процедури командної координації, які забезпечують не лише формальну присутність дитини в класі, а реальну участь у навчанні й соціальній взаємодії (Деніелс, 2000, Гриценко, 2005).

Механізми допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасному освітньому середовищі доцільно розуміти як сукупність педагогічних, психологічних і соціально-педагогічних інструментів, інтегрованих у процедури інклюзивної школи та спрямованих на подолання бар'єрів участі. У межах інклюзивної концепції ключовим є принцип узгодженості. Результативність підтримки забезпечується не кількістю заходів, а їхньою відповідністю освітнім потребам дитини, узгодженістю між суб'єктами супроводу і стабільністю реалізації в часі (Колупаєва, 2009, Колупаєва, 2007, Інклюзивна освіта, 2007). Практичні посібники для педагогів і батьків наголошують, що інструменти підтримки повинні бути зрозумілими, відтворюваними та доступними для виконання в реальних умовах класу, з урахуванням навантаження вчителя і необхідності зберігати темп навчання для всіх учнів (Заєркова, 2016, Байда, 2015).

У педагогічному вимірі базовим механізмом є адаптація освітнього процесу. Вона включає організаційні рішення щодо структури уроку, способів подання матеріалу, темпу, форм роботи та оцінювання навчальних досягнень. У наукових і методичних працях підкреслюється, що інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір можливе за умови зміни організації навчання, а не шляхом простого додавання окремих «спеціальних» дій поза уроком (Колупаєва, 2007, Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004). Для початкової ланки це має особливе

значення, оскільки саме тут формуються базові навчальні стратегії та соціальні ролі, а отже педагогічні інструменти підтримки мають поєднувати навчальну і соціалізаційну функції (Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі, 2004). Практично орієнтований механізм, що посилює ефективність адаптацій, полягає у чіткому розмежуванні ролей учителя й асистента вчителя, коли асистент підтримує доступність виконання завдань і організацію діяльності, а учитель зберігає відповідальність за навчальні цілі та педагогічні рішення (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007).

Психологічний механізм системи допомоги включає діагностично-аналітичний, консультативний, корекційно-розвивальний і профілактичний компоненти. Показники розвитку психологічної служби в системі освіти демонструють, що супровід набуває системності тоді, коли робота психолога організована як регулярний процес, пов'язаний із освітніми цілями й командною взаємодією, а не як епізодичні консультації (Гриценко, 2005). Для інклюзивного класу важливим механізмом є підтримка адаптації, профілактика вторинних труднощів навчання, зниження тривожності та організація взаємодії в колективі. Дослідження соціально-психологічних впливів у шкільному середовищі вказує на значущість керованого формування просоціальних установок як умов прийняття і співпраці в учнівському колективі, що безпосередньо впливає на рівень соціальної включеності дітей з особливими освітніми потребами (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Психологічний компонент, отже, має виходити за межі індивідуальної роботи і включати середовищні інтервенції, спрямовані на нормування взаємодії в класі.

Соціально-педагогічний механізм у структурі допомоги спрямований на підтримку соціалізації, роботу з сім'єю та координацію ресурсів громади. Теоретико-методичні засади організації соціально-педагогічної роботи в територіальній громаді підкреслюють необхідність вибудовувати маршрутизацію допомоги і узгодження дій суб'єктів підтримки, особливо коли освітні труднощі поєднуються з соціальними ризиками (Безпалько, 2006). У межах школи соціально-педагогічний супровід включає профілактику

соціальної ізоляції, налагодження партнерства з батьками, посередництво у взаємодії з соціальними службами та підтримку участі дитини у позаурочній діяльності як важливому каналі соціалізації (Безпалько, 2009, Василенко, 2012, с. 29–33). Значущість цього механізму посилюється у випадках дітей державної опіки, коли освітня підтримка тісно пов'язана зі стабільністю життєвих умов і соціальним захистом, а отже потребує координації школи з зовнішніми інституціями (Діти державної опіки, 2005).

Окремий блок інструментів пов'язаний із сімейним контуром підтримки. Наукові праці про роль сім'ї у розвитку дитини обґрунтовують, що підтримка в школі має бути узгоджена з домашніми практиками, інакше ефекти освітнього супроводу знижуються через несумісність вимог і очікувань (Безлюдний, 2011, с. 49–55). Поради батькам напередодні школи акцентують потребу формувати психологічну готовність і підтримувальну взаємодію з дитиною, що виступає практичним механізмом зниження напруження і полегшення адаптації до освітнього середовища (Белова, 2004, с. 80–83). Методичні матеріали про усвідомлене батьківство підкреслюють значення підвищення виховного потенціалу сім'ї як ресурсу розвитку дитини і як чинника підтримки освітньої траєкторії, що важливо для стабільності системи допомоги поза школою (Братусь, 2004). На рівні організації це вимагає не декларативного «залучення батьків», а чітких процедур комунікації та фіксації домовленостей, які підсилюють передбачуваність підтримки.

Управлінсько-організаційний механізм допомоги забезпечує інтеграцію перелічених інструментів у цілісний процес. Практика інклюзивної школи описується як така, що потребує планування, координації і регулярного перегляду рішень на основі даних. У цьому контексті значущими є механізми стимулювання освітньої діяльності та підтримки навчальної залученості, які мають бути інтегровані в управління освітнім процесом, включно з організацією оцінювання, зворотного зв'язку і підтримувальних стратегій (Денисенко, 2015, с. 10–16). Для сучасної школи це особливо актуально, оскільки компетентнісна орієнтація загальної середньої освіти підвищує вимоги до активної участі учня,

а отже механізми підтримки мають забезпечувати досяжність освітніх результатів для дітей з різними можливостями (Виклик для України, 2007).

Таблиця 3

Механізми допомоги в освітньому середовищі, суб'єкти реалізації та індикатори результативності

<i>Компонент механізму</i>	<i>Інструменти в закладі освіти</i>	<i>Основні виконавці</i>	<i>Дані для прийняття рішення</i>	<i>Очікувані індикатори результативності</i>
Педагогічний	адаптації уроку, диференціація завдань, організація темпу і форм роботи	учитель, асистент вчителя	результати навчальних завдань, спостереження за участю	зростання участі в уроці, стабільність виконання завдань
Психологічний	діагностика, консультації, корекційно-розвивальна і профілактична робота	практичний психолог	спостереження, звернення вчителя і батьків, динаміка поведінки	зниження тривожності, покращення комунікації, адаптація
Соціально-педагогічний	підтримка соціалізації, робота з сім'єю, профілактика ізоляції	соціальний педагог	дані про соціальні ризики, участь у позаурочних формах	ширші соціальні контакти, участь у класних активностях
Сімейний	узгодження очікувань, домашні практики підтримки, консультації	батьки, школа як партнер	зворотний зв'язок сім'ї, спостереження за станом дитини	стабільність підтримки вдома, зменшення конфліктів вимог
Управлінський	координація команди, планування і перегляд рішень, документування	адміністрація, команда супроводу	протоколи рішень, узгодженість дій, результати моніторингу	неперервність супроводу, зменшення фрагментарності допомоги

Для підвищення відтворюваності практик підтримки доцільно подати узагальнену процесну модель, що відображає послідовність ключових кроків організації допомоги в інклюзивному класі. Візуалізація дозволяє поєднати в єдиній логіці діагностичні, планувальні, реалізаційні та оціночно-корекційні дії, а також окреслити точки координації між педагогічними і супровідними

компонентами. Такий формат полегшує перенесення методичних рішень у реальні умови школи, оскільки фіксує не перелік заходів, а процедурний цикл підтримки, орієнтований на бар'єри участі та динаміку освітніх результатів (Колупаєва, 2007, Деніелс, 2000).

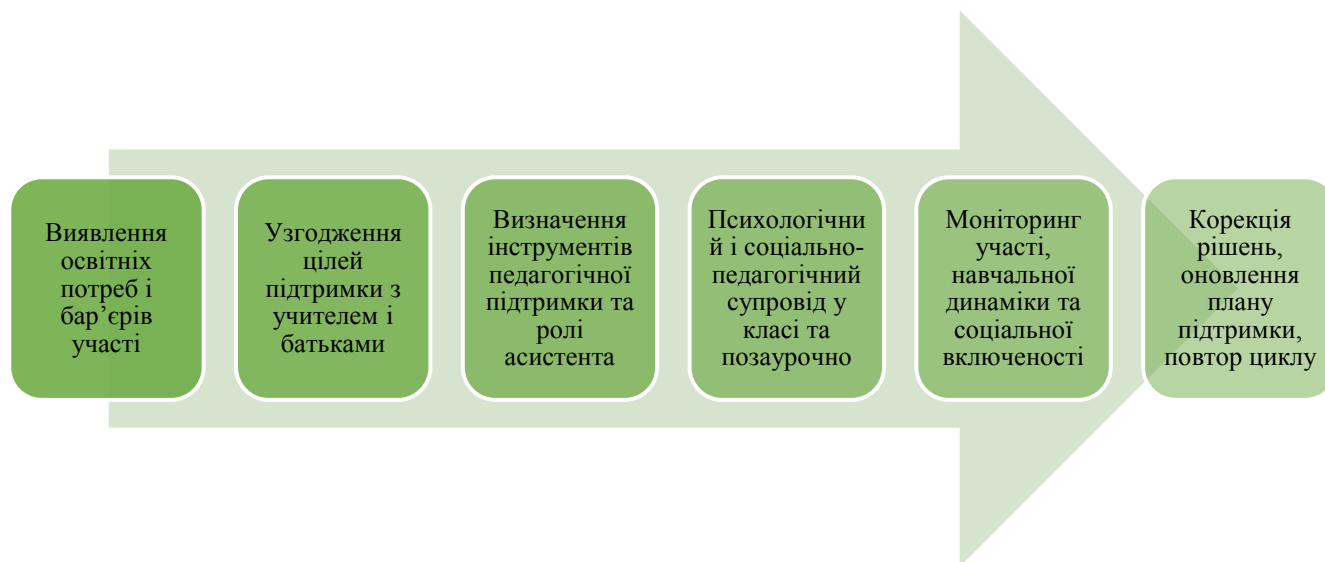


Рис. 3. Процесна модель застосування механізмів допомоги в інклюзивному класі

З огляду на сучасні умови, окремої уваги потребує питання переносимості інструментів у різні типи освітнього середовища. Досвід інклюзивного навчання в сільських закладах освіти підкреслює, що за ресурсних обмежень зростає значення простих, процедурно визначених механізмів і чіткої координації, коли школа концентрується на мінімально достатньому наборі інструментів, але забезпечує їхню стабільну реалізацію (Будяк, 2010). Міжнародний досвід реформування інклюзивної школи демонструє, що сталість підтримки залежить від узгодженості управлінських і педагогічних змін, а не від окремих ініціатив, що додатково підкріплює необхідність процесної організації допомоги (Лупарт, 2002, с. 7–52). Це дозволяє розглядати механізми допомоги як теоретико-методичний інструментарій, що має практичну цінність, оскільки може бути операційно описаний, впроваджений і перевірений через спостережувані зміни в участі та результативності навчання.

Розкриті механізми і інструменти підтримки показують, яким чином

система допомоги може бути реалізована в освітньому середовищі як керований процес. Водночас результативність цих механізмів у сучасних умовах обмежується низкою факторів, ресурсних, кадрових, організаційних і соціально-психологічних, які здатні звести підтримку до формальності. Тому далі доцільно перейти до аналізу проблемних вузлів системи допомоги, ризиків фрагментації та практично орієнтованих пропозицій щодо поліпшення існуючого становища і напрямів використання отриманих результатів у діяльності закладів освіти і громади (Безпалько, 2006, Будяк, 2010, Україна, 2017).

Найпоширенішим проблемним вузлом є фрагментарність супроводу, коли наявність формальних ролей не гарантує узгодженості рішень і дій. У такій ситуації допомога часто залежить від окремих працівників і їхнього досвіду, а не від процедур, що забезпечують наступність. Це проявляється в нерегулярності командних обговорень, слабкому документуванні рішень та відсутності єдиного циклу моніторингу, який дозволяє коригувати підтримку на основі даних. Організаційна логіка інклюзивної школи підкреслює, що сталість супроводу забезпечується командною моделлю, управлінським координуванням та контролем виконання узгоджених рішень (Колупаєва, 2007, Інклюзивна школа, 2007). Натомість, коли координація замінюється ситуативним реагуванням, частина інструментів підтримки використовується епізодично і не формує накопичувального ефекту.

Другий вузол пов'язаний із нечітким розмежуванням функцій учителя, асистента вчителя та фахівців супроводу. У практиці це призводить або до «підміни» навчання надмірною опікою, або до делегування ключових педагогічних рішень не тим суб'єктам, які мають за них відповідати. Унаслідок цього знижується навчальна самостійність дитини і зростає ризик закріплення залежної поведінки, а також формуються суперечливі вимоги до дитини з боку дорослих. Методичні підходи до включення дітей з особливими потребами в загальноосвітні класи наголошують, що підтримка має забезпечувати доступність виконання навчальних дій, але не замінювати їх, а ролі дорослих повинні бути узгоджені й стабільні (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007). Для

початкової ланки така визначеність особливо важлива, оскільки саме тут формується базова навчальна поведінка та соціальні сценарії взаємодії (Діти, 2004).

Третій проблемний вузол стосується ресурсної нерівності та територіальних відмінностей. За умов обмеженого кадрового забезпечення, особливо в сільській місцевості, школа не завжди має доступ до фахівців або послуг, необхідних для повного спектра супроводу. Це посилює залежність від внутрішніх ресурсів закладу та збільшує навантаження на педагогів. Досвід інклюзивного навчання в сільському закладі показує, що за таких умов критично зростає роль простих і процедурно визначених механізмів підтримки, а також потреба у чіткій взаємодії з ресурсами громади як зовнішнім контуром допомоги (Будяк, 2010, Безпалько, 2006). Водночас у разі відсутності маршрутизації допомоги, коли школа не має зрозумілих каналів залучення зовнішніх сервісів, система підтримки втрачає компенсаторну функцію і стає неповною, особливо у складних соціальних ситуаціях.

Четвертий вузол пов'язаний із недостатньою інтеграцією сім'ї в систему допомоги. Коли взаємодія школи з батьками зводиться до інформування або до реакції на проблемні епізоди, підтримка дитини в домашньому середовищі стає несистемною. Це породжує несумісність вимог, відмінні інтерпретації труднощів дитини і зростання напруження у комунікації. Наукові праці про роль сім'ї в розвитку дитини обґрунтовують, що узгодженість сімейного та шкільного контурів підтримки є умовою стабільного прогресу, оскільки значна частина навчальних і поведінкових навичок закріплюється поза межами школи (Безлюдний, 2011, с. 49–55, Братусь, 2004). Практичні рекомендації для батьків підкреслюють важливість підтримувальної позиції дорослого, прогнозованості вимог і створення позитивної установки на навчання як передумови успішної адаптації (Белова, 2004, с. 80–83). Відсутність партнерства не лише знижує ефективність шкільної підтримки, а й послаблює можливості профілактики вторинних труднощів.

П'ятий вузол стосується соціально-психологічного виміру включення.

Навіть за наявності індивідуальних адаптацій дитина може стикатися з бар'єрами участі через класні норми, стигматизацію або нестабільність міжособистісних взаємин. У таких випадках система допомоги потребує інструментів роботи з класом як соціальною групою. Наукові дані щодо формування просоціальних установок школярів показують, що середовищні впливи мають бути педагогічно організовані і спрямовані на підтримку прийняття та співпраці, що прямо впливає на соціальну включеність (Гарькавець, 2015, с. 34–39). Соціально-педагогічний супровід у школі, орієнтований на інклюзію, має включати профілактику ізоляції, підтримку участі в позаурочній діяльності і координацію з родиною, оскільки соціальна включеність є не додатком до навчання, а умовою освітньої результативності (Василенко, 2012, с. 29–33, Безпалько, 2009).

Окремої уваги потребують ситуації дітей державної опіки, де освітні труднощі поєднуються з нестабільністю життєвих умов, дефіцитом підтримувального дорослого та високими ризиками соціальної вразливості. Навчально-методичні матеріали з цієї проблематики підкреслюють потребу комплексної підтримки й міжінституційної взаємодії, оскільки освітній супровід без соціального захисту і психологічної підтримки є недостатнім (Діти державної опіки, 2005). У сучасних умовах саме такі категорії дітей найбільше потребують чіткої маршрутизації допомоги і узгодженості між школою та зовнішніми службами, що є індикатором зрілості системи підтримки в громаді.

Таблиця 4

**Проблемні вузли системи допомоги, причини та напрями
вдосконалення**

<i>Проблемний вузол</i>	<i>Типові причини</i>	<i>Практично реалізовані напрями вдосконалення</i>	<i>Індикатори перевірки змін</i>
Фрагментарність супроводу	відсутність циклу моніторингу, слабе документування, нерегулярні командні обговорення	запровадження єдиного циклу підтримки з фіксацією рішень і регулярним переглядом	наявність протоколів, регулярність переглядів, зменшення суперечливих рішень
Невизначеність ролей	підміна функцій, відсутність меж	формалізація ролей учителя, асистента і	зростання самостійності

<i>Проблемний вузол</i>	<i>Типові причини</i>	<i>Практично реалізовані напрями вдосконалення</i>	<i>Індикатори перевірки змін</i>
	відповідальності	фахівців супроводу на рівні школи	дитини, зниження конфліктів вимог
Ресурсна нерівність	дефіцит фахівців, територіальні обмеження	маршрутизація до ресурсів громади, пріоритизація мінімально достатніх інструментів	стабільність супроводу за дефіциту ресурсів, доступ до зовнішніх сервісів
Слабке партнерство з сім'єю	комунікація лише реактивна, відсутність спільного планування	регулярні узгоджувальні зустрічі, фіксація домовленостей, домашні практики підтримки	зменшення напруження, узгодженість вимог, стабільність поведінки
Соціальна ізоляція	некерована класна динаміка, стигматизація	інструменти роботи з класом, підтримка просоціальних норм, участь у позаурочній діяльності	зростання соціальних контактів, участь у групових видах діяльності

Міжнародний досвід реформування інклюзивної освіти демонструє, що сталість змін забезпечується узгодженням управлінських рішень, практик педагогів і підтримувальних сервісів (Лупарт, 2002, с. 7–52). Для українського контексту це співвідноситься з потребою переходу до процедурної реалізації правових гарантій, де кожен крок системи підтримки має бути зрозумілим і відтворюваним (Україна, 2017).

Подана модель демонструє, що вдосконалення системи допомоги має циклічний характер і ґрунтується на повторюваних управлінських і педагогічних діях. Аналітичний сенс моделі полягає у фіксації критичних точок, де зазвичай виникають збої. Це неузгодженість ролей і відсутність каналів координації, слабка інтеграція сім'ї, а також відсутність маршрутизації до зовнішніх сервісів, що особливо важливо для дітей у складних соціальних ситуаціях (Колупаєва, 2007, Безпалько, 2006, Діти державної опіки, 2005). Процедурно організований цикл удосконалення дозволяє перейти від декларації «інклюзія як цінність» до інклюзії як керованої практики, що підтверджується даними моніторингу і спостережуваною динамікою участі дитини (Гриценко, 2005, Денисенко, 2015, с. 10–16).

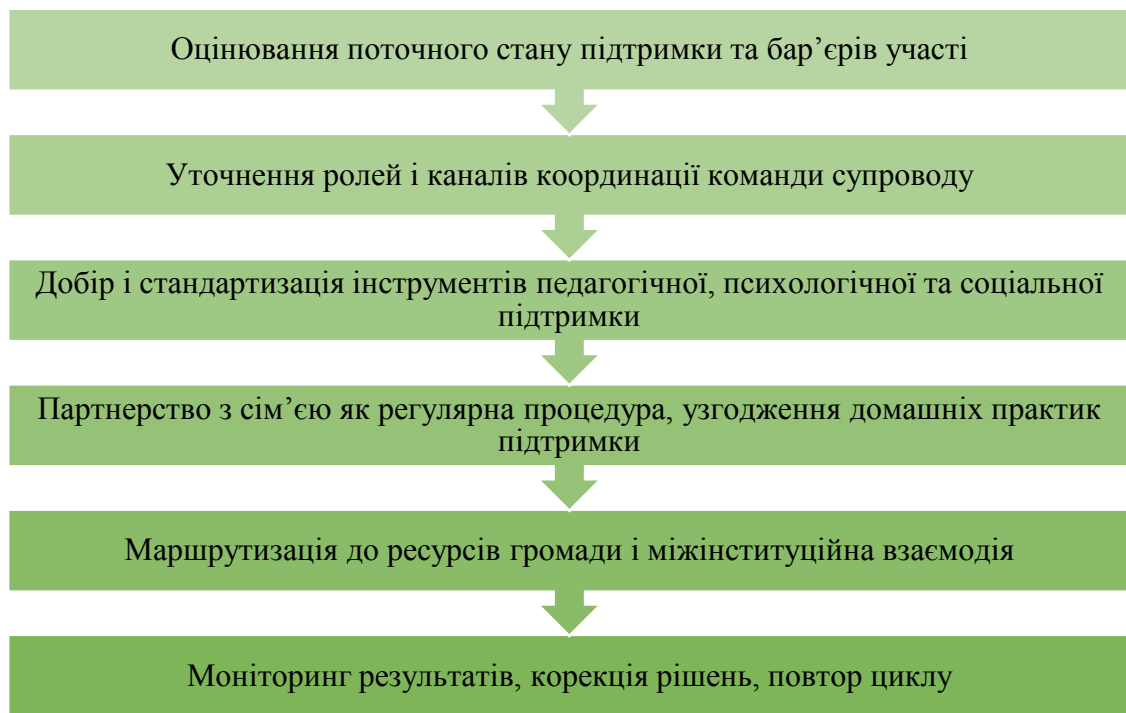


Рис. 4. Модель удосконалення системи допомоги на рівні закладу освіти

З огляду на вимоги теоретико-методичної та практичної цінності, результати цієї праці можуть бути використані на рівні закладу освіти як підґрунтя для внутрішніх регламентів підтримки, для розроблення локальних процедур взаємодії з батьками та для побудови системи моніторингу участі дитини у навчанні. На рівні громади запропонована логіка дозволяє організувати маршрутизацію допомоги і визначити відповідальних за міжінституційну взаємодію, що є важливим для випадків ресурсного дефіциту і для підтримки соціально вразливих груп (Безпалько, 2006, Будяк, 2010). На рівні освітньої політики такі узагальнення співвідносяться з потребою оновлення змісту і забезпечення досяжності освітніх результатів для всіх учнів, що підкреслюється в матеріалах щодо рамкових основ змісту загальної середньої освіти для XXI століття (Виклик для України, 2007). У сукупності це дозволяє розглядати запропоновані напрями вдосконалення як практично застосовні рішення для підвищення керованості системи допомоги та зменшення ризиків фрагментарності підтримки.

Проаналізовані проблемні вузли й запропоновані напрями вдосконалення

задають практичну рамку для підвищення результативності системи допомоги (Заєркова, 2016, Байда, 2015, Україна, 2017).

Таблиця 5

Матриця прикладних рішень для школи і громади

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
Координація підтримки	Встановити єдиний цикл супроводу, який включає фіксацію рішень, відповідальних і термінів перегляду	Забезпечити «маршрут» доступу до зовнішніх послуг і контактні точки відповідальних осіб	Узгодженість дій, менше суперечливих вимог до дитини, сталість підтримки (Колупаєва, 2007, Безпалько, 2006)
Ролі та межі відповідальності	Формалізувати функції учителя, асистента і фахівців супроводу в локальних процедурах школи	Підтримати підвищення кваліфікації і доступ до супервізійних консультацій	Зростання самостійності учня, зниження ризику надмірної опіки (Деніелс, 2000, Колупаєва, 2007)
Якість педагогічних адаптацій	Використовувати адаптації, що зберігають навчальний зміст і забезпечують поступове нарощування самостійності	Надати доступ до методичних ресурсів та консультаційних матеріалів для педагогів і батьків	Підвищення участі в уроці, стабільність виконання завдань (Заєркова, 2016, Байда, 2015)
Психологічна підтримка як системна практика	Організувати роботу психолога як регулярний процес з моніторингом динаміки адаптації й взаємодії в класі	Підсилити міжінституційну взаємодію у випадках складних запитів сім'ї	Зниження тривожності, покращення комунікації, запобігання вторинним труднощам (Гриценко, 2005, Гарькавець, 2015)
Соціально-педагогічний супровід і соціальна включеність	Планувати участь дитини у позаурочних активностях як інструмент соціалізації, працювати з класом як групою	Розвивати партнерства з ресурсами громади для підтримки позашкільної участі	Розширення соціальних контактів, зменшення ізоляції (Василенко, 2012, Безпалько, 2009)
Партнерство з сім'єю	Запровадити регулярні узгоджувальні зустрічі, фіксувати	Забезпечити доступ сім'ї до консультаційних і	Узгодженість вимог, прогнозованість підтримки, краща

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
	домовленості, погоджувати домашні практики підтримки	просвітницьких програм	адаптація (Безлюдний, 2011, Братусь, 2004, Бєлова, 2004)
Вразливі групи і складні соціальні ситуації	Визначити внутрішню процедуру взаємодії школи з соціальними службами та відповідальних осіб	Побудувати стабільний механізм міжвідомчої взаємодії і супроводу	Підвищення захищеності дитини, зменшення ризику переривання підтримки (Діти, 2005)
Актуалізація змісту і цілей навчання	Погоджувати інструменти підтримки з сучасною компетентнісною логікою та досяжністю результатів	Підтримати методичні мережі і обмін практиками між закладами	Досяжність освітніх результатів для всіх учнів без зниження якості (Виклик, 2007)
Системність інклюзії як інституційної практики	Розглядати підтримку як модель організації школи, а не як додаткові заходи	Урахувати міжнародні уроки переходу до інклюзивних шкіл при плануванні змін	Підвищення інституційної спроможності і стабільності рішень (Лупарт, 2002, Інклюзивна освіта, 2007)
Методична узгодженість навчання і корекційної роботи	Інтегрувати корекційно- розвивальні впливи у логіку навчання без підміни дидактичних цілей	Підтримати видання та доступ до науково-методичних матеріалів	Узгодженість корекційних і навчальних впливів, чіткі критерії результативності (Дидактичні, 2006)
Тип закладу і ресурсні умови	Обирати мінімально достатній набір інструментів, забезпечуючи їх стабільність	Розподіляти підтримку з урахуванням територіальних відмінностей і доступу до сервісів	Зниження нерівності в якості підтримки між закладами (Будяк, 2010)
Організаційна модель інклюзивної школи	Впроваджувати управлінські процедури організації та управління інклюзивною школою	Розробляти локальні політики підтримки на рівні громади	Керованість і прозорість відповідальності (Колупаєва, 2007, Колупаєва, 2009, Інклюзивна школа, 2007)
Підтримка учнів з ООП у загальноосвітньому	Узгоджувати інструменти підтримки з віковими	Забезпечувати доступ до методичних	Стабільніша адаптація і навчальна поведінка (Діти, 2004)

<i>Напрямок удосконалення</i>	<i>Конкретне рішення на рівні школи</i>	<i>Конкретне рішення на рівні громади</i>	<i>Очікуваний результат, який можна спостерігати</i>
просторі	особливостями, особливо в початковій ланці	матеріалів для початкової школи	
Організація навчання дітей з ООП як системна практика	Використовувати напрацювання серії про організацію навчання дітей з ООП	Підтримувати розповсюдження та використання посібників	Підвищення відтворюваності підтримки (Колупасва, 2010)

Для практичного використання матриці доцільно подати процедурний алгоритм, який можна застосовувати як внутрішню «карту впровадження» і як основу для управлінських рішень.

Процедурний алгоритм дозволяє перевести підтримку в режим керованої практики, коли кожний крок має виконавця, очікуваний результат і підстави для перегляду рішення. Такий підхід забезпечує відтворюваність підтримки навіть за обмежених ресурсів і підсилює відповідність правовим вимогам доступності освіти (Україна, 2017).

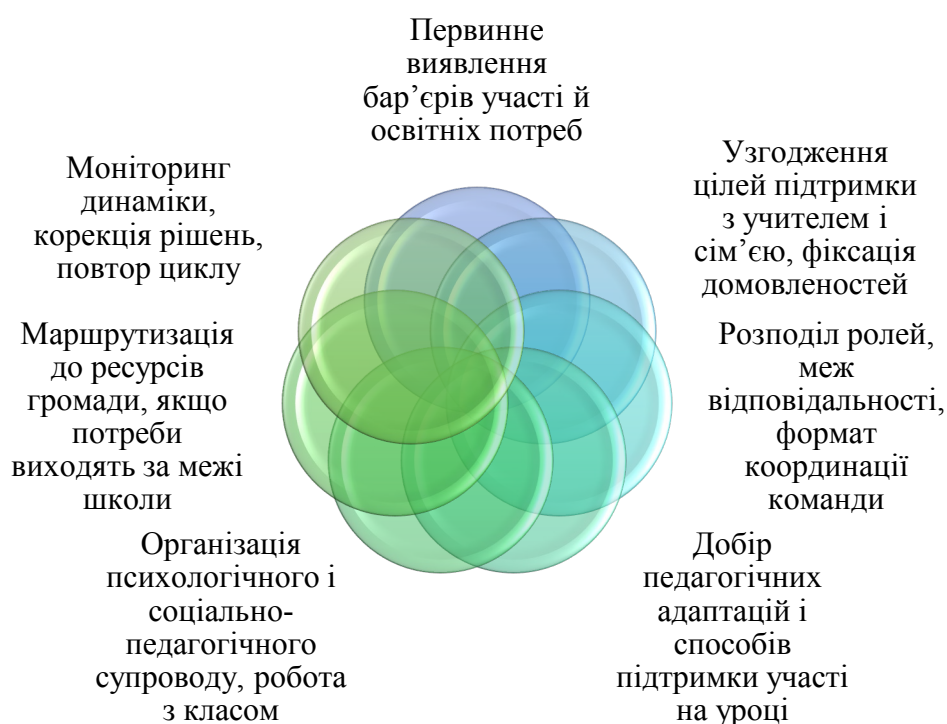


Рис. 6. Алгоритм упровадження системи підтримки на рівні закладу освіти

Алгоритм демонструє, що підтримка не зводиться до разового рішення, а функціонує як цикл, у якому ключовими точками ризику є неузгодженість цілей із сім'єю, нечіткий розподіл ролей та відсутність моніторингу. У практичному вимірі це означає, що ефективність підвищується передусім через процедурність, а не через нарощування кількості заходів.

Отже, система допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку в сучасних умовах є результативною лише за наявності узгодженого, процедурно визначеного супроводу, що об'єднує внутрішньошкільні механізми підтримки, партнерство із сім'єю та взаємодію з ресурсами громади. Ключовим критерієм ефективності виступає не формальне виконання ролей і наявність окремих заходів, а реальна участь дитини в навчанні та соціальній взаємодії, стабільна в часі і підтверджувана динамікою освітніх досягнень і адаптації. Водночас найбільш типові обмеження функціонування такої системи пов'язані з фрагментарністю координації, нечіткістю меж відповідальності між учителем, асистентом і фахівцями супроводу, нерівністю ресурсів у різних закладах та недостатньою включеністю сім'ї в узгодження цілей і практик підтримки.

Література

1. Байда Л. Ю. Школа для кожного : посібник. Київ : ЦУЛ, 2015. 60 с.
2. Безлюдний О. Роль сім'ї у особистісному розвитку дитини. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2011. № 1. С. 49–55.
3. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в територіальній громаді: теоретико-методичні основи : монографія. Київ : Науковий світ, 2006. 363 с.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі. Київ : ЦУЛ, 2009. 208 с.
5. Белова Є. Роздуми перед школою: поради батькам. *Дошкільне виховання*. 2004. № 8. С. 80–83.
6. Братусь І. В. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : методичні матеріали до тренінгу. Київ : Науковий світ, 2004. 86 с.

7. Будяк Л. В. Інклюзивне навчання в сільському загальноосвітньому закладі. Черкаси, 2010. 259 с.
8. Василенко О. М. Соціально-педагогічна робота з учнями з особливими потребами в загальноосвітній школі інклюзивної орієнтації. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2012. № 5. С. 29–33.
9. Виклик для України: розробка рамкових основ змісту (національного курикулуму) загальної середньої освіти для 21-го століття : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 26–27 червня 2007 р. Київ, 2007. 239 с.
10. Гарькавець С. О. Система соціально-психологічних впливів і проблема формування просоціальних установок школярів. *Освіта на Луганщині*. 2015. № 2(41). С. 34–39.
11. Гриценко Л. І., Обухівська А. Г., Панок В. Г. та ін. Психологічна служба та психолого-медико-педагогічні консультації системи освіти України: показники розвитку за підсумками 2004–2005 навчального року. Київ : Ніка-Центр, 2005. 146 с.
12. Денисенко Т. В. Система стимулювання освітньої діяльності. *Управління школою*. 2015. № 3(267). С. 10–16.
13. Деніелс Е. Р., Стаффорд К. Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів / пер. з англ. 2000. 256 с.
14. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі : науково-методичний збірник. Київ, 2006. Вип. 8, т. 1. 288 с.
15. Діти державної опіки: проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник : у 2 кн. Київ : Міленіум, 2005. 286 с.
16. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Київ, 2004. 364 с.
17. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik для педагогів і батьків. Київ, 2016. 68 с. URL: https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2016/08/n_zaerkova_a_trejtyak_inkl_osvita_vid_a_do_ya.pdf (дата

звернення: 09.02.2026).

18. Інклюзивна освіта: стан і перспективи розвитку в Україні : науково-методичний збірник. Київ : ФОП Придатченко П. М., 2007. 387 с.

19. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

20. Колупаєва А. А. Педагогічні основи інтегрування школярів з особливостями психофізичного розвитку у загальноосвітні навчальні заклади : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2007. 457 с.

21. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими потребами та організація їхнього навчання. Київ, 2010. 259 с.

22. Колупаєва А. А., Софій Н. З., Найда Ю. М. та ін. Інклюзивна школа: особливості організації та управління : навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л. І. Даниленко. Київ, 2007. 128 с.

23. Лупарт Д., Веббер Ч. Шкільна реформа в Канаді: перехід від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл. *Exceptionality Education Canada*. 2002. Т. 12, № 2. С. 7–52.

24. Путівник для батьків дітей з особливими потребами : навчально-методичний посібник : у 9 кн. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : ТОВ ВПЦ «Літопис ХХ», 2010. (Серія «Інклюзивна освіта»).

25. Софій Н., Сварник М., Троханіс П. Права дітей з особливими освітніми потребами та рівний доступ до якісної освіти. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 2006. 64 с.

26. Україна. Закони. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. База даних «Законодавство України» / Верховна Рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 09.02.2026).

Abstract. *The article analyzes the current state and key components of the support system for children with psychophysical developmental disorders under contemporary conditions of inclusive education and increasing community responsibility. The study synthesizes theoretical approaches that conceptualize support as a multi level system integrating the school environment, family, and social services. Regulatory and organizational foundations of ensuring the right to quality education*

are outlined, with particular attention to the roles of multidisciplinary support teams and the teacher assistant. An integrated author model of support organization is proposed, emphasizing manageability and measurable outcomes. A set of effectiveness indicators and practical tools for schools is substantiated to enhance student participation, social inclusion, and constructive cooperation with parents. Possible implementation pathways and directions for further research are also identified.

Key words: *inclusive education, psychological and pedagogical support, teacher assistant, children with special educational needs, social pedagogical work, family partnership, effectiveness indicators.*

ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА «ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ» У ПРОЦЕСІ РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

***Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічне обґрунтування дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у контексті ресурсно-орієнтованого навчання. Визначено концептуальні підходи до проєктування змісту дисципліни (студентоцентрований, компетентнісний, системний, інтегративний, проєктно-діяльнісний, технологічний), що забезпечують формування професійної готовності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти до здійснення консультативної та експертної діяльності у сфері освіти. Розкрито дидактичні засади підготовки майбутніх фахівців до освітнього консалтингу й експертизи, уточнено структуру професійної компетентності освітнього консультанта та експерта через інтеграцію когнітивного, аналітико-проєктного й організаційно-комунікативного компонентів. Схарактеризовано технологію розробки змісту освітнього компонента, яка передбачає визначення цілей і результатів навчання, структурування змістових модулів, добір методів ресурсно-орієнтованого навчання, організацію практико-орієнтованої діяльності здобувачів освіти та оцінювання результатів навчання. Представлено авторську дидактичну систему реалізації освітнього компонента, що охоплює взаємопов'язані підсистеми: методологічно-цільову, змістово-методичну, інформаційно-організаційну та контрольню-результативну. Обґрунтовано, що впровадження зазначеної системи сприяє розвитку аналітичного мислення, професійної рефлексії та готовності майбутніх магістрів освітніх наук до здійснення консалтингової й експертної діяльності в умовах трансформації сучасного освітнього середовища.*

Ключові слова: *дидактична система, освітній консалтинг, експертна діяльність, освітня програма, освітній компонент, технологія навчання, професійна компетентність, ресурсно-орієнтоване навчання.*

Сучасні трансформації системи вищої освіти, пов'язані з підвищенням вимог до якості освітнього процесу, розвитком освітнього менеджменту та впровадженням експертно-консалтингових практик, зумовлюють необхідність підготовки фахівців нового типу – магістрів освітніх наук, здатних здійснювати професійну консультативну й експертну діяльність у сфері освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проектування дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність», спрямованої на формування аналітичного мислення, професійної рефлексії та готовності здобувачів освіти до прийняття обґрунтованих управлінських і педагогічних рішень. Одним із ефективних методологічних підходів до реалізації зазначеного освітнього компонента є ресурсно-орієнтоване навчання як студентоцентрована освітня парадигма, що забезпечує інтеграцію освітніх, методичних та організаційних ресурсів у процесі професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук.

Актуальність упровадження дидактичної системи освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у педагогічному університеті зумовлена низкою ключових чинників: трансформацією управління освітою та зростанням ролі освітнього консалтингу як інструменту розвитку закладів освіти; підвищенням вимог до професійної компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників, що передбачає володіння навичками експертного аналізу, оцінювання якості освітніх процесів і прийняття управлінських рішень; переходом до ресурсно-орієнтованого навчання, спрямованого на інтеграцію освітніх ресурсів, розвиток аналітичного мислення та формування здатності до професійної рефлексії; сучасними суспільними викликами, зокрема умовами воєнного стану, соціально-економічними змінами

та потребою модернізації освітнього середовища, що актуалізують підготовку фахівців, здатних здійснювати експертний супровід освітніх трансформацій і консалтингову підтримку освітніх організацій.

Відтак, реалізація освітньо-професійних програм у педагогічних університетах потребує інтеграції сучасних педагогічних підходів, інноваційних методів навчання та практико-орієнтованих форм підготовки майбутніх магістрів освітніх наук. Освітній компонент «Освітній консалтинг та експертна діяльність» спрямований на розвиток професійної компетентності здобувачів освіти у сфері освітнього менеджменту, аналітики та експертизи, що забезпечує їхню готовність до виконання консультативних функцій, оцінювання освітніх процесів і впровадження інноваційних управлінських рішень. З огляду на зазначене важливим науково-педагогічним завданням постає проектування змісту освітнього компонента та побудова дидактичної системи його реалізації в умовах ресурсно-орієнтованого навчання.

Мета статті: розробити дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання в педагогічному університеті.

Дидактична система реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі підготовки майбутніх магістрів освітніх наук ґрунтується на концепції студентоцентрованого навчання, теоретичні засади якого обґрунтовано у працях українських і зарубіжних дослідників (А. Семенкова, Л. Рябовол, С. Толочко, Л. Гула, О. Заблоцька, І. Ніколаєва, І. Іринчина, О. Біляковська, К. Біницька, Н. Кононец, С. Нестуля та ін.). Водночас методологічну основу реалізації освітнього компонента становлять компетентнісний, системний, інтегративний, технологічний і проектно-діяльнісний підходи, що забезпечують поєднання теоретичної підготовки здобувачів освіти з практикою освітнього консалтингу та експертної діяльності.

Студентоцентризований підхід у викладанні освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» передбачає зміщення акценту з трансляції знань на організацію активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвиток їхньої автономності, критичного мислення, здатності до аналітичної оцінки освітніх процесів і прийняття обґрунтованих професійних рішень. У межах ресурсно-орієнтованого навчання це реалізується через використання різноманітних освітніх ресурсів – методичних, інформаційних, кейсових та аналітичних, що сприяє формуванню готовності майбутніх магістрів освітніх наук до консультативної та експертної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Основними принципами студентоцентризованого підходу у контексті ресурсно-орієнтованого навчання є орієнтація на індивідуальні освітні потреби здобувачів освіти, активізація їхньої пізнавальної діяльності, розвиток автономності та відповідальності за результати навчання, забезпечення варіативності освітніх ресурсів і форм організації освітнього процесу, а також інтеграція теоретичних знань із практико-орієнтованими видами діяльності. Реалізація зазначених принципів передбачає створення освітнього середовища, у якому здобувач освіти виступає активним суб'єктом навчання, здатним до самостійного аналізу професійних ситуацій, прийняття обґрунтованих рішень і рефлексії власної діяльності.

У межах освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» це знаходить відображення у застосуванні кейс-методу, експертно-аналітичних завдань, моделюванні консультативних ситуацій, роботі з аналітичними матеріалами та виконанні проєктних завдань, що забезпечує розвиток професійної компетентності майбутніх магістрів освітніх наук та їхню готовність до здійснення консультативної й експертної діяльності.

Принцип індивідуалізації навчання передбачає адаптацію змісту освітнього компонента, форм і методів навчання до рівня підготовки, професійних інтересів

і досвіду здобувачів освіти, що забезпечує побудову індивідуальних освітніх траєкторій у процесі підготовки майбутніх магістрів освітніх наук.

Принцип активного навчання орієнтований на використання інтерактивних методів, а саме кейс-аналізу, моделювання консультативних ситуацій, експертно-аналітичних завдань, проєктної діяльності – з метою формування практичних умінь освітнього консалтингу та експертної діяльності.

Принцип рефлексії та самостійності передбачає розвиток здатності здобувачів освіти до самоаналізу професійних дій, критичного осмислення освітніх процесів і прийняття обґрунтованих управлінських рішень.

Принцип саморегуляційності спрямований на формування навичок планування, організації та оцінювання власної навчальної діяльності, що є необхідним для майбутньої професійної діяльності в умовах освітнього консалтингу.

Принцип практико-орієнтованості передбачає інтеграцію змісту дисципліни з реальними професійними ситуаціями у сфері освітнього менеджменту, аналізом кейсів, розробленням експертних висновків і консультативних рекомендацій.

Принцип варіативності освітніх ресурсів полягає у використанні різноманітних методичних, аналітичних, інформаційних і кейсових матеріалів, що забезпечують багатовекторність навчання в умовах ресурсно-орієнтованого підходу.

Принцип гнучкості та адаптивності передбачає можливість вибору здобувачами освіти форм діяльності, способів виконання завдань і темпу опанування навчального матеріалу, що сприяє підвищенню мотивації та відповідальності за результати навчання.

Практика впровадження студентоцентрованого підходу у викладанні освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» засвідчила ефективність комплексного поєднання аналітичних, консультативних і рефлексивних форматів навчання, що орієнтують здобувачів освіти на

виконання реальних професійних ролей. З урахуванням специфіки підготовки майбутніх магістрів освітніх наук було апробовано такі педагогічні інструменти:

- *консалтингова симуляція* – моделювання діяльності освітніх консультантів через аналіз проблемних ситуацій розвитку закладів освіти та підготовку експертних рекомендацій;

- *аналітичні міні-дослідження* – виконання здобувачами освіти короткострокових експертних аналізів освітніх практик, управлінських стратегій або освітніх ініціатив із подальшою презентацією результатів;

- *рольові формати професійної взаємодії* – відтворення роботи експертних груп, дорадчих рад і консультативних команд, що сприяє формуванню комунікативної та управлінської компетентності;

- *рефлексивні практики* – ведення аналітичних нотаток, обговорення професійних кейсів, самооцінювання результатів діяльності, спрямовані на розвиток професійної рефлексії;

- *інтегровані практико-орієнтовані завдання* – поєднання теоретичних положень дисципліни з підготовкою експертних висновків, стратегічних пропозицій і консультативних проєктів.

Таким чином, студентоцентризований підхід у реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» сприяє не лише засвоєнню теоретичних засад освітнього менеджменту, а й розвитку аналітичного мислення, професійної рефлексії та готовності майбутніх магістрів освітніх наук до виконання консультативних і експертних функцій у сфері освіти. Зміщення акценту на активну участь здобувачів освіти в освітньому процесі забезпечує формування здатності до самостійного прийняття рішень, критичного оцінювання освітніх практик та розроблення обґрунтованих управлінських рекомендацій.

Важливу роль серед методологічних підходів до розроблення змісту освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» в умовах сучасного педагогічного університету відіграє компетентнісний підхід, оскільки

він спрямований на подолання розриву між теоретичною підготовкою здобувачів освіти та їхньою здатністю застосовувати набуті знання у практиці освітнього консалтингу й експертної діяльності. Компетентнісний підхід забезпечує орієнтацію на результати навчання, розвиток професійної автономності та формування інтегрованих умінь аналізу, оцінювання й прийняття управлінських рішень, що відповідає сучасним підходам до модернізації змісту освіти та розвитку ключових компетентностей особистості (Н. Бібік, О. Пошетун, І. Бех, О. Овчарук, М. Гриньова, Н. Кононець та ін.).

Загалом компетентнісний підхід ґрунтується на розвитку ключових, загальнопрофесійних і спеціальних компетентностей, що забезпечують здатність здобувачів освіти до розв'язання практичних завдань у сфері освітнього менеджменту, консалтингу та експертної діяльності. У контексті освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» цей підхід спрямований на:

- *формування аналітичної компетентності* – здобувачі освіти опановують методи аналізу освітніх процесів, оцінювання ефективності управлінських рішень, підготовки експертних висновків і рекомендацій;

- *розвиток практичних умінь консультативної діяльності* – майбутні магістри освітніх наук навчаються визначати проблеми розвитку освітніх організацій, обґрунтовувати шляхи їх розв'язання, розробляти стратегії змін і консультативні пропозиції;

- *інтеграцію теоретичних знань у професійну діяльність* – навчання передбачає застосування управлінських, педагогічних і аналітичних підходів до моделювання реальних професійних ситуацій, що сприяє формуванню готовності до експертного супроводу освітніх трансформацій;

- *розвиток soft skills у професійному середовищі* – освітній компонент сприяє формуванню комунікативної культури, вміння працювати в консультативних командах, вести професійний діалог, аргументовано відстоювати позицію та здійснювати рефлексію результатів діяльності.

Передбачається, що компетентний фахівець у сфері освіти після опанування освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» набуває таких професійних здатностей:

- здатність застосовувати сучасні концепції розвитку освіти і педагогіки, використовувати методологію науково-педагогічних досліджень у професійній діяльності (ПРН 1);

- здатність здійснювати ефективну професійну комунікацію, формувати партнерську міжособистісну взаємодію, аргументовано презентувати власні висновки та брати участь у фахових дискусіях (ПРН 3);

- здатність організовувати освітній процес на засадах студентоцентрованого, компетентнісного та контекстного підходів, управляти навчально-пізнавальною діяльністю та здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання (ПРН 5);

- здатність здійснювати пошук, аналіз і критичне оцінювання інформації з освітніх і педагогічних наук, використовувати її для підготовки експертних висновків і консультативних рекомендацій (ПРН 9);

- здатність реалізовувати консультативну діяльність у сфері освіти, застосовуючи аналітичні та експертні інструменти професійної взаємодії (ПРН 11).

Вочевидь, з позиції сучасної дидактики інтегрована компетентнісна структура результатів навчання знаходить відображення у визначених програмних результатах освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» (рис. 1).

Як бачимо, компетентнісний підхід передбачає, що після завершення навчання повинен володіти не лише системою теоретичних знань і практичних умінь та інтегральною професійною компетентністю за обраною освітньою програмою, але й сформованою здатністю до здійснення консультативної та експертної діяльності як важливого складника професійної підготовки магістра освітніх наук.

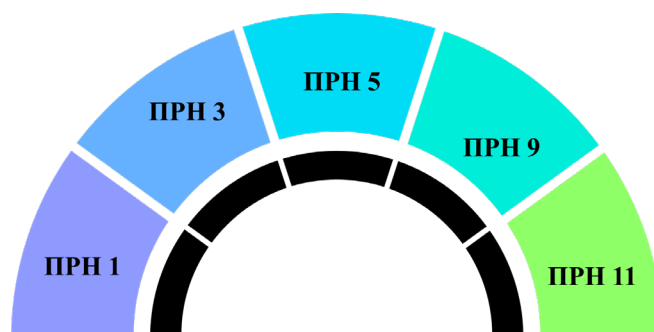


Рис. 1. Компетентнісна структура програмних результатів навчання освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність»

На підставі аналізу праць сучасних науковців (Н. Кононец, Н. Бібік, О. Пометун, І. Бех, О. Овчарук та ін.) професійну компетентність майбутнього фахівця у сфері освітнього консалтингу потрактуємо як інтегративну характеристику особистості, що відображає готовність і здатність здійснювати аналітичну, консультативну та експертну діяльність, приймати обґрунтовані управлінські рішення, здійснювати оцінювання освітніх процесів і ефективно взаємодіяти з учасниками освітнього середовища.

Разом із тим виокремимо структурні компоненти професійної компетентності майбутнього магістра освітніх наук (рис. 2): *когнітивно-аналітичний*, *діяльнісно-консультативний*, *процесуально-рефлексивний* та *комунікативно-партнерський*.

Так, **когнітивно-аналітичний компонент** охоплює систему знань із педагогіки, освітнього менеджменту та методології освітніх досліджень; **діяльнісно-консультативний компонент** відображає здатність застосовувати інструменти аналізу освітніх процесів, розробляти експертні висновки та консультативні рекомендації; **процесуально-рефлексивний компонент** визначає здатність до критичного оцінювання результатів діяльності, професійної рефлексії та прийняття управлінських рішень; **комунікативно-партнерський компонент** характеризує здатність до ефективної взаємодії, ведення професійного діалогу та роботи в консультативних командах.



Рис. 2. Модель структурних компонентів професійної компетентності майбутнього магістра освітніх наук

Таким чином, компетентнісний підхід у реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі підготовки магістрів освітніх наук забезпечує формування інтегральної професійної компетентності, розвиток аналітичного мислення, консультативних умінь і здатності до експертного супроводу освітніх процесів, що сприяє готовності випускника до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Поряд із компетентнісним підходом доцільним є врахування інших методологічних орієнтирів, зокрема практико-орієнтованого підходу, реалізація якого забезпечує створення змістовно цілісної робочої програми освітнього компонента, спрямованої на поєднання теоретичної підготовки здобувачів освіти з виконанням професійно значущих завдань у сфері освітнього консалтингу та експертної діяльності.

У ході наукового пошуку встановлено, що компетентнісний підхід до розроблення змісту освітнього компонента зумовлює особливості його структуризації, у якій пріоритети визначаються з позицій практико-орієнтованого підходу. Такий підхід передбачає моделювання реальних професійних ситуацій, використання кейсів, аналітичних і консультативних завдань, що забезпечує наближення освітнього процесу до умов майбутньої професійної діяльності та визначає логіку побудови авторської дидактичної моделі (рис. 3).

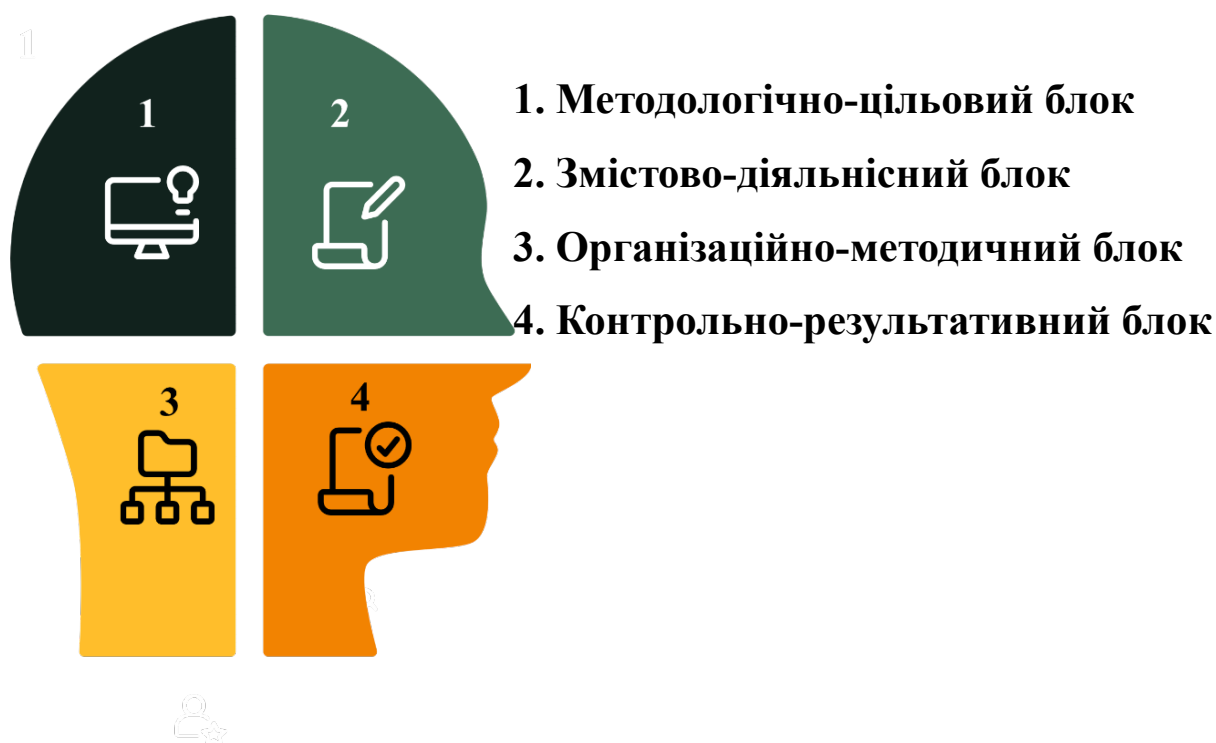


Рис. 3. Авторська дидактична модель реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання

З огляду на зазначені методологічні орієнтири розроблено авторську дидактичну модель реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання (рис. 3). Модель відображає цілісну систему взаємопов'язаних елементів освітнього процесу, спрямованих на формування професійної компетентності майбутніх

магістрів освітніх наук та їхню готовність до консультативної й експертної діяльності.

Структурно дидактична модель включає такі взаємопов'язані блоки:

- ✓ **методологічно-цільовий блок** – визначає мету, завдання, принципи студентоцентрованого, компетентнісного та практико-орієнтованого підходів, а також очікувані програмні результати навчання;
- ✓ **змістово-діяльнісний блок** – охоплює навчальний зміст дисципліни, аналітичні кейси, консультативні завдання, проєктну діяльність і моделювання професійних ситуацій у сфері освітнього консалтингу;
- ✓ **організаційно-методичний блок** – передбачає використання інтерактивних форм навчання, консультативних симуляцій, експертно-аналітичних практик, колаборативної роботи та рефлексивних методів;
- ✓ **контрольно-результативний блок** – відображає систему формувального та підсумкового оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання й аналіз досягнення програмних результатів навчання.

Запропонована модель забезпечує інтеграцію теоретичної підготовки здобувачів освіти з практикою освітнього консалтингу, сприяє розвитку аналітичної культури, професійної рефлексії та готовності до прийняття управлінських рішень у сфері освіти.

Таким чином, компетентнісний підхід у реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі підготовки магістрів освітніх наук забезпечує формування інтегральної професійної компетентності, розвиток аналітичного мислення, консультативних умінь і здатності до експертного супроводу освітніх процесів, що сприяє готовності випускника до професійної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Поряд із компетентнісним підходом доцільним є врахування практико-орієнтованого підходу, реалізація якого забезпечує поєднання теоретичної підготовки здобувачів освіти з виконанням професійно значущих завдань у сфері освітнього консалтингу та експертної діяльності.

У ході наукового пошуку встановлено, що компетентнісний і практико-орієнтований підходи до розроблення змісту освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» зумовлюють особливості його структуризації, яка ґрунтується на логіці професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук до консультативної та експертної діяльності. Зазначені пріоритети відображено в авторській технології розроблення змісту освітнього компонента.

Технологія розроблення змісту освітнього компонента передбачає послідовну реалізацію взаємопов'язаних етапів:

1. Визначення мети та завдань освітнього компонента

Основною метою вивчення освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» є формування у здобувачів освіти системних знань, практичних умінь та професійних компетентностей у сфері освітнього консалтингу й експертної діяльності, необхідних для надання консультативної підтримки, проведення експертної оцінки освітніх програм і процесів, забезпечення якості освіти та впровадження інноваційних управлінських рішень у закладах освіти.

2. Визначення змісту освітнього компонента

Зміст освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» структуровано відповідно до логіки професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук і спрямовано на поєднання теоретико-методологічних засад освітнього консалтингу з практикою консультативної та експертної діяльності. Навчальний матеріал охоплює питання розвитку освітнього консалтингу як складника сучасного освітнього менеджменту, методологію експертної діяльності у сфері освіти, аналіз і оцінювання освітніх

процесів, забезпечення якості освіти та впровадження інноваційних управлінських рішень у закладах освіти.

Структура змісту освітнього компонента вибудовується за модульним принципом і передбачає послідовний перехід від засвоєння теоретичних основ освітнього консалтингу до виконання аналітичних, консультативних і експертних завдань, що забезпечує цілісність професійної підготовки здобувачів освіти.

Як уже зазначалося, під час розроблення змісту освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» застосовано модульний підхід, який розглядається як ефективний спосіб організації навчального процесу, що забезпечує логічну структурування навчального матеріалу, поетапне формування професійних компетентностей і орієнтацію здобувачів освіти на досягнення визначених програмних результатів навчання.

Відповідно до цього освітній компонент реалізується через такі змістові модулі:

Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади освітнього консалтингу та експертної діяльності.

Тема 1. Освітній консалтинг як професійна діяльність у системі освіти.

Тема 2. Методологія та моделі освітнього консалтингу й експертизи.

Тема 3. Педагогічна експертиза освітніх програм і якості освіти.

Тема 4. Управлінський консалтинг у структурних підрозділах закладу освіти.

Змістовий модуль 2. Практики консультативної та експертної діяльності в освіті.

Тема 5. Технології консалтингової та наставницької підтримки педагогів і студентів.

Тема 6. Цифрові інструменти й аналітика в консалтингу та експертизі

Тема 7. Етика і правове забезпечення консалтингової та експертної діяльності.

Тема 8. Міжнародний досвід освітнього консалтингу: адаптація в Україні.

Реалізація модульного підходу у структуризації змісту освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» передбачає логічну організацію навчального процесу, у межах якого кожен модуль виступає цілісним тематичним блоком, спрямованим на формування визначених програмних результатів навчання та професійних компетентностей майбутніх магістрів освітніх наук. Завдяки такій побудові здобувачі освіти мають можливість послідовно опановувати теоретичні засади освітнього консалтингу, аналізувати професійні ситуації та відпрацьовувати практичні навички консультативної й експертної діяльності.

Вивчення кожного змістового модуля орієнтоване на досягнення конкретних дидактичних цілей через виконання аналітичних, дослідницьких і проєктних завдань, що відображають елементи реальної професійної діяльності освітнього консультанта. Особлива увага приділяється пошуковій, науково-дослідницькій та проєктній діяльності здобувачів освіти, що сприяє розвитку навичок аналізу освітніх процесів, підготовки експертних висновків і розроблення консультативних рекомендацій.

Водночас реалізація модульного підходу тісно пов'язана з інтегративним підходом, відповідно до якого зміст освітнього компонента формується на основі поєднання знань із педагогіки, освітнього менеджменту, аналітики та експертної діяльності (О. Вознюк, О. Дубасенюк, М. Опачко, З. Рябова та ін.). Інтегративний підхід забезпечує створення єдиного дидактичного середовища, у межах якого теоретична підготовка поєднується з практикою освітнього консалтингу, а навчальні завдання відображають комплексний характер професійної діяльності майбутнього фахівця.

Застосування інтегративного підходу уможливлює проєктування змісту кожного модуля на основі обґрунтованого поєднання різних галузей знань і створення цілісної дидактичної системи реалізації освітнього компонента

«Освітній консалтинг та експертна діяльність», у межах якої використовуються інтегровані форми і методи організації навчання.

3. Методологія викладання освітнього компонента

Методологія викладання освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» ґрунтується на засадах студентоцентрованості, інтерактивності та практико-орієнтованості й передбачає використання різних методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти.

Методи за характером навчально-пізнавальної діяльності студентів: проблемного навчання (проблемне викладення матеріалу, групове вирішення проблемних ситуацій, групова дискусія); частково-пошуковий (метод евристичних запитань, метод проєктів); дослідницький (портфоліо, наукові доповіді, наукові повідомлення); репродуктивний (відтворення знань, повторення матеріалу); творчий (створення нових ідей, розробка авторських рішень, креативне моделювання).

Методичні прийоми як компоненти методів: вербальні (пояснення, дискусія, обговорення); практико-орієнтовані (виконання практичних завдань, аналіз кейсів, ситуаційні вправи); інтерактивні («Мозковий штурм», «Шкала думок», «Незакінчені речення», імітаційні методи, «Коло ідей»); рефлексивні (щоденники, самооцінка, метод «Що дізнався – що залишилось незрозумілим»); методи візуалізації знань (метод символічної наочності, хмари тегів, віртуальні дошки, майндмеппінг, інфографічний метод); комп'ютерно-орієнтовані методи (метод відео за запитом, метод вебквесту, вебкоучинг, цифрові платформи).

Методи за формою організації навчання: лекції (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, проблемна лекція); семінарські заняття (семінар-дискусія, кейс-семінар); практичні заняття; самостійна робота студентів (позааудиторна, проєктна, науково-дослідна робота студентів).

4. Оцінювання результатів навчання

Оцінювання результатів навчання з освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» спрямоване на комплексне визначення рівня

сформованості професійних компетентностей майбутніх магістрів освітніх наук, їхньої готовності до здійснення консультативної та експертної діяльності, а також здатності застосовувати здобуті знання у практичних професійних ситуаціях.

Система оцінювання передбачає поєднання формувального та підсумкового контролю, що забезпечує системний моніторинг навчальних досягнень здобувачів освіти й орієнтацію на досягнення визначених програмних результатів навчання.

Поточний контроль здійснюється через виконання аналітичних і практичних завдань, участь у дискусіях, підготовку експертних висновків, виконання кейсових завдань, розроблення індивідуальних і групових проєктів, а також представлення результатів самостійної роботи. Такий підхід сприяє формуванню навичок критичного мислення, аргументованого обґрунтування рішень та професійної рефлексії.

Підсумкове оцінювання інтегрує результати теоретичної підготовки й практичної діяльності здобувачів освіти та передбачає узагальнення сформованих компетентностей через виконання комплексних завдань, спрямованих на моделювання консультативної й експертної діяльності у сфері освіти.

Оцінювання навчальних досягнень здійснюється з урахуванням активності здобувачів освіти, якості виконання аналітичних і проєктних завдань, здатності до професійного діалогу, обґрунтованості експертних висновків і рівня досягнення програмних результатів навчання.

Реалізація освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» передбачає системне використання різноманітних освітніх ресурсів, що забезпечують інтеграцію теоретичної підготовки здобувачів освіти з практикою консультативної та експертної діяльності. До освітніх ресурсів належать навчально-методичні матеріали, авторські розробки, аналітичні кейси, цифрові освітні середовища, професійні інформаційні джерела та практичні

завдання, спрямовані на розвиток аналітичного мислення й формування професійної компетентності майбутніх магістрів освітніх наук.

Використання освітніх ресурсів забезпечує можливість індивідуалізації навчання, організації самостійної роботи здобувачів освіти, розвитку навичок пошуку, аналізу та критичного осмислення інформації, а також створює умови для моделювання реальних професійних ситуацій у сфері освітнього консалтингу.

З метою ілюстрації практичної реалізації запропонованої дидактичної моделі доцільно звернутися до авторських навчально-методичних матеріалів, що використовуються під час викладання освітнього компонента. Нижче подано фрагмент навчальної теми, який демонструє інтеграцію аналітичного, консультативного та експертного змісту дисципліни.

ТЕМА 1. ОСВІТНІЙ КОНСАЛТИНГ ЯК ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ ОСВІТИ

У сучасних умовах трансформації освіти ключовим завданням постає підвищення її якості та ефективності. Від освітніх установ очікують не лише забезпечення належного рівня знань, а й готовності до інновацій, адаптації до міжнародних стандартів, дотримання принципів академічної доброчесності. Для досягнення цих завдань дедалі більшого значення набуває освітній консалтинг, який функціонує як професійна діяльність і поєднує консультативні, експертні та методичні аспекти.



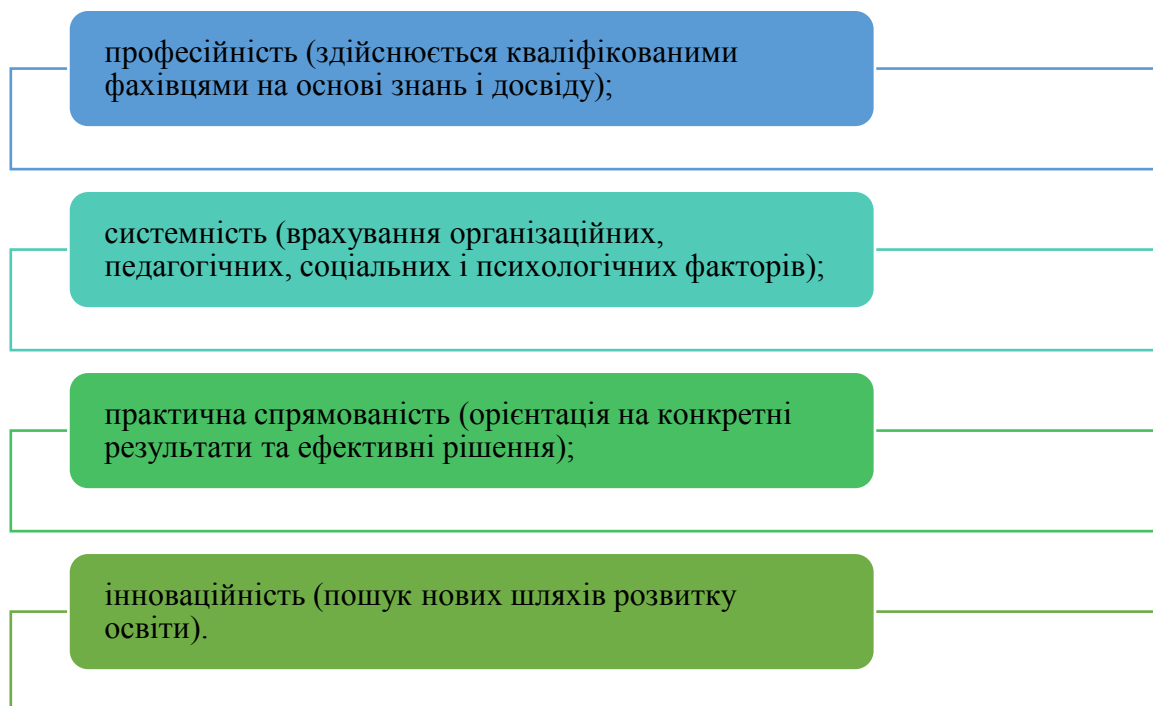
Ключове питання: Яку роль відіграє освітній консалтинг у розвитку сучасної системи освіти та як саме консультант сприяє підвищенню якості освітніх процесів?

1. Поняття та сутність освітнього консалтингу

Освітній консалтинг — це різновид професійної діяльності, спрямованої на надання спеціалізованої допомоги суб'єктам освітнього процесу (викладачам,

студентам, управлінцям, освітнім установам) у вирішенні проблемних ситуацій, підвищенні якості навчання й управління освітою.

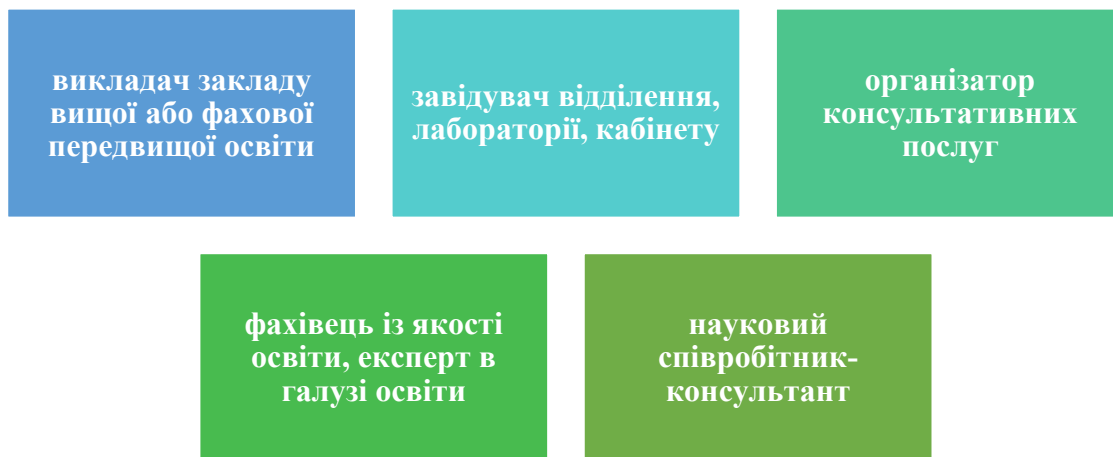
Основні риси освітнього консалтингу:



2. Професійні ролі консультанта в освіті

Згідно з Національним класифікатором професій України (ДК 003:2010), освітній консалтинг пов'язаний з такими професійними ролями:

- ✓ викладач закладу вищої або фахової передвищої освіти – поєднує навчальну й консультаційну діяльність;
- ✓ завідувач відділення, лабораторії, кабінету – здійснює управління й організацію освітнього процесу;
- ✓ організатор консультативних послуг – забезпечує доступ педагогів і студентів до якісних консультацій;
- ✓ фахівець із якості освіти, експерт в галузі освіти – проводить експертизу освітніх програм і середовища;
- ✓ науковий співробітник-консультант – здійснює методичну та дослідницьку підтримку інноваційних практик.



Таким чином, освітній консалтинг інтегрує в собі функції **викладача, управлінця, експерта та консультанта**, формуючи новий професійний профіль у галузі освіти.



Завдання і функції освітнього консалтингу

Освітній консалтинг як професійна діяльність передбачає реалізацію комплексу функцій, які формують його специфіку та практичну цінність.



- ✓ **Аналітична функція:** діагностика освітнього процесу в закладах освіти; виявлення сильних і слабких сторін освітніх програм; моніторинг результативності діяльності викладачів і студентів; прогнозування розвитку закладу в умовах реформ та інновацій.
- ✓ **Консультативна функція:** надання педагогам і управлінцям фахових порад щодо оптимізації освітнього процесу; допомога у впровадженні нових методик, технологій та інструментів навчання;

розробка індивідуальних рекомендацій для педагогічних колективів; супровід закладу освіти у процесі змін.

- ✓ **Експертна функція:** оцінювання якості освітніх програм і навчально-методичного забезпечення; перевірка відповідності стандартам та законодавчим вимогам; участь у процедурах акредитації та сертифікації; формування експертних висновків і рекомендацій.
- ✓ **Методична функція:** створення методичних рекомендацій для педагогів і студентів; поширення інноваційних освітніх практик; адаптація міжнародного досвіду до національної освітньої системи; організація навчально-методичних семінарів і тренінгів.
- ✓ **Організаційна функція:** супровід змін у структурі та діяльності освітнього закладу; участь у розробці стратегічних планів розвитку; організація системи внутрішнього забезпечення якості освіти; координація взаємодії між адміністрацією, викладачами, студентами та зовнішніми стейкхолдерами.

Отже, освітній консалтинг виступає інтегративною діяльністю, що поєднує аналітику, експертизу та консультування з методичною та управлінською підтримкою.

3. Освітній консалтинг як складова професійної підготовки

Формування компетентностей у сфері освітнього консалтингу в магістрантів педагогічних спеціальностей має велике значення, оскільки воно забезпечує їхню готовність до виконання різних професійних ролей.

Освітній консалтинг розглядається як цілеспрямована діяльність, спрямована на надання експертної підтримки суб'єктам освітнього процесу з метою оптимізації навчальних стратегій, розвитку професійних компетентностей та забезпечення відповідності підготовки сучасним соціально-економічним запитам.



- ✓ **Викладацька діяльність:** уміння поєднувати навчання зі здійсненням консультативної підтримки студентів; здатність допомагати у виборі освітніх траєкторій; наставництво й супровід професійного становлення здобувачів освіти.
- ✓ **Експертна діяльність:** здатність проводити експертизу освітніх програм та їх відповідність стандартам; участь у моніторингових дослідженнях якості освіти; підготовка експертних звітів та висновків для органів управління освітою.
- ✓ **Управлінська діяльність:** готовність виконувати обов'язки завідувача відділення, лабораторії чи кабінету; розробка планів розвитку та модернізації освітнього закладу; організація роботи педагогічного колективу.
- ✓ **Консультативна діяльність:** надання порад педагогам у впровадженні інноваційних технологій; організація консалтингових центрів і служб підтримки у закладах освіти; розробка рекомендацій для органів місцевого управління освітою.

- ✓ **Науково-дослідна діяльність:** участь у проєктах із дослідження якості освіти; аналітика й узагальнення інноваційних практик; публікація результатів досліджень у наукових журналах.

Таким чином, консалтинг інтегрує в собі **навчальну, експертну, консультативну й управлінську складові**, що робить його невід’ємною частиною професійної підготовки майбутніх педагогів та експертів.

4. Значення освітнього консалтингу для розвитку освіти

Роль освітнього консалтингу у сучасній системі освіти можна визначити через його вплив на ключові процеси розвитку:



- ✓ **Підвищення якості освіти:** консалтинг сприяє розробці механізмів внутрішнього забезпечення якості; забезпечує незалежну експертизу програм і процесів; допомагає гармонізувати навчальні плани зі стандартами ЄС.
- ✓ **Інноваційний розвиток:** підтримка впровадження нових методів навчання, інтерактивних технологій; створення умов для розвитку STEM-освіти, цифрових компетентностей; сприяння інтеграції EdTech-рішень у навчальний процес.

- ✓ **Управлінська ефективність:** допомога керівникам закладів освіти у прийнятті стратегічних рішень; оптимізація організаційних структур; підвищення ефективності використання ресурсів.
- ✓ **Міжнародна інтеграція:** консалтинг сприяє адаптації досвіду OECD, PISA, TIMSS та інших міжнародних досліджень; формує у педагогів і керівників здатність діяти відповідно до європейських стандартів; забезпечує інтеграцію України у світовий освітній простір.
- ✓ **Післявоєнне відновлення освіти в Україні:** консалтинг допомагає модернізувати освітні установи в умовах відбудови; сприяє впровадженню інноваційних стратегій розвитку; забезпечує підтримку педагогів і керівників у кризових умовах.

Таким чином, освітній консалтинг виступає *стратегічним інструментом розвитку освіти*, що поєднує підтримку індивідуальних педагогів і студентів з трансформацією освітніх систем на національному рівні. Освітній консалтинг як професійна діяльність є ключовим елементом сучасної системи освіти. Він забезпечує зв'язок між науковими дослідженнями, педагогічною практикою та управлінськими рішеннями, формує умови для підвищення якості освітнього процесу та розвитку професійної компетентності педагогів.

Підготовка фахівців до консалтингової та експертної діяльності сприяє реалізації завдань Національної стратегії розвитку освіти, інтеграції України в європейський освітній простір і формуванню нової культури професійної підтримки в освіті.



Завдання для самостійного опрацювання:

1. Проаналізувати поняття «освітній консалтинг». Скласти коротку порівняльну таблицю, у якій визначити спільні та відмінні риси між освітнім консалтингом, методичним супроводом та коучингом в освіті.

2. Дослідити професійні функції освітнього консультанта. На основі 2-3 наукових джерел визначити ключові компетентності консультанта та пояснити, чому вони є важливими у сучасній системі освіти.

3. Створити міні-кейс. Описати реальну або умовну ситуацію (10-12 речень), у якій заклад освіти потребує консалтингової підтримки. Запропонувати можливі кроки освітнього консультанта для розв'язання проблеми.

4. Розробити «дерево проблем». Виділити одну актуальну проблему в діяльності сучасного закладу освіти (наприклад, низька мотивація учнів, труднощі в управлінні, нестача комунікації). Побудувати схему «дерева проблем» та визначити, на яких рівнях може діяти освітній консультант.

5. Підготувати аналітичну замітку. Оцінити, які тенденції освітньої реформи в Україні зумовлюють зростання попиту на послуги освітніх консультантів. Обсяг: 1-1,5 сторінки.

Представлений фрагмент навчальної теми відображає логіку реалізації авторської дидактичної моделі та засвідчує, що поєднання ресурсно-орієнтованого, компетентнісного й практико-орієнтованого підходів забезпечує формування професійної компетентності майбутніх магістрів освітніх наук у сфері освітнього консалтингу та експертної діяльності.

Практична спрямованість освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» є одним із ключових принципів його реалізації та забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов професійної діяльності майбутніх магістрів освітніх наук. Навчальні завдання орієнтовані на моделювання консультативних і експертних ситуацій, аналіз освітніх кейсів, підготовку експертних висновків і розроблення рекомендацій щодо удосконалення діяльності закладів освіти.

Практична складова освітнього процесу реалізується через виконання аналітичних і проєктних завдань, участь у професійно спрямованих дискусіях, роботу з реальними або змодельованими управлінськими ситуаціями, що сприяє

формуванню навичок прийняття обґрунтованих рішень та розвитку професійної рефлексії.

Залучення здобувачів освіти до консультативної й експертної діяльності у межах навчального процесу створює умови для інтеграції теоретичних знань із практикою освітнього менеджменту, розвитку комунікативної культури та формування готовності до професійної взаємодії з учасниками освітнього середовища.

Отже, запропонована дидактична система реалізації освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх магістрів освітніх наук, поєднуючи теоретичні засади освітнього консалтингу з практикою консультативної та експертної діяльності.

Висновки. У результаті проведеного дослідження обґрунтовано концептуальні засади розроблення змісту освітнього компонента «Освітній консалтинг та експертна діяльність» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання в педагогічному університеті. Доведено, що поєднання студентоцентрованого, компетентнісного, практико-орієнтованого, інтегративного та модульного підходів забезпечує цілісність дидактичної системи підготовки майбутніх магістрів освітніх наук і сприяє формуванню їхньої готовності до консультативної та експертної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Розроблено авторську дидактичну модель реалізації освітнього компонента, яка відображає взаємозв'язок методологічно-цільового, змістово-діяльнісного, організаційно-методичного та контрольно-результативного блоків і ґрунтується на інтеграції теоретичних положень освітнього консалтингу з практикою аналітичної та експертної діяльності. Визначено логіку модульної структуризації змісту, окреслено систему методів навчання, форм організації освітнього процесу, освітніх ресурсів і засобів оцінювання результатів навчання,

що забезпечують досягнення програмних результатів та розвиток професійної компетентності здобувачів освіти.

Установлено, що використання ресурсно-орієнтованого навчання створює умови для активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, розвитку аналітичного мислення, професійної рефлексії та здатності до прийняття обґрунтованих управлінських рішень у сфері освіти. Запропонована дидактична система має прикладне значення й може бути використана для проектування змісту інших освітніх компонентів, орієнтованих на розвиток освітнього менеджменту, консалтингу та експертної діяльності у закладах вищої освіти.

Література

1. Бабенко І., Кононец Н., Большая О., Іщенко І. Організація ефективного освітнього процесу через призму педагогічної майстерності викладача: студентоцентризований підхід. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка.* 2025. № 21(41). вилучено із <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/815>
2. Гриньова М. В., Кононова М. М. Саморегуляція навчальної діяльності та професійний розвиток студентської молоді : монографія. Полтава : Астроя, 2021. 384 с.
3. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка.* Полтава, 2025. С. 100-131. <https://doi.org/10.33989/pnpu.966.c3697>
4. Гриньова М.В., Кононец Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.
5. Гула Л. Студентоцентризований підхід до організації самостійної

роботи студентів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. Вип 27, том 2, 2020
DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/27.203545>

6. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. *Scientific Collection "InterConf"*. 2023. № 162. С. 86–90. URL: <https://archive.interconf.center/index.php/conference-proceeding/article/view/4038>

7. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. № 40. 2008 С. 63–68.

8. Іщенко І. С., Кононець Н. В. Цифрові інструменти для освітнього консалтингу у системі підготовки магістрів освітніх наук. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму* (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 737-739.

9. Іщенко І., Кононець Н. Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 212-244. <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3174>

10. Іщенко І., Кононець Н., Большая О., Люлька Г. Освітній консалтинг у парадигмі сучасного управління закладами вищої освіти. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Економіка*. 2025. № 20(40). Retrieved із <https://amtp.org.ua/index.php/journal2/article/view/764>

11. Іщенко І.С., Кононець Н.В. Консалтингові рішення для підвищення конкурентоспроможності освітніх програм. *Scientific Collection «InterConf»*,(275): *with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern*

Science» (December 16-18, 2025; Toronto, Canada)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Toronto: Aeropanzer, 2025. С. 148-151.

12. Іщенко І.С., Кононець Н.В. Принципи ефективного освітнього консалтингу. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 29–30 травня 2025 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 30-33.

13. Кононець Н. В., Іщенко І. С. Принципи реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Science at the Frontier of Progress : proceedings of the International scientific and practical conference* (January 27-29, 2026). Paris, France : naukainfo.com, 2026. Рр. 177-181. <https://naukainfo.com/conference?id=93>

14. Кононець Н. В., Іщенко І. С., Ушанаєва Т. Л. Європейський досвід освітнього консалтингу в організації магістерської підготовки. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 19-20 лютого 2026 року). Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2026. С. 44-47.

15. Кононець Н. Дидактична система реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 245-281. <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3175>

16. Кононець Н., Іщенко І., Большая О. Дидактична ресурсно-орієнтована модель розвитку педагогічної майстерності викладача у контексті адаптації до змін. *Електронне наукове фахове видання «Адаптивне управління: теорія і*

17. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтоване навчання в дії: дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету* (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 25-28.

18. Кушнарєнко Л., Соляник А. Студентоцентризований підхід у підготовці фахівців документознавчого профілю. Вісник Книжкової палати. 2022. № 10. С. 32–43. URL: <http://visnyk.ukrbook.net/article/view/268913>

19. Новописьменний С., Гриньова М., Кононец Н., Іщенко І. Організаційно-методичні умови управління освітніми проєктами у процесі цифрової трансформації освіти. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С.317-351 <https://doi.org/10.33989/pnpu.716.c3177>

20. Основи управлінського консультування: навч. посіб. / Б. Г. Шелегеда, О. М. Шарнопольська, Л. М. Василюшина. Донецьк: ТОВ „ВРА „Епіцентр”, 2013. 188 с.

21. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки, розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

22. Рябова З.В. Освітній консалтинг в управлінні закладом освіти в умовах невизначеності. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України* (29 квітня, 17-20 березня 2022 р.) / Інститут

професійної освіти НАПН України; за ред. В.О. Радкевич. Київ : ІПО НАПН України, 2022. С. 221-224.

23. Рябовол Л. Студентоцентроване навчання: поняття, вимоги, шляхи реалізації. Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки. 2021. № 10. С. 55–63. URL:<http://ksqn.hol.es/wp-content/uploads/2021/11/8.pdf>

24. Саяук В.І. Зміст освітнього курсу «Технології консультування в освіті» для підготовки магістрів галузі освіти. *Цифровий репозитарій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2022. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38528>

25. Семенкова А. Студентоцентризм в системі вдосконалення якості освіти. Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали тринадцятої міжнародної науково-практичної конференції. 2019. С. 188–190. URL: <http://surl.li/lhczb>

26. Семенюк С. Освітній консалтинг: перспективи розвитку в Україні. 2023. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60788398.pdf>

27. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). 2015. 32 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

28. Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 569-588.

29. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference "Innovative development of science, technology and education"* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244–249.

30. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city,

Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.

31. Kononets N., Nestulya S. Student-centered approach in the development of digital education content. *Modern research in science and education. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference*. (October 12-14, 2023) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2023. P. 198-203.

Abstract. *The article provides a theoretical and methodological justification of the didactic system for implementing the educational component "Educational Consulting and Expert Activity" in the context of resource-oriented learning. Conceptual approaches to designing the content of the discipline (student-centered, competency-based, systemic, integrative, project-activity, technological) are identified, which ensure the formation of professional readiness of applicants for the second (master's) level of higher education to carry out advisory and expert activities in the field of education. The didactic principles of training future specialists for educational consulting and expertise are revealed, the structure of the professional competence of an educational consultant and expert is clarified through the integration of cognitive, analytical-project and organizational-communicative components. The technology of developing the content of the educational component is characterized, which involves determining the goals and results of learning, structuring content modules, selecting methods of resource-oriented learning, organizing practice-oriented activities of education seekers and assessing learning outcomes.*

The author's didactic system for implementing the educational component is presented, which includes interrelated subsystems: methodological-targeted, content-methodical, information-organizational and control-resultative. It is substantiated that the implementation of the specified system contributes to the development of analytical thinking, professional reflection and readiness of future masters of educational sciences to carry out consulting and expert activities in the conditions of transformation of the modern educational environment.

Key words: *didactic system, educational consulting, expert activity, educational program, educational component, learning technology, professional competence, resource-oriented learning.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ У ПІДГОТОВЦІ МАГІСТРАНТІВ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ: КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТИЗА»

***Анотація.** У статті обґрунтовано актуальність освітнього консалтингу як важливої складової сучасної системи підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» в умовах трансформації вищої освіти та зростання запиту на фахівців, здатних здійснювати консалтингову, експертну й дорадчу діяльність. Схарактеризовано низку принципів, що забезпечують системність, науковість та практичну значущість процесу консультування у межах професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»: науковості, індивідуалізації, практико-орієнтованості, безперервності, інтегративності, партнерської взаємодії, цифровізації, самоорганізації та рефлексії. У результаті дослідження визначено та теоретично обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»: системна організація консалтингового процесу; інтеграція методологічних підходів до освітнього консалтингу (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський підходи); використання різних форматів освітнього консалтингу; використання цифрових технологій для освітнього консалтингу. Доведено, що реалізація зазначених організаційно-педагогічних умов сприяє формуванню у магістрантів цілісної професійної*

компетентності освітнього консультанта, розвитку здатності до аналітичної, експертної та проєктної діяльності, підвищенню рівня автономії, рефлексивності та готовності до професійного саморозвитку. Особливу роль у цьому процесі відіграє консалтинг-лабораторія «ConsultEdu Lab», яка виступає інноваційним науково-методичним та організаційним середовищем для інтеграції теоретичної підготовки з практикою освітнього консалтингу, зокрема у сфері створення та експертизи електронних освітніх ресурсів.

Ключові слова: *консалтинг, освітній консалтинг, магістранти, освітні науки, освітня програм, вища освіта, професійна підготовка, методологічні підходи, цифровізація, організаційно-педагогічні умови.*

У сучасному освітньому середовищі підготовка висококваліфікованих фахівців у сфері організації освітнього процесу потребує не лише теоретичної компетентності, а й формування практичних умінь, пов'язаних із здійсненням освітнього консалтингу та проведенням експертизи. Значне ускладнення освітніх систем, інтеграція інноваційних технологій, вимоги до підвищення якості освітніх послуг і адаптації навчальних програм до потреб замовників освіти визначають необхідність розвитку спеціалізованих організаційно-педагогічних умов, які сприяють ефективній підготовці магістрантів. Разом із тим, у педагогічній практиці існує низка проблем, що ускладнюють реалізацію компетентнісного підходу в освітньому консалтингу: недостатня диференціація навчальних стратегій відповідно до специфіки консалтингової діяльності, обмежена інтеграція практико-орієнтованих форм навчання, а також відсутність системного поєднання теоретичної підготовки з організаційно-педагогічними механізмами підтримки професійного розвитку магістрантів.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю визначення та апробації організаційно-педагогічних умов, які забезпечують підвищення ефективності освітнього консалтингу в процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», що, у

свою чергу, сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців у контексті сучасних вимог освітньої практики та управління освітніми процесами.

Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що освітній (педагогічний) консалтинг у сучасній вищій освіті розглядається як багатовимірне явище, яке поєднує теоретичні знання, практичні навички та організаційно-педагогічні механізми підтримки розвитку освітніх систем. Учені визначають консалтинг як діяльність, спрямовану на науково обґрунтоване вирішення проблем функціонування та розвитку організацій, надання рекомендацій і консультацій, а також організацію навчання та супровід у процесі реалізації освітніх проєктів (Шелегеда, Шарнопольська, Васишина, 2013; Кравченко, Почуєва, 2021; Безкровний, 2015). Водночас наукова дискусія підкреслює різноманіття підходів до тлумачення поняття «освітній консалтинг». Дослідники акцентують на його соціальній, управлінській та методичній функціях, зокрема на консультуванні керівників, педагогів, учнів і їхніх сімей, забезпеченні методичного супроводу освітніх процесів, організації підвищення кваліфікації, впровадженні інновацій та експертизи освітніх програм (Рябова, 2022; Дашутіна, 2020; Гузій, 2018).

Системний аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що збільшення суспільного запиту на освітні консультаційні послуги спричинило необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних виконувати функції консультанта, дорадника, супервізора чи незалежного експерта, а також забезпечувати комплексний науково-методичний супровід освітніх процесів (Саюк, 2022; Макаренко, 2019; Щербина, 2018).

Отже, науково-педагогічний дискурс окреслює актуальність уточнення поняття «освітній консалтинг» та визначення його структурно-функціональних компонентів. Він підкреслює потребу формування організаційно-педагогічних умов підготовки магістрантів, які здатні надавати професійну консультативну підтримку, впроваджувати інноваційні підходи та забезпечувати розвиток

освітніх систем відповідно до сучасних викликів і тенденцій розвитку вітчизняної та світової освіти.

Мета статті: уточнення поняття «освітній консалтинг», визначення його структурно-функціональних компонентів та виявлення організаційно-педагогічних умов освітнього консалтингу у підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза».

У дослідженні *освітній консалтинг* потрактовуємо як професійну діяльність, спрямовану на надання консультативної допомоги здобувачам, викладачам, керівникам ЗВО та іншим учасникам освітнього процесу щодо оптимізації навчальної діяльності, вибору програм, освітніх траєкторій, ресурсів тощо (Кононец, Гриньова, 2025).

Основні напрями освітнього консалтингу (рис. 1) охоплюють:

- допомогу здобувачам вищої освіти у виборі індивідуальної освітньої траєкторії;
- підтримку викладачів у впровадженні інноваційних методів, педагогічних технологій, дидактичних моделей та систем;
- консультування адміністрації щодо ефективного менеджменту освітніх програм.

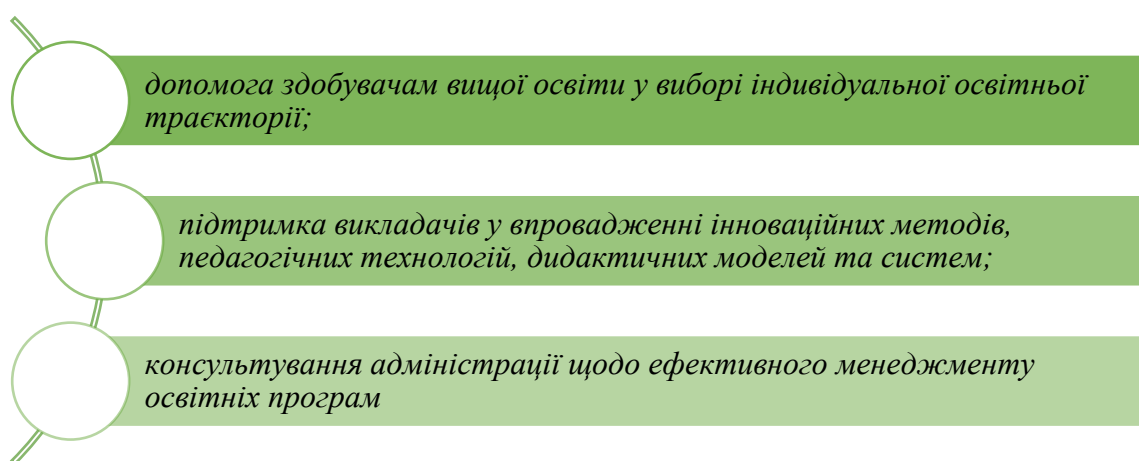


Рис. 1. Основні напрями освітнього консалтингу

На підставі вивчення наукового доробку українських учених (М. Безкровний, Л. Дашутіна, З. Рябова, С. Семенюк та ін.) пропонуємо класифікацію освітнього консалтингу за методом надання консалтингових послуг (рис. 2):

- ✓ *процесне консультування* (індивідуальне консультування учасників освітнього процесу);
- ✓ *експертне консультування* (стратегічне планування розвитку закладу освіти, аудит, медіа-аудит, управління закладами освіти, управління проектами, моніторинг якості освіти тощо);
- ✓ *навчальне консультування* (тренінги, майстер-класи, семінари для учасників освітнього процесу тощо);
- ✓ *наукове консультування* (розвиток науково-дослідницького напрямку роботи закладу освіти, розробка наукових концепцій та дидактичних моделей, моделювання науково-педагогічних досліджень, наукове консультування магістрантів, аспірантів, докторантів тощо).



Рис. 2. Класифікація освітнього консалтингу

Методологічна основа освітнього консалтингу у системі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» визначається низкою підходів (Іщенко, Кононец, 2025), які забезпечують його системність, ефективність та відповідність сучасним вимогам освітнього процесу у системі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» (рис. 3):



Рис. 3. Методологічні підходи до освітнього консалтингу у системі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»

Системний підхід (Я. Чепуренко та ін.) передбачає розгляд освітнього консалтингу як складного явища, що функціонує у взаємозв'язку з іншими компонентами професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». У межах цього підходу консалтингова діяльність розглядається як багаторівнева система, яка включає:

- суб'єкт-суб'єктні відносини (консультант – здобувач вищої освіти);
- інституційну структуру (заклад вищої освіти, центри кар'єрного розвитку, науково-методичні відділи);
- методи, засоби та технології освітнього консалтингу;

- цільові орієнтири, які визначаються стратегічними завданнями підготовки фахівців у галузі освіти.

Системний підхід дозволяє визначити місце та роль освітнього консалтингу в загальному процесі професійного розвитку магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», забезпечити його інтеграцію в освітній процес та побудову ефективних консультативних програм.

Компетентнісний підхід (М. Гриньова, Н. Кононец та ін.) передбачає орієнтацію освітнього консалтингу на розвиток у майбутніх магістрів освітніх наук професійних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності, організації освітнього процесу, освітнього менеджменту та науково-дослідної роботи. У цьому контексті освітній консалтинг сприяє:

- формуванню аналітичного мислення у магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» та здатності до самостійного розв’язання професійних проблем;
- розвитку у магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» навичок критичного оцінювання освітніх інновацій;
- удосконаленню комунікативної та управлінської компетентності магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»;
- забезпеченню готовності магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» до використання сучасних цифрових технологій у сфері освіти.

Разом із тим, компетентнісний підхід сприяє персоналізації консалтингової діяльності, орієнтації на реальні потреби здобувачів освіти та їхню майбутню професійну діяльність.

Діяльнісний підхід (С. Макаренко, Г. Кравченко та ін.) детермінує освітній консалтинг як процес активної взаємодії консультанта та здобувача освіти, спрямований на розвиток та розширення меж професійної діяльності магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Реалізаційні механізми цього підходу включають:

- введення до освітніх програм підготовки магістрів освітніх наук навчальної дисципліни «Освітній консалтинг та експертна діяльність», котра сприятиме безпосередньо підготовці магістрантів до консалтингової діяльності;
- залучення магістрантів до активних форм консалтингової роботи (кейс-стаді, тренінги, симуляційні вправи, розв’язання реальних професійних завдань);
- формування навичок самостійного ухвалення рішень та розробки освітніх проєктів;
- розвиток здатності до рефлексії та самовдосконалення у професійній діяльності.

У такий спосіб діяльнісний підхід забезпечує зв’язок освітнього консалтингу з реальними потребами ринку праці та освітнього середовища, формує у магістрантів навички практичного застосування здобутих знань.

Особистісно-орієнтований підхід (В. Байдулін, Н. Ваніна, Н. Славіна, В. Хоменко та ін.) базується на принципах індивідуалізації та суб’єкт-суб’єктної взаємодії, що передбачає врахування особистісних потреб, інтересів, рівня підготовки та професійного досвіду магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза».

Основні реалізаційні механізми особистісно-орієнтованого підходу в освітньому консалтингу передбачають:

- створення умов для самореалізації магістрантів у процесі консалтингової взаємодії;

- використання індивідуальних траєкторій професійного розвитку майбутніх магістрів освітніх наук;
- підтримка ініціативності, креативності та самостійності у навчальній і науковій діяльності;
- застосування комп'ютерно-орієнтованих методів консультування в освітньому процесі.

Водночас, реалізація цього підходу сприяє створенню комфортного психологічного середовища для освітнього консалтингу, що стимулює професійний розвиток і мотивацію до навчання (Славіна, 2022).

Технологічний підхід (В. Драгунова, І. Іщенко, К. Краус та ін.) враховує, що в умовах цифровізації освіти освітній консалтинг набуває нових форм завдяки використанню сучасних технологій, що у свою чергу дозволяє зробити його доступним, інтерактивним та ефективним. Реалізаційними механізмами цього підходу ми вбачаємо:

- використання електронних освітніх платформ та дистанційного консалтингу;
- впровадження технологій змішаного навчання та онлайн-менторства;
- застосування цифрових ресурсів для аналізу та оцінювання освітніх процесів.

Цілком очевидно, що саме технологічний підхід дозволяє підвищити ефективність освітнього консалтингу, зробити його більш гнучким та адаптованим до потреб здобувачів освіти.

З огляду на вище зазначене, у закладі вищої освіти під час підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» доцільно використовувати інформаційно-консультаційні технології, які будуть ефективними під час магістерської підготовки (Кононець, 2023). До цих технологій відносимо такі, як: технологія співробітництва закладів вищої освіти та наукових установ, технологія онлайн-консультування, технологія

освітнього коучингу, технологія педагогічних майстерень, технологія «Цифрові освітні ресурси», технологія інформаційних днів/тижнів, технологія освітнього коворкінгу (рис. 4).

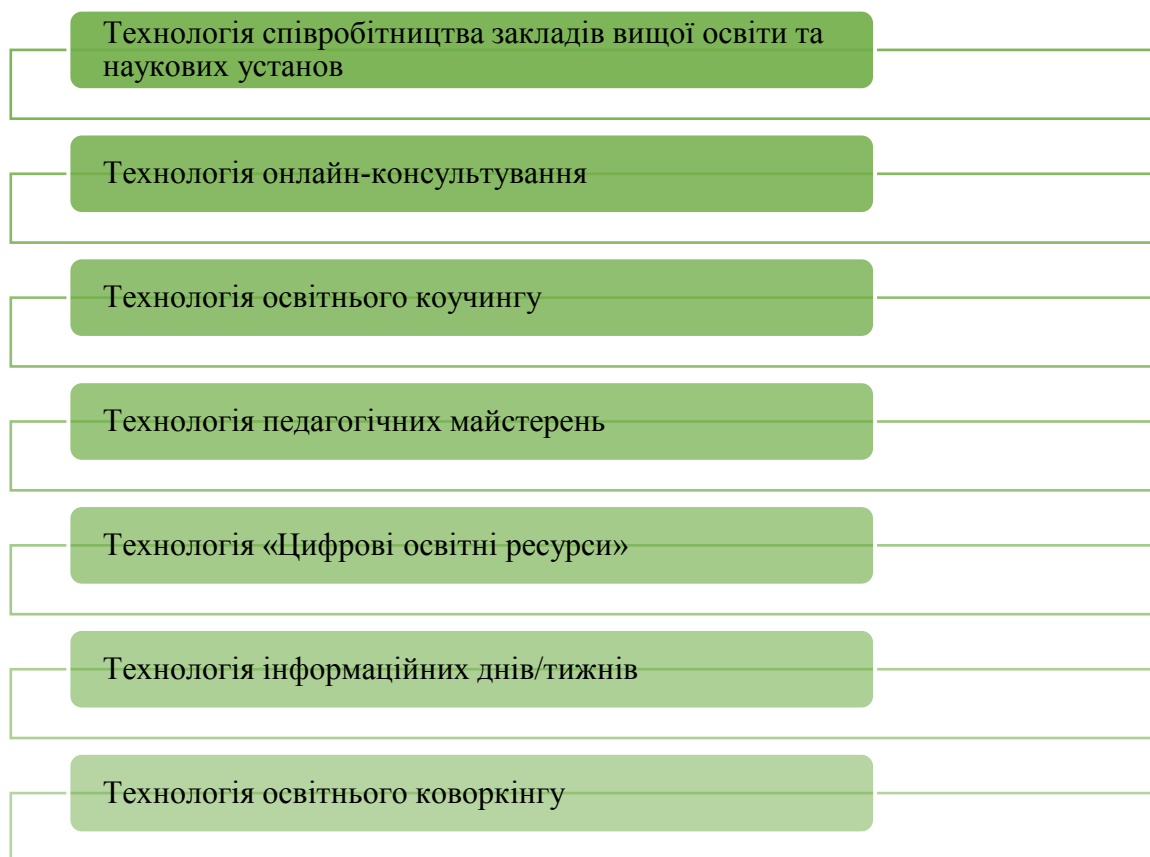


Рис. 4. Інформаційно-консультаційні технології у системі підготовки магістрів освітніх наук

Разом із тим, з метою набуття навичок ефективного освітнього консультування магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» варто розпочати з алгоритму дослідження діяльності закладу вищої освіти:

- визначити потреби команди закладу вищої освіти (шляхом особистісного спілкування, глибинних інтерв'ю, групових зустрічей, опитувань тощо);

- провести аналіз діяльності закладу вищої освіти, контингенту здобувачів освіти та їх потреб, спільно з командою виділити пріоритетні завдання;
- провести аналіз стану професійної діяльності членів команди на основі факторно-критеріального моделювання;
- сприяти пролонгованому підвищенню кваліфікації, участі членів команди у діяльності професійних організацій, груп та ін.
- з'ясувати стан та потреби кожного, за можливості, організувати надання допомоги (методичної, психологічної тощо);
- залучити команду до командного виконання завдань (ротаційні проєктні групи), узгодити можливість виконання поставлених завдань
- організувати проєктне навчання для усіх учасників освітнього процесу (опанування здобувачами змісту освіти з використанням методу проєкту; опанування педагогами основ проєктної діяльності, ініціювання освітніх проєктів, подання на гранти).
- запровадити контекстні групові зустрічі: командні тренінги, проєктну роботу з будь-якого напрямку, проведення фідбеку тощо
- забезпечити стабільність презентаційної діяльності закладу вищої освіти, зокрема, у Всемережі.
- забезпечити постійне інформування громадськості про успішну діяльність закладу вищої освіти, його команди, усіх учасників освітнього процесу.

Запропонований алгоритм, на нашу думку, варто включити у змістовий компонент технологій педагогічних майстерень та освітнього коучингу (Zhamardiy, Kononets, Danysko, Basenko, Yemets, Skrinnik, Boiarynova, 2025).

Ресурсно-орієнтований підхід (М. Гриньова, В. Жамардій, О. Ільченко, Н. Кононец, В. Мокляк та ін.) до освітнього консалтингу базується на концепції ефективного використання різних видів ресурсів у процесі професійної

підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». У цьому контексті ресурс трактується як сукупність матеріальних, нематеріальних, когнітивних та соціальних можливостей, які можуть бути залучені для оптимізації навчальної та професійної діяльності магістрантів. Реалізація цього підходу передбачає:

- ідентифікацію та мобілізацію ресурсів (здібностей і компетентностей магістрантів, освітньо-інформаційних платформ, кадрового потенціалу);
- розвиток ресурсної автономії магістрантів (здатності до самостійного вирішення професійних завдань, управління освітнім процесом і самонавчання);
- інтеграцію ресурсного потенціалу освітнього середовища університету (використання ресурсної бази університету, партнерських зв'язків, технологічних інструментів тощо);

Виходячи із важливості вказаних реалізаційних механізмів, ресурсно-орієнтований підхід передбачає аналіз та ефективне використання наступних видів ресурсів у процесі освітнього консалтингу (рис. 5).

У відповідності до ресурсно-орієнтованого підходу, освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» передбачає насамперед:

- ресурсний аудит магістрантів – діагностика їхніх освітніх, особистісних, соціальних та технологічних можливостей;
- розвиток саморефлексії та самоменеджменту – навчання магістрантів методам управління власними ресурсами;
- індивідуалізація консалтингових стратегій – підбір освітніх компонентів (обов'язкових, вибіркових, курсів для неформальної освіти), форм і методів консультування відповідно до потреб магістрантів;

- інтеграція технологічних ресурсів – активне використання цифрових платформ для гнучкого консультування;
- розширення партнерської взаємодії – залучення роботодавців, науковців, експертів до консалтингової діяльності.

1. Когнітивні ресурси

- Професійні знання, навички та компетенції магістрантів;
- Освітньо-методичні матеріали, електронні бібліотеки, наукові бази даних;
- Доступ до наукових досліджень та сучасних освітніх концепцій.

2. Особистісні ресурси

- Мотиваційний потенціал здобувачів освіти;
- Рівень креативності, здатності до самоорганізації та управління власною кар'єрою;
- Рефлексивні здібності та психологічна стійкість.

3. Соціальні ресурси

- Взаємодія з консультантами, менторами, викладачами та колегами;
- Професійні спільноти, асоціації, освітні платформи для обміну досвідом;
- Соціальні зв'язки з потенційними роботодавцями, стейкхолдерами освіти.

4. Технологічні ресурси

- Використання цифрових освітніх технологій (Moodle, Zoom, Google Classroom);
- Інструменти віртуальної та доповненої реальності для освітніх цілей;
- Аналітичні сервіси для моніторингу освітнього процесу та оцінки компетентностей.

5. Організаційні ресурси

- Інституційна підтримка освітніх установ (центри кар'єрного розвитку, науково-методичні відділи);
- Освітні проекти та грантові програми для професійного зростання;
- Доступ до міжнародних освітніх програм, стажувань, партнерських ініціатив.

Рис. 5. Види ресурсів у процесі освітнього консалтингу

Вочевидь, запровадження ресурсно-орієнтованого підходу до освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» сприяє:

- підвищенню ефективності освітнього процесу завдяки раціональному використанню ресурсів;
- зміцненню самостійності та автономності магістрантів у професійному розвитку;
- оптимізації освітніх стратегій через персоналізований підхід до консультування;
- формуванню інноваційного мислення та готовності до безперервного навчання у відповідності до концепції ресурсно-орієнтованого навчання.

Багаторічне упровадження ресурсно-орієнтованого навчання на практиці зумовило можливість сформулювати **Закон Н-О** (рис. 6).

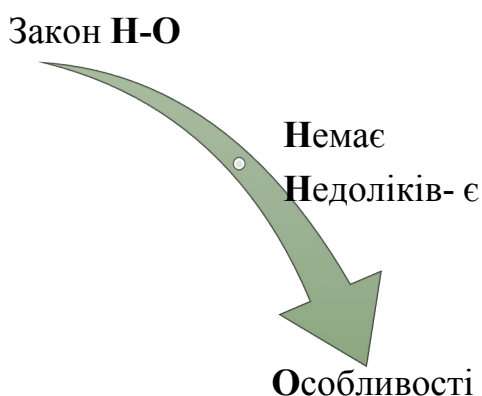


Рис. 6. Суть Закону «Н-О»

Особливо підкреслюємо, що Закон Н-О – дієвий закон, який діє у педагогіці, дидактиці, методиці професійної освіти, у процесі професійного розвитку. Аби зрозуміти цей закон, рекомендуємо орієнтуватися на ключові його постулати:

Немає Недоліків – є Особливості.

Не шукай Недоліки – вивчай і використовуй Особливості.

Не концентруйся на Негативі – адаптуй Особливості до Обставин.

Закон Н-О скеровує нашу думку на усвідомлення того, що в існуючих формах, методах, засобах, технологіях навчання немає недоліків, а є особливості, які підходять/не зовсім підходять до певних умов, тож їх варто адаптувати до розмаїття умов і реальності освітнього процесу у закладі освіти, використовувати на повну потужність їхні ресурси задля реалізації мети і досягнення позитивного результату (Кононець, 2024).

Також Закон Н-О є ефективним і дієвим в освітньому консалтингу, оскільки він спрямований на переосмислення підходу до навчання, розвитку та професійної діяльності.

Освітній консалтинг передбачає не просто аналіз проблем і недоліків, а їх конструктивне вирішення через потенціал особистості, педагогічних методик та організаційних умов. Відтак, опановуючи мистецтво освітнього консалтингу, майбутнім магістрам освітніх наук варто орієнтуватися на Закон Н-О, котрий пропонує:

- Змінити фокус із дефіцитного мислення на ресурсне. Замість того щоб виправляти «проблеми» учня, студента чи педагога, варто зрозуміти їхні особливості та знайти ефективні способи роботи з ними.
- Використовувати індивідуальний підхід. Кожен педагог, учень, заклад освіти має власні характеристики, які слід розглядати як можливості для адаптації та розвитку, а не як перешкоди.
- Розвивати гнучкість мислення. Консультант має не просто оцінювати ситуацію за загальними критеріями, а допомагати адаптуватися до реальних обставин, підбирати ефективні стратегії викладання чи навчання.

Разом із тим, магістрантам варто акцентувати увагу, що, застосовуючи цей закон, освітній консалтинг окреслює орієнтири майбутньої професійної консалтингової діяльності:

- у роботі з викладачами – допомагати розвивати сильні сторони педагогічної діяльності, знаходити індивідуальні методики замість сліпого копіювання «правильних» моделей;
- у роботі з учнями чи студентами – сприяти усвідомленню власних особливостей навчання та використанню їх для досягнення результату (наприклад, якщо студенту важко сприймати текст – використати аудіо або візуалізацію тощо);
- у розробці освітніх програм – створювати їх так, щоб вони відповідали реальним потребам цільової аудиторії, а не загальним шаблонам.

Ми переконані, Закон Н-О є надзвичайно важливим для освітнього консалтингу, адже він не лише усуває бар'єри у навчанні, але й допомагає знайти найкращі підходи для розвитку як окремих особистостей, так і закладів освіти.

Власна практика доводить, що ресурсно-орієнтований підхід до організації освітнього процесу підвищує його ефективність, а отже, й застосування його до освітнього консалтингу є ефективною методологічною основою для професійної підготовки магістрів освітніх наук. Його реалізація забезпечує цілісне використання наявного ресурсного потенціалу, сприяє формуванню самостійних, компетентних і конкурентоспроможних фахівців. Поєднання когнітивних, особистісних, соціальних, технологічних та організаційних ресурсів у процесі консалтингу створює сприятливі умови для розвитку професійної майстерності майбутніх освітян та їхньої адаптації до викликів сучасного освітнього середовища (Іщенко, Кононець, 2025).

Стейкхолдерський підхід (Р. Величко, З. Рябова та ін.) до освітнього консалтингу передбачає врахування інтересів широкого кола суб'єктів, зацікавлених у розвитку освітньої системи, включаючи:

- заклади вищої освіти та наукові установи,
- органи державного управління та місцевого самоврядування,
- роботодавців та представників бізнес-середовища,

- громадські організації,
- здобувачів вищої освіти, випускників та їхніх родин.

Ключовим аспектом застосування цього підходу є розуміння того, що ефективність освітнього консалтингу залежить від синергії, паритетної взаємодії між усіма стейкхолдерами, їхнього залучення до процесу прийняття рішень та розробки стратегічних напрямів розвитку закладу вищої освіти та галузі освіти загалом. Вочевидь, можемо виокремити функції стейкхолдерського підходу до освітнього консалтингу у процесі підготовки магістрів освітніх наук:

- аналітико-діагностична функція – забезпечує комплексний аналіз стану підготовки магістрів освітніх наук на основі оцінки потреб та запитів стейкхолдерів;
- прогностична функція – передбачає прогнозування розвитку освітньої сфери загалом та освітньої програми зокрема з урахуванням змін у соціально-економічному середовищі, потреб ринку праці, інноваційних тенденцій та освітніх трендів;
- комунікаційна функція – сприяє встановленню ефективної взаємодії між університетами, освітніми установами та іншими зацікавленими сторонами через консультації, партнерські програми, форуми, конференції тощо;
- коригувальна функція – орієнтована на адаптацію освітніх програм підготовки магістрів освітніх наук відповідно до зворотного зв'язку від стейкхолдерів, що дозволяє підвищити їхню актуальність та ефективність;
- інноваційно-впроваджувальна – сприяє залученню передових практик і технологій у процес професійної підготовки майбутніх освітян, розробці нових методологічних підходів і навчальних стратегій.

З огляду на це, реалізація стейкхолдерського підходу в освітньому консалтингу у процесі професійної підготовки магістрантів освітньої програми

«Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» передбачає використання таких механізмів:

- проведення регулярних консультаційних зустрічей із представниками ринку праці, освітніх та наукових установ;
- залучення стейкхолдерів до розробки та експертизи освітніх програм;
- організація професійних стажувань і практичної підготовки в межах співпраці з бізнесом та державними установами;
- створення платформ для обміну досвідом між викладачами, студентами та роботодавцями.

Вочевидь, стейкхолдерський підхід до освітнього консалтингу дозволяє підвищити якість професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», забезпечуючи її відповідність сучасним вимогам і тенденціям розвитку суспільства та економіки. Інтеграція цього підходу з іншими вище згаданими підходами сприяє не лише удосконаленню освітнього процесу, але й формуванню конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно діяти в освітньому середовищі.

Попри таку багатоаспектність і розмаїття підходів до освітнього консалтингу у процесі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», не можемо не виокремити *комплексний підхід*, котрий передбачає системне поєднання різних наукових підходів (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський), методів і засобів організації консультативної взаємодії з метою забезпечення максимальної ефективності професійної підготовки магістрантів. Він спрямований на всебічний розвиток компетентностей майбутніх магістрів освітніх наук, зокрема:

- аналітико-дослідницьких (уміння аналізувати освітні процеси, здійснювати наукові дослідження);

- комунікативних (розвиток навичок взаємодії в освітньому середовищі, ведення переговорів, організації командної роботи);
- організаційно-управлінських (підготовка до освітнього менеджменту, прийняття стратегічних рішень, вирішення конфліктних ситуацій);
- технологічних (володіння сучасними цифровими інструментами, методами дистанційного навчання та електронного консультування);

У ході наукового пошуку з'ясовано, що освітній консалтинг є невід'ємною складовою професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», оскільки сприяє підвищенню якості освітнього процесу, розвитку фахових компетентностей здобувачів вищої освіти та їхній адаптації до сучасних викликів педагогічної діяльності. Його ефективність також визначається низкою *принципів*, що забезпечують системність, науковість та практичну значущість процесу консультування у межах професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»: *науковості, індивідуалізації, практико-орієнтованості, безперервності, інтегративності, партнерської взаємодії, цифровізації, самоорганізації та рефлексії*.

- 1) *Принцип науковості*. Освітній консалтинг ґрунтується на сучасних наукових дослідженнях у галузі педагогіки, психології, андрагогіки та менеджменту освіти. Консультативна діяльність має відповідати принципам доказовості, емпіричної перевірності та відповідності актуальним теоріям навчання і розвитку особистості.
- 2) *Принцип індивідуалізації*. Консалтингова підтримка має враховувати особистісні та професійні особливості здобувачів магістерського рівня освіти. Важливо застосовувати диференційований підхід до кожного студента, враховуючи його освітні запити, мотивацію, рівень підготовки та професійні інтереси.

- 3) *Принцип практико-орієнтованості*. Однією з ключових функцій освітнього консалтингу є забезпечення інтеграції теоретичних знань із практичним досвідом. У процесі консультування магістри освітніх наук мають отримувати інструменти та методи, які сприятимуть розв'язанню реальних освітніх проблем, удосконаленню професійних навичок і компетентностей.
- 4) *Принцип безперервності*. Професійна підготовка магістрів освітніх наук потребує системного підходу до освітнього консалтингу, що передбачає його здійснення протягом усього періоду навчання та навіть після завершення освітньої програми. Це сприяє формуванню культури професійного саморозвитку та навчання впродовж життя.
- 5) *Принцип інтегративності*. Освітній консалтинг має поєднувати різні напрями знань – педагогіку, психологію, управління освітою, інформаційні технології, методологію наукових досліджень тощо. Це забезпечує комплексний підхід до підготовки майбутніх фахівців у галузі освітніх наук.
- 6) *Принцип партнерської взаємодії*. Консалтинговий процес передбачає не лише трансляцію знань від консультанта до магістра, а й активний діалог, взаємодію, спільне вироблення стратегій професійного розвитку. Важливою є роль наставництва, тьюторства та коучингу як ефективних форм освітнього консалтингу.
- 7) *Принцип цифровізації*. В умовах цифровізації освіти важливим є застосування сучасних технологій у процесі освітнього консалтингу. Використання онлайн-платформ, цифрових ресурсів, штучного інтелекту, дистанційних консультацій сприяє доступності та ефективності навчання магістрантів.
- 8) *Принцип самоорганізації та рефлексії*. Майбутні магістри освітніх наук мають не лише отримувати консультативну підтримку, а й навчатися самостійно аналізувати власний професійний розвиток,

здійснювати рефлексію освітньої діяльності, формувати індивідуальну траєкторію навчання та кар'єрного зростання.

Слід відмітити, що застосування комплексного підходу дозволяє інтегрувати різні форми і методи консалтингу, забезпечуючи гнучкість і варіативність освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб здобувачів освіти.

Таким чином, послуговуючись комплексним підходом до освітнього консалтингу у процесі професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», можемо виокремити низку таких *організаційно-педагогічних умов* (рис. 7):



Рис. 7. Організаційно-педагогічні умови освітнього консалтингу у підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»

1) Системна організація консалтингового процесу. Освітній консалтинг має бути інтегрованим у систему професійної підготовки магістрів освітніх наук і включати:

- індивідуальні та групові консультації з питань професійного розвитку, методології наукових досліджень, педагогічної діяльності;

- кар'єрне консультування, що сприяє адаптації магістрантів до ринку праці та їхній конкурентоспроможності;
- психолого-педагогічний супровід для підтримки особистісного та професійного розвитку здобувачів освіти.

Пропонуємо методики реалізації організаційно-педагогічної умови «Системна організація консалтингового процесу у підготовці магістрантів» (табл. 1).

Таблиця 1

**Методики системної організації консалтингового процесу у
підготовці магістрантів**

Напрямок консалтингової діяльності	Методики реалізації	Зміст та особливості застосування	Очікуваний результат
Індивідуальні консультації	Персоналізоване консультування; тьюторський супровід; індивідуальні освітні траєкторії	Надання адресної підтримки магістрантам з питань професійного самовизначення, методології наукових досліджень, написання кваліфікаційних робіт, планування освітньої та наукової діяльності	Формування індивідуальної професійної траєкторії; підвищення рівня академічної та наукової самостійності
Групові консультації	Консультаційні семінари; майстер- класи; тренінги; фасилітовані групові обговорення	Організація колективної роботи над типовими професійними проблемами, обговорення кейсів із практики освітнього консалтингу, розвиток навичок командної взаємодії	Розвиток комунікативної та консультативної компетентності; здатність до колегіального ухвалення рішень

Кар'єрне консультування	Кар'єрні сесії; профорієнтаційні консультації; коучингові технології	Аналіз ринку праці у сфері освіти, формування професійного портфоліо, розвиток навичок самопрезентації та планування кар'єрного зростання	Підвищення конкурентоспроможності випускників; готовність до професійної самореалізації
Психолого-педагогічний супровід	Рефлексивні методики; психологічні консультації; супервізія	Підтримка особистісного розвитку, профілактика професійного вигорання, формування емоційної стійкості та рефлексивної культури	Гармонійний особистісно-професійний розвиток; зростання мотивації до професійної діяльності
Інтеграція консалтингу в освітній процес	Проектне навчання; кейс-метод; дослідницькі завдання	Залучення магістрантів до вирішення реальних консалтингових завдань у межах освітніх дисциплін та діяльності консалтинг-лабораторії	Сформованість практичних умінь освітнього консалтингу; готовність до експертної діяльності

2) Інтеграція методологічних підходів до освітнього консалтингу (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкгольдерський підходи).

Комплексний підхід передбачає одночасне використання різних методологічних засад освітнього консалтингу, що у підсумку уможливорює глибше розглядати саме поняття й суть освітнього консалтингу, його види, функції та технології; орієнтуватися на формування професійних компетентностей; урахувати індивідуальні потреби і запити магістрантів; використовувати сучасні цифрові

інструменті у консалтинговій діяльності; активно залучати стейкхолдерський потенціал тощо.

Методики інтеграції методологічних підходів до освітнього консалтингу у підготовці магістрантів висвітлено у таблиці 2.

Таблиця 2

**Методики інтеграції методологічних підходів до освітнього
консалтингу у підготовці магістрантів**

Методологічний підхід	Методики реалізації	Зміст і педагогічні механізми	Очікувані результати
Системний	Системний аналіз; моделювання освітніх процесів; структурно-функціональні схеми	Розгляд освітнього консалтингу як цілісної системи з взаємопов'язаними елементами (мета, суб'єкти, зміст, технології, результат); аналіз взаємодії між учасниками освітнього процесу	Здатність до комплексного аналізу та оптимізації освітніх процесів
Компетентнісний	Компетентнісно орієнтовані завдання; портфоліо магістранта; експертне оцінювання	Формування ключових і професійних компетентностей освітнього консультанта через виконання практико-орієнтованих консалтингових завдань	Сформованість професійної, аналітичної та консультативної компетентностей
Діяльнісний	Проектна діяльність; кейс-метод; ділові ігри	Залучення магістрантів до активної консультативної діяльності, розв'язання реальних і змодельованих професійних ситуацій	Готовність до практичної реалізації освітнього консалтингу
Особистісно-орієнтований	Індивідуальні освітні траєкторії; рефлексивні методики; тьюторський супровід	Урахування індивідуальних потреб, можливостей і професійних інтересів магістрантів; підтримка саморозвитку	Підвищення мотивації до професійної діяльності; розвиток рефлексивної культури
Технологічний	Цифрові платформи; освітні сервіси; технології	Використання сучасних цифрових інструментів для організації	Розвиток цифрової компетентності; ефективність

	змішаного та дистанційного навчання	консалтингової діяльності, експертизи та супроводу освітніх процесів	консалтингових процедур
Ресурсно-орієнтований	Аудит освітніх ресурсів; ресурсне планування; мережеві взаємодії	Виявлення, аналіз і ефективне використання кадрових, інформаційних, матеріальних та цифрових ресурсів освітнього середовища	Раціональне використання ресурсів; підвищення результативності консалтингу
Стейкхолдерський	Партнерські проекти; консультації з роботодавцями; експертні панелі	Залучення зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів (керівників ЗО, роботодавців, експертів, громадських організацій) до освітнього консалтингу	Узгодженість підготовки магістрантів із потребами освітньої практики та ринку праці

3) Використання різних форматів освітнього консалтингу.

Комплексний підхід передбачає застосування широкого спектра методів і форматів консультування, зокрема:

- традиційні консультації (очного або дистанційного формату);
- менторство і тьюторство (довготривала взаємодія наставника і магістранта);
- тренінгові програми, вебінари, семінари, консалтинг-лабораторії (інтерактивне навчання і формування практичних навичок);
- онлайн-консультування (використання вебінарів, чат-ботів, віртуальних платформ для консалтингу, дистанційних консалт-курсів).

Поєднання різних методів та інструментів консалтингу дозволяє підвищити ефективність професійної підготовки магістрантів та адаптувати її до сучасних вимог освітньої сфери.

Як приклад, можемо навести консалтинг-лабораторію нової генерації для створення електронних освітніх ресурсів «ConsultEdu Lab», започатковану у 2025 році на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені

В. Г. Короленка як структурно-організаційний та науково-методичний осередок (рис. 8).



Рис. 8. Сторінка ConsultEdu Lab

Діяльність лабораторії спрямована на надання професійної експертно-консультативної та науково-методичної підтримки науково-педагогічним працівникам у процесах проєктування, розроблення, апробації та впровадження електронних навчальних видань. Інший важливий напрям діяльності лабораторії – активне залучення магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза».

Консалтинг-лабораторія зі створення електронних освітніх ресурсів «ConsultEdu Lab» розглядається як інституційна модель науково-методичного супроводу, що функціонує в умовах цифрової трансформації вищої освіти та орієнтована на забезпечення якості, системності й інноваційності електронних навчальних видань. Її діяльність ґрунтується на сукупності взаємопов'язаних *концептів*, які визначають цілі, зміст, організаційні форми та результати консалтингової підтримки науково-педагогічних працівників (рис. 9).



Рис. 9. Концептуальні засади консалтинг-лабораторії «ConsultEdu Lab»

Методологічний концепт діяльності консалтинг-лабораторії «ConsultEdu Lab» ґрунтується на інтеграції низки взаємодоповнювальних наукових підходів, що забезпечують цілісність, результативність та інноваційність процесу створення електронних освітніх ресурсів нового покоління. Поєднання компетентнісного, системного, діяльнісного, ресурсно-орієнтованого, дизайн-орієнтованого та консалтингового підходів дозволяє реалізувати багатовимірну модель науково-методичного супроводу, адекватну викликам цифрової трансформації вищої освіти.

Так, *компетентнісний підхід* визначає спрямованість діяльності лабораторії на проєктування електронних освітніх ресурсів відповідно до запланованих результатів навчання та сформованих у здобувачів освіти загальних і фахових компетентностей. У межах цього підходу електронні навчальні видання розглядаються не лише як носії інформації, а як інструменти розвитку професійних, цифрових та метакогнітивних умінь, що забезпечує їхню відповідність освітнім стандартам і потребам ринку праці. *Системний підхід* забезпечує цілісне бачення електронного освітнього ресурсу як складника освітньої програми та елементу ширшого цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти. Він передбачає узгодженість цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання, а також взаємозв'язок між електронними посібниками, іншими навчальними матеріалами та цифровими платформами, що використовуються в освітньому процесі. *Діяльнісний підхід* орієнтує

проектування електронних освітніх ресурсів на активну навчальну діяльність здобувачів освіти. У цьому контексті електронні посібники наповнюються завданнями проблемного, дослідницького та практико-орієнтованого характеру, що стимулюють пізнавальну активність, рефлексію та самостійну роботу, забезпечуючи перехід від репродуктивного засвоєння знань до їхнього продуктивного застосування. *Ресурсно-орієнтований підхід* передбачає раціональне використання та інтеграцію різних типів освітніх ресурсів: інформаційних, цифрових, методичних, людських та організаційних. У діяльності «ConsultEdu Lab» цей підхід реалізується через створення електронних посібників як відкритих або частково відкритих освітніх ресурсів, а також через консультування щодо оптимального добору інструментів і платформ з урахуванням наявних можливостей закладу освіти та індивідуальних потреб викладачів. *Дизайн-орієнтований підхід* зосереджується на педагогічному та візуально-функціональному проектуванні електронних освітніх ресурсів. Він передбачає застосування принципів цифрового педагогічного дизайну, зокрема логічної структурованості, зручності навігації, когнітивної доступності, інтерактивності та візуальної гармонійності. У межах цього підходу електронний посібник розглядається як цілісний навчальний продукт, орієнтований на потреби користувача. *Консалтинговий підхід* визначає специфіку діяльності лабораторії як експертно-консультативного осередку. Він передбачає індивідуалізований супровід науково-педагогічних працівників на всіх етапах створення електронних освітніх ресурсів: від формування концепції до впровадження та оцінювання ефективності. Консалтинг у межах «ConsultEdu Lab» спрямований не лише на вирішення поточних методичних завдань, а й на підвищення рівня цифрової та дидактичної компетентності викладачів.

Дидактичний концепт діяльності «ConsultEdu Lab» передбачає пріоритет педагогічної доцільності над технологічною новизною. Електронні освітні ресурси нового покоління проектуються як дидактично вивірені навчальні середовища, що поєднують контент, інтерактивність, візуалізацію та засоби

зворотного зв'язку, забезпечуючи підтримку індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти.

Науково-методичний концепт полягає у впровадженні експертно-консультативного супроводу всіх етапів створення електронних навчальних видань: від концептуального проєктування до апробації та впровадження в освітній процес. Консалтинг-лабораторія виконує функції методичного модератора, що забезпечує відповідність електронних ресурсів сучасним освітнім стандартам, нормативним вимогам і науково обґрунтованим педагогічним підходам.

Організаційний концепт діяльності «ConsultEdu Lab» реалізується через модель відкритого експертного середовища, у межах якого здійснюється міждисциплінарна взаємодія, обмін кращими практиками та формування професійної спільноти розробників електронних освітніх ресурсів. Такий підхід сприяє подоланню ізольованості індивідуальних ініціатив і забезпечує сталість результатів цифрової трансформації.

Цифровий концепт передбачає орієнтацію на сучасні цифрові інструменти, платформи та формати електронних навчальних видань із урахуванням принципів відкритості, доступності, інтероперабельності та академічної доброчесності. У центрі уваги лабораторії перебуває формування культури усвідомленого використання цифрових технологій у педагогічній діяльності.

Відтак, консалтинг-лабораторія «ConsultEdu Lab» постає як модель науково-методичного супроводу створення електронних освітніх ресурсів нового покоління, що інтегрує педагогічні, наукові та цифрові компоненти й сприяє підвищенню якості освітнього процесу в умовах цифрової трансформації вищої освіти. Для магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» лабораторія виконує ключову роль практичного майданчика, де вони набувають компетентностей у проведенні освітнього консалтингу, розробленні та експертизі навчальних матеріалів,

впровадженні інноваційних педагогічних технологій, а також у цифровому супроводі освітніх процесів. Завдяки інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності в межах «ConsultEdu Lab» магістранти отримують можливість моделювати реальні освітні ситуації, здійснювати аналітичну та експертну роботу, підвищувати свою професійну готовність до виконання консультативних, дорадницьких і супервізійних функцій у сучасних закладах освіти.

Методики використання різних форматів освітнього консалтингу, який логічно інтегрує приклад діяльності консалтинг-лабораторії «ConsultEdu Lab», подано у таблиці 3.

Таблиця 3

Методики використання різних форматів освітнього консалтингу

Формат освітнього консалтингу	Методики та інструменти	Зміст реалізації	Освітній ефект і результати
Традиційні консультації (очні та дистанційні)	Індивідуальні та групові консультації; онлайн-зустрічі; відеоконференції	Консультування магістрантів з питань професійної підготовки, науково-дослідної діяльності, освітнього проектування та експертизи	Адресна підтримка; підвищення якості професійних рішень і наукових результатів
Менторство і тьюторство	Наставництво; індивідуальний супровід; довготривалі консультаційні сесії	Забезпечення постійної професійної підтримки магістрантів, формування індивідуальної освітньої траєкторії та розвитку професійної ідентичності	Стійка професійна мотивація; готовність до самостійної консультативної діяльності
Тренінгові програми, семінари, вебінари	Тренінги; майстер-класи; проблемно-орієнтовані семінари	Розвиток практичних навичок освітнього консалтингу, комунікації, експертизи освітніх продуктів і процесів	Формування консультативних, аналітичних і комунікативних умінь

Консалтинг-лабораторії	Проектна діяльність; командна робота; експертні сесії	Реалізація практико-орієнтованого навчання у спеціалізованому середовищі, зокрема в межах «ConsultEdu Lab»	Інтеграція теорії і практики; підготовка до реальних професійних викликів
Онлайн-консультування	Вебінарні платформи; чат-боти; віртуальні освітні середовища; дистанційні консалт-курси	Надання консалтингових послуг у цифровому форматі, забезпечення гнучкості та доступності консультування	Розвиток цифрової компетентності; адаптація до цифрової трансформації освіти

4) Використання цифрових технологій для освітнього консалтингу.

Ураховуючи те, що цифровізація освіти суттєво впливає на організацію освітнього консалтингу, комплексний підхід передбачає активне використання таких інструментів, як: платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Coursera); онлайн-консультації через відеозв'язок (Zoom, Microsoft Teams); штучний інтелект та аналітичні інструменти для оцінки освітніх досягнень і прогнозування траєкторій професійного розвитку.

У такий спосіб застосування комплексного підходу до освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» сприяє:

- формуванню глибоких професійних знань та здатності до їх застосування у практичній діяльності;
- розвитку автономії та самостійності у навчальній і професійній діяльності;
- підвищенню рівня кар'єрної адаптації та готовності до професійного зростання;
- оптимізації освітнього процесу через використання сучасних технологій та інноваційних підходів до консультування.

Методики використання цифрових технологій для освітнього консалтингу для магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» продемонстровано у таблиці 4.

Методики використання цифрових технологій для освітнього консалтингу

Цифровий інструмент / технологія	Методики реалізації	Зміст використання в освітньому консалтингу	Освітні та професійні результати
Платформи дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom, Coursera)	Змішане навчання; дистанційні консалт-курси; асинхронне консультування	Організація навчально-консалтингових курсів, розміщення методичних матеріалів, виконання та експертиза індивідуальних і групових завдань	Формування глибоких професійних знань; розвиток навичок самоорганізації та автономного навчання
Онлайн-консультації через відеозв'язок (Zoom, Microsoft Teams)	Віртуальні консультації; групові консалт-сесії; супервізійні зустрічі	Проведення індивідуальних і групових консультацій, обговорення кейсів, супровід проєктної та дослідницької діяльності	Підвищення ефективності комунікації; готовність до дистанційної консультативної взаємодії
Цифрові інструменти зворотного зв'язку	Онлайн-опитування; рефлексивні щоденники; електронні портфоліо	Збір та аналіз даних щодо навчальних досягнень магістрантів, оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей	Розвиток рефлексивних умінь; підвищення якості професійного саморозвитку
Штучний інтелект і аналітичні системи	Освітня аналітика; прогнозування траєкторій розвитку; персоналізовані рекомендації	Аналіз освітніх результатів, визначення індивідуальних освітніх потреб і кар'єрних орієнтирів магістрантів	Підвищення рівня кар'єрної адаптації; готовність до професійного зростання
Віртуальні консалтингові середовища	Онлайн-платформи для співпраці; цифрові лабораторії	Реалізація консалтингових проєктів у цифровому середовищі, зокрема в межах діяльності «ConsultEdu Lab»	Інтеграція теорії та практики; оптимізація освітнього процесу

У підсумку, комплексний підхід до освітнього консалтингу забезпечує всебічний розвиток професійних компетентностей магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», сприяє адаптації навчального процесу до сучасних вимог освіти та ринку праці. Його реалізація ґрунтується на поєднанні різних методологічних підходів, використанні інноваційних технологій, індивідуалізації освітньої взаємодії та залученні різних форматів консалтингової діяльності. Такий підхід створює умови для ефективної підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до професійного самовдосконалення та успішної діяльності в освітньому середовищі.

Висновки. Таким чином, нами обґрунтовано актуальність освітнього консалтингу як важливої складової сучасної системи підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» в умовах трансформації вищої освіти та зростання запиту на фахівців, здатних здійснювати консалтингову, експертну й дорадчу діяльність. Аналіз наукових джерел засвідчив багатовимірність поняття «освітній консалтинг», його міждисциплінарний характер і значний потенціал у забезпеченні якості та ефективності освітніх процесів. Схарактеризовано низку принципів, що забезпечують системність, науковість та практичну значущість процесу консультування у межах професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»: науковості, індивідуалізації, практико-орієнтованості, безперервності, інтегративності, партнерської взаємодії, цифровізації, самоорганізації та рефлексії

У результаті дослідження визначено та теоретично обґрунтовано комплекс організаційно-педагогічних умов ефективної реалізації освітнього консалтингу у професійній підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». До них віднесено: системну організацію консалтингового процесу; інтеграцію методологічних підходів до освітнього

консалтингу (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, технологічний, ресурсно-орієнтований, стейкхолдерський підходи); використання різних форматів освітнього консалтингу; використання цифрових технологій для освітнього консалтингу.

Доведено, що реалізація зазначених організаційно-педагогічних умов сприяє формуванню у магістрантів цілісної професійної компетентності освітнього консультанта, розвитку здатності до аналітичної, експертної та проєктної діяльності, підвищенню рівня автономії, рефлексивності та готовності до професійного саморозвитку. Особливу роль у цьому процесі відіграє консалтинг-лабораторія «ConsultEdu Lab», яка виступає інноваційним науково-методичним та організаційним середовищем для інтеграції теоретичної підготовки з практикою освітнього консалтингу, зокрема у сфері створення та експертизи електронних освітніх ресурсів.

Перспективи подальших наукових розвідок убачаємо у розробленні критеріїв та показників оцінювання ефективності освітнього консалтингу, емпіричному дослідженні результативності діяльності консалтинг-лабораторій, а також у вдосконаленні моделей підготовки фахівців з освітнього консалтингу з урахуванням міжнародного досвіду та тенденцій цифровізації освіти.

Література

1. Grynova M., Kononets N., Zhamardiy V., Grynyov R., Anushkevych V., Khomenko L., & Kolomiets B. Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2025. №17(2). P. 569-588.
2. Kononets N. Resource-based learning in higher school within the continuous education. *Scientific Collection «InterConf», (91): with the Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference «Recent Scientific Investigation»* (December 11-12, 2021). Oslo, Norway: Dagens næringsliv forlag, 2021. P. 110–113.

3. Kononets N. V. Educational consulting in educational institution management. *The 2nd International scientific and practical conference “Innovative development of science, technology and education”* (November 16-18, 2023). Perfect Publishing, Vancouver, Canada. 2023. P. 244-249.
4. Kononets N., Grynova M., Zhamardiy V., Mamon O., Liulka H. Problems of Implementation of The System of Resource-Based Learning of Future Teachers of Physical Culture. *International Journal of Applied Exercise Physiology (IJAEP)*. 2020. Vol. 9 (12). Pp.50–60.
5. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
6. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. Vol. 12(3). P. 165–175.
7. Zhamardiy V.O., Kononets N.V., Danysko O.V., Basenko R.O., Yemets A.V., Skrinnik Y.O., Boiarynova I.O. Experimental implementation of educational coaching technology in the system of resource-oriented training of bachelors in therapy and rehabilitation. *Світ медицини та біології*. 2025. №4 (94). С. 66-71.
8. Боднар О., Івасів О. Специфіка розвитку експертно-консультативної діяльності в умовах модернізації освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2019. № 34. С. 3-12.
9. Борова Т. А., Рябова З. В., Кравченко Г. Ю., Почуєва О. О. Педагогічний консалтинг: навч. посібник. Луцьк: Терен, 2019.
10. Величко Р. М. Стейкгоल्дерський підхід як основа якісної підготовки освітніх менеджерів. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 11 (41). С. 1903–1916.
11. Кононец Н.В., Гриньова М. В. Дидактика вищої школи: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого

(магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 105 с.

12. Гриньова М.В., Кононец Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.

13. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2025. С. 100-131.*

14. Дашутіна Л. О. Сутність консалтингу та його місце у сфері послуг. *Економіка, менеджмент та аудит : сучасні проблеми, перспективи та напрями розвитку : матеріали Міжнар. нау.-практ. Конф., (м. Львів, 2019 р.). Львів : ГО «Львівська економічна фундація», 2019. С.145-148.*

15. Драгунова В. Технологія проектування консалтингової діяльності в закладі вищої освіти в умовах невизначеності. *Неперервна професійна освіта. 2023. № 2(8). С. 21-29.*

16. Іщенко І.С., Кононец Н.В. Консалтингові рішення для підвищення конкурентоспроможності освітніх програм. *Scientific Collection «InterConf»,(275): with the Proceedings of the 9th International Scientific and Practical Conference «Experimental and Theoretical Research in Modern Science» (December 16-18, 2025; Toronto, Canada)/ comp. by LLC SPC «InterConf». Toronto: Aeropanzer, 2025. С. 148-151.*

17. Іщенко І., Кононец Н. Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*

: колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 212-244.

18. Іщенко І.С., Кононец Н.В. Принципи ефективного освітнього консалтингу. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції* (м. Полтава, 29–30 травня 2025 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 30-33.

19. Кононец Н. В. Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкгоल्дерського підходу: педагогіка партнерства. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024.С. 348-350.

20. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтоване навчання (resource-based learning): Закон «Н-О». *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей IV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 22–23 лютого 2024 року). Полтава : ФКУЕП ПДАУ, 2024. С. 63-67.

21. Кононец Н. В. Ресурсно-орієнтований підхід до реалізації освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Матеріали II Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 24-25 вересня 2025 р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 273-275.

22. Кононец Н. Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–

15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 21-25.

23. Кононец Н.В. Технологія коворкінгу під час організації освітнього процесу в умовах пандемії. *Світові виклики сучасній освіті: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* / гол. ред.: Осадченко І. І. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. С. 47-51.

24. Кононец Н.В., Іщенко І.С. Роль авторських онлайн-курсів викладачів у системі неформальної та інформальної освіти магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Innovations in Science, Technology and Culture : proceedings of the International scientific and practical conference* (November 25-27, 2025). New York, USA : naukainfo.com, 2025. С. 107-113.

25. Консультування здобувачів професійної освіти з молодіжного підприємництва для повоєнного відновлення економіки України: методичний посібник. / Закатнов Д. О. (ред.), Байдулін В. Б., Ваніна Н. М., Гриценко І. А., Єршова Л. М., Закатнов Д. О., Савченко М. О. Київ: Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. 167 с.

26. Кравченко Г., Почуєва О. Особливості змісту навчальної дисципліни "Педагогічний консалтинг" у підготовці студентів за магістерськими програмами. *Імідж сучасного педагога*. 2021. № 3. С. 25-32.

27. Краус К.М., Краус Н.М., Іщенко І.С. Освіта та суспільство: цифрова ідентифікація людини: монографія. Київ: Аграр Медіа Груп, 2023. 208 с.

28. Макаренко С. І. Теоретичне обґрунтування основ освітнього консалтингу як актуальної форми науково-методичного супроводу. *Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference Social and Economic Aspects of Education in Modern Society* (May 25, 2019, Warsaw, Poland). Warsaw, 2019. С. 15-20.

29. Основи управлінського консультування: навч. посіб. / Б. Г. Шелегеда, О. М. Шарнопольська, Л. М. Василюшина. Донецьк: ТОВ „ВРА „Епіцентр”, 2013. 188 с.
30. Рябова З.В. Освітній консалтинг в управлінні закладом освіти в умовах невизначеності. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали XVI Всеукр. наук.-практ. конф. (звітної) Інституту професійної освіти НАПН України (29 квітня, 17-20 березня 2022 р.)* / Інститут професійної освіти НАПН України; за ред. В.О. Радкевич. Київ : ІПО НАПН України, 2022. С. 221-224.
31. Саюк В.І. Зміст освітнього курсу «Технології консультування в освіті» для підготовки магістрів галузі освіти. *Цифровий репозитарій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. 2022. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/38528>
32. Семенюк С. Освітній консалтинг: перспективи розвитку в Україні. 2023. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/60788398.pdf>
33. Скрипник Л. М. Сутність та особливості консалтингу в сучасній освітній діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*. 2021. № 2. С. 34-41.
34. Славіна Н.С. С 47 Психологічне консультування : навчально-методичний посібник. Видання третє, перероблене та доповнене. Кам'янець-Подільський : Видавець Ковальчук О.В., 2022. 180 с.
35. Стяглик Н. І. Технологія навчального консультування студентів природничо-математичних спеціальностей педагогічних університетів. автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. 2013. 20 с.
36. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

37. Управлінський консалтинг: підручник / М. Ф. Безкровний та ін. Київ: Ліра-К, 2015. 336 с.
38. Хоменко В.В. Консалтингові послуги в освіті. *Інноваційна педагогіка. Теорія і методика управління освітою*. 2020. Вип. 25. Т. 1. С. 149–152.
39. Чепуренко Я. Системний підхід до консалтингової діяльності в освіті. *Системний аналіз в управлінні освітою: міжгалузеві дослідження: збірник наукових праць*. Нац. пед ун-т ім. М. П. Драгоманова. Вип. 1. К. : Ореол-Сервіс, 2020. С. 134-140.
40. Щербина Д.В. Акме-орієнтована модель формування комунікативної культури майбутніх консультантів освітньої сфери у процесі магістерської підготовки. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти*: монографія. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 446- 482.

Abstract. *The article substantiates the relevance of educational consulting as an important component of the modern system of training of master's students of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise" in the context of the transformation of higher education and the growing demand for specialists capable of carrying out consulting, expert and advisory activities. A number of principles are characterized that ensure the systematicity, scientificity and practical significance of the consulting process within the professional training of master's students of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise": scientificity, individualization, practice-orientedness, continuity, integrativity, partnership, digitalization, self-organization and reflection. As a result of the study, a set of organizational and pedagogical conditions for the effective implementation of educational consulting in the professional training of master's students of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise" was determined and theoretically substantiated: systemic organization of the consulting process; integration of methodological approaches to educational consulting (systemic, competency-based, activity-based, person-oriented, technological, resource-oriented, stakeholder approaches); use of various formats of educational consulting; use of digital technologies for educational consulting. It has been proven that the*

implementation of the above organizational and pedagogical conditions contributes to the formation of holistic professional competence of an educational consultant in master's students, the development of the ability to analytical, expert and project activities, increasing the level of autonomy, reflexivity and readiness for professional self-development. A special role in this process is played by the consulting laboratory "ConsultEdu Lab", which acts as an innovative scientific, methodological and organizational environment for the integration of theoretical training with the practice of educational consulting, in particular in the field of creation and examination of electronic educational resources.

Key words: *consulting, educational consulting, master's students, educational sciences, educational programs, higher education, professional training, methodological approaches, digitalization, organizational and pedagogical conditions.*

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235.c4130>

**ДИДАКТИЧНА СИСТЕМА РЕАЛІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО КОМПОНЕНТА
«ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ
ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ «ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ:
КОНСАЛТИНГ ТА ЕКСПЕРТИЗА»**

Анотація. У статті схарактеризовано методологічні засади розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка (студентоцентрований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний, ресурсно-орієнтований підходи); розкрито технологію розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи», ефективні навчальні стратегії; розроблено дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», що охоплює методологічно-цільову, змістово-методичну, інформаційно-технологічну, контрольню-результативну підсистеми. Доведено, що запропонована дидактична система забезпечує цілісність, гнучкість та адаптивність освітнього процесу, підвищує ефективність формування у магістрантів здатності до організації, консалтингу та експертизи освітнього процесу у закладах вищої освіти. Отримані результати можуть бути використані як методологічна основа для вдосконалення змісту та технологій викладання дисциплін освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», а також для впровадження сучасних підходів у підготовку магістрантів інших освітніх програм.

Ключові слова: *дидактика, вища школа, дидактична система, освітня програма, освітній компонент, магістр освітніх наук, ресурсно-орієнтоване навчання, цифровізація освітнього процесу, організація освітнього процесу, освітній консалтинг, експертиза.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти України позначений інтенсивними трансформаційними процесами, зумовленими євроінтеграційними орієнтирами, імплементацією компетентнісного та студентоцентрованого підходів, цифровізацією освітнього середовища, а також зростанням суспільного запиту на якість і результативність освітньої діяльності. За цих умов особливої значущості набуває підготовка магістрів, здатних не лише здійснювати педагогічну діяльність, а й професійно організовувати, консультувати та експертно оцінювати освітні процеси. Це актуалізує необхідність цілеспрямованого оновлення змісту та технологій професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти, зокрема в межах освітніх програм консалтингово-експертного спрямування.

У цьому контексті ключове місце у фаховій підготовці магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» посідає освітній компонент «Дидактика вищої школи», який формує теоретико-методологічні засади розуміння закономірностей і принципів навчання у закладах вищої освіти. Водночас сучасні умови функціонування вищої освіти вимагають не лише засвоєння теоретичних положень дидактики, а й здатності майбутніх фахівців застосовувати їх у процесі проєктування, аналізу, експертизи та консалтингового супроводу освітніх практик. Саме тому особливої ваги набуває питання цілеспрямованого розроблення дидактичної системи реалізації зазначеного освітнього компонента, що забезпечувала б цілісність, логічну узгодженість і практичну спрямованість підготовки магістрантів.

Актуальність розроблення дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» зумовлена, по-перше, *соціально-*

освітніми чинниками, пов'язаними з потребою у фахівцях, які володіють системним педагогічним мисленням, здатні критично оцінювати освітні процеси та приймати обґрунтовані управлінські й експертні рішення. За відсутності цілісної дидактичної системи реалізація освітнього компонента часто набуває фрагментарного характеру, що обмежує можливості формування професійної компетентності магістрантів у сфері освітнього консалтингу та експертизи.

По-друге, *науково-теоретична актуальність* дослідження полягає в тому, що в сучасній педагогічній науці проблема дидактичних систем здебільшого розглядається у загальнотеоретичному вимірі або в контексті підготовки викладачів вищої школи. Натомість питання спеціально сконструйованої дидактичної системи реалізації освітнього компонента для магістрантів освітніх програм управлінсько-організаційного та експертного спрямування залишається недостатньо розробленим. Це зумовлює потребу в науковому обґрунтуванні такої системи з урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців.

По-третє, *методологічна необхідність* розроблення дидактичної системи визначається потребою переходу від стихійного або інтуїтивного добору форм і методів навчання до науково виваженого конструювання освітнього процесу. Дидактична система, що охоплює мету, зміст, принципи, методи, форми, засоби та критерії оцінювання результатів навчання, створює умови для цілеспрямованого формування в магістрантів аналітичного мислення, рефлексивних умінь, здатності до освітнього проектування та експертного оцінювання, що є ключовими результатами навчання для зазначеної освітньої програми.

По-четверте, *практична актуальність* розроблення дидактичної системи зумовлена необхідністю підвищення якості реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» та забезпечення його відповідності сучасним стандартам вищої освіти. Наявність науково обґрунтованої дидактичної системи дозволяє не лише оптимізувати освітній процес, а й забезпечити його

відтворюваність, керованість та результативність, що є особливо важливим у контексті внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти.

Отже, розроблення дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» постає як об'єктивна науково-педагогічна необхідність, зумовлена сучасними викликами розвитку вищої освіти. Таке дослідження має важливе теоретичне й практичне значення, оскільки сприяє вдосконаленню професійної підготовки магістрів та розвитку дидактики вищої школи як наукової галузі.

Мета статті: розробити дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза».

Дидактична система впровадження освітнього компонента «Дидактика вищої школи» в процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» ґрунтується насамперед на засадах *студентоцентрованого підходу*. Водночас концептуальне підґрунтя зазначеної дидактичної системи доповнюється низкою взаємопов'язаних методологічних підходів, зокрема *компетентнісним, технологічним, модульним, інтегративним, системним та ресурсно-орієнтованим*, що забезпечують її цілісність та ефективність.

Реалізація студентоцентрованого навчання в межах дидактичної системи впровадження освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» ґрунтується на визнанні здобувача вищої освіти активним суб'єктом освітнього процесу, відповідальним за власну освітню траєкторію, результати навчання та професійний розвиток. Зазначена позиція узгоджується з науковими підходами, представленими у працях В. Глікмана, І. Дідука, І. Завгороднього, В. Капустника, І. Лещини, В. Марковського,

С. Нестулі, В. Савіщенко, Н. Сосницької та інших дослідників, які розглядають студентоцентризований підхід як методологічну основу модернізації вищої освіти.

У межах досліджуваної дидактичної системи студентоцентризоване навчання реалізується через переорієнтацію цілей освітнього компонента з трансляції знань на формування професійних компетентностей, необхідних для здійснення консалтингової та експертної діяльності в освітній сфері. Зміст навчання структурується з урахуванням освітніх потреб, попереднього професійного досвіду магістрантів, а також перспектив їх подальшої фахової самореалізації, що забезпечує індивідуалізацію та варіативність освітнього процесу.

Важливим аспектом реалізації студентоцентризованого підходу є трансформація ролі викладача, який у межах освітнього компонента «Дидактика вищої школи» виступає не лише джерелом наукової інформації, а насамперед тьютором, фасилітатором і консультантом, що супроводжує пізнавальну та професійно орієнтовану діяльність магістрантів. Така взаємодія сприяє розвитку їх здатності до самостійного аналізу дидактичних явищ, критичного осмислення освітніх практик та ухвалення обґрунтованих рішень у процесі експертної оцінки освітніх процесів.

Слід відмітити, що реалізація студентоцентризованого навчання також передбачає активне використання проблемно-пошукових, проєктних, інтерактивних та рефлексивних методів навчання, що стимулюють пізнавальну активність магістрантів і забезпечують набуття ними досвіду практичного застосування теоретичних положень дидактики вищої школи. Залучення здобувачів до аналізу кейсів, моделювання освітніх ситуацій, розроблення експертних висновків і консалтингових рекомендацій створює умови для інтеграції теоретичної підготовки з професійною діяльністю.

Окрему роль у реалізації студентоцентризованого підходу відіграє система оцінювання результатів навчання, яка орієнтується не лише на перевірку рівня засвоєння знань, а й на визначення сформованості професійно значущих умінь,

здатності до рефлексії та самооцінювання. Це забезпечує прозорість освітнього процесу, підвищує відповідальність магістрантів за результати власного навчання та сприяє формуванню навичок безперервного професійного розвитку.

Таким чином, студентоцентроване навчання в межах дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» виступає не лише педагогічною технологією, а системоутворювальним принципом організації підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», що забезпечує відповідність освітнього процесу сучасним вимогам вищої освіти та запитам професійної практики.

Реалізація *ресурсно-орієнтованого підходу* в межах дидактичної системи освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» зумовлена необхідністю оптимального використання сукупності внутрішніх і зовнішніх ресурсів освітнього процесу з метою забезпечення високої якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначений підхід ґрунтується на положенні про те, що результативність навчання визначається не лише змістом і методами освітньої діяльності, а й рівнем залучення, поєднання та розвитку різнорівневих ресурсів суб'єктів освітнього процесу.

У контексті даного дослідження ресурсно-орієнтований підхід (М. Гриньова, О. Ільченко, Н. Кононець, В. Мокляк та ін.) передбачає розгляд магістранта як носія інтелектуальних, мотиваційних, ціннісних, комунікативних і рефлексивних ресурсів, актуалізація яких є необхідною умовою формування готовності до консалтингової та експертної діяльності в галузі освіти. Освітній процес у межах компонента «Дидактика вищої школи» організовується таким чином, щоб створити умови для виявлення, розвитку та продуктивного використання цих ресурсів у процесі розв'язання навчально-професійних завдань. Важливим аспектом реалізації ресурсно-орієнтованого підходу є цілеспрямоване залучення зовнішніх освітніх ресурсів, зокрема нормативно-правових документів у сфері вищої освіти, аналітичних матеріалів, результатів

освітніх досліджень, цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів і професійних експертних кейсів. Їх інтеграція в зміст освітнього компонента сприяє розширенню освітнього простору магістрантів, формуванню в них умінь працювати з різними джерелами інформації, здійснювати їх критичний аналіз та використовувати у процесі освітнього консалтингу й експертизи.

Реалізація ресурсно-орієнтованого підходу також передбачає переосмислення ролі викладача, який виступає координатором і модератором ресурсного середовища навчання. Викладач забезпечує доступ магістрантів до різних видів ресурсів, сприяє формуванню навичок їх добору, оцінювання та ефективного використання, а також стимулює рефлексію щодо власного ресурсного потенціалу та можливостей його подальшого розвитку.

Змістово-методичне наповнення освітнього компонента «Дидактика вищої школи» в умовах реалізації ресурсно-орієнтованого підходу передбачає використання таких форм і методів навчання, які сприяють активному залученню ресурсів магістрантів, зокрема аналітичних завдань, проєктної діяльності, експертного оцінювання освітніх ситуацій, роботи з кейсами, самостійних і групових досліджень. Це забезпечує інтеграцію теоретичних знань із практичним досвідом та сприяє формуванню здатності до самостійного професійного зростання. Відтак, ресурсно-орієнтований підхід у межах дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» виступає важливим методологічним орієнтиром, що забезпечує ефективне використання потенціалу суб'єктів і ресурсів освітнього процесу, сприяє підвищенню якості підготовки магістрантів та формуванню їх готовності до здійснення освітнього консалтингу й експертизи в умовах сучасних трансформацій вищої освіти.

Синергія студентоцентрованого та ресурсно-орієнтованого підходів дає змогу дійти висновку, що основними принципами студентоцентрованого підходу у контексті ресурсно-орієнтованого навчання є: принцип індивідуалізації навчання, принцип активного навчання, принцип рефлексії та

самостійності, принцип саморегуляційності, принцип практико-орієнтованості, принцип гнучкості та адаптивності (рис. 1).



Рис. 1. Принципи студентоцентрованого підходу у контексті ресурсно-орієнтованого навчання

- *Принцип індивідуалізації навчання* передбачає адаптацію змісту та методів навчання до рівня підготовки, потреб і професійних інтересів студентів.
- *Принцип активного навчання* зорієнтований на використання інтерактивних методів (проєктне навчання, кейс-методи, моделювання професійних ситуацій) для формування практичних навичок цифрової грамотності.
- *Принцип рефлексії та самостійності* передбачає сприяння розвитку навичок самонавчання через виконання індивідуальних і групових завдань у цифровому середовищі.
- *Принцип саморегуляційності* акцентує увагу на застосування у процесі навчання різних технік саморегуляції навчальної діяльності та майбутньої професійної діяльності.

– *Принцип практико-орієнтованості* передбачає інтеграцію цифрових технологій у конкретні професійні завдання, що дозволяє студентам безпосередньо застосовувати отримані знання у майбутній професійній діяльності.

– *Принцип гнучкості та адаптивності* спрямований на використання онлайн-платформ, дистанційного та змішаного навчання, що дозволяє студентам самостійно керувати власним темпом освоєння матеріалу.

При розробці змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи» доцільно звернути увагу й на інші методологічні підходи, реалізація яких забезпечить можливість створення унікальної робочої навчальної програми, що відбиватиме запити суспільства та ринку праці в галузі освіти, консалтингу та експертизи.

У ході наукового пошуку нами з'ясовано, що *компетентнісний підхід* до розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи» зумовлює особливості його структуризації, у якій інакше розставлено пріоритети, котрі базуються на засадах *технологічного підходу*. Ці пріоритети детерміновано наступною технологією (рис. 2):



Рис. 2. Технологія розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи»

1. Визначення цілей та завдань дисципліни. Основною метою дисципліни є формування у магістрантів цілісної системи знань про теоретичні та практичні засади організації освітнього процесу у закладах вищої освіти, розвиток здатності: використовувати сучасні цифрові технології й ресурси у професійній, інноваційній та дослідницькій діяльності; організовувати навчально-пізнавальну діяльність здобувачів на основі студентоцентрованого, компетентнісного та контекстного підходів; створювати відкрите освітньо-наукове середовище, сприятливе для забезпечення результатів навчання та академічної доброчесності; розробляти, адаптувати та викладати освітні курси з урахуванням сучасних дидактичних концепцій, інноваційних методів і технологій.

Відповідно до визначеної мети дисципліни основними завданнями вивчення дисципліни «Дидактика вищої школи» є:

- Сформувати у магістрантів системні теоретичні знання про сучасну дидактику вищої школи, її категоріально-понятійний апарат, закономірності, принципи, концепції та методологічні підходи до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти.

- Забезпечити засвоєння магістрантами студентоцентрованого, компетентнісного та контекстного підходів як методологічної основи проєктування, організації та оцінювання навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

- Розвинути здатність використовувати цифрові технології, освітні платформи та цифрові ресурси для організації навчального процесу, підтримки академічної доброчесності, здійснення інноваційної та дослідницької діяльності у сфері вищої освіти.

- Сформувати уміння проєктувати та управляти навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти, застосовуючи сучасні методи, форми і технології навчання з урахуванням освітніх потреб, індивідуальних особливостей та результатів навчання.

– Опанувати сучасні підходи до добору, комбінування та реалізації методів і форм навчання у вищій школі, зокрема інтерактивних, проєктних, проблемно-орієнтованих, змішаних і ресурсно-орієнтованих.

– Сформувати здатність до обґрунтованого застосування дидактичних принципів та інструментів оцінювання результатів навчання, з урахуванням вимог освітніх стандартів, освітніх програм і критеріїв забезпечення якості вищої освіти.

– Розвинути практичні вміння розробляти, адаптувати та реалізовувати освітні курси у закладах вищої освіти на основі сучасних дидактичних концепцій, інноваційних методів і цифрових технологій.

– Сформувати готовність до створення та розвитку відкритого освітньо-наукового середовища як умови ефективної організації освітнього процесу, міждисциплінарної взаємодії, академічної доброчесності та професійного зростання учасників освітнього процесу.

– Сприяти набуттю магістрантами навичок використання інноваційних технологій навчання, методів саморегуляції та рефлексії навчальної діяльності з метою підвищення ефективності освітнього процесу у вищій школі.

– Сформувати здатність до здійснення освітнього консалтингу та експертної діяльності, зокрема щодо оцінювання якості освітніх програм, організації внутрішнього аудиту та розроблення рекомендацій з удосконалення освітнього процесу.

– Розвинути усвідомлення професійної ролі викладача в умовах трансформації вищої освіти, з акцентом на розвиток цифрової компетентності, педагогічного лідерства, фасилітації навчання, консалтингової та експертної діяльності.

2. Визначення змісту навчальної дисципліни. Зміст дисципліни поділяється на теоретичний і практичний компоненти, які охоплюють ключові аспекти дидактики вищої школи для професійної діяльності, а також реалізовується за

допомогою модульного підходу: Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні основи дидактики вищої школи; Змістовий модуль 2. Практичні аспекти організації освітнього процесу та викладацької діяльності.

3. Методологія викладання дисципліни. Цей етап передбачає орієнтацію на те, що навчання має бути інтерактивним, практико-орієнтованим та включати використання цифрових технологій.

4. Оцінювання результатів навчання На цьому етапі проєктується система оцінювання знань і навичок студентів, яка може здійснюватися за допомогою:

- поточного контролю (онлайн-тести, контрольні питання, практичні завдання);
- проєктної роботи (створення цифрового продукту, аналітичного звіту або презентації);
- підсумкового оцінювання (захист проєкту, залік у тестовій або письмовій формі).

5. Використання цифрових ресурсів у навчанні. Цей етап підбір необхідних ресурсів, цифрових платформ та інструментів, як-от:

- Google Workspace, Microsoft 365 – для управління навчальним процесом.
- Canva, Prezi, Figma, Genially – для створення цифрового контенту.
- Coursera, Udemy, Prometheus – для неформальної освіти.
- Jupyter Notebook, Google Colab – для аналізу даних та автоматизації процесів.

6. Практична спрямованість дисципліни. На цьому етапі технології розробки змісту навчальної дисципліни «Дидактика вищої школи» ураховується, що дисципліна має бути орієнтована на реальні професійні потреби студентів. Це досягається через: виконання практичних завдань, що імітують реальні робочі ситуації; співпрацю зі стейкхолдерами для проведення практичних занять; використання кейсів для розв'язання актуальних проблем освітнього

консалтингу, організації освітнього процесу, експертизи, цифровізації освітнього процесу.

Як уже зазначалося вище, під час розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи» нами застосовано *модульний підхід* (П. Лузан, Г. Лук'яненко, М. Михнюк, Т. Пятничук, В. Ягупов та ін.), основу якого складає модульна технологія навчання як система організації і управління освітнім процесом, в якій магістранти вивчають два модулі:

Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні основи дидактики вищої школи

Тема 1. Сучасна дидактика вищої школи: концепції та підходи (студентоцентрований, компетентнісний, контекстний підходи).

Тема 2. Цифровізація у вищій школі: освітні платформи та цифрові ресурси

Тема 3. Управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти

Тема 4. Методи і форми навчання у вищій школі в сучасних умовах

Тема 5. Дидактичні принципи та оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти

Змістовий модуль 2. Практичні аспекти організації освітнього процесу та викладацької діяльності

Тема 6. Викладання і розробка освітніх курсів у закладах вищої освіти

Тема 7. Створення відкритого освітньо-наукового середовища у ЗВО

Тема 8. Інноваційні технології навчання у вищій школі (проектне, проблемно-орієнтоване, змішане, ресурсно-орієнтоване навчання, методи саморегуляції навчальної діяльності).

Тема 9. Освітній консалтинг та експертна діяльність викладача в організації освітнього процесу (оцінювання якості освітніх програм, внутрішній аудит, рекомендації).

Тема 10. Професійна роль викладача в умовах трансформації освіти (цифрова компетентність, педагогічне лідерство, фасилітація навчання, освітній консалтинг та експертиза).

Цей підхід включає в себе ключові концепції та принципи модульного навчання для структуризації освітнього процесу. Завдяки такому підходу магістранти можуть глибше зосередитися на окремих тематичних блоках теоретичних знань та практичних навичок в рамках навчальної дисципліни, причому кожен модуль має логічну зв'язність з іншим. Вивчення окремого модуля передбачає досягнення конкретної цілі шляхом освоєння його структурних компонентів, які можна розглядати як навчальні елементи. Цей підхід дозволяє магістрантам більш ефективно досягати своїх навчальних цілей, слідуючи методичним рекомендаціям. Підкреслимо, що пошукова, науково-дослідницька та проєктна діяльність є важливою складовою модульної технології навчання, що віддзеркалюється у відповідних дидактичних завданнях, сприяючи розвитку у студентів навичок пошуку інформації у Всемережі та науково-дослідницьких навичок (Кононець, 2025).

Реалізація модульного підходу до розробки змісту навчальної дисципліни «Дидактика вищої школи» та модульної технології навчання ґрунтується на інтегрованому розумінні професійної компетентності майбутнього магістра освітніх наук, оскільки зміст завдань, які магістрант виконує під час вивчення дисципліни, віддзеркалює елементи професійної діяльності із застосуванням інтернет-технологій. Відтак, актуалізовано *інтегративний підхід* (О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Моштук, М. Опачко та ін.), згідно якого дидактичне середовище освітнього компонента на рівнях змісту та технологій стає єдиною платформою для розвитку загальних та спеціальних компетентностей (рис. 3) спільно з компонентами їх цифрової компетентності.

Разом із тим, вище зазначене демонструє чітку реалізацію компетентнісного підходу, оскільки він акцентує увагу не лише на засвоєнні теоретичних знань, а й на формуванні практичних умінь, які відображають

реальні професійні дії майбутнього магістра освітніх наук. Модульна структура дисципліни дозволяє забезпечити цілісне та системне опанування компетентностей, інтегруючи знання, навички та цифрові ресурси у межах одного навчального блоку.

Загальні	Спеціальні
•ЗК 1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу і синтезу. •ЗК 2. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. •ЗК 3. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. •ЗК 4. Здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями. •ЗК 5. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації. •ЗК 6. Здатність виявляти, ставити та розв'язувати проблеми. •ЗК 7. Здатність до міжособистісної взаємодії. •ЗК 8. Здатність діяти соціально відповідально і свідомо. •ЗК 10. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні.	•СК 1. Здатність проєктувати і досліджувати освітні системи. •СК 2. Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до вирішення задач дослідницького та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки. •СК 3. Здатність враховувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі освіти. •СК 4. Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті. •СК 5. Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти. •СК 6. Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності. •СК 8. Здатність інтегрувати знання у сфері освіти/педагогіки та розв'язувати складні задачі у мультидисциплінарних та міждисциплінарних контекстах. •СК 9. Здатність до використання сучасних інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій у освітній та дослідницькій діяльності.

Рис. 3. Компетентності, які формує освітній компонент «Дидактика вищої школи»

Інтегративний підхід підкреслює, що компетентності формуються не ізольовано, а через поєднання змісту та технологій навчання: магістрант одночасно розвиває загальні компетентності (аналіз, критичне мислення, комунікація), спеціальні компетентності (професійні дії в освітньому процесі) та цифрові компетентності (робота з електронними ресурсами, дистанційними платформами). Така організація навчання відповідає основній ідеї компетентнісного підходу: навчання має бути результативно-орієнтованим, практично спрямованим та пов'язаним із контекстом майбутньої професійної

діяльності. Такий підхід відкриває потужні дидактичні можливості для взаємного обміну знаннями в галузі освіти, освітнього менеджменту, консалтингу, експертизи та цифрових технологій, їх взаємного поповнення та трансформації. У результаті цього навчальна дисципліна набуває більшої значущості завдяки розширенню спектру різноманітних знань, умінь, навичок, необхідних сучасному учителю, освітньому менеджеру, консультанту й експерту у цифровізованому професійному середовищі. Водночас, інтегративний підхід уможливив спроектувати зміст тем кожного з модулів на обґрунтованому поєднанні елементів знань з різних тем та навчальних дисциплін і створити дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», у межах якої використовуються інтегровані форми і методи організації навчання (рис. 4).



Форми організації навчання

- лекції (інтерактивна лекція, лекція-дискусія, лекція-вебквест);
- практичні заняття;
- самостійна робота студентів (позааудиторна, науково-дослідна робота студентів)
- змішане навчання

Методи навчання

- методи стимулювання і мотивації до навчання (метод мотиваційної мови та промови, метод «Мотиватори», метод вербалізації позитивного досвіду, метод мотиваційної дошки, метод мотиваційного есе);
- інтерактивні методи («Мозковий штурм», «Шкала думок», «Незакінчені речення», імітаційні методи, «Коло ідей» та ін.);
- методи коучингу («Чотири питання», «Рада директорів», модифікація досвіду);
- методи візуалізації знань (метод символічної наочності, хмари тегів, віртуальні дошки, майндмеппінг, інфографічний метод);
- комп'ютерно-орієнтовані методи (метод відео за запитом, метод вебквесту, індивідуальний та колективний майндмеппінг, вебкоучинг);
- дослідницькі методи (міні-дослідження, метод проєктів, метод ситуаційного аналізу, метод Ісікави).



Рис. 4. Інтегровані форми і методи організації навчання

Спираючись на положення *системного підходу* (К. Іващенко, Т. Кочубей, В. Кухаренко та ін.), що забезпечує цілісне бачення освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», та виходячи з розуміння дидактичного процесу як цілісного, динамічного й ієрархічно організованого утворення, у якому реалізується педагогічна взаємодія викладача і здобувачів вищої освіти та забезпечується досягнення визначеної мети, розроблено дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», що охоплює такі *підсистеми* (*методологічно-цільову, змістово-методичну, інформаційно-технологічну, контрольню-результативну*) та входить у *надсистему* – систему навчання магістрантів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка на кафедрі педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна.

З метою цілісного уявлення про цю систему застосовано метод дидактичного моделювання (М. Гриньова, І. Денисовець, В. Жамардій, Н. Кононец, О. Мокляк, С. Нестуля, Л. Петренко, О. Школа та ін.) та розроблено модель, що є штучним конструктивним віддзеркаленням дидактичної системи, спрощено й візуалізовано дає уявлення про структуру, властивості та взаємозв'язки між її складниками (рис. 5).

1. *Методологічно-цільова підсистема* дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» відбиває мету, завдання та методологічні підходи (студентоцентризований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний, ресурсно-орієнтований).



Рис. 5. Модель дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза»

Методологічно-цільова підсистема виконує системоутворювальну роль, оскільки саме вона визначає стратегічну спрямованість, ціннісні орієнтири та концептуальні засади організації освітнього процесу в межах підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Відображаючи мету й завдання освітнього компонента, дана підсистема забезпечує логічну узгодженість між суспільним запитом, вимогами освітніх стандартів, очікуваними результатами навчання та змістово-методичним наповненням освітнього процесу.

Визначені методологічні підходи – студентоцентризований, компетентнісний, технологічний, модульний, інтегративний, системний та ресурсно-орієнтований – виступають теоретико-методологічним підґрунтям побудови всієї дидактичної системи та зумовлюють вибір змісту, форм, методів і засобів навчання. Їх поєднання забезпечує цілісність освітнього процесу, орієнтацію на особистісний і професійний розвиток магістрантів, а також сприяє формуванню здатності до аналітичної, консалтингової та експертної діяльності у сфері вищої освіти.

Реалізація методологічно-цільової підсистеми створює умови для цілеспрямованого конструювання освітнього процесу, переходу від фрагментарного застосування окремих педагогічних технологій до науково обґрунтованої системної організації навчання. Вона забезпечує внутрішню логіку та ієрархічну впорядкованість дидактичної системи, виступає основою для інтеграції теоретичних і практичних аспектів підготовки магістрантів та визначає критерії ефективності реалізації освітнього компонента. Тож, методологічно-цільова підсистема не лише задає вектор розвитку дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», а й забезпечує її цілісність, керованість і результативність, що є необхідною умовою підвищення якості професійної підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза».

2. Змістово-методична підсистема віддзеркалює зміст навчальної дисципліни, ефективні навчальні стратегії, форми та методи навчання, а також дистанційний курс, контент якого уміщує навчально-методичне забезпечення (табл.1).

Таблиця 1

**Змістово-методична підсистема дидактичної системи реалізації
освітнього компонента «Дидактика вищої школи»**

Назва теми	Види робіт	Завдання самостійної роботи у розрізі тем
<i>Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні основи дидактики вищої школи</i>		
Тема 1. Сучасна дидактика вищої школи: концепції та підходи (студентоцентризований, компетентнісний, контекстний підходи).	Відвідування занять; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 2. Цифровізація у вищій школі: освітні платформи та цифрові ресурси	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання

Назва теми	Види робіт	Завдання самостійної роботи у розрізі тем
		індивідуальних/групових проєктів
Тема 3. Управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 4. Методи і форми навчання у вищій школі в сучасних умовах	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 5. Дидактичні принципи та оцінювання результатів навчання здобувачів вищої освіти	Завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Самостійний пошук інформації в Інтернеті, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Змістовий модуль 2. Практичні аспекти організації освітнього процесу та викладацької діяльності		
Тема 6. Викладання і розробка освітніх курсів у закладах вищої освіти	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 7. Створення відкритого освітньо-наукового середовища у ЗВО	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 8. Інноваційні технології навчання у вищій школі (проєктне, проблемно-орієнтоване, змішане, ресурсно-орієнтоване навчання, методи	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота).	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів

Назва теми	Види робіт	Завдання самостійної роботи у розрізі тем
саморегуляції навчальної діяльності).		
Тема 9. Освітній консалтинг та експертна діяльність викладача в організації освітнього процесу (оцінювання якості освітніх програм, внутрішній аудит, рекомендації).	Відвідування занять; виконання практичних завдань; завдання самостійної роботи (індивідуальна/групова робота). Воркшоп.	Ознайомлення з теоретичним матеріалом, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів
Тема 10. Професійна роль викладача в умовах трансформації освіти (цифрова компетентність, педагогічне лідерство, фасилітація навчання, освітній консалтинг та експертиза).	Завдання самостійної роботи (групова робота).	Самостійний пошук інформації в Інтернеті, створення ментальної карти теми, виконання індивідуальних/групових проєктів

Проектуючи цю підсистему, ми враховували, що нині особливо актуальною стає проблема пошуку оптимальних методів організації освітнього процесу, ефективних дидактичних моделей та стратегій, оскільки українська система освіти інтегрується в європейський освітній простір та адаптується до швидких змін, викликаних цифровізацією суспільства (Кононец, Іщенко, 2025). Пандемія й війна змусила переосмислити дистанційне навчання, моделювати й упроваджувати різні моделі змішаного навчання та активізувати використання цифрових технологій (Kononets, Zhamardiy, Nestulya, Denysenko, Ostashova, Sokil, 2022). Це призвело до змін у методах і формах навчання, а також у ресурсній підтримці навчального процесу. Сьогодні увага педагогів зосереджується на адаптації цифрових технологій до процесу навчання, інтерактивних методиках провадження цифровізованого освітнього процесу, концепції РОН, яка однією з дидактичних умов визначає консолідацію сучасних

цифрових ресурсів для реалізації ефективних навчальних стратегій (Кононец, 2024).

У вище згаданому контексті доцільно звернути увагу на науковий доробок канадського дослідника, фахівця у світовому ландшафті освітніх технологій, доктора М. Харбача, який визначив 4 ефективні навчальні стратегії (рис. 6). Ці стратегії, як зазначає учений, є сукупністю технік та методик, які викладачі використовують у процесі навчання, щоб допомогти студентам стати незалежними, самостійними у навчанні, з розвиненим стратегічним мисленням – стратегічними студентами. Вони стають ефективними стратегіями навчання, коли здобувачі освіти самостійно ставлять мету, окреслюють завдання, обирають відповідні шляхи (методи, засоби) їх реалізації та ефективно використовують їх для виконання навчальних завдань або досягнення життєвих цілей. Водночас, сила навчальних стратегій полягає в тому, що вони визначають, як викладачі можуть досягти своїх власних навчальних, професійних цілей і вдосконалити свою педагогічну практику, забезпечують педагогам дорожню карту для розробки, впровадження та оцінки власного педагогічного досвіду, а також можливості прийняття обґрунтованих рішень про те, які методи найбільше підходять для конкретних навчальних цілей і контексту. Разом із тим, ці стратегії зорієнтовані на студентоцентризований та ресурсно-орієнтований підходи до моделювання дидактичного процесу (Kononets, Nestulya, 2023).

Практика свідчить, що реалізація будь-якої із запропонованих стратегій у цифровізованому освітньому процесі передбачає використання цифрових наративів та широкого спектру інтернет-сервісів, платформ, програмних додатків. Цифровий наратив є унікальною авторською розповіддю, історією, що використовує цифрові зображення (фотографії, малюнки, схеми), текст у різних форматах (письмовий за допомогою текстових редакторів, відео, музичний) для передачі повної інформації про тему та полегшення її сприйняття шляхом розширення способів сприйняття навчального матеріалу. Прикладами цифрових наративів можуть бути: цифрові тексти, презентації, блоги, розповіді в

соціальних мережах, відеоролики, анімації, фотоколажі, кросворди, ігри, квізи, «живі аркуші», медіапроекти тощо (Кононець, 2021, Leshchenko, Lavrysh, Kononets, 2021). Кожен із видів цифрових наративів слугує цифровим засобом навчання під час реалізації складників вище згаданих стратегій та забезпечує інтерактивну комунікацію серед учасників цифровізованого освітнього процесу.



Рис. 6. Ефективні навчальні стратегії (за М. Харбачем, 2024)

Важливе місце у змістово-методичній підсистемі посідає дистанційний курс, розміщений на платформі Google Classroom, виконуючи функцію

інтегративного освітнього середовища, що забезпечує цілісність, структурованість і доступність навчального контенту (рис. 7). Його використання зумовлене сучасними тенденціями цифровізації вищої освіти та потребою в організації гнучкого, відкритого й студентоцентрованого освітнього процесу.

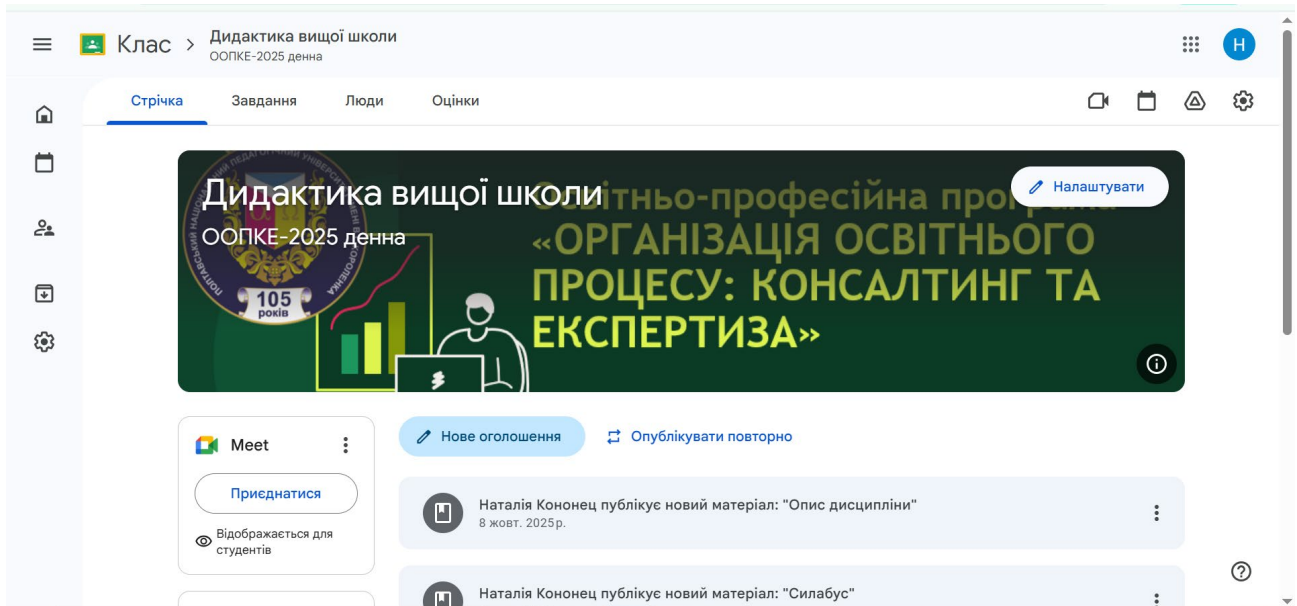


Рис. 7. Головна сторінка дистанційного курсу в Google Classroom

Змістова роль дистанційного курсу в Google Classroom полягає в систематизації та логічному структуруванні навчального матеріалу відповідно до мети, завдань і результатів навчання освітнього компонента. Платформа забезпечує поєднання теоретичних матеріалів, нормативно-правових документів, наукових джерел, аналітичних матеріалів і практичних завдань, що сприяє формуванню у магістрантів цілісного уявлення про сучасну дидактику вищої школи та особливості організації освітнього процесу у закладах вищої освіти (Кононець, 2019).

Методична роль дистанційного курсу реалізується через підтримку різноманітних форм і методів навчання, зокрема проблемно-пошукових, проєктних, інтерактивних і рефлексивних. Google Classroom створює умови для організації самостійної та групової роботи магістрантів, асинхронної взаємодії,

обговорення дидактичних проблем, аналізу кейсів і виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань. Це сприяє активізації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів, розвитку їх аналітичного мислення та професійної рефлексії.

Важливим аспектом функціонування дистанційного курсу є забезпечення реалізації студентоцентрованого та ресурсно-орієнтованого підходів, оскільки платформа надає магістрантам можливість самостійно планувати темп і траєкторію навчання, здійснювати вибір ресурсів і форм роботи, а також отримувати оперативний зворотний зв'язок. Це сприяє формуванню навичок саморегуляції навчальної діяльності та відповідальності за результати власного навчання.

Крім того, дистанційний курс у Google Classroom виконує функцію інструмента оцінювання результатів навчання, забезпечуючи прозорість, об'єктивність і системність контролю навчальних досягнень магістрантів. Використання електронних форм подання завдань, коментарів і критеріїв оцінювання сприяє дотриманню принципів академічної доброчесності та підвищенню якості освітнього процесу. Цілком логічно, що дистанційний курс у Google Classroom у складі змістово-методичної підсистеми дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» виступає важливим засобом забезпечення системності, інтерактивності та ефективності освітнього процесу, сприяючи досягненню визначених результатів навчання та формуванню професійної готовності магістрантів до організації, консалтингу й експертизи освітнього процесу у закладах вищої освіти.

Для детальнішого розкриття методичного складника цієї підсистеми наведемо можливі ефективні шляхи реалізації деяких форм організації навчання та методів навчання на прикладі практичної роботи до теми 1.

Практична робота 1. Сучасна дидактика вищої школи: концепції та підходи

Мета практичної роботи: сформувати у здобувачів вищої освіти цілісне уявлення про сучасні дидактичні підходи вищої школи, розвинути вміння аналізувати освітній процес з позицій студентоцентрованості, компетентнісного, контекстного та ресурсно-орієнтованого підходів, а також застосовувати їх у проєктуванні занять і рефлексії власного освітнього досвіду.

У результаті виконання практичної роботи здобувачі повинні:

- розуміти сутність і взаємозв'язок сучасних дидактичних підходів;
- уміти здійснювати аналітичну оцінку навчальних дисциплін;
- проєктувати заняття з урахуванням сучасних дидактичних принципів;
- застосовувати рефлексивні інструменти для оцінювання власного навчального досвіду;
- інтерпретувати освітні «недоліки» як потенційні ресурси розвитку (Закон Н-О).

Завдання 1. Аналітичне

- ✓ Проаналізуйте одну зі своїх навчальних дисциплін за вибором:
- ✓ Визначте, які елементи студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного та ресурсно-орієнтованого підходів у ній реалізуються.
- ✓ Зробіть висновок: який підхід є провідним, а які використовуються фрагментарно?
- ✓ Підготуйте коротку презентацію (5–7 слайдів) для групового обговорення.

Методичне керівництво:

Для аналізу оберіть навчальну дисципліну, з якою ви добре ознайомлені (бажано – фахову).

Проаналізуйте робочу програму дисципліни, методи навчання, форми контролю, види завдань, роль викладача і студентів.

Визначаючи дидактичні підходи, орієнтуйтеся на такі маркери:

- студентоцентрованість – індивідуальні освітні траєкторії, вибір завдань, активна роль студента;
- компетентнісний підхід – орієнтація на результати навчання, практичну спрямованість;
- контекстний підхід – моделювання професійних ситуацій, зв'язок із майбутньою діяльністю;
- ресурсно-орієнтований підхід – використання цифрових, відкритих, особистісних і зовнішніх ресурсів.

У висновках аргументовано визначте провідний підхід і поясніть, чому інші реалізуються частково.

Презентація має бути логічною, візуально структурованою та орієнтованою на групове обговорення (5-7 слайдів).

Завдання 2. Проєктне (у малих групах)

✓ Розробіть сценарій заняття (лекції, семінару чи практики) з вашої спеціальності, використавши комбінацію двох або більше сучасних підходів (наприклад, контекстного та ресурсно-орієнтованого).

✓ Опишіть мету заняття, роль викладача, роль студентів, методи та очікувані результати.

✓ Обґрунтуйте, чому саме обрані підходи є ефективними для цієї теми.

Методичне керівництво:

Узгодьте в групі тему заняття та рівень освіти.

Оберіть не менше двох дидактичних підходів, які органічно поєднуються між собою.

Під час розроблення сценарію заняття зверніть увагу на:

- чіткість і вимірюваність мети;
- трансформацію ролі викладача (фасилітатор, тьютор, консультант);
- активну позицію студентів;
- адекватний добір методів і форм роботи.

Обґрунтування ефективності підходів має спиратися на специфіку теми та очікувані результати навчання.

Результати роботи представте у структурованій формі (таблиця, схема, ментальна карта, інфографіка).

Завдання 3. Рефлексивне

Оцініть власний навчальний досвід:

✓ У яких ситуаціях ви відчували прояв студентоцентрованості та ресурсно-орієнтованості у вашому навчанні?

✓ Чи сприяли такі методи формуванню ваших компетентностей?

✓ Які зміни ви запропонували б у навчальному процесі вашого ЗВО, щоб краще реалізувати принципи сучасної дидактики?

Методичне керівництво:

Проаналізуйте власний досвід навчання з позицій ролі студента, можливостей вибору, використання ресурсів.

Наводьте конкретні приклади освітніх ситуацій, а не загальні судження.

Оцінюючи вплив методів на формування компетентностей, співвіднесіть їх із програмними результатами навчання.

Пропозиції щодо змін у навчальному процесі мають бути реалістичними та обґрунтованими.

Завдання 4. Кейс «Закон Н-О»

✓ Оберіть одну методику чи технологію навчання (наприклад: лекція, кейс-метод, проблемне навчання, онлайн-курс).

✓ Сформулюйте «недоліки», які зазвичай їй приписують.

✓ Переформулюйте ці недоліки у форматі «особливостей» відповідно до Закону Н-О.

✓ Запропонуйте, як ці особливості можна адаптувати до умов навчання у ЗВО, щоб підвищити ефективність.

Ситуація (групова робота). Викладачі вашого факультету вважають, що традиційна лекція «неефективна».

✓ Використайте Закон Н-О, щоб показати, які особливості лекції можна використати як ресурс.

✓ Запропонуйте нову модель проведення лекції (наприклад, міксована лекція-дискусія, інтерактивна лекція з онлайн-опитуваннями).

✓ Представте групове рішення у вигляді короткої «інструкції для викладача».

Рефлексивне есе.

✓ Згадайте власний навчальний досвід у закладі вищої освіти.

✓ Опишіть випадок, коли ви бачили «недолік» у навчанні.

✓ Переформулюйте його за Законом Н-О як «особливість».

✓ Розробіть пропозицію, як цю особливість можна було б адаптувати під ваші обставини, щоб результат став позитивним.

Методичне керівництво:

Обираючи методику чи технологію, зосередьтеся на тій, яка є поширеною у ЗВО.

Формулюючи «недоліки», використовуйте типові критичні твердження з педагогічної практики.

Переформулювання за Законом Н-О передбачає зміну дефіцитарного бачення на ресурсне.

Запропоновані адаптації мають демонструвати, як «особливості» можуть підвищувати ефективність навчання.

Ситуація (групова робота)

Рекомендації до виконання:

– розглядайте лекцію не як форму подання інформації, а як дидактичну модель;

– використовуйте Закон Н-О для аргументованого захисту лекції як ресурсу;

– «інструкція для викладача» має бути стислою, практичною та орієнтованою на впровадження.

Рефлексивне есе

Рекомендації до виконання:

- Дотримуйтеся логіки: ситуація → «недолік» → переосмислення → пропозиція.
- Есе має відображати особисту позицію, критичне мислення та здатність до педагогічної рефлексії.
- Обсяг есе – орієнтовно 1-2 сторінки, академічний стиль із елементами особистісної рефлексії.

Узагальнюючи вище викладене, презентуємо зведену таблицю найефективніших форм та методів навчання магістрантів (табл. 2).

Таблиця 2

Форми організації навчання та методи навчання у межах освітнього компонента «Дидактика вищої школи» (до практичної роботи 1)

Форма організації навчання / Метод	Мета / Завдання	Дидактична ефективність / Очікувані результати
Групові обговорення та семінари	Аналіз навчальних дисциплін, обговорення дидактичних підходів, презентація результатів аналітичної роботи	Розвиток критичного мислення, комунікативних компетентностей, формування здатності до аргументованого оцінювання освітнього процесу; реалізація студентоцентрованого підходу
Проектна робота у малих групах	Розробка сценаріїв занять із комбінованим використанням дидактичних підходів	Формування практичних умінь проектування освітнього процесу, інтеграція теорії та практики, розвиток командної взаємодії та професійних компетентностей
Індивідуальна самостійна робота	Глибоке опрацювання матеріалу, аналіз власного навчального досвіду, виконання рефлексивних завдань	Розвиток саморегуляції навчальної діяльності, компетентностей у виборі і використанні ресурсів, усвідомлення власного освітнього прогресу; реалізація ресурсно-орієнтованого підходу
Дистанційне навчання (Google Classroom, фліп-буки)	Доступ до навчальних матеріалів, інтерактивна взаємодія, виконання завдань онлайн	Забезпечення системності та структурованості навчального процесу, розвиток цифрової компетентності, активізація

		студентоцентрованого та ресурсно-орієнтованого підходів
Кейс-метод та ситуаційне навчання	Аналіз «недоліків» навчальних технологій (Закон Н-О), моделювання професійних ситуацій	Формування критичного мислення, уміння трансформувати проблемні аспекти в ресурси, розвиток здатності до адаптації та інноваційного використання освітніх технологій
Аналітичні методи	Оцінювання навчальних дисциплін, визначення реалізації сучасних дидактичних підходів	Розвиток аналітичних компетентностей, системного бачення навчального процесу, формування здатності до професійного проєктування занять
Рефлексивні методи	Оцінка власного навчального досвіду та професійного розвитку	Формування навичок самоаналізу, рефлексії, критичного осмислення та покращення навчального процесу; підвищення усвідомленості власного освітнього зростання
Інтерактивні методи (дискусії, мозкові штурми, опитування)	Активізація колективної роботи, інтеграція знань і практичного досвіду	Підвищення мотивації, розвиток креативності та аналітичного мислення, стимулювання активної участі студентів у навчальному процесі
Мультимедійні та цифрові методи (фліп-буки, презентації, онлайн-платформи)	Поєднання теорії з цифровими ресурсами, доступність матеріалів у будь-який час	Забезпечення інтерактивності, самостійного навчання та зручного засвоєння матеріалу; розвиток цифрової компетентності та ресурсно-орієнтованого підходу

Таблиця 2 демонструє, що ефективна організація практичної роботи магістрантів у межах дисципліни «Дидактика вищої школи» потребує поєднання різноманітних форм і методів навчання, що забезпечують реалізацію ключових сучасних дидактичних підходів: студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного та ресурсно-орієнтованого. Групові та проєктні форми роботи стимулюють колективне мислення, інтеграцію теорії та практики, розвиток комунікативних і професійних компетентностей, тоді як індивідуальна самостійна робота та дистанційне навчання забезпечують гнучкість, саморегуляцію та формування цифрових компетентностей. Використання кейс-методу і рефлексивних інструментів активізує критичне мислення та здатність

трансформувати «недоліки» освітнього процесу в ресурси, відповідно до Закону Н-О. У такий спосіб комплексне поєднання зазначених форм і методів створює інтерактивне, компетентнісно-орієнтоване та ресурсно забезпечене навчальне середовище, спрямоване на формування у магістрантів цілісного розуміння сучасної дидактики вищої школи, здатності до аналітичного оцінювання та проєктування освітнього процесу, а також рефлексивного осмислення власного професійного досвіду.

3. Інформаційно-технологічна підсистема дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» виконує забезпечувальну та інтегративну функції, створюючи цифрове й інформаційне підґрунтя для організації, реалізації та оцінювання освітнього процесу. Її призначення полягає у формуванні відкритого, технологічно насиченого освітнього середовища, що відповідає сучасним вимогам цифровізації вищої освіти та сприяє реалізації студентоцентрованого, ресурсно-орієнтованого й технологічного підходів.

Ключовим складником інформаційно-технологічної підсистеми є сукупність інформаційних джерел, які забезпечують магістрантів актуальними науковими, навчально-методичними, нормативно-правовими та аналітичними матеріалами з проблем дидактики вищої школи. Залучення різних типів джерел сприяє формуванню у здобувачів вищої освіти навичок інформаційної культури, критичного аналізу, систематизації та використання інформації у професійній, консалтинговій та експертній діяльності.

Для підвищення ефективності навчального процесу магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» розроблено фліп-буки, доступ до яких здійснюється як через сторінки дистанційного курсу, так і через офіційний сайт кафедри («Консалтинг-лабораторія») (рис. 8-9). Фліп-буки представлені у вигляді двох електронних посібників:

– Дидактика вищої школи: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки (<https://online.fliphtml5.com/jycab/bhfg/>);

– Дидактика вищої школи: методичне керівництво до практичних робіт : електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки (<https://online.fliphtml5.com/rqaxw/qzmz/>).

Дидактична значущість фліп-буків полягає у їх здатності забезпечувати цілісну організацію навчального матеріалу, доступного у будь-який час та в будь-якому місці, що сприяє реалізації студентоцентрованого та ресурсно-орієнтованого підходів. Вони створюють умови для систематичного засвоєння теоретичного матеріалу, формування практичних умінь та розвитку критичного мислення магістрантів шляхом виконання інтегрованих завдань, самостійних досліджень і практичних вправ. Крім того, фліп-буки виконують функцію цифрового методичного супроводу, інтегруючи навчальні тексти, мультимедійні елементи, приклади, алгоритми виконання завдань та критерії оцінювання результатів навчання. Це забезпечує можливість інтерактивної взаємодії магістрантів з навчальним матеріалом, підвищує мотивацію до самостійної роботи та сприяє активізації процесу досягнення освітніх результатів. З огляду на це, розроблені фліп-буки виступають ефективним інструментом у змістово-методичній підсистемі дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», сприяючи формуванню професійної компетентності магістрантів у сфері організації освітнього процесу, консалтингу та освітньої експертизи.

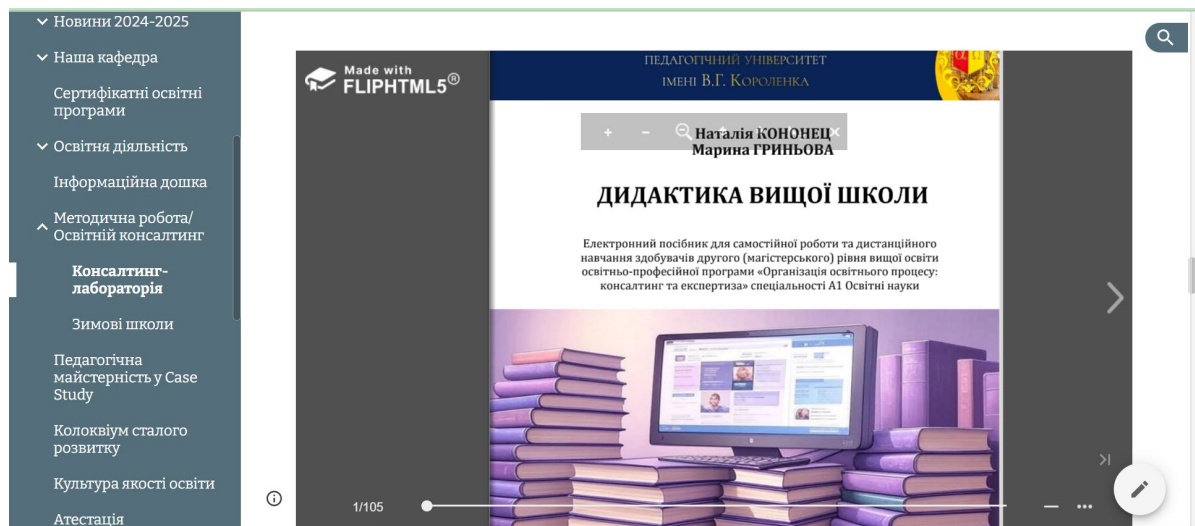


Рис. 8. Фліп-бук на сторінці сайту кафедри «Консалтинг-лабораторія»

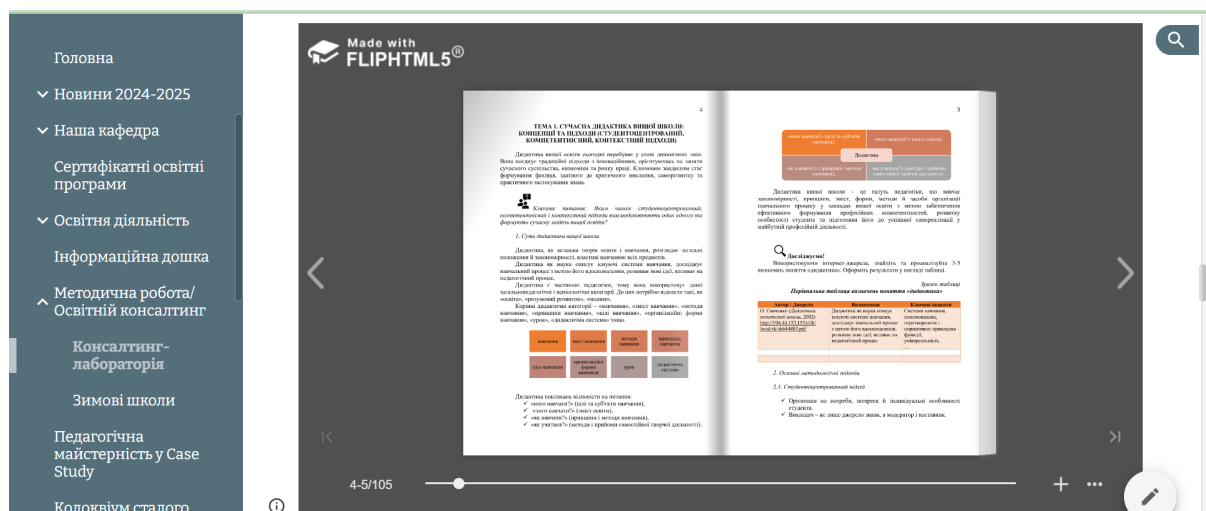


Рис. 9. Фліп-бук на сторінці сайту кафедри «Консалтинг-лабораторія»

Важливу роль у реалізації зазначеної підсистеми відіграє загальне програмне забезпечення, зокрема сучасні веббраузери (Google Chrome, Mozilla Firefox, Opera, Safari, Microsoft Edge), які забезпечують доступ до електронних освітніх ресурсів, наукових баз даних і цифрових платформ. Використання браузерів у поєднанні з екосистемою Google-сервісів і послуг (Gmail, Google Calendar, Google Sites, Google Forms, Google Документи, Презентації, Таблиці, віртуальні дошки тощо) створює умови для організації навчальної комунікації,

спільної діяльності, планування освітнього процесу, збирання та аналізу результатів навчання.

Додаткове програмне забезпечення, представлене пакетом Microsoft Office, доповнює інформаційно-технологічну підсистему, забезпечуючи розширені можливості для підготовки текстових матеріалів, обробки даних, створення презентацій, аналітичних таблиць і баз даних. Його використання сприяє формуванню у магістрантів цифрової компетентності, умінь опрацьовувати й презентувати результати навчально-дослідницької та експертної діяльності відповідно до професійних стандартів.

Невід'ємним елементом інформаційно-технологічної підсистеми є політика вивчення навчальної дисципліни та оцінювання, яка регламентує організацію освітнього процесу, визначає правила взаємодії учасників, критерії та інструменти оцінювання результатів навчання. Її цифрова реалізація забезпечує прозорість, об'єктивність і відкритість контролю навчальних досягнень магістрантів, сприяє дотриманню принципів академічної доброчесності та підвищує відповідальність здобувачів за результати власного навчання.

Таким чином, інформаційно-технологічна підсистема виступає важливим структурним компонентом дидактичної системи реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», оскільки забезпечує інтеграцію інформаційних ресурсів, цифрових інструментів і регулятивних механізмів, що створює умови для ефективної, сучасної та результативної підготовки магістрантів до організації, консалтингу та експертизи освітнього процесу у закладах вищої освіти.

4. Контрольно-результативна підсистема уміщує результати навчання, поточний контроль (відвідування занять; поточні модульні роботи, індивідуальні проекти), підсумковий контроль у формі заліку та критерії оцінювання (табл. 3-4). Підкреслимо, що підсумкова оцінка за вивчення навчальної дисципліни розраховується через поточне оцінювання.

Таблиця 3

Оцінювання

Види робіт	Максимальна кількість балів
Модуль 1 (теми 1-6): відвідування занять (лекції – 0 балів); виконання практичних завдань (3*5= max 15 балів); завдання самостійної роботи (max 25 балів); поточна модульна робота – max 10 балів.	50
Модуль 2 (теми 7-12): відвідування занять (лекції – 0 бали); виконання практичних завдань (4*5= max 20 балів); завдання самостійної роботи (max 20 балів); поточна модульна робота – max 10 балів	50
Залік	
Разом	100

Таблиця 4

**Шкала оцінювання здобувачів вищої освіти за результатами
вивчення навчальної дисципліни**

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка за шкалою ЄКТС	Оцінка за національною шкалою
90-100	A	Відмінно
82-89	B	Дуже добре
74-81	C	Добре
64-73	D	Задовільно
60-63	E	Задовільно достатньо
35-59	FX	Незадовільно з можливістю повторного складання
0-34	F	Незадовільно з обов'язковим повторним вивченням навчальної дисципліни

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що у нашому дослідженні обґрунтовано методологічні засади розробки змісту освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у процесі підготовки магістрантів освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». Виділено ключові підходи, що забезпечують цілісність та ефективність освітнього процесу: студентоцентризований, компетентнісний, технологічний, модульний,

інтегративний, системний та ресурсно-орієнтований. Використання цих підходів дозволяє формувати у здобувачів вищої освіти системне розуміння сучасної дидактики вищої школи та забезпечує розвиток професійних, загальних і цифрових компетентностей.

Схарактеризовано технологію розробки змісту освітнього компонента, що передбачає модульне структурування матеріалу, інтеграцію теоретичних знань і практичних завдань, а також використання сучасних цифрових і дистанційних ресурсів. Запропоновані навчальні стратегії (аналіз дисциплін, проектування занять, кейс-метод, рефлексивні вправи, фліп-буки та ін.) сприяють активізації пізнавальної діяльності магістрантів і розвитку їх аналітичного, критичного та рефлексивного мислення.

Розроблено дидактичну систему реалізації освітнього компонента «Дидактика вищої школи», яка включає методологічно-цільову, змістово-методичну, інформаційно-технологічну та контрольно-результативну підсистеми. Кожна підсистема виконує визначену функцію: методологічно-цільова забезпечує стратегічну спрямованість навчання та узгодженість підходів; змістово-методична – організацію завдань, форм і методів навчання; інформаційно-технологічна – інтеграцію цифрових ресурсів і платформ; контрольно-результативна – оцінювання результатів та формування професійної рефлексії магістрантів.

Запропонована дидактична система забезпечує цілісність, гнучкість та адаптивність освітнього процесу, сприяє реалізації компетентнісного підходу, підвищує ефективність формування у магістрантів здатності до організації, консалтингу та експертизи освітнього процесу у закладах вищої освіти. Отримані результати можуть бути використані як методологічна основа для вдосконалення змісту та технологій викладання дисциплін освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза», а також для впровадження сучасних підходів у підготовку магістрантів інших освітніх програм.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні ефективності інтеграції цифрових і дистанційних технологій, включно з фліп-буками, віртуальними лабораторіями та онлайн-платформами, для підвищення активності, самостійності та компетентнісної готовності магістрантів у процесі навчання; аналізі ефективності застосування кейс-методу та Закону Н-О у розвитку критичного мислення, здатності до рефлексії та професійної адаптації здобувачів вищої освіти у реальних освітніх та управлінських ситуаціях; дослідженні зв'язку інтегративного, компетентнісного та ресурсно-орієнтованого підходів у процесі професійного зростання викладачів та магістрантів з метою оптимізації змісту і технологій викладання освітнього компонента «Дидактика вищої школи» у закладах вищої освіти.

Література

1. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 684 с.
2. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 100-131.
3. Гриньова М.В., Кононец Н.В. Компетентнісний підхід у професійній підготовці: електронний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня «доктор філософії» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Полтава, 2019. 25 с.
4. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. Scientific Collection “InterConf”. 2023. № 162. С. 86–90.

<https://www.educatorstechnology.com/about>

6. Капустник В.А., Лещина І.В., Марковський В.Д., Завгородній І.В. Студентоцентроване освітнє середовище. сучасна структура та місце здобувача. *Студентоцентрований навчальний процес як запорука забезпечення якості вищої медичної освіти: матеріали ІІІ навч.-метод. конф. ХНМУ* (Харків, 29 січня 2020 р.) / Міністерство охорони здоров'я України, Харк. нац. мед. ун-т. – Харків : ХНМУ, 2020. – Вип. 10. –с. 3-5.

7. Кононец Н.В., Гриньова М. В. Дидактика вищої школи: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 105 с. <https://online.fliphtml5.com/jycab/bhfg/>

8. Кононец Н.В., Гриньова М. В. Дидактика вищої школи: методичне керівництво до практичних робіт : електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти освітньо-професійної програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза» спеціальності А1 Освітні науки. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 60 с. <https://online.fliphtml5.com/rqaxw/qzmz/>

9. Кононец Н. Дидактична система реалізації освітнього компонента «Цифровізація у професійній діяльності» у процесі ресурсно-орієнтованого навчання у педагогічному університеті. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 245-281.

10. Кононец Н.В. Етапи створення цифрових наративів для дистанційного навчання. *Дидаскал : часопис : матеріали Всеукраїнської*

науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору», 17–18 листопада 2020 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 280–281.

11. Кононец Н.В. Ресурсно-орієнтоване навчання в дії: дидактичні умови реалізації ефективних навчальних стратегій. *Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXXI КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 110 річниці університету (м. Полтава, 30–31 травня 2024 р.)* / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2024. С. 25-28.

12. Кононец Н. Реалізація ефективних навчальних стратегій у цифровому освітньому середовищі. *Тенденції розвитку педагогіки та освіти в умовах цифрових трансформацій (ByteEd-2024) : матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 17–19 квітня 2024 року) / за заг. ред. І. В. Таможської; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. С. 171-175.

13. Кононец Н. В. Система управління навчанням Google Classroom у професійній підготовці фахівців. *Методика викладання природничих дисциплін у середній та вищій школі (XXVI Каришинські читання): матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (Полтава, 30–31 травня 2019 р.). Полтава : ТОВ «Сімон», 2019. С. 171–173.

14. Кононец Н. В., Іщенко І. С. Шляхи впровадження європейських цінностей у систему вищої освіти України. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 38-41.

15. Кононец Н.В., Павліш І.В. Організаційно-методичні умови створення дистанційних курсів для змішаного навчання: студентоцентрований підхід. *Сучасні тенденції підготовки майбутніх фахівців у закладах професійної*

(професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти: зб.наук.праць II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, (м. Полтава, 22-23 травня 2024 року). Полтава : ПДАУ, 2024. С. 70-73.

16. Кочубей Т. Д., Іващенко К.В. Системний підхід у вищій школі : навч. посіб. Умань: ПП Жовтий О. О., 2014. 131 с.

17. Кухаренко В. М. Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*. 2015. Вип. 24. С. 53-67.

18. Магула А. М., Кононець Н. В. Ефективність інтерактивного посібника «Імідж сучасного освітнього менеджера», створеного на платформі Genially. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму* (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 784-786.

19. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук, М. І. Михнюк. Київ : 2015. 255 с.

20. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : дис. ... кандидата пед. наук. КДПІ ім. М. П. Драгоманова. К., 1991. 164 с.

21. Опачко М.В. Системний та інтегративний підходи в освіті. Методичний посібник. Ужгород: УжНУ, 2016. 69 с.

22. Савіщенко В.М. Концепція реалізації студентоцентрованого підходу організації освітнього процесу в умовах воєнного стану. *Науковий вісник Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ*. 2022. № 3 (118). С. 303-312.

23. Сосницька Н. Л., Глікман В. С. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник львівської академії. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.

24. Цифрова компетентність здобувачів освіти : методичні рекомендації / уклад.: Т. О. Шевченко, І. М. Павленко. Суми : НВВ СОІППО, 2023. 72 с.
25. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.
26. Grynova, M., Kononets, N., Zhamardiy, V., Grynyov, R., Anushkevych, V., Khomenko, L., & Kolomiiets, B. (2025). Model of Professional Development of Future Managers in Master's Training System. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 17(2), 569-588.
27. Kononets N., Baliuk V., Zhamardiy V., Petrenko L., Pomaz Yu., Kravtsova N., Shkola O. (2021). Didactic model of information and communication competence formation of future specialists of economic. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 12(4). 170–181.
28. Kononets N., Denysovets I., Mokliak O., Tyminska I., Deina L., Matviienko L. (2022). Didactic model of masters of philology training for cultural and educational activities under distance learning conditions. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(5). 87-96.
29. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
30. Kononets N., Nestulya S. Didactic conditions for the implementation of effective educational strategies in the digitalized educational process of the university. The 2nd International scientific and practical conference “Scientific achievements of contemporary society” (September 12-14, 2024) Cognum Publishing House, London, United Kingdom. 2024. P. 197-202.
31. Kononets N., Nestulya S. Structural and content model for electronic study guide on information systems and technologies at the enterprise. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 4th International scientific and*

practical conference. (December 21-23, 2022). Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2022. P. 287-292.

32. Kononets N., Nestulya S. Student-centered approach in the development of digital education content. *Modern research in science and education. Proceedings of the 2nd International scientific and practical conference*. (October 12-14, 2023) BoScience Publisher. Chicago, USA. 2023. P. 198-203.

33. Kononets N., Nestulya S. The principles of digital didactics in distance course for digitized educational process. *Science and innovation of modern world. Proceedings of the 11th International scientific and practical conference*. Cognum Publishing House. London, United Kingdom. 2023. Pp. 151-156.

34. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya S., Denysenko Ye., Ostashova V., Sokil A. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.

35. Kononenko S.V., Kononets N.V., Mokliak V.M., Kravchenko A.I., Zuyenko M. O., Petrenko L. M., Ishchenko I. S. Research work of bachelor of therapy and rehabilitation in the conditions of resource-based learning: evidence-based approach. *Клінічна та профілактична медицина*. 2025. №8 (46). P. 178-188.

36. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. (2021). Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.

37. Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Svitlana Nestulya, Yevhen Denysenko, Valeriia Ostashova, Anna Sokil (2022). Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 13(5). 380-391.

38. Zhamardiy V.O., Kononets N.V., Danysko O.V., Basenko R.O., Yemets A.V., Skrinnik Y.O., Boiarynova I.O. Experimental implementation of educational

coaching technology in the system of resource-oriented training of bachelors in therapy and rehabilitation. *Світ медицини та біології*. 2025. №4 (94). С. 66-71.

Abstract. *The article describes the methodological principles of developing the content of the educational component "Higher School Didactics" in the process of training master's students of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise" at the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University (student-centered, competency-based, technological, modular, integrative, systemic, resource-oriented approaches); the technology of developing the content of the educational component "Higher School Didactics", effective teaching strategies are disclosed; a didactic system for implementing the educational component "Higher School Didactics" in the process of training master's students of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise" is developed, which includes methodological-targeted, content-methodical, information-technological, control-result subsystems. It is proven that the proposed didactic system ensures the integrity, flexibility and adaptability of the educational process, increases the effectiveness of the formation of master's students' ability to organize, consult and examine the educational process in higher education institutions. The results obtained can be used as a methodological basis for improving the content and technologies of teaching disciplines of the educational program "Organization of the Educational Process: Consulting and Expertise", as well as for the implementation of modern approaches in the training of master's students of other educational programs.*

Key words: *didactics, higher school, didactic system, educational program, educational component, Master of Educational Sciences, resource-based learning, digitalization of the educational process, organization of the educational process, educational consulting, expertise.*

КВАЛІМЕТРИЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД ЕКСПЕРТНОГО ОЦІНЮВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ МОДЕЛЕЙ

Анотація. У статті продемонстровано метод кваліметричного моделювання на прикладі експертного оцінювання дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на засадах *evidence-based approach*, котра охоплює змістово-цільовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки. Схарактеризовано дидактичні умови організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації (1) створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»; 2) активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»; 3) впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін; 4) залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)», які складають ядро кваліметричної моделі. Запропоновано алгоритм побудови кваліметричної моделі: 1. Визначення об'єкта та мети кваліметричного оцінювання; 2. Теоретичне обґрунтування структури об'єкта оцінювання; 3. Виокремлення критеріїв та показників якості; 4. Побудова ієрархічної кваліметричної моделі; 5. Визначення вагових коефіцієнтів; 6. Розроблення шкал оцінювання; 7. Організація та проведення експертного оцінювання; 8. Математична обробка та узагальнення результатів; 9. Інтерпретація результатів і валідація моделі. Схарактеризовано кваліметричну модель, яка засвідчує високу ефективність дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на засадах *evidence-based approach*.

Ключові слова: *кваліметричне моделювання, кваліметрична модель, дидактична модель, дидактичні умови, ресурсно-орієнтоване навчання, пошуково-дослідницька робота, дослідницька компетентність, освітній консалтинг, експертне оцінювання, evidence-based approach.*

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується посиленням вимог до якості освітніх результатів, обґрунтованості педагогічних рішень та доказовості впроваджуваних дидактичних інновацій. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема об'єктивного, валідного та надійного оцінювання ефективності дидактичних моделей, що використовуються у професійній підготовці фахівців різних галузей знань. Традиційні підходи до експертного оцінювання педагогічних моделей здебільшого ґрунтуються на якісних судженнях експертів, що, попри їх цінність, часто мають фрагментарний характер, характеризуються високим рівнем суб'єктивності та обмеженими можливостями для порівняльного аналізу й узагальнення результатів.

У контексті трансформації освітніх систем, зумовленої цифровізацією, компетентнісною парадигмою навчання та орієнтацією на evidence-based підхід, постає потреба у застосуванні таких методів оцінювання, які поєднують якісну експертну інтерпретацію з кількісною формалізацією результатів. Саме в цьому аспекті кваліметричне моделювання розглядається як перспективний методологічний інструмент, здатний забезпечити системність, прозорість і відтворюваність процесу експертного оцінювання дидактичних моделей.

Актуальність проблеми зумовлена насамперед методологічними суперечностями між зростаючою складністю та багатовимірністю сучасних дидактичних моделей і відсутністю уніфікованих, науково обґрунтованих підходів до їх комплексної оцінки. Більшість існуючих моделей експертного аналізу не дозволяють адекватно відобразити взаємозв'язки між структурними компонентами дидактичної системи, рівень їх узгодженості, а також інтегральний вплив на результати навчання. Унаслідок цього ускладнюється

прийняття управлінських рішень щодо корекції, масштабування або впровадження педагогічних інновацій.

З освітньо-практичної позиції проблема полягає у необхідності забезпечення якості освітнього процесу в умовах варіативності навчальних середовищ, форм і технологій навчання. Заклади вищої освіти дедалі частіше використовують авторські дидактичні моделі, адаптовані до конкретних освітніх програм або контингенту здобувачів освіти, однак відсутність стандартизованих інструментів їх оцінювання унеможливорює коректне порівняння результативності таких моделей та обґрунтування їх ефективності на емпіричному рівні. Кваліметричне моделювання в цьому контексті дозволяє перейти від декларативних оцінок до кількісно визначених показників якості.

З позиції управління освітою та акредитаційних процедур актуальність проблеми зростає у зв'язку з підвищенням ролі внутрішніх систем забезпечення якості освіти та необхідністю об'єктивного моніторингу освітніх інновацій. Кваліметричні моделі створюють передумови для формування інструментарію експертного оцінювання, який може бути інтегрований у процедури внутрішнього аудиту, самооцінювання освітніх програм та зовнішньої експертизи, забезпечуючи узгодженість між стратегічними цілями закладу вищої освіти та реальними результатами освітньої діяльності.

Не менш значущою є міждисциплінарна актуальність проблеми, оскільки кваліметричне моделювання перебуває на перетині педагогіки, освітнього менеджменту, прикладної математики та теорії вимірювань. Використання кваліметричних підходів у педагогічних дослідженнях сприяє розвитку культури кількісного аналізу в гуманітарній сфері, розширює можливості моделювання складних освітніх явищ та забезпечує інтеграцію педагогічної науки у ширший науковий дискурс доказовості.

Таким чином, проблема застосування кваліметричного моделювання як ефективного методу експертного оцінювання дидактичних моделей зумовлена сукупністю методологічних, освітніх, управлінських та міждисциплінарних

чинників і потребує ґрунтовного теоретичного осмислення та науково обґрунтованого практичного впровадження. Її розв'язання сприятиме підвищенню об'єктивності оцінювання педагогічних інновацій, удосконаленню якості дидактичного проектування та розвитку сучасної теорії і практики вищої освіти.

Метою статті є обґрунтування та апробація кваліметричної моделі експертного оцінювання дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach, з метою визначення рівня її ефективності, структурної узгодженості та відповідності сучасним вимогам професійної підготовки фахівців. Завдання: схарактеризувати складники дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації, побудованої на засадах evidence-based approach; розробити та застосувати кваліметричний інструментарій для експертної перевірки ефективності дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації, побудованої на засадах evidence-based approach.

Проблематика кваліметричного моделювання в освіті має достатньо ґрунтовне теоретичне підґрунтя та представлена у працях вітчизняних науковців, які розглядають кваліметрію як універсальний інструмент оцінювання якості складних педагогічних систем, процесів і результатів діяльності. Аналіз наукових джерел засвідчує, що кваліметричний підхід поступово утвердився як методологічна основа експертного оцінювання в педагогіці, управлінні освітою та професійній підготовці фахівців.

У працях науковців (Г. Дмитренко, О. Ануфрієва, Т. Бурлаєнко та В. Медвідь) кваліметрія розглядається в контексті управління освітніми системами з позицій гуманістичної парадигми. Автори обґрунтовують доцільність використання кваліметричних моделей для кількісного вимірювання якості управлінських рішень, освітніх процесів і результатів, акцентуючи увагу на необхідності поєднання формалізованих показників із ціннісно-

орієнтованими критеріями. Запропонований підхід заклав методологічні засади застосування кваліметрії як інструменту системного аналізу складних соціально-педагогічних явищ (Дмитренко, Ануфрієва, Бурлаєнко, Медвідь, 2016).

Розвиток ідей педагогічної кваліметрії в контексті професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів ґрунтовно представлений у роботах Т. Бурлаєнко. Авторка розглядає педагогічну кваліметрію як засіб оцінювання рівня сформованості професійних компетентностей майбутніх педагогів, обґрунтовує структуру кваліметричних моделей, принципи добору критеріїв і показників, а також механізми визначення їх вагомості. Важливим є висновок про те, що кваліметричний підхід забезпечує підвищення об'єктивності та діагностичної точності педагогічних досліджень (Бурлаєнко, 2018).

Окремі аспекти застосування кваліметричного моделювання у дослідженні професійної компетентності педагогів висвітлено у статті Ю. Бойчука та М. Астахової. Автори демонструють можливості кваліметричних моделей для оцінювання рівня сформованості спеціалізованих компетентностей учителів, підкреслюючи значення експертних процедур і математичної формалізації результатів. Запропонований підхід підтверджує ефективність кваліметрії як інструменту комплексної оцінки багатокomпонентних педагогічних утворень (Бойчук, Астахова, 2017).

Значний внесок у розвиток кваліметричного підходу в управлінні освітою здійснено Г. Єльніковою, яка обґрунтувала наукові основи побудови кваліметричних моделей адаптивного управління професійною освітою на регіональному рівні. Авторка доводить, що кваліметричні моделі дозволяють не лише оцінювати стан освітніх систем, а й прогнозувати напрями їх розвитку, забезпечуючи адаптивність управлінських рішень (Єльнікова, 2004, 2012, 2019).

Проблеми впровадження кваліметричних технологій у діяльність закладів вищої освіти розглянуті в дослідженнях О. Кондур, де акцент зроблено на можливостях кваліметрії для оцінювання ефективності управлінських процесів, освітніх програм і внутрішніх систем забезпечення якості освіти. Авторка

підкреслює, що кваліметричний підхід створює передумови для стандартизації експертного оцінювання та підвищення прозорості управлінських процедур (Кондур, 2018).

У свою чергу, З. Рябова, Г. Кравченко та інші учені розглядають кваліметричний підхід як методологічну основу оцінювання якості освітніх послуг, наголошуючи на його значенні для забезпечення порівнюваності результатів та обґрунтування управлінських рішень у сфері освіти. Запропоновані дослідницями моделі орієнтовані на комплексний аналіз якості освітньої діяльності з урахуванням інтересів різних стейкхолдерів, а також оцінювання цифрової культури керівників закладів загальної середньої освіти (Рябова, 2018; Германсон, Кравченко, Рябова, 2025).

Методологічні засади експертного оцінювання освітніх процесів були закладені ще в ранніх працях, зокрема в науково-методичному посібнику за редакцією А. Єрмоли (2000), де представлено технологію експертизи управління освітнім процесом у закладі загальної середньої освіти. Хоча зазначена робота має переважно прикладний характер, вона стала підґрунтям для подальшого розвитку кваліметричних підходів в освітній експертизі.

Узагальнення результатів аналізу наукових публікацій дає підстави стверджувати, що проблема кваліметричного моделювання достатньо широко досліджена у контексті управління освітою, оцінювання якості освітніх послуг та вимірювання професійних компетентностей фахівців. Водночас недостатньо висвітленими залишаються питання застосування кваліметричного моделювання для експертного оцінювання дидактичних моделей. Саме це зумовлює доцільність і наукову новизну представленого дослідження.

Кваліметрія – це наука, яка створена не штучно, а за вимогою практики. Це наукова галузь, що вивчає методологію й проблематику комплексних кількісних оцінок якостей будь-яких об'єктів, предметів чи процесів. Вона є складовою квалітології – науки про якість. Кінцевою метою кваліметрії є розроблення і вдосконалення методик, за допомогою яких може бути виражена на практиці

якість конкретного оцінюваного об'єкта одним числом, що характеризує ступінь задоволення певним об'єктом громадської чи особистої потреби (Бурлаєнко, 2018).

Під *педагогічної кваліметрії* нині розуміється галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних оцінок якості будь-яких педагогічних об'єктів (предметів, явищ, процесів), досліджує та обґрунтовує закономірності якісних і кількісних вимірів педагогічних результатів, займається питаннями здійснення контролю за ходом процесу освіти, діагностики та корекції її результатів. Основним завданням педагогічної кваліметрії є пошук методів, прийомів, способів виявлення, встановлення та доведення цілей до всіх учасників навчально-виховних процесів через вимірювання результатів їхньої діяльності, що характеризують рівень досягнення цілей. Ця наука була виділена як самостійний напрям з кваліметрії (Там само).

Кваліметрична модель – це теоретично обґрунтована, ієрархічно структурована система критеріїв, показників, вагових коефіцієнтів і шкал оцінювання, яка забезпечує кількісне вимірювання та інтегральну оцінку якості складних об'єктів, процесів або результатів діяльності на основі експертних суджень і математичної формалізації. Кваліметрична модель є формалізованим інструментом наукового аналізу, що відображає структурно-функціональні характеристики об'єкта оцінювання та дозволяє шляхом системного поєднання якісних експертних оцінок і кількісних методів обробки даних визначити рівень його якості, ефективності або відповідності заданим критеріям.

У педагогічних дослідженнях кваліметрична модель розглядається як засіб об'єктивізації експертного оцінювання освітніх явищ, який забезпечує:

- перехід від описових суджень до кількісно визначених показників;
- порівняльний аналіз дидактичних моделей, освітніх процесів і результатів навчання;

– обґрунтування управлінських і педагогічних рішень на засадах доказовості.

На підставі аналізу праць науковців доцільно представити алгоритм побудови кваліметричної моделі (рис. 1).

Побудова кваліметричної моделі як інструменту експертного оцінювання складних педагогічних об'єктів є багатоетапним процесом, що передбачає послідовне поєднання теоретико-методологічних засад, експертних процедур та математичної формалізації результатів. Запропонований алгоритм ґрунтується на принципах системності, ієрархічності, об'єктивності та доказовості.

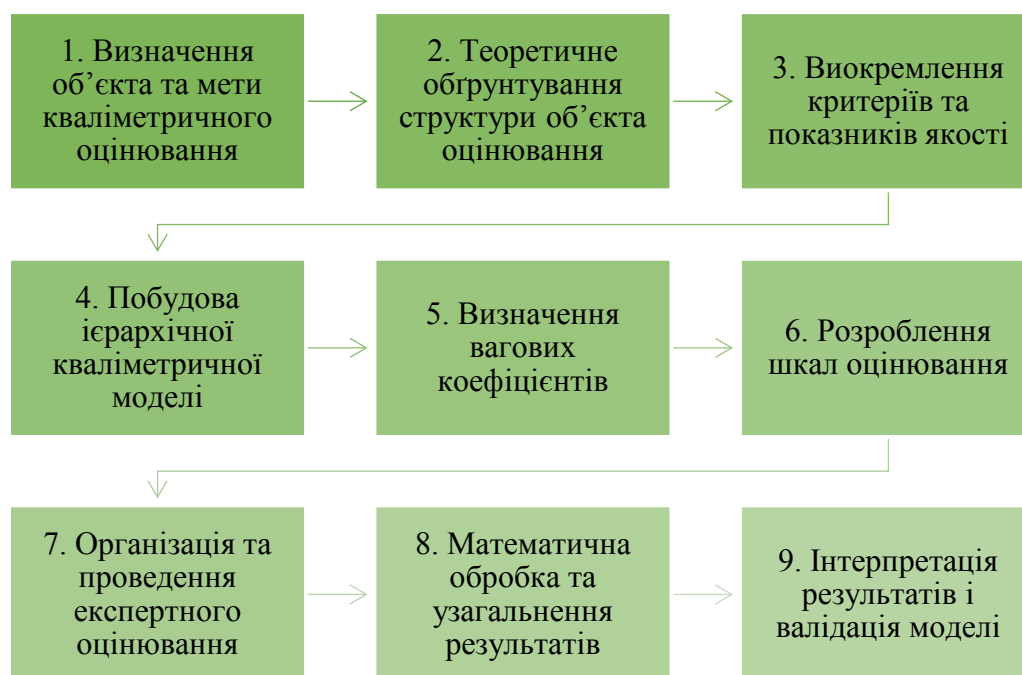


Рис. 1. Алгоритм побудови кваліметричної моделі

1. Визначення об'єкта та мети кваліметричного оцінювання. На першому етапі здійснюється чітке окреслення об'єкта кваліметричного моделювання (дидактичної моделі, освітнього процесу, професійної компетентності тощо) та формулювання мети оцінювання. Визначається, які аспекти якості підлягають аналізу, а також рівень узагальнення результатів (частковий або інтегральний показник).

2. Теоретичне обґрунтування структури об'єкта оцінювання. Другий етап передбачає аналіз наукових джерел і концептуальних підходів з метою виявлення структурних компонентів об'єкта оцінювання. На основі системного підходу формується модель структури об'єкта, що відображає його ключові блоки, елементи та взаємозв'язки між ними.

3. Виокремлення критеріїв та показників якості. На цьому етапі визначаються критерії оцінювання, які відображають суттєві характеристики об'єкта та відповідають меті дослідження. Для кожного критерію формулюється система показників, що підлягають експертному оцінюванню. Критерії та показники повинні бути операціоналізованими, однозначно інтерпретованими та придатними до кількісного вимірювання.

4. Побудова ієрархічної кваліметричної моделі. Сформовані критерії та показники структуруються у вигляді ієрархічної кваліметричної моделі, яка відображає співвідношення між окремими показниками, критеріями та інтегральним показником якості. Ієрархічна структура забезпечує можливість поетапного аналізу та узагальнення результатів оцінювання.

5. Визначення вагових коефіцієнтів. Одним із ключових етапів є встановлення вагових коефіцієнтів для критеріїв і показників, що відображають їх відносну значущість у загальній структурі моделі. Вагові коефіцієнти визначаються, як правило, експертним шляхом із використанням методів ранжування, парних порівнянь або аналітичних процедур узгодження експертних оцінок.

6. Розроблення шкал оцінювання. Для кожного показника розробляються шкали оцінювання, які забезпечують кількісне відображення рівня його сформованості. Шкали можуть бути бальними, рейтинговими або інтервальними та повинні забезпечувати однозначність інтерпретації експертних суджень і можливість подальшої математичної обробки даних.

7. Організація та проведення експертного оцінювання. На цьому етапі здійснюється добір експертів, визначення процедури експертизи та проведення

експертного оцінювання відповідно до розробленого інструментарію. Важливою умовою є забезпечення репрезентативності експертної групи та дотримання принципів об'єктивності й незалежності експертних суджень.

8. *Математична обробка та узагальнення результатів.* Отримані експертні оцінки підлягають математичній обробці з метою розрахунку часткових, групових та інтегрального показників якості. Результати узагальнюються з урахуванням вагових коефіцієнтів, що дозволяє отримати кількісну характеристику об'єкта кваліметричного оцінювання.

9. *Інтерпретація результатів і валідація моделі.* Завершальний етап передбачає інтерпретацію отриманих результатів, аналіз сильних і проблемних компонентів об'єкта оцінювання, а також перевірку валідності та надійності кваліметричної моделі. За потреби здійснюється корекція структури моделі, критеріїв або вагових коефіцієнтів.

З огляду на складність сучасних дидактичних моделей, що поєднують різномірні цілі, змістові компоненти, педагогічні технології та очікувані результати навчання, виникає потреба у практичній перевірці можливостей кваліметричного моделювання як інструменту їх експертного оцінювання. Теоретичне обґрунтування кваліметричного підходу потребує емпіричної конкретизації, яка дозволяє продемонструвати його аналітичний потенціал, прикладну доцільність та відтворюваність у реальних освітніх умовах.

У зв'язку з цим у межах даного дослідження кваліметричне моделювання апробується на прикладі дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання (РОН) бакалаврів терапії та реабілітації, побудованої на засадах evidence-based approach. Вибір саме цієї моделі зумовлений тим, що вона вже реалізована і є можливість проведення об'єктивних експертних процедур для оцінювання її якості та ефективності (Kononenko, Kononets, Mokliak, Kravchenko, Zuyenko, Petrenko, Ishchenko, 2025). Крім того, зазначена дидактична модель характеризується багатокомпонентною структурою та наявністю чітко окреслених критеріїв результативності, що створює сприятливі умови для

застосування кваліметричних процедур оцінювання. Це дозволяє не лише визначити інтегральний показник її ефективності, а й проаналізувати внесок окремих структурних компонентів у загальний рівень якості моделі.

Таким чином, використання дидактичної моделі РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach як об'єкта кваліметричного моделювання забезпечує можливість наочно продемонструвати методологічні переваги цього підходу та обґрунтувати його доцільність для експертного оцінювання складних дидактичних моделей у вищій освіті.

Дидактична модель РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach позиціонується як цілісна педагогічна система, що інтегрує цільові орієнтири, зміст професійної підготовки, освітні ресурси, методи та технології навчання з метою формування у здобувачів вищої освіти здатності до прийняття клінічно та професійно обґрунтованих рішень на основі наукових доказів, критичного аналізу інформації та ефективного використання ресурсів у сфері терапії та реабілітації.

Модель уміщує 3 блоки: *змістово-цільовий, процесуальний та оцінювально-результативний* (рис. 2).



Рис. 2. Дидактична модель РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach

1. Змістово-цільовий блок визначає стратегічні орієнтири та концептуальні засади моделі й охоплює:

– мету навчання – формування у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності (науково-дослідницька активність, сформованість дослідницьких умінь, творчого потенціалу, інтеграція наукових знань із практичною підготовкою), а також підвищення їхньої готовності до

самостійного вирішення професійних завдань на основі доказового підходу (evidence-based approach);

- дослідницькі завдання у межах фахових дисциплін, спрямовані на розвиток умінь пошуку, критичного оцінювання та інтеграції наукових доказів у професійну діяльність;
- принципи РОН (відкритість освітнього середовища, доступність і варіативність ресурсів, індивідуалізація освітніх траєкторій);
- консалтинг-семінарський цикл «Evidence-Based Practice у терапії та реабілітації»;
- очікувані результати навчання, узгоджені з компетентнісною моделлю випускника-бакалавра терапії та реабілітації.

2. Процесуальний блок відображає механізми реалізації змістово-цільових орієнтирів і включає сукупність дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації як важливого процесу РОН:

- 1) створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»;
- 2) активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»;
- 3) впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін;
- 4) залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)».

3. Оцінювально-результативний блок спрямований на забезпечення зворотного зв'язку та об'єктивного вимірювання результатів реалізації моделі й охоплює:

- критерії та показники сформованості у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності;

- інструменти оцінювання, зокрема кваліметричні моделі, експертне оцінювання, портфоліо, аналітичні звіти;
- рівні досягнення результатів навчання, які відображають динаміку професійного зростання здобувачів вищої освіти;
- механізми корекції та вдосконалення дидактичної моделі на основі результатів оцінювання.

Обґрунтовуючи суть блоків моделі, слід наголосити, що організація пошуково-дослідницької роботи студентів в умовах РОН є необхідною та важливою частиною їх професійної підготовки, яка виокремлюється у процесі освітньої діяльності у ЗВО. Це явище має важливі характеристики та властивості, що роблять його предметом об'єктивного наукового аналізу. Безперечно, для ефективної організації пошуково-дослідницької роботи студентів в умовах РОН необхідно створити в освітньому процесі відповідні умови, що включають комплекс можливостей, технологій та засобів для організації навчання, які забезпечать ефективність та результативність цього процесу.

Проблематику організації пошуково-дослідницької роботи студентів активно досліджують S. Rodenbusch (2016), P. Hernandez (2016), S. Simmons (2016), E. Dolan (2016), L. Auchincloss (2014), S. Laursen (2014), J. Branchaw (2014), K. Eagan (2014), M. Graham (2014), D. Hanauer (2014), N. Kononets (2021), S. Nestulya (2021), I. Soloshych (2021), V. Zhamardiy (2021), V. Odokienko (2021), A. Jenkins (2015), M. Healey (2015), О. Браславська (2018), О. Глушак (2018), Н. Мазур (2018), І. Макаревич (2018), В. Оніпко (2013), В. Прошкін (2018), В. Собкова (2021), К. Собкова (2021), О. Чорновол-Ткаченко (2009), А. Яновський (2009), та ін. Аналіз праць учених свідчить про доцільність активізації пошуково-дослідницької роботи студентів бакалаврату, у межах якої відбувається творче дослідження теми, що визначається самостійно студентом. Така форма роботи є проявом вищої форми самостійного навчання студентів, оскільки вона приймає форму наукового передбачення, де студент сам встановлює мету та шукає способи її вирішення.

Разом із тим, застосування РОН, яке акцентує на використанні різних ресурсів у навчальній діяльності, стимулює студентів до розвитку інформаційної грамотності та пошуково-дослідницької роботи (Ikonne, 2024; Melendres, 2015; Wijaya, 2017). Попри зростання інтересу до дослідницької освіти бакалаврів терапії та реабілітації (Helgøy, Bonsaksen, Røykenes, 2022), проблема організації пошуково-дослідницької діяльності бакалаврів терапії та реабілітації в умовах РОН залишається недостатньо дослідженою. В умовах суспільного запиту на підготовку висококваліфікованих реабілітаційних фахівців, здатних ефективно працювати з наслідками воєнних травм, постстресових розладів і процесів посткризового відновлення, постає потреба у створенні педагогічних стратегій, що поєднують пошуково-дослідницьку діяльність студентів із РОН та ресурсно-орієнтованим освітнім середовищем. Таке поєднання забезпечує формування дослідницької компетентності, професійної самостійності та готовності до доказово обґрунтованої терапевтичної й реабілітаційної практики.

Гіпотеза дослідження ґрунтувалася на припущенні, що реалізація дидактичної моделі та інтеграція визначених дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації в умовах РОН сприятиме формуванню в здобувачів вищої освіти дослідницької компетентності (науково-дослідницька активність, сформованість дослідницьких умінь, творчого потенціалу, інтеграція наукових знань із практичною підготовкою), а також підвищенню їхньої готовності до самостійного вирішення професійних завдань на основі доказового підходу (evidence-based approach).

Для перевірки гіпотези було використано комплекс таких *методів дослідження*: аналіз, синтез, порівняння, зіставлення (для вивчення літературних джерел, нормативних документів, досвіду провадження РОН, evidence-based approach; визначення дидактичних умов); діагностична карта для оцінювання ефективності дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації (анкетування, експертне оцінювання діяльності гуртків, контент-аналіз студентських робіт, спостереження, анкета «Самооцінка

дослідницької компетентності», тестування знань із методології, аналіз міні-проектів, опитувальник «Творчий потенціал», спостереження, аналіз творчих робіт, тестування за змістом вебінарів, самоаналіз і рефлексивні щоденники, портфоліо); кваліметричне моделювання.

Експеримент проведено із залученням здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня вищої освіти за спеціальністю 227 Терапія та реабілітація спеціалізація 227.02 Ерготерапія галузі знань 22 Охорона здоров'я освітня кваліфікація: бакалавр терапії та реабілітації за спеціалізацією 227.02 Ерготерапія професійна кваліфікація: Ерготерапевт (72 особи 4 курсу); а також 12 викладачів, які забезпечили викладання дисциплін відповідної освітньої програми Полтавського державного медичного університету. Для експерименту обрано низку фахових дисциплін («Цифрові технології в охороні здоров'я», «Основи теорії здоров'я та здорового способу життя», «Арт-терапія» та ін.), які студенти вивчали у межах імплементації РОН та evidence-based approach. Процес кваліметричного моделювання здійснено із залученням викладачів Полтавського державного медичного університету та фахівців кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Суть доказового підходу (evidence-based approach) у контексті підготовки бакалаврів терапії та реабілітації в умовах РОН полягає у впровадженні в освітній процес принципів наукової обґрунтованості, критичного мислення та практичного застосування перевірених знань з урахуванням доступних ресурсів освітнього середовища. Цей підхід передбачає, що майбутні фахівці з терапії та реабілітації приймають професійні рішення, спираючись на найкращі наукові докази, клінічний досвід та індивідуальні потреби пацієнта, а в освітньому контексті – на доказову базу педагогічних практик і раціональне використання наявних навчальних ресурсів (Beidas, Kendall, 2010; Kazdin, Weisz, 2003; Tanenbaum, 2005).

У системі РОН доказовий підхід набуває особливої ваги, оскільки спрямований на оптимізацію освітнього процесу відповідно до реальних умов – кадрових, матеріально-технічних, інформаційних та соціально-психологічних можливостей ЗВО. Він стимулює викладачів і студентів до пошуку та застосування науково верифікованих методів терапії, реабілітації й педагогічної взаємодії при обмежених ресурсах, акцентуючи на якості, а не кількості навчальних засобів.

Відтак, доказовий підхід у підготовці бакалаврів терапії та реабілітації в умовах РОН: забезпечує зв'язок між науковими даними, освітньою практикою і професійною компетентністю; формує в студентів науково-дослідницькі навички, уміння аналізувати, оцінювати та впроваджувати доказові стратегії у майбутній професійній діяльності; сприяє раціональному використанню освітніх, людських і матеріальних ресурсів у процесі навчання та дослідження.

Процес формування дослідницької компетентності є складним та тривалим і не виникає автоматично. Викладач, крок за кроком, систематично сприяє розвитку дослідницьких умінь студентів, надає контроль за виконанням ними дослідницьких завдань та застосовує інструменти освітнього консалтингу, а також інтегрує у цей процес сучасні інтернет-сервіси та цифрові технології (Іщенко, Кононец, 2025). Консалтингові практики забезпечують цілісну підтримку процесу навчання, допомагають студентам формувати навички планування, критичного аналізу та самостійного прийняття рішень. Відтак, освітній консалтинг стає ключовим механізмом реалізації РОН, сприяючи послідовному, контрольованому та науково обґрунтованому розвитку дослідницької компетентності бакалаврів терапії та реабілітації.

На підставі аналізу праць О.Браславської та І.Макаревич визначено сукупність елементів пошуково-дослідницької роботи студентів: мотив, мета, об'єкт, предмет, процес та продукт (Браславська, Макаревич, 2018).

Структурні компоненти пошуково-дослідницької роботи студентів зображено на рисунку 3:

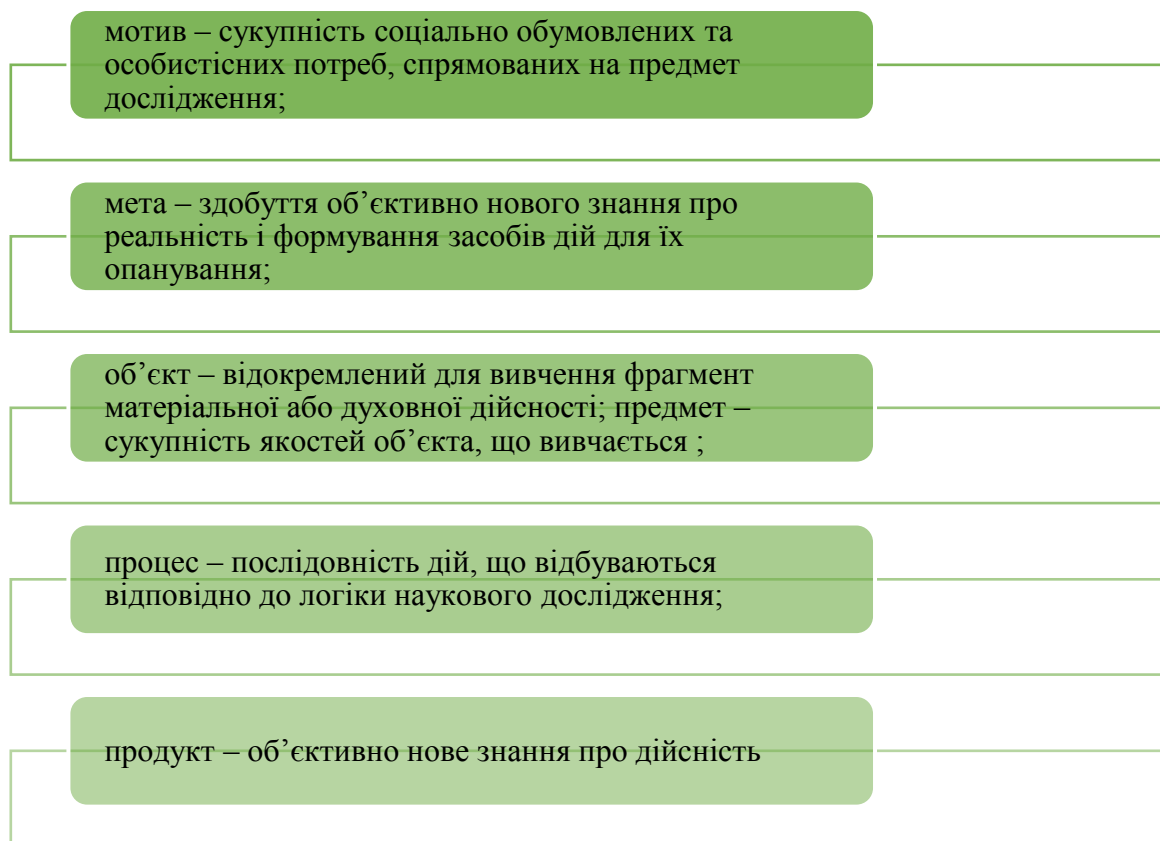


Рис. 3. Структурні компоненти пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації

Практика організації освітнього процесу в університеті уможливила зафіксувати етапи організації та реалізації пошуково-дослідницької роботи студентів, котрі забезпечують їх рух від одного рівня до іншого: *пропедевтичний, початково-методологічний, дослідницько-практичний етап* (рис. 4).

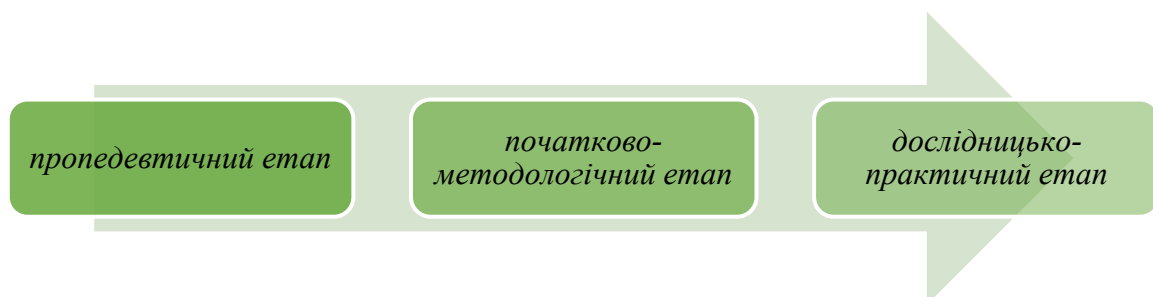


Рис. 4. Етапи організації та реалізації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації

Пропедевтичний етап (1-2 курс). Цей етап починається з 1 курсу. Студенти знайомляться з таким поняттям, як пошуково-дослідницька діяльність, вчаться знаходити інформацію для доповідей, рефератів, досліджують різні цікаві теми, створюють проекти-презентації, знайомляться з науковим підходом до організації навчальної діяльності, поглиблюються знання про план (простий, складний, цитатний, питальний). На 2 курсі студенти вчаться складати конспекти різних видів, на заняттях викладачі активно формують уміння працювати з довідковою, науковою літературою, нормативно-законодавчими документами (Оніпко, 2013).

Початково-методологічний етап (3-4 курс). На цьому етапі студенти поповнюють свій понятійно-категоріальний апарат науковими термінами з галузі охорони здоров'я, терапії та реабілітації, ерготерапії; активно включаються у процес підготовки рефератів, доповідей, беруть участь у студентських конференціях, дебатах, проводять дослідження на актуальну тематику разом із викладачами, пишуть курсові роботи; вчаться визначать об'єкт, предмет, мету, завдання, гіпотезу, методи й засоби дослідження тощо.

Дослідницько-практичний етап охоплює 3-4 курси, але повна його реалізація відбувається саме на 4 курсі, коли студент самостійно вибирає й формулює тему в галузі охорони здоров'я (наприклад, для курсової, дослідницького проекту, доповіді на конференції, участі у конкурсі студентських наукових робіт та ін.), визначає напрями дослідження (методи фізичної реабілітації (наприклад, ЛФК, масаж, механотерапія), реабілітація при конкретних захворюваннях (інсульт, травми хребта), відновлення функцій у різних групах пацієнтів (діти, спортсмени), організаційні аспекти реабілітаційної допомоги тощо), планує і реалізує методи дослідження, описує хід проведеної пошуково-дослідницької роботи, формулює самостійні висновки, актуалізує практичне значення роботи.

У ході експерименту визначено й реалізовано дидактичні умови організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації (Kononenko, Kononets, Mokliak, Kravchenko, Zuyenko, Petrenko, Ishchenko, 2025):

1) створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»;

2) активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»;

3) впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін;

4) залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)».

Перша дидактична умова – створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації».

Для сприяння актуалізації пошуково-дослідницької роботи студентів з питань дослідження професійних методик терапії та реабілітації може бути ефективним створення студентських наукових товариств чи наукових гуртків типу «Академія інновацій терапії та реабілітації» в університеті. Керівництво цими об'єднаннями відбувається викладачами кафедр, або стейкхолдерами (практикуючими фахівцями з терапії та реабілітації, ерготерапії) та співробітниками наукових структурних підрозділів, а також аспірантами ЗВО. Для організаційного забезпечення діяльності наукових товариств чи проблемних груп може бути визначено координатора серед студентів, зазвичай представника старших та випускних курсів. Основні завдання координатора включають участь у розробці плану роботи наукового товариства, контроль за його виконанням та ведення необхідної документації. Форми роботи включають безпосередню реалізацію пошукових та дослідницьких завдань, пошук та реферування наукової літератури (з активною участю бібліотекарів закладу вищої освіти),

участь у студентських олімпіадах, конкурсах та виставках наукових робіт (включаючи всеукраїнські та міжнародні), апробацію результатів досліджень через доповіді, тези та статті, а також активну участь у створенні та організації студентських наукових конференцій, семінарів, Інтернет-конференцій, онлайн-семінарів і т.д. (Прошкін, Глушак, Мазур, 2018).

Учасники наукового гуртка готують доповіді та реферати на різноманітні теми, після чого представляють їх на гурткових засіданнях чи на наукових конференціях. Члени гуртка можуть включати студентів з різних груп, курсів ЗВО, які виявили високий рівень освоєння спеціальності, розширюють теоретичний кругозір та наукову ерудицію, і мають знання про стан розвитку наукових проблем у різних галузях науки.

Друга дидактична умова – активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації».

Під час РОН дидактично доцільно активізувати самостійну пошуково-дослідницьку роботу студентів за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації», під час яких у студентів формується: розуміння мети поставленого пошуково-дослідницького завдання, формування власної позиції відповідно до завдання, пошук необхідної навчальної та наукової інформації, освоєння та логічна обробка отриманої інформації, чітке та систематичне планування самостійної роботи, використання методів науково-дослідницької діяльності для розв'язання завдань, обґрунтування та захист прийнятого рішення, а також проведення аналізу та самоконтролю.

Очевидно, ці компоненти представляють собою різні дії дидактичного характеру майбутніх фахівців, що підтверджує різноплановість самостійної роботи студентів. Послідовність та комбінація цих компонентів визначає її як окремий навчальний процес.

Послугуючись практичними засадами цифрової дидактики (Blossfeld, et al., 2018; Chen, & Tsai, 2019), для циклу інтерактивних лекцій створено онлайн-платформу (наприклад, Google Клас), у середовищі якої для студентів презентовано: загальний перелік тем інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»; кожна тема лекції, яка вміщує коротку презентацію, відеолекцію від лектора у записі, додаткову інформацію до відеолекції; додатковий матеріал для завантаження, наприклад, електронні посібники чи підручники, методичні рекомендації, тематичну інфографіку (Kononets, Ilchenko, Zhamardiy, Shkola, Broslavska, Kolhan, Padalka, Kolgan, 2021); підсумкове тестування; онлайн-консультант (консультації зі студентами, робота над помилками, поради тощо).

Розроблено 5 інтерактивних лекцій для циклу «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації» так, щоб поступово формувати дослідницькі компетентності бакалаврів:

Лекція 1. Дослідницька культура фахівця: від клінічного спостереження до наукової ідеї. Ключові акценти: роль дослідження у професійній діяльності терапевта й реабілітолога; типи досліджень у галузі здоров'я, реабілітації, фізичної терапії; формулювання наукової проблеми, об'єкта, предмета, мети та завдань; інтерактив: «Проблемне поле мого фаху» (робота з кейсами).

Лекція 2. Методологія дослідження: логіка, дизайн і вибір методів. Ключові акценти: методологічні підходи в сучасних дослідженнях реабілітації; якісні та кількісні методи збору даних; структура експерименту, клінічне дослідження, описовий аналіз; інтерактив: «Сконструюй своє дослідження» (робота в малих групах).

Лекція 3. Інструменти дослідника: методи збору та обробки емпіричних даних. Ключові акценти: анкетування, тести, біомедичні вимірювання, спостереження; надійність і валідність методів; обробка результатів у статистичних програмах (SPSS, Excel); інтерактив: «Дані говорять» (аналіз реальних дослідницьких прикладів).

Лекція 4. Академічна доброчесність і наукова комунікація. Ключові акценти: етичні стандарти дослідницької діяльності у сфері охорони здоров'я; академічна доброчесність, цитування, антиплагіат; структура наукової статті, тез; інтерактив: «Редакторська рада» (аналіз і вдосконалення наукового тексту).

Лекція 5. Презентація результатів дослідження. Ключові акценти: ефективна наукова комунікація і візуалізація даних; підготовка виступу на конференцію, наукової доповіді; публікаційна активність у фахових журналах; інтерактив «Захист міні-дослідження».

Під час проведення інтерактивних лекцій застосовано різні цифрові інструменти для навчання, комунікації, пошуку інформації та реалізації доказового підходу (Burns, eds., 2020).

Третя дидактична умова – впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін.

Однією з важливих форм пошуково-дослідницької роботи студентів, включеною до навчальних програм, є впровадження елементів творчості під час практичних занять. Розвитку навичок колективної творчості сприяло застосування діалогової форми навчання, проведення проблемних лекцій, організація круглих столів, використання ділових ігор та викладання у дистанційних курсах з фахових дисциплін індивідуальних домашніх завдань із включенням елементів наукового пошуку. Щоб поєднати дослідницьку та навчальну роботу студентів, використано форму практичного семінару (зокрема, онлайн-семінару), організовану так, що кожен студент має можливість виступити з доповіддю або повідомленням, присвяченим результатам виконання наукового дослідження (Оніпко, 2013, Собкова, Собкова, 2021).

Творчу дослідницьку діяльність студентів під час практичних занять із фахових дисциплін спрямовано на вивчення практик організації здоров'язбережувальної діяльності. Такий підхід забезпечив інтеграцію теоретичних знань і практичного досвіду, сприяв розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок дослідницького пошуку та критичного

осмислення професійної інформації. У ході експерименту з'ясовано, що дослідження реальних або змодельованих кейсів здоров'язбережувальної практики стимулює здатність студентів аналізувати ефективність різних моделей оздоровчої, профілактичної та реабілітаційної роботи, а також розробляти власні інноваційні підходи до їх реалізації.

Заходи щодо впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін подано у таблиці 1.

Таблиця 1

**Заходи щодо впровадження елементів творчості під час практичних
занять з фахових дисциплін**

Назва заходу	Мета	Зміст і форми реалізації	Очікувані результати
Творча дослідницька лабораторія «Інновації у здоров'язбереженні»	Розвиток умінь аналізувати, узагальнювати й адаптувати сучасні здоров'язбережувальні технології до професійної діяльності терапевта та реабілітолога.	Проведення практикумів, групових обговорень, міні-досліджень; аналіз сучасних реабілітаційних програм, створення творчих проєктів щодо оптимізації здоров'язбережувальних практик.	Формування дослідницьких умінь, здатності до інноваційного мислення, розроблення власних моделей здоров'язбережувальної діяльності.
Практико-творчий семінар «Моделювання здоров'язбережувальних ситуацій»	Формування здатності творчо застосовувати знання у вирішенні професійних завдань.	Інтерактивні вправи, кейс-аналіз, рольові ігри, моделювання клінічних ситуацій; створення сценаріїв реабілітаційних занять із використанням арт- і тілесно-орієнтованих методик.	Розвиток професійної гнучкості, креативності, емоційної саморегуляції, навичок командної взаємодії.
Конкурс професійно-дослідницьких проєктів «Творчі стратегії збереження здоров'я»	Стимулювання творчої ініціативи студентів і мотивації до	Розроблення та представлення індивідуальних або колективних міні-проєктів,	

	науково-пошукової діяльності.	спрямованих на вдосконалення практик профілактики, реабілітації та підтримки здоров'я; публічний захист, презентації, постери.	

Реалізація цієї дидактичної умови постала дієвим засобом підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців. Запропоновані заходи забезпечили комплексний підхід до формування дослідницької компетентності, складники якої становлять основу професійної готовності терапевта й реабілітолога до роботи в умовах сучасної системи охорони здоров'я.

Проведення творчої дослідницької лабораторії «Інновації у здоров'язбереженні» сприяло інтеграції науково-дослідницької діяльності з практичною підготовкою студентів, розширило їхнє уявлення про сучасні підходи до організації здоров'язбережувальної діяльності та формує здатність до інноваційного пошуку. Практико-творчий семінар «Моделювання здоров'язбережувальних ситуацій» забезпечив перенесення теоретичних знань у площину професійної діяльності, сприяв розвитку навичок прийняття рішень у складних реабілітаційних умовах, підсилив рефлексивно-емоційний компонент навчання. Конкурс професійно-дослідницьких проєктів «Творчі стратегії збереження здоров'я» виступив потужним мотиваційним чинником, який стимулював наукову активність студентів, сприяв їх самовираженню й формуванню академічної доброчесності.

Загалом, системна реалізація зазначених заходів створила умови для формування у студентів стійкої мотивації до професійного саморозвитку, усвідомлення цінності власного здоров'я та здоров'я інших, розвитку творчого потенціалу та готовності до впровадження інноваційних здоров'язбережувальних технологій у майбутній діяльності.

Четверта дидактична умова – залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)».

Використання відкритих онлайн-ресурсів УАБМ дало змогу студентам брати участь у вебінарах реабілітологів, що сприяє суттєвому підвищенню якості професійної підготовки майбутніх бакалаврів терапії та реабілітації, розширенню їхнього науково-практичного світогляду та формуванню ціннісного ставлення до здоров'язбереження. Залучення студентів до інтерактивного освітнього простору УАБМ забезпечило доступ до актуальних знань із галузі біологічної, функціональної та інтегративної медицини, сприяло усвідомленню міждисциплінарних зв'язків між терапією, реабілітацією, нутріціологією, психологією та біомеханікою.

Унаслідок участі у вебінарах відбулося поглиблення теоретичних знань щодо сучасних підходів до діагностики та відновлення функціонального стану організму, розвиток аналітичних умінь оцінювати ефективність біомедичних технологій, а також формування професійної рефлексії щодо застосування методів біологічної медицини в практичній діяльності. Студенти набули навичок критичного мислення, роботи з науковими джерелами, участі в дискусіях і формулюванні власної дослідницької позиції. Крім того, участь у вебінарах сприяла посиленню мотивації до безперервного професійного розвитку, інтеграції у фахове середовище, розширенню академічних контактів і залученню до сучасних наукових спільнот. Важливим результатом стало також підвищення рівня сформованості здоров'язбережувальної компетентності, оскільки студенти ознайомилися з практиками комплексного підходу до підтримання та відновлення здоров'я людини на засадах доказової медицини.

Отже, залучення студентів до освітньо-наукових заходів УАБМ довело свою ефективність як форми інтеграції освітнього процесу з сучасними науковими досягненнями, що забезпечує гармонійне поєднання академічної підготовки, дослідницької активності та практичної орієнтації майбутніх фахівців терапії та реабілітації.

Ефективність дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації в умовах РОН оцінювалася на основі діагностичної карти (табл. 2):

Таблиця 2

Діагностична карта ефективності дидактичних умов

№	Дидактична умова	Критерії оцінювання	Рівень сформованості	Балова оцінка*
1	Створення студентських наукових товариств/гуртків	Науково-дослідницька активність: участь у заходах, підготовка тез/статей, ініціатива у проєктах	Високий: активна участь у >3 заходах, публікації/презентації Середній: участь у 1–2 заходах, міні-дослідження без публікації Низький: відсутність активної участі	3 / 2 / 1
2	Активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи через цикл інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»	Сформованість дослідницьких умінь: формулювання проблеми, вибір методів, інтерпретація результатів	Високий: самостійне виконання проєкту, обґрунтовані методи, креативні рішення Середній: часткова самостійність, методи з допомогою викладача Низький: робота лише за інструкцією, без креативного осмислення	3 / 2 / 1
3	Впровадження елементів творчості під час практичних занять	Розвиток професійно-творчого потенціалу: генерування ідей, пошук нестандартних рішень, моделювання ситуацій	Високий: регулярна генерація інноваційних ідей, якісні творчі роботи Середній: обмежене використання творчих рішень, часткова самостійність Низький: відсутність проявів творчості та самостійності	3 / 2 / 1
4	Залучення студентів до вебінарів УАБМ	Інтеграція наукових знань із практичною підготовкою: розуміння	Високий: активна участь, застосування знань у практичних	3 / 2 / 1

		міждисциплінарних зв'язків, критичний аналіз, рефлексія	завданнях, рефлексія Середній: участь без активного застосування знань Низький: відсутність участі або мінімальна увага до матеріалу	

* Балова оцінка: 3 – високий рівень; 2 – середній рівень; 1 – низький рівень.

За допомогою діагностичних методів (анкетування, експертне оцінювання діяльності гуртків, контент-аналіз студентських робіт, спостереження, анкета «Самооцінка дослідницької компетентності», тестування знань із методології, аналіз міні-проектів, опитувальник «Творчий потенціал», спостереження, аналіз творчих робіт, тестування за змістом вебінарів, самоаналіз і рефлексивні щоденники, портфоліо) з'ясовано рівень сформованості дослідницької компетентності за 4 критеріями: *науково-дослідницька активність, сформованість дослідницьких умінь, творчого потенціалу, інтеграція наукових знань із практичною підготовкою.*

Інтегрована діагностична карта сформованості дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти для комплексного оцінювання рівня її сформованості на основі інтеграції кількісних і якісних методів педагогічної діагностики подана у таблиці 3.

Таблиця 3

Інтегрована діагностична карта сформованості дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти

Критерій	Показники	Діагностичні методики	Бали (0–3)
Науково-дослідницька активність	Мотивація до дослідницької діяльності	Анкетування, самоаналіз, рефлексивні щоденники	0–3
	Участь у наукових заходах (гуртки, вебіари, конференції)	Експертне оцінювання діяльності гуртків, спостереження, портфоліо	0–3

	Систематичність наукового пошуку	Контент-аналіз студентських робіт, аналіз портфоліо	0–3
Сформованість дослідницьких умінь	Знання методології дослідження	Тестування знань із методології, тестування за змістом вебінарів	0–3
	Планування та реалізація дослідження	Аналіз міні-проєктів, спостереження	0–3
	Аналіз та інтерпретація результатів	Контент-аналіз студентських і творчих робіт	0–3
Сформованість творчого потенціалу	Оригінальність ідей	Опитувальник «Творчий потенціал», аналіз творчих робіт	0–3
	Креативність у дослідницькій діяльності	Спостереження, аналіз міні-проєктів	0–3
	Гнучкість мислення	Самоаналіз, рефлексивні щоденники	0–3
Інтеграція наукових знань із практикою	Застосування наукових знань у практичній діяльності	Аналіз міні-проєктів, портфоліо	0–3
	Обґрунтованість практичних рішень	Експертне оцінювання, спостереження	0–3
	Рефлексія практичного досвіду	Самоаналіз, рефлексивні щоденники	0–3

Максимальна кількість балів – 36. Шкала рівнів сформованості (3 рівні): 0–12 балів – низький, 13–24 бали – середній, 25–36 балів – високий.

Запровадження трирівневої шкали сформованості дослідницької компетентності (низький, середній, високий) зумовлене необхідністю укрупнення діагностичних інтервалів, що сприяє підвищенню надійності та валідності інтерпретації результатів педагогічної діагностики. Застосування трирівневої моделі дає змогу мінімізувати суб'єктивність оцінювання та зменшити похибку під час віднесення здобувачів освіти до суміжних рівнів, що є особливо важливим за умов використання комплексу різномірних методик (кількісних і якісних). Крім того, трирівнева шкала забезпечує чіткіше типологічне розмежування станів сформованості дослідницької компетентності,

уможлиблює узагальнення діагностичних результатів на інтегральному рівні та підвищує репрезентативність порівняльного аналізу. Такий підхід відповідає усталеній практиці комплексної педагогічної діагностики, є методично доцільним для багатокомпонентних утворень і забезпечує прозорість та відтворюваність результатів дослідження.

Динаміку змін у рівнях сформованості дослідницької компетентності бакалаврів терапії та реабілітації після упровадження дидактичних умов показано на рисунку 5.

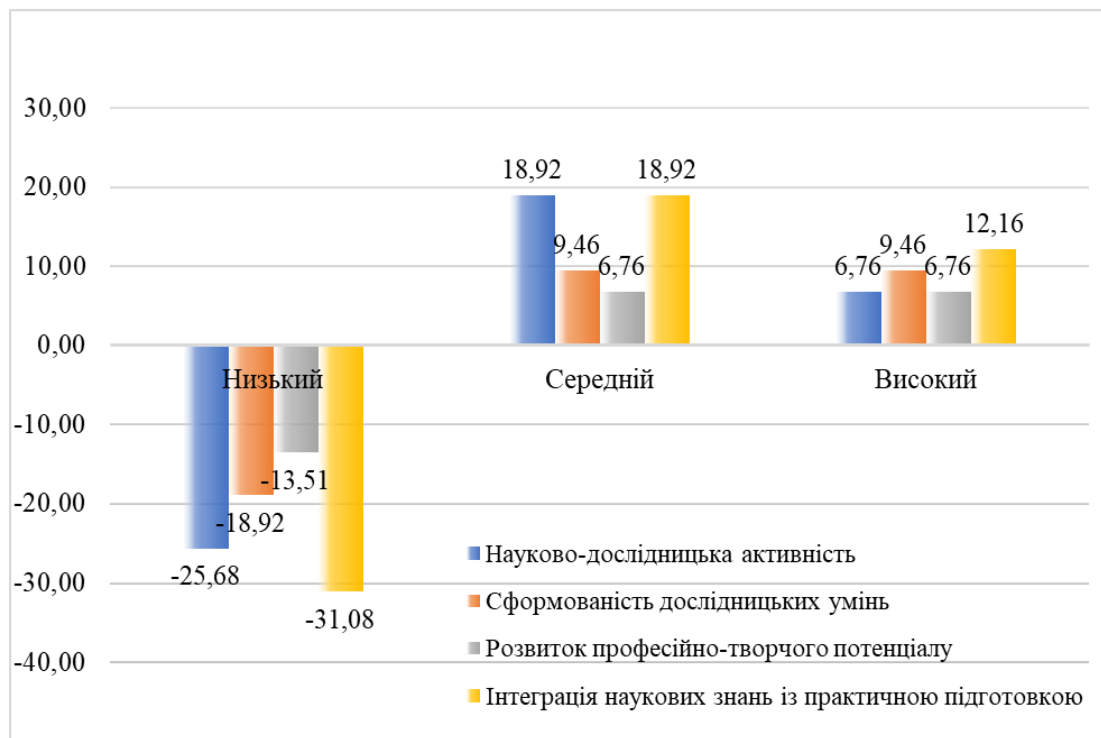


Рис. 5. Зміни у рівнях дослідницької компетентності бакалаврів терапії та реабілітації (дані у %)

Аналіз змін рівнів сформованості дослідницької компетентності бакалаврів терапії та реабілітації свідчить про позитивну динаміку у середньому та високому рівнях за всіма чотирма компонентами та зменшення частки студентів із низьким рівнем.

Науково-дослідницька активність: частка студентів із низьким рівнем зменшилася на 25,68%, у той час як середній та високий рівні зросли на 18,92%

і 6,76% відповідно. Це свідчить про активізацію участі студентів у науково-дослідницьких заходах, формування навичок самостійної роботи та зацікавленості у професійних проєктах.

Сформованість дослідницьких умінь: відзначається зменшення низького рівня на 18,92% і збільшення середнього та високого на 9,46% кожен. Це демонструє, що студенти здобули більшу здатність формулювати дослідницькі проблеми, обирати методи та аналізувати результати.

Розвиток професійно-творчого потенціалу: зниження низького рівня на 13,51% та зростання середнього і високого рівнів на 6,76% вказує на ефективність впровадження творчих методик у практичних заняттях та інтерактивних лекціях, що стимулює креативність і нестандартне мислення.

Інтеграція наукових знань із практичною підготовкою: найбільш суттєві зміни спостерігаються у зниженні низького рівня (-31,08%) і зростанні середнього (+18,92%) та високого (+12,16%). Це свідчить про те, що реалізація дидактичних умов (вебінари, проєкти, практико-творчі завдання тощо) сприяє кращому застосуванню теоретичних знань у практичній діяльності, підвищує готовність студентів до самостійної професійної роботи.

Отже, загальна тенденція свідчить про позитивний ефект дидактичних умов щодо формування дослідницької компетентності бакалаврів терапії та реабілітації. Зменшення частки студентів із низьким рівнем і зростання середнього та високого рівнів демонструє ефективність дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації в умовах ресурсно-орієнтованого навчання та ресурсів, залучених до їх реалізації.

Для експертного оцінювання ефективності дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach застосовано метод кваліметричного моделювання і розроблено кваліметричну модель (табл. 4).

Кваліметрична модель оцінювання ефективності дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на засадах

evidence-based approach – це теоретично обґрунтована ієрархічно структурована система критеріїв, показників, вагових коефіцієнтів і шкал оцінювання, спрямована на кількісне вимірювання рівня якості та ефективності дидактичної моделі ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації, що базується на засадах evidence-based approach та передбачає експертну оцінку ступеня сформованості доказово орієнтованих професійних компетентностей.

Таблиця 4

**Кваліметрична модель оцінювання ефективності дидактичної моделі
ресурсно-орієнтованого навчання бакалаврів терапії та реабілітації на
засадах evidence-based approach**

Фактори	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критеріїв	Ступінь проявлення факторів
Змістово-цільовий блок	0,31	мета навчання – формування у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності, а також підвищення їхньої готовності до самостійного вирішення професійних завдань на основі доказового підходу (evidence-based approach)	0,67	0,75	0,2976
		дослідницькі завдання у межах фахових дисциплін, спрямовані на розвиток умінь пошуку, критичного оцінювання та інтеграції наукових доказів у професійну діяльність	0,27	0,5	
		принципи РОН (відкритість освітнього середовища, доступність і варіативність ресурсів, індивідуалізація освітніх траєкторій)	0,31	0,25	
		консалтинг-семінарський цикл «Evidence-Based Practice у терапії та реабілітації»	0,49	0,5	

Процесуальний блок	0,39	створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»	0,42	0,75	0,289575
		активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»	0,57	0,5	
		впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін	0,32	0,25	
		залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)»	0,25	0,25	
Оцінювально-результативний блок	0,27	критерії та показники сформованості у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності	0,76	0,75	0,351675
		інструменти оцінювання сформованості дослідницької компетентності	0,69	0,5	
		рівні досягнення результатів навчання, які відображають динаміку професійного зростання здобувачів вищої освіти	0,42	0,75	
		механізми корекції та вдосконалення дидактичної моделі на основі результатів оцінювання	0,29	0,25	
Результат: інтегральний показник					0,94

Як зазначає Г. Єльнікова (2004), подана у таблиці 4 модель є базовою або варіативною, тому що може бути адаптованою до місцевих умов на основі конкретизації критеріїв і показників їх прояву.

З метою оцінювання якості визначених блоків дидактичної моделі було сформовано зміст кваліметричної моделі наступним чином: виокремлено три

напрями діяльності викладачів Полтавського державного медичного університету для реалізації РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach, які умовно приймалися за *фактори*.

- 1) реалізація визначних стратегічних орієнтирів та концептуальних засад РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach (Змістово-цільовий блок);
- 2) реалізація сукупності дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації (Процесуальний блок);
- 3) забезпечення зворотного зв'язку та об'єктивного вимірювання результатів реалізації моделі (Оцінювально-результативний блок).

До цих факторів підібрано змістові критерії, що виконували роль показників змісту діяльності кожного напрямку. Так, визначені фактори розкривають *критерії*:

- 1) мета навчання – формування у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності, а також підвищення їхньої готовності до самостійного вирішення професійних завдань на основі доказового підходу (evidence-based approach);
- 2) дослідницькі завдання у межах фахових дисциплін, спрямовані на розвиток умінь пошуку, критичного оцінювання та інтеграції наукових доказів у професійну діяльність;
- 3) принципи РОН (відкритість освітнього середовища, доступність і варіативність ресурсів, індивідуалізація освітніх траєкторій);
- 4) консалтинг-семінарський цикл «Evidence-Based Practice у терапії та реабілітації»;
- 5) створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»;

- 6) активізація самостійної пошуково-дослідницької роботи за допомогою циклу інтерактивних лекцій «Наука в дії: інтерактивні стратегії дослідницької роботи в терапії та реабілітації»;
- 7) впровадження елементів творчості під час практичних занять з фахових дисциплін;
- 8) залучення студентів до вебінарів онлайн-ресурсу «Українська Академія Біологічної Медицини (УАБМ)»;
- 9) критерії та показники сформованості у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності;
- 10) інструменти оцінювання сформованості дослідницької компетентності;
- 11) рівні досягнення результатів навчання, які відображають динаміку професійного зростання здобувачів вищої освіти;
- 12) механізми корекції та вдосконалення дидактичної моделі на основі результатів оцінювання.

Вагомість факторів та критеріїв визначалася методом ранжування (за допомогою функціоналу табличного процесора Excel та розроблених Excel-моделей) за методикою Г. Єльнікової, ступінь проявлення критеріїв – за допомогою експертної, або індексної оцінки: обчисленням індексу наявного стану відносно до бажаного (кількість проявлених вимог в діяльності співвідноситься до загальної кількості вимог). При цьому здійснювалася опора на встановлену шкалу: 0,00 – критерій фактично не має проявлення; 0,25 – критерій має незначне проявлення; 0,50 – критерій проявляється в межах 40% – 60% вимог; 0,75 – критерій проявляється в межах 61% – 75% вимог; 1,00 – критерій проявляється в межах 76% – 100% вимог (Єльнікова, 2004, 2019).

Питання для експертного ранжування факторів і критеріїв (оцінювання ефективності дидактичної моделі РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach) сформовано й запропоновано експертам у форматі онлайн-опитувальника:

I. Ранжування факторів

1. Розташуйте подані фактори дидактичної моделі за ступенем їх значущості для забезпечення ефективності РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach (1 – найвища значущість, 3 – найменша):

- ☐ Змістово-цільовий блок
- ☐ Процесуальний блок
- ☐ Оцінювально-результативний блок

II. Ранжування критеріїв у межах факторів

Фактор 1. Змістово-цільовий блок

2. Розташуйте критерії змістово-цільового блоку за рівнем їх впливу на формування дослідницької компетентності та готовності бакалаврів терапії та реабілітації до професійної діяльності на основі доказового підходу (1 – найвища значущість):

- ☐ Мета навчання, орієнтована на формування дослідницької компетентності та evidence-based мислення
- ☐ Дослідницькі завдання у межах фахових дисциплін
- ☐ Принципи РОН
- ☐ Консалтинг-семінарський цикл «Evidence-Based Practice у терапії та реабілітації»

Фактор 2. Процесуальний блок

3. Розташуйте критерії процесуального блоку за ступенем їх значущості для активізації дослідницької та навчально-професійної діяльності бакалаврів терапії та реабілітації (1 – найвища значущість):

- ☐ Функціонування студентських наукових товариств / гуртків
- ☐ Активізація самостійної пошуково-дослідницької діяльності
- ☐ Впровадження елементів творчості під час практичних занять
- ☐ Залучення студентів до професійних вебінарів і онлайн-ресурсів

Фактор 3. Оцінювально-результативний блок

4. Розташуйте критерії оцінювально-результативного блоку за рівнем їх впливу на забезпечення об'єктивності, надійності та корекційної спрямованості оцінювання результатів навчання (1 – найвища значущість):

- ☐ Критерії та показники сформованості дослідницької компетентності
- ☐ Інструменти оцінювання сформованості дослідницької компетентності
- ☐ Рівні досягнення результатів навчання
- ☐ Механізми корекції та вдосконалення дидактичної моделі

III. Оцінювання ступеня проявлення критеріїв

5. Оцініть ступінь проявлення кожного критерію у реальній освітній практиці підготовки бакалаврів терапії та реабілітації, використовуючи шкалу:

0,00 – критерій фактично не має проявлення

0,25 – критерій має незначне проявлення

0,50 – критерій проявляється в межах 40–60 % вимог

0,75 – критерій проявляється в межах 61–75 % вимог

1,00 – критерій проявляється в межах 76–100 % вимог

(Оцінка здійснюється окремо для кожного критерію).

IV. Узагальнювальне експертне судження

6. Які з поданих факторів і критеріїв, на Вашу думку, мають визначальний вплив на ефективність реалізації дидактичної моделі РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach? (Відкрита відповідь).

Рівень виявлення факторів було визначено на основі математичних формул, запропонованих у працях Г. Єльнікової, Г. Германсон, Г. Кравченко та З. Рябової, що дозволяють здійснити кількісну інтерпретацію результатів експертного оцінювання (Єльнікова, 2019; Германсон, Кравченко, Рябова, 2025). Використання зазначеного формульного апарату забезпечує об'єктивність, відтворюваність та точність розрахунків у межах кваліметричного моделювання.

З метою підвищення зручності обробки даних і мінімізації арифметичних похибок розрахункові формули було інтегровано в автоматизовану Excel-модель, яка дає змогу оперативно здійснювати підрахунок часткових та інтегральних показників, варіювати вагові коефіцієнти та візуалізувати отримані результати. Представлена Excel-модель (рис. 6) слугує інструментом аналітичної підтримки процесу оцінювання та сприяє підвищенню прозорості інтерпретації результатів кваліметричного аналізу.

G4

✕

✓

fx

=C4*(F4*E4+F5*E5+F6*E6+F7*E7)

	A	B	C	D	E	F	G
3	Кваліметричне моделювання: Excel-модель	Фактори	Вагомість факторів	Критерії	Вагомість критеріїв	Ступінь проявлення критеріїв	Ступінь проявлення факторів
4		Змістово-цільовий блок	0,31	мета навчання – формування у бакалаврів терапії та реабілітації дослідницької компетентності, а також підвищення їхньої готовності до самостійного вирішення професійних завдань на основі доказового підходу (evidence-based approach)	0,67	0,75	0,2976
5				дослідницькі завдання у межах фахових дисциплін, спрямовані на розвиток умінь пошуку, критичного оцінювання та інтеграції наукових доказів у професійну діяльність	0,27	0,5	
6				принципи РОН (відкритість освітнього середовища, доступність і варіативність ресурсів, індивідуалізація освітніх траєкторій)	0,31	0,25	
7				консалтинг-семінарський цикл «Evidence-Based Practice у терапії та реабілітації»	0,49	0,5	
8				створення в університеті студентських наукових товариств чи наукових гуртків «Академія інновацій терапії та реабілітації»	0,42	0,75	0,289575

Рис. 6. Автоматизована Excel-модель

Для визначення рівня діяльності викладачів Полтавського державного медичного університету для реалізації РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach використано наведену шкалу: до 0,5 балів – бездіяльність або діяльність не відповідає вимогам сьогодення; 0,5 – рівень діяльності критичний; 0,5 – 0,75 – рівень діяльності допустимий (враховуються вимоги сьогодення); 0,75 – 1,0 – рівень діяльності оптимальний (переходить в режим саморозвитку) (Там само).

За результатами кваліметричного моделювання отримано значення інтегрального показника 0,94, що свідчить про високу ефективність запропонованої моделі. Це дає підстави стверджувати, що рівень діяльності викладачів Полтавського державного медичного університету щодо реалізації РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach є оптимальним і характеризується переходом у режим саморозвитку. У ході експерименту викладачі успішно реалізували визначні стратегічні орієнтири та концептуальні засади РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach (змістово-цільовий блок дидактичної моделі); сукупність дидактичних умов організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів терапії та реабілітації (процесуальний блок); забезпечили зворотній зв'язок зі студентами та об'єктивне вимірювання результатів реалізації моделі – сформованість дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти (оцінювально-результативний блок).

Висновки. Таким чином, обґрунтовано застосування методу кваліметричного моделювання для оцінювання дидактичної моделі РОН бакалаврів терапії та реабілітації на засадах evidence-based approach, що включає *змістово-цільовий, процесуальний та оцінювально-результативний блоки*. Встановлено, що ключовими дидактичними умовами організації пошуково-дослідницької роботи бакалаврів є: створення студентських наукових товариств та гуртків, активізація самостійної дослідницької діяльності через інтерактивні лекції, впровадження елементів творчості під час практичних занять та залучення студентів до онлайн-ресурсів наукового спрямування. Ці елементи формують ядро кваліметричної моделі та забезпечують її функціональність. Запропонований алгоритм побудови кваліметричної моделі включає дев'ять послідовних етапів – від визначення об'єкта оцінювання до інтерпретації результатів та валідації моделі – що забезпечує системність і наукову обґрунтованість процесу експертної оцінки. Результати кваліметричного моделювання свідчать про високу ефективність запропонованої дидактичної

моделі: отримане значення інтегрального показника 0,94 демонструє оптимальний рівень діяльності викладачів Полтавського державного медичного університету у реалізації РОН бакалаврів терапії та реабілітації та підтверджує режим саморозвитку в навчально-дослідницькому процесі. Отримані висновки дозволяють рекомендувати запропоновану дидактичну та кваліметричну модель для практичного використання у навчальному процесі з метою підвищення ефективності організації пошуково-дослідницької діяльності студентів та формування компетентностей на засадах доказового підходу.

Література

1. Бойчук Ю. Д., Астахова М. С. Окремі аспекти застосування кваліметричного моделювання у дослідженні компетентності вчителів із безпеки життєдіяльності. *Педагогіка безпеки*. 2017. № 2. С. 52–59.
2. Браславська О. В., Макаревич І. М. Активізація пошуково-дослідницької діяльності студентів як елемент розвитку їх компетентності. *Наукові записки екологічної лабораторії УДПУ*. Вип.21. Умань : Видавець "Сочінський М. М.", 2018-С.146-149.
3. Бурлаєнко Т. І. Педагогічна кваліметрія в контексті професійнопедагогічної підготовки освітянських кадрів. *Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія/керівн. авт. кол. Н. В. Гузій*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 483–511.
4. Германсон Г. О., Кравченко Г. Ю., Рябова З. В. Кваліметричне моделювання цифрової культури керівників закладів загальної середньої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2025. №(4(223)). С. 18–23.
5. Гриньова М., Кононець Н. Моделювання професійного розвитку майбутніх менеджерів у системі управління підготовкою магістрів у Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі* :

колективна монографія / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 110-155.

6. Дмитренко Г. А., Ануфрієва О. Л., Бурлаєнко Т. І., Медвідь В. В. Кваліметрія в управлінні: гуманістичний контекст: навч. посіб.; за заг. ред. Г. А. Дмитренка. Київ: Аграрна освіта, 2016. 335 с.

7. Єльнікова Г. В. Деякі питання кваліметричного підходу і оцінювання електронних підручників. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання*: матеріали Звітної наук.-практ. конф. (м. Київ, 29 березня 2012 р.). Київ, 2012. С. 16–18.

8. Єльнікова Г. В. Наукові основи розроблення кваліметричної моделі адаптивного управління професійною (професійно-технічною) освітою в регіоні. *Імідж сучасного педагога*. 2019. № 5 (188). С. 17–24.

9. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління (тексти лекцій). Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. 128 с.

10. Іщенко І., Кононец Н. Освітній консалтинг у системі професійної підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 212-244.

11. Кондур О. Кваліметричні технології в управлінні закладом вищої освіти. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2018. Вип. 33. С. 107–116.

12. Оніпко В. Організація дослідницько-пошукової діяльності майбутніх учителів природничих дисциплін у підготовці до професійної діяльності у профільній школі. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Вип. 11. С. 246-250.

13. Прошкін В. В., Глушак О. М., Мазур Н. П. Організація науково-дослідної роботи студентів гуманітарних спеціальностей засобами хмаро

орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 63, № 1. С. 186-200.

14. Рябова З. Кваліметричний підхід до оцінювання якості надання освітніх послуг. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2018. Вип. 5 (9). С. 1–20.

15. Собкова В.В., Собкова К.Б. Удосконалення науково-дослідної роботи майбутніх юристів. *Сучасне право в епоху соціальних змін: Матеріали XI Міжнародної науково – практичної конференції* (м. Київ, 26 лютого 2021 р.). Том 1. Тернопіль: Вектор, 2021. С. 48-50.

16. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: наук.-метод. посібник / За ред. А. М. Єрмоли. Харків: Пошук, 2000. 260 с.

17. Чорновол-Ткаченко О.О. Науково-дослідницька діяльність студентів у ВНЗ України: зміст та завдання. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. №866. Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов*. 2009. Вип. 59.

18. Яновський А.О. Зміст пошуково-дослідної діяльності. *Наукові записки. Вип. 83. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2009. С. 234-238.

19. Auchincloss L.C., Laursen S.L., Branchaw J.L., Eagan K., Graham M., Hanauer D.I., et al. Assessment of course-based undergraduate research experiences: a meeting report. *CBE life. Sci Educ.* 2014. №13(1). Retrieved from <https://doi.org/10.1187/cbe.14-01-0004>.

20. Beidas R.S., Kendall P. C. Training Therapists in Evidence-Based Practice: A Critical Review of Studies From a Systems-Contextual Perspective. *Clin Psychol (New York)*. 2010 Mar;17(1):1-30. Retrieved from doi: 10.1111/j.1468-2850.2009.01187.x. PMID: 20877441; PMCID: PMC2945375.

21. Blossfeld H. P., et al. *Digitale Souveränität und Bildung*. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2018. 280 p.

22. Burns T. and F. Gottschalk (eds.) (2020), *Education in the Digital Age: Healthy and Happy Children, Educational Research and Innovation*, *OECD Publishing, Paris*. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/1209166a-en>.
23. Chen C., & Tsai C. C. (2019). Online learning and digital literacy: A review of the literature. *Educational Media International*. 2019. №56(2). C. 117-133.
24. Helgøy K.V., Bonsaksen T. & Røykenes K. Research-based education in undergraduate occupational therapy and physiotherapy education programmes: a scoping review. *BMC Med Educ*. 2022. № 358. Retrieved from <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03354-2>
25. Ikonne U. H. Application of resource-based learning (RBL) in nigerian. *Journal of Nigeria Languages' Studies (NILAS)*. 2024. № 2(3). P. 130–135. Retrieved from <https://nilas.com.ng/index.php/nilas/article/view/71>
26. Jenkins A., Healey M. International perspectives on strategies to support faculty who teach students via research and inquiry. *Counc Undergrad Res Q*. 2015. №35(3). P.31–38.
27. Kazdin A. E., & Weisz J. R. (Eds.). *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents*. New York: Guilford Press, 2003.
28. Kononenko S.V., Kononets N.V., Mokliak V.M., Kravchenko A.I., Zuyenko M. O., Petrenko L. M., Ishchenko I. S. Research work of bachelor of therapy and rehabilitation in the conditions of resource-based learning: evidence-based approach. *Клінічна та профілактична медицина*. 2025. №8 (46). P. 178-188.
29. Kononets N., Nestulya S., Soloshych I., Zhamardiy V., Odokienko V. Investigating the Didactic System of Research Competence Formation for Prospective PE Instructors. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 414-418.
30. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya S., Denysenko Ye., Ostashova V., Sokil A. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.

31. Kononets, N., Ilchenko, O., Zhamardiy, V., Shkola, O., Broslavska, H., Kolhan, O., Padalka, R., Kolgan, T. (2021). Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*, 12 (3), 165-175.
32. Melendres G. O. Resource-based Learning Strategy to Improve Information Literacy in General Science of Freshmen Secondary Students. *Proceedings of the 3rd Global Summit on Education GSE 2015*, 9-10 March 2015, Kuala Lumpur, Malaysia.
33. Rodenbusch S.E., Hernandez P.R., Simmons S.L., Dolan E.L. Early engagement in course-based research increases graduation rates and completion of science, engineering, and mathematics degrees. *CBE life. Sci Educ.* 2016. №15(2). Retrieved from <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0117>.
34. Tanenbaum S. J. Evidence-based practice as mental health policy: Three controversies and a caveat. *Health Affairs.* 2005. №24. P. 163–173.
35. Wijaya H. Developing Resource-based Learning Materials for Mechanical Engineering Students. A graduate thesis, Graduate School, Yogyakarta State University, Yogyakarta, 2017.

Abstract. *The article demonstrates the method of qualimetric modeling on the example of expert evaluation of the didactic model of resource-oriented training of bachelors of therapy and rehabilitation based on the evidence-based approach, which covers the content-target, procedural and evaluation-result blocks. The didactic conditions for organizing the research work of bachelors of therapy and rehabilitation are characterized: (1) the creation of student scientific societies or scientific circles “Academy of Innovations in Therapy and Rehabilitation” at the university; 2) the activation of independent research work through a series of interactive lectures “Science in Action: Interactive Strategies of Research Work in Therapy and Rehabilitation”; 3) the introduction of elements of creativity during practical classes in professional disciplines; 4) involving students in webinars of the online resource “Ukrainian Academy of Biological Medicine (UABM)”, which constitute the core of the qualimetric model. An algorithm for constructing a qualimetric model is proposed: 1. Defining the object and purpose of qualimetric assessment; 2. Theoretical substantiation of the structure of the assessment object; 3. Identification of quality criteria and indicators; 4.*

Construction of a hierarchical qualimetric model; 5. Determination of weight coefficients; 6. Development of assessment scales; 7. Organization and conduct of expert assessment; 8. Mathematical processing and generalization of results; 9. Interpretation of results and validation of the model. The qualimetric model is characterized, which demonstrates the high efficiency of the didactic model of resource-oriented training of bachelors of therapy and rehabilitation based on the evidence-based approach.

Key words: *qualimetric modeling, qualimetric model, didactic model, didactic conditions, resource-based learning, research work, research competence, educational consulting, expert evaluation, evidence-based approach.*

Наталія КОНОНЕЦ

Леся ПЕТРЕНКО

Володимир МОКЛЯК

Ірина БОЯРИНОВА

Сергій ШКОЛЯР

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235.c4132>

РЕСУРСНО-ОРІЄНТОВАНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАГІСТРІВ ОСВІТНІХ НАУК В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

***Анотація.** У статті презентовано ресурсно-орієнтовану модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу, яка уміщує цільовий, методологічний, змістовий, ресурсний, технологічний, процесуальний, рефлексивно-оцінювальний та результативний компоненти. Цільовий компонент орієнтує на формування управлінської культури магістрів освітніх наук як інтегративного професійно-особистісного утворення, здатного забезпечувати ефективну управлінську діяльність у цифровому освітньому середовищі. Методологічний компонент забезпечує реалізацію методологічних підходів до професійної підготовки (ресурсно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, проєктний, процесний, практико-орієнтований, технологічний, стейкхолдерський та системний підходи). Змістовий компонент спрямований на інтеграцію педагогічного, управлінського та цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук. Ресурсний компонент охоплює внутрішні (мотиваційні, інтелектуальні, рефлексивні) ресурси особистості та зовнішні (цифрові, інформаційні, організаційні) ресурси освітнього середовища. Технологічний компонент представлений сукупністю педагогічних технологій і методів навчання, орієнтованих на активну діяльність здобувачів вищої освіти. Процесуальний*

компонент забезпечує організацію освітнього процесу в умовах активної діяльності та моделювання управлінських ситуацій. Рефлексивно-оцінювальний компонент спрямований на формування здатності до самоаналізу, самодіагностики та корекції управлінської діяльності. Результативний компонент віддзеркалює досягнення запланованого рівня сформованості управлінської культури. Визначено й схарактеризовано дидактичні умови формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу: проєктування та впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на формування управлінської культури; активне використання цифрових освітніх ресурсів і середовищ; застосування інтерактивних та діяльнісно-орієнтованих методів навчання; створення умов для розвитку рефлексії та самодіагностики управлінської діяльності; інтеграція формальної та неформальної освіти в процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук; організація освітнього процесу на засадах ресурсно-орієнтованого підходу.

Ключові слова: управлінська культура, освітній менеджмент, магістри освітніх наук, магістерська підготовка, цифровізація, освітній процес, ресурсно-орієнтована модель, дидактичні умови.

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується інтенсивними трансформаціями в усіх сферах життєдіяльності, зокрема в освіті, що зумовлено глобальними процесами цифровізації, інформатизації та зростанням ролі знаннєвої економіки. Освітня система дедалі більше орієнтується на підготовку фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, швидких змін, багатозадачності та високої відповідальності за управлінські рішення. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема формування управлінської культури майбутніх фахівців, зокрема магістрів освітніх наук, які потенційно виконуватимуть управлінські, організаційні та лідерські функції в закладах освіти різних рівнів.

Актуальність означеної проблеми зумовлена, по-перше, соціально-суспільними чинниками. Сучасні освітні організації функціонують у середовищі підвищеної конкуренції, відкритості та публічної відповідальності, що вимагає від управлінських кадрів не лише професійної компетентності, а й сформованої управлінської культури, яка інтегрує цінності демократичного управління, академічної доброчесності, соціальної відповідальності, етичності та орієнтації на сталий розвиток. Недостатній рівень управлінської культури керівників освітньої сфери негативно позначається на якості освітніх послуг, психологічному кліматі в колективах та ефективності управлінських рішень.

По-друге, освітньо-професійний аспект актуальності пов'язаний із необхідністю оновлення змісту та технологій підготовки магістрів освітніх наук відповідно до сучасних вимог. Традиційні моделі професійної підготовки здебільшого орієнтовані на засвоєння знань і формування окремих управлінських умінь, тоді як питання цілісного розвитку управлінської культури, що поєднує когнітивний, ціннісно-мотиваційний, поведінковий та рефлексивний компоненти, залишається недостатньо систематизованим. Це зумовлює потребу в пошуку нових концептуальних підходів і моделей, здатних забезпечити комплексний характер професійного становлення майбутніх управлінців у сфері освіти.

По-третє, цифровізація освітнього процесу істотно змінює характер управлінської діяльності. Використання цифрових платформ, систем електронного управління, аналітики освітніх даних, дистанційних і змішаних форматів навчання висуває нові вимоги до управлінської культури магістрів освітніх наук. Вона має включати цифрову грамотність, здатність до управління віртуальними командами, прийняття рішень на основі даних, гнучкість мислення та готовність до безперервного професійного розвитку. Водночас на практиці спостерігається суперечність між високим рівнем цифровізації освітнього середовища та недостатньою готовністю майбутніх управлінців ефективно використовувати цифрові ресурси в управлінській діяльності.

По-четверте, науково-теоретичний аспект проблеми полягає в недостатній розробленості ресурсно-орієнтованого підходу до формування управлінської культури магістрів освітніх наук. Наявні дослідження переважно зосереджуються на компетентнісному, системному або діяльнісному підходах, тоді як потенціал ресурсно-орієнтованої моделі, що передбачає цілеспрямоване використання внутрішніх (особистісних, мотиваційних, інтелектуальних) і зовнішніх (цифрових, організаційних, освітніх) ресурсів, залишається недостатньо обґрунтованим у контексті цифровізації освіти.

Отже, існує низка суперечностей між: зростаючими вимогами до рівня управлінської культури фахівців освітньої галузі та недостатньою ефективністю традиційних моделей їх підготовки; потребою використання цифрових ресурсів в управлінській діяльності та відсутністю цілісних науково обґрунтованих підходів до формування відповідної культури у майбутніх магістрів; значним ресурсним потенціалом освітнього середовища та обмеженістю механізмів його педагогічної реалізації.

Зазначені суперечності зумовлюють необхідність теоретичного обґрунтування та розроблення ресурсно-орієнтованої моделі формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу, що й визначає актуальність та наукову значущість обраної теми дослідження.

Різноаспектно проблематику формування управлінської культури досліджували О. Бабкіна, І. Бояринова, Л. Васильченко, Г. Єльнікова, В. Литвин, О. Листопад, І. Мардарова, Н. Нижник, Л. Пашко Т. Пономаренко, І. Рубан та інші науковці, котрі наголошують, що основою управлінської культури є управлінська компетентність. Водночас управлінська культура педагога закладу освіти, на відміну від його професійної компетентності, належить до загального контексту людської культури, ключовою характеристикою якої виступає творчість. Ефективне управління, засноване на культурних засадах, неможливе без розкриття творчого потенціалу викладача, а

також без створення умов для розвитку та стимулювання його креативності як комплексного психологічного явища. Управлінська культура є багатограним явищем, яке слід розглядати з різних точок зору. Вона передбачає не лише знання та застосування теоретичних основ раціональної організації управлінської діяльності, але й впровадження ефективних методів, форм і засобів роботи, а також усвідомлення значущості культурного аспекту в цьому процесі. Управлінська культура охоплює розуміння та використання теорії управління як ключової соціальної функції, що здійснюється цілеспрямовано, з урахуванням сучасних досягнень у сфері організаційної культури, і впливає як на окремих осіб, так і на суспільство загалом, сприяючи реалізації конкретних завдань (Бояринова, 2025).

Разом із тим, не зважаючи на значну кількість праць, присвячених формуванню управлінської культури педагогів, моделі формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу не були предметом спеціальних науково-педагогічних досліджень.

Мета статті: схарактеризувати дидактичні умови формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу; розробити ресурсно-орієнтовану модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу.

У контексті пошуку дидактичних умов формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу звертаємо дослідницьку увагу на поняття «педагогічна технологія» або «технологія навчання», котрі розглядаються як науково обґрунтований інструментарій проєктування та реалізації освітнього процесу, що визначає логіку, послідовність і способи оволодіння здобувачами вищої освіти навчальним матеріалом у межах конкретних освітніх компонентів. Технологія навчання, співвідносна з частковими методиками викладання дисциплін управлінського та педагогічного спрямування, виконує функцію оптимізації

організації навчальної діяльності магістрів, забезпечуючи цілісність, системність і керованість процесу формування управлінської культури (Антонова, 2015).

З позиції дидактичних умов доцільним є впровадження спеціально спроектованих педагогічних технологій, зорієнтованих на активне використання цифрових ресурсів, інтерактивних форм і методів навчання, що забезпечують структуроване засвоєння управлінських знань, розвиток управлінських компетентностей і формування ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх фахівців освітньої галузі. Застосування кейс-методу, проектного навчання, цифрових тренінгів, симуляцій та онлайн-платформ сприяє залученню магістрів освітніх наук до моделювання реальних управлінських ситуацій у цифровому освітньому середовищі, формуванню навичок прийняття управлінських рішень, розвитку критичного мислення та рефлексії щодо власного стилю управлінської діяльності.

Водночас використання технологій самодіагностики, електронних портфоліо, рефлексивних онлайн-інструментів і аналітики освітніх даних створює дидактичні умови для усвідомлення магістрами освітніх наук власного управлінського потенціалу, динаміки професійного зростання та необхідності безперервного саморозвитку. У такий спосіб формуються передумови для активізації неформальної освіти як важливого складника ресурсно-орієнтованої моделі підготовки майбутніх управлінців у сфері освіти, що забезпечує поглиблення знань, розширення спектру управлінських і цифрових компетентностей та підвищення готовності магістрів освітніх наук до ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації освітнього процесу.

На основі вивчення праць науковців (О. Антонова, М. Гриньова, О. Ільченко, Г. Єльнікова, Н. Кононец, О. Листопад, В. Литвин, І. Мардарова, В. Мокляк та ін.) доцільно виокремити такі дидактичні умови формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу (рис. 1):

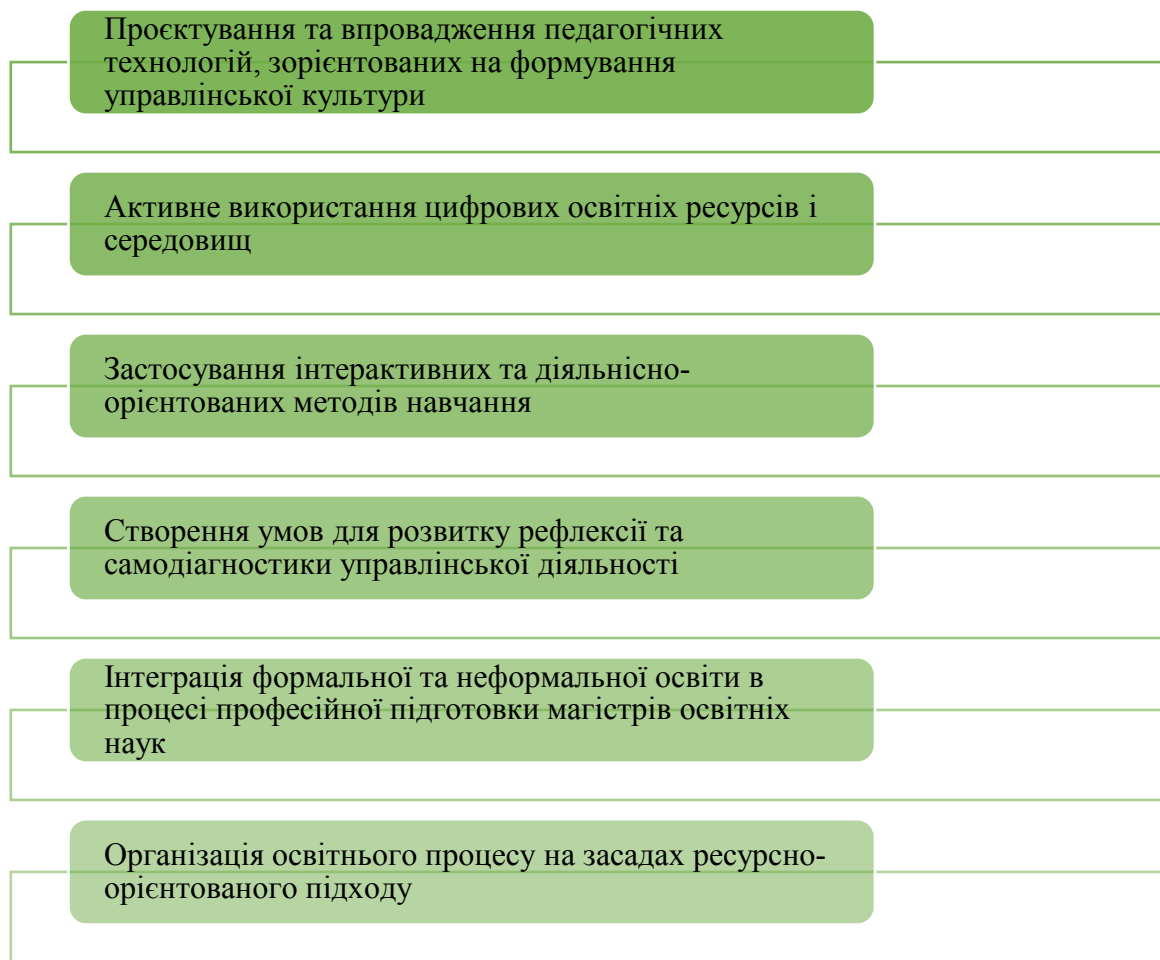


Рис. 1. Дидактичні умови формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу

1) Проектування та впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на формування управлінської культури, що забезпечують системність, послідовність і керованість освітнього процесу та інтегрують управлінський, педагогічний і цифровий зміст підготовки магістрів освітніх наук.

2) Активне використання цифрових освітніх ресурсів і середовищ (онлайн-платформ, систем управління навчанням, цифрових симуляцій, інструментів аналітики освітніх даних) як дидактичної основи моделювання реальних управлінських ситуацій та прийняття управлінських рішень у цифровому освітньому середовищі.

3) *Застосування інтерактивних та діяльнісно-орієнтованих методів навчання* (кейс-методу, проєктного навчання, тренінгів, ділових ігор), що забезпечують активну позицію магістрів освітніх наук, розвиток управлінських компетентностей, критичного мислення та професійної відповідальності.

4) *Створення умов для розвитку рефлексії та самодіагностики управлінської діяльності* шляхом використання електронних портфоліо, цифрових інструментів оцінювання, рефлексивних завдань і методик самоаналізу управлінського стилю.

5) *Інтеграція формальної та неформальної освіти в процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук*, що передбачає стимулювання мотивації до безперервного професійного розвитку, самонавчання та використання індивідуальних освітніх ресурсів у межах ресурсно-орієнтованої моделі.

6) *Організація освітнього процесу на засадах ресурсно-орієнтованого підходу*, який передбачає цілеспрямоване використання внутрішніх (особистісних, мотиваційних, інтелектуальних) і зовнішніх (цифрових, організаційних, інформаційних) ресурсів для забезпечення ефективного формування управлінської культури майбутніх фахівців освітньої галузі.

Реалізацію визначених дидактичних умов формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу доцільно забезпечувати через інтегративний механізм, що ґрунтується на поєднанні насамперед проєктного, процесного та ресурсно-орієнтованого підходів. Зазначена тріада виступає методологічною основою впровадження педагогічних технологій, спрямованих на інноваційне оновлення змісту, форм і методів підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі, та створює умови для цілеспрямованого розвитку їхньої управлінської культури.

Застосування проєктного підходу забезпечує формування у магістрів освітніх наук здатності до проєктування та реалізації управлінських рішень у цифровому освітньому середовищі, оволодіння методами проєктного менеджменту, а також розроблення комплексів заходів, орієнтованих на

розвиток управлінської культури в закладах освіти. Процесний підхід, своєю чергою, сприяє вдосконаленню процесу формування управлінської культури шляхом інтеграції ефективних навчальних стратегій, цифрових дидактичних технологій та інструментів рефлексії, що забезпечує системність, послідовність і безперервність професійного зростання здобувачів освіти. Реалізація ресурсно-орієнтованого підходу створює дидактичні умови для консолідації зовнішніх ресурсів освітнього середовища (цифрових платформ, організаційних та інформаційних ресурсів) і внутрішніх ресурсів особистості магістрів освітніх наук (мотиваційних, інтелектуальних, ціннісних), що уможливорює підвищення ефективності управлінської підготовки та забезпечує якість освітнього процесу в умовах цифрових трансформацій (Гриньова, Кононець, Жданова-Неділько, Павліш, 2024; Кононець, 2024).

У нашому дослідженні ми акцентуємо увагу на основних педагогічних технологіях, які доцільно використати для формування управлінської культури магістрів освітніх наук (рис. 2):



Рис. 2. Педагогічні технології у процесі формування управлінської культури магістрів освітніх наук

Технологія проблемного навчання. Як педагогічна технологія у процесі формування управлінської культури магістрантів, вона передбачає побудову навчання викладачів шляхом розгляду проблемних ситуацій.

Проблемна ситуація – це така ситуація, при якій суб’єкт хоче розв’язати складні для себе задачі, але йому не вистачає відповідної інформації (знань) і він

самостійно повинен її відшукати. Головний елемент проблемної ситуації – невідоме, нове, те, що повинно бути відкрите, пізнане для правильного виконання завдання, для виконання потрібної дії. Проблема ситуація включає три головні компоненти:

- 1) необхідність виконання такої дії, при якій виникає пізнавальна потреба у новому;
- 2) невідоме, яке потрібно розкрити у проблемній ситуації, що виникла;
- 3) можливості тих, хто навчається, у виконанні поставленого завдання, в аналізі умов, відкритті нового (Павленко, 2013; Borhan, 2014).

Технологія проблемного навчання як педагогічна технологія у процесі формування управлінської культури магістрантів використовується для розвитку аналітичних і стратегічних навичок управління, дозволяє моделювати проблемні ситуації в освітньому середовищі та шукати оптимальні рішення.

Проблемне навчання розглядаємо як методичну систему організації освітнього процесу, в якій магістранти отримують знання шляхом розв’язання спеціально створених або реальних проблемних ситуацій. Ця технологія базується на принципах:

- *активного мислення* – студенти самостійно шукають відповіді, аналізують інформацію;
- *дослідницького підходу* – навчання відбувається через постановку проблеми, висування гіпотез, експериментування та формулювання висновків;
- *підвищеної мотивації* – студенти втягуються в процес, бо їм цікаво знайти відповідь на проблемне питання.

Процес організації проблемного навчання складається з кількох ключових етапів (рис. 3):

1. Постановка проблемної ситуації. Тренер створює ситуацію, яка спонукає магістрантів до пошуку відповіді. Завдання має бути достатньо складним, щоб викликати інтерес, але не надто важким, щоб не викликати розгубленість.

2. *Формулювання проблеми.* Тренер разом з магістрантами визначає головне питання, на яке потрібно знайти відповідь.

3. *Аналіз і висунення гіпотез.* Магістранти розглядають можливі шляхи розв'язання проблеми, обговорюють різні підходи.

4. *Пошук інформації та дослідження.* Використовуються різні джерела знань: підручники, наукові статті, експериментальні дослідження тощо.

5. *Обговорення варіантів розв'язання.* Магістранти аналізують знайдену інформацію, критично оцінюють її та обирають найкращі рішення.

6. *Формулювання висновків і рефлексія.* Магістранти роблять висновки, узагальнюють отримані знання та аналізують свій навчальний процес.

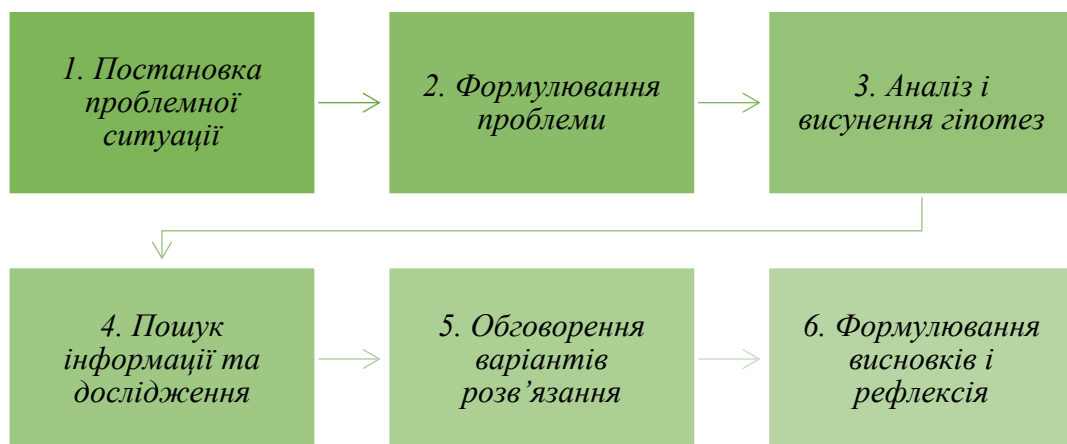


Рис. 3. Процес організації проблемного навчання

Інтерактивні технології навчання. Включають насамперед, тренінги, під час яких використовуються кейс-методи, групові дискусії для формування комунікативних та організаційних навичок магістрантів. Акцентують увагу на вмінні працювати в команді та ефективно керувати навчальним процесом.

Тренінгові технології у процесі формування управлінської культури магістрантів ґрунтуються на принципах ресурсно-орієнтованого, інтерактивного навчання, що забезпечує активне залучення учасників у процес набуття нових знань і навичок (Негода, Кононец, 2020; Kononets, 2015).

Основні методи, які доцільно використовувати під час тренінгів для магістрантів:

- Ділові ігри, котрі сприяють розвитку навичок прийняття управлінських рішень, формують навички командної роботи та взаємодії в освітньому середовищі. Наприклад, моделювання педагогічних ситуацій («Конфлікт у колективі», «Формування мотивації студентів»).

- Мозковий штурм, що дозволяє магістрантам розробляти нові ідеї та підходи до управління освітнім процесом. Використовується для пошуку нестандартних рішень у педагогічній діяльності.

- Метод кейсів, який передбачає розгляд реальних або змодельованих управлінських ситуацій у закладах освіти. Аналіз кейсів допомагає виробити ефективні управлінські стратегії. Наприклад, розв'язання кейсу «Як підвищити ефективність роботи педагога/методиста/педагогічного колективу».

- Рольові ігри, у межах яких відбувається імітація ситуацій взаємодії між викладачем, студентами та адміністрацією, розвиток навичок комунікації, лідерства та конфліктології.

- Рефлексивні техніки, що передбачають аналіз власного управлінського стилю, самодіагностика сильних і слабких сторін; використання щоденників професійного розвитку, самооцінки педагогічної діяльності.

- Коучинг і наставництво, у межах яких відбувається спільна робота магістрантів із досвідченими управлінцями для розвитку управлінських навичок; індивідуальне консультування та підтримка в реалізації освітніх проєктів.

Проектне навчання використовується для розвитку лідерських якостей, відповідальності, уміння працювати в умовах невизначеності. Під час такого навчання магістранти залучаються до розробки й управління освітніми проєктами (Kononets, Nestulya, 2022).

Технологія проєктного навчання базується на принципі «навчання через дію» і передбачає виконання реальних або наближених до реальності завдань,

що сприяють розвитку управлінських, комунікативних та аналітичних навичок (Guerrero, Moreira, Zambrano, Rivas, Pilligua, 2021).

Основні принципи проєктного навчання магістрантів:

- Актуальність та практична спрямованість – робота над темами, що мають реальне значення для професійної діяльності.
- Дослідницький підхід – магістранти не отримують готові знання, а самостійно їх шукають, аналізують та застосовують.
- Самостійність та відповідальність – магістранти самі обирають шляхи реалізації проєкту та несуть відповідальність за його результати.
- Інтерактивність та командна взаємодія – робота в групах сприяє розвитку співпраці, комунікації, критичного мислення.
- Презентація та рефлексія – результат проєкту має бути оформлений у вигляді доповіді, презентації, методичного посібника, відеоуроку тощо.

Проєктне навчання у процесі формування управлінської культури магістрантів може застосовуватися у різних формах:

- *Дослідницький проєкт.* Вимагає аналізу наукових і методичних джерел, експериментального вивчення проблеми. Приклад: «Вплив цифрових технологій на мотивацію студентів до навчання».
- *Практико-орієнтований проєкт.* Спрямований на розробку методичних матеріалів або освітніх програм. Приклад: «Створення онлайн-курсу для підготовки викладачів до дистанційного навчання».
- *Інноваційний проєкт.* Передбачає впровадження нових методик, освітніх технологій. Приклад: «Гейміфікація у викладанні дисципліни».
- *Соціальний проєкт.* Орієнтований на вирішення проблем спільноти або освітнього середовища. Приклад: «Організація інклюзивного навчального простору у закладі освіти».

– *Творчий проєкт.* Передбачає створення методичних, мультимедійних або дидактичних матеріалів. Приклад: «Розробка відеоуроків з методики викладання дисципліни» тощо.

Імітаційні та рольові ігри передбачають моделювання реальних управлінських ситуацій сприяє розвитку навичок конфліктології, ведення переговорів, прийняття рішень.

Підкреслимо, що одним із найефективніших методів розвитку управлінських навичок є імітаційні та рольові ігри, які моделюють реальні управлінські ситуації та дозволяють магістрантам набувати практичного досвіду в безпечному середовищі.

Імітаційні ігри – це навчальні моделі, які відтворюють реальні управлінські ситуації, дозволяючи магістрантам відпрацьовувати різні сценарії прийняття рішень. Основна цінність цих методів у тому, що педагоги не просто засвоюють теоретичні знання про управління, а набувають досвіду ухвалення рішень у реальних умовах (Бояринова, 2025).

Схарактеризуємо види імітаційних ігор у підготовці магістрантів.

1. *Ситуаційно-рольові ігри.* Імітація реальної ситуації, де учасники виконують ролі відповідно до заданих обставин. Приклад: Викладач – куратор групи, студент скаржиться на викладача іншого предмета. Завдання – знайти вихід із ситуації та не погіршити конфлікт. Адміністрація впроваджує новий розклад занять, а частина викладачів протестує. Як директор повинен діяти?

2. *Ділові ігри.* Ігри, що моделюють управлінські процеси, зосереджені на прийнятті рішень та стратегічному плануванні. Приклад: Викладачі діляться на групи та отримують завдання: розробити план дій на випадок кризи (наприклад, організація навчання в умовах надзвичайної ситуації).

3. *Симуляційні ігри.* Моделювання управлінської ситуації у навчальному закладі з імітацією можливих наслідків різних рішень. Приклад: Група викладачів аналізує проблему низької успішності студентів та на основі моделювання реальних даних розробляє заходи для її вирішення.

4. *Кейс-метод*. Педагоги аналізують реальні або змодельовані кейси та розробляють варіанти управлінських рішень. Приклад: «Як впровадити сучасні технології в навчальний процес, якщо частина викладачів не хоче змінювати традиційні методи викладання?»

5. *«Судове засідання»*. Імітація розгляду конфліктної ситуації в адміністрації закладу освіти, де кожен учасник має свою роль (директор, викладач, студент, юрист). Приклад: Вирішення конфлікту між викладачем і студентом, який звинувачує його у несправедливому оцінюванні. Викладач грає роль керівника, який має вирішити конфлікт між студентами та знайти оптимальний підхід до його врегулювання.

Етапи проведення імітаційних та рольових ігор (рис. 4):

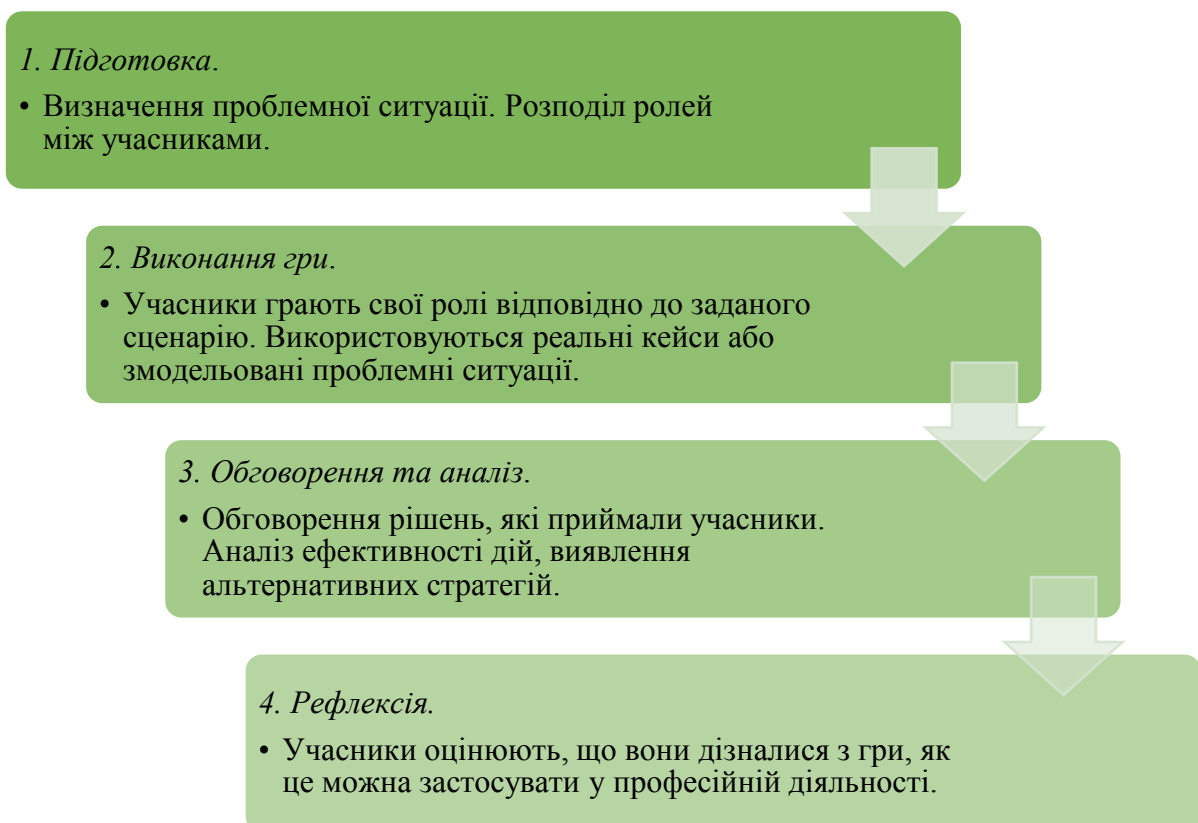


Рис. 4. Етапи проведення імітаційних та рольових ігор

Імітаційні та рольові ігри є потужним інструментом формування управлінської культури майбутніх магістрів освітніх наук. Вони дозволяють у

безпечному середовищі навчитися ухвалювати рішення, працювати з конфліктами, взаємодіяти з колегами та студентами, що є критично важливим у сучасній системі освіти.

Цифрові дидактичні технології передбачають використання онлайн-курсів, вебінарів, LMS-систем (Moodle, Google Classroom) для навчання майбутніх магістрів освітніх наук управлінським навичкам. Вони дозволяють організувати дистанційне управління освітнім процесом.

Цифрові дидактичні технології – це системи, методи та програмні засоби, що використовуються в навчальному процесі для покращення засвоєння знань, комунікації, управління освітнім середовищем (Кононець, Бояринова, Іщенко, 2024; Leshchenko, Lavrysh, Kononets, 2021). У сучасних умовах цифровізації освіти педагоги не лише викладають дисципліни, а й здійснюють управлінську діяльність: організовують освітній процес, координують роботу студентів, взаємодіють із колегами, адміністрацією та батьками. Для ефективного виконання цих завдань необхідно володіти цифровими дидактичними технологіями, які сприяють формуванню управлінської культури педагогів та підвищують якість освітнього менеджменту.

Основні цифрові освітні технології у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів освітніх наук охоплюють платформи управління навчанням (LMS), хмарні сервіси для спільної діяльності, цифрові комунікаційні інструменти, аналітичні та моніторингові системи, а також цифрові засоби планування й організації освітнього процесу. Використання систем управління навчанням забезпечує структурування освітнього контенту, контроль навчальних досягнень і координацію освітньої діяльності, що сприяє розвитку організаційних і контрольно-аналітичних умінь майбутніх педагогів-менеджерів. Хмарні технології та інструменти спільної роботи (електронні документи, онлайн-дошки, проєктні середовища) створюють умови для формування навичок командної взаємодії, прийняття управлінських рішень і відповідальності за спільний результат. Цифрові комунікаційні платформи

забезпечують ефективну взаємодію учасників освітнього процесу, сприяють розвитку комунікативної компетентності та культури професійного спілкування. Аналітичні цифрові інструменти дозволяють здійснювати моніторинг якості освіти, аналіз освітніх даних і прогнозування результатів, що є важливою складовою управлінської культури сучасного педагога. Загалом використання цифрових дидактичних технологій у підготовці майбутніх магістрів освітніх наук сприяє інтеграції педагогічної та управлінської діяльності, формуванню готовності до ефективного освітнього менеджменту в умовах цифрового освітнього середовища (табл. 1).

Таблиця 1

**Цифрові освітні технології у формуванні управлінської культури
майбутніх магістрів освітніх наук**

Група цифрових освітніх технологій	Характеристика та дидактичний потенціал	Компоненти управлінської культури, що формуються
Системи управління навчанням (LMS)	Забезпечують планування, організацію, моніторинг і оцінювання освітнього процесу, управління навчальним контентом і результатами навчання	Організаційна культура, контрольно-аналітичні вміння, відповідальність за прийняття управлінських рішень
Хмарні сервіси та інструменти спільної роботи	Сприяють колективному плануванню, реалізації спільних проєктів, зберіганню й обміну освітніми ресурсами	Командна взаємодія, управління проєктною діяльністю, культура партнерства
Цифрові комунікаційні платформи	Забезпечують оперативну взаємодію між учасниками освітнього процесу, підтримку професійного діалогу та зворотного зв'язку	Комунікативна компетентність, культура професійного спілкування, лідерські якості
Аналітичні та моніторингові цифрові інструменти	Дозволяють здійснювати аналіз освітніх даних, оцінювання якості освіти, прогнозування результатів діяльності	Аналітичне мислення, рефлексивність, здатність до прийняття обґрунтованих управлінських рішень
Цифрові засоби планування та організації діяльності	Забезпечують тайм-менеджмент, стратегічне й оперативне планування освітнього процесу	Самоорганізація, управління часом, стратегічне мислення

Отже, аналіз цифрових освітніх технологій засвідчує їхній суттєвий дидактичний потенціал у формуванні управлінської культури майбутніх магістрів освітніх наук. Системне використання платформ управління навчанням, хмарних сервісів, цифрових комунікаційних, аналітичних і планувальних інструментів забезпечує інтеграцію педагогічної та управлінської діяльності в освітньому процесі. Застосування зазначених технологій сприяє розвитку організаційних, комунікативних, контрольно-аналітичних і стратегічних умінь, формуванню відповідальності за прийняття управлінських рішень та готовності до ефективного освітнього менеджменту в умовах цифровізації освіти.

На підставі аналізу праць науковців (І. Бабенко, О. Боднар, М. Бойко, О. Буйницька, В. Гладкова, О. Горішна, М. Гриньова, І. Дарманська, В. Жамардій, О. Жданова-Неділько, О. Ільченко, І. Іщенко, А. Капітон, Н. Кононец, В. Любарець, В. Мокляк, В. Наумчук, Л. Петренко, М. Чернишова та ін.) та практики організації освітнього процесу при підготовці магістрів освітніх наук розроблено ресурсно-орієнтовану модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу. У основу моделі покладено:

- необхідність впровадження цифрових технологій у всі складники дидактичного процесу та управління закладами освіти, адаптуючи їх до викликів сучасного інформаційного суспільства та застосування моделей змішаного навчання (Kapiton, Kononets, Zhamardiy, Huz, Petrenko, Khomenko, Ishchenko, 2023);

- ключові напрями реалізації інноваційного управління в освітніх закладах різних рівнів: інноваційний підхід до педагогічної діяльності вчителів і викладачів; застосування інновацій в організаційно-управлінській діяльності керівників/менеджерів закладів освіти; впровадження інновацій у взаємодію зі стейкхолдерами; створення сучасного інноваційного освітнього середовища в межах закладу освіти (Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Павліш, 2024);

- застосування в межах реалізації моделі компетентнісного, практико-орієнтованого, технологічного, стейкхолдерського підходів як таких, які першочергово забезпечують набуття компетентності організовувати цифровізований освітній процес, керувати закладом освіти в умовах цифровізації, здійснювати практику ефективного управління;
- необхідність активізації інформальної освіти майбутніх освітніх менеджерів, котра стимулює поглиблення знань, розширення спектру компетентностей, необхідних сучасному освітньому менеджеру для повноцінного виконання професійних функцій в умовах цифровізації освіти;
- застосування в межах реалізації моделі тріади «проєктний підхід–процесний підхід–ресурсно-орієнтований підхід», котра забезпечує інноваційність організаційно-управлінської діяльності (Гриньова, Кононец, Жданова-Неділько, Павліш, 2024);
- застосування інноваційних технологій у процесі співпраці зі стейкхолдерами та управлінських технологій в освітньому менеджменті, котрі є ключовим інструментом підвищення ефективності управління закладом освіти та формування готовності освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації, а їх застосування сприяє створенню сучасного освітнього середовища, яке відповідає викликам цифровізації, глобалізації та соціально-економічних змін.

Ресурсно-орієнтована модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу ґрунтується на системному поєднанні педагогічних, управлінських і цифрових ресурсів, спрямованих на розвиток здатності майбутніх фахівців ефективно здійснювати управлінську діяльність у сучасному цифровому освітньому середовищі. Модель орієнтована на цілісне використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів особистості магістра освітніх наук, забезпечуючи інтеграцію теоретичної підготовки, практичного досвіду та рефлексивно-аналітичної діяльності.

Методологічною основою моделі є ресурсно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, проєктний, процесний, практико-орієнтований, технологічний, стейкголдєрський та системний підходи, що дозволяють розглядати управлінську культуру як інтегративне особистісно-професійне утворення, сформоване в процесі цілеспрямованого залучення різноманітних освітніх ресурсів. Цифровізація освітнього процесу в моделі постає не лише як технологічний чинник, а як середовище, у якому моделюються реальні управлінські ситуації, приймаються управлінські рішення та здійснюється професійна самореалізація майбутніх магістрів освітніх наук.

Модель передбачає взаємопов'язану реалізацію таких компонентів:

- 1) **Цільовий компонент** орієнтує на формування управлінської культури магістрів освітніх наук як інтегративного професійно-особистісного утворення, здатного забезпечувати ефективну управлінську діяльність у цифровому освітньому середовищі.
- 2) **Методологічний компонент** забезпечує реалізацію методологічних підходів до професійної підготовки (ресурсно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, проєктний, процесний, практико-орієнтований, технологічний, стейкголдєрський та системний підходи).
- 3) **Змістовий компонент** спрямований на інтеграцію педагогічного, управлінського та цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук.
- 4) **Ресурсний компонент** охоплює внутрішні (мотиваційні, інтелектуальні, рефлексивні) ресурси особистості та зовнішні (цифрові, інформаційні, організаційні) ресурси освітнього середовища.
- 5) **Технологічний компонент** представлений сукупністю педагогічних технологій і методів навчання, орієнтованих на активну діяльність здобувачів вищої освіти.

- 6) **Процесуальний компонент** забезпечує організацію освітнього процесу в умовах активної діяльності та моделювання управлінських ситуацій.
- 7) **Рефлексивно-оцінювальний компонент** спрямований на формування здатності до самоаналізу, самодіагностики та корекції управлінської діяльності.
- 8) **Результативний компонент** віддзеркалює досягнення запланованого рівня сформованості управлінської культури.

Ефективність реалізації ресурсно-орієнтованої моделі забезпечується сукупністю взаємопов'язаних дидактичних умов.

Перша умова передбачає проєктування та впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на формування управлінської культури, які забезпечують системність, послідовність і керованість освітнього процесу, а також інтеграцію управлінського, педагогічного й цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук. Друга умова полягає в активному використанні цифрових освітніх ресурсів і середовищ (онлайн-платформ, систем управління навчанням, цифрових симуляцій, інструментів аналітики освітніх даних), що створює дидактичну основу для моделювання реальних управлінських ситуацій і прийняття управлінських рішень у цифровому освітньому середовищі. Третя умова пов'язана із застосуванням інтерактивних та діяльнісно-орієнтованих методів навчання, які забезпечують активну позицію магістрів освітніх наук, розвиток управлінських компетентностей, критичного мислення та професійної відповідальності. Четверта умова спрямована на створення умов для розвитку рефлексії та самодіагностики управлінської діяльності шляхом використання електронних портфоліо, цифрових інструментів оцінювання, рефлексивних завдань і методик самоаналізу управлінського стилю. П'ята умова передбачає інтеграцію формальної та неформальної освіти в процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук, стимулювання мотивації до безперервного професійного розвитку, самонавчання та використання індивідуальних освітніх ресурсів.

Шоста умова ґрунтується на організації освітнього процесу на засадах ресурсно-орієнтованого підходу, що забезпечує цілеспрямоване використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів для формування управлінської культури майбутніх фахівців освітньої галузі.

Технологічне забезпечення моделі. Технологічний компонент моделі реалізується через використання таких педагогічних технологій: технології проблемного навчання, інтерактивних технологій навчання, проєктного навчання, імітаційних та рольових ігор, а також цифрових дидактичних технологій. Їх поєднання забезпечує наближення освітнього процесу до реальних умов управлінської діяльності, формування досвіду прийняття управлінських рішень і розвиток управлінського мислення магістрів освітніх наук.

Очікувані результати реалізації моделі. Реалізація ресурсно-орієнтованої моделі забезпечує поетапне формування управлінської культури магістрів освітніх наук, що проявляється у зростанні рівня управлінських компетентностей, розвитку професійної відповідальності, готовності до управлінської діяльності в умовах цифровізації освіти та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Ресурсно-орієнтована модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу узагальнено відображена у таблиці 2.

Таблиця 2

**Ресурсно-орієнтована модель формування управлінської культури
магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу**

Компонент моделі	Змістова характеристика	Ресурси та технології реалізації	Очікуваний результат
Цільовий	Формування управлінської культури магістрів освітніх наук як інтегративного професійно-особистісного утворення, здатного	Нормативно-правові документи у сфері освіти, стандарти вищої освіти, стратегічні орієнтири цифровізації	Усвідомлення цілей управлінської діяльності, професійна спрямованість, готовність до

	забезпечувати ефективну управлінську діяльність у цифровому освітньому середовищі		освітнього менеджменту
Методологічний	Реалізація методологічних підходів до професійної підготовки: ресурсно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, проєктний, процесний, практико-орієнтований, технологічний, стейкхолдерський та системний	Наукові концепції управління освітою, педагогіки, цифрової дидактики	Цілісне бачення управлінської діяльності в освіті
Змістовий	Інтеграція педагогічного, управлінського та цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук	Освітні програми, міждисциплінарні модулі, цифрові навчальні матеріали	Сформованість системи управлінських знань і уявлень
Ресурсний	Цілеспрямоване використання внутрішніх і зовнішніх ресурсів у процесі підготовки	Внутрішні ресурси (мотиваційні, інтелектуальні, рефлексивні); зовнішні ресурси (цифрові платформи, інформаційні, організаційні ресурси)	Здатність ефективно мобілізувати ресурси для управлінської діяльності
Технологічний	Реалізація педагогічних технологій, зорієнтованих на формування управлінської культури	Технологія проблемного навчання; інтерактивні технології; проєктне навчання; імітаційні та рольові ігри; цифрові дидактичні технології	Розвиток управлінських компетентностей, управлінського мислення
Процесуальний	Організація освітнього процесу в умовах активної діяльності та	Кейс-метод, тренінги, цифрові симуляції, освітні платформи,	Досвід прийняття управлінських

	моделювання управлінських ситуацій	аналітика освітніх даних	рішень у цифровому середовищі
Рефлексивно-оцінювальний	Формування здатності до самоаналізу, самодіагностики та корекції управлінської діяльності	Електронні портфолію, цифрові інструменти оцінювання, рефлексивні завдання	Розвинена рефлексивна позиція, усвідомлення власного управлінського стилю
Результативний	Досягнення запланованого рівня сформованості управлінської культури	Критерії, показники та рівні сформованості управлінської культури	Готовність магістрів освітніх наук до ефективної управлінської діяльності в умовах цифровізації

Подана в таблиці 2 ресурсно-орієнтована модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук відображає цілісний і системний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах цифровізації освітнього процесу. Взаємопов'язаність визначених компонентів забезпечує інтеграцію педагогічного, управлінського й цифрового складників підготовки та сприяє цілеспрямованому використанню внутрішніх ресурсів особистості учасників освітнього процесу і зовнішніх ресурсів освітнього середовища. Реалізація моделі створює умови для формування управлінських компетентностей, розвитку управлінського мислення, рефлексивної позиції та готовності магістрів освітніх наук до ефективної управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі, що підтверджує її наукову обґрунтованість і практичну доцільність.

Акцентуємо увагу на змістовому компоненті моделі, який спрямований на інтеграцію педагогічного, управлінського та цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук. Його суть полягає у формуванні в майбутніх фахівців системи знань, умінь і досвіду, необхідних для здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах цифровізації освіти.

Педагогічний складник змістового компонента охоплює знання з теорії та методики навчання, дидактики вищої освіти, педагогічної комунікації, організації освітнього процесу та оцінювання результатів навчання. Управлінський складник передбачає засвоєння основ освітнього менеджменту, теорії управління, стратегічного й оперативного планування, прийняття управлінських рішень, лідерства, управління персоналом і освітніми проєктами. Цифровий складник змісту спрямований на формування цифрової компетентності магістрів освітніх наук, зокрема здатності використовувати цифрові дидактичні технології, системи управління навчанням, аналітичні інструменти освітніх даних та цифрові середовища для підтримки управлінської діяльності.

Інтеграція зазначених складників реалізується на міждисциплінарній основі та забезпечує формування управлінської культури як інтегративного професійно-особистісного утворення, що поєднує управлінське мислення, професійну відповідальність, рефлексивність і готовність до прийняття рішень у цифровому освітньому середовищі.

З метою реалізації змістового компонента ресурсно-орієнтованої моделі доцільним є впровадження *вибіркової дисципліни: «Управлінська культура педагога в цифровому освітньому середовищі»*.

Мета дисципліни – формування управлінської культури магістрів освітніх наук шляхом інтеграції педагогічних, управлінських і цифрових знань та розвитку здатності здійснювати управлінську діяльність в умовах цифровізації освітнього процесу.

Завдання дисципліни:

- сформулювати уявлення про сутність і структуру управлінської культури педагога;
- розкрити особливості управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі;

- сформувати вміння застосовувати цифрові дидактичні технології для організації та управління освітнім процесом;
- розвинути навички прийняття управлінських рішень, рефлексії та самооцінювання управлінської діяльності.

Зміст дисципліни відображено у двох змістових модулях (рис. 5):

<i>Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури магістрів освітніх наук</i>	<i>Змістовий модуль 2. Технологічні та діяльнісні аспекти формування управлінської культури в цифровому середовищі</i>
• <i>Тема 1. Управлінська культура педагога як інтегративне професійне утворення</i> • <i>Тема 2. Теорія та практика освітнього менеджменту</i> • <i>Тема 3. Ресурсно-орієнтований підхід в управлінській діяльності педагога</i> • <i>Тема 4. Цифровізація освіти як чинник трансформації управлінської діяльності</i> • <i>Тема 5. Нормативно-правові та етичні засади управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі</i>	• <i>Тема 6. Цифрові дидактичні технології в управлінні освітнім процесом</i> • <i>Тема 7. Проєктне навчання як засіб формування управлінської культури</i> • <i>Тема 8. Інтерактивні методи та імітаційні технології в підготовці педагога-менеджера</i> • <i>Тема 9. Аналітика освітніх даних і прийняття управлінських рішень</i> • <i>Тема 10. Рефлексія та самодіагностика управлінської культури педагога</i>

Рис. 5. Зміст вибіркової дисципліни «Управлінська культура педагога в цифровому освітньому середовищі».

Змістовий модуль 1. Теоретико-методологічні засади формування управлінської культури магістрів освітніх наук

Тема 1. Управлінська культура педагога як інтегративне професійне утворення

Сутність, структура та функції управлінської культури педагога. Управлінська культура в системі професійної компетентності магістра освітніх

наук. Взаємозв'язок управлінської культури, професійної відповідальності та лідерства.

Тема 2. Теорія та практика освітнього менеджменту

Освітній менеджмент як наукова й практична галузь. Основні функції управління в освіті. Управлінські ролі педагога в закладі освіти. Сучасні підходи до управління освітніми системами.

Тема 3. Ресурсно-орієнтований підхід в управлінській діяльності педагога

Поняття ресурсів в освіті. Внутрішні та зовнішні ресурси управлінської діяльності. Ресурсна самореалізація педагога як умова професійного зростання. Управління ресурсами в освітньому середовищі.

Тема 4. Цифровізація освіти як чинник трансформації управлінської діяльності

Цифрове освітнє середовище та його вплив на управління. Зміна управлінських функцій педагога в умовах цифровізації. Цифрова компетентність як складова управлінської культури.

Тема 5. Нормативно-правові та етичні засади управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі

Нормативно-правове забезпечення управління освітою. Цифрова етика, академічна доброчесність, захист даних. Професійна відповідальність педагога-менеджера.

Змістовий модуль 2. Технологічні та діяльнісні аспекти формування управлінської культури в цифровому середовищі

Тема 6. Цифрові дидактичні технології в управлінні освітнім процесом

Системи управління навчанням (LMS), онлайн-платформи, цифрові інструменти організації освітнього процесу. Управління освітнім контентом і результатами навчання засобами цифрових технологій.

Тема 7. Проектне навчання як засіб формування управлінської культури

Проектна діяльність у підготовці магістрів освітніх наук. Управління освітніми проектами. Розроблення та реалізація міждисциплінарних проектів у цифровому середовищі.

Тема 8. Інтерактивні методи та імітаційні технології в підготовці педагога-менеджера

Кейс-метод, ділові та рольові ігри, тренінги як засоби моделювання управлінських ситуацій. Прийняття управлінських рішень у змодельованому цифровому освітньому середовищі.

Тема 9. Аналітика освітніх даних і прийняття управлінських рішень

Освітні дані як ресурс управління. Цифрові інструменти моніторингу та оцінювання якості освіти. Аналітична діяльність педагога-менеджера.

Тема 10. Рефлексія та самодіагностика управлінської культури педагога

Рефлексивна діяльність у професійній підготовці магістрів освітніх наук. Електронне портфоліо як інструмент самооцінювання. Самодіагностика управлінського стилю та планування професійного розвитку.

Ми переконані, запропонована структура дисципліни забезпечує логічну послідовність переходу від теоретико-методологічних засад управлінської культури до практичної реалізації управлінської діяльності в цифровому освітньому середовищі, що відповідає ресурсно-орієнтованій моделі та сучасним вимогам підготовки магістрів освітніх наук.

У результаті опанування дисципліни магістри освітніх наук здобувають здатність інтегрувати педагогічні, управлінські та цифрові ресурси, здійснювати ефективне управління освітнім процесом, приймати обґрунтовані управлінські рішення та здійснювати рефлексивний аналіз власної управлінської діяльності.

Разом із тим, спрямовуючи увагу на необхідність інтеграції формальної та неформальної освіти в процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук, магістрантам доцільно запропонувати авторський курс «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» Наталії Кононец, котрий спрямований на задоволення потреб сучасної освітньої системи, поєднуючи традиційні аспекти

педагогічної майстерності з інноваційними підходами цифрової дидактики (рис. 6).

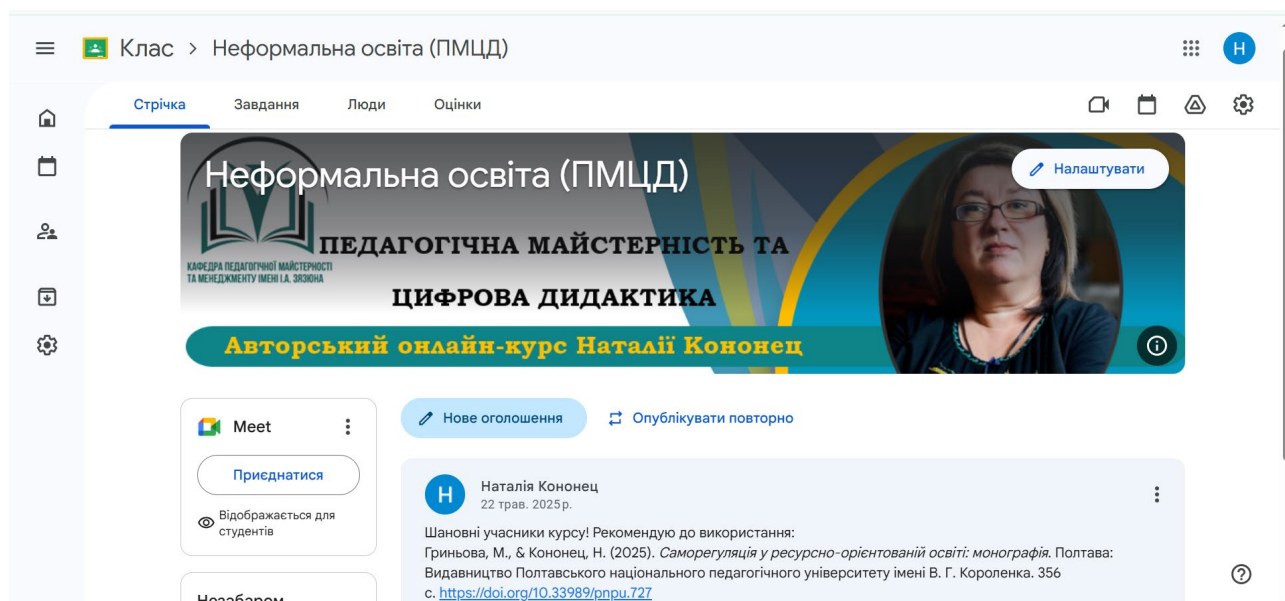


Рис. 6. Віртуальний клас авторського курсу «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» Наталії Кононец

Безперечна актуальність курсу детермінована такими факторами, як:

- *цифрова трансформація освіти* (курс сприяє формуванню у педагогів навичок використання цифрових інструментів для створення інтерактивного та персоналізованого навчального середовища);
- *актуалізація інформальної освіти педагогів та розвитку педагогічної майстерності* (педагогічна майстерність у цифрову епоху вимагає поєднання традиційних методик із сучасними технологіями, а курс пропонує системний підхід до вдосконалення професійних компетентностей викладачів вищої школи);
- *інноваційний характер курсу* (курс поєднує теоретичні основи та практичні методики, спрямовані на розвиток цифрової дидактики та педагогічної майстерності, відповідає сучасним концепціям resource-based learning, blended learning, competency-based education та inquiry-based learning);

– соціально-економічна значущість (підвищення цифрової компетентності викладачів вищої школи сприяє формуванню конкурентоспроможного суспільства, що відповідає вимогам цифрової економіки та цифрової освіти.

Зміст авторського курсу «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» для неформальної освіти магістрантів віддзеркалено у таких темах (рис. 7):



Рис. 7. Тематика авторського курсу «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика»

Тема 1. Педагогічна майстерність в ефективних стратегіях онлайн-навчання

Формати реалізації:

– *Тренінг* з демонстрацією реальних кейсів ефективного онлайн-викладання, аналіз та модифікація онлайн-заняття з урахуванням принципів педагогічної майстерності.

– *Майндменінг*: створення ментальної карти стратегій майстерного онлайн-викладання в спільному хмарному середовищі (наприклад, Miro, Coggle тощо).

Тема 2. Дидактичні особливості змішаного навчання

Формати реалізації:

– *Кейс-стаді*: розбір різних моделей blended learning: «SmartBlend: коучинг – консалтинг – контроль», «BalanceEd: рівновага між аудиторним та онлайн-навчанням».

– *Проектна робота*: розробка фрагменту курсу в змішаному форматі із поєднанням синхронних/асинхронних компонентів.

– *Методичний практикум*: аналіз ефективності дидактичних прийомів у змішаному середовищі.

Тема 3. Інтерактив та ефективна онлайн-комунікація

Формати реалізації:

– *Онлайн-рольова гра*: моделювання типових комунікативних ситуацій між викладачем і студентом.

– *Коучинг-сесія з технік фасилітації онлайн-груп*: breakout rooms (сесійні зали), ice-breakers (ігри-головоломки, «криголами»), polls (опитування).

– *Peer-review*: взаємооцінювання інструментів комунікації у власних заняттях.

Тема 4. Саморегуляція викладача як інструмент педагогічної майстерності

Формати реалізації:

– *Майстерня усвідомлених практик*: вправи з саморефлексії, техніки майндфулнес та управління навантаженням.

– *Цифровий щоденник самопостереження* (у Google Docs/Notion): ведення записів та рефлексій на тему емоційного стану та професійної витривалості.

– *Діалогові сесії*: обговорення ролі емоційного інтелекту, самоконтролю та стрес-менеджменту у цифровій освіті.

Тема 5. Цифрові технології для розробки ефективних дистанційних курсів
Формати реалізації:

– *Цифровий хакатон*: створення власного мікрокурсу або модуля у Moodle, Google Classroom чи іншій LMS.

– *Інтерактивна демонстрація EdTech-інструментів* (Canva for Education, Genially, H5P, Padlet, Kahoot, Genially, Gynzy, Mentimeter, Quizizz тощо).

– *Експертна панель*: обговорення критеріїв якості онлайн-курсів та створення чек-листу для самоперевірки (Кононець, 2025).

Слід підкреслити, що в сучасних умовах цифровізації освіти ефективне управління навчальним процесом неможливе без високого рівня педагогічної майстерності та цифрової дидактичної компетентності. Авторський курс «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» покликаний забезпечити комплексний розвиток цих компетентностей у магістрів освітніх наук, формуючи їхню управлінську культуру, яка включає стратегічне мислення, планування освітніх процесів, організацію ефективної комунікації та саморегуляцію у цифровому середовищі. Як бачимо, курс реалізується через тематичні модулі, кожен із яких поєднує теоретичні знання та практичні формати навчання, спрямовані на розвиток професійної компетентності та управлінських навичок у сфері освіти. Відтак, курс «Педагогічна майстерність та цифрова дидактика» сприяє системному розвитку управлінської культури магістрів освітніх наук шляхом інтеграції педагогічної майстерності, цифрових компетентностей та стратегій ефективного онлайн-навчання. Практичні формати курсу формують управлінські навички планування, організації, контролю та аналізу освітнього процесу, що дозволяє майбутнім керівникам освіти ефективно діяти в умовах цифровізації.

Висновки. Таким чином, розроблено ресурсно-орієнтовану модель формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу, яка уміщує *цільовий, методологічний, змістовий, ресурсний, технологічний, процесуальний, рефлексивно-оцінювальний та результативний компоненти*. *Цільовий компонент* орієнтує на формування управлінської культури магістрів освітніх наук як інтегративного професійно-особистісного утворення, здатного забезпечувати ефективну управлінську діяльність у цифровому освітньому середовищі. *Методологічний компонент* забезпечує реалізацію методологічних підходів до професійної підготовки (ресурсно-орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, проєктний, процесний, практико-орієнтований, технологічний, стейкхолдерський та системний підходи). *Змістовий компонент* спрямований на інтеграцію педагогічного, управлінського та цифрового змісту підготовки магістрів освітніх наук. *Ресурсний компонент* охоплює внутрішні (мотиваційні, інтелектуальні, рефлексивні) ресурси особистості та зовнішні (цифрові, інформаційні, організаційні) ресурси освітнього середовища. *Технологічний компонент* представлений сукупністю педагогічних технологій і методів навчання, орієнтованих на активну діяльність здобувачів вищої освіти. *Процесуальний компонент* забезпечує організацію освітнього процесу в умовах активної діяльності та моделювання управлінських ситуацій. *Рефлексивно-оцінювальний компонент* спрямований на формування здатності до самоаналізу, самодіагностики та корекції управлінської діяльності. *Результативний компонент* віддзеркалює досягнення запланованого рівня сформованості управлінської культури. Визначено й схарактеризовано дидактичні умови формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу: проєктування та впровадження педагогічних технологій, зорієнтованих на формування управлінської культури; активне використання цифрових освітніх ресурсів і середовищ; застосування інтерактивних та діяльнісно-орієнтованих методів навчання; створення умов для

розвитку рефлексії та самодіагностики управлінської діяльності; інтеграція формальної та неформальної освіти в процесі професійної підготовки магістрів освітніх наук; організація освітнього процесу на засадах ресурсно-орієнтованого підходу.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на поглиблену апробацію та вдосконалення ресурсно-орієнтованої моделі формування управлінської культури магістрів освітніх наук в умовах цифровізації освітнього процесу. Зокрема, перспективним є аналіз ефективності кожного компонента моделі у різних освітніх контекстах, а також визначення оптимальних комбінацій педагогічних технологій і цифрових ресурсів для розвитку компетентностей управлінської діяльності. Також важливо дослідити індивідуальні особливості засвоєння управлінських навичок у цифровому середовищі, враховуючи мотиваційні, інтелектуальні та рефлексивні ресурси студентів. Не менш актуальним є вивчення впливу різних моделей організації освітнього процесу на розвиток рефлексивно-оцінювальних компетентностей магістрів, а також роль стейкхолдерів у забезпеченні сталого функціонування цифрового освітнього середовища. У перспективі можливе розширення досліджень на міждисциплінарний рівень, що дозволить інтегрувати управлінську культуру з іншими професійними й цифровими компетентностями, підвищуючи готовність випускників до ефективної діяльності в сучасних освітніх системах.

Література

1. Антонова О.Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2* / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Філімонова Т. В., Тарнавська С. В., Орищенко І. О. та ін. ; наук. консультант Антонова О. Є. ; наук. ред. Березівська Л. Д.]. Київ, 2015. С. 8-15.
2. Бабакіна О. О., Литвин В. А. Формування управлінської культури майбутніх педагогів в освітньому середовищі закладу вищої освіти. *Вісник*

Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. 2021. № 6 (344). Ч. 2. С. 5-18.

3. Бояринова І. Дидактичні технології у процесі формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах. *Витоки педагогічної майстерності.* 2025. № 35. С. 27–35.

4. Бояринова І. Практика формування управлінської культури викладачів у фахових коледжах в умовах цифровізації організаційно-управлінської діяльності. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 38-71.

5. Бояринова І. Кейс-технологія у процесі формування управлінської культури викладачів фахових коледжів. *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій : колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононец ; Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 8-28.

6. Гладкова В. М. Професійне самовдосконалення менеджерів вищих навчальних закладів: акмеологічні основи: монографія. Київ: Освіта України, 2013. 350 с.

7. Горішна О. Трансформація концепції управління змінами у практиці управління в закладах освіти. *Актуальні проблеми управління закладом освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі: колективна монографія.* За загальною редакцією Кравця В. П., Мешко Г. М. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2020. С. 314–336.

8. Гриньова М., Кононец Н., Жданова-Неділько О., Павліш І. Сучасні напрями реалізації інноваційного управління закладами освіти. *Витоки педагогічної майстерності.* 2024. Випуск 33. С. 50-58.

9. Дарманська І. Організаційно-педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх керівників закладів загальної середньої освіти. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні науки*, 2020. №17(2). С. 125-138.
10. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці директора загальноосвітнього навчального закладу. *Науково-методичний журнал "Управління школою"*. 2004. №35. С. 2-6.
11. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ, 2022. 184 с.
12. Кононець Н. В. Напрями забезпечення якості підготовки майбутніх менеджерів у контексті стейкхолдерського підходу: педагогіка партнерства. *Матеріали I Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 26 вересня 2024 р.) / За заг.ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2024. С. 348-350.
13. Кононець Н. Тріада методологічних підходів «проектний підхід-процесний підхід-ресурсно-орієнтований підхід» у системі підготовки майбутніх менеджерів. *Розвиток освіти в європейському просторі: національні виклики та транснаціональні перспективи. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Ніжин, 14–15 листопада 2024 року / за заг. ред. Н. М. Лосєвої. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2024 С. 425-428.
14. Кононець Н. Педагогічна майстерність та цифрова дидактика: принципи, зміст, практична реалізація. *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава, 2025. С. 222-259.
15. Кононець Н., Бояринова І. Неформальна освіта як дидактична умова формування управлінської культури освітнього менеджера. *Дидакал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Фундаментальні засади та*

імплементація педагогіки миру в Україні й світі», 19–20 листоп. 2024 р. /
Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка.
Полтава, 2025. № 25. С. 20-24.

16. Кононец Н., Бояринова І., Іщенко І. Концептуальна модель формування готовності майбутніх освітніх менеджерів до організаційно-управлінської діяльності в умовах цифровізації. *Витоки педагогічної майстерності*. 2024. Вип. 34. С. 111–119.

17. Кононец Н.В., Гриньова М.В. Цифровізація освітнього процесу: електронний посібник для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів першого (бакалаврського), другого (магістерського), третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 94 с.

18. Листопад О., Мардарова І. Формування управлінської культури майбутніх педагогів дошкільної освіти. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету*. 2022. № 58. С. 89-101.

19. Литвин В. А. Сучасні аспекти організації неформальної освіти майбутніх педагогів. *Вісник післядипломної освіти*. 2021. №17(46). С. 63-75.

20. Любарець В. В. Професійна підготовка майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності для індустрії гостинності: теоретичні обґрунтування: монографія. Суми: П.Ф «Видавництво “Університетська книга”», 2018. 382 с.

21. Модернізація освіти в цифровому вимірі: монографія / за наук. ред. Н. Морзе, О. Буйницької. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2021. 300 с.

22. Негода М. О., Кононец Н. В. Тренінг як одна з ефективних форм проведення навчальних занять у вищій школі. *Збірник наукових статей магістрів*. Навчально-науковий інститут харчових технологій, готельно-ресторанного та туристичного бізнесу. Полтава: ПУЕТ, 2020. С. 237-241.

23. Нестуля О.О., Нестуля С.І., Кононец Н.В. Дидактика лідерства: сучасні погляди на формування лідерської компетентності здобувачів вищої освіти: монографія. Полтава: ПУЕТ, 2021. 591 с.

24. Нижник Н., Пашко Л. Управлінська культура: теоретичне поняття чи управлінська поведінка. *Політичний менеджмент*. 2005. №5. С.103–113.
25. Остапенко В. М., Шевченко Д. О. Формування взаємодії стейкхолдерів в інноваційній економіці. *Актуальні проблеми управління соціально-економічними системами: матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Луцьк, 15 груд. 2022 року). Луцьк: ЛНТУ, 2022. С. 80-83.
26. Павленко В.В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.*, 15-16 травня 2013 р., м. Київ. К.: Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. С.126-134.
27. Чернишова М. О. Формування готовності майбутніх менеджерів організації до дослідницької діяльності : наук.-метод. посіб. К., 2013. 172 с.
28. Школяр С. П., Гриньова М. В. Мотиваційна роль інтелектуальної власності в моделі закладу вищої освіти щодо розвитку наукової активності студентської молоді. *Менеджмент у сучасному закладі освіти: проблеми, пошуки, перспективи : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*, (м. Суми, 21 травня 2024 року). Суми, 2024. С. 133-139.
29. Школяр С. П., Кужель Е. В. Підготовка менеджерів до прийняття управлінських рішень на базі побудови патентних ландшафтів. *Управлінський дискурс макаренківської педагогіки : матеріали XXI Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Полтава, 10-11 березня 2022 р.). «Управлінська майстерність керівника навчального закладу», «Управління проектами у сфері науки, освіти, інновацій та інформатизації», «Управління інноваційною діяльністю в освіті та у виробництві» : матеріали Всеукр. наук.-практ. семінарів (м. Полтава, 10-11 березня 2022 р.) / за заг. ред. М. В. Гриньової. Полтава, 2022. С. 230-233.
30. Школяр С. П., Шпильовий В. Д. Формування в майбутніх менеджерів здатності до управління інноваційними проектами. *Витоки педагогічної майстерності: журнал* / Полтав. нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2022. Випуск 30. С. 184-191.

31. Шуліка О. С., Кононець Н. В., Школяр С. П. Роль інтелектуальної власності у формуванні інформаційної культури майбутніх учителів в умовах розвитку цифрових технологій. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції* (м. Полтава, 20–21 лютого 2025 року). Полтава : ПНПУ імені В.Г.Короленка, 2025. С. 746-749.
32. Bodnar O., Boyko M., Horishna O., Naumchuk V. Conceptual essence of change of management models in the educational environment: theory and practice. *Applied Linguistics Research Journal*. 2021. №5(8). P.26–35.
33. Borhan, Mohamad Termizi. (2014). Problem based learning (PBL) in teacher education: a review of the effect of pbl on pre-service teachers' knowledge and skills. *European Journal of Educational Sciences*, 1, 1, 76-87.
34. Buinytska O. E-learning Methodology — Implementation and Evaluation: Monograph. Scientific Editor Eugenia Smyrnova-Trybulska. *E-education content management*. Poland, Studio-Noa for University of Silesia in Katowice, 2016. P. 451–467.
35. Guerrero, J. A. A., Moreira, J. A. M., Zambrano, M. J. Z., Rivas, F. E. C., & Pilligua, M. L. B. (2021). Project-based learning and its contribution in virtual education. *International Research Journal of Management, IT and Social Sciences*, 9 (1), 10-18.
36. Kapiton, A., Kononets, N., Zhamardiy, V., Huz, K., Petrenko, L., Khomenko, A., Ishchenko, I. Componentes da competência profissional dos futuros especialistas em tecnologias de informação. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023069, 2023.
37. Kononets N. Experience in implementing resource-based learning in Agrarian College Of Management And Law Poltava State Agrarian Academy. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. April 2015. ISSN 1302-6488. Volume: 16. Number: 2 Article 12. – P.151–163.

38. Kononets N. V., Nestulya S. I. (2022). Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects"* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.
39. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. (2020). Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
40. Kononets N., Ilchenko O., Zhamardiy V., Shkola O., Broslavska H., Kolhan O., Padalka R., Kolgan T. Software tools for creating electronic educational resources in the resource-based learning process. *Journal for Educators, Teachers and Trainers JETT*. 2021. №12 (3). P. 165-175.
41. Leshchenko M., Lavrysh Yu., Kononets N. (2021). Framework for Assessment the Quality of Digital Learning Resources for Personalized Learning Intensification. *The New Educational Review*. Vol. 64, No. 2. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, 2021. Pp.148-160.

Abstract. *The article presents a resource-oriented model of the formation of the managerial culture of masters of educational sciences in the conditions of digitalization of the educational process, which includes target, methodological, content, resource, technological, procedural, reflective-evaluative and effective components. The target component focuses on the formation of the managerial culture of masters of educational sciences as an integrative professional and personal formation capable of ensuring effective managerial activity in a digital educational environment. The methodological component ensures the implementation of methodological approaches to professional training (resource-oriented, competency-based, activity-based, project-based, process-based, practice-oriented, technological, stakeholder and system approaches). The content component is aimed at the integration of pedagogical, managerial and digital content of training of masters of educational sciences. The resource component covers the internal (motivational, intellectual, reflective) resources of the individual and external (digital, informational, organizational) resources of the educational environment. The technological component is represented by a set of pedagogical technologies and teaching methods focused on the active activity of higher education students. The*

procedural component ensures the organization of the educational process in conditions of active activity and modeling of managerial situations. The reflective and evaluative component is aimed at forming the ability to self-analysis, self-diagnosis and correction of managerial activity. The resulting component reflects the achievement of the planned level of formation of managerial culture. The didactic conditions for the formation of managerial culture of masters of educational sciences in conditions of digitalization of the educational process are determined and characterized: design and implementation of pedagogical technologies focused on the formation of managerial culture; active use of digital educational resources and environments; use of interactive and activity-oriented teaching methods; creation of conditions for the development of reflection and self-diagnosis of managerial activity; integration of formal and informal education in the process of professional training of Masters of Educational Sciences; organization of the educational process on the basis of a resource-oriented approach.

Key words: *managerial culture, educational management, Masters of Educational Sciences, Master's training, digitalization, educational process, resource-oriented model, didactic conditions.*

Світлана ЛУЦЕНКО

Галина ЄФРЕМОВА

Сергій ЛУЦЕНКО

Діана ПІНЧУК

Ірина КОЖЕМ'ЯКІНА

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235.c4133>

ІНТЕГРАЦІЯ Й ПЕРСПЕКТИВИ КОНСАЛТИНГУ ТА СОЦІАЛЬНОГО МЕНЕДЖМЕНТУ У СИСТЕМІ ПУБЛІЧНОГО УПРАВЛІННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННИЙ ПЕРІОД

***Анотація.** Авторами досліджено інтеграцію консалтингу та соціального менеджменту в системі публічного управління в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Проаналізовано специфіку застосування консалтингу й соціального менеджменту під час війни, зокрема в аспектах антикризового управління, управління ризиками, підтримки інституційної спроможності та міжсекторної взаємодії. Визначено синергійний потенціал інтегрованого підходу у повоєнний період, який полягає у стратегічному плануванні відновлення, модернізації публічного управління, розвитку соціальної згуртованості та формуванні соціально відповідального консалтингу. Зроблено висновок, що інтеграція консалтингу та соціального менеджменту сприяє формуванню людиноцентричної, адаптивної та стійкої моделі публічного управління, здатної ефективно реагувати на виклики воєнного та повоєнного розвитку.*

***Ключові слова:** публічне управління, консалтинг, соціальний менеджмент, воєнний стан, повоєнний період, синергія, сталий розвиток.*

Сучасна система публічного управління розвивається в умовах багаторівневої трансформації, що охоплює інституційні, організаційні та

соціальні зміни. Воєнний стан та пов'язані з ним кризові явища істотно посилили потребу в науково обґрунтованих управлінських підходах, здатних забезпечити стійкість держави, безперервність публічного управління та збереження соціальної цілісності суспільства (Антонюк, 2022). У цьому контексті консалтинг і соціальний менеджмент постають як взаємодоповнювальні теоретико-практичні інструменти модернізації публічного сектору.

Воєнний час і повоєнний період формують особливе середовище функціонування системи публічного управління, що характеризується високим рівнем невизначеності, ризиків, дефіцитом ресурсів та підвищеною соціальною напругою. В умовах війни управлінські рішення часто приймаються в кризовому режимі, що потребує швидкої експертної підтримки, гнучкості та соціальної чутливості. У повоєнний період ці виклики трансформуються у завдання системного відновлення, модернізації інституцій та забезпечення сталого розвитку (Бакуменко, Попов, 2021).

Інтеграція консалтингу та соціального менеджменту у таких умовах набуває стратегічного значення. Консалтинг забезпечує аналітичне обґрунтування рішень, управління ризиками та стратегічне планування, тоді як соціальний менеджмент спрямований на підтримку населення, збереження соціальної згуртованості та управління соціальними наслідками війни (Гринько, 2020; Мокряков, 2025). Їх поєднання дозволяє сформулювати комплексний підхід до управління як у період активних бойових дій, так і на етапі відновлення.

Практичним прикладом актуальності інтеграції є діяльність органів місцевого самоврядування у прифронтових і тилкових громадах, де консультанти залучаються до кризового планування, релокації установ, управління гуманітарною допомогою, а соціальні менеджери забезпечують координацію волонтерських ініціатив, підтримку ВПО та комунікацію з громадою.

Під час повномасштабної війни у прифронтових громадах України експертні групи за участю консультантів аналізували ефективність логістики гуманітарної допомоги. Впровадження рекомендацій консультантів дозволило

скоротити час доставки гуманітарних пакетів із 72 до 48 годин та охопити додатково 15% населення (2023-2024р.р.). Соціальні менеджери організували комунікацію з громадами та волонтерами, забезпечивши узгодженість дій та мінімізацію конфліктів між організаціями.

У теоретичному вимірі консалтинг у публічному управлінні розглядається як особливий вид професійної діяльності, спрямований на аналітичне осмислення управлінських проблем, розроблення рекомендацій та супровід процесів прийняття рішень. Його концептуальною основою є системний, ситуаційний, процесний та інституційний підходи, які дозволяють комплексно оцінювати діяльність органів влади та їх взаємодію з зовнішнім середовищем.

У воєнний час консалтинг у публічному управлінні набуває рис антикризового та стратегічного інструменту. Його основними завданнями є підтримка прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності, оцінювання безпекових, економічних і соціальних ризиків, а також адаптація управлінських процесів до надзвичайних умов (Кравченко, 2023).

Методологічну основу воєнного консалтингу становлять сценарний аналіз, ризик-менеджмент, проєктний та процесний підходи. Наприклад, консультанти беруть участь у розробленні планів безперервності діяльності органів влади, оптимізації надання публічних послуг в умовах обмеженого доступу до ресурсів, цифровізації управлінських процесів (Гацько, Даркович, Кейдель, 2025).

Особливу роль консалтинг відіграє у взаємодії з міжнародними донорами та організаціями. Експертний супровід дозволяє узгоджувати національні потреби з умовами надання допомоги, забезпечувати прозорість використання ресурсів і підзвітність органів влади навіть у період воєнного стану. Міністерство освіти України у співпраці з консалтинговою компанією PwC розробило адаптивну модель дистанційного управління закладами освіти у зоні бойових дій. Це дозволило 85% шкіл підтримувати адміністративну діяльність та організувати навчальний процес для понад 200 000 учнів, навіть у випадках часткового руйнування шкіл та нестачі персоналу (Петькун, 2024).

У свою чергу, соціальний менеджмент ґрунтується на складових соціального управління, людського капіталу, соціальної взаємодії та організаційної культури. У публічному секторі він спрямований на управління соціальними відносинами, людськими ресурсами, соціальними ризиками та процесами суспільної комунікації. Його особливістю є поєднання управлінських і гуманістичних підходів, що забезпечують орієнтацію публічної влади на потреби людини та суспільства.

Відповідно, соціальний менеджмент у воєнний час спрямований на управління гострими соціальними викликами, зокрема масовим переміщенням населення, зростанням кількості вразливих груп, психологічними травмами та руйнуванням соціальних зв'язків (Гринько, 2020; Куйбіда, 2022). Його ключовою функцією є забезпечення соціальної стійкості суспільства в умовах тривалої кризи.

Людиноцентричний підхід соціального менеджменту реалізується через програми підтримки військовослужбовців, ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, сімей загиблих. Наприклад, у громадах створюються центри соціальної адаптації, що поєднують соціальні, психологічні та консультаційні послуги (Широн, 2023). У містах Львів та Харків були створені центри соціальної адаптації для внутрішньо переміщених осіб (ВПО), де соціальні менеджери координували надання психологічної, соціальної та матеріальної підтримки. Завдяки інтеграції консалтингу, оцінка потреб ВПО проводилась швидко та системно, що дозволило розподілити ресурси ефективніше та охопити до 90% потребуючих.

Соціальний менеджмент також забезпечує координацію між державними структурами, громадськими організаціями та волонтерським рухом. Така взаємодія дозволяє оперативно реагувати на потреби населення та запобігати соціальній дезінтеграції в умовах війни.

Концептуальна єдність консалтингу та соціального менеджменту полягає в їх спільній орієнтації на підвищення управлінської спроможності, адаптивності

та легітимності публічного управління. В умовах воєнного стану така інтеграція дозволяє поєднувати раціонально-аналітичні механізми з інструментами соціальної підтримки, що є передумовою ефективного функціонування державних інституцій.

Теоретичне осмислення консалтингу та соціального менеджменту в системі публічного управління ґрунтується на міждисциплінарному підході, що поєднує положення теорій публічного управління, менеджменту, соціології, психології управління та теорії організацій. У сучасних умовах воєнного стану ці теоретичні засади набувають особливого значення, оскільки традиційні управлінські моделі потребують адаптації до кризових і надзвичайних ситуацій.

Отже, інтеграція консалтингу та соціального менеджменту у воєнний та повоєнний періоди полягає у поєднанні антикризового управління з довгостроковим соціальним плануванням. У воєнний час пріоритетом є швидкість і адаптивність рішень, тоді як у повоєнний період - їхня сталість та соціальний ефект (Куйбіда, Білінська, Петроє, 2023).

Слід зазначити, що практичним прикладом інтеграції є розроблення програм відновлення територій, де консультанти здійснюють економічний і фінансовий аналіз, а соціальні менеджери оцінюють вплив програм на зайнятість, соціальну інтеграцію та якість життя населення. Такий підхід дозволяє уникнути вузькотехнічних рішень і забезпечити інклюзивний характер відновлення (Попович, Попович, 2022). Наприклад, у 2023 році у Київській області було реалізовано програму відновлення шкіл та дитячих садків після обстрілів. Консультанти розробили економічно обґрунтовані проєктні рішення для реконструкції об'єктів, а соціальні менеджери забезпечили координацію роботи з громадами, психологічну підтримку педагогів та дітей. Результат: 15 навчальних закладів було відновлено у рекордні терміни - до 6 місяців замість очікуваних 10–12 місяців.

Відповідно, інтеграція реалізується також через міждисциплінарні команди та проєктний підхід, що забезпечує баланс між ефективністю використання ресурсів і соціальною відповідальністю управлінських рішень.

Слід зазначити, що у науковій літературі консалтинг розглядається як форма професійної інтелектуальної діяльності, спрямованої на надання рекомендацій з удосконалення управлінських процесів, структур і рішень. У контексті публічного управління консалтинг трактується не лише як зовнішня експертна допомога, а і як внутрішній механізм підвищення управлінської спроможності державних інституцій.

На наш погляд, проблематика інтеграції консалтингу та соціального менеджменту у воєнний час та повоєнний період перебуває на етапі активного наукового осмислення, що зумовлено безпрецедентними викликами для систем публічного управління, соціальної сфери та економіки України. Аналіз наукових джерел свідчить про наявність значного теоретичного та прикладного доробку, водночас виявляє фрагментарність досліджень саме щодо комплексного поєднання консалтингу і соціального менеджменту в умовах війни та постконфліктного відновлення.

У роботах українських науковців домінує дослідження трансформації управлінських процесів у системі публічного управління в умовах воєнного стану. Зокрема, Н. Пачева та С. Подзігун обґрунтовують, що війна виступає чинником прискореної модернізації управлінських підходів, сприяючи переходу від адміністративно-бюрократичних моделей до адаптивного та антикризового менеджменту, орієнтованого на соціальну стійкість і швидке реагування на ризики (Антонюк, 2022; Куйбіда, 2022; Куйбіда, Білінська, Петроє, 2023).

Разом із тим, питання інтеграції консалтингових інструментів у систему соціального управління розглядається переважно опосередковано. У свою чергу, значну увагу вітчизняні дослідники приділяють управлінню людським капіталом і ролі консалтингу у підтримці організаційної життєздатності в умовах війни. Дослідження Н. С. Скопенко, Т. Г. Мостенська, О. А. Ковтун, А. О. Загорулько,

демонструють, що консалтинг у воєнний час дозволяє знизити час прийняття управлінських рішень у громадах на 20–30%; оптимізувати розподіл гуманітарної допомоги, підвищивши покриття потреб населення до 85%; впроваджувати програми психологічної підтримки персоналу, зменшуючи рівень професійного вигорання на 15–18% (Скопенко, Мостенська, Ковтун, 2025).

Окремий напрям українських досліджень пов'язаний з організацією соціальних послуг та діяльністю територіальних громад у воєнних умовах. Науковці наголошують на зростанні ролі міжсекторної взаємодії, партнерства з громадськими організаціями та міжнародними донорами, де консалтингові підходи використовуються для координації програм допомоги внутрішньо переміщеним особам, ветеранам і постраждалому населенню. Водночас відсутній цілісний аналіз механізмів інтеграції консалтингу в систему соціального менеджменту на стратегічному рівні (Бондаренко, 2021).

У повоєнному контексті українські автори переважно зосереджуються на соціально-психологічних аспектах управління, відновленні людського потенціалу та формуванні довіри в організаціях і громадах. Дослідження Ю. Широу, Л.Чернобай підкреслюють, що соціальний менеджмент допомагає відновлювати довіру в організаціях та громадах, сприяє збереженню людського капіталу та стабілізації соціальних процесів, при цьому інтеграція з консалтингом дозволяє прогнозувати ефективність таких заходів і планувати їх на середньо- та довгострокову перспективу, однак роль консалтингу у цих процесах потребує подальшого теоретичного обґрунтування (Чернобай, Широу, 2022). Зарубіжний науковий дискурс характеризується більшою концептуалізацією проблем управління в кризових і постконфліктних умовах. У працях європейських та американських дослідників соціальний менеджмент розглядається як ключовий інструмент реалізації соціальної функції держави, забезпечення інклюзивності та зниження соціальної напруги у суспільствах, що пережили збройні конфлікти. Практичні результати таких досліджень показують, що поєднання соціального менеджменту та консалтингу сприяє підвищенню

ефективності надання соціальних послуг на 20–35%; зменшенню адміністративних витрат на 15%; збільшенню рівня довіри громадян до державних інституцій на 10–12%. У цих дослідженнях консалтинг трактується як джерело експертної підтримки, стратегічного аналізу та сценарного планування для органів публічної влади (Копчак, Матвеев, Пугачов, 2023).

Міжнародні дослідження управління у воєнний час акцентують увагу на необхідності поєднання технократичних управлінських рішень із соціально орієнтованими підходами. Міжнародні кейси управління у воєнний час демонструють, що інтеграція консалтингу та соціального менеджменту забезпечує стійкість організацій, дозволяє оптимально розподіляти ресурси і покращувати соціальні показники. Наприклад, дослідження у країнах ЄС та Східної Європи показали, що стратегічний консалтинг у поєднанні з соціальними програмами дозволяв прискорювати відновлення після конфліктів на 18–25%, тобто інтеграція консалтингу та соціального менеджменту сприяє підвищенню інституційної стійкості, ефективнішому розподілу ресурсів і формуванню довіри між державою та громадянами (OECD, 2022).

До окремої групи досліджень, слід віднести дослідження, що присвячені організаційній стійкості та управлінню людським капіталом у кризових умовах. У них аргументується, що розвиток соціальних мереж підтримки, інвестиції в людський капітал і використання цифрових управлінських інструментів є необхідною передумовою успішного повоєнного відновлення, а консалтинг виступає каталізатором цих процесів. Дослідження організаційної стійкості та управління людським капіталом у кризових умовах доводять, що цифровізація, розвиток соціальних мереж підтримки та інтеграція консультаційних моделей сприяють успішному повоєнному відновленню, скорочуючи час відновлення послуг на 20–30% (Широн, 2023; World Bank, 2022).

Міжнародні дослідження доводять, що державні адміністрації все більше залежать від консалтингових послуг для здобуття експертної політичної інформації, аналізу динаміки стейкхолдерів та оцінки систем управління.

Важливим для розуміння міжнародного аспекту ролі консалтингу є дослідження, що показують яким чином управлінські консультанти надають стратегічні поради державним агентствам, пропонуючи знання й інноваційні підходи, яких часто бракує внутрішньому персоналу.

Узагальнення результатів наукового аналізу свідчить, що, незважаючи на значний науковий доробок українських і зарубіжних дослідників, проблема інтеграції консалтингу та соціального менеджменту у воєнний та повоєнний період залишається недостатньо систематизованою, хоча і демонструє значний практичний ефект у кризових умовах та повоєнний період. Більшість наявних досліджень або зосереджуються на консалтингу як інструменті управління, або аналізують соціальний менеджмент у межах соціальної політики, не розкриваючи їх взаємодії як цілісного управлінського механізму. Це зумовлює необхідність подальших наукових розвідок, спрямованих на розробку інтегрованих моделей консалтингу та соціального менеджменту, адаптованих до викликів воєнного часу та завдань повоєнного відновлення України.

Теоретичною основою управлінського консалтингу є: системний підхід, який дозволяє розглядати органи публічної влади як складні соціально-управлінські системи; процесний підхід, що акцентує увагу на оптимізації управлінських процесів і процедур; ситуаційний підхід, відповідно до якого управлінські рішення залежать від конкретних умов, ризиків і контексту (Антонюк, 2022; Kubr, 2017).

В умовах воєнного стану консалтинг у публічному управлінні трансформується в антикризовий та адаптивний інструмент, орієнтований на мінімізацію управлінських втрат, швидку перебудову організаційних структур і підтримку стратегічної безперервності діяльності органів влади.

Відповідно, соціальний менеджмент базується на теоріях соціальної дії, соціальної взаємодії та соціальних систем. Його ключовим об'єктом є соціальні відносини, соціальні групи та людський капітал у межах організації та суспільства загалом. У публічному управлінні соціальний менеджмент

спрямований на регулювання соціальних процесів, формування соціальної відповідальності та забезпечення соціальної стабільності. (Куйбіда, 2022; Гринько, 2020).

Теоретичну основу соціального менеджменту становлять: теорія людського капіталу, яка підкреслює стратегічну цінність персоналу в управлінні; теорія мотивації (А. Маслоу, Ф. Герцберг, Д. МакГрегор), адаптована до умов державної служби; теорія соціального партнерства та соціального діалогу, що забезпечує узгодження інтересів держави, громадян і громадських інститутів.

У період воєнного стану соціальний менеджмент виконує компенсаторну функцію, знижуючи рівень соціальної напруги, підтримуючи психологічну стійкість персоналу та сприяючи збереженню організаційної цілісності публічних інституцій.

Поєднання консалтингу з соціальним менеджментом сприяє інтегрованому аналізу та вирішенню соціальних проблем у публічному секторі; підсилює здатність державних інституцій до адаптації, прогнозування та реагування на зовнішні виклики; забезпечує гнучкість політик і ефективну взаємодію між владою, суспільством і експертним середовищем. Це поєднання особливо актуальне в умовах воєнного стану та повоєнний період, коли складні соціально-економічні виклики вимагають швидких, обґрунтованих і адаптивних управлінських рішень. (OECD, 2022; Гацько, Даркович, Кейдель, 2025).

У свою чергу, слід зазначити, що важливе місце у формуванні теоретичних засад консалтингу та соціального менеджменту займають інституційна та неоінституційна теорії. Вони розглядають публічне управління як сукупність формальних і неформальних правил, норм і практик, що визначають поведінку управлінських акторів.

З позицій інституційного підходу консалтинг виступає механізмом інституційної адаптації органів влади до надзвичайних умов, трансформації управлінських практик, зменшення інституційних дисфункцій.

Соціальний менеджмент, у свою чергу, забезпечує легітимацію управлінських рішень через формування довіри, підтримку соціальних норм та зміцнення організаційної культури.

Теоретичною платформою для інтеграції консалтингу і соціального менеджменту є теорія кризового управління. Вона передбачає перехід від стабільних управлінських моделей до гнучких, адаптивних і проактивних стратегій. У межах цієї теорії консалтинг виконує функцію експертно-аналітичного супроводу кризових рішень, а соціальний менеджмент - функцію соціальної стабілізації та підтримки персоналу. Така взаємодія формує цілісну модель управління в умовах воєнного стану та у повоєнний період. (Антонюк, 2022; World Bank, 2022).

Доведено, що консалтинг і соціальний менеджмент не є ізольованими явищами, а формують єдину систему управлінської підтримки. Їх синергія проявляється у поєднанні раціонально-аналітичних і соціально-гуманістичних підходів до управління. У системі публічного управління в умовах воєнного стану така синергія забезпечує підвищення якості управлінських рішень, збереження людського потенціалу, підвищення стійкості публічних інституцій до кризових викликів.

Таким чином, теоретичні засади консалтингу та соціального менеджменту в публічному управлінні формуються на основі системного, інституційного, соціально-орієнтованого та кризового підходів. В умовах воєнного стану вони забезпечують методологічне підґрунтя для трансформації управлінських практик, підвищення ефективності діяльності органів влади та зміцнення соціальної стабільності.

Воєнний стан як особливий правовий режим функціонування держави суттєво трансформує систему публічного управління, змінюючи пріоритети, механізми та часові горизонти ухвалення управлінських рішень. Управлінська діяльність в умовах війни характеризується високим рівнем невизначеності, дефіцитом ресурсів, підвищеними безпековими ризиками та необхідністю

оперативного реагування на надзвичайні ситуації. За таких умов консалтинг набуває особливого значення як інструмент експертної, аналітичної та організаційної підтримки публічної влади. (Попович, Попович, 2022)

На нашу думку, специфікою консалтингу у воєнний період є його чітка орієнтація на антикризове управління. Консалтингові послуги спрямовуються передусім на ідентифікацію кризових загроз, оцінювання управлінських і соціальних ризиків, а також розроблення рекомендацій щодо мінімізації негативних наслідків надзвичайних ситуацій. У цьому контексті консультанти виконують роль незалежних експертів, здатних забезпечити об'єктивний аналіз управлінських рішень та запропонувати альтернативні сценарії дій. У структурі консалтингу в умовах воєнного стану доцільно виокремити кілька ключових напрямів, а саме:

- антикризовий консалтинг - виконує функцію оперативної підтримки управлінських рішень у ситуаціях гострих криз, пов'язаних із воєнними загрозами, гуманітарними катастрофами, міграційними процесами та порушенням критичної інфраструктури. Його метою є швидка діагностика проблем, розроблення альтернативних управлінських рішень та супровід їх впровадження з урахуванням наявних ресурсних обмежень;

- стратегічний консалтинг, який у воєнний час набуває переважно коротко- та середньострокового характеру. Його завданням стає формування стратегій стійкості органів публічної влади, забезпечення безперервності виконання ключових функцій держави та підготовка управлінських рішень з урахуванням можливих сценаріїв розвитку воєнної ситуації. Стратегічний консалтинг сприяє збереженню керованості системи публічного управління та створенню підґрунтя для подальшого повоєнного відновлення.

- організаційний консалтинг - у системі публічного управління в умовах війни зосереджується на адаптації управлінських структур і процедур до надзвичайних умов. Йдеться про оптимізацію організаційних схем, перерозподіл повноважень і відповідальності, спрощення адміністративних процедур та

підвищення гнучкості управлінських процесів. Такий підхід дозволяє зменшити бюрократичні бар'єри та підвищити швидкість ухвалення управлінських рішень. (Гацько, Даркович, Кейдель, 2025).

Слід зазначити, що організаційний консалтинг спрямований на адаптацію внутрішніх управлінських структур до воєнних викликів. Це включає оптимізацію управлінських процесів, перерозподіл повноважень, спрощення адміністративних процедур, впровадження гнучких форм організації праці, зокрема дистанційних і змішаних форматів. Особливе значення має консультування з питань забезпечення кадрової стійкості органів влади та збереження інституційної пам'яті.

З нашої точки зору, особливого значення в умовах воєнного стану набуває цифровий та інформаційно-аналітичний консалтинг. Він спрямований на впровадження електронного урядування, дистанційних форм управління, захищених інформаційних систем і каналів комунікації. У воєнний період цифрові рішення стають не лише інструментом підвищення ефективності, а й важливим чинником безпеки та стійкості публічного управління. Важливою складовою є цифровий консалтинг, який у воєнний період набуває стратегічного значення. Він забезпечує впровадження електронних сервісів, цифрових платформ управління, систем електронного документообігу та інструментів аналітики даних, що підвищують оперативність, прозорість і безпеку управлінських процесів. Цифрові рішення дозволяють зберігати керованість системи публічного управління навіть за умов фізичної загрози функціонуванню окремих установ.

Таким чином, консалтинг у системі публічного управління в умовах воєнного стану виступає комплексним механізмом антикризового реагування, адаптації та стабілізації управлінських процесів. Його застосування сприяє збереженню інституційної спроможності держави, підвищенню якості управлінських рішень та забезпеченню керованості публічної влади в екстремальних умовах, сприяє підвищенню адаптивності управлінських

структур, зниженню рівня управлінських ризиків, забезпеченню узгодженості дій суб'єктів публічної влади та формуванню підґрунтя для подальшого повоєнного відновлення.

Водночас, соціальний менеджмент у період воєнного стану набуває особливої ваги як ключовий інструмент забезпечення соціальної стабільності, збереження людського потенціалу та підтримки керованості суспільних процесів. Воєнні дії, масові міграційні переміщення, зростання рівня соціальної напруги та психологічних травм істотно ускладнюють функціонування соціальної сфери, що потребує системного, цілеспрямованого й науково обґрунтованого управлінського впливу.

У системі публічного управління соціальний менеджмент у воєнний період виконує стабілізуючу, компенсаторну та адаптаційну функції. Стабілізуюча функція полягає у зниженні рівня соціальної напруги, запобіганні соціальним конфліктам та підтримці базових соціальних стандартів. Компенсаторна функція спрямована на пом'якшення негативних соціальних наслідків війни, зокрема через механізми соціального захисту, гуманітарної допомоги та підтримки вразливих груп населення. Адаптаційна функція забезпечує пристосування соціальних інститутів і управлінських практик до умов тривалої кризи.

Особливе місце в структурі соціального менеджменту займає управління людськими ресурсами публічного сектору. Державні службовці та посадові особи місцевого самоврядування в умовах воєнного стану працюють у ситуації підвищеного професійного й емоційного навантаження, що зумовлює потребу в нових підходах до мотивації, підтримки психологічної стійкості та збереження професійної ефективності. Соціальний менеджмент у цьому аспекті охоплює впровадження програм психологічної підтримки, гнучких режимів праці, розвитку командної взаємодії та формування культури взаємної підтримки в органах влади (Куйбіда В. С., 2022)

Важливим напрямом соціального менеджменту у воєнний період є управління соціальними ризиками, пов'язаними з масовим переміщенням

населення, зростанням рівня безробіття, бідності та соціальної нерівності. Особливу увагу приділено підтримці внутрішньо переміщених осіб, ветеранів, осіб з інвалідністю та інших вразливих категорій населення. Ефективний соціальний менеджмент передбачає координацію дій між органами публічної влади, громадськими організаціями, волонтерськими рухами та міжнародними інституціями.

Комунікативний вимір соціального менеджменту в умовах війни набуває стратегічного значення. Забезпечення прозорості, своєчасної та достовірної комунікації між органами влади та суспільством сприяє формуванню довіри, зменшенню рівня панічних настроїв і дезінформації. Соціальний менеджмент у цій площині включає управління публічними комунікаціями, кризовими інформаційними потоками та зворотним зв'язком із громадянами (Мокряков, 2025).

На наш погляд, важливою складовою соціального менеджменту є розвиток партнерських відносин між державою та громадянським суспільством. У воєнний період волонтерські організації, благодійні фонди та громадські ініціативи стають важливими суб'єктами реалізації соціальної політики. Соціальний менеджмент забезпечує координацію цих зусиль, інтеграцію громадських ресурсів у систему публічного управління та формування мережевих моделей взаємодії.

Оскільки, соціальний менеджмент у період воєнного стану виступає не лише інструментом соціальної підтримки, а й важливим чинником забезпечення інституційної стійкості публічного управління. Його ефективне застосування сприяє збереженню соціальної цілісності суспільства, підвищенню довіри до органів влади та формуванню передумов для успішного повоєнного відновлення системи публічного управління.

Важливим складником соціального менеджменту є управління соціальними ризиками та кризовими соціальними ситуаціями. Йдеться про координацію дій органів публічної влади у сфері соціального захисту населення,

забезпечення доступу до базових соціальних послуг, підтримку внутрішньо переміщених осіб та постраждалих від воєнних дій. Ефективний соціальний менеджмент дозволяє зменшувати негативні соціальні наслідки війни та підтримувати мінімально необхідний рівень соціальної безпеки.

Суттєву роль у забезпеченні соціальної стабільності відіграє розвиток партнерства між органами публічної влади, інститутами громадянського суспільства та волонтерськими організаціями. Соціальний менеджмент у цьому контексті виконує координаційну та інтеграційну функції, сприяючи об'єднанню зусиль державних і недержавних акторів для вирішення соціальних проблем. Таке партнерство підвищує ефективність управлінських рішень і посилює соціальну згуртованість.

Водночас, окремого значення набуває управління суспільними комунікаціями в умовах воєнного стану. Соціальний менеджмент забезпечує формування довіри до органів влади через прозору, своєчасну та достовірну комунікацію з громадськістю. Налагодження зворотного зв'язку, протидія дезінформації та підтримка соціального діалогу є важливими чинниками збереження суспільної стійкості.

Таким чином, соціальний менеджмент у воєнний період виступає системним механізмом підтримки соціальної стабільності, що поєднує управління людськими ресурсами, соціальними ризиками та комунікаціями. Його ефективне впровадження сприяє збереженню організаційної цілісності публічних інституцій, формуванню соціальної відповідальності та підвищенню рівня довіри населення до органів влади.

Впевнені, що в умовах війни набуває комплексного характеру та спрямована на забезпечення стійкості, адаптивності й соціальної відповідальності управлінських рішень синергія консалтингу та соціального менеджменту. Оскільки, воєнний стан створює принципово нові умови функціонування системи публічного управління, соціальної сфери та організацій усіх форм власності. У таких умовах традиційні управлінські моделі виявляються

недостатньо ефективними, що зумовлює необхідність інтеграції консалтингових інструментів із соціально орієнтованими підходами управління (Білінська, Петроє, Куйбіда, 2023).

В умовах війни консалтинг трансформується з інструменту розвитку на інструмент антикризового реагування. Його ключовими функціями стають швидка діагностика проблем, аналіз загроз і ризиків, сценарне планування та розробка альтернативних управлінських рішень. Тоді як соціальний менеджмент, у свою чергу, забезпечує гуманітарний та ціннісний вимір таких рішень, орієнтуючи їх на збереження людського потенціалу, соціальної стабільності та суспільної довіри.

На наш погляд, синергія проявляється у тому, що антикризові консалтингові рекомендації доповнюються соціальними механізмами підтримки працівників, населення та вразливих груп, що дозволяє мінімізувати негативні соціальні наслідки кризових управлінських рішень.

Війна характеризується високим рівнем невизначеності, що потребує гнучких і адаптивних управлінських моделей. Консалтинг у цьому контексті забезпечує використання інструментів ризик-менеджменту, стратегічного прогнозування та управління змінами. Соціальний менеджмент фокусується на збереженні соціальної згуртованості, психологічній підтримці персоналу та формуванні культури взаємної відповідальності.

Поєднання цих підходів сприяє формуванню адаптивних управлінських структур, здатних оперативно реагувати на зміну зовнішніх умов без втрати соціальної орієнтації та етичних засад управління.

Особливістю воєнного періоду є загострення соціальних проблем, пов'язаних із масовим переміщенням населення, втратами, психологічними травмами та професійним вигоранням. Соціальний менеджмент у цій ситуації виконує ключову роль у підтримці людського капіталу, формуванні систем соціальної допомоги та розвитку інклюзивних управлінських практик (Бакуменко, 2022).

Консалтинг, інтегрований у соціальний менеджмент, дозволяє структурувати ці процеси, визначати пріоритети соціальних програм, оптимізувати використання ресурсів і підвищувати ефективність соціальних інтервенцій. Таким чином, синергія сприяє переходу від фрагментарних соціальних заходів до системних управлінських рішень.

В умовах війни особливої ваги набуває збереження інституційної спроможності органів публічної влади, закладів освіти, охорони здоров'я та соціального захисту. Консалтингові підходи спрямовані на оптимізацію управлінських процесів, перерозподіл функцій і ресурсів, а також впровадження цифрових інструментів управління.

Соціальний менеджмент доповнює ці заходи формуванням ефективних комунікаційних стратегій, підтримкою організаційної культури та розвитком внутрішньої солідарності колективів. Синергія дозволяє забезпечити безперервність діяльності публічних інституцій навіть за умов обмежених ресурсів і постійних загроз (Кравченко, 2022).

На нашу переконливу думку, війна актуалізує необхідність тісної взаємодії між державою, органами місцевого самоврядування, громадськими організаціями, волонтерськими рухами та міжнародними партнерами. Консалтинг у цьому контексті виступає інструментом координації, оцінювання ефективності спільних проєктів і розробки моделей партнерської взаємодії.

У свою чергу, соціальний менеджмент забезпечує соціальну легітимність таких партнерств, врахування потреб місцевих громад і залучення громадян до процесів прийняття рішень. Отже, синергія сприяє формуванню мережевого управління як домінантної моделі функціонування соціальних систем у воєнний період.

Особливістю синергії консалтингу та соціального менеджменту в умовах війни є посилення ролі етичних принципів управління. Оскільки, консалтингові рішення мають враховувати не лише ефективність і доцільність, а й соціальну справедливість, прозорість і відповідальність перед суспільством.

Соціальний менеджмент формує ціннісні орієнтири управлінської діяльності, забезпечуючи баланс між прагматичними цілями та гуманістичними принципами (Гринько, 2020). Такий підхід сприяє зростанню довіри до управлінських інституцій і підвищенню соціальної стійкості в умовах війни.

Повоєнний період розвитку держави характеризується глибокими трансформаціями політичної, економічної та соціальної сфер, що зумовлює необхідність системного оновлення публічного управління. Відновлення зруйнованої інфраструктури, реінтеграція постраждалих територій і населення, модернізація управлінських інституцій та імплементація європейських стандартів врядування потребують науково обґрунтованих управлінських рішень і професійного експертного супроводу. У цьому контексті консалтинг і соціальний менеджмент виступають ключовими інструментами стратегічного відновлення та сталого розвитку (Куйбіда, 2022)

Консалтинг у повоєнний період набуває переважно стратегічного та реформаторського характеру. Його основним завданням є підтримка процесів інституційного відновлення, розроблення та реалізація програм реформ у сфері публічного управління, удосконалення механізмів стратегічного планування та управління змінами. Консалтингові структури залучаються до оцінювання ефективності державних політик, аналізу інституційної спроможності органів влади, формування моделей багаторівневого управління та запровадження принципів належного врядування.

Особливого значення у повоєнний період набуває консалтинг у сфері публічних фінансів та управління ресурсами. В умовах обмежених фінансових можливостей і значної залежності від міжнародної допомоги експертний супровід сприяє підвищенню прозорості бюджетних процесів, ефективному використанню донорських коштів, запровадженню програмно-цільового методу та механізмів результативного управління. Це дозволяє підвищити довіру міжнародних партнерів і громадськості до дій органів влади (Попович, Попович, 2022).

Відповідно, соціальний менеджмент у повоєнний період зосереджується на відновленні та розвитку людського капіталу, подоланні довгострокових соціальних наслідків війни й формуванні соціальної згуртованості. Його ключовими напрямками є реінтеграція ветеранів і внутрішньо переміщених осіб, соціально-психологічна реабілітація постраждалого населення, відновлення ринку праці та забезпечення доступу до якісних соціальних послуг. Соціальний менеджмент у цьому вимірі поєднує управлінські, соціально-психологічні та гуманітарні підходи.

Важливу роль у повоєнний період відіграє розвиток соціального діалогу та участі громадян у процесах публічного управління. Соціальний менеджмент сприяє розширенню механізмів партисипативного врядування, залученню громадськості до формування та реалізації політик відновлення, розвитку місцевих громад і зміцненню довіри між державою та суспільством. Це створює передумови для формування відповідального громадянства та демократичної культури управління.

Синергія консалтингу та соціального менеджменту у повоєнний період забезпечує комплексний підхід до відновлення системи публічного управління. Консалтинг формує аналітичне та стратегічне підґрунтя управлінських рішень, тоді як соціальний менеджмент забезпечує їх соціальну легітимність, орієнтацію на потреби громадян і довгострокову стабільність. Така взаємодія сприяє переходу від моделі кризового реагування до моделі сталого розвитку та інституційної зрілості публічного управління.

Повоєнний період характеризується складними процесами відновлення, трансформації та модернізації суспільства, що потребують інтегрованих управлінських підходів. Синергія консалтингу та соціального менеджменту у цей період виступає стратегічним ресурсом сталого розвитку держави, забезпечуючи поєднання експертно-аналітичних рішень із соціально орієнтованими механізмами управління. Така інтеграція дозволяє не лише ліквідувати наслідки

війни, а й створити підґрунтя для інституційного оновлення та підвищення якості життя населення.

У повоєнний період ключовим завданням є розробка та реалізація довгострокових стратегій відновлення територій, економіки та соціальної інфраструктури. Консалтинг у цьому контексті забезпечує проведення комплексної оцінки втрат, аналіз ресурсного потенціалу, розробку сценаріїв розвитку та механізмів реалізації стратегічних програм (Широн, 2023).

Соціальний менеджмент доповнює стратегічне планування орієнтацією на потреби громад, соціальну справедливість і рівний доступ до відновлювальних ресурсів. Синергія дозволяє перейти від суто технократичного підходу до моделі людиноцентричного відновлення, у якій стратегічні рішення узгоджуються з реальними соціальними запитами населення (Копчак, Матвеев, Пугачов, 2023).

Повоєнний період створює унікальне «вікно можливостей» для глибинних інституційних реформ. Консалтинг сприяє впровадженню сучасних моделей публічного управління, зокрема принципів доброго врядування, результативності та підзвітності. Водночас соціальний менеджмент орієнтує реформаторські процеси на формування нової управлінської культури, заснованої на довірі, партнерстві та соціальній відповідальності.

Слід зазначити, що синергійний потенціал проявляється у здатності поєднувати структурні зміни з розвитком людського капіталу публічної служби, що є передумовою стійкості реформ і підвищення якості публічних послуг.

Одним із найбільш уразливих аспектів повоєнного розвитку є людський капітал, який зазнав значних втрат унаслідок міграції, демографічних змін і психологічних травм. Соціальний менеджмент у повоєнний період фокусується на реінтеграції ветеранів, внутрішньо переміщених осіб, поверненні фахівців і відновленні професійного потенціалу суспільства.

Консалтинг забезпечує розробку програм перекваліфікації, розвитку лідерства, управління талантами та впровадження інноваційних освітніх

моделей. Синергія сприяє формуванню цілісної системи управління людським капіталом, що поєднує економічну доцільність із соціальною підтримкою.

Повоєнне відновлення неможливе без зміцнення соціальної згуртованості та довіри в суспільстві. Соціальний менеджмент відіграє ключову роль у налагодженні діалогу між владою, громадянами та громадськими інституціями, розвитку партисипативних практик і підтримці місцевих ініціатив (Мокряков, 2025).

Консалтинг у цьому процесі виступає інструментом оцінювання соціальних програм, планування розвитку територіальних громад і впровадження проєктного підходу до місцевого розвитку. Синергія сприяє формуванню стійких громад, здатних до самоорганізації та активної участі у відновлювальних процесах.

Повоєнний період характеризується активним залученням міжнародної фінансової та технічної допомоги. Консалтинг забезпечує підготовку проєктної документації, управління програмами відновлення, моніторинг і оцінювання результатів. Соціальний менеджмент гарантує соціальну орієнтацію таких проєктів, врахування потреб місцевого населення та прозорість використання ресурсів.

Синергійний підхід дозволяє підвищити ефективність міжнародної співпраці, уникнути дублювання ініціатив і забезпечити довгостроковий соціальний ефект від реалізованих проєктів.

У повоєнний період консалтинг набуває нової якості, трансформуючись у соціально відповідальний вид професійної діяльності. Йдеться про впровадження етичних стандартів, орієнтацію на сталий розвиток і врахування соціальних наслідків управлінських рішень.

Соціальний менеджмент формує нормативно-ціннісну основу такого консалтингу, сприяючи інтеграції принципів інклюзивності, соціальної справедливості та партнерства. Синергія цих підходів створює підґрунтя для

формування нової парадигми управління, актуальної для повоєнного розвитку України.

Синергійний потенціал консалтингу та соціального менеджменту у повоєнний період полягає у здатності забезпечити комплексне, людиноцентричне та стійке відновлення країни. Інтеграція експертних знань і соціально орієнтованих управлінських практик сприяє не лише подоланню наслідків війни, а й формуванню якісно нової моделі публічного управління та суспільного розвитку.

Повоєнний період відкриває можливості для інституціоналізації інтегрованих підходів консалтингу та соціального менеджменту у системі публічного управління. Йдеться про перехід від кризового реагування до стратегічного розвитку та модернізації державних інституцій (Гринько, 2020).

Перспективним напрямом є формування професійного корпусу управлінців, здатних поєднувати аналітичні, управлінські та соціальні компетентності. Це реалізується через програми підвищення кваліфікації, навчальні проєкти та співпрацю з міжнародними експертними середовищами.

У довгостроковій перспективі інтеграція консалтингу та соціального менеджменту сприятиме відновленню соціального капіталу, зміцненню довіри до влади та формуванню стійкої моделі розвитку держави у постконфліктний період.

Перспективи розвитку консалтингу та соціального менеджменту в системі публічного управління безпосередньо пов'язані з глибинною трансформацією держави в умовах післявоєнного відновлення, європейської інтеграції та формування нової моделі взаємодії між владою і суспільством. Ці процеси зумовлюють потребу в інституціоналізації консалтингової діяльності та модернізації підходів до соціального управління відповідно до сучасних викликів.

На наш погляд, однією з ключових перспектив є розвиток внутрішнього управлінського консалтингу в органах державної влади та місцевого

самоврядування. Йдеться про створення постійно діючих аналітичних, стратегічних і проєктних підрозділів, здатних забезпечувати експертний супровід управлінських рішень, оцінювання публічних політик і управління змінами. Такий підхід сприятиме зменшенню залежності від зовнішніх консультантів і підвищенню інституційної спроможності публічного сектору.

Безумовно, важливою перспективою є цифровізація консалтингу та соціального менеджменту. Використання великих даних, систем підтримки прийняття управлінських рішень, штучного інтелекту та цифрових платформ дозволить підвищити якість аналітики, прогнозування соціально-економічних процесів і моніторингу ефективності публічних політик. Цифрові інструменти створюють умови для переходу до доказового управління та підвищення прозорості діяльності органів влади (Гацько, Даркович, Кейдель, 2025).

Соціальний менеджмент у перспективі має орієнтуватися на довгостроковий розвиток людського капіталу та зміцнення соціальної згуртованості. Пріоритетними напрямками стають інвестиції в освіту й професійний розвиток державних службовців, формування культури лідерства, етичного управління та соціальної відповідальності. Особливе значення матиме розвиток програм соціально-психологічної реабілітації та підтримки, спрямованих на подолання наслідків воєнних травм.

Інтеграція консалтингу та соціального менеджменту у воєнний час та повоєнний період є ключовою умовою ефективного функціонування публічного управління в умовах кризи та відновлення. Поєднання антикризових, стратегічних і соціально орієнтованих підходів дозволяє забезпечити адаптивність управлінських систем, соціальну стійкість та довгостроковий розвиток. Запропонований розділ формує теоретичне та практичне підґрунтя для подальших досліджень і впровадження інтегрованих моделей управління у воєнний та повоєнний періоди.

Ще одним важливим напрямом є інтеграція міжнародного досвіду та кращих практик постконфліктного відновлення в національну систему

публічного управління. Консалтинг у цьому контексті виступає каналом трансферу знань, управлінських технологій і стандартів належного врядування. Адаптація міжнародних підходів до національних умов дозволить підвищити ефективність реформ і прискорити процеси інституційного розвитку (OECD, 2023).

У перспективі зростатиме роль партисипативного та мережевого управління, що зумовлює потребу в нових формах соціального менеджменту. Залучення громадян, громадських організацій і бізнесу до процесів формування та реалізації публічних політик потребує розвитку консультативних, фасилітаційних і комунікативних компетентностей у публічному секторі. Це сприятиме формуванню довіри, соціального партнерства та демократичної культури управління. Наприклад, світовий банк спільно з українським урядом реалізував програму цифровізації соціальних служб у повоєнний період, де консалтингові компанії здійснювали технічну експертизу та оптимізацію процесів, а соціальні менеджери координували роботу з громадами та оцінку ефективності соціальних програм. Завдяки інтеграції вдалося підвищити ефективність надання соціальних послуг на 25% та скоротити час обробки заяв на 40% (OECD Publishing, 2023; World Bank, 2022).

Таким чином, можемо зробити певні узагальнення, що перспективи розвитку консалтингу та соціального менеджменту в публічному управлінні пов'язані з їх поступовим перетворенням на системні елементи державного управління. Їх інтеграція в управлінські процеси забезпечить підвищення ефективності, адаптивності та соціальної орієнтованості публічного управління в умовах післявоєнної трансформації та довгострокового розвитку держави.

У свою чергу, консалтинг та соціальний менеджмент є ключовими складовими системи публічного управління в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення. Їх комплексне застосування забезпечує адаптивність, стійкість і результативність управлінських процесів, сприяє збереженню

людського потенціалу та формуванню ефективної моделі публічного управління, орієнтованої на відновлення та розвиток.

Література

1. Антонюк Л. Л. Публічне управління в умовах трансформацій: теорія та практика. Київ : КНЕУ, 2022. 312 с.
2. Бакуменко В. Д., Попов С. А. Державне управління в умовах суспільних трансформацій. Київ : НАДУ, 2021. 280 с.
3. Білінська М. М., Петроє О. М., Куйбіда В. С. Публічне управління та адміністрування в умовах криз і повоєнного відновлення. Київ: НАДУ, 2023. 356 с.
4. Бондаренко О. В. Соціальний менеджмент як інструмент реалізації соціальної політики держави. *Публічне управління та адміністрування*, 2021, №2, С. 38–44.
5. Гацько М. В., Даркович А. І., Кейдель П. Ю. Цифрова трансформація публічного управління: аналітика, консалтинг, проєктний менеджмент. Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2025. 294 с.
6. Гринько Т. В. Соціальний менеджмент: теорія, методологія, практика. Дніпро : Університет імені А. Нобеля, 2020. 420 с.
7. Копчак, В. О., Матвеєв, П. О., Пугачов, М. С. Трансформація сучасного менеджменту в умовах війни, *Економіка та суспільство*, 2023, №2(48), С. 15–22. <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2023-51-24>
8. Кравченко С. О. Антикризове управління та стратегічний розвиток територіальних громад. Харків: Фактор, 2023. 248 с.
9. Куйбіда В. С. Соціальний менеджмент у системі публічного управління. Київ: НАДУ, 2022. 336 с.
10. Мокряков О. В. Соціальна політика та управління в умовах воєнного стану. Київ: Держслужбовець, 2025. 270 с.

11. Петькун С. Соціальна політика в системі публічного управління: забезпечення рівного доступу соціальних послуг *Публічне управління і політика* 2024, №2, С.9-20 <https://surl.li/dcnuri>
12. Попович І. С., Попович А. М. Управління в умовах воєнного стану: організаційно-правові механізми. Ужгород: Говерла, 2022. 198 с.
13. Скопенко Н. С., Мостенська Т. Л., Ковтун О. А., Мостенська Т. Г. Імплементация ризик-менеджменту в систему стратегічного управління *Теоретичні та прикладні питання економіки*, 2024, Вип. 2 (49). С. 207–221. URI: <https://dspace.nuft.edu.ua/handle/123456789/49161>
14. Скопенко Н. С., Мостенська Т. Г., Ковтун О. А., Загорулько А. О., Срьомін М. В. Прийняття управлінських рішень в умовах воєнного стану *Інвестиції: практика та досвід*, 2025, № 12. URI: <https://doi.org/10.32702/2306-6814.2025.12.87>
15. Широн Ю. П. Соціальна адаптація та реінтеграція внутрішньо переміщених осіб. Київ : Інтерсервіс, 2023. 210 с.
16. Чернобай Л. І., Широн Ю. О., Організаційна культура підприємства: сутнісна характеристика та структурні елементи *Ефективна економіка*, 2022, № 11. URI: <https://nayka.com.ua/index.php/ee/article/view/747>
17. Kubr M. Management Consulting: A Guide to the Profession. 5th ed. Geneva : International Labour Organization, 2017. 876 p.
18. OECD. Reinforcing Democracy: Trust, Integrity and Reform. Paris : OECD Publishing, 2022.
19. OECD. Trust in Government: Building Public Sector Capacity for a Changing World. Paris: OECD Publishing, 2023. 184 p.
20. World Bank. Building Back Better: Resilient Recovery and Reconstruction in Fragile and Conflict Settings. Washington, DC: World Bank, 2022. 236 p.

Abstract. *The authors examine the integration of consulting and social management in the public administration system under martial law and post-war reconstruction. They analyze the*

specifics of applying consulting and social management during wartime, particularly in the areas of crisis management, risk management, institutional capacity building, and cross-sectoral cooperation. The synergistic potential of an integrated approach in the post-war period is identified, which consists of strategic planning for recovery, modernization of public administration, development of social cohesion, and the formation of socially responsible consulting. It is concluded that the integration of consulting and social management contributes to the formation of a people-centered, adaptive, and sustainable model of public administration capable of effectively responding to the challenges of wartime and post-war development.

Keywords: *public administration, consulting, social management, martial law, post-war period, synergy, sustainable development.*

КОНСАЛТИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК КОМПОНЕНТ МОДЕЛЕЙ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

***Анотація.** У статті доведено, що консалтингові технології є невід'ємним компонентом моделей змішаного навчання у вищій школі. Вони забезпечують методичний, організаційний та психологічно-педагогічний супровід студентів і викладачів, сприяють реалізації студентоцентрованого підходу та підтримують формування індивідуальних освітніх траєкторій. Схарактеризовано три основні варіативні моделі навчання, що реалізуються у Полтавському університеті економіки і торгівлі: Модель «День» – поєднання 1–2 днів аудиторного навчання з онлайн-заняттями на платформі Moodle; Модель «Тиждень» – концентрація аудиторного навчання на одному тижні на місяць із дистанційним навчанням у решту часу; Модель «Дуальна освіта» – поєднання аудиторних занять, навчання на робочому місці та онлайн-завдань, що забезпечує інтеграцію освітньої та професійної діяльності. Для підтримки студентів запропоновано застосування тьюторських, коучингових, рефлексивних, організаційно-педагогічних та партнерських технологій. Вони сприяють саморегульованому навчанні, плануванню індивідуальної освітньої траєкторії, ефективному використанню цифрового середовища та розвитку навчальної мотивації. Для викладачів передбачено дидактично-консалтингові, методично-проєктувальні, коучингові, професійно-спільнотні та організаційно-педагогічні технології. Вони забезпечують підготовку до змішаного навчання, структурування дистанційного курсу відповідно до обраної моделі вивчення дисципліни, розвиток педагогічної рефлексії та компетентностей у цифровому середовищі. Узагальнення результатів свідчить, що консалтингові технології для студентів і викладачів формують єдину систему підтримки освітнього*

процесу. Їхнє комплексне використання забезпечує узгодженість дій усіх учасників навчання, ефективну інтеграцію аудиторної та дистанційної складових, підвищення якості навчальних результатів та розвиток професійних компетентностей.

Ключові слова: *змішане навчання, вища школа, модель, варіативні моделі, консалтинг, консалтингові технології, система, системний підхід.*

Сучасний етап розвитку освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, зумовленими цифровізацією суспільства, змінами освітніх запитів здобувачів вищої освіти, а також необхідністю забезпечення гнучкості, індивідуалізації та безперервності навчання. У цих умовах особливої актуальності набуває змішане навчання як модель, що поєднує традиційні очні форми освітньої взаємодії з дистанційними та цифровими технологіями. Водночас ефективна реалізація моделей змішаного навчання потребує не лише технічних рішень, а й методологічно виважених підходів до супроводу освітнього процесу, підтримки учасників навчання та управління освітніми змінами.

З позиції педагогічної науки, проблема полягає в недостатній розробленості механізмів індивідуального та групового супроводу здобувачів освіти в умовах змішаного навчання. Перехід від традиційної ролі викладача як транслятора знань до ролі фасилітатора, тьютора, наставника потребує використання спеціальних технологій консультування, спрямованих на розвиток навчальної автономії, рефлексії та відповідальності за результати навчання. Консалтингові технології у цьому контексті можуть розглядатися як ефективний інструмент педагогічної взаємодії, однак їх місце та функції у моделях змішаного навчання залишаються недостатньо систематизованими.

З організаційно-управлінської позиції актуальність проблеми зумовлена необхідністю оптимізації освітніх процесів у закладах освіти, які впроваджують змішане навчання. Зростає потреба у професійному консалтинговому супроводі

як педагогів, так і адміністративних команд щодо проектування моделей змішаного навчання, добору цифрових інструментів, управління освітніми ризиками та підвищення якості освітніх послуг. Відсутність чітко визначених консалтингових технологій у структурі змішаного навчання часто призводить до фрагментарності впровадження, перевантаження учасників освітнього процесу та зниження очікуваних результатів.

З психолого-педагогічної позиції проблема набуває особливої значущості у зв'язку зі зростанням когнітивного та емоційного навантаження на здобувачів освіти в цифровому середовищі. Змішане навчання вимагає високого рівня саморегуляції, мотивації та навичок самоорганізації, що не завжди сформовані на достатньому рівні. Консалтингові технології здатні забезпечити адресну підтримку, сприяти подоланню навчальних труднощів, зниженню тривожності та формуванню позитивного навчального досвіду, проте їх потенціал у межах змішаного навчання використовується неповною мірою.

З соціально-економічної позиції актуальність дослідження консалтингових технологій у моделях змішаного навчання визначається запитом на підготовку конкурентоспроможних фахівців, здатних до навчання впродовж життя, адаптації до швидких змін та прийняття самостійних професійних рішень. Освітній консалтинг у поєднанні зі змішаним навчанням створює умови для формування індивідуальних освітніх траєкторій, що відповідає сучасним тенденціям розвитку освіти та ринку праці.

Практика свідчить, що, незважаючи на активне впровадження моделей змішаного навчання, проблема визначення ролі, змісту та технологічних особливостей консалтингових технологій як їх структурного компонента залишається недостатньо дослідженою. Це зумовлює необхідність наукового осмислення консалтингових технологій у контексті змішаного навчання, обґрунтування їх значення для підвищення якості освітнього процесу та ефективності педагогічної взаємодії.

Мета статті: схарактеризувати консалтингові технології як важливий компонент реалізації моделей змішаного навчання.

Змішане навчання в умовах університетської освіти передбачає не лише варіативність організації навчального процесу, а й наявність системи професійного супроводу студентів та викладачів, що забезпечує узгодження освітніх цілей, ресурсів і результатів навчання.

Упровадження варіативних моделей змішаного навчання, зокрема моделей «День», «Тиждень» та «Дуальна освіта», реалізованих у Полтавському університеті економіки і торгівлі (ПУЕТ) (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021), актуалізує потребу в ефективних консалтингових технологіях, здатних забезпечити методичну, організаційну та індивідуальну підтримку учасників освітнього процесу. Такі технології виступають інструментом координації взаємодії між студентами, викладачами, адміністрацією та зовнішніми стейкхолдерами, що є особливо важливим в умовах гнучких моделей організації навчання. Слід відмітити, що актуальність проблеми зумовлюється також необхідністю узгодження консалтингових технологій із контекстами підтримки змішаного навчання на рівні топ-менеджменту університету. Світоглядний контекст визначає ціннісні орієнтири освітньої діяльності, спрямовані на забезпечення якості, доступності та комфортності навчання для кожного студента, що потребує консалтингового супроводу процесів ухвалення освітніх рішень та формування індивідуальних освітніх траєкторій. Управлінський контекст передбачає системну підтримку змішаного навчання через раціональний розподіл ресурсів, визначення ролей і відповідальності структурних підрозділів, що актуалізує використання консалтингових технологій як засобу управління освітніми змінами. Дидактичний контекст, у свою чергу, зумовлює необхідність методичного консультування щодо реалізації компетентнісного, студентоцентрованого та ресурсно-орієнтованого підходів у межах конкретних моделей змішаного навчання. Водночас недостатньо дослідженими залишаються питання інтеграції консалтингових технологій у

структуру моделей змішаного навчання та визначення їх функціонального навантаження на різних етапах освітнього процесу.

Таким чином, потреба у науковому осмисленні консалтингових технологій як компонентів моделей змішаного навчання у вищій школі зумовлена як стратегічними завданнями розвитку закладів вищої освіти, так і практичними викликами реалізації студентоцентрованого підходу та індивідуальних освітніх траєкторій. Це визначає актуальність дослідження та обґрунтовує необхідність системного аналізу можливостей використання консалтингових технологій у варіативних моделях змішаного навчання.

Незаперечним є той факт, що нині орієнтація України на інтеграцію у світовий освітньо-науковий простір, динамічні соціально-економічні трансформації, цифровізація соціуму, воєнний стан вимагають модернізації професійної підготовки фахівців у вищій школі у контексті внесення змін до дидактичного інструментарію: пошуки нових форм, методів, засобів навчання, новітніх педагогічних технологій, які ураховують потребу організації якісного цифрового освітнього процесу. У зв'язку з цим доцільним є створення умов для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів вищої освіти, які навчаються у сучасних університетах, формування самостійної пізнавальної діяльності студентів, яка є домінантною в умовах онлайнового освітнього процесу, підготовки до професійної діяльності в інформаційному середовищі через розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, системи цінностей і умінь, які сприятимуть успішній самореалізації в обраній професії.

Особливої значущості в цих умовах набуває якісна вища освіта в українських університетах, котра здійснюється за широким спектром освітніх програм бакалаврського та магістерського рівнів. Виклики сучасності, пов'язані з пандемією, війною, визначають, що розвиток вищої освіти в Україні неможливий без застосування цифрових технологій та технологій навчання в онлайновому форматі, про що зазначено в нормативній документації кожного університету України. Змістом таких розпорядчих документів проголошується необхідність створення

сучасного освітнього середовища закладу вищої освіти з відповідними умовами, формами, методами, засобами й технологіями, необхідними для якісного викладання дисциплін кожної освітньої програми. У зв'язку з цим, важливим завданням убачаємо визначення сучасних форм навчання здобувачів вищої освіти, котрі у повній мірі забезпечать реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії для кожного майбутнього фахівця.

Вивчення наукового доробку українських та зарубіжних учених (С. Антошук, О. Барна, Х. Басрі, К. Бугайчук, Т. Бурлаєнко, Ч. Грехем, К. Дангвал, О. Даниско, В. Добровольський, О. Дубініна, В. Жамардїй, М. Кадемія, Н. Кононець, О. Кривонос, О. Коротун, Лаліма, Л. Ляхоцька, А. Норберг, В. Осташова, Ф. Сінгер, Т. Собченко, А. Сокіл та ін.) дає змогу засвідчити, що нині освітянська спільнота спрямовує свою увагу на змішане навчання (*blended learning*). Аналітичне осмислення науково-методичного доробку слугує підставою до висновку, що цей термін у педагогіці трактується як:

- поєднання цифрових, педагогічних технологій та практико-орієнтованих завдань;
- змішування різних підходів до організації освітнього процесу;
- ефективне поєднання різних способів, моделей та стилів навчання;
- інноваційна концепція організації освітнього процесу, яка акумулює переваги онлайн та офлайн-навчання.

З'ясовано, що в основу змішаного навчання покладено підхід дидактичного усвідомлення поєднання технологій навчання за традиційною формою та технологій віртуального навчання. Змішаний характер навчання передбачає комбінацію форм і методів навчання, реалізацію індивідуальної траєкторії навчання та свідомої мотивації до самостійної роботи. Семінари, лекції, різні види практики, інструктажі в процесі аудиторного навчання передбачають як безпосередній контакт викладача і студентів, так і віртуальне спілкування завдяки сучасним можливостям цифрових технологій та широкого

спектру сервісів Інтернету. Також ученими розроблено низку методичних рекомендацій щодо організації різних моделей змішаного навчання («перевернуте навчання», «ротаційна модель», «гнучка модель», «особистісно орієнтована модель», «модель самостійного змішування», «модель збагаченого віртуального середовища» та ін.) задля створення умов комфортного навчання студентів (Даниско, Семеновська, 2018).

Водночас, вважаємо, що при реалізації різних освітніх програм підготовки майбутніх фахівців у сучасному університеті доцільно звернути увагу на розробку й інших дидактичних моделей, імплементаціях яких у різних варіаціях забезпечить можливість створення унікального освітнього процесу, котрий відбиватиме запити кожного здобувача вищої освіти.

У «Рекомендаціях щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» зазначено, що впровадження змішаного навчання у ЗВО дозволить забезпечити: узгодження змісту освітніх програм; забезпечення постійного моніторингу якості освіти; демонстрацію окремих курсів потенційним вступникам; можливу комерціалізацію навчального контенту. У зв'язку з цим з метою реалізації студентоцентрованого підходу до організації освітнього процесу та забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії для студентів керівництво ПУЕТ активно впроваджує різні моделі змішаного навчання, забезпечивши всебічну підтримку на університетському рівні. Ця підтримка реалізується у таких контекстах:

- *світоглядний контекст* – узгоджено реалізацію змішаного навчання зі стратегією ПУЕТ, визначено критерії успішної реалізації, усвідомлення необхідності забезпечити комфортні умови навчання для кожного студента;

- *управлінський контекст* – забезпечено усебічну підтримку змішаного навчання під час визначення пріоритетів ПУЕТ при розподілі ресурсів, визначено ролі й відповідальність структурних підрозділів;

– *дидактичний контекст* – розроблено та запропоновано здобувачам вищої освіти варіативні моделі змішаного навчання, які базуються на компетентнісному, студентоцентрованому, ресурсно-орієнтованому підходах.

Студентоцентрований підхід зорієнтовує на можливість забезпечення повною мірою індивідуальної освітньої траєкторії для кожного студента, а отже, керуючись принципом свободи вибору, студент може самостійно обрати й узгодити з викладачем той варіант моделі, який йому найбільше підходить.

Компетентнісний підхід передбачає, що студент ПУЕТ, який навчається за обраною освітньою програмою, після завершення навчання повинен володіти інтегральною компетентністю, а отже, модель змішаного навчання має забезпечити її формування й досягнення кожним студентом належного рівня у визначених програмних результатах шляхом підбору відповідного моделі дидактичного інструментарію.

Ресурсно-орієнтований підхід базується на концепції ресурсно-орієнтованого навчання, яка узгоджена з основними завданнями стратегії ПУЕТ, і передбачає консолідацію різних ресурсів (кадрових, організаційно-управлінських, дидактико-методичних, інформаційних, цифрових, матеріально-технічних тощо), які оптимально можуть бути використані при імплементації в освітній процес варіативних моделей змішаного навчання (Kononets, Ilchenko, Mokliak, 2020).

Грунтовні глибинні інтерв'ю зі студентами, викладачами та стейкхолдерами, дослідження моделей змішаного навчання уможливили проаналізувати їхні потенційні дидактичні можливості та зупинитися на гнучкій моделі («Flex model»), коли в режимі онлайн студенти засвоюють певну частину навчальної програми, а викладач координує процес навчання, виявляє труднощі студентів у процесі опанування нового матеріалу й обговорює їх в групі або індивідуально під час очної зустрічі (Кононець, 2021).

Послугуючись студентоцентрованим підходом до освітнього процесу та необхідністю реалізації індивідуальної траєкторії навчання здобувачів вищої

освіти, на основі гнучкої моделі змішаного навчання (Flex model blended learning) для підготовки здобувачів вищої освіти в ПУЕТ розроблено 3 варіативні моделі змішаного навчання (рис. 1):

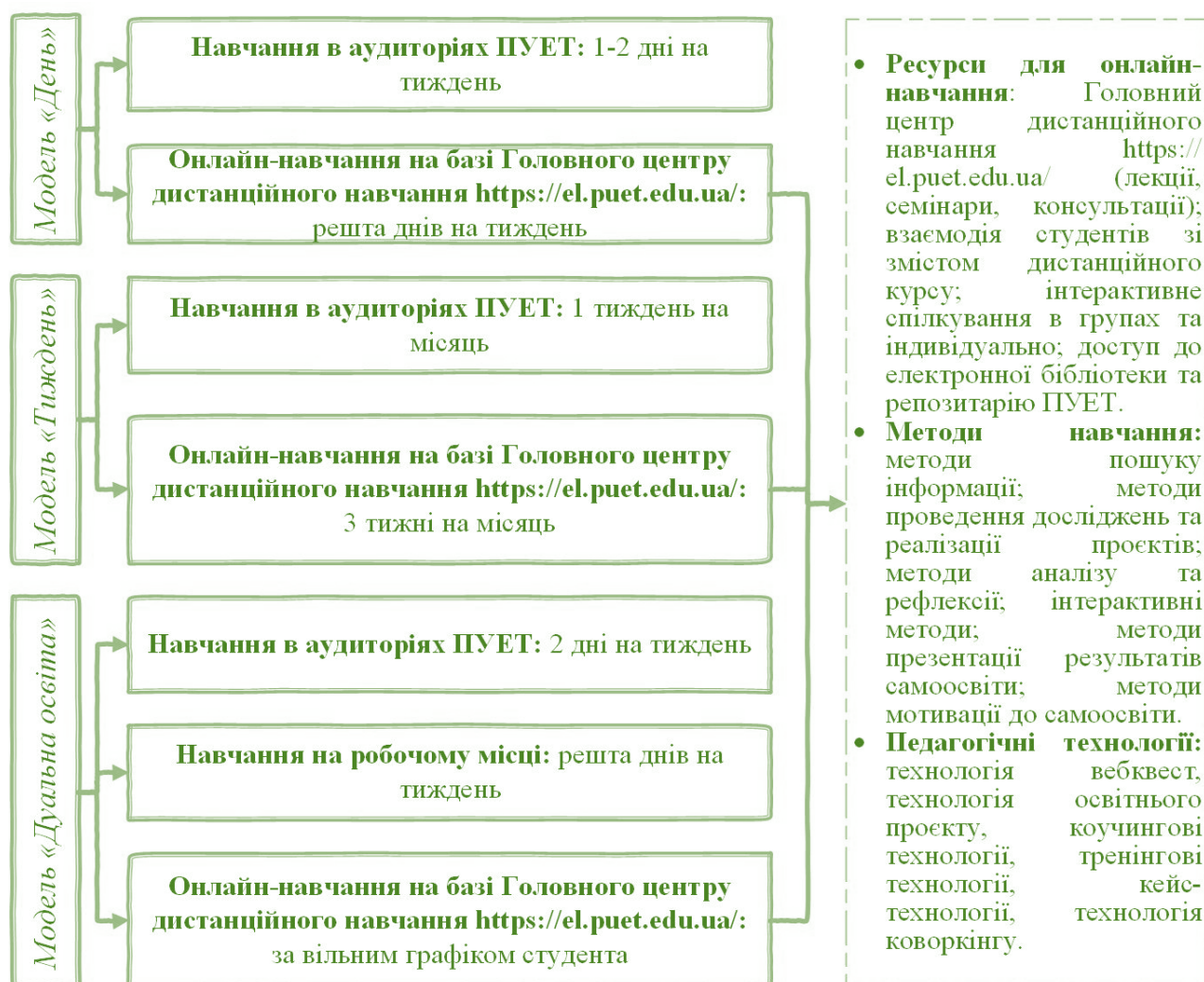


Рис. 1. Варіативні моделі змішаного навчання в ПУЕТ

1. *Модель «День».* Студенти обирають 1-2 дні, коли вони навчаються в аудиторіях університету разом із викладачами, а решту днів на тиждень – онлайн за допомогою платформи Moodle (Головний центр дистанційного навчання <https://el.puet.edu.ua/>).

2. *Модель «Тиждень».* Студенти обирають 1 тиждень на місяць, коли вони навчаються в аудиторіях університету разом із викладачами, а решту тижнів – онлайн за допомогою платформи Moodle (Головний центр дистанційного

навчання <https://el.puet.edu.ua/>).

3. *Модель «Дуальна освіта»*. Студенти, які працюють за фахом, обирають 2 дні на тиждень, коли вони навчаються в аудиторіях університету разом із викладачами, а решту днів на тиждень вони навчаються на робочому місці (організаційно-педагогічний супровід викладачів та стейкхолдерів за допомогою коучингових технологій) та виконують певні завдання онлайн за допомогою платформи Moodle (Головний центр дистанційного навчання <https://el.puet.edu.ua/>).

Відтак, студенти мають можливість вибору з трьох варіантів моделей, кожна з яких забезпечує реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії. Процес вибору здійснюється ними на початку семестру, узгоджується з гарантом освітньої програми та викладачами, які реалізують кожен її освітній компонент, складається графік відвідування університетського кампусу. У залежності від обраної студентом чи групою студентів варіативної моделі, кожен викладач обирає методи навчання та педагогічні технології, які дидактично ефективні для змішаного навчання. У результаті мозкових штурмів з викладачами найефективнішими й найдієвішими методами визнано методи пошуку інформації; методи проведення досліджень та реалізації проєктів; методи аналізу та рефлексії; інтерактивні методи; методи презентації результатів самоосвіти; методи мотивації до самоосвіти.

Слід зазначити, що, здійснюючи підготовку студентів до змішаного навчання, викладачі на першому занятті знайомлять студентів з моделлю вивчення своєї дисципліни, адже кожна з варіативних моделей реалізовує й одну з моделей вивчення дисципліни освітньої програми, яка віддзеркалена у дистанційному курсі (рис. 2):

– *модель «Модуль за модулем»* («*Module by Module*», «*Chapter by Chapter*»), яка передбачає поділ матеріалу на модулі, де кожен із них містить теоретичну складову (у вигляді слайдів PowerPoint, відеоматеріалів) та практичну (вправи, онлайн-дискусії, виконання завдань);

- модель «Блок за блоком» («Unit by Unit»), у якій матеріал поділено на окремі блоки, що, у свою чергу, поділені на параграфи, які вміщують теми;
- модель «Тиждень за тижнем» («Week by week»), що передбачає існування обмежень для виконання завдань у часі (викладач щотижня надає студентам певний фрагмент нового навчального матеріалу та відповідні завдання, які слід виконати упродовж одного тижня);
- модель «Проект за проектом» («Project by project»), яка передбачає поділ вивчення навчального матеріалу як виконання послідовних проєктів, що розподілені за тижнями.

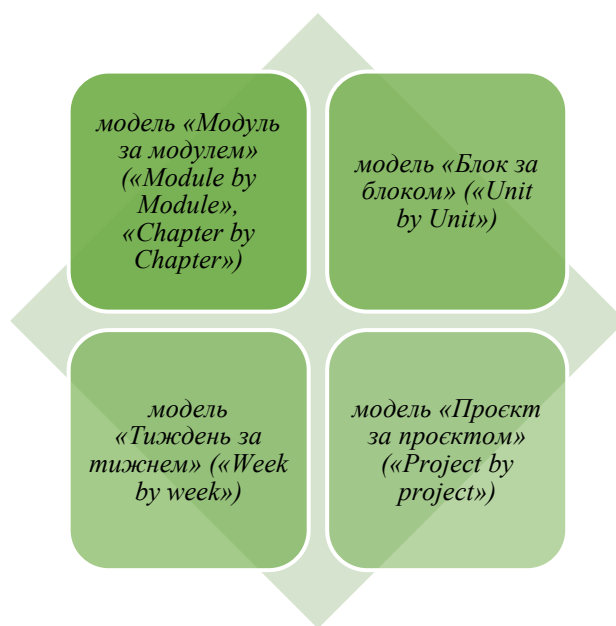


Рис. 2. Моделі вивчення дисциплін освітньої програми за змішаного навчання

Акцентуємо увагу на тому, що обрання моделі змішаного навчання – прерогатива студентів, а вибір моделі вивчення дисципліни освітньої програми – викладача, який проектує її зміст та зміст дистанційного курсу.

Серед педагогічних технологій під час реалізації будь-якої з варіативних моделей змішаного навчання доцільно обрати такі: технологія вебквест, технологія освітнього проєкту, коучингові технології, тренінгові технології, кейс-технології, технологія коворкінгу (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021).

Ефективна реалізація варіативних моделей змішаного навчання у вищій школі потребує впровадження комплексу консалтингових технологій, спрямованих на індивідуальний, груповий та організаційно-педагогічний супровід студентів. Консалтингові технології в умовах змішаного навчання забезпечують координацію освітньої діяльності, підтримку самостійності здобувачів вищої освіти, розвиток навичок самоорганізації та відповідальності за результати навчання.

Для моделі «День», яка передбачає поєднання аудиторного навчання протягом 1–2 днів на тиждень з онлайн-навчанням у середовищі Moodle, доцільним є застосування **тьюторських консалтингових технологій**. Вони забезпечують індивідуальне консультування студентів щодо планування навчального навантаження, вибору темпу опрацювання навчальних матеріалів та поєднання очної й дистанційної форм навчання. Тьюторський супровід сприяє формуванню в студентів навичок саморегульованого навчання, орієнтації в електронному освітньому середовищі та усвідомленому вибору індивідуальної освітньої траєкторії.

Важливу роль відіграють також **інформаційно-консалтингові технології**, спрямовані на підтримку студентів у роботі з платформою Moodle (Головний центр дистанційного навчання). Вони передбачають консультації щодо структури курсів, вимог до виконання завдань, форм і термінів оцінювання, що зменшує ризики дезорієнтації студентів у цифровому середовищі та підвищує ефективність їх навчальної діяльності (Кононець, 2023).

У моделі «Тиждень», яка характеризується концентрацією аудиторної роботи протягом одного тижня на місяць та тривалими періодами дистанційного навчання, ключового значення набувають **консалтингові технології освітнього планування та рефлексивного супроводу**. Вони орієнтовані на допомогу студентам у довгостроковому плануванні навчальної діяльності, визначенні пріоритетів, поетапному виконанні навчальних завдань та оцінюванні власних освітніх результатів.

Ефективними в межах цієї моделі є *групові консалтингові сесії*, які проводяться під час аудиторних тижнів і спрямовані на узгодження навчальних цілей, обговорення складних тем, аналіз типових труднощів дистанційного навчання. Такі технології сприяють розвитку навчальної взаємодії, підтримці академічної мотивації та формуванню спільноти студентів, що є важливим чинником успішності в умовах тривалого онлайн-навчання.

Модель «Дуальна освіта» потребує комплексного застосування *коучингових та партнерських консалтингових технологій*, спрямованих на узгодження освітньої та професійної діяльності студентів. Консалтинговий супровід у цій моделі реалізується через взаємодію викладачів, студентів і стейкхолдерів, які забезпечують навчання на робочому місці. Коучингові технології дозволяють студентам усвідомлювати власні професійні цілі, інтегрувати практичний досвід із теоретичними знаннями та ефективно планувати освітню діяльність в умовах поєднання навчання і роботи.

Важливою складовою є *організаційно-педагогічне консультування*, що забезпечує координацію навчальних завдань, які виконуються на робочому місці, з онлайн-навчанням у середовищі Moodle (Головний центр дистанційного навчання). Такі технології сприяють підвищенню практичної спрямованості освітнього процесу, формуванню професійних компетентностей та відповідності результатів навчання вимогам ринку праці.

Консалтингові технології підтримки студентів у варіативних моделях змішаного навчання систематизовано у таблиці 1.

Таблиця 1

Консалтингові технології підтримки студентів у варіативних моделях змішаного навчання

Модель змішаного навчання	Консалтингові технології	Характеристика та функціональне призначення
Модель «День»	Тьюторські консалтингові технології	Забезпечують індивідуальний супровід студентів у плануванні навчальної діяльності, поєднанні аудиторного та онлайн-навчання, виборі темпу і

		послідовності опрацювання навчального матеріалу; сприяють формуванню навичок саморегульованого навчання.
	Інформаційно-консалтингові технології	Спрямовані на консультування щодо роботи з платформою Moodle, структури електронних курсів, вимог до виконання завдань і форм оцінювання; зменшують ризики дезорієнтації студентів у цифровому освітньому середовищі.
Модель «Тиждень»	Консалтингові технології освітнього планування	Забезпечують підтримку студентів у довгостроковому плануванні навчальної діяльності, розподілі навчального навантаження між очними та дистанційними періодами, визначенні пріоритетів і контрольних точок навчання.
	Рефлексивно-консалтингові технології	Спрямовані на аналіз та оцінювання студентами власних навчальних досягнень, усвідомлення навчальних труднощів і корекцію індивідуальної освітньої траєкторії в умовах тривалого онлайн-навчання.
	Групові консалтингові сесії	Реалізуються під час аудиторних тижнів; сприяють узгодженню навчальних цілей, обговоренню складних тем, формуванню академічної взаємодії та підтримці навчальної мотивації студентів.
Модель «Дуальна освіта»	Коучингові консалтингові технології	Забезпечують індивідуальний і груповий супровід студентів у поєднанні освітньої та професійної діяльності; сприяють усвідомленню професійних цілей, інтеграції теоретичних знань і практичного досвіду.
	Партнерські консалтингові технології	Орієнтовані на взаємодію викладачів, студентів і стейкхолдерів; забезпечують узгодження завдань, що виконуються на робочому місці, з результатами навчання в університеті.
	Організаційно-педагогічне консультування	Спрямоване на координацію освітнього процесу, супровід виконання онлайн-завдань у середовищі Moodle, моніторинг досягнення програмних результатів навчання та підвищення практичної спрямованості освіти.

Узагальнення представлених у таблиці 1 даних засвідчує, що ефективна реалізація варіативних моделей змішаного навчання у вищій школі потребує цілеспрямованого використання комплексу консалтингових технологій, диференційованих відповідно до організаційних особливостей кожної моделі.

Консалтингові технології виступають не допоміжним, а системоутворювальним компонентом моделей змішаного навчання, забезпечуючи їх цілісність, гнучкість і орієнтацію на індивідуальні освітні потреби студентів.

Аналіз моделі «День» показує, що домінантну роль у ній відіграють тьюторські та інформаційно-консалтингові технології, які сприяють адаптації студентів до поєднання аудиторного й онлайн-навчання, формуванню навичок саморегульованої навчальної діяльності та ефективному використанню цифрового освітнього середовища. У межах цієї моделі консалтингові технології забезпечують оперативну підтримку та зниження ризиків навчальної дезорієнтації.

Для моделі «Тиждень» характерним є зростання значущості консалтингових технологій освітнього планування та рефлексивного супроводу, що зумовлено тривалими періодами дистанційного навчання. Застосування групових консалтингових сесій у поєднанні з індивідуальним консультуванням сприяє підтримці навчальної мотивації, розвитку здатності студентів до самооцінювання та корекції власної освітньої траєкторії.

Модель «Дуальна освіта» вимагає комплексного використання коучингових, партнерських та організаційно-педагогічних консалтингових технологій, спрямованих на інтеграцію освітньої та професійної діяльності студентів. Такі технології забезпечують узгодження результатів навчання з вимогами професійного середовища, підвищують практичну спрямованість підготовки та сприяють формуванню професійних компетентностей у реальних умовах діяльності.

Загалом результати узагальнення підтверджують доцільність розгляду консалтингових технологій як невід'ємного складника моделей змішаного навчання, що забезпечує реалізацію студентоцентрованого підходу, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій та підвищення якості освітнього процесу у вищій школі. Перспективним напрямом подальших досліджень є емпірична оцінка ефективності запропонованих консалтингових технологій у межах різних

моделей змішаного навчання.

У межах реалізації будь-якої з моделей ефективною є *технологія коворкінгу* (Нестуля, Нестуля, Кононець, 2021; Кононець, 2022) як певного способу переведення простору роботи (діяльності) в простір навчання і освоєння нового способу діяльності.

Технологію коворкінгу трактуємо як комплекс взаємопов'язаних процедур та організаційно-педагогічного інструментарію для створення креативного навчально-робочого простору в ПУЕТ, у якому кожен здобувач вищої освіти за вільним графіком опановуватиме освітню програму, вчитиметься працювати самостійно, долучатиметься до майбутньої професійної діяльності, а також зможе отримати необхідну консультацію.

Позиціонуючи коворкінг як платформу для нових ідей у контексті організації змішаного навчання здобувачів вищої освіти за обраними варіативними моделями, своєрідну зону у межах університетського кампусу для навчання і співпраці, обладнану усім необхідним для ефективної роботи і комунікації, виокремимо *компоненти коворкінгу*, які глибше розкриють його суть:

- *просторово-предметний компонент* – приміщення, у якому організовується коворкінг, його обладнання усім необхідним для роботи й відпочинку, дизайн, побутові умови, матеріально-технічні ресурси тощо;
- *суб'єктно-ресурсний компонент* – кадрові ресурси, задіяні до освітнього процесу й мотивації студентів до змішаного навчання та набуття інтегральної компетентності за обраною освітньою програмою, стосунки й взаємовідносини між ними;
- *інформаційно-освітній компонент* – середовище, котре об'єднує навчально-методичні та будь-які інформаційні ресурси, до яких є відкритий доступ, зокрема, за допомогою цифрових технологій, що сприятимуть студентам вивчати навчальні дисципліни в умовах обраної моделі змішаного навчання;

– *процесуально-комунікаційний компонент* – форми організації навчальної та майбутньої професійної діяльності, форми та методи навчання й демонстрації професійного досвіду тих, хто здійснює таку діяльність у силу своїх посадових обов'язків, стилі взаємодії та комунікації студентів, викладачів та фахівців у галузі знань, до якої належить освітня програма.

З метою успішної реалізації кожної з варіативних моделей змішаного навчання топ-менеджмент ПУЕТ вважав за доцільне створення *коворкінг-зони* на базі бібліотеки університету (рис. 3). Також коворкінг-зону створено на кожній кафедрі університету (приміщення кафедри та комп'ютерні аудиторії кафедри).



Рис. 3. Фрагмент коворкінг-зони на базі бібліотеки ПУЕТ

Підтвердженням педагогічної ефективності такого підходу до вирішення проблеми створення освітнього коворкінгу у контексті нашого дослідження знаходимо у відгуках студентів, які позитивно оцінюють можливість у будь-який час прийти до університету і попрацювати разом із викладачами в комп'ютерних

аудиторіях кафедри, або онлайн в електронних читальних залах бібліотеки, скориставшись допомогою працівників бібліотеки у пошуку необхідної літератури для опанування змістом дисциплін.

Послугуючись практичним досвідом, підкреслимо, що просторово-предметний компонент коворкінгу на базі бібліотеки ПУЕТ умовно розділено на 3 зони: *архівну, інтерактивну та зону презентацій*.

Так, *архівна зона* представлена залами бібліотеки і є місцем зберігання навчально-методичної, науково-популярної, довідково-енциклопедичної, художньої літератури, періодичних видань та електронних ресурсів (електронна читальна зала). Вільний доступ до такого роду друкованих та цифрових інформаційних джерел відкриває студентам простір для комфортного набуття системи знань із дисциплін освітньої програми.

Інтерактивна зона (будь-який зал бібліотеки чи інші приміщення) – зона створення сприятливих умов для спілкування і колективної творчості: меблі, дошки, стенди, комп'ютери, оргтехніка, точки доступу в Інтернет (рис. 4).

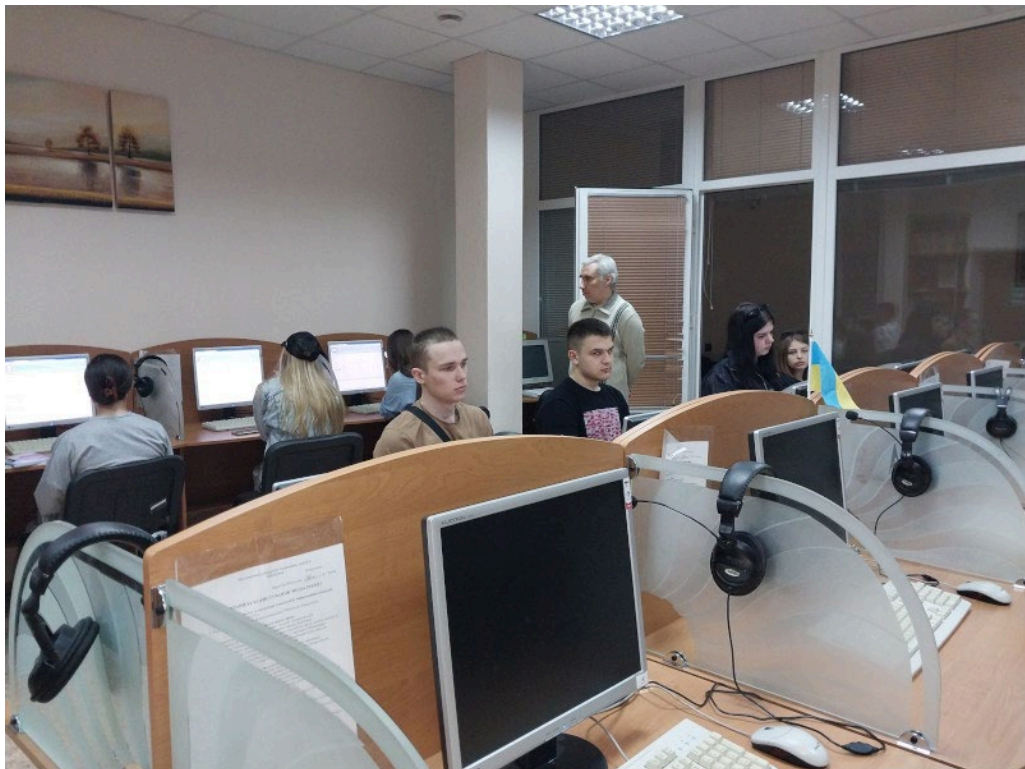


Рис. 4. Інтерактивна зона коворкінгу

Слід відзначити, що робочий простір бібліотеки ПУЕТ є повною мірою мобільним: студент в електронній читальній залі може обрати будь-який комп'ютер з доступом до Інтернету для самостійної роботи; студент або викладач, прийшовши з власним гаджетом, може зайняти будь-яке вільне місце у приміщенні бібліотеки (за столом, на дивані). У цій зоні можна виконувати проекти, готувати доповіді та повідомлення, виконувати будь-які завдання, які ставляться викладачем під час навчання. Ми переконані, що тим студентам, у кого є труднощі із дисципліною, самоорганізацією і самомотивацією, робота в коворкінг-зоні буде не просто корисною, але й набагато результативнішою.

Презентаційна зона (будь-який зал бібліотеки чи інші приміщення) обладнана проектором для публічних виступів, на яких студенти можуть презентувати результати своєї роботи над своїми проектами, завданнями та демонструвати ті навички й уміння, яких вони набули під час навчання. Викладачі та бібліотекарі також можуть використовувати проектор при проведенні консультацій, при наданні студентам допомоги у вирішенні завдань.

Слід зазначити, що змішане навчання у коворкінг-зоні, а також навчання в аудиторіях використовують для надання студенту комплексного досвіду навчання та формування умінь ефективно організовувати свою самостійну роботу.

Незалежно від того, яку з варіативних моделей обрав студент, для її реалізації застосовується технологія коворкінгу за такими етапами (рис. 5): 1 етап «Мотивація-Підготовка», 2 етап «Вільне відвідування-Навчання», 3 етап «Результат-Рефлексія-Мотивація».

Метою *першого етапу «Мотивація-Підготовка»* технології коворкінгу є підготовка студентів до роботи в коворкінг-зоні, усвідомлення ними значущості самостійної роботи під час змішаного навчання, формування позитивної мотивації до змішаного навчання, стимулювання професійного інтересу. Реалізація зазначеного етапу передбачає ознайомлення студентів з компонентами коворкінгу в бібліотеці ПУЕТ та на кафедрах, особливо, з

архівною, інтерактивною та зоною презентацій, з можливостями роботи й комунікації у такому креативному просторі, як коворкінг-зона.

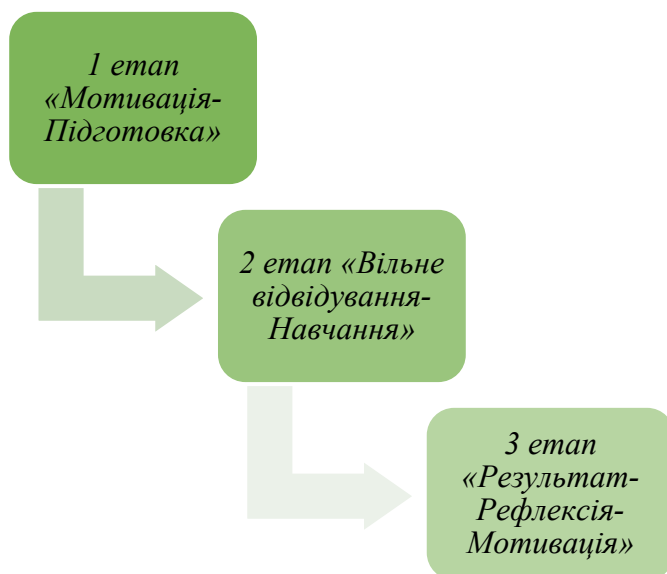


Рис. 5. Коворкінг-технологія в умовах реалізації варіативних моделей змішаного навчання

Основними організаційними аудиторними формами навчання студентів, які доцільно проводити у коворкінг-зоні, є інтерактивна лекція, дискусії, круглі столи, майстер-класи, тренінги, і головне – самостійна робота студентів, до якої слід мотивувати належним чином. Підкреслимо, що дискусії, круглі столи, майстер-класи, тренінги, які проведуть для студентів викладачі, працівники бібліотеки, стейкхолдери, запрошені фахівці в інтерактивній чи презентаційній зоні коворкінгу, сприятимуть мотивації студентів до професійної діяльності та самостійної роботи під час реалізації обраної моделі змішаного навчання. Студентам наголошують, що провідним видом діяльності у зоні коворкінгу є самостійна робота, адже вона має великий вплив на формування їхньої інтегральної компетентності.

Особлива роль цього етапу належить безпосередньо подальшій організації роботи студентів в коворкінгу: студенти мають можливість приходити у будь-який зручний для них час, використати усі його ресурси, отримати консультації

фахівців бібліотеки та викладачів, просто неформально поспілкуватися, знайти друзів і однодумців, говорити про подальшу роботу та кар'єру, навіть просто відпочити, почитавши книгу у тиші чи переглянувши фільм тощо. Підкреслимо, що в коворкінгу зі студентами працюють за технологією педагогічної підтримки, яка й передбачає створення умов для успішного самостійного й глибшого опанування змістом дисциплін, саморозвитку майбутнього фахівця, забезпечення його самореалізації у навчанні та майбутній професії, шляхом дозованої допомоги з боку фахівців бібліотеки та викладачів: бесіди, заохочення, консультування, поради тощо.

Метою *другого етапу «Вільне відвідування-Навчання»* технології коворкінгу є забезпечення можливостей для навчання студентів у зручний для них час упродовж усього терміну навчання у ПУЕТ. Коворкінг на базі бібліотеки ПУЕТ та кафедр функціонує постійно, викладачі та бібліотекарі поінформовані й готові у будь-який час забезпечити можливість самостійної роботи студентів, а також надати відповідну педагогічну підтримку в опануванні змістом дисциплін освітньої програми під час змішаного навчання.

Ми переконані, що студентів слід орієнтувати ще з першого курсу на можливість використання ресурсів коворкінгу в бібліотеці ПУЕТ і на кафедрах, й відповідно, на подальших курсах навчання вони також мають можливість навчатися й працювати в коворкінгу, тим самим формуючи звичку до такої діяльності, незалежно від того, відвідують вони університет постійно, чи навчаються за змішаною формою. Провідні педагогічні технології, які застосовуються під час цього етапу – технологія педагогічної підтримки, навчання у співробітництві, цифрові технології, технології коучингу, освітнього проєкту, кейс-технології тощо. Засобами навчання виступають ресурси архівної зони коворкінгу (ресурси бібліотеки ПУЕТ), сайт бібліотеки, сайти кафедр, репозитарій ПУЕТ.

Третій етап «Результат-Рефлексія-Мотивація» технології коворкінгу ставить за мету аналіз та ґрунтовне осмислення результатів навчальної

діяльності студентів у коворкінг-зоні, оцінку й самооцінку рівнів сформованості в них окремих компетентностей та результатів навчання, визначених освітньою програмою, на основі рефлексії, пошук ефективних шляхів індивідуального мотивування подальшого самостійного навчання та професійного вдосконалення майбутніх фахівців в умовах змішаного навчання. Цей етап передбачає рефлексію студентів та мотивацію до подальшого удосконалення набутих знань і розвитку здатності самостійно працювати, організовувати власне навчання, працювати за змішаною формою навчання. Ми переконані, що дуже важливо, аби майбутні фахівці навчилися рефлексувати свою діяльність в коворкінгу, окреслюючи свої подальші перспективні напрями роботи. Разом із тим, мотивація до подальшої роботи в коворкінгу упродовж усього терміну навчання в ПУЕТ, і навіть після його закінчення, стане тим важливим механізмом, який зробить самоосвітню діяльність уже сформованого фахівця успішною. Вочевидь, на цьому етапі відбувається своєрідне підбиття підсумків процесу самостійної роботи студентів в коворкінгу, осмислення набутого досвіду, окреслення подальших шляхів та способів удосконалити свій освітній процес.

Комп'ютерне обладнання та будь-яке освітнє програмне забезпечення (дистанційні курси, електронні бібліотеки, сайти викладачів та кафедр тощо), яке надається у вільному доступі при змішаному навчанні вище згаданих трьох моделей, дозволяє студентам самостійно керувати навчанням як в аудиторіях, так і при самостійній роботі.

Основні ресурси для онлайн-навчання – Головний центр дистанційного навчання <https://el.puet.edu.ua/> (лекції, семінари, консультації); взаємодія студентів зі змістом дистанційного курсу; інтерактивне спілкування в групах та індивідуально; доступ до електронної бібліотеки та репозитарію ПУЕТ (рис. 6).



Рис. 6. Репозитарій ПУЕТ

Слід особливо наголосити, що Головний центр дистанційного навчання (ГЦДН) ПУЕТ є ключовою структурною одиницею, що забезпечує функціонування, методичну підтримку та розвиток електронних навчальних курсів у середовищі Moodle. Його діяльність має суттєвий консалтинговий потенціал, який проявляється у здатності системно координувати процеси впровадження змішаного навчання, забезпечувати професійний супровід учасників освітнього процесу та сприяти підвищенню якості освітніх послуг (рис. 7).

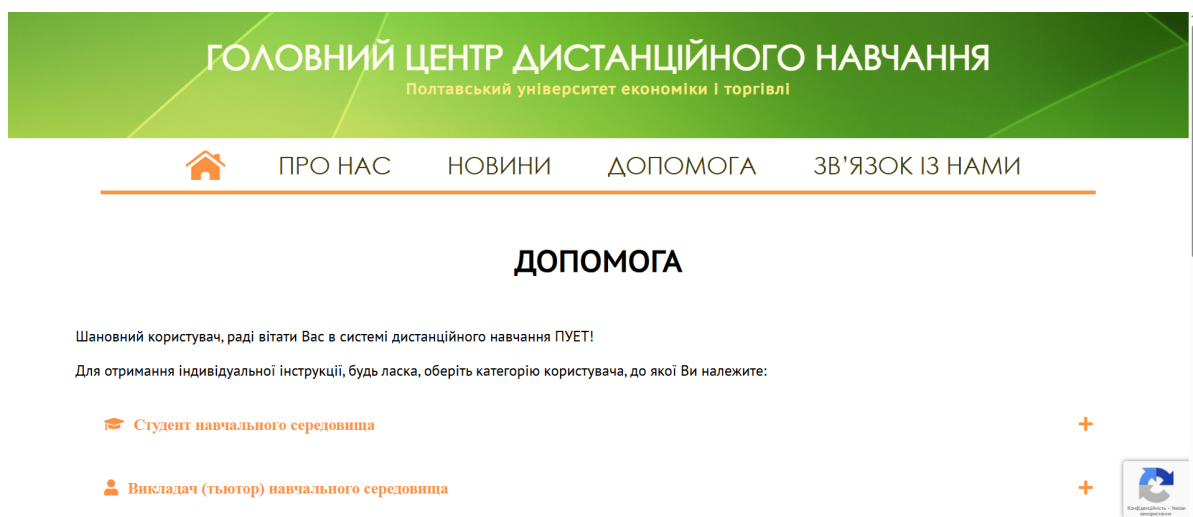


Рис. 7. Головний центр дистанційного навчання: консалтинговий інструментарій

По-перше, ГЦДН виступає як центр методичної експертизи, що забезпечує консультування викладачів щодо проєктування, структурування та оптимізації дистанційних курсів. Це включає рекомендації щодо організації навчальної інформації, добору змісту навчальних модулів, інтеграції мультимедійних засобів, розроблення форм і механізмів оцінювання навчальних досягнень, а також адаптації змістових компонентів для використання у змішаних моделях навчання. Така методично-консультаційна діяльність сприяє підвищенню дидактичної якості електронних курсів і узгодженню їх структури з моделями вивчення дисциплін («Модуль за модулем», «Блок за блоком», «Тиждень за тижнем», «Проект за проектом»).

По-друге, ГЦДН забезпечує інформаційно-аналітичний консалтинг, що включає надання викладачам і адміністративному персоналу рекомендацій щодо використання функціональних можливостей платформи Moodle для моніторингу активності студентів, аналізу навчальних показників та корекції навчального процесу на основі даних. Такий підхід сприяє формуванню культури компетентнісно-орієнтованого та даних-орієнтованого управління навчальним процесом, підвищенню оперативності педагогічних рішень і забезпеченню зворотного зв'язку між усіма учасниками освітньої взаємодії.

По-третє, ГЦДН відіграє консультативну роль у підготовці студентів до ефективної взаємодії в умовах змішаного навчання. Центр організовує ознайомчі інструктажі, розробляє методичні матеріали щодо роботи з електронними курсами, забезпечує рекомендації з планування власної навчальної діяльності та побудови індивідуальних траєкторій. У таких спосіб запропоновані заходи сприяють зниженню бар'єрів у засвоєнні цифрових освітніх технологій, підвищенню навчальної активності та самостійності здобувачів вищої освіти.

Крім того, ГЦДН здійснює функції організаційно-координаційного консалтингу, що полягає в інтеграції діяльності різних структурних підрозділів університету у контексті впровадження змішаного навчання. Це включає

координацію планування навчальних календарів, забезпечення технічної підтримки, супровід впровадження технологій коворкінгу, а також підтримку ініціатив адміністрації щодо модернізації освітнього середовища.

Таким чином, консалтинговий потенціал ГЦДН ПУЕТ полягає у здатності надавати багатоаспектну підтримку викладачам, студентам і адміністративному персоналу у процесі проєктування, впровадження та оптимізації змішаного навчання. Він сприяє підвищенню якості освітніх програм, зміцненню професійної компетентності учасників освітнього процесу та створенню умов для сталого розвитку електронного та змішаного навчання в університеті.

Упровадження змішаного навчання у вищій школі актуалізує потребу в цілеспрямованій підготовці викладачів до проєктування та реалізації дистанційних курсів, що відповідають варіативним моделям організації освітнього процесу. У цьому контексті консалтингові технології для викладачів виконують функцію професійного супроводу, спрямованого на розвиток цифрової, дидактичної та методичної компетентностей, а також на формування готовності до роботи в студентоцентрованому освітньому середовищі.

Дидактично-консалтингові технології спрямовані на підтримку викладачів у виборі та адаптації моделі вивчення дисципліни («Модуль за модулем», «Блок за блоком», «Тиждень за тижнем», «Проект за проектом») відповідно до цілей освітньої програми та особливостей конкретної варіативної моделі змішаного навчання. Такі технології передбачають індивідуальні та групові консультації щодо структурування навчального матеріалу, логіки подання теоретичного контенту, добору форм практичної роботи та розроблення системи оцінювання результатів навчання.

Методично-проєктувальні консалтингові технології забезпечують супровід викладачів у процесі створення та оновлення дистанційних курсів у середовищі Moodle. Вони орієнтовані на консультування щодо інтеграції мультимедійних матеріалів, організації онлайн-дискусій, формування завдань різного рівня складності та забезпечення міжмодульної наступності. Особливої

значущості ці технології набувають під час реалізації моделей «Тиждень за тижнем» і «Проект за проектом», де критично важливим є дотримання часової логіки та послідовності навчальних активностей.

Коучингові технології професійного розвитку. Коучингові консалтингові технології спрямовані на розвиток рефлексивної позиції викладача та його готовності до зміни професійної ролі в умовах змішаного навчання. У межах реалізації таких технологій здійснюється підтримка викладачів у визначенні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, усвідомленні власних педагогічних стилів і пошуку ефективних стратегій взаємодії зі студентами. Коучинговий підхід, на нашу думку, є особливо ефективним під час переходу від традиційних форм навчання до студентоцентризованих моделей організації освітнього процесу.

Технології коворкінгу та професійних спільнот забезпечують середовище для обміну досвідом між викладачами, спільного обговорення дидактичних рішень і взаємного консультування щодо реалізації різних моделей вивчення дисципліни. У межах таких технологій викладачі мають змогу аналізувати успішні практики впровадження моделей «Модуль за модулем», «Блок за блоком», «Тиждень за тижнем» і «Проект за проектом», адаптувати їх до власних курсів і підвищувати якість дистанційного навчального контенту.

Інформаційно-аналітичні консалтингові технології передбачають надання викладачам консультацій щодо використання аналітичних інструментів платформи Moodle для моніторингу активності студентів, аналізу результатів виконання завдань і корекції навчального процесу. Такі технології дозволяють викладачам оперативно реагувати на освітні потреби студентів, удосконалювати структуру дистанційного курсу та підвищувати ефективність обраної моделі вивчення дисципліни.

Консалтингові технології підтримки викладачів у підготовці до змішаного навчання систематизовано у таблиці 2.

**Консалтингові технології підтримки викладачів у підготовці до
змішаного навчання**

Модель вивчення дисципліни	Консалтингові технології	Характеристика та функціональне призначення
Модуль за модулем («Module by Module» / «Chapter by Chapter»)	Дидактично-консалтингові технології	Спрямовані на структурування навчального матеріалу у вигляді модулів із теоретичною та практичною складовими; підтримують підготовку інтерактивних завдань, онлайн-дискусій та системи оцінювання.
	Методично-проектувальні технології	Забезпечують консультування щодо створення дистанційних курсів у Moodle, інтеграції мультимедійних матеріалів та міжмодульної логіки.
Блок за блоком («Unit by Unit»)	Дидактично-консалтингові технології	Допомагають поділити матеріал на блоки та параграфи, розробити структуровані теми, підтримують планування навчальних активностей та завдань для студентів.
	Технології професійних спільнот	Сприяють обміну досвідом між викладачами щодо організації блоків та адаптації їх до змішаного формату навчання.
Тиждень за тижнем («Week by Week»)	Методично-проектувальні технології	Консультують щодо подання матеріалу та завдань поетапно, відповідно до щотижневого планування; допомагають забезпечити дотримання часових обмежень для виконання завдань.
	Коучингові технології	Підтримують рефлексію викладача щодо ефективності щотижневого планування, розвитку педагогічних стратегій та взаємодії зі студентами в онлайн-середовищі.
	Інформаційно-аналітичні технології	Надають рекомендації щодо використання інструментів Moodle для моніторингу прогресу студентів і корекції навчального процесу.
Проект за проектом («Project by Project»)	Коучингові та партнерські технології	Забезпечують підтримку у реалізації послідовних проектів, сприяють узгодженню навчальних і практичних результатів, інтеграції студентського досвіду та викладацьких рекомендацій.

	Організаційно-педагогічне консультування	Допомагає координувати проєктну роботу студентів, планувати етапи проєктів і забезпечувати ефективну взаємодію викладачів із студентами в умовах змішаного навчання.
	Технології професійних спільнот і коворкінгу	Сприяють обміну досвідом, спільному проєктуванню навчального процесу та адаптації проєктних завдань до цифрового середовища Moodle.

Як видно з таблиці 2, ефективна підготовка викладачів до змішаного навчання потребує комплексного використання дидактично-консалтингових, методично-проєктувальних, коучингових, організаційно-педагогічних та професійно-спільнотних технологій. Вони забезпечують системне супроводження викладачів на всіх етапах підготовки до проведення змішаних курсів: від проєктування та структурування дистанційних матеріалів у Moodle до розвитку педагогічної рефлексії та готовності до інтеграції очних, онлайн- та практичних компонентів навчання. Застосування таких технологій дозволяє викладачам адаптувати навчальний матеріал до різних моделей вивчення дисципліни («Модуль за модулем», «Блок за блоком», «Тиждень за тижнем», «Проект за проєктом»), підвищувати якість дистанційних курсів, оптимізувати організаційні та координаційні процеси, а також ефективно взаємодіяти зі студентами у студентоцентрованому середовищі. Водночас системна реалізація консалтингового супроводу сприяє формуванню у викладачів компетентностей, необхідних для сталого впровадження змішаного навчання, та створює передумови для підвищення загальної якості освітнього процесу.

Система консалтингових технологій для реалізації варіативних моделей змішаного навчання у вищій школі презентована у таблиці 3. Аналіз даних цієї таблиці засвідчує, що ефективна реалізація варіативних моделей змішаного навчання у вищій школі потребує комплексного підходу до підтримки всіх учасників освітнього процесу. Консалтингові технології виконують системоутворюючу функцію, забезпечуючи взаємодію студентів та викладачів,

узгодження освітніх цілей, ресурсів і очікуваних результатів навчання.

Таблиця 3

**Система консалтингових технологій для реалізації варіативних
моделей змішаного навчання у вищій школі**

Модель змішаного навчання / Модель вивчення дисципліни	Консалтингові технології для студентів	Консалтингові технології для викладачів	Призначення та функціональна роль
Модель «День» / Модуль за модулем	Тьюторські технології	Дидактично- консалтингові технології	Підтримка індивідуального планування навчальної діяльності, формування навичок саморегульованого навчання, адаптація до поєднання аудиторного та онлайн-навчання.
	Інформаційно- консалтингові технології	Методично- проектувальні технології	Консультування щодо роботи з платформою Moodle, структурування дистанційного курсу, інтеграція мультимедійних матеріалів, організація онлайн-завдань та оцінювання.
Модель «Тиждень» / Блок за блоком, Тиждень за тижнем	Консалтингові технології освітнього планування	Методично- проектувальні технології	Довгострокове планування навчальної діяльності, узгодження аудиторної та онлайн-роботи, забезпечення послідовності навчальних активностей.
	Рефлексивно- консалтингові технології	Коучингові технології	Розвиток здатності до самооцінювання, корекція індивідуальної освітньої траєкторії, вдосконалення педагогічних стратегій викладача.
	Групові консалтингові сесії	Технології професійних спільнот	Підтримка навчальної взаємодії, обмін досвідом, обговорення складних тем, підвищення мотивації

			студентів та ефективності навчального процесу.
Модель «Дуальна освіта» / Проєкт за проєктом	Коучингові технології	Коучингові та партнерські технології	Інтеграція освітньої та професійної діяльності, підтримка виконання завдань на робочому місці, формування професійних компетентностей.
	Партнерські технології	Організаційно-педагогічне консультування	Координація проєктної роботи студентів, планування етапів проєктів, взаємодія викладачів і стейкхолдерів.
	Організаційно-педагогічне консультування	Технології професійних спільнот і коворкінгу	Підтримка спільного проєктування навчального процесу, обмін досвідом, адаптація завдань до цифрового середовища Moodle.

Для студентів ключовими є технології тьюторського, коучингового, рефлексивного та організаційно-педагогічного супроводу, які сприяють формуванню навичок саморегульованого навчання, розвитку здатності до планування власної освітньої траєкторії та ефективного використання цифрових ресурсів (Moodle). Застосування групових та партнерських сесій забезпечує підтримку навчальної мотивації та розвиток академічної взаємодії.

Для викладачів особливо важливими є дидактично-консалтингові, методично-проєктувальні, коучингові та професійно-спільнотні технології, які забезпечують якісну підготовку до змішаного навчання, структурування навчального матеріалу відповідно до обраної моделі дисципліни, а також розвиток педагогічної рефлексії та компетентностей у цифровому середовищі. Особливе значення має організаційно-педагогічний супровід і координація процесів навчання, що інтегрують очну, дистанційну та практичну діяльність студентів у рамках моделей «День», «Тиждень» та «Дуальна освіта».

Узагальнення даних таблиць 1-3 демонструє, що система консалтингових технологій для студентів і викладачів є взаємопов'язаною та доповнює одна одну. Використання таких технологій дозволяє забезпечити:

- реалізацію студентоцентрованого підходу та індивідуальних освітніх траєкторій;
- ефективну інтеграцію аудиторної та дистанційної складових навчання;
- підвищення якості освітнього процесу у вищій школі та розвитку професійних компетентностей студентів і викладачів;
- системну підтримку адаптації викладачів до цифрових і змішаних форматів навчання.

Таким чином, запропонована система консалтингових технологій створює умови для комплексного та ефективного впровадження моделей змішаного навчання, забезпечуючи цілісність освітнього процесу, узгодженість дій усіх учасників та високий рівень навчальних результатів.

Висновки. У підсумку зазначимо, що завдяки потужним ресурсним можливостям ПУЕТ (комп'ютерні аудиторії, бібліотека, електронні читальні зали, медіатека, доступ до Інтернету, повне забезпечення усіх дисциплін дистанційними курсами, електронна бібліотека, репозитарій), процес реалізації будь-якої із запропонованих варіативних моделей змішаного навчання є можливим нині, у складних умовах війни, і буде перспективним і надалі, оскільки така ідея виникла саме у студентів, більшість із яких працюють за фахом і не завжди мають можливість відвідувати заняття в університеті.

Дослідження підтвердило, що консалтингові технології є невід'ємним компонентом моделей змішаного навчання у вищій школі. Вони забезпечують методичний, організаційний та психологічно-педагогічний супровід студентів і викладачів, сприяють реалізації студентоцентрованого підходу та підтримують формування індивідуальних освітніх траєкторій.

Визначено і охарактеризовано три основні варіативні моделі навчання, що реалізуються у Полтавському університеті економіки і торгівлі: Модель «День» – поєднання 1–2 днів аудиторного навчання з онлайн-заняттями на платформі Moodle; Модель «Тиждень» – концентрація аудиторного навчання на одному

тижні на місяць із дистанційним навчанням у решту часу; Модель «Дуальна освіта» – поєднання аудиторних занять, навчання на робочому місці та онлайн-завдань, що забезпечує інтеграцію освітньої та професійної діяльності.

Для підтримки студентів запропоновано застосування тьюторських, коучингових, рефлексивних, організаційно-педагогічних та партнерських технологій. Вони сприяють саморегульованому навчанні, плануванню індивідуальної освітньої траєкторії, ефективному використанню цифрового середовища та розвитку навчальної мотивації. Для викладачів передбачено дидактично-консалтингові, методично-проектувальні, коучингові, професійно-спільнотні та організаційно-педагогічні технології. Вони забезпечують підготовку до змішаного навчання, структурування дистанційного курсу відповідно до обраної моделі вивчення дисципліни, розвиток педагогічної рефлексії та компетентностей у цифровому середовищі.

Узагальнення результатів свідчить, що консалтингові технології для студентів і викладачів формують єдину систему підтримки освітнього процесу. Їхнє комплексне використання забезпечує узгодженість дій усіх учасників навчання, ефективну інтеграцію аудиторної та дистанційної складових, підвищення якості навчальних результатів та розвиток професійних компетентностей.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на емпіричну оцінку ефективності запропонованої системи консалтингових технологій у різних дисциплінах і моделях змішаного навчання, а також на розробку методичних рекомендацій щодо масштабування таких підходів у вищій школі.

Література

1. Антошук С. В., Ляхоцька Л. Л. Генезис змішаного навчання. *Технологія змішаного навчання в системі відкритої післядипломної освіти* : підручник / за заг. ред С. П. Касьяна, Л. Л. Ляхоцької, Л. В. Бондаренко; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». Київ, 2019. 196 с.

2. Барна О.В. Технологія змішаного навчання в курсі методики навчання інформатики. *Відкрите освітнє e-середовище сучасного університету*. Київ, 2016. Вип. 2. С.24-37.
3. Бугайчук К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*: Київ, 2016. Т. 54. Вип. 4. С. 1-18.
4. Гриньова М.В., Кононец Н.В., Дяченко-Богун М.М., Рибалко Л.М. Ресурсно-орієнтоване навчання студентів в умовах здоров'язбережувального освітнього середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2019. Том 72, №4. С.182–193.
5. Даниско О. В. Актуальність упровадження змішаного навчання у практику підготовки майбутніх учителів фізичної культури. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2018. Вип. 152(1). С. 19-23.
6. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Генеза та сучасний зміст поняття змішаного навчання в зарубіжній педагогічній теорії і практиці. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65, № 3. С. 1-11.
7. Даниско О. В., Семеновська Л. А. Ставлення викладачів до впровадження змішаного навчання у процес професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури: емпіричний аналіз. *Педагогічні науки : наук. журн.* 2021. Вип. 77. С. 28-34.
8. Дубініна О. В., Бурлаєнко Т. І., Добровольський В. Б. Особливості впровадження змішаного навчання у підготовці майбутніх менеджерів. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 15. С. 113-140.
9. Кадемія М.Ю. Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 2016. Вип. 44. С.330-333.

10. Кононец Н. Інформаційно-консультаційні технології в управлінні закладом освіти: освітній консалтинг. *Дидаскал : часопис : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. «Європейський вектор розвитку вищої освіти України»*, 14–15 листоп. 2023 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2023. № 24. С. 21-25.
11. Кононец Н.В. Модель змішаного навчання (Flex Model Blended Learning) у підготовці магістрантів освітньої програми «Педагогіка вищої школи». *Світові виклики сучасній освіті: матеріали Першої Міжнар. наук.-практ. конф. (20–22 жовтня 2021 року)*. / гол. ред.: Осадченко І. І. Вип. 1 (Ч. 1). Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2021. С. 18–22.
12. Кононец Н.В. Технологія коворкінгу під час організації освітнього процесу в умовах пандемії. *Світові виклики сучасній освіті: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф.* / гол. ред.: Осадченко І. І. Умань: Громадська організація «Міжнародна асоціація сучасної освіти, науки та культури», 2022. С. 47-51.
13. Коротун О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*. 2016. № 3 (28). С. 117–129.
14. Кривонос О. М., Коротун О. В. Змішане навчання як основа формування ІКТ-компетентності вчителя. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В.Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Кіровоград, 2015. Вип. 8 (II). С.19-23.
15. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононец Н. В. Варіативні моделі змішаного навчання (blended learning) у вищій школі: досвід ПУЕТ. *Вища школа : науково-практичне видання*. 2021. № 11. С. 7–20.
16. Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. 2020.

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenavchannia-bookletsreads-2.pdf>

17. Собченко Т. М. Змішане навчання студентів філологічних спеціальностей у закладах вищої освіти: історія, теорія, практика, перспективи: монографія. Харків: СГ НТМ «Новий курс». 2021. 374 с.
18. Basri H. The Effectiveness of Blended Learning, Digital Literacy Programs, and Teacher Training on Student Outcomes in 2024. *Global International Journal of Innovative Research*. 2024. №2(8). P. 1745–1752.
19. Graham, Charles. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Chapter 1.1. pp.3-21. Publ. San Francisco, CA. 2006.
20. Jones D., Sundsted T., Bacigalupo T. I'm Outta Here! How Coworking is making the Office Obsolete. TX.: Not an MBA Press, 2009. 147 p.
21. Kononets N. V., Nestulya S. I. Project activity of students in the conditions of blended learning. *The 11th International scientific and practical conference "Science, innovations and education: problems and prospects"* (June 1-3, 2022) CPN Publishing Group, Tokyo, Japan. 2022. P.443-447.
22. Kononets N., Ilchenko O., Mokliak V. Future teachers resource-based learning system: experience of higher education institutions in Poltava city, Ukraine. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2020. ISSN 1302-6488 Volume: 21 Number: 3 Article 14. P. 199–220.
23. Kononets N., Nestulya S. Components of educational coworking during the organization of the educational process in conditions of blended learning. *Global science: prospects and innovations. Proceedings of the 10th International scientific and practical conference*. (May 23-25, 2024). Cognum Publishing House. Liverpool, United Kingdom. 2024. C.310-315.
24. Kononets N., Zhamardiy V., Nestulya O., Nestulya S., Tsina V., Petrenko L., Nikolashyna T., Ilchenko O., Polyakova-Lahoda M., Borodai E. Examining the Fundamental Elements of Physical and Health-Enhancing Educational Activity of

Student in Distance Learning. *Journal of Research in Medical and Dental Science*, 2021, Volume 9, Issue 7, Page No: 419-424.

25. Lalima, Kiran Lata Dangwal. Blended Learning: An Innovative Approach. *Universal Journal of Educational Research*. 5(1). 2017. P. 129-136.

26. Nataliia Kononets, Valeriy Zhamardiy, Svitlana Nestulya, Yevhen Denysenko, Valeriia Ostashova, Anna Sokil. Didactic Conditions For The Formation Of The Readiness Of Future Lawyers For Professional Activity During Blended Learning. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2022. Vol. 13(5). 380-391.

27. Norberg A., Dziuban C., & Moskal P. A time based blended learning model. *On the Horizon*, 2011, 19(3), 207-216.

28. Singer F. M., Stoicescu D. Using blended learning as a tool to strengthen teaching competencies. *Procedia Computer Sciences*, 2010, 3, 1527-1531.

29. Sobchenko T. M. Theoretical issues of the development of innovative schools in Ukraine in the second half of the 20th century Educational Studios: Theory and Practice: monograph / Edit. I. M. Trubavina, S. T. Zolotukhina. Prague-Vienna : Premier Publishing. 2018. P. 146–153.

30. Spinuzzi C. Working Alone Together: Coworking as Emergent Collaborative Activity. *Journal of Business and Technical Communication*. 2012. № 26 (4). P. 399–441.

Abstract. *The article proves that consulting technologies are an integral component of blended learning models in higher education. They provide methodological, organizational and psychological and pedagogical support for students and teachers, contribute to the implementation of a student-centered approach and support the formation of individual educational trajectories. Three main variant learning models implemented at the Poltava University of Economics and Trade are characterized: The “Day” model - a combination of 1–2 days of classroom training with online classes on the Moodle platform; The “Week” model - a concentration of classroom training on one week per month with distance learning for the rest of the time; The “Dual Education” model - a combination of classroom training, workplace training and online tasks, which ensures the integration of educational and professional activities. To support students, the use of tutoring,*

coaching, reflective, organizational and pedagogical and partnership technologies is proposed. They contribute to self-regulated learning, planning of individual educational trajectory, effective use of digital environment and development of learning motivation. Didactic-consulting, methodological-design, coaching, professional-community and organizational-pedagogical technologies are provided for teachers. They provide preparation for blended learning, structuring of distance course in accordance with the chosen model of studying the discipline, development of pedagogical reflection and competencies in the digital environment. The generalization of the results shows that consulting technologies for students and teachers form a single system of supporting the educational process. Their comprehensive use ensures the coherence of actions of all participants in the training, effective integration of classroom and distance components, improvement of the quality of educational results and development of professional competencies.

Key words: *blended learning, higher education, model, variable models, consulting, consulting technologies, system, systemic approach.*

**МІЖДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ КУРСІВ «МЕТОДОЛОГІЯ ТА
ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ» І «ПЕДАГОГІКА ТА
ПСИХОЛОГІЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ» В МАГІСТЕРСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ
ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО КОНСАЛТИНГУ ТА ЕКСПЕРТИЗИ**

***Анотація.** У статті здійснено теоретико-методологічний і змістово-дидактичний аналіз міждисциплінарних зв'язків курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» в системі магістерської підготовки фахівців з освітнього консалтингу та експертизи. Обґрунтовано актуальність проблеми в контексті трансформацій української освіти, євроінтеграційних процесів, функціонування системи забезпечення якості вищої освіти та впровадження принципів evidence-based policy. Визначено роль методологічної підготовки як інтелектуально-аналітичного фундаменту професійної діяльності консультанта й експерта та охарактеризовано психолого-педагогічний вимір формування їхніх компетентностей. Розкрито рівні інтеграції дисциплін – концептуальний, змістовий, методичний, результативний і професійно-практичний. Доведено, що узгодженість принципів, форм, методів навчання та критеріїв оцінювання забезпечує формування дослідницької, експертно-аналітичної, комунікативної та ціннісно-рефлексивної компетентностей. Інтеграція дисциплін розглядається як стратегічна умова оптимально організованої підготовки магістра, здатного здійснювати науково обґрунтований супровід розвитку системи вищої освіти України.*

***Ключові слова:** міждисциплінарна інтеграція; магістерська підготовка; освітній консалтинг; освітня експертиза; методологія наукових досліджень;*

педагогіка вищої школи; психологія вищої школи; професійна компетентність; забезпечення якості освіти; evidence-based policy.

Актуальність підготовки магістрів з освітнього консалтингу та експертизи зумовлена системними трансформаціями, які відбуваються в українській освіті під впливом євроінтеграційних процесів, цифровізації, воєнних викликів та необхідності повоєнного відновлення країни. Освітня система України перебуває в умовах глибоких структурних змін, що потребують професійного науково-аналітичного супроводу, незалежної експертизи та стратегічного консультування. Конкретизуючи сказане, звертаємо увагу на наступні аспекти:

1. Реалізація положень Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту» актуалізує вимогу до забезпечення якості освіти, розвитку внутрішніх і зовнішніх систем оцінювання, розбудови культури академічної доброчесності та автономії закладів освіти. У цих умовах зростає потреба у фахівцях, здатних здійснювати професійну експертизу освітніх програм, політик і стратегій розвитку закладів освіти.

2. Функціонування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти посилило роль експертної діяльності у сфері акредитації освітніх програм та моніторингу якості освіти. Це формує запит на підготовку магістрів, які володіють методологією наукового аналізу, здатні здійснювати доказову оцінку освітніх практик і формулювати обґрунтовані рекомендації для управлінських рішень.

3. Інтеграція України до Європейського простору вищої освіти, зокрема в межах Болонського процесу, вимагає гармонізації стандартів, розвитку механізмів зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, запровадження студентоцентрованого навчання. У цих процесах освітній консалтинг виступає інструментом стратегічного розвитку закладів освіти, а експертиза – механізмом підвищення прозорості та конкурентоспроможності освітніх послуг.

4. Воєнні умови та повоєнна відбудова освітньої інфраструктури зумовлюють необхідність розроблення нових управлінських моделей, адаптивних освітніх програм, механізмів психологічної підтримки учасників освітнього процесу. Це потребує фахівців, здатних поєднувати не лише аналітичне мислення та дослідницьку культуру, а й практичні навички консультування.

5. Орієнтація України на досягнення Цілей сталого розвитку, зокрема ЦСР 4 «Якісна освіта», підкреслює необхідність формування експертного середовища, спроможного оцінювати ефективність освітніх реформ, інновацій і проєктів з позицій соціальної відповідальності та довгострокового розвитку.

Крім того, сучасна освітня політика дедалі більше спирається на принципи *evidence-based policy* – прийняття рішень на основі даних і наукових досліджень. Відповідно, магістр з освітнього консалтингу та експертизи має бути не лише адміністратором чи аналітиком, а насамперед дослідником, здатним інтегрувати міждисциплінарні знання, застосовувати кількісні й якісні методи аналізу, інтерпретувати результати та прогнозувати наслідки управлінських рішень.

Таким чином, підготовка магістрів з освітнього консалтингу та експертизи є відповіддю на комплекс сучасних викликів – нормативно-правових, інституційних, соціальних, економічних та безпекових. Її актуальність визначається потребою в формуванні нового покоління фахівців, здатних забезпечити науково обґрунтований супровід трансформаційних процесів в українській освіті, підвищити якість управління та сприяти сталому розвитку освітньої системи України.

У науковому дискурсі проблема підготовки фахівців з освітнього консалтингу та експертизи охоплює низку важливих аспектів, серед яких найбільш актуальними вважаємо теоретичні засади формування експертної і консалтингової компетентності у педагогічній науці; порівняння українських і європейських моделей підготовки освітніх експертів; розроблення

компетентнісних моделей і навчальних програм для магістратури; застосування практик консалтингу та експертизи задля забезпечення якості освіти.

Науковці, які систематично працюють над цими питаннями, переважно є представниками таких галузей знання, як освітологія, педагогіка, менеджмент та освітня політика. Їхні наукові студії формують базу знань, що важлива для подальшого розвитку системної професійної підготовки у цій сфері.

В українській педагогічній науці одними з перших, ще 2015 року, комплексно розглянули проблему професійної підготовки освітніх експертів у галузі освіти як самостійної науково-прикладної проблеми В. Огнев'юк та С. Сисоєва. У їхній статті [13, с. 54-60], зокрема, розкрито зміст понять «експерт» і «експертиза» стосовно освіти, проаналізовано досвід впровадження міждисциплінарної магістерської програми для підготовки освітніх експертів у вищій школі, підкреслено необхідність цілеспрямованої підготовки експертів як складника системи забезпечення якості освіти в Україні. Ця робота стала однією з перших систематичних спроб науково описати змістове наповнення освітньої експертної діяльності й визначити компетентності, що мають сформуватися у фахівця.

Декількома роками пізніше українська науковиця І. Тригуб у своїй кандидатській дисертації досліджувала професійну підготовку експертів у галузі освіти у країнах Східної Європи. У роботі ретельно аналізується науковий і практичний досвід навчання експертів у Європі – від польських акредитаційних комісій до обов'язкових тренінгів у країнах Балтії, узагальнено тенденції й форми підготовки фахівців з експертної діяльності у сфері освіти, оцінюється роль професійної освіти у формуванні компетентної експертної спільноти. Це дослідження має важливе значення, оскільки пов'язує наукові підходи та практичні моделі підготовки експертів у різних країнах, що може бути корисним для розбудови української системи освіти [26].

Г. Кравченко та О. Почуєва у своїй статті [10, с. 25-32] досліджують педагогічний консалтинг як навчальну дисципліну в підготовці магістрів. Вони

зазначають, що педагогічний консалтинг має на меті формування компетентностей щодо психолого-педагогічного аудиту, розробки програм інноваційного розвитку колективів, застосування діагностичних методів. Ефективна підготовка магістрантів, на їхню думку, обов'язково передбачає інтерактивні методи навчання й практичне застосування консалтингових технологій – це підкреслює важливість не просто теоретичного опанування предмету, а формування практичної консалтингової компетентності через активні форми навчання.

У міжнародній практиці сформувалися власні традиції та підходи щодо аналізу піднятої проблеми. На відміну від освітологічних дисциплін (наприклад педагогіки, менеджменту), спеціалізовані наукові школи з підготовки освітніх консультантів і експертів як окремої сфери стали формуватися значно пізніше, і на міжнародному рівні дослідження подібної тематики зазвичай розглядаються в ширшому контексті [28, с. 199-219]:

1) Рамки підготовки експертів із якості вищої освіти. У зарубіжній практиці процес підготовки експертів у сфері освітньої якості часто реалізується через механізми акредитаційних агентств, навчальні програми з педагогічного менеджменту, а також через мережі професійного розвитку (наприклад, тренінги Європейської асоціації якості освіти чи практики ЄС щодо підготовки експертів із впровадження стандартів ESG). Викладаються й аналізуються різні компетентнісні моделі експерта, що включають фахові, методологічні, організаційні та комунікативні компоненти.

2) Дослідження консалтингової компетентності. У педагогічній та освітологічній літературі з'являються й окремі міжнародні студії, що зосереджені на формуванні консалтингової компетентності студентів у сучасному освітньому середовищі (наприклад, дослідження, що аналізують методологічні підходи до розвитку консалтингової компетентності у цифровому освітньому просторі). Такі роботи засвідчують зростання наукового інтересу до

теми консалтингу, хоча вони належать до ширшого змістового поля професійної підготовки педагогічних і освітніх менеджерів.

Як показує досвід, системоутворювальним чинником формування професійної компетентності освітнього консультанта й експерта є методологічна підготовка, оскільки саме вона забезпечує наукову обґрунтованість, аналітичну глибину та практичну релевантність його діяльності. Принципи evidence-based management утверджують думку, що консультативна й експертна діяльність не може ґрунтуватися лише на інтуїції або адміністративному досвіді – вона потребує чіткої методологічної основи. Освітнім компонентом, що розглядає методологічну підготовку майбутніх магістрантів своїм головним завданням, є нормативний курс циклу загальної підготовки «Методологія та організація наукових досліджень».

Дисципліною ж, що безпосередньо спрямована на формування у майбутнього викладача знань і практичних умінь, необхідних для організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, його експертної оцінки, є нормативний освітній компонент циклу професійної підготовки «Педагогіка та психологія вищої школи». У цьому курсі поєднуються теоретичні положення педагогіки та психології з освоєнням шляхів їхнього практичного застосування у викладацькій діяльності. Студенти ознайомлюються з історією й сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, психологічними закономірностями навчання дорослих, методами та технологіями викладання, особливостями оцінювання знань, основами педагогічної майстерності викладача ЗВО.

Обидва курси посідають ключове місце в процесі підготовки освітнього консультанта та експерта, оскільки забезпечують цілісне поєднання методологічного, психолого-педагогічного та дослідницького складників професійної компетентності, формують здатність до науково обґрунтованого аналізу освітніх процесів, експертного оцінювання якості освітніх програм і прийняття виважених консалтингових рішень у сфері вищої освіти. Тому

інтеграція змісту, методів та професійно спрямованих результатів цих освітніх компонентів виступає як важлива наукова проблема.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та змістово-дидактичному аналізі міждисциплінарних зв'язків курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» у структурі магістерської підготовки фахівців з освітнього консалтингу та експертизи, а також у визначенні їхнього інтегративного потенціалу для формування методологічної, психолого-педагогічної та експертно-консалтингової компетентностей майбутніх професіоналів.

Важливим чинником становлення особистості фахівця в системі вищої освіти є його методологічна підготовка, роль якої у формуванні професійної компетентності консультанта й експерта включає наступні функції:

1. Формування аналітичного мислення та дослідницької культури

Методологічна підготовка студентів сприяє розвитку здатності до абстрактного мислення, системного аналізу, синтезу та критичного осмислення освітніх явищ. Освітній консультант повинен уміти:

- а) коректно формулювати проблему;
- б) визначати об'єкт і предмет аналізу;
- в) добирати адекватні методи дослідження;
- г) інтерпретувати отримані дані;
- е) оцінювати достовірність і валідність результатів.

Без сформованої методологічної культури експертні висновки ризикують бути поверховими або суб'єктивними. Натомість, опора на наукові принципи забезпечує аргументованість і прозорість рекомендацій.

2. Забезпечення якості експертної діяльності

В умовах функціонування системи зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, зокрема діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, експерт повинен володіти методикою оцінювання освітніх програм, знати

критерії акредитації, розуміти логіку освітнього проектування та механізми моніторингу якості.

Її методологічна підготовка дозволяє:

- a) здійснювати комплексну експертизу освітніх програм і проєктів;
- b) аналізувати відповідність результатів навчання стандартам;
- c) виявляти ризики та прогнозувати наслідки управлінських рішень;
- d) формувати конструктивні рекомендації для розвитку закладу освіти.

Таким чином, вона виступає гарантією професійної відповідальності експерта.

3. Інтеграція міждисциплінарних знань

Освітній консалтинг перебуває на перетині педагогіки, теорії управління, соціології, економіки освіти та публічної політики. Методологічна підготовка забезпечує інтеграцію цих знань у цілісну аналітичну систему. Вона навчає працювати з різними типами даних (кількісними та якісними), поєднувати емпіричні дослідження з теоретичним аналізом, використовувати моделювання та прогнозування.

Саме методологія виступає «інтелектуальним каркасом», що поєднує різні підходи в єдину логіку дослідження й консультування.

4. Формування культури академічної доброчесності

Методологічна підготовка нерозривно пов'язана також і з формуванням норм академічної доброчесності: коректного цитування, уникнення плагіату, об'єктивності в інтерпретації даних, дотримання етичних принципів дослідження. Для консультанта й експерта це особливо важливо, адже їхні висновки можуть впливати на долю освітніх програм, обсяги фінансування або кадрові рішення.

5. Орієнтація на стратегічний розвиток освіти

Сучасна освітня політика України, як уже зазначалося, реалізується в контексті європейської інтеграції та досягнення Цілей сталого розвитку, проголошених Організацією Об'єднаних Націй. У цьому зв'язку консультант і

експерт мають оцінювати освітні процеси не лише з позиції поточної ефективності, а й з огляду на їхній довгостроковий соціальний вплив.

Методологічна підготовка формує здатність:

- a) аналізувати освітні реформи в ширшому соціальному контексті;
- b) прогнозувати стратегічні наслідки змін;
- c) співвідносити локальні рішення з національними та глобальними пріоритетами.

6. Трансформація дослідницьких умінь у консультативну компетентність

Як відомо, професійна компетентність освітнього консультанта включає не лише знання та вміння, а й здатність приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Тож методологічна підготовка трансформує дослідницькі навички майбутніх магістрів у такі практичні компетентності:

- a) проведення освітнього аудиту;
- b) аналіз ефективності освітніх інновацій;
- c) розроблення стратегій розвитку;
- d) оцінювання освітніх політик тощо.

Отже, методологічна підготовка не є допоміжним елементом професійної освіти, а становить її фундамент. Вона забезпечує наукову обґрунтованість, критичність мислення, етичність і стратегічність професійної діяльності освітнього консультанта й експерта. Саме завдяки методологічній культурі формується фахівець, здатний діяти в складних трансформаційних умовах сучасної української освіти та здійснювати якісний експертно-аналітичний супровід її розвитку.

В контексті наведених міркувань ключове місце, як базовий компонент підготовки магістрів з освітнього консалтингу й експертизи, посідає дисципліна «Методологія та організація наукових досліджень». Вона сприяє формуванню методологічної культури, усвідомленню соціальної ролі науки та логіки

наукового пізнання, а також забезпечує підґрунтя для якісної підготовки й реалізації магістерських досліджень.

Статус курсу в системі магістерської освіти, його цілі, завдання та зв'язок із професійною діяльністю консультанта й експерта визначаються відповідно до державного стандарту вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки».

Мета дисципліни полягає в оволодінні магістрантами базовими знаннями та вміннями щодо організації й проведення наукових досліджень, засвоєнні сучасного наукового інструментарію, розумінні методологічних засад вивчення проблем освітнього консалтингу та експертизи, а також формуванні практичних навичок проєктування, реалізації та аналізу результатів дослідної діяльності.

Розроблення навчальної програми дисципліни та її подальше вдосконалення ґрунтується на сучасному розумінні науки як соціального інституту й особливої форми духовно-практичної діяльності з притаманними їй цінностями, нормами та методами пізнання. Значна увага приділяється методології як системі принципів і підходів, що забезпечують наукову обґрунтованість і практичну значущість дослідження. Водночас, курс орієнтує магістрантів на засвоєння міждисциплінарних підходів, що є особливо актуальними для освітнього консалтингу, де поєднуються педагогіка, соціологія, управління, економіка освіти та публічна політика.

Зміст курсу «Методологія та організація наукових досліджень» відповідає його меті, завданням та місцю дисципліни в загальній структурі магістерської підготовки консультанта й експерта в галузі освіти.

В процесі вивчення дисципліни студенти поглиблено опановують поняття методологічної культури науки, розглядають методологію як учення про принципи, форми й способи наукового пізнання. Загальнонаукові методи (системний, структурно-функціональний, кібернетичний, імовірнісний, моделювання, індукція, дедукція, аналіз, синтез, аналогія, формалізація тощо) інтерпретуються як проміжна ланка між філософією та спеціальними науками.

Окремо аналізується специфіка спеціально-наукових методів і особливості методології педагогічного дослідження.

Важливим складником курсу є інтеграція проблематики сталого розвитку в методологію наукових досліджень. Розгляд Цілей сталого розвитку дає змогу магістрантам усвідомити стратегічні орієнтири освітніх і наукових пошуків, їхню суспільну відповідальність і прикладне значення для розвитку України. На лекційних і практичних заняттях аналізується глобальний вимір сталого розвитку, еволюція від Цілей тисячоліття до Цілей сталого розвитку, а також особливості їхньої адаптації до національних потреб.

У межах курсу конкретизуються актуальні для України виклики: соціально-економічні (нерівність, бідність, демографічні зміни, міграція), екологічні (кліматичні зміни, забруднення довкілля, управління відходами), енергетичні (енергоефективність, розвиток відновлюваної енергетики), освітньо-наукові (недостатнє фінансування науки, низька мобільність та інноваційність). Обговорення ролі науки в досягненні цих цілей поєднується з аналізом прикладів інноваційних проєктів і технологій, спрямованих на формування зеленої економіки та подолання сучасних викликів.

Окрема увага приділяється фінансуванню та інституційним умовам наукової діяльності в Україні, ролі державних установ, університетів, приватного сектору й міжнародного партнерства. Аналізуються національні стратегії підтримки сталого розвитку, міжнародні грантові програми, можливості для молодих учених та інноваційних стартапів.

Курс відіграє провідну роль у формуванні дослідницьких компетентностей: уміння формулювати проблему, визначати об'єкт і предмет дослідження, добирати методи, здійснювати аналіз і інтерпретацію результатів. Ці навички трансформуються в експертно-консалтингові вміння – проводити науково обґрунтовану експертизу освітніх програм і політик, розробляти рекомендації для управлінських рішень.

Важливе місце відводиться опануванню емпіричних методів і навичок науково-інформаційного пошуку. Передбачено практичне засвоєння методів спостереження, інтерв'ювання, анкетування, аналізу продуктів діяльності, педагогічного експерименту, рейтингових оцінок, узагальнення незалежних характеристик і математичної обробки даних.

Особлива увага приділяється підготовці магістерської кваліфікаційної роботи як інтегративного підсумку навчання. Опанування методології дослідження забезпечує академічну доброчесність, логічну цілісність і наукову новизну роботи, а також її практичну значущість для освітнього консалтингу. Магістерська робота розглядається як самостійне наукове дослідження з чітко визначеними етапами: вибір теми, формулювання мети й завдань, обґрунтування актуальності та новизни, підготовка структури, написання тексту, оформлення результатів і формулювання висновків. Окремо висвітлюються питання апробації та публікації результатів дослідження, підготовки наукової доповіді, процедури рецензування, попереднього обговорення на кафедрі та організації публічного захисту кваліфікаційної роботи.

Дисципліна «Педагогіка та психологія вищої школи» також спирається на положення державного стандарту вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Метою курсу є формування у студентів професійно-педагогічної компетентності, розуміння психологічних закономірностей навчання у закладах вищої освіти, оволодіння сучасними методами організації освітнього процесу та особистісно-професійного саморозвитку.

У процесі опанування курсу магістранти вивчають теоретичні та прикладні засади функціонування вищої освіти як цілісної соціально-педагогічної системи, що розвивається в контексті сучасної української державності та європейської інтеграції. Курс орієнтований на осмислення пріоритетів освітньої політики, визначених законами України «Про освіту» та «Про вищу освіту», а також на аналіз механізмів забезпечення якості вищої освіти, зокрема діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

Значна увага приділяється трансформації парадигми вищої школи – переходу від авторитарної, суб'єкт-об'єктної моделі до студентоцентрованої, суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Розглядаються психолого-педагогічні засади формування суб'єктності студента як інтегральної особистісної якості, що охоплює активність, ініціативність, відповідальність, автономність і рефлексивність. Аналізується структура особистості здобувача освіти (когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий компоненти), механізми саморегуляції та рефлексії, а також роль викладача як фасилітатора, партнера й наставника.

Окремий змістовий блок присвячено психології мотивації навчальної діяльності студентів. Мотивація розглядається як багатовимірна система внутрішніх і зовнішніх спонукань, що формується під впливом академічного середовища, соціальних чинників і професійних перспектив. Аналізуються аксіологічний та акмеологічний аспекти мотивації, технології її розвитку (проектне навчання, гейміфікація, менторство, кар'єрний коучинг), а також методи діагностики й регулювання мотиваційної сфери.

Суттєвим компонентом курсу є психолого-педагогічний аналіз змішаного та дистанційного навчання. Розглядаються моделі blended learning (Rotation, Flex, Enriched Virtual), виклики цифрової трансформації освіти, проблеми академічної доброчесності в онлайн-середовищі, феномен цифрової втоми, особливості формування «соціальної присутності» та довіри у віртуальній взаємодії. Висвітлюється еволюція ролі викладача – від транслятора знань до онлайн-фасилітатора й технологічного інтегратора.

Важливе місце посідає організація науково-дослідної діяльності студентів як чинника формування їхньої професійної компетентності. Розглядаються форми НДДС (кваліфікаційні та курсові роботи, наукові гуртки, конференції, участь у грантових проєктах), етапи дослідницького процесу, принципи академічної доброчесності та соціальної відповідальності в науці. Освітне

середовище інтерпретується як відкрита система ресурсів і партнерських взаємодій, що стимулює творчість і дослідницьку ініціативу.

Другий змістовий модуль зосереджений на особистісно-професійному розвитку викладача вищої школи. Професійна діяльність викладача аналізується як багатофункціональна (освітня, наукова, методична, виховна, організаційна). Розглядаються принципи педагогічного проектування на рівні окремого курсу та освітньої програми, питання синхронізації результатів навчання з програмними компетентностями, а також механізми безперервного професійного розвитку.

Концептуальне підґрунтя формування педагогічної майстерності розкривається крізь призму ідей Івана Зязюна та Полтавської наукової школи педагогічної майстерності. Педагогічна майстерність трактується як єдність гуманістичної спрямованості, професійних знань, здібностей і педагогічної техніки, що забезпечують високий рівень самоорганізації діяльності на рефлексивній основі. Аналізуються рівні майстерності (базовий, оптимальний, творчий) та шляхи її розвитку через самоосвіту, наставництво й інноваційну діяльність.

Окрема увага приділяється розвитку комунікативної компетентності та емоційного інтелекту викладача як психологічної основи ефективної педагогічної взаємодії. Розглядаються механізми емпатії, асертивності, професійної рефлексії, саморегуляції та профілактики емоційного вигорання. Підкреслюється значення партнерської моделі взаємодії, конструктивного зворотного зв'язку та дотримання етичних стандартів.

Завершальний змістовий акцент пов'язаний з інтеграцією інтерактивних технологій у підготовку майбутніх викладачів та формуванням культури академічної доброчесності. Інтерактивні методи (кейс-метод, навчальне моделювання, проєктні технології) розглядаються як інструменти розвитку професійної автономії й відповідальності. Академічна доброчесність осмислюється як фундаментальний складник педагогічної культури, що

передбачає особистий приклад викладача, формування етичної свідомості та експертизу освітньої політики ЗВО.

У цілісності курс забезпечує формування психолого-педагогічної компетентності магістра як майбутнього освітнього консультанта та експерта, здатного здійснювати науково обґрунтований аналіз освітніх процесів, проєктувати ефективне освітнє середовище та впроваджувати інноваційні рішення в системі вищої освіти України.

Незважаючи на специфічність змісту курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи», нами розроблене єдине дидактичне середовище реалізації їхніх завдань у процесі магістерської підготовки, яке об'єднує принципи організації освітнього процесу, форми та методи навчання, способи використання цифрових технологій, технології організації самостійної та науково-дослідної роботи та методи оцінювання освітніх досягнень студентів.

Принципи організації освітнього процесу в межах даних дисциплін спираються на систему взаємопов'язаних дидактичних орієнтирів, які забезпечують їх наукову, професійну та практичну спрямованість. Специфіка цих дисциплін полягає в тому, що вони формують не лише знання, а й дослідницьке мислення, методологічну культуру, готовність до експертно-консалтингової та викладацької діяльності.

1. Принцип науковості та методологічної обґрунтованості

Освітній процес у межах обох курсів будується на сучасних досягненнях педагогіки, психології, освітології та менеджменту освіти. Зміст навчання спирається на наукові концепції, доказові підходи, нормативно-правову базу (зокрема, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту») та стандарти забезпечення якості освіти. Студенти навчаються аналізувати явища вищої школи крізь призму теорії та емпіричних даних. Зміст і методи навчання повинні відповідати сучасному рівню розвитку науки, відображати актуальні теоретико-методологічні підходи та сучасний науковий інструментарій. Реалізація цього

принципу передбачає: опору на сучасні концепції методології науки; аналіз актуальних досліджень у сфері освіти; формування вмінь працювати з науковими джерелами та базами даних; розвиток навичок критичного аналізу емпіричних даних.

2. Принцип системності та цілісності

Курс має вибудовуватися як логічно завершена система, у якій теоретичні положення послідовно переходять у практичні вміння. Важливо забезпечити: структурованість змісту (від філософських засад науки до конкретних методів дослідження); взаємозв'язок між темами; інтеграцію курсу з підготовкою магістерської кваліфікаційної роботи. Системність сприяє формуванню цілісного бачення наукового дослідження як процесу – від постановки проблеми до апробації результатів.

3. Принцип міждисциплінарної інтеграції

Обидва курси реалізують інтеграцію педагогічних, психологічних, соціологічних, управлінських та методологічних знань. Методологія досліджень забезпечує інструментарій наукового аналізу, тоді як педагогіка і психологія вищої школи надають змістовий матеріал для дослідницького й експертного осмислення освітніх процесів. Така інтеграція формує цілісне бачення професійної діяльності освітнього консультанта.

4. Принцип студентоцентрованості та суб'єктності

Організація навчання ґрунтується на переході від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Студент розглядається як активний учасник освітнього процесу, співтворець знань, дослідник і майбутній експерт. Розвиваються самостійність, рефлексивність, відповідальність за результати навчання.

5. Принцип компетентнісної спрямованості

Обидві дисципліни орієнтовані на формування інтегрованих компетентностей: дослідницької, аналітичної, комунікативної, управлінської, експертно-консалтингової. Знання засвоюються не як самоціль, а як ресурс для

вирішення реальних професійних завдань – проведення експертизи освітніх програм, аналізу політик, розроблення рекомендацій.

6. Принцип практичної орієнтації та професійної релевантності

Навчання має бути орієнтоване на майбутню діяльність магістрів з освітнього консалтингу та експертизи. Методологічні знання поєднуються з психолого-педагогічним аналізом освітнього середовища, що забезпечує безпосередній зв'язок із майбутньою діяльністю консультанта та експерта. Це означає: моделювання реальних професійних ситуацій (експертиза освітньої програми, аналіз стратегії розвитку закладу освіти); використання кейсів із практики акредитації та моніторингу якості; розвиток умінь формулювати експертні висновки та рекомендації. Таким чином забезпечується трансформація дослідницьких знань у практичні компетентності.

7. Принцип дослідницької активності та проблемності

Методологію неможливо засвоїти лише репродуктивно. Важливо організовувати навчання через: проблемні лекції; наукові дискусії; аналіз суперечливих методологічних підходів; виконання міні-досліджень. Це стимулює самостійність мислення, розвиток критичності та здатність до аргументованої позиції.

8. Принцип міждисциплінарності

Освітній консалтинг поєднує педагогіку, соціологію, менеджмент, економіку освіти, публічну політику. Тому організація навчального процесу має передбачати: інтеграцію різних наукових підходів; аналіз освітніх процесів у ширшому соціальному контексті; використання різних методів дослідження (кількісних і якісних). Це формує здатність працювати у складних багатовимірних ситуаціях.

9. Принцип академічної доброчесності та етичності

Організація освітнього процесу передбачає дотримання етичних норм наукової та педагогічної діяльності: коректне використання джерел, прозорість оцінювання, відповідальність за результати досліджень. Академічна

добročесність виступає основою експертної діяльності у сфері освіти. Опанування дисциплін передбачає засвоєння норм академічної культури: коректне цитування; дотримання авторського права; об'єктивність в інтерпретації результатів; етичність проведення досліджень. Формування цих засад є необхідною умовою професійної відповідальності майбутнього експерта.

10. Принцип цифровізації та інформаційної відкритості

Обидва курси враховують сучасні тенденції цифрової трансформації вищої освіти: використання інтерактивних платформ, змішаного та дистанційного навчання, цифрових інструментів дослідження та комунікації. Сучасна наукова діяльність неможлива без використання цифрових інструментів. Тому навчальний процес має включати:

- роботу з електронними науковими базами;
- використання програм для обробки даних;
- застосування онлайн-інструментів для організації досліджень;
- розвиток навичок інформаційної грамотності.

11. Принцип рефлексивності

В обох курсах важливу роль відіграє розвиток професійної рефлексії: аналіз власних дій, оцінка рішень, усвідомлення ціннісних орієнтирів. Рефлексія розглядається як умова формування методологічної культури та педагогічної майстерності. Магістранти повинні не лише засвоювати методи, а й усвідомлювати власну дослідницьку позицію. Організація навчання має включати:

- самооцінювання;
- аналіз труднощів у виконанні досліджень;
- обговорення методологічних помилок.

Рефлексія сприяє формуванню зрілої професійної ідентичності дослідника й консультанта.

12. Принцип ціннісної орієнтації та соціальної відповідальності

Навчання спрямоване на усвідомлення ролі науки і освіти у сталому розвитку суспільства, відповідальності експерта за прийняті рішення, гуманістичної спрямованості професійної діяльності.

Форми та методи навчання

Спільність форм і методів навчання курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» зумовлена їхнім інтегративним характером та орієнтацією на формування дослідницької, аналітичної й експертно-консалтингової компетентностей магістрів. В обох дисциплінах освітній процес організовується таким чином, щоб поєднати теоретичну підготовку з практичною діяльністю та професійною рефлексією.

1. Лекційні заняття проблемно-аналітичного типу

У межах обох курсів використовуються не традиційні інформаційні лекції, а проблемні, інтерактивні, дискусійні формати. Лекція будується як аналітичне осмислення наукових концепцій, педагогічних моделей, методологічних підходів і сучасних освітніх реформ. Викладач ініціює постановку проблемних питань, аналіз суперечностей, зіставлення різних теоретичних позицій.

2. Семінари-дискусії та круглі столи

Семінарські заняття мають діалогічний характер. Магістранти обговорюють наукові тексти, нормативні документи, результати досліджень, здійснюють порівняльний аналіз концепцій. Використовуються методи аргументованої дискусії, дебатів, експертного обговорення, що формує здатність до критичного мислення та професійної комунікації.

3. Кейс-метод та аналіз професійних ситуацій

У двох курсах активно застосовується аналіз реальних або змодельованих ситуацій з практики вищої освіти:

- експертиза освітньої програми;
- оцінювання якості викладання;
- аналіз мотиваційних проблем студентів;
- розробка дослідницького проєкту.

Кейс-метод дозволяє поєднати методологічні знання з психолого-педагогічним аналізом конкретних ситуацій.

4. Проектна діяльність

Проектний метод виступає спільним інструментом формування професійної автономії. Студенти розробляють:

- міні-дослідження;
- освітні проекти;
- моделі експертного висновку;
- програми розвитку освітнього середовища.

Проектна діяльність сприяє розвитку системного мислення та навичок планування.

5. Науково-дослідні завдання

В обох дисциплінах передбачено виконання індивідуальних або групових дослідницьких завдань:

- аналіз наукових джерел;
- розробка інструментарію (анкети, інтерв'ю, критерії оцінювання);
- проведення мікродослідження;
- інтерпретація отриманих результатів.

Такі форми навчання забезпечують практичне засвоєння методів наукового пошуку та психолого-педагогічної діагностики.

6. Тренінгові та інтерактивні методи

У курсі «Педагогіка та психологія вищої школи» тренінгові технології спрямовані на розвиток комунікативних навичок, емоційного інтелекту, рефлексії. У курсі «Методологія та організація наукових досліджень» – на формування навичок аналізу, аргументації, побудови логіки дослідження. Використовуються вправи з рефлексії, моделювання ролей (експерт, консультант, дослідник), мозковий штурм, групове проектування.

7. Самостійна робота з елементами наукового пошуку

Самостійна робота передбачає опрацювання наукових джерел, підготовку аналітичних оглядів, написання есе, рефлексивних звітів, розробку дослідницьких планів. Вона орієнтована на розвиток навичок академічного письма та інформаційної культури.

8. Використання цифрових та змішаних форм навчання

Обидві дисципліни інтегрують елементи змішаного навчання: онлайн-платформи, інтерактивні сервіси, цифрові інструменти збору й обробки даних, форуми для обговорення. Це сприяє розвитку цифрової компетентності та навичок дистанційної взаємодії.

9. Презентації та публічний захист результатів

Спільною формою є публічна презентація результатів досліджень і проєктів. Магістранти готують доповіді, аналітичні звіти, експертні висновки, що формує навички аргументації, структурування матеріалу та професійної комунікації.

Використання цифрових технологій та інформаційних ресурсів у навчанні

Спільні форми використання цифрових технологій та інформаційних ресурсів у викладанні курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» зумовлені необхідністю формування цифрової, дослідницької та аналітичної компетентностей магістрів з освітнього консалтингу та експертизи. Цифрове середовище в обох дисциплінах виступає не лише допоміжним інструментом, а повноцінним простором професійної діяльності майбутнього консультанта та експерта.

1. Використання платформ змішаного та дистанційного навчання

В обох курсах застосовуються системи управління навчанням (LMS), які забезпечують: розміщення навчальних матеріалів; організацію форумів для дискусій; виконання тестових і проєктних завдань; електронний зворотний зв'язок і оцінювання.

Такі платформи підтримують моделі blended learning, сприяють формуванню навичок самостійного планування навчальної діяльності та відповідальності за результати.

2. Цифрові бібліотеки та наукометричні ресурси

У курсі методології цифрові ресурси використовуються для пошуку наукової інформації (електронні бібліотеки, репозитарії, міжнародні наукометричні бази). У курсі педагогіки та психології вищої школи – для аналізу сучасних досліджень з мотивації, педагогічної майстерності, цифрової дидактики. Студенти навчаються: здійснювати системний пошук джерел; оцінювати їхню наукову валідність; працювати з індексами цитування; формувати коректні бібліографічні описи.

3. Інструменти академічного письма та перевірки доброчесності

Спільною є робота з цифровими сервісами для: оформлення посилань і бібліографії; перевірки текстів на академічну доброчесність; редагування наукових текстів. Це сприяє формуванню культури академічного письма та відповідальності за результати інтелектуальної діяльності.

4. Онлайн-інструменти збору та аналізу даних

У курсі методології студенти використовують цифрові сервіси для створення анкет, опитувань, статистичної обробки результатів. У курсі педагогіки й психології ці ж інструменти застосовуються для діагностики мотивації, аналізу освітнього середовища, оцінювання ефективності педагогічних методик. Таким чином, цифрові технології інтегрують теоретичний аналіз і емпіричну практику.

5. Віртуальні комунікаційні середовища

Онлайн-конференції, відеоплатформи, спільні документи та хмарні сервіси використовуються для: проведення групових обговорень; презентації дослідницьких результатів; моделювання експертних засідань; спільного проектування освітніх програм. Це формує навички дистанційної комунікації, необхідні сучасному консультанту.

6. Цифрові інструменти інтерактивного навчання

Інтерактивні сервіси (онлайн-дошки, тести, візуалізація даних, ментальні карти) застосовуються для: структурування теоретичного матеріалу; моделювання логіки дослідження; аналізу педагогічних ситуацій; розвитку критичного мислення. Цифрові засоби сприяють активізації пізнавальної діяльності та візуалізації складних концептів.

7. Формування цифрової дослідницької культури

В обох курсах особлива увага приділяється розвитку інформаційної грамотності: етичному використанню цифрових джерел; захисту персональних даних під час досліджень; критичному ставленню до інформації; використанню відкритих освітніх ресурсів. Цифрова культура розглядається як складник професійної компетентності освітнього експерта.

8. Публічне представлення результатів у цифровому форматі

Підготовка мультимедійних презентацій, електронних звітів, інфографіки, відеодоповідей виступає спільною формою підсумкового контролю. Це сприяє розвитку навичок наукової комунікації та популяризації результатів дослідження.

Організація самостійної та науково-дослідної роботи магістрантів

Обидві дисципліни мають взаємодоповнювальний характер. Перша забезпечує методологічну основу професійної підготовки, формує розуміння логіки наукового пізнання, принципів побудови дослідження, методів збору та інтерпретації емпіричних даних. Друга дисципліна окреслює змістове поле досліджень, розкриває психолого-педагогічні закономірності функціонування вищої школи, специфіку взаємодії суб'єктів освітнього процесу, механізми професійного становлення особистості у сфері вищої освіти. Їхнє поєднання створює цілісний простір для формування дослідницької культури магістрантів.

Однією зі спільних форм організації роботи виступає аналітико-теоретична самостійна діяльність. Вона передбачає опрацювання сучасних наукових джерел, порівняльний аналіз підходів до розуміння якості вищої

освіти, методологічних стратегій дослідження педагогічних явищ, психологічних механізмів навчання дорослих. У процесі такої роботи магістранти навчаються критично осмислювати інформацію, систематизувати наукові позиції, формулювати аргументовані висновки, що є основою майбутньої експертної діяльності.

Важливе місце в організації освітнього процесу посідає проєктно-дослідницька діяльність, яка інтегрує інструментарій методології з проблематикою педагогіки та психології вищої школи. Магістранти розробляють програми досліджень, визначають об'єкт, предмет, гіпотези, добирають адекватні методи збору даних, здійснюють інтерпретацію результатів. Паралельно вони аналізують психолого-педагогічні аспекти освітнього середовища, моделюють експертну оцінку освітніх програм, розробляють рекомендації щодо вдосконалення організації освітнього процесу. Така інтеграція сприяє формуванню здатності застосовувати наукові методи для розв'язання практичних завдань консалтингу.

Спільною формою науково-дослідної роботи є підготовка магістерської кваліфікаційної роботи, що виступає кульмінацією навчально-дослідної діяльності. Саме в межах цього процесу відбувається синтез методологічної грамотності та психолого-педагогічної компетентності. Магістранти не лише обґрунтовують актуальність обраної проблематики, але й демонструють здатність здійснювати емпіричне дослідження, проводити статистичну обробку результатів, формулювати практично значущі висновки для системи вищої освіти.

Не менш важливими є семінари-дискусії, наукові дебати, аналіз кейсів та експертне моделювання. У цих формах поєднуються теоретичні знання та практичні навички експертної діяльності. Обговорення проблем реформування вищої освіти, етичних аспектів дослідження, академічної доброчесності сприяє формуванню професійної відповідальності, рефлексивності та критичного

мислення. Кейс-метод дозволяє відпрацьовувати алгоритми консалтингового втручання, аналізувати ризики та прогнозувати наслідки управлінських рішень.

На окрему увагу заслуговує участь магістрантів у наукових конференціях, круглих столах, підготовка публікацій та апробація результатів досліджень. Ці форми роботи розширюють межі академічної взаємодії, сприяють формуванню навичок наукової комунікації та презентації результатів дослідження, що є необхідним складником професійної діяльності експерта й консультанта у сфері освіти.

Методи оцінювання результатів навчання та критерії сформованості дослідницької компетентності

Попри різну предметну спрямованість, методи оцінювання результатів навчання та критерії сформованості компетентностей у цих курсах мають спільну методологічну основу – компетентнісний, діяльнісний і рефлексивний підходи.

Спільні методи оцінювання результатів навчання. Передусім, обидва курси орієнтуються на поєднання формувального та підсумкового оцінювання. Формувальне оцінювання реалізується через систематичний зворотний зв'язок, самооцінювання та взаємооцінювання, що стимулює рефлексію й усвідомлення власної професійної позиції. У «Методології та організації наукових досліджень» це проявляється в обговоренні дизайну дослідження, коригуванні гіпотез, аналізі помилок у виборі методів. У «Педагогіці та психології вищої школи» – у рефлексії педагогічних ситуацій, аналізі кейсів, обговоренні стилів викладання та комунікації.

Суттєвою спільною для обох освітніх компонентів формою є проєктна діяльність. Магістранти розробляють дослідницькі або аналітичні проєкти: програму емпіричного дослідження, модель внутрішнього забезпечення якості освіти, експертний висновок щодо освітньої програми. Оцінювання таких робіт ґрунтується на чітких рубриках, які враховують логіку їхньої побудови,

аргументованість, відповідність меті, наукову коректність і практичну значущість.

В обох курсах застосовується кейс-метод, що дозволяє оцінити здатність інтегрувати знання й приймати обґрунтовані рішення. Аналіз конкретних освітніх ситуацій – конфлікт у студентській групі, етична дилема дослідника, проблема академічної доброчесності тощо – виявляє рівень критичного мислення, етичної відповідальності та професійного судження.

Важливим спільним інструментом є портфоліо, яке акумулює результати індивідуальних завдань, аналітичних оглядів літератури, рефлексивних есе, звітів про міні-дослідження. Портфоліо дає змогу простежити динаміку професійного зростання й сформованість інтегральних компетентностей.

Не менш значущими є усні презентації та публічний захист результатів роботи. Вони дозволяють оцінити комунікативну компетентність, уміння аргументувати позицію, вести професійну дискусію, відповідати на запитання експертів – все це є критично важливим для освітнього консультанта.

Спільні критерії сформованості компетентностей. Попри різницю між змістом курсів, критерії оцінювання компетентностей мають спільні виміри.

1. Когнітивний (знаннєвий) критерій.

Оцінюється глибина розуміння теоретичних засад, категоріального апарату, методологічних принципів. У першому курсі – це знання методів дослідження, логіки наукового пошуку; у другому – закономірностей навчання й розвитку дорослої особистості, психології академічної взаємодії. Спільним показником є системність і здатність до міждисциплінарної інтеграції.

2. Операційно-діяльнісний критерій.

Він виявляється у здатності застосовувати знання на практиці: конструювати дослідницький інструментарій, розробляти рекомендації для вдосконалення освітнього процесу, здійснювати експертний аналіз. В обох курсах важливо оцінити не лише правильність дій, а й їхню ситуативну доцільність та обґрунтованість.

3. Аналітико-критичний критерій.

Магістрант повинен демонструвати вміння аналізувати джерела, виявляти суперечності, оцінювати достовірність даних, критично осмислювати педагогічні та управлінські рішення. Для майбутнього консультанта ця компетентність є ключовою, адже вона забезпечує якість експертних висновків.

4. Комунікативний критерій.

Оцінюється культура академічного мовлення, здатність до професійного діалогу, толерантність, уміння працювати в команді. Обидва курси формують уміння презентувати результати, вести переговори, аргументувати рекомендації.

5. Ціннісно-рефлексивний критерій.

Йдеться про сформованість академічної доброчесності, етичної відповідальності, готовності до самоаналізу та професійного саморозвитку. Рефлексія власної діяльності – необхідна умова як наукового дослідження, так і успішної практики педагогічної діяльності.

Узгодженість оцінювання з професійним профілем. Спільність методів і критеріїв зумовлена професійною моделлю магістра з освітнього консалтингу та експертизи. Такий фахівець має одночасно мислити як дослідник і діяти як педагогічний аналітик, поєднуючи доказовість із розумінням людського чинника. Тому оцінювання в обох курсах орієнтоване не лише на відтворення знань, а на здатність інтегрувати їх у комплексних професійних завданнях.

Нижче подано запропоновану нами **розгорнуту концептуальну модель міжпредметних зв'язків дисциплін «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи»** у підготовці магістрів з освітнього консалтингу та експертизи.

Теоретико-методологічні засади інтеграції дисциплін

У системі магістерської підготовки фахівців з освітнього консалтингу зазначені дисципліни утворюють єдиний концептуальний простір професійного становлення. Їх взаємодія не є формальною або допоміжною – вона має глибинний змістовий, функціональний і світоглядний характер.

«Методологія та організація наукових досліджень» формує основу наукового пізнання:

- розуміння структури наукового знання;
- логіку побудови дослідження (проблема – гіпотеза – методи – результати – висновки);
- принципи об'єктивності, верифікації, доказовості;
- володіння методологічними підходами (системний, діяльнісний, компетентнісний, аксіологічний, синергетичний тощо).

Водночас «Педагогіка та психологія вищої школи» забезпечує змістове наповнення цієї методологічної рамки, оскільки:

- розкриває закономірності функціонування освітнього процесу у закладах вищої освіти;
- аналізує психолого-педагогічні механізми навчання й розвитку особистості студента;
- визначає особливості професійної взаємодії викладача і здобувача освіти;
- досліджує соціально-психологічні аспекти академічного середовища.

Таким чином, методологія відповідає на питання «яким чином досліджувати?», а педагогіка й психологія – «який зміст і які явища потребують дослідження?». Їхній синтез створює підґрунтя для доказового освітнього консалтингу.

Дослідницько-аналітичний вимір інтеграції

Освітній консультант або експерт виконує функції аналітика складних освітніх систем. Це передбачає здатність:

- проводити моніторингові та експертні дослідження;
- здійснювати аудит освітніх програм;
- оцінювати якість викладання і навчальних результатів;
- аналізувати інноваційні освітні практики;

- прогнозувати ефективність управлінських рішень.

У цьому контексті методологія наукових досліджень забезпечує інструментарій:

- кількісні методи (анкетування, тестування, педагогічний експеримент, статистичний аналіз);
- якісні методи (інтерв'ю, спостереження, кейс-стаді, контент-аналіз);
- процедури обробки та інтерпретації емпіричних даних.

Натомість, педагогіка та психологія вищої школи надають критерії інтерпретації отриманих результатів, оскільки без розуміння мотивації навчання, когнітивних процесів, соціально-психологічної динаміки студентських груп дослідницькі дані залишаються формальними.

Отже, міжпредметний зв'язок тут реалізується через поєднання методів дослідження та знання природи педагогічних і психологічних явищ, що дозволяє здійснювати комплексну експертизу освітніх процесів.

Компетентнісний аспект взаємодії

Інтеграція дисциплін спрямована на формування системи професійних компетентностей майбутнього магістра:

1. Дослідницька компетентність

- формулювання наукової проблеми;
- постановка гіпотез;
- вибір адекватних методів;
- критичний аналіз джерел.

2. Експертно-аналітична компетентність

- оцінювання ефективності освітніх програм;
- підготовка експертних висновків;
- аргументоване обґрунтування рекомендацій.

3. Рефлексивна компетентність

- аналіз власної професійної діяльності;
- здатність до самооцінювання й самокорекції;

- усвідомлення етичних меж дослідницького втручання.

4. Комунікативно-консультативна компетентність

- ведення професійного діалогу;
- врахування психологічних особливостей замовника консалтингу;
- управління конфліктними ситуаціями.

Методологія забезпечує логіко-аналітичну основу цих компетентностей, тоді як педагогіка та психологія формують гуманістичну та практичну спрямованість професійної діяльності.

Практико-орієнтований вимір у сфері освітнього консалтингу

У реальній професійній діяльності майбутнього магістра в процесі реалізації завдань виробничої науково-педагогічної практики у вищій школі інтеграція дисциплін проявляється поетапно:

Етап 1. Діагностика проблеми

Застосовуються методологічні принципи визначення об'єкта, предмета, показників оцінювання.

Етап 2. Виявлення психолого-педагогічної природи проблеми

Аналізуються мотиваційні, когнітивні, комунікативні та організаційні чинники.

Етап 3. Розроблення рекомендацій

Пропозиції формуються на основі доказових даних із урахуванням психологічної доцільності змін.

Етап 4. Прогнозування наслідків

Використовуються методи моделювання й прогнозування, а також знання психології управління змінами.

Таким чином, відбувається інтеграція на рівні змісту (теорії, концепції), методів (емпіричні та психодіагностичні інструменти) і професійних результатів (комплексна експертна діяльність).

Світоглядно-аксіологічний вимір

Особливого значення набуває ціннісний складник підготовки.

Методологія формує:

- культуру наукового мислення;
- академічну доброчесність;
- відповідальність за достовірність даних;
- орієнтацію на доказовість рішень.

Педагогіка та психологія вищої школи формують:

- гуманістичну парадигму освіти;
- орієнтацію на розвиток особистості;
- етичну відповідальність у взаємодії зі студентами та викладачами.

Інтегративний результат полягає у формуванні консультанта, який поєднує наукову раціональність із людиноцентризмом.

Рівні реалізації міжпредметних зв'язків

1. Концептуальний рівень – узгодження наукових категорій і понять.
2. Змістовий рівень – інтеграція тем і модулів дисциплін.
3. Методичний рівень – використання дослідницьких методів під час вивчення педагогічних явищ.
4. Результативний рівень – виконання магістерських кваліфікаційних робіт на міждисциплінарній основі.
5. Професійно-практичний рівень – застосування інтегрованих знань у процесі стажування, експертизи, аудиту освітніх програм.

Висновки. У результаті здійсненого теоретико-методологічного та змістово-дидактичного аналізу встановлено, що міждисциплінарні зв'язки курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» мають системоутворювальний характер у структурі магістерської підготовки фахівців з освітнього консалтингу та експертизи. Їхня інтеграція не є формальною координацією змісту, а виступає цілісною концепцією професійного становлення майбутнього консультанта й експерта.

Доведено, що методологічна підготовка формує інтелектуально-аналітичний фундамент професійної діяльності: забезпечує здатність до

постановки проблеми, вибору адекватних методів дослідження, критичного аналізу даних, прогнозування наслідків управлінських рішень та дотримання принципів академічної доброчесності. Водночас, курс «Педагогіка та психологія вищої школи» наповнює цей фундамент змістовим і гуманістичним виміром, розкриваючи закономірності функціонування освітнього процесу, психологічні механізми навчання дорослих, особливості професійної взаємодії у вищій школі та принципи студентоцентрованості.

Обґрунтовано, що інтеграція дисциплін реалізується на концептуальному, змістовому, методичному, результативному та професійно-практичному рівнях. На концептуальному рівні узгоджуються категоріальний апарат і методологічні підходи; на змістовому – поєднуються інструментарій дослідження з аналізом педагогічних і психологічних явищ; на методичному – інтегруються форми, методи навчання та цифрові технології; на результативному – забезпечується виконання магістерських досліджень міждисциплінарного характеру; на професійно-практичному – відбувається застосування інтегрованих знань у процесі експертної, консультативної та аналітичної діяльності.

Встановлено, що спільність принципів організації освітнього процесу (науковості, системності, міждисциплінарності, студентоцентрованості, компетентнісної спрямованості, рефлексивності, академічної доброчесності та соціальної відповідальності) створює єдине дидактичне середовище професійної підготовки. Узгодженість форм і методів навчання, організації самостійної та науково-дослідної роботи, а також критеріїв оцінювання результатів навчання забезпечує цілісність формування дослідницької, експертно-аналітичної, комунікативної та ціннісно-рефлексивної компетентностей.

Інтегративний ефект взаємодії дисциплін полягає у формуванні фахівця, здатного поєднувати доказовість і наукову раціональність із гуманістичною орієнтацією та психологічною чутливістю. Такий магістр спроможний здійснювати комплексний аудит освітніх програм, проводити моніторингові дослідження, розробляти стратегії розвитку закладів вищої освіти та

формулювати обґрунтовані рекомендації в умовах трансформаційних змін української освіти.

Отже, міждисциплінарна інтеграція курсів «Методологія та організація наукових досліджень» і «Педагогіка та психологія вищої школи» є стратегічно необхідною умовою підготовки магістрів з освітнього консалтингу та експертизи, оскільки забезпечує формування професіонала нового типу – дослідника, аналітика й консультанта, здатного здійснювати науково обґрунтований супровід розвитку системи вищої освіти України в контексті європейської інтеграції та сталого розвитку.

Література

1. Вітвицька С. С. Педагогіка вищої школи: практикум. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2023. 174 с.
2. Гриньова М., Кононець Н., Жданова-Неділько О., Іщенко І. Дидактична модель освітньої програми «Організація освітнього процесу: консалтинг та експертиза». *Нові горизонти педагогічної майстерності: від традицій до інновацій: колективна монографія* / за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової, д-ра пед. наук Н. В. Кононець ; Полтав. нац пед.ун-т імені В. Г. Короленка. Полтава, 2025. С. 100-131. <https://doi.org/10.33989/pnpu.966.c3697>
3. Жданова-Неділько О.Г. Дидактична система оптимізації навчальної взаємодії викладача і студента в процесі вивчення педагогічних дисциплін. *Моделі підготовки майбутнього вчителя для Нової української школи: колективна монографія*. За ред. проф. М. В. Гриньової. Полтава. Астроя, 2021. С. 226-250.
4. Жданова-Неділько О., Ткаченко А. Педагогічна майстерність в контексті розвитку особистісних ресурсів майбутнього фахівця. *Ресурсно-орієнтоване навчання: теорія та практика підготовки майбутніх менеджерів у цифровому освітньому просторі*. Полтава: ПНПУ, 2025. С. 367-397.
5. Задорожна-Княгницька Л. В., Нетребя М.М., Бодик О.П. Педагогіка вищої школи : навч. посібник. Одеса : Купрієнко С.В. 2022. 309 с.

6. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/stru>
7. Закон України «Про освіту» (2017). URL: <https://sqe.gov.ua/law/zakon-ukraini-pro-osvitu/>
8. Ільченко О. Ю., Мокляк В. М., Кононець Н. В. Методологія та організація наукових досліджень : електронний посіб. Для самостійної роботи та дистанційного навчання здобувачів освітнього ступеня «магістр» (денна форма навчання) спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка / укл. : О. Ю. Ільченко, В. М. Мокляк, Н. В. Кононець. Полтава, 2022. 56 с.
9. Інтеграція Цілей сталого розвитку в стратегії розвитку України. Київ: Екодія, 2022. 56 с.
10. Кравченко, Г. Ю., & Почуєва, О. О. Особливості змісту навчальної дисципліни «Педагогічний консалтинг» у підготовці студентів за магістерськими програмами. *Імідж сучасного педагога*, 2023, № 3(198). С. 25–32.
11. Методологія та організація наукових досліджень: навчальний посібник / укл.: Н. В. Рашкевич, Ю.А. Отрош. Харків, 2022. 291 с.
12. Мірошніченко І. С., Калініченко В. І. Академічна доброчесність як фундаментальна складова професійного становлення сучасних фахівців. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, 2024, вип. 216. С. 230-237.
13. Огнев'юк, В., & Сисоєва, С. Підготовка експертів у галузі освіти в Україні. *Освітологія*, 2015, №4. С. 54–60.
14. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / О.І. Федоренко, В.О. Тюріна, С.П. Гіренко, С.М. Бойко, М.О. Котелюх, П.Д. Червоний, О.В. Медведєва; за заг. ред. О.І. Федоренко. Харків : ФОП Бровін О.В., 2020. 240 с.
15. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / В.Е. Лунячек, Н.О. Ткачова, С.Б. Беляєв, та ін. за ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 344 с.

16. Педагогічна майстерність : підручник. М. В. Гриньова, А. В. Ткаченко, О. Г. Жданова-Неділько, Н. М. Пивовар, І. В. Бабенко, Н. В. Кононець / за ред. М. В. Гриньової. Вид. 4, перероблене і доповнене. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. 225 с.

17. Педагогічна майстерність: Хрестоматія. Упорядники: М.В. Гриньова, А. В. Ткаченко, Н.М. Пивовар, О.Г. Жданова-Неділько, А.В. Ткаченко, І.В. Бабенко. / За заг. ред. М. В. Гриньової. Модулі І–ІІІ. Видання 3, змінене й доповнене. Полтава, 2025. 244 с.

18. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти». Наказ МОНУ № 1466 від 16.10.2024 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/93388/

19. Стратегічна піраміда розвитку вищої освіти в Україні на 2022 – 2032 роки. Київ.2020. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/2022/04/15/VO.plan.2022-2032/Stratehichna.piramida23.02.22.pdf>

20. Ткаченко А. В. Діяльність провідних університетів США щодо подолання нерівності доступу до вищої освіти: системний огляд та аналіз стратегій. *Матеріали II Міжнародного науково-практичного форуму «Основні цілі стратегії сталого розвитку: проблеми та перспективи»*, (м. Полтава, 24–25 вересня 2025 р.) / За заг. ред. Проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 419–421.

21. Ткаченко А.В., Жданова-Неділько О.Г. Європейські дослідження проблем підготовки учителів до організації позашкільної роботи. *Адаптивне управління: теорія і практика*. 2025. Вип. 21 (41).

22. Ткаченко А., Жданова-Неділько О., Міхеєнко О., Сєдаков О. Генеза і зміст міждисциплінарної галузі наукових досліджень: міжнародний досвід. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2024. Том 12, №6. С. 73–79.

23. Ткаченко А., Жданова-Неділько О., Міхеєнко О., Сєдаков О. Організація довгострокових наукових досліджень: деякі аспекти європейського досвіду. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. Том 11, №10. С. 119–126.

24. Ткаченко А. В., Сєдаков О. В. Аналіз сучасних англомовних досліджень невербальних аспектів педагогічного спілкування. *Педагогічна майстерність майбутнього вчителя: поступ, становлення, удосконалення і зростання* : матеріали Міжнар. наук.-практ. форуму (м. Полтава, 5 червня 2025 р.) / за ред. Проф. М. В. Гриньової. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2025. С. 248–251.

25. Ткаченко А., Сєдаков О. Позашкільна робота у закладах загальної середньої освіти як об'єкт наукових досліджень європейських учених. *Освіта. Інноватика. Практика : науковий журнал*. Том 13, №9 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, редкол.: О. В. Семеніхіна (гол. Ред.) [та ін.]. Суми : [СумДПУ ім. А. С. Макаренка], 2025. С. 152–158.

26. Тригуб І. Професійна підготовка експертів у галузі освіти в країнах Східної Європи: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2017.

27. Цілі сталого розвитку та їхня імплементація в Україні. Київ: НАН України, 2023. 105 с.

28. Boiarynova, I., Tsarova, Y., Storozhuk, V., Havrylenko, O., & Karskanova, S. Developing consulting competence in the digital educational space: An experimental study in higher education. *Revista Eduweb*, 2025, № 19(2). С. 199–219.

Abstract. *The article provides a theoretical, methodological, and content-didactic analysis of the interdisciplinary connections of the courses “Methodology and Organization of Scientific Research” and “Pedagogy and Psychology of Higher Education” in the system of master’s training of specialists in educational consulting and expertise. The relevance of the problem in the context of transformations of Ukrainian education, European integration processes, the functioning of the system of ensuring the quality of higher education and the implementation of the principles of evidence-based policy is substantiated. The role of methodological training as the intellectual and analytical foundation of the professional activity of a consultant and expert is determined and the*

psychological and pedagogical dimension of the formation of their competencies is characterized. The levels of integration of disciplines are revealed – conceptual, substantive, methodological, productive and professional-practical. It is proven that the consistency of principles, forms, teaching methods and assessment criteria ensures the formation of research, expert-analytical, communicative and value-reflective competencies. The integration of disciplines is considered as a strategic condition for optimally organized master's training, capable of providing scientifically sound support for the development of the higher education system of Ukraine.

Key words: *interdisciplinary integration; master's training; educational consulting; educational expertise; methodology of scientific research; higher education pedagogy; higher education psychology; professional competence; ensuring the quality of education; evidence-based policy.*

DOI <https://doi.org/10.33989/pnpn.1235.c4136>

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО ПРИНЦИПУ НАОЧНОСТІ ЗАСОБАМИ СИСТЕМ ДИНАМІЧНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

***Анотація.** У статті досліджено можливості реалізації дидактичного принципу наочності у процесі підготовки майбутніх учителів математики засобами систем динамічної математики. Обґрунтовано доцільність використання цифрових інструментів для візуалізації математичних об'єктів, процесів і залежностей у фаховій підготовці здобувачів освіти. Проаналізовано дидактичний потенціал інтерактивних середовищ у формуванні математичних понять, розвитку просторового мислення та дослідницьких умінь. Визначено педагогічні умови ефективної інтеграції систем динамічної математики в освітній процес закладу вищої освіти. Підкреслено роль цифрової наочності у підвищенні мотивації до навчання та формуванні методичної компетентності майбутніх учителів. Доведено, що систематичне застосування таких засобів сприяє активізації пізнавальної діяльності та підготовці студентів до використання інноваційних технологій у професійній діяльності.*

***Ключові слова:** принцип наочності, системи динамічної математики, професійна підготовка, майбутні учителі математики, цифрові технології, візуалізація, математична освіта.*

Сучасний етап розвитку математичної освіти характеризується активною цифровою трансформацією освітнього середовища, що зумовлює переосмислення підходів до реалізації дидактичних принципів навчання, зокрема принципу наочності. Інтенсивне впровадження інформаційно-

комунікаційних технологій у підготовку майбутніх учителів математики відкриває нові можливості для візуалізації абстрактних понять, моделювання математичних об'єктів і процесів, дослідження функціональних залежностей та геометричних перетворень у динамічному режимі.

Особливого значення в цьому контексті набувають системи динамічної математики (*GeoGebra, Desmos, Cabri, DG та ін.*), які забезпечують інтерактивність, варіативність і дослідницький характер навчальної діяльності. Їх використання сприяє не лише підвищенню рівня наочності математичного матеріалу, а й формуванню глибокого концептуального розуміння математичних структур, розвитку просторового та функціонального мислення, активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти (Андрощук, Жук, 2024).

У зв'язку з цим предметна і методична підготовка майбутніх учителів математики має здійснюватися в умовах цілеспрямованого використання систем динамічної математики як інструменту реалізації принципу наочності під час вивчення фахових дисциплін і проходження педагогічної практики. Це забезпечує готовність майбутніх педагогів до впровадження сучасних цифрових засобів у професійній діяльності та підвищує якість шкільної математичної освіти.

Аналіз наукових праць свідчить про зростання інтересу дослідників до проблеми використання комп'ютерних математичних систем у навчальному процесі вищої школи. Питання застосування математичних пакетів та педагогічних програмних засобів розглядалися у дослідженнях С. Дяченко, Т. Ніренбург, І. Пальчикової, Є. Рябухіної, Є. Кліменко, А. Денисової, Т. Крамаренко, Д. Покришня, О. Співаковського, М. Жалдака, С. Рибак, В. Клочко та інших учених. Водночас проблема системного впровадження саме систем динамічної математики як засобу реалізації дидактичного принципу наочності у професійній підготовці майбутніх учителів математики потребує подальшого теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення.

Попри наявність значної кількості програмних засобів (*GeoGebra*, *Desmos*, *Cabri*, *DG* та ін.), у практиці підготовки майбутніх учителів математики їх використання часто має фрагментарний характер і не пов'язується безпосередньо з реалізацією конкретних дидактичних принципів.

У результаті:

- цифрові інструменти використовуються як ілюстративний додаток, а не як засіб формування математичних понять;
- недостатньо формується методична готовність майбутнього вчителя до впровадження динамічної візуалізації у шкільній практиці;
- відсутня цілісна модель інтеграції систем динамічної математики в структуру фахової підготовки.

Це зумовлює необхідність розроблення науково обґрунтованої методики використання систем динамічної математики саме в контексті реалізації принципу наочності.

У контексті реалізації дидактичного принципу наочності засобами систем динамічної математики доцільно враховувати потенціал сучасного науково-дослідницького програмного забезпечення, що активно використовується у професійній математичній діяльності та освітньому процесі. Ринок спеціалізованих математичних середовищ представлений широким спектром програмних продуктів, серед яких *MathCAD*, *MatLab*, *Mathematica*, *Maple*, *Maxima* та інші. Зазначені системи забезпечують комплекс інструментів для виконання як чисельних, так і символьних обчислень, що розширює можливості візуалізації та моделювання математичних об'єктів (Гриб'юк, 2020).

Функціональний інструментарій таких середовищ охоплює виконання арифметичних і логічних операцій, обчислення елементарних та спеціальних функцій, роботу з числами різних типів (дійсними, комплексними), опрацювання числових даних довільної точності та в різних системах числення. Важливим є також забезпечення процедур символьного та чисельного диференціювання й інтегрування, знаходження границь, обчислення сум і добутків, перетворення

аналітичних виразів. Окремий блок становлять операції з векторами і матрицями, розв'язування задач лінійної алгебри, елементів векторного аналізу (обчислення градієнта, дивергенції, ротора тощо), що є суттєвим для підготовки майбутніх учителів математики до пояснення відповідного навчального матеріалу.

Значущою характеристикою зазначених систем є їх розвинені засоби графічного представлення інформації: побудова графіків функцій однієї та кількох змінних, полярних кривих, поверхонь, ліній рівня, векторних полів, статистичних залежностей. Саме ці можливості створюють передумови для переходу від статичної ілюстрації до динамічного моделювання математичних процесів, що безпосередньо корелює з принципом наочності в навчанні.

Таке програмне забезпечення умовно поділяється на кілька груп залежно від функціонального призначення. До першої групи належать математичні пакети вузької спеціалізації (*GAP, Macaulay, Singular*), орієнтовані на розв'язування специфічних задач алгебри та теорії чисел. Другу групу становлять засоби візуалізації математичних даних (*GnuPlot, Jmol, LaTeX*), що забезпечують графічне подання результатів обчислень і підготовку математичних текстів. До третьої групи відносять системи геометричного та інженерного моделювання (*ANSYS, Autodesk 3ds Max*), які дозволяють здійснювати просторове моделювання складних об'єктів. Четверту групу складають системи комп'ютерної алгебри (*Maple, Mathematica, MATLAB, MathCAD, Maxima, Sage*), що поєднують символічні та чисельні методи обчислення.

Аналіз наукових досліджень засвідчує, що проблема використання систем комп'ютерної математики у професійній підготовці педагогів є предметом ґрунтовного вивчення. Зокрема, С. Дяченко обґрунтовує доцільність застосування інтегрованої символічної системи *Mathematica* як ефективного засобу навчання вищої математики (Дяченко, 2019). У працях О. Шаран розглядається використання середовища *Derive* як інструменту організації факультативних занять та формування обчислювальної культури учнів (Шаран, 2009). О. Співаковський підкреслює роль систем комп'ютерної алгебри у

підтримці професійної математичної діяльності, пов'язаної із символічними перетвореннями та чисельними розрахунками (Співаковський, 2003). Л. Ковальов, С. Лещенко, М. Медведєва, Р. Ненька акцентують увагу на використанні Maple та MathCAD для ілюстрування лекційного матеріалу, зокрема побудови графіків і демонстрації алгоритмів обчислень (Ковальов та ін., 2020). Ю. Триус здійснює порівняльний аналіз найпоширеніших систем комп'ютерної математики, визначаючи їх потенціал для використання у закладах вищої освіти (Триус, 2010).

У межах нашого дослідження особливий інтерес становлять системи комп'ютерної алгебри як підґрунтя для подальшого переходу до систем динамічної математики. Зокрема, середовище Mathematica вирізняється поєднанням потужного символічного ядра, розвинених графічних інструментів і функціональної мови програмування. Воно забезпечує створення інтерактивних документів із високоякісним графічним та формульним оформленням, що відповідає вимогам наукової комунікації та освітньої практики (Абелл (Abell), Браселтон (Braselton), 2017).

Водночас, попри значний потенціал зазначених систем, їх використання у підготовці майбутніх учителів математики має бути педагогічно доцільним і методично вмотивованим. У контексті реалізації принципу наочності доцільним є поєднання можливостей систем комп'ютерної алгебри з інструментарієм систем динамічної математики (*GeoGebra*, *Desmos* тощо), що забезпечує інтерактивність, варіативність і дослідницьку спрямованість навчального процесу. Така інтеграція створює умови для формування методичної готовності майбутнього вчителя до використання цифрових засобів візуалізації у шкільному курсі математики та підвищує ефективність опанування складного математичного змісту через поєднання аналітичного й графічного представлення навчального матеріалу.

Розглянемо детальніше можливості систем комп'ютерної алгебри на прикладі середовища **Mathematica**. Це потужна система комп'ютерної алгебри,

що широко застосовується у наукових, інженерних, математичних і комп'ютерних дослідженнях. Програмний пакет забезпечує створення автономних інтерактивних документів, у яких поєднуються аналітичні викладки, формульний запис і високоякісна графічна візуалізація результатів у поліграфічному форматі.

Mathematica характеризується інтуїтивно зрозумілим інтерфейсом, розвиненою мовою програмування, широким набором вбудованих функцій для символічних і чисельних обчислень, а також інтегрованим текстовим редактором. Сукупність зазначених можливостей дозволяє використовувати систему не лише як обчислювальний інструмент, а й як дидактичний засіб підтримки наочності та організації дослідницької діяльності в процесі підготовки майбутніх учителів математики.

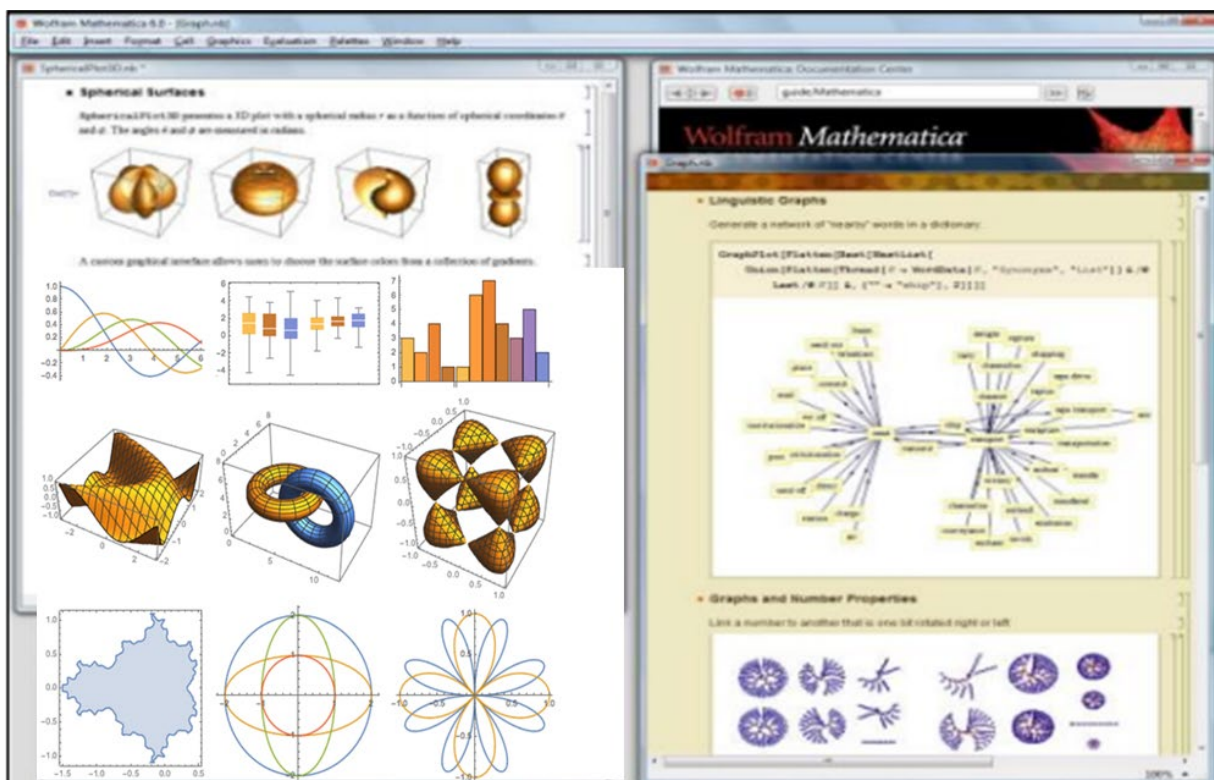


Рис. 1. Фрагмент роботи у системі Mathematica

На рис. 1. Представлено фрагменти робочого середовища системи комп'ютерної алгебри Mathematica, що ілюструють її функціональні можливості у контексті візуалізації та моделювання математичних об'єктів.

Ліва частина зображення демонструє приклади побудови просторових поверхонь та тривимірних моделей складної структури, які можуть бути інтерактивно змінені шляхом варіювання параметрів. Такий формат подання забезпечує динамічну наочність, дозволяє досліджувати геометричні властивості об'єктів, аналізувати симетрію, кривину, топологічні характеристики та встановлювати зв'язки між аналітичним записом і графічною інтерпретацією.

Права частина рисунка відображає можливості системи щодо роботи з символьними обчисленнями, структурованими графічними схемами та математичними конструкціями. Інтерфейс поєднує текстовий редактор, формульний ввід і графічні результати обчислень, що забезпечує створення інтерактивних документів, у яких аналітичні викладки інтегруються з візуальним поданням результатів. Такий формат є особливо цінним у підготовці майбутніх учителів математики, оскільки дозволяє формувати цілісне бачення математичного об'єкта: від формули – до графіка, від алгоритму – до моделі.

У межах реалізації дидактичного принципу наочності використання Mathematica сприяє переходу від статичного ілюстрування до дослідницького моделювання. Інтерактивність середовища дає можливість демонструвати вплив зміни параметрів на форму графіка або поведінку функції в режимі реального часу, що поглиблює розуміння математичних закономірностей і розвиває аналітико-синтетичне мислення.

Наступною системою розглянемо **Maple**. Maple є спеціалізованою системою комп'ютерної алгебри, орієнтованою на виконання як символьних, так і чисельних обчислень (рис. 2). У межах реалізації дидактичного принципу наочності це програмне середовище може виступати ефективним інструментом поєднання аналітичних перетворень із графічною інтерпретацією результатів.

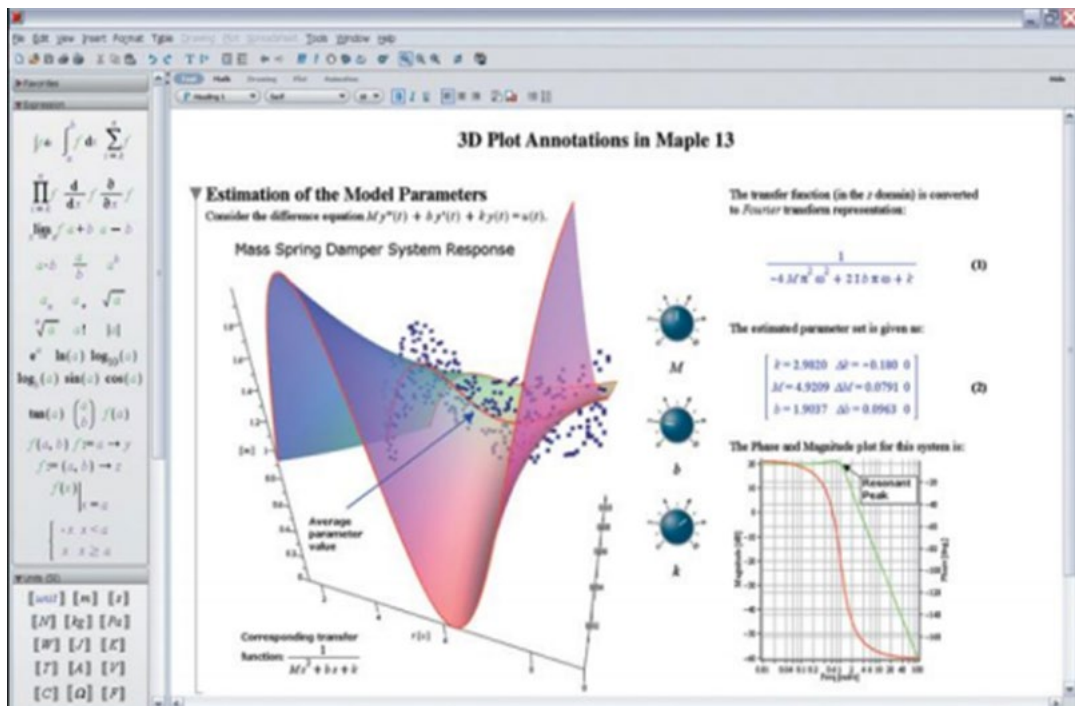


Рис. 2. Фрагмент роботи у системі Maple

На рис. 2. Представлено приклад робочого вікна *Maple* із побудовою тривимірної поверхні та супровідними аналітичними розрахунками. Інтерфейс дозволяє одночасно відображати математичні формули у форматі, наближеному до поліграфічного, текстові пояснення та графічні результати обчислень. Така структурна організація робочого простору сприяє формуванню цілісного уявлення про математичний об'єкт: від його аналітичного задання – до просторової візуалізації. Особливої дидактичної цінності набуває можливість дослідження залежностей між параметрами моделі в інтерактивному режимі.

Функціональні можливості *Maple* охоплюють розв'язування задач теорії чисел, теорії груп, евклідової та аналітичної геометрії, математичної статистики й теорії ймовірностей, фінансової математики (Шевчук, Шевчук, 2020). Система підтримує операції з дійсними та комплексними числами, побудову графіків функцій, у тому числі конформних відображень у комплексній площині, а також візуалізацію кривих і поверхонь у дво- і тривимірному просторі (явно та параметрично заданих). Розвинені засоби графіки й анімації забезпечують

можливість моделювання динамічних процесів, що є важливим для глибшого розуміння змісту математичних понять.

Важливо підкреслити, що середовище *Maple* має вбудовану мову програмування інтерпретаторного типу, яка дає змогу розробляти алгоритми розв'язування задач і автоматизувати обчислювальні процедури (Шевчук, Шевчук, 2021). Це створює передумови для формування у майбутніх учителів математики навичок алгоритмічного мислення та дослідницької діяльності.

Водночас окремі дослідники звертають увагу на певну академічність інтерфейсу системи та складність його структури для початкового опанування, що може ускладнювати використання *Maple* у шкільній практиці без відповідної методичної підготовки (Ковальчук, 2019). Саме тому в контексті підготовки майбутніх учителів доцільним є поєднання можливостей *Maple* із більш інтуїтивними системами динамічної математики, що забезпечує поступовий перехід від складних символічних обчислень до доступної інтерактивної візуалізації.

Mathcad є багатofункціональною інтерактивною обчислювальною системою, орієнтованою на поєднання математичних розрахунків із текстовими поясненнями та графічною інтерпретацією результатів (рис. 3).

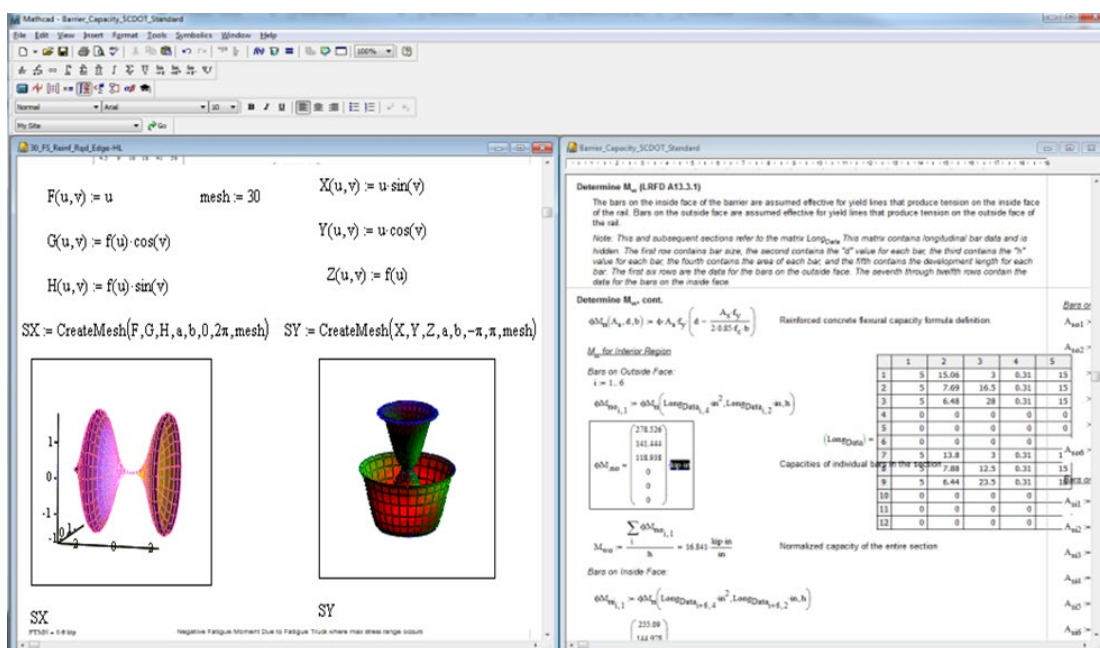


Рис. 3. Фрагмент роботи у системі Mathcad

У межах реалізації дидактичного принципу наочності це програмне середовище може розглядатися як ефективний інструмент структурованого подання математичних розв'язань у форматі, максимально наближеному до традиційного письмового оформлення.

На рис. 3 продемонстровано робочий інтерфейс *Mathcad*, у якому обчислювальні процедури, таблиці даних, формульні записи та текстові коментарі інтегровані в єдиний документ. Така організація простору дозволяє поетапно відображати хід розв'язування задачі — від введення вихідних параметрів до отримання числових і графічних результатів. Для підготовки майбутніх учителів математики це має принципове значення, оскільки сприяє формуванню логіки математичного доведення та культури оформлення розрахунків (Мілюкова, 2019).

Функціональні можливості системи охоплюють виконання числових операцій різного рівня складності, символічне й чисельне диференціювання та інтегрування, обчислення тригонометричних, експоненційних, логарифмічних, гіперболічних та інших функцій, знаходження власних значень і власних векторів лінійних операторів, роботу з матрицями та векторами. Крім того, середовище підтримує статистичну обробку даних, побудову імовірнісних моделей розподілу та аналіз результатів експериментальних досліджень.

Важливою перевагою *Mathcad* є наочне відображення математичних виразів у природній формі, що наближує електронний документ до традиційного зошитового запису (Шевчук, Шевчук, 2020). Це створює сприятливі умови для використання системи у навчальному процесі, особливо під час пояснення алгоритмів розв'язування задач і демонстрації покрокових обчислень. Наявність дво- та тривимірної графіки дозволяє здійснювати візуалізацію функціональних залежностей і результатів моделювання.

Разом з тим, порівняно з іншими інтегрованими системами комп'ютерної алгебри, *Mathcad* має певні обмеження у сфері графічного моделювання, зокрема

щодо гнучкості форматування графіків та побудови поверхонь, заданих параметричними рівняннями.

Maxima є спеціалізованою системою комп'ютерної алгебри, призначеною для роботи з символьними та чисельними виразами в різних розділах математики (рис. 4).

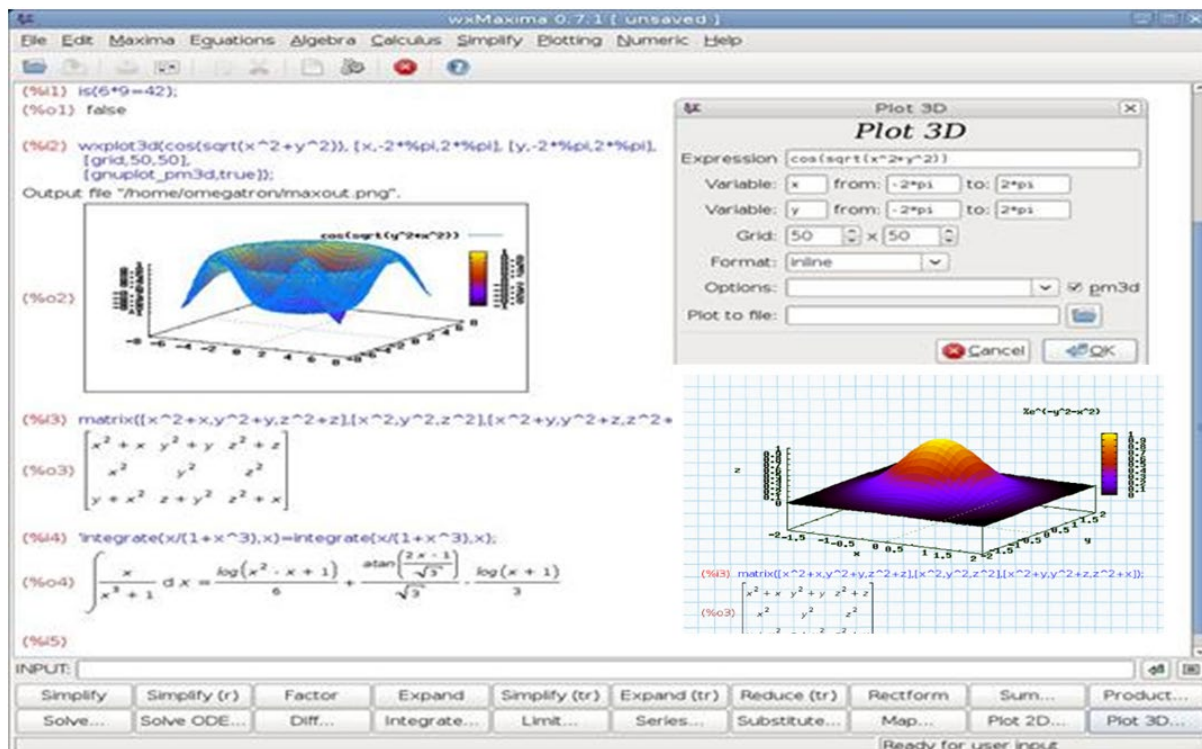


Рис. 4. Фрагмент роботи у системі Maxima

На рис. 4 продемонстровано робоче середовище *Maxima*, у якому відображено символічні перетворення алгебраїчних виразів і побудову тривимірної поверхні. Інтерфейс забезпечує введення формул у текстовому форматі з подальшим автоматичним виконанням обчислень та графічним поданням результатів. Побудова двовимірних і тривимірних графіків здійснюється на основі аналітичного задання функцій, що дозволяє встановлювати взаємозв'язок між формульним записом і його геометричною інтерпретацією. Така інтеграція сприяє глибшому розумінню математичних залежностей і формує в майбутніх учителів уміння поєднувати теоретичні знання з їх візуалізацією.

Серед ключових функціональних можливостей *Maxima* — перетворення та спрощення алгебраїчних виразів, диференціювання, обчислення визначених і невизначених інтегралів, знаходження границь, обчислення скінченних і нескінченних сум та добутків, розв’язування алгебраїчних і диференціальних рівнянь та їх систем, розкладання функцій у ряди. Система також підтримує реалізацію чисельних методів для задач, які не мають аналітичного розв’язку, що розширює її можливості у сфері математичного моделювання.

Окрему цінність для освітнього процесу становлять інструменти розв’язування задач оптимізації (зокрема задач лінійного програмування та пошуку екстремумів функцій), а також засоби математичної статистики. Реалізований у системі адаптивний контроль точності дозволяє автоматично добирати оптимальні алгоритми обчислень, що підвищує достовірність результатів і формує у здобувачів освіти уявлення про алгоритмічну основу чисельних методів (Гриб’юк, 2020).

Maxima має вбудовану довідкову систему з прикладами використання функцій, що полегшує її опанування. Простота інтерфейсу та відкритість програмного коду створюють сприятливі умови для використання системи як у базовій математичній підготовці, так і в науково-дослідній діяльності.

У підготовці майбутніх учителів математики *Maxima* доцільно застосовувати як засіб формування навичок аналітичних перетворень і дослідницького підходу до розв’язування задач. Водночас для забезпечення повноцінної інтерактивної наочності доцільним є її поєднання із системами динамічної математики, що дозволяє інтегрувати символні обчислення з візуальним моделюванням математичних процесів.

MatLab є потужним пакетом прикладних програм для розв’язування складних обчислювальних задач, а також середовищем програмування з однойменною мовою високого рівня (рис. 5). У контексті реалізації дидактичного принципу наочності ця система виступає ефективним

інструментом математичного моделювання, обробки даних та графічної інтерпретації результатів досліджень.

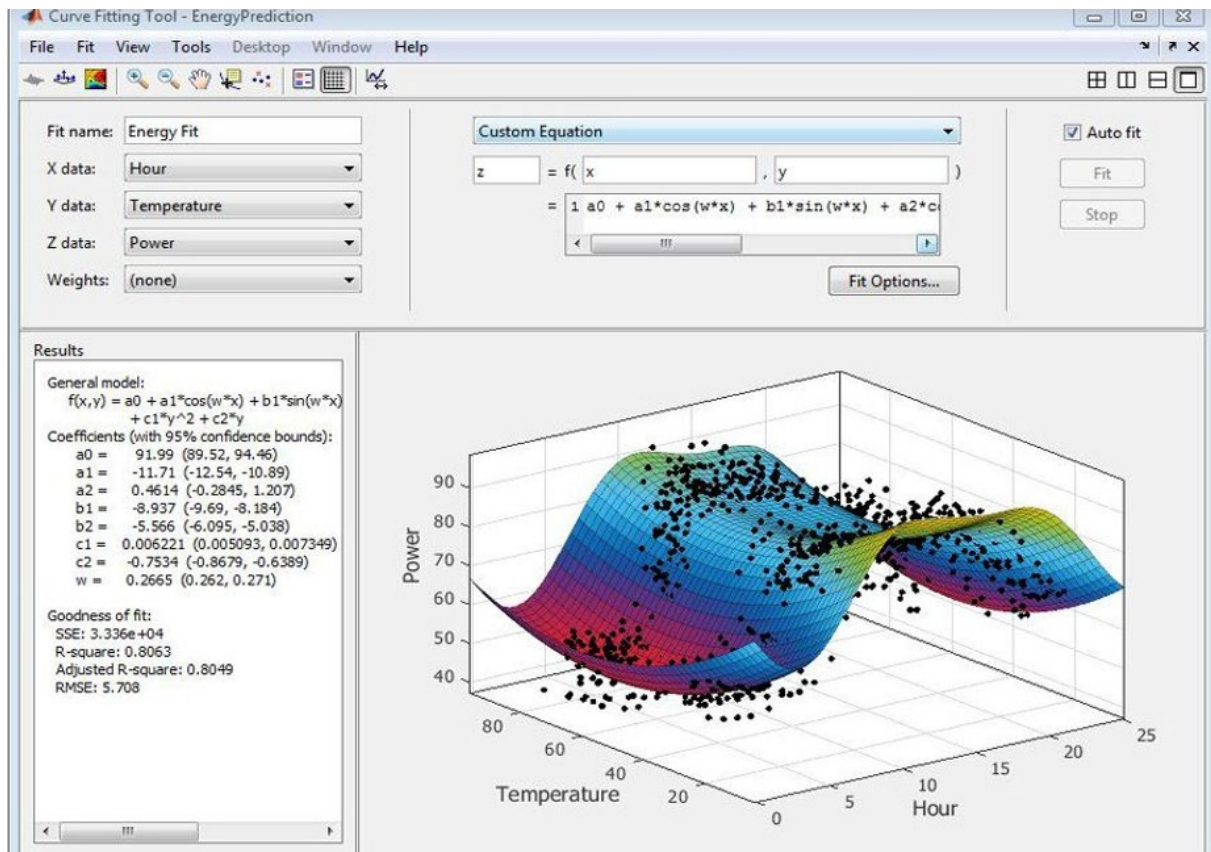


Рис. 5. Фрагмент роботи у системі MatLab

На рис. 5 представлено приклад використання *MatLab* для апроксимації експериментальних даних із подальшою побудовою тривимірної поверхні. Робоче середовище дозволяє поєднувати чисельні розрахунки, статистичний аналіз і візуалізацію результатів у вигляді просторових моделей. Така інтеграція аналітичного та графічного компонентів забезпечує високий рівень наочності, що є особливо важливим у процесі підготовки майбутніх учителів математики до пояснення прикладних аспектів математичного аналізу, оптимізації та теорії функцій багатьох змінних.

Мова програмування *MatLab* є інтерпретованою, підтримує об'єктно-орієнтовані підходи, містить розвинені структури даних та значний набір вбудованих функцій для роботи з матрицями, векторами, масивами великих

обсягів. Саме матрична орієнтація системи забезпечує ефективність виконання операцій лінійної алгебри, чисельного інтегрування, розв'язування диференціальних рівнянь, обробки сигналів і зображень (Почтовюк, 2011). Інтегроване середовище розробки дозволяє створювати алгоритми, моделювати складні процеси та автоматизувати обчислювальні процедури.

До ключових переваг *MatLab* належать мультиплатформеність, масштабованість, можливість роботи з великими масивами даних і розвинені засоби дво- та тривимірної графіки. Це створює сприятливі умови для організації дослідницької діяльності здобувачів освіти, формування навичок математичного моделювання та аналізу результатів експерименту.

Водночас система характеризується підвищеними вимогами до апаратних ресурсів, обмеженими можливостями символьних обчислень (порівняно із системами комп'ютерної алгебри) та певними особливостями організації довідкового середовища. Зазначені аспекти потребують врахування при впровадженні *MatLab* у навчальний процес.

Для забезпечення ефективної реалізації дидактичного принципу наочності у процесі професійної підготовки майбутніх учителів математики доцільним є систематичне використання систем динамічної математики (СДМ), зокрема *GeoGebra*, *Desmos* та інших інтерактивних математичних середовищ. Зазначені інструменти дозволяють інтегрувати аналітичний, графічний і чисельний компоненти навчання, забезпечуючи цілісне сприйняття математичних об'єктів і процесів, розглянемо деякі з них.

GeoGebra— це система динамічної математики, що поєднує інструменти геометрії, алгебри, математичного аналізу, статистики та тривимірного моделювання в єдиному інтерактивному середовищі. У межах реалізації дидактичного принципу наочності *GeoGebra* виступає одним із найбільш ефективних засобів візуалізації математичних об'єктів і процесів у підготовці майбутніх учителів математики (рис. 6).

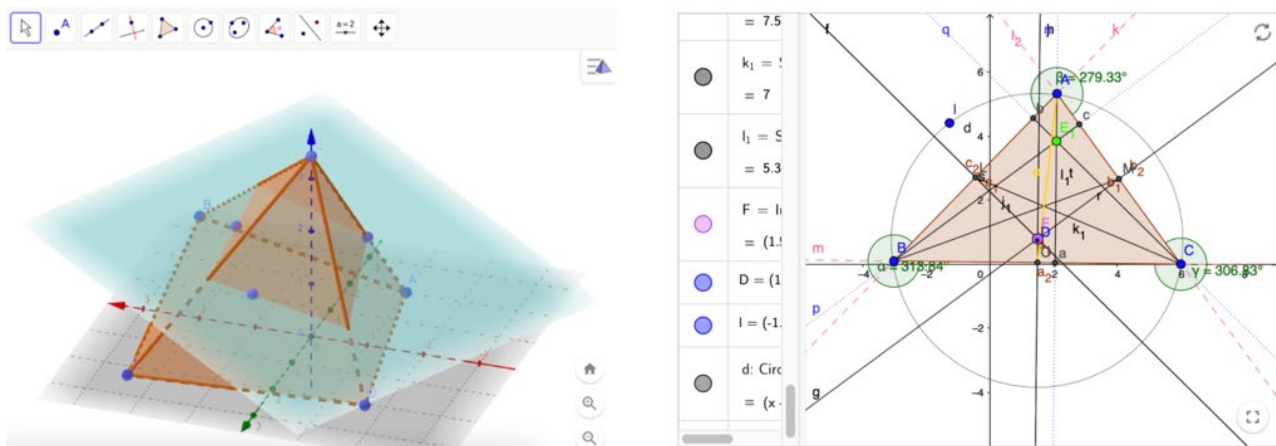


Рис. 6. Фрагмент роботи у системі GeoGebra

Середовище забезпечує одночасне відображення алгебраїчного, графічного та табличного подання математичних об'єктів. Будь-яка зміна параметрів автоматично відображається на графіку, що дозволяє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між аналітичним записом і його геометричною інтерпретацією (Андрощук, Жук, 2024). Така синхронізація сприяє формуванню цілісного математичного мислення та розвитку здатності до узагальнення.

До основних можливостей *GeoGebra* належать:

- побудова та дослідження графіків функцій, у тому числі параметричних і неявно заданих;
- створення динамічних моделей із використанням повзунків для варіювання параметрів;
- візуалізація похідної як функції та як кута нахилу дотичної;
- графічна інтерпретація визначеного інтеграла (площа під кривою);
- побудова поверхонь і ліній рівня у тривимірному просторі;
- моделювання векторів, базисів, перетворень площини та простору;
- створення інтерактивних навчальних матеріалів і демонстрацій;
- статистична обробка даних, побудова гістограм і діаграм розсіювання (Рашевська, 2010).

Важливою перевагою *GeoGebra* є інтуїтивно зрозумілий інтерфейс та можливість використання як у локальній версії, так і в хмарному середовищі

(Крамаренко, Чернишова, 2024). Це забезпечує доступність інструменту під час аудиторної та самостійної роботи студентів, а також у період педагогічної практики.

У контексті підготовки майбутніх учителів математики *GeoGebra* виконує не лише ілюстративну, а й методичну функцію. Студенти набувають досвіду створення власних динамічних моделей, що формує їхню готовність до впровадження цифрових засобів візуалізації у шкільному курсі математики. Зокрема, інструменти анімації дозволяють демонструвати процеси граничного переходу, дослідження екстремумів, зміну поведінки функції при варіюванні параметрів, що значно підсилює наочність навчання (Лещенко, 2025).

Серед обмежень можна відзначити менші можливості символічних перетворень порівняно із системами комп'ютерної алгебри, однак це компенсується високим рівнем інтерактивності та наочності.

Таким чином, *GeoGebra* є універсальним дидактичним інструментом реалізації принципу наочності, що забезпечує інтеграцію аналітичного та графічного компонентів навчання, активізує пізнавальну діяльність і сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів математики в умовах цифрового освітнього середовища.

Desmos – це веборієнтована система динамічної математики, призначена передусім для побудови та дослідження графіків функцій, параметричних залежностей і статистичних моделей у режимі реального часу. У контексті реалізації дидактичного принципу наочності *Desmos* виступає ефективним інструментом швидкої інтерактивної візуалізації математичних об'єктів у підготовці майбутніх учителів математики.

До основних можливостей *Desmos* належать: побудова графіків функцій однієї та кількох змінних; створення параметричних і полярних графіків; використання повзунків для дослідження впливу параметрів; візуалізація систем рівнянь та нерівностей; дослідження перетинів графіків, точок екстремуму, нулів функції; побудова таблиць значень і діаграм розсіювання; виконання базових

статистичних розрахунків та побудова регресійних моделей; створення інтерактивних навчальних активностей (Шевчук, 2020).

Середовище характеризується мінімалістичним інтерфейсом і високою швидкістю графічної обробки, що дозволяє миттєво відображати зміни графіка при варіюванні параметрів. Введення формули автоматично супроводжується її графічною інтерпретацією, що забезпечує безпосередній зв'язок між аналітичним записом і геометричним образом. Така функціональність сприяє розвитку інтуїтивного розуміння поведінки функцій і залежностей.

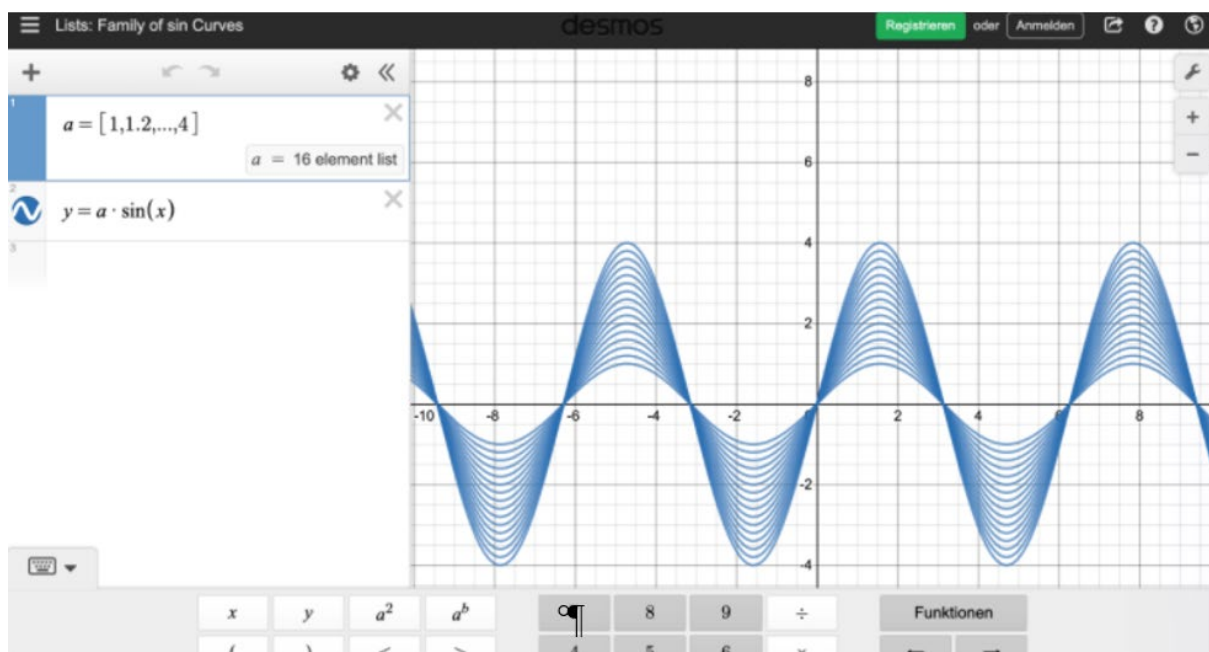


Рис. 7. Фрагмент роботи у системі Desmos

На рисунку 7 представлено приклад використання середовища *Desmos* для дослідження параметричної залежності функції у контексті реалізації дидактичного принципу наочності. Зображено сімейство синусоїд, заданих формулою:

$$y = a \cdot \sin(x),$$

де параметр a набуває різних значень (у лівій панелі подано список значень параметра). У результаті на координатній площині одночасно відображається кілька графіків, що утворюють так зване «сімейство кривих».

Даний приклад демонструє можливості *Desmos* щодо:

- варіювання параметра в режимі реального часу;
- одночасного відображення декількох графіків;
- візуального аналізу впливу коефіцієнта на амплітуду функції;
- встановлення функціональної залежності між аналітичним записом і графічним образом.

З дидактичної точки зору така візуалізація є особливо ефективною при формуванні у майбутніх учителів математики розуміння ролі параметрів у функціональних залежностях (Олексюк, Іванюк, 2021). Зміна коефіцієнта a наочно ілюструє зміну амплітуди коливань без впливу на період функції, що дозволяє студентам узагальнити властивості тригонометричних функцій на основі спостереження та аналізу.

Інтерактивність середовища сприяє переходу від статичного сприйняття графіка до дослідницької діяльності: студенти можуть самостійно змінювати параметри, формулювати гіпотези щодо поведінки функції та перевіряти їх експериментально. Таким чином, *Desmos* забезпечує поєднання аналітичного, графічного й експериментального компонентів навчання.

Системи динамічної математики дозволяють реалізувати принцип наочності не лише через демонстрацію готових графіків, а й через організацію параметричного моделювання, що формує методичну готовність майбутніх учителів математики до використання інтерактивних засобів у шкільному курсі математики.

На рисунку 8 представлено приклади використання середовища *Desmos* для створення складних графічних моделей на основі аналітичних виразів і систем рівнянь (Роботи глобального конкурсу математичного мистецтва, 2020). Зображення демонструє три різні типи візуалізацій, що ілюструють потенціал *Desmos* у реалізації дидактичного принципу наочності.

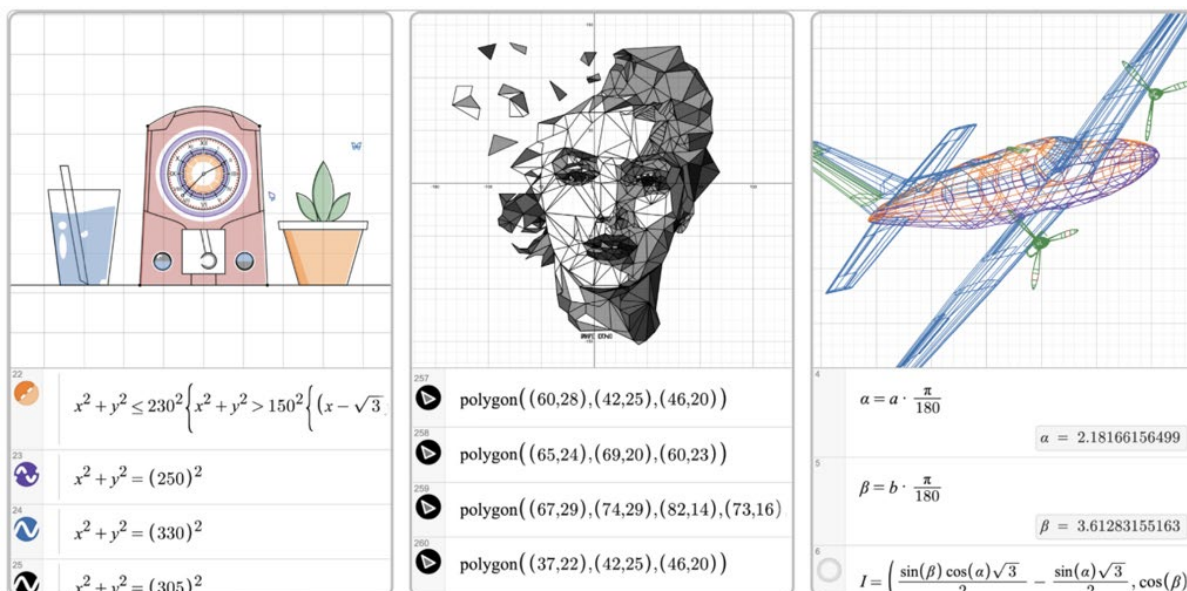


Рис. 8. Фрагмент роботи у системі Desmos

У лівій частині подано приклад побудови композиційного зображення (інтер'єрна сцена з годинником, склянкою та рослиною), сформованого за допомогою рівнянь кіл, нерівностей і систем умов. Аналітичні записи типу $x^2 + y^2 = r^2$, свідчить про використання рівнянь другого порядку для моделювання геометричних елементів. Такий підхід дозволяє майбутнім учителям математики усвідомити зв'язок між алгебраїчним описом і графічною інтерпретацією об'єкта.

У центральній частині зображено складну полігональну модель обличчя, створену через задання великої кількості координат вершин багатокутників. У списку ліворуч відображено команди типу `polygon((x1,y1), (x2,y2), ...)`, що демонструє можливість *Desmos* працювати з координатною геометрією та моделювати об'єкти засобами аналітичної побудови. Це сприяє розвитку просторового мислення, алгоритмічної культури та розуміння структури геометричних моделей.

У правій частині рисунка представлено тривимірну параметричну модель літака з використанням тригонометричних залежностей і параметрів (наприклад, формули перетворення градусної міри кута в радіани). Наявність повзунків для

параметрів α та β свідчить про динамічний характер моделі — зміна значень автоматично змінює форму або орієнтацію об'єкта. Така інтерактивність є важливим інструментом у процесі дослідження функціональних залежностей і параметричних моделей.

У підготовці майбутніх учителів математики *Desmos* доцільно використовувати як засіб оперативної демонстрації властивостей функцій, дослідження поведінки графіків при зміні коефіцієнтів, пояснення геометричного змісту похідної та інтеграла (через наближення площ), а також для організації дослідницьких завдань і фронтальної роботи зі студентами.

Важливою перевагою *Desmos* є його доступність (робота через браузер без встановлення програмного забезпечення), що робить його зручним інструментом для аудиторного й дистанційного навчання. Система підтримує колективну взаємодію, що сприяє розвитку комунікативних компетентностей та організації активних форм навчання (Олексюк, Іванюк, 2021).

Разом з тим, можливості символічних перетворень у *Desmos* є обмеженими порівняно із системами комп'ютерної алгебри. Тому у фаховій підготовці майбутніх учителів доцільним є його поєднання з СКМ (*Maple*, *Mathematica*, *MatLab* тощо), що забезпечує інтеграцію чисельних і символічних методів із динамічною графічною інтерпретацією.

Таким чином, *Desmos* виступає сучасним інструментом реалізації принципу наочності, який дозволяє оперативно поєднувати аналітичний і графічний компоненти навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів та формувати їхню методичну готовність до використання цифрових засобів візуалізації у шкільному курсі математики.

Застосування СДМ сприяє переходу від статичного ілюстрування навчального матеріалу до динамічного моделювання, що особливо важливо під час вивчення функціональних залежностей, похідної та її геометричного змісту, інтеграла як границі інтегральної суми, поведінки функцій багатьох змінних, елементів лінійної алгебри та теорії ймовірностей. Інтерактивність таких

середовищ дозволяє варіювати параметри моделей у реальному часі, спостерігати зміну графіків і формувати причинно-наслідкові зв'язки між формульним записом і його геометричною інтерпретацією (Ніколаєнко, Синько, 2016).

Використання СДМ у підготовці майбутніх учителів математики має не лише ілюстративне, а й методичне значення. Студенти набувають досвіду створення власних динамічних моделей, що формує їхню готовність до впровадження цифрових засобів у шкільній практиці. Така діяльність сприяє розвитку алгоритмічного та просторового мислення, дослідницьких умінь, а також уміння організовувати навчальний процес із застосуванням інтерактивних технологій.

Доцільність інтеграції систем динамічної математики у зміст фахових дисциплін обумовлюється також необхідністю індивідуалізації навчання, підвищення мотивації студентів і створення умов для активного залучення їх до пізнавальної діяльності. Використання анімацій, параметричних моделей, візуалізації багатовимірних об'єктів і статистичних даних забезпечує глибше розуміння складних абстрактних понять та сприяє формуванню професійної математичної компетентності (Шевчук, 2021).

Подальший розвиток методики застосування СДМ у підготовці майбутніх учителів математики доцільно спрямувати на розроблення навчально-методичних комплексів, що поєднують інтерактивні моделі, методичні рекомендації та систему завдань дослідницького характеру. Це дозволить забезпечити системність використання цифрових інструментів, підвищити якість фахової підготовки та сформувати стійку готовність майбутнього педагога до реалізації принципу наочності в умовах сучасного цифрового освітнього середовища.

У межах дослідження, присвяченого реалізації дидактичного принципу наочності засобами систем динамічної математики, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес підготовки майбутніх

учителів математики розглядається не як допоміжний, а як системоутворювальний чинник модернізації фахової освіти. Використання сучасних цифрових інструментів у навчанні вищої математики створює умови для переходу від переважно репродуктивного засвоєння матеріалу до дослідницько-орієнтованої моделі навчання, у якій поєднуються аналітичні розрахунки, моделювання та візуалізація математичних об'єктів.

Основним завданням застосування ІКТ, зокрема систем комп'ютерної алгебри та динамічної математики, є підвищення рівня наочності навчального матеріалу та оптимізація його сприйняття через структуроване, компактне й інтерактивне подання змісту (Клочко, 2004). Динамічна візуалізація функціональних залежностей, геометричних перетворень і параметричних моделей сприяє глибшому розумінню математичних закономірностей та встановленню міжпредметних зв'язків.

Використання цифрових середовищ також забезпечує: розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти та їхніх комунікативних компетентностей; формування умінь експериментально-дослідницької діяльності через моделювання й аналіз результатів; підвищення культури навчальної праці та навчальної мотивації; інтенсифікацію освітнього процесу за рахунок автоматизації рутинних обчислень; розширення і поглиблення змісту курсу вищої математики через включення прикладних задач і чисельних методів; формування здатності вільно оперувати математичними поняттями, операціями та функціями у цифровому середовищі; реалізацію суспільного запиту на підготовку фахівця, здатного ефективно працювати в умовах інформатизованого освітнього простору (Шевчук, Шевчук, 2021).

Аналіз педагогічної практики дозволяє виокремити чинники активізації навчальної діяльності студентів, ефективність яких суттєво підсилюється за умови системного використання програмно-педагогічних засобів. До таких чинників належать: зростання пізнавальної мотивації та інтересу до способів здобуття знань; розвиток логічного й алгоритмічного мислення; індивідуалізація

та диференціація навчання; формування самостійності; переорієнтація на активні методи навчання; розширення інструментарію пізнавальної діяльності; залучення студентів до виконання лабораторних і дослідницьких робіт з використанням цифрового моделювання.

Як підкреслює В. Ключко, застосування систем комп'ютерної математики не лише демонструє можливості сучасних обчислювальних технологій, а й акцентує увагу на прикладних аспектах математичних методів, особливостях чисельних розв'язків, межах використання комп'ютерних інструментів (Ключко, 2004). Це сприяє усвідомленню структурних зв'язків між розділами курсу та підвищує зацікавленість студентів у глибокому опануванні математичного знання.

У структурі підготовки майбутніх учителів математики доцільно використовувати різні типи цифрових засобів: лекційні демонстрації, інтерактивні динамічні моделі, тренажери для відпрацювання алгоритмів, навчальні експертні системи. Особливої ваги комп'ютерна підтримка набуває в умовах модульної організації навчання, що передбачає систематичну самостійну роботу студентів, поетапний контроль та рефлексію результатів.

Модульний підхід, заснований на принципах самостійності, систематичності й свідомості навчання, органічно поєднується з використанням систем динамічної математики. Цифрові середовища дозволяють забезпечити оперативний зворотний зв'язок, автоматизований контроль, варіативність завдань та адаптацію складності матеріалу. За таких умов особливого значення набувають технології активного навчання, що спираються не лише на процеси сприйняття та запам'ятовування, а передусім на розвиток творчого, продуктивного мислення.

У контексті дослідження реалізації дидактичного принципу наочності засобами систем динамічної математики у підготовці майбутніх учителів математики виникає потреба у структурованому визначенні місця та функціонального призначення цифрових інструментів у межах курсу вищої

математики. Систематизація напрямів їх використання дозволяє перейти від епізодичного застосування програмних засобів до науково обґрунтованої моделі інтеграції цифрових технологій у зміст фахової підготовки.

Аналіз можливостей систем динамічної математики (*GeoGebra, Desmos*) та систем комп'ютерної алгебри (*Maple, Mathematica, MATLAB, Mathcad, Maxima*) засвідчує їхню взаємодоповнювальність. Якщо перші забезпечують інтерактивну візуалізацію та динамічне моделювання математичних об'єктів, то другі орієнтовані на виконання складних символьних і чисельних обчислень, алгоритмізацію та проведення комп'ютерного експерименту. Саме поєднання цих інструментів створює умови для повноцінної реалізації принципу наочності, що передбачає інтеграцію образного та логіко-аналітичного компонентів пізнавальної діяльності.

З метою конкретизації змісту використання зазначених систем у структурі курсу вищої математики розроблено узагальнену модель їх застосування відповідно до основних модулів навчальної дисципліни. У таблиці подано співвідношення змістових компонентів курсу, рекомендованих цифрових інструментів та очікуваних дидактичних результатів, що дозволяє обґрунтувати доцільність їх інтеграції у професійну підготовку майбутніх учителів математики.

Таблиця 1

Інтеграція систем динамічної математики та систем комп'ютерної алгебри у структурі курсу вищої математики (у контексті реалізації принципу наочності)

Модуль курсу	Змістові компоненти	Системи динамічної математики (СДМ)	Системи комп'ютерної алгебри (СКМ)	Очікуваний дидактичний результат
Лінійна алгебра та аналітична геометрія	Вектори, матриці, визначники, системи лінійних рівнянь, лінійний простір	GeoGebra 3D, Desmos	Maple, MATLAB, Mathcad, Maxima	Формування просторового мислення; візуалізація базисів і перетворень;

				поєднання аналітичного та графічного подання
Границі та неперервність	Границі послідовностей і функцій, точки розриву	GeoGebra, Desmos	Maple, Mathematica, Maxima	Динамічне моделювання процесу граничного переходу; усвідомлення поведінки функції
Диференціальне числення	Похідна, дослідження функцій, екстремуми	GeoGebra (анімована дотична)	Maple, Mathematica, MATLAB	Геометрична інтерпретація похідної; автоматизація обчислень
Інтегральне числення	Невизначений і визначений інтеграли, невласні інтеграли	GeoGebra (площа під кривою)	Maple, Mathematica, Mathcad	Візуалізація інтегральної суми; формування зв'язку між площею та аналітичним записом
Функції багатьох змінних	Поверхні, лінії рівня, градієнт	GeoGebra 3D	MATLAB, Maple, Mathematica	Просторове моделювання; розвиток образного мислення
Числові ряди	Ряди Тейлора і Фур'є, збіжність	GeoGebra (часткові суми)	Mathematica, Maple, MATLAB	Демонстрація збіжності; дослідження похибки наближення
Диференціальні рівняння	Рівняння 1-го та вищих порядків, системи	GeoGebra	MATLAB, Maple, Mathematica	Побудова інтегральних кривих; фазові портрети; чисельне моделювання
Теорія ймовірностей та статистика	Закони розподілу, регресія, МНК	Desmos, GeoGebra	MATLAB, Maple, Mathcad	Моделювання випадкових процесів; інтерпретація статистичних результатів

Джерело: авторська розробка

Представлена модель інтеграції систем динамічної математики (СДМ) та систем комп'ютерної алгебри (СКМ) у структуру курсу вищої математики демонструє їхню взаємодоповнювальність у реалізації дидактичного принципу наочності.

По-перше, СДМ (*GeoGebra*, *Desmos*) забезпечують інтерактивну візуалізацію математичних об'єктів, що дозволяє формувати образне сприйняття абстрактних понять. Їх використання є особливо ефективним при поясненні геометричного змісту похідної, інтеграла, поведінки функцій багатьох змінних, побудові статистичних моделей.

По-друге, СКМ (*Maple*, *Mathematica*, *MATLAB*, *Mathcad*, *Maxima*) орієнтовані на виконання складних символьних і чисельних обчислень, що забезпечує глибоке аналітичне опрацювання матеріалу. Вони дозволяють автоматизувати громіздкі обчислення, зосереджуючи увагу студентів на змістовому аналізі результатів.

Таким чином, поєднання СДМ і СКМ створює цілісне цифрове освітнє середовище, у якому:

- забезпечується інтеграція аналітичного та графічного компонентів навчання;
- активізується дослідницька діяльність студентів;
- підвищується рівень професійної математичної компетентності;
- формується методична готовність майбутніх учителів до використання цифрових засобів у шкільному курсі математики.

Результати аналізу дозволяють стверджувати, що системне впровадження зазначених цифрових інструментів у підготовку майбутніх учителів математики сприяє переходу від інформаційно-репродуктивної моделі навчання до компетентнісно-дослідницької, що відповідає сучасним вимогам цифрової трансформації освіти.

Вдосконалення процесу вивчення вищої математики в ЗВО може бути деталізовано і зведено до наступного :

- скорочення числа навчальних дисциплін за рахунок об'єднання і введення нових, більш актуальних;
- коригування змісту навчальних дисциплін з метою забезпечення необхідного рівня і якості професійної підготовки спеціалістів;
- науково-обґрунтована регламентація змісту і об'єму навчального матеріалу, який виноситься на аудиторні заняття і на самостійну роботу;
- посилення індивідуального підходу до навчання студентів;
- підвищення об'єктивності оцінки рівня знань, вмінь і навичок студентів з даної дисципліни;
- подальше впровадження активних методів навчання, перш за все комп'ютерно-орієнтованих систем навчання.

Необхідно констатувати, що останнім часом процес використання комп'ютерної техніки та інформаційних технологій у вищій школі, зокрема, при вивченні математичних дисциплін, дещо активізувався. Це, на нашу думку, сталося завдяки покращенню комп'ютерної бази ЗВО і наявності на ринку програмного забезпечення таких універсальних математичних пакетів як *Derive*, *Mathcad*, *Matlab*, *Maple V*, *Mathematica*, *MuPad* та ін.

Таким чином, використання комп'ютера та інформаційних технологій дають змогу збагатити математичну науку, розширити її застосування, суттєво вплинути на математичну діяльність майбутнього учителя математики. Головним змістом математичної освіти стане не опанування певними алгоритмами розв'язування математичних задач (вони, до речі, досить ефективно розв'язуються за допомогою комп'ютера), а математична компетентність, розуміння і застосування математичних методів дослідження

При використанні комп'ютерних технологій зміст і структура навчання можуть змінюватись у досить широкому діапазоні, причому в силу наочності та оперативності одержуваних результатів можна очікувати досягнення значного підвищення ефективності та якості навчання студентів незалежно від рівня їх математичної підготовки.

Комп'ютерна підтримка вивчення математики є одним з важливих факторів стимулювання учнів, студентів до активної навчально-пізнавальної діяльності. Комп'ютерний супровід робить математику більш доступною та цікавою, що зумовлює добрий педагогічний ефект при викладанні математики. Тому безперечно, що комп'ютерні технології навчання слід широко впроваджувати при викладанні математики у всіх закладах освіти.

У жовтні 2009 р. було випущено програмний продукт для iPhone (пізніше – для iPad), а у жовтні 2010 р. – для Android, що являє собою браузер, здатний показувати лише одну сторінку – m.wolframalpha.com з розширеною клавіатурою для введення математичних формул. Це дає можливість використовувати *WolframAlpha* як програмний засіб мобільного навчання математики (Рашевська, Ліннік, Горшкова, 2010).

Мобільне математичне середовище – це програмне забезпечення, що надає можливість мобільного доступу до математичних об'єктів, інтеграції аудиторної роботи у безперервний навчальний процес, організації в межах одного середовища повного циклу навчання:

- зберігання та подання навчальних матеріалів;
- проведення навчальних математичних досліджень;
- підтримка індивідуальної та колективної роботи;
- оцінювання навчальних досягнень

Як мобільний програмний засіб навчання математики можна використовувати нову систему *MathPiper*, що інтегрує в собі систему комп'ютерної алгебри *Yacas* та систему динамічної геометрії *GeoGebra* (рис. 9).

MathPiper (www.mathpiper.org/) – це математико-орієнтоване середовище, що складається з набору програм, використання яких надає можливість:

- автоматично виконувати широкий діапазон числового та символьного обчислень математичних об'єктів;
- забезпечують інтерфейс користувача, що надає можливість використовувати алгоритми обчислення, створювати та керувати

математичними об'єктами за допомогою маніпуляторів;

– створювати алгоритми покрокових команд для вирішення математичних задач.

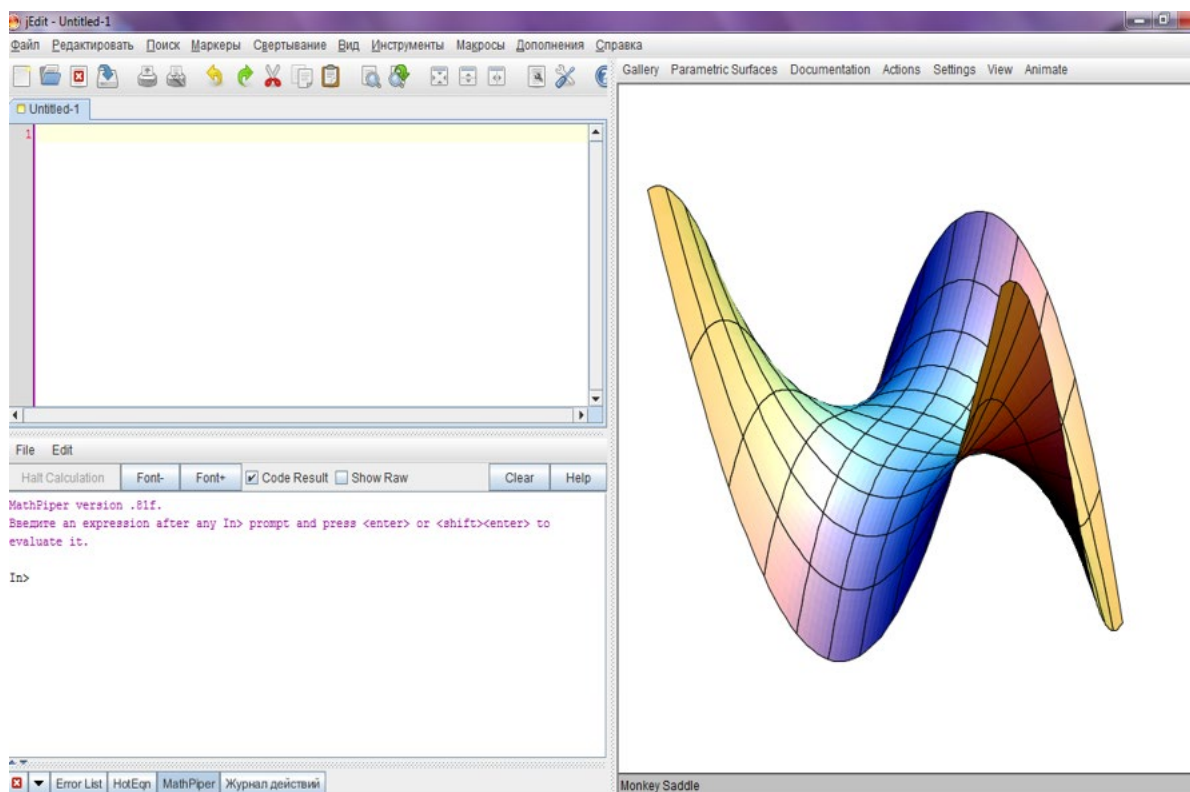


Рис.9. Вікно web-орієнтованої СКМ MathPiper

Мобільне математичне середовище (ММС) можна визначити як відкрите модульне мережне мобільне інформаційно-обчислювальне програмне забезпечення, що надає користувачу (викладачу, учню, студенту) можливість мобільного доступу до інформаційних ресурсів математичного і навчального призначення, створюючи умови для ефективної організації навчального процесу та інтеграції аудиторної і поза аудиторної роботи

Приєднуємось до думки З. Слєпкань, що сьогодні можливість навчання будь-де і будь-коли є загальною тенденцією інтенсифікації життя в інформаційному суспільстві. Така можливість забезпечується, зокрема, й за допомогою так званого мобільного навчання – нової технології навчання, що ґрунтується на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів та

технологій (Слепкань, 2006).

Мобільне навчання є новою освітньою парадигмою, на основі якої створюється нове навчальне середовище, де учні можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, що робить процес навчання привабливішим, демократичним і стимулює учня ще з школи до самоосвіти та навчання протягом усього життя.

Безумовно, мобільне навчання надає нову якість освітнього процесу, найбільш повно відображає тенденції в освіті сучасної людини, забезпечуючи постійний доступ до інформації; є новим інструментарієм у розвитку інформаційного суспільства, в якому формується нове середовище навчання. Технологія мобільного навчання передбачає наявність електронної середовища, що включає в себе комп'ютерні навчальні засоби і сервіси, а також наявність веб-доступу до них з різних мобільних пристроїв. Розвиток підходів мобільного навчання дозволяє використовувати бездротові мобільні додатки для доступу до ресурсів інформаційно-освітніх середовищ вузу, дає можливість організації для студентів і педагогів електронного освітнього офісу, що сприяє підвищенню академічної мобільності, індивідуалізації та диференціації процесу навчання майбутніх учителів математики.

Основними складовими ММС є обчислювальне ядро (web-СКМ), інформаційне і методичне забезпечення (лекційні демонстрації, презентації та інші навчальні матеріали в електронному вигляді, тренажери, динамічні математичні моделі, навчальні експертні системи), а також мережний сервер.

К. Словак, С. Семеріков та Ю. Триус вказують, що головними критеріями вибору СКМ для обчислювального ядра ММС є :

- розширюваність (система повинна надавати можливість користувачеві доповнювати її для розв'язання нових класів задач);
- наявність різних інтерфейсів та підтримка web-сервісів (для забезпечення мобільного доступу);
- кросплатформеність (мобільність програмного забезпечення);

- можливість створення програм із стандартними елементами управління (лекційних демонстрацій, динамічних моделей, тренажерів, навчальних експертних систем);

- можливість інтегрувати у себе різноманітне програмне забезпечення (на основі відкритих програмних інтерфейсів);

- підтримка технології Wiki;

- можливість локалізації та вільне поширення (Словак, Семеріков, Триус, 2012). Зокрема, як обчислювальне ядро ММС можна використовувати *web-CKM SAGE*, яка задовольняє практично всі зазначені вимоги.

За основними характеристиками ММС є:

- мобільність доступу: виконуватись на широкому спектрі комп'ютерних пристроїв, що надає можливість залучити як засоби навчання нетбуки, планшетні комп'ютери та смартфони;

- мобільність програмного забезпечення: можливість перенесення середовища на різні програмно-апаратні платформи без значної модифікації;

- мережевість: використання і зберігання математичних об'єктів на мережних серверах, що надає можливість уніфікувати доступ до них як в навчальній аудиторії, так і за її межами;

- відкритість: можливість зміни інформаційної та обчислювальної складових середовища;

- модульність: можливість додавання, вилучення та заміни компонентів середовища;

- об'єктна орієнтованість: можливість прототипування, створення, модифікації, наслідування, інкапсуляції математичних об'єктів;

- можливість застосування ефективних педагогічних технологій організації роботи студентів над навчальними і дослідницькими проектами у навчальних спільнотах (Шевчук, 2015).

Особливість ММС полягає в динамічній природі навчальних матеріалів,

тобто будь-який опублікований у мережі об'єкт може автоматично змінюватися відповідно до: зміни вмісту пов'язаного з ним робочого аркуша; зміни програмного забезпечення, що входить до складу ММС; зміни пристрою доступу до навчальних матеріалів; зміни початкових умов для моделей (Словак, Семіряков, 2011).

Web-орієнтовані засоби навчання, оглядово розглянуті, націлені на підвищення професіоналізму педагогів при викладанні математики. Сучасного педагога неможливо уявити без володіння структурними компонентами системи дидактичного забезпечення електронного навчання. Все більше шкіл України мають якісне технічне оснащення, отримують доступ до всесвітньої комп'ютерної мережі Інтернет. Разом із поглибленням знань і практичних навичок роботи з комп'ютерними засобами «щільність» застосування спеціалізованих математичних комп'ютерних інструментів буде зростати. Це змушує все більше наповнювати традиційну шкільну математику і предметну базу вчителя математики курсами і методами застосування СКМ через окремий курс обов'язкової підготовки

Отже, реалізація дидактичного принципу наочності у підготовці майбутніх учителів математики засобами систем динамічної математики є важливою складовою модернізації професійної освіти в умовах цифрової трансформації. Використання інтерактивних математичних середовищ забезпечує якісно новий рівень візуалізації абстрактних понять, сприяє усвідомленому засвоєнню теоретичного матеріалу та формуванню цілісного розуміння математичних об'єктів і процесів.

Доведено, що систематичне застосування систем динамічної математики активізує пізнавальну діяльність студентів, розвиває просторове й аналітичне мислення, дослідницькі вміння та здатність до математичного моделювання. Водночас інтеграція таких засобів у фахові дисципліни сприяє формуванню методичної компетентності майбутніх учителів, їхньої готовності до впровадження цифрових технологій у шкільну практику.

Таким чином, використання систем динамічної математики виступає ефективним інструментом реалізації принципу наочності, що забезпечує підвищення якості математичної підготовки та відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності вчителя математики.

Література

1. Андросук М. В., Жук А. В. Використання середовища GeoGebra для вивчення шкільного курсу стереометрії (учнями 10–11 класів). *Universum*. 2024. № 13. С. 239–249. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/41461/1/universum13.pdf>
2. Глобальний конкурс математичного мистецтва 2020 року. URL: <https://blog.desmos.com/articles/art-contest-launch-2021/>
3. Гриб'юк О. О. Дослідницьке навчання предметів природничо-математичного циклу з педагогічно виваженим використанням систем комп'ютерної математики. Київ, 2020. 30 с.
4. Грудкіна Н. С., Кайдан Н. В., Колесников С. О., Дмитришин І. С. Використання СКМ Maple при розв'язанні задач з обчислення геометричної ймовірності. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 9. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13326522>
5. Дяченко О. Ф. Інтеграція математичних і спеціальних інформатичних дисциплін у професійній підготовці бакалаврів із системного аналізу : дис. ... канд. Пед. Наук. Бердянськ, 2020.
6. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики. *Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання* : зб. Наук. Пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. Вип. 7. С. 3–16.
7. Клочко В. І. Проблема трансформації змісту курсу вищої математики в технічних університетах в умовах використання сучасних інформаційних технологій. *Дидактика математики: проблеми і дослідження*. 2004. Вип. 22. С. 10–15.
8. Ковальов Л. Є., Лещенко С. В., Медведєва М. О., Ненька Р. В. З досвіду використання вільних комп'ютерних математичних систем при навчанні вищої

математики і фізики. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 1(23), ч. 2. С. 45–52.

9. Ковальчук М. Б. Моделювання задач математичної фізики в системі комп'ютерної математики Maple. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20). С. 40–47.

10. Крамаренко Т. Г., Чернишова І. В. Система динамічної математики GeoGebra як engineering-інструмент STEM-орієнтованого підходу до навчання стереометрії. *Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодні і перспективи*. 2024. С. 97–98.

11. Лещенко Т. Т. Моделювання та розв'язування геометричних задач у старшій школі за допомогою GeoGebra. *Методичний пошук. Цифрові технології у роботі сучасного вчителя математики*. 2025. С. 81.

12. Мілюкова І. Р. Застосування математичного пакету MathCAD при розв'язанні задач з фізики. *Фізико-математична освіта*. 2019. Вип. 2(20). С. 99–106.

13. Мороз О. І., Кононець Н. В. Використання інформаційних технологій для побудови функціональної залежності в математиці. *Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка : збірник тез доповідей I Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (22-23 лютого 2021 року, м. Полтава)*. Полтава : ПУЕТ, 2021. С. 80-84.

14. Ніколаєнко М. С., Синько Л. С. Використання програмного засобу GeoGebra на уроках математики. 2016.
URL: <https://conference.vntu.edu.ua/eir/eir2015/pdf/000-291-302.pdf>

15. Олексюк О. Р., Іванюк Т. Г. Методика використання сервісу Desmos як засобу розвитку професійних компетентностей учителя математики. 2021.

16. Покришень Д. А. ІКТ для вчителів математики та фізики : посібник для вчителів. Чернігів : Видавець Лозовий В., 2013. 106 с.

17. Почтовюк С. І. Застосування електронного навчального посібника «Математика з MATLAB» в навчальному процесі. *Науковий часопис НПУ імені*

М. П. Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. 2011. № 10. С. 120–126.

18. Рашевська Н. В. Використання пакету динамічної геометрії GeoGebra в процесі вивчення вищої математики. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. 2010. Вип. 29, ч. 1. С. 172–178.

19. Рашевська Н. В., Ліннік О. П., Горшкова Г. А. Застосування Web-СКМ для генерації завдань з вищої математики. *Інформаційні технології в освіті, науці і техніці (ІТОНТ-2010)* : матеріали VII Всеукр. Наук.-практ. Конф. Черкаси, 2010. Т. 2. С. 27.

20. Рибак С. М., Сільвейстр А. М. Використання інформаційних технологій навчання у підготовці вчителя фізики. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця : Діло, 2007. Вип. 20. С. 145–151.

21. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник. 2-ге вид., допов. І переробл. Київ : Вища школа, 2006. 582 с.

22. Словак К. І., Семіряков С. О. Теорія та методика застосування мобільних математичних середовищ у процесі навчання вищої математики студентів економічних спеціальностей. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2011. № 1(21). URL: <http://journal.iitta.gov.ua>

23. Словак К. І., Семеріков С. О., Триус Ю. В. Мобільні математичні середовища: сучасний стан та перспективи розвитку. 2012. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua>

24. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей. Херсон : Айлант, 2003. 180 с.

25. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2*. 2010. № 9(16). С. 16–29.

- 26.Шаран О.В. Методика вивчення комплексних чисел у профільних класах загальноосвітніх шкіл : дис. ... канд. Пед. Наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика). Київ, 2009. 282 с.
- 27.Шевчук Б., Шевчук Л. Основні компоненти професійної діяльності вчителя математики з використанням ІКТ в умовах неперервної освіти. *Journal of Information Technologies in Education (ITE)*. 2021. Вип. 45. DOI: <https://doi.org/10.14308/ite000735>
- 28.Шевчук Л. Д. Неперервна професійна підготовка майбутніх учителів математики засобами ІКТ : монографія. Київ : ОЛДІ-ПЛЮС, 2019. 465 с.
- 29.Шевчук Л. Д. Особливості формування професійної компетентності майбутніх учителів математики засобами ІКТ. *Фізико-математична освіта*. 2020. Вип. 2(24), ч. 2. С. 7–15.
- 30.Шевчук Л. Д. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх учителів математики засобами ІКТ : дис. ... д-ра пед. Наук : 13.00.04. Київ, 2021. 578 с.
- 31.Шевчук Л. Д., Шевчук Б. В. Системи комп'ютерної алгебри : навч.-метод. Посібник. Переяслав-Хмельницький, 2020. 224 с.
- 32.Шевчук Л. Д. Освітній потенціал web-орієнтованих систем комп'ютерної математики. *Комп'ютер в школі і сім'ї*. 2015. № 1(121). С. 33–38.
- 33.Шевчук Л. Д., Солопко І. О., Лоха А. А. Професійна підготовка сучасного учителя математики за кордоном: проблеми та реалії. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5(7). С. 156–169. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5\(7\)-156-169](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-156-169)
- 34.Abell M. L., Braselton J. P. *Mathematica by Example*. Academic Press, 2017. 559 p.
- 35.Desmos [Електронний ресурс] // Desmos, Inc. 2020. URL: <https://www.desmos.com>

Abstract. *The article explores the possibilities of implementing the didactic principle of visualization in the process of training future mathematics teachers using dynamic mathematics systems. The feasibility of using digital tools for visualization of mathematical objects, processes and dependencies in the professional training of education seekers is substantiated. The didactic potential of interactive environments in the formation of mathematical concepts, the development of spatial thinking and research skills is analyzed. The pedagogical conditions for the effective integration of dynamic mathematics systems into the educational process of a higher education institution are determined. The role of digital visualization in increasing motivation for learning and forming methodological competence of future teachers is emphasized. It is proven that the systematic use of such tools contributes to the activation of cognitive activity and the preparation of students for the use of innovative technologies in professional activities.*

Key words: *principle of visualization, dynamic mathematics systems, professional training, future mathematics teachers, digital technologies, visualization, mathematical education.*

НАШІ АВТОРИ

АНТОФІЙЧУК Алла, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

АНУШКЕВИЧ Володимир, кандидат психологічних наук, асистент кафедри психології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

БАБЕНКО Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

БОЛЬШАЯ Оксана, кандидатка економічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

БОЯРИНОВА Ірина, кандидатка економічних наук, доцентка, директорка, ВСП «Професійно-педагогічний фаховий коледж Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка»

ВАСЮК Юлія, кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ГРИНЬОВА Марина, докторка педагогічних наук, професорка, ректорка, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, членкиня-кореспондентка НАПН України

ГУБАРЬ Ольга, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЖДАНОВА-НЕДІЛЬКО Олена, докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ЄФРЕМОВА Галина, кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ІВАНИЦЯ Аліна, кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ІГНАТЕНКО Наталія, кандидатка педагогічних наук, професорка, деканка факультету мистецтва, менеджменту, педагогіки і психології, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ІЩЕНКО Інна, кандидатка економічних наук, старша викладачка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КОВТУН Наталія, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, теорії і методики початкової освіти, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

КОВТУН Олександр, кандидат історичних наук, доцент, доцент кафедри менеджменту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

КОЖЕМ'ЯКІНА Ірина, кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

КОНОНЕЦ Наталія, докторка педагогічних наук, доцентка, професорка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І.А.Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

КУЗНЄЦОВА Тетяна, кандидатка економічних наук, доцентка, доцентка кафедри менеджменту, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ЛОХА Анатолій, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ЛУЦЕНКО Світлана, кандидатка наук з державного управління, доцентка, доцентка кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ЛУЦЕНКО Сергій, PhD з технологій захисту навколишнього середовища, старший викладач кафедри загальної та регіональної географії, Сумський державний педагогічний університет

МОКЛЯК Володимир, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

НЕСТУЛЯ Світлана, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри педагогіки та суспільних наук, Полтавський університет економіки і торгівлі

ПЕТРЕНКО Леся, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри загальної педагогіки та андрагогіки, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ПІНЧУК Діана, старший викладач кафедри педагогіки, спеціальної освіти та менеджменту, КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

ТКАЧЕНКО Андрій, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогічної майстерності та менеджменту імені І. А. Зязюна, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

ШЕВЧУК Лариса, Університет Григорія Сковороди в Переяславі

ШКОЛЯР Сергій, кандидат технічних наук, доцент, Патентний повірений України, провідний фахівець відділу забезпечення якості освіти та акредитації, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Наукове видання

Цифровізована освіта та ресурсно-орієнтовані моделі:

консалтинг і експертна підтримка :

колективна монографія

за ред. д-ра пед. наук М. В. Гриньової,

д-ра пед. наук Н. В. Кононец

Редактор –

Комп'ютерна верстка –

Підписано до друку _____. Формат _____

Папір офсетний. Друк офсетний.

Гарнітура Times New Roman.

Ум.-друк. арк. _____ Наклад ____ прим. Зам. № 2 _____

Віддруковано в ПНПУ імені В. Г. Короленка,
36003, м. Полтава, вул. Остроградського, 2

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.