

**Міністерство освіти і науки України**  
**Львівський національний університет ветеринарної медицини та**  
**біотехнологій імені С.З. Гжицького**  
**Факультет суспільного благополуччя та здоров'я людини**

**Кафедра філософії та педагогіки**

**КОГУТ АНДРІЙ ІГОРОВИЧ**  
**ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗВО В**  
**УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ**

**Кваліфікаційна робота**

галузь знань А Освіта

спеціальність А1 Освітні науки

ОПП Освітні, педагогічні науки

**Науковий керівник**

Старший викладач кафедри філософії  
та педагогіки, кандидат педагогічних  
наук\_\_\_\_\_

Якимович О.Н.\_\_\_\_\_

**Львів – 2025**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП.....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>8</b>
1.1. Педагогічна майстерність як наукове поняття та її складові в сучасній педагогіці .....	8
1.2. Цифровізація освіти як чинник трансформації професійної діяльності викладача ЗВО .....	17
1.3. Теоретичні підходи до розвитку педагогічної майстерності в контексті цифрової трансформації вищої освіти .....	28
<b>РОЗДІЛ 2. ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ.....</b>	<b>43</b>
2.1. Використання цифрових освітніх технологій у розвитку педагогічної майстерності викладачів .....	43
2.2. Досвід упровадження цифрових інструментів у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО.....	63
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>71</b>
3.1. Методологія дослідження поінформованості викладачів про шляхи професійного розвитку .....	71
3.2. Результати дослідження.....	74
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>78</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>82</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>96</b>

## ВСТУП

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаціями, спричиненими цифровізацією суспільства, появою штучного інтелекту, зміною освітніх форматів і посиленням ролі гнучких навичок викладача. Ці процеси зумовлюють перегляд традиційних підходів до розуміння та розвитку педагогічної майстерності, яка виступає не лише професійною характеристикою, а інтегральною якістю особистості викладача, що поєднує компетентність, творчість, етичність і здатність до інновацій.

В умовах цифрової трансформації освіти діяльність викладача зміщується від ролі «транслятора знань» до дизайнера навчального середовища, фасилітатора взаємодії, аналітика освітніх даних і лідера змін. Як свідчить Digital Education Action Plan 2021–2027 Європейської комісії, одним із пріоритетів розвитку освіти є формування цифрової компетентності педагогів, здатних поєднувати технологічні рішення з гуманістичними засадами навчання. Це вимагає переосмислення поняття педагогічної майстерності – від сукупності методичних умінь до системи інтегративних компетентностей, що реалізуються у цифровому та гібридному навчальному просторі.

Проблема формування педагогічної майстерності викладача у контексті цифровізації має міждисциплінарний характер. Вона охоплює питання професійної культури, методичної підготовки, цифрової грамотності, рефлексії та академічної доброчесності. Дослідження вітчизняних учених (І. Зязюн, О. Дубасенюк, Н. Гузій) наголошують на гуманістичній природі майстерності, її зв'язку з ціннісними орієнтаціями й особистісним саморозвитком викладача. У зарубіжних працях (L. Shulman, D. Schön, C. Danielson, J. Hattie) педагогічна майстерність розглядається як результат інтеграції професійного знання, рефлексії, творчого мислення й уміння діяти ефективно в конкретному контексті. Сучасні дослідження вказують, що саме синтез цих компонентів є основою професійного успіху викладача у цифровому середовищі.

Актуальність дослідження зумовлена також потребою адаптації освітньої політики України до європейських рамкових документів, таких як DigCompEdu Framework, що визначає цифрову компетентність педагогів як обов'язкову складову їхньої професійної майстерності. Університети сьогодні потребують викладачів, які не лише володіють сучасними технологіями, а й здатні критично оцінювати їхній педагогічний потенціал, забезпечувати інклюзивність, академічну доброчесність і якість освіти.

Таким чином, формування педагогічної майстерності викладача ЗВО в умовах цифровізації освіти є стратегічно важливим завданням, що поєднує науково-методичний, технологічний і культурно-ціннісний виміри. Від рівня її розвитку залежить не лише ефективність освітнього процесу, а й конкурентоспроможність вищої освіти України у глобальному освітньому просторі.

**Об'єкт дослідження** – процес професійної діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

**Предмет дослідження** – педагогічні умови, зміст, методи та технології формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освіти.

**Мета** дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розкритті структури та визначенні педагогічних умов формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освітнього процесу, а також у розробленні практичних рекомендацій щодо її розвитку у системі післядипломної та неперервної освіти.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати еволюцію наукового розуміння феномена педагогічної майстерності у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці.
2. Розкрити сутність, структуру та зміст педагогічної майстерності викладача в контексті цифрової трансформації освіти.

3. Визначити вплив цифровізації освітнього середовища на зміни у професійній діяльності викладача та вимоги до його компетентностей.
4. Обґрунтувати педагогічні умови, що сприяють формуванню педагогічної майстерності викладачів у цифровому освітньому середовищі.
5. Вивчити рівень поінформованості та залученості викладачів ЗВО до професійного розвитку в умовах диджиталізації.

Для досягнення мети використано комплекс взаємопов'язаних **методів**. Теоретичні методи – аналіз і узагальнення наукових джерел з проблем педагогічної майстерності, цифрової освіти, професійної компетентності викладача; систематизація та порівняння теоретичних підходів до визначення сутності педагогічної майстерності; моделювання структурних компонентів педагогічної майстерності в цифровому контексті. Емпіричні методи – анкетування, спостереження за діяльністю викладачів у процесі цифрового навчання, контент-аналіз відкритих відповідей, кореляційний аналіз результатів анкетування. Статистичні методи – кількісна обробка результатів дослідження із використанням програмних засобів MS Excel, визначення середніх показників і коефіцієнтів кореляції.

**Теоретичне значення** полягає в уточненні понятійно-категоріального апарату щодо педагогічної майстерності викладача в умовах цифровізації освіти, розкритті структури та змісту цього феномена як інтегральної характеристики професіоналізму. У роботі поглиблено розуміння взаємозв'язку між педагогічною майстерністю, цифровою компетентністю та рефлексивною здатністю викладача. Запропоновано авторське бачення педагогічних умов формування майстерності у цифровому освітньому середовищі, що розширює сучасні уявлення про педагогічну діяльність у вищій освіті.

**Практичне значення** полягає у розробленні методичних рекомендацій та інструментарію розвитку педагогічної майстерності викладача шляхом інтеграції цифрових технологій у навчальний процес, створення цифрових

освітніх курсів і платформ підвищення кваліфікації. Результати дослідження можуть бути використані у практиці діяльності кафедр педагогіки та психології, у центрах післядипломної освіти, під час розроблення програм тренінгів для викладачів і при вдосконаленні освітніх програм, зокрема ОП «Освітні, педагогічні науки».

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Теоретико-методологічні основи формування педагогічної майстерності викладача в умовах цифровізації освіти», «Практика формування педагогічної майстерності викладачів ЗВО в умовах цифровізації», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 96 найменувань. Загальний обсяг роботи – 94 сторінки. Текст ілюструють 7 рисунків, 6 таблиць, 1 додаток.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ ОСВІТИ

#### **1.1. Педагогічна майстерність як наукове поняття та її складові в сучасній педагогіці**

Орієнтовно з другої половини ХХ ст. поняття «педагогічна майстерність» в українській науковій думці поступово переходить від інтуїтивно-описового трактування «таланту вчителя» до системного бачення як інтегральної професійної характеристики, що поєднує світоглядно-ціннісні орієнтації, теоретичні знання, практичні вміння та рефлексію. Ключову роль у цьому зіграла українська школа Івана Зязюна, яка задала методологічні рамки для опису структури й механізмів розвитку майстерності. У підручнику «Педагогічна майстерність» (ред. І. А. Зязюн) майстерність подано як «цілісну систему» з ядром гуманістичної спрямованості, професійної компетентності, педагогічної техніки та творчості; саме ця оптика закріпилася в українських освітніх дослідженнях і підготовці викладачів ЗВО [87].

Подальша еволюція пов'язана з філософією педагогічної дії академіка І. Зязюна, де майстерність тлумачиться як культурно зорієнтована й етично навантажена взаємодія викладача й студента. Вона спирається на уявлення про «естетичне включення» [88] суб'єктів навчання в творчий процес, що поєднує професійність із духовно-ціннісним виміром і відповідальністю за якість людського розвитку. Таке бачення виводить майстерність за межі суто технологічного володіння прийомами і розглядає її як цілісність професійної культури викладача.

На початку ХХІ ст. українські дослідники розширюють наратив у напрямі компетентнісної парадигми. У працях наукової школи О. А. Дубасенюк [94]

майстерність інтегрується з поняттями професіоналізму, професійної культури й безперервного розвитку педагога упродовж життя; акцент робиться на зв'язку майстерності з індивідуально-особистісними якостями, саморефлексією та контекстом освітніх змін. Монографічні студії підкреслюють, що досягнення майстерності є процесом поетапного становлення, який потребує організаційно-педагогічних умов, інституційної підтримки та оновлених програм підготовки кадрів.

Паралельно формується україноцентричний дискурс про «педагогічну творчість – майстерність – професіоналізм» (Н. В. Гузій та наук. колектив), у якому майстерність розглядається як інтегративна якість, що забезпечує стабільно високі результати навчання; підкреслено її структурність (компетентність, цінності, комунікація, методична культура) і динамічність (розвиток через рефлексію та інновації) [91]. Цей комплекс ідей закріпився в дослідницьких і навчальних виданнях провідних українських інституцій (НПУ ім. М. Драгоманова; ШООД НАПН України).

Зарубіжна традиція, що за останні тридцять років суттєво вплинула на українські підходи, рухалася від пошуку «ядра професійного знання» до оцінювання впливу педагогічних дій на результати навчання. Концепція педагогічного змісту знань – Pedagogical Content Knowledge (РСК) Лі Шульман задала фундамент: майстерність викладання залежить від того, як глибоко викладач розуміє зміст і вміє трансформувати його у доступні для студентів репрезентації (прикладі, метафори, завдання). Ідея РСК виявилася ключем до операціоналізації майстерності: вона дозволила переходити від загальних описів «хорошого викладання» до конкретного аналізу знань і дій викладача у предметному контексті [50; 58].

Другий магістральний вплив – рефлексивна парадигма Дональда Шёна. Він увів поняття «reflection-in-action» і «reflection-on-action» як центральні механізми професійного зростання, тобто майстерність не зводиться до набору

алгоритмів, а виявляється у здатності мислити в дії, діагностувати «особливі» педагогічні ситуації та коригувати власні рішення [62]. Для українського професійно-педагогічного поля це стало інтелектуальним підґрунтям поширення рефлексивних практик у підвищенні кваліфікації та наставництві викладачів.

На рубежі 2000-их–2010-их рр. увага зміщується від опису компетентностей до вимірювання якості викладання й ефектів навчання. Мета-синтези Джона Гетті показали, що різні аспекти педагогічної практики мають різну «силу впливу» на навчальні досягнення [31]; це стимулювало перехід до доказової аргументації майстерності як здатності обирати вискоелективні стратегії (зворотний зв'язок, формувальне оцінювання, чіткі цілі, якісна взаємодія). У практичній площині це сприяло поєднанню компетентнісних моделей із емпіричними критеріями результативності.

Третя важлива лінія – інструменталізація й стандартизація опису майстерності через оціночні рамки. «Framework for Teaching» Шарлотти Даніелсон [14] структурує професійну діяльність викладача у домени планування, середовища, інструкції та професійної відповідальності й пропонує рівні опанування практиками. Попри те, що цей інструмент народився в шкільній освіті, його логіка (артикуляція спостережуваних індикаторів) стала корисною й для ЗВО: дозволяє проектувати модулі підвищення кваліфікації, зворотний зв'язок і саморефлексію.

У дослідженнях експертності (Д. Берлінер) майстерність описується як результат поступового переходу від новачка до експерта, що передбачає зміну способів сприйняття навчальної ситуації: від правил і фрагментів – до цілісних, ситуативно чутливих патернів дії [8]. Для українського контексту це важливо тим, що дозволяє поєднати «ступені майстерності» з траєкторіями професійного розвитку викладача ЗВО (наставництво, спільноти практик, портфоліо).

Синтезуючи, сучасне розуміння педагогічної майстерності в українській і зарубіжній науці пройшло шлях від морально-естетичного ідеалу «вчителя-майстра» – до операціоналізованої, доказово підтверджуваної та рефлексивно керованої системи професійних дій у конкретному предметному й соціокультурному контексті. Українська традиція (І. Зязюн, Н. Гузій та співавт., О. Дубасенюк) забезпечує філософсько-гуманістичне підґрунтя й структурну модель майстерності; міжнародні підходи (L. Shulman, D. Schön, J. Hattie, C. Danielson, D. Berliner) додають інструменти для її осучаснення: артикуляцію «ядра знання викладання», механізми рефлексії, критерії ефективності та рамки оцінювання. У результаті майстерність постає як динамічний конструкт, що розвивається через інтеграцію цінностей, знань змісту, методичної культури, доказових стратегій і здатності до безперервного професійного зростання – передумова, без якої неможливо якісно відповісти на виклики цифрової трансформації вищої освіти.

Педагогічна майстерність викладача закладу вищої освіти є складним багатовимірним феноменом, який інтегрує професійні знання, методичні вміння, ціннісні орієнтації, комунікативні навички та здатність до творчості й рефлексії. У наукових працях українських і зарубіжних авторів окреслюються різні підходи до її структури, однак усі вони сходяться на тому, що педагогічна майстерність не зводиться до формального володіння методиками викладання, а передбачає цілісність особистості викладача та його професійної культури.

В основі педагогічної майстерності лежить гуманістична спрямованість. Викладач-майстер орієнтований на партнерську взаємодію зі студентом, розвиток його особистості, повагу до індивідуальності та академічної свободи. Як зазначають українські автори, ціннісні орієнтири викладача визначають стиль взаємодії й атмосферу навчання. У статті «*Historiographic Aspects of Studying the Phenomenon of Pedagogical Mastery*» [45] підкреслюється, що українські та зарубіжні дослідники розглядають майстерність як синтез

професійних і морально-етичних якостей, що відображають гуманістичний зміст педагогічної діяльності.

Професійна компетентність – це ядро педагогічної майстерності. Вона включає глибоке знання навчального предмета, психолого-педагогічну підготовку, володіння методами й технологіями викладання. У дослідженні «*Developing pedagogical mastery in future physical education teachers in the Context of Postmodern Paradigm of Education*» [16] виділено кілька ключових компонентів професійної компетентності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і ціннісно-орієнтаційний, що спільно забезпечують досягнення майстерності.

Особливої ваги в умовах цифровізації набуває методична культура. Викладачеві необхідно поєднувати традиційні дидактичні підходи з цифровими технологіями – від інтеграції мультимедійних ресурсів до створення авторських онлайн-курсів. Саме цей аспект демонструє, наскільки компетентність є динамічною і вимагає постійного оновлення.

Педагогічне спілкування – невід’ємна складова професійної майстерності. Воно включає вміння налагоджувати контакт зі студентами, ефективно презентувати матеріал, використовувати невербальні засоби. У статті «*Pedagogical skill of a high school teacher*» [85] зазначається, що комунікативна культура викладача забезпечує якість навчального середовища, створює атмосферу довіри й стимулює активність студентів.

Для викладача ЗВО це має особливе значення, адже навчальний процес будується не лише на трансляції знань, а й на дискусії, науковому діалозі, спільному вирішенні проблемних ситуацій. Комунікативний компонент тісно пов’язаний із педагогічною технікою, що передбачає володіння інтонацією, голосом, жестами, умінням керувати увагою аудиторії.

Творчість і здатність до інновацій – ще один важливий структурний елемент. Педагогічна майстерність проявляється у створенні нових навчальних

методик, пошуку інтерактивних форм роботи, розробці власних освітніх ресурсів. У дослідженні «*Tapping into the art of teaching: Unveiling pedagogical content mastery through a riveting case study*» [81] показано, що творчість викладача полягає у трансформації знань у доступні студентам форми, що підвищує якість засвоєння навчального матеріалу.

У цифровому середовищі творчо-інноваційний компонент виявляється через використання віртуальних лабораторій, симуляцій, цифрових платформ для групової роботи. Він робить викладача конкурентоспроможним і здатним відповідати запитам сучасного студента.

Рефлексія забезпечує інтеграцію всіх складових педагогічної майстерності. Вона дозволяє викладачеві усвідомлювати власні сильні та слабкі сторони, аналізувати результати діяльності й визначати шляхи вдосконалення. У статті «*Results of an Experimental Study of the Development of Pedagogical Reflection among Future Chemistry Teachers in Blended Learning Conditions*» [38] автори стверджують, що саме розвиток рефлексивних умінь є вирішальним фактором професійного становлення, адже вони забезпечують здатність до самокорекції та безперервного навчання.

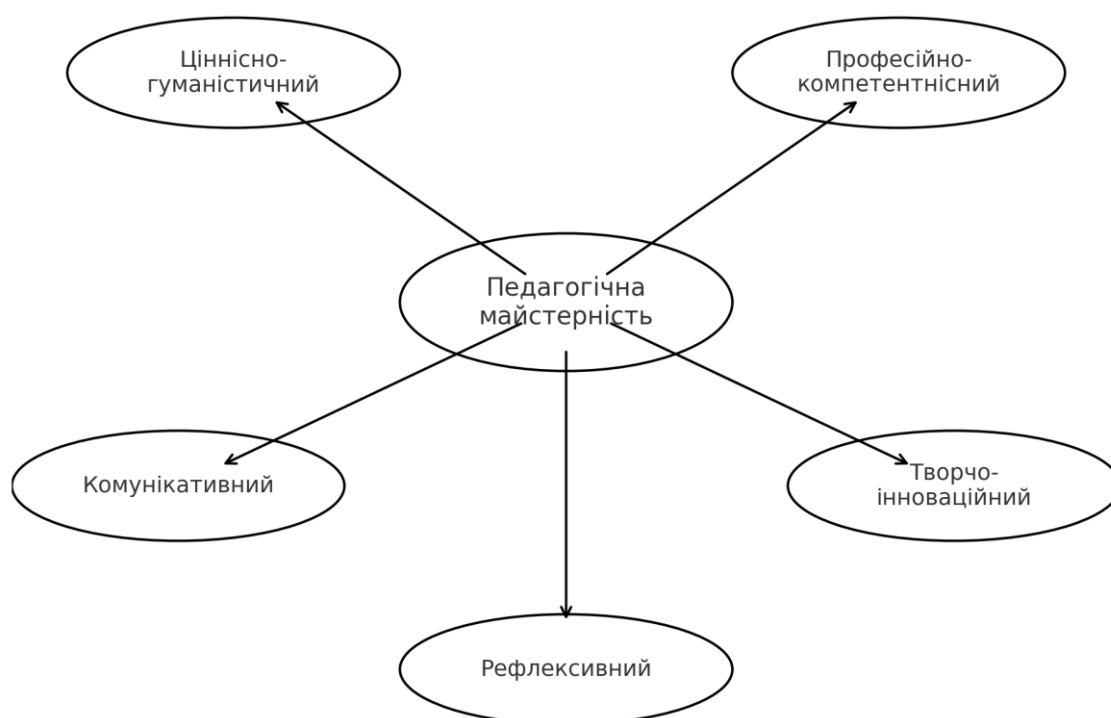
Рефлексивний компонент є тим «механізмом», що поєднує гуманістичні орієнтири, професійну компетентність, комунікацію та творчість у цілісну систему педагогічної майстерності.

Структурні компоненти педагогічної майстерності викладача ЗВО включають:

- ціннісно-гуманістичний (орієнтація на особистість студента, етичність, академічна доброчесність),
- професійно-компетентнісний (глибокі знання та методична культура),
- комунікативний (уміння будувати педагогічний діалог і ефективно взаємодіяти з аудиторією),

- творчо-інноваційний (здатність до оновлення форм і методів навчання, використання цифрових інструментів),
- рефлексивний (аналіз і вдосконалення власної педагогічної діяльності) (рис. 1.1).

### Структурні компоненти педагогічної майстерності викладача ЗВО



**Рис. 1.1.** Структура педагогічної майстерності

У сучасних умовах цифровізації особливої актуальності набувають методична культура, інноваційність і рефлексія. Вони визначають здатність викладача не лише ефективно передавати знання, а й створювати нові освітні практики, що відповідають потребам суспільства й студентів.

У сучасному педагогічному дискурсі професіоналізм викладача охоплює не просто володіння набором компетенцій, а цілісну інтеграцію знань, умінь, цінностей, етикету й здатності до автономної творчої діяльності. У цьому контексті педагогічна майстерність виступає як одна з ключових інтегральних

ознак професіоналізму – вона об'єднує всі складові професійної діяльності викладача в цілісну динамічну систему.

У дослідженні «*Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders*» виділено основні риси професіоналізму викладача: етичність, відповідальність, автономність, здатність до професійного зростання, відданість справі. Автори підкреслюють, що педагогічна майстерність діє як засіб реалізації цих рис на практиці – майстерність «внутрішньо оживлює» професіоналізм, перетворюючи абстрактні принципи на конкретні стратегії й дії у викладанні [44].

У подібному ключі, у статті «*Teacher professionalism, expertise and the jurisdictional struggle*» J. Hordern досліджує, як межі професійної автономії та визнання знань/експертизи пов'язуються з майстерністю – тобто професіоналізм включає ідентифікацію викладача як експерта, здатного приймати складні рішення в освітньому просторі [33].

Отже, педагогічна майстерність – це не лише набір умінь у межах професіоналізму, вона виступає тією формою, в якій професійність стає живим, гнучким, контекстуально адаптованим проявом.

Якщо професіоналізм можна поділити на складові (компетенції, етичні норми, соціальний статус, самоосвіта), то педагогічна майстерність об'єднує їх у функціональну систему. Майстерність – це насамперед сума компетенцій, структура, в якій знання, уміння, цінності, рефлексія та творчість взаємодіють динамічно.

Наприклад, викладач, який володіє глибоким предметним знанням (компетенція) і відповідною методичною культурою, але не здатний інтегрувати їх із власними цінностями та рефлексією, не досягає рівня майстерності. У протилежному випадку, ціннісно-етичні переконання без педагогічної техніки та знання знецінюються. Майстерність поєднує їх у баланс, у якому кожен компонент посилює інший.

У дослідженні «*Development of professional vision and pedagogical content knowledge during initial teacher education*» підкреслюється, що розвиток професійного бачення (professional vision) та РСК (педагогічно-змістове знання) відбувається в синергетичному взаємодії, а не ізольовано: викладач навчається «бачити» освітні ситуації, інтерпретувати їх і діяти адекватно [17]. Цей підхід підтримує ідею, що майстерність – це інтеграція бачення, змісту знання та дій.

Професіоналізм без розвитку ризикує стати рутинним, застиглим; майстерність же передбачає саме безперервне професійне зростання. Стаття «*A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices*» присвячена виявленню того чинника, що ефективні програми розвитку викладачів включають підтримку, співпрацю, менторство, цифрову компетентність – тобто майстерність формується через безперервні цикли професійного навчання [2].

У напрямках досліджень професійного навчання «*Understanding professional learning in and for practice*» наголошується на важливості цілісного підходу до професійного навчання учасників, де навчання інкорпорується у практику й повертається назад у неї як інструмент розвитку [59]. У цьому процесі педагогічна майстерність постає як інтегральна якість, що еволюціонує разом із викладачем, формується в актуальних освітніх умовах, адаптується до нових викликів.

У сучасному освітньому середовищі професіоналізм викладача уже неможливо уявити без цифрової грамотності. Міжнародні дослідження показують, що цифрова складова стає невід'ємною частиною професійної майстерності – вона забезпечує гнучкість, адаптивність, здатність інтегрувати технології у навчання. Наприклад, у систематичному огляді [2] було виявлено, що програми, які поєднують педагогічне навчання з тренінгами з цифрової інтеграції, мають вищий ефект.

Отже, педагогічна майстерність як інтегральна характеристика професіоналізму означає, що сучасний викладач – це не просто компетентний фахівець у своїй дисципліні, а цілісна професійна особистість, яка володіє етичним світоглядом, здатна до творчої дії, рефлексії та адаптації технологій.

У практичному вимірі інтегральна майстерність реалізується через здатність викладача автономно проєктувати, реалізовувати та аналізувати педагогічну діяльність, адаптуватися до змін, впроваджувати інновації й прогнозувати розвиток навчального процесу.

Наприклад, у статті «*Pedagogical Mastery of the Teacher (Control and Assessment Aspects)*» [86] аналізуються зв'язки між особистісними якостями викладача (відповідальність, доброзичливість, самоорганізованість) і ефективністю педагогічної майстерності. Авторка доводить, що майстерність – це живий прояв професійної особистості.

Отже, педагогічна майстерність повинна стати ядром професійної ідентичності викладача: його впливом на студентів, його здатністю до оновлення, адаптації та трансформації навчального процесу відповідно до вимог епохи.

## **1.2. Цифровізація освіти як чинник трансформації професійної діяльності викладача ЗВО**

Цифровізація освіти – один із ключових факторів, що визначає сучасний стан і перспективи розвитку вищої школи. Вона не лише відкриває нові можливості для організації навчального процесу, а й суттєво змінює характер професійної діяльності викладача. Замість традиційної ролі «транслятора знань» викладач дедалі більше стає фасилітатором, наставником, дизайнером освітнього середовища та медіатором у взаємодії студентів із цифровими ресурсами.

Цифрова трансформація вищої освіти суттєво змінює професійний

профіль викладача: від «транслятора знань» до дизайнера навчального досвіду, фасилітатора взаємодії та аналітика даних навчання. Європейські політики та дослідницькі рамки окреслюють ці зсуви багатокомпонентно. Згідно з Digital Education Action Plan 2021–2027 [20], стратегічним завданням є формування у викладачів здатності проектувати якісне, інклюзивне цифрове навчання, інтегрувати технології та підтримувати стійкість систем освіти у кризові періоди. Це означає підвищені вимоги до цифрової педагогіки, оцінювання, доступності та академічної доброчесності в онлайн-середовищах.

Ключовим орієнтиром для конкретизації нових ролей є DigCompEdu – європейська рамка цифрової компетентності педагогів. Вона описує 22 компетентності у 6 сферах: професійне залучення; цифрові ресурси; викладання й навчання; оцінювання; розширення можливостей здобувачів; сприяння цифровій компетентності студентів [56]. На практиці це означає, що викладач має не лише користуватися інструментами, а переосмислювати дидактику: створювати/адаптувати матеріали, будувати змішане та онлайн-навчання, формувати особистісно орієнтоване оцінювання та підтримувати різноманітність студентів.

У міжнародній практиці поширюються й ISTE Standards for Educators, що формулюють ролі Учень, Лідер, Громадянин, Співробітник, Дизайнер, Фасилітатор, Аналітик (Learner, Leader, Citizen, Collaborator, Designer, Facilitator, Analyst) [28]. Для викладача ЗВО це додає вимоги до постійного навчання, лідерства змін, етичного громадянства онлайн, співпраці в міждисциплінарних командах, інклюзивного дизайну курсів та аналітики освітніх даних (learning analytics) для персоналізації.

Пандемія висвітлила ще один пласт вимог – відмінність між екстремим дистанційним викладанням (ERT) і якісним онлайн-навчанням. Стаття С. Hodges та співавт. [74] наголошують: добре спроектовані онлайн-курси суттєво відрізняються від тимчасових «антикризових» рішень; отже, нова роль

викладача включає проєктувальне мислення, роботу з структурою онлайн-взаємодії та підтримку соціальної присутності студентів. Це зміщує акцент із «технологічної спритності» на системний дизайн і підтримку залучення.

Дані OECD TALIS 2018 підкріплюють тезу про зростання вимог: лише близько половини вчителів у країнах ОЕСР відчували достатню підготовленість до використання технологій, а запит на розвиток ІКТ-умінь залишається одним з найвищих [71]. Для ЗВО це означає потребу у неперервному професійному навчанні, наставництві, співпраці та розвитку «професійного бачення» цифрового класу (здатності помічати та інтерпретувати навчальні події у гібридному середовищі). З погляду методології розвитку персоналу, огляд Learning Policy Institute [15] виокремлює характеристики ефективного підвищення кваліфікації: контент-фокус, активне навчання, коучинг/експертний супровід, співпраця, зворотний зв'язок і рефлексія, тривалість. Саме ці елементи забезпечують перехід від «володіння інструментом» до педагогічної майстерності в цифровому середовищі. Для ролі викладача це конвертується у вимогу бути рефлексивним практиком, що системно випробовує й удосконалює власні цифрові практики.

Окремо актуалізується етико-правовий вимір ролі викладача у зв'язку з появою AI-інструментів. Освітній сектор UNESCO закликає до формування в педагогів AI-грамотності, умінь критично оцінювати й педагогічно доцільно інтегрувати AI, забезпечуючи прозорість, запобігання упередженням, захист даних і академічну добросовісність [4]. Викладач має виступати куратором використання AI у курсі: визначати політики, надавати інструкції студентам, добирати завдання, що розвивають метакогніцію та етичне мислення.

Узагальнюючи, нові вимоги до ролі викладача ЗВО можна згрупувати у п'ять блоків:

1. Дизайн і фасилітація навчання полягають у формуванні здатності проєктувати змішане/онлайн-навчання, підтримувати взаємодію і присутність

(presence), забезпечувати інклюзивність та доступність (альтернативні формати), керувати навантаженням і ритмами навчання [74].

2. Цифрова педагогіка і ресурси передбачає розроблення та адаптацію матеріалів (OER – відкриті освітні ресурси), добір платформ і симуляцій, академічна доброчесність в онлайні, організація формувального та підсумкового оцінювання з опорою на дані [56].

3. Аналітика та зворотний зв'язок реалізуються через роботу з даними активності/успішності, інтерпретацію аналітики для персоналізації підтримки, своєчасний та якісний фідбек. (ISTE роль *Analyst*; DigCompEdu – сфери «Оцінювання» й «Розширення можливостей») [28].

4. Професійне навчання і лідерство змін через неперервний розвиток, коучинг і наставництво, участь у спільнотах практик, співпрацю між кафедрами/дисциплінами; формування локальної культури інновацій [15].

5. Етика та III-грамотність, що передбачають формування правил використання III у курсах, навчання студентів етичного та продуктивного застосування інструментів, увазі до безпеки даних і справедливості алгоритмів [4].

Практичні наслідки для ЗВО такі. По-перше, оновлення посадових профілів (в описах ролі викладача мають з'явитися компетентності з цифрового дизайну, аналітики, співпраці та етики III). По-друге, перепроєктування підвищення кваліфікації відповідно до ознак ефективного професійного розвитку (тривалі модулі, коучинг, спільне проєктування курсів, мікрокреденціали). По-третє, політики якості онлайн-курсів (вимоги до доступності, взаємодії, оцінювання та доброчесності; підтримка викладачів бібліотеками шаблонів, чек-листами та сервісом навчальної аналітики). По-четверте, інституційна рамка для III (виразні правила, каталоги дозволених інструментів, протоколи прозорості та оцінювання). Усе це переводить роль викладача з «користувача технологій» на агента педагогічних інновацій,

здатного відповідально й результативно конструювати навчання у цифрову добу [20].

Цифрова трансформація освіти кардинально змінює не лише окремі форми роботи викладача, а й структуру всієї професійної діяльності – тобто перелік функцій, пріоритетів та співвідношення ролей, які викладач виконує. Нижче – ключові напрями цих змін.

Раніше основним обов'язком викладача було транслювати знання – готувати лекції, передавати теоретичний матеріал, проводити практичні заняття. У цифровому середовищі цей акцент помітно зсувається у бік дизайну навчання та фасилітації освітніх процесів.

Викладач стає дизайнером курсу, який планує структуру модуля, режими онлайн/офлайн занять, інтерактивність, мультимедійні ресурси, та способи взаємодії студентів з матеріалом. Він/вона виступає фасилітатором – підтримує онлайн-діалоги, модерують дискусії на форумах, стимулює співпрацю в групах, вирішує проблемні ситуації в процесі навчання. Частина ролі пов'язана з налаштуванням освітнього середовища – вибором платформ, організацією цифрових інструментів, доступністю ресурсів, синхронною/асинхронною логікою занять.

Ця трансформація зафіксована в дослідженні «*Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning*» [43], в якому автори наголошують, що інституції вищої освіти вже розглядають технології як фундаментальну частину стратегічного дизайну освітнього середовища, а не просто доповнення.

Такий підхід змінює пропорції часу викладача: менше часу – на підготовку лекцій «вручну», більше – на оновлення курсу, налаштування цифрових компонентів, модерацію взаємодії студентів.

Ще один важливий елемент трансформації – поява аналітики навчання (learning analytics) та великих даних, які відкривають нову функцію у

професійній діяльності викладача. Викладач отримує діагностичні інструменти: дані про активність студентів (час входу, відповіді в онлайн-середовищі, перегляд ресурсів тощо), що дозволяють виявляти слабкі місця, «мертві зони» курсу або студентів, які відстають. На основі цих даних викладач адаптує втручання: проводить додаткові міні-заняття, коригує темпи, змінює формати завдань чи ресурси.

Важливою стає прогнозна аналітика: використання моделей, які можуть передбачити ризик відсіву студентів або низьку успішність, і реагувати на них заздалегідь. Ця роль викладача як аналітика зафіксована у дослідженні «Drivers of Digital Realities for Ongoing Teacher Practice» [24], яке виокремлює як ключові драйвери змін великих даних, ШІ та трансформацію педагогічної ідентичності.

Таким чином, нова структура роботи включає компонент прийняття рішень на основі даних, який раніше не був ключовим у викладанні.

У традиційній структурі часто передбачалося, що після завершення навчання викладач “виходить на територію” і працює автономно. Але у цифровій парадигмі професійна діяльність набуває безперервного характеру. Викладач повинен постійно оновлювати цифрові компетентності: освоювати нові платформи, інструменти, підходи, інноваційні рішення. Частина роботи переноситься на супровід студентів у цифровому середовищі: відповіді на онлайн-запитання, консультації у віртуальному просторі, підтримка у виконанні завдань. Зростає роль спільнот практик, наставництва, професійного розвитку в онлайні. Як показує систематичний огляд «*A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices*» [2], ефективні програми професійного розвитку (PD, professional development) містять спільні навчальні середовища, наставництво, підтримку інституцій та впровадження у практику.

Важливим стає цифровий супровід педагогічної інновації – викладач стає агентом змін, бере участь у розробленні політик, впровадженні новацій, обміні кращими практиками.

У цифровій структурі професійної діяльності викладач виконує багато змішаних ролей, що раніше були менш явними.

- Колаборація між викладачами стає нормою: спільне проектування курсів, обмін ресурсами, командні підходи до навчання.
- Лідерство змін – викладач ініціює інновації, бере участь у стратегічному розвитку кафедри, організації цифрової інфраструктури.
- Модератор етичного використання технологій – визначає політики використання ШІ, забезпечує дотримання академічної доброчесності, захист даних студентів.

Наприклад, у публікації «*How AI and Associated Technologies Change the Role of Higher Ed*» [34] підкреслюється, що технологічні інструменти змушують викладачів ставати воротарями використання AI – не лише як користувачі, але як відповідальні керівники цієї інтеграції.

Таке поєднання ролей означає, що викладач уже не просто виконавець дисципліни, а активний перетворювач освітньої екосистеми.

Хоча переваги очевидні, трансформація структури професійної діяльності пов'язана з рядом викликів:

- Перевантаженість ролями, оскільки викладач ризикує виконувати надто багато функцій – фасилітатор, аналітик, дизайнер, наставник – що може призвести до вигорання.
- Неузгодженість інституційних рамок: в університетах не завжди оновлюють посадові інструкції чи навчають викладачів новим ролям, залишаючи “тихо” цифрове перевантаження.
- Неоднорідність компетентностей: не всі викладачі готові чи мають ресурси для освоєння нових ролей – це створює “цифровий розрив” між більш і

менш технологічно підготовленими.

- Ризики етики, даних і довіри: неправильне використання аналітики чи AI може призвести до упереджених висновків, порушення приватності чи довіри студентів.

У статті «*Digitalised higher education: key developments, questions, and concerns*» автори зазначають, що інституційні, культурні й технологічні бар'єри можуть уповільнювати реальні зміни, навіть коли технології вже доступні [22].

Отже, зміни у структурі професійної діяльності викладача ЗВО включають (таблиця 1.1)

**Таблиця 1.1**

**Узагальнена таблиця змін у структурі професійної діяльності  
викладача ЗВО**

<b>Стара структура діяльності</b>	<b>Нова структура діяльності</b>
Викладач як <i>лектор-транслятор знань</i> (основний акцент – передача інформації, фронтальні лекції).	Викладач як <i>дизайнер курсу та фасилітатор взаємодії</i> (проекування навчального досвіду, модерація онлайн/офлайн взаємодії, індивідуалізація).
Оцінювання і контроль у традиційних формах (заліки, іспити, тести).	Використання аналізу даних і <i>learning analytics</i> для моніторингу активності та адаптації навчання.
Професійний розвиток як періодичне підвищення кваліфікації (раз на кілька років).	Безперервне професійне навчання: постійне оновлення цифрових компетентностей, участь у спільнотах практик, онлайн-коучинг.
Викладач як індивідуальний виконавець (автономна	Інтеграція нових ролей: лідер освітніх змін, колаборатор у міждисциплінарних командах,

Стара структура діяльності	Нова структура діяльності
підготовка і проведення занять).	модератор етичного використання технологій і ШІ.
Стабільна структура обов'язків, обмежений спектр функцій.	Багатофункціональність і балансування між новими завданнями (аналітика, цифровий дизайн, фасилітація) та ризиком перевантаження.

Урешті, цифровізація не просто додає нові завдання – вона змінює саму архітектуру професійного простору викладача, перетворюючи його на гнучку, багатокомпонентну роль у динамічно змінному освітньому середовищі.

У контексті модернізації освіти останніх десятиліть все частіше говорять про те, що професіоналізм викладача має виходити за межі сумування компетенцій. Інтегральна майстерність – це цілісне поєднання знань, умінь, цінностей, творчості, рефлексії й адаптивності, що проявляються у поведінці викладача у складних, динамічних освітніх ситуаціях. Вона утворює той рівень професійної поведінки, коли викладач не просто добре виконує завдання, а системно створює якісний освітній простір і веде розвиток освітньої спільноти. В контексті освітніх програм інтегральна майстерність не може бути сформульована, оскільки будь-яка майстерність включає в себе ще досвід. Тому щодо освіти застосовується поняття інтегральної компетентності, однак сенсово вони співзвучні. Ключові аспекти, які висвітлюють спосіб перетворення інтегральної майстерності на сучасний вимір професіоналізму викладача подаємо далі.

Як у класичних, так і в сучасних підходах до професіоналізму часто виділяють компетентність (набір умінь, знань, мотивів) та експертність (висококласне виконання у складних ситуаціях). В останніх дослідженнях привертають увагу до необхідності інтеграції цих підходів. Наприклад, G. Kaiser та співавт. [6] розглядають проблему, чи є компетенція та експертиза

взаємодоповнюваними, чи конфліктними парадигмами, і пропонують їх об'єднання через концепцію інтегрованої майстерності.

Тобто інтегральна майстерність передбачає, що викладач не просто володіє компетенціями (наприклад, цифровими навичками, методичними підходами, комунікацією), а в щоденній діяльності проявляє експертні рішення: миттєве адаптування, чутливість до контексту, інтуїтивне реагування на непередбачуване.

Інтегральна майстерність включає не лише технічні аспекти діяльності, а й внутрішню професійну ідентичність викладача, те як він/вона мислить про себе, свою місію, свої цінності. Дослідження *«On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development»* [84] вказує, що професійна ідентичність виступає ключовим компонентом розвитку викладача, особливо у моменти змін та стисків.

Крім того, як підкреслюють автори *«Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders»* [44], крім технічної компетентності, роль викладача містить елементи етичності, автономії, відповідальності та лідерства, що мають бути інтегровані у професійну ідентичність. Отже, інтегральна майстерність полягає в тому, що компетентності, рішення та цінності узгоджені одна з одною та з професійною ідентичністю викладача.

Інтегральна майстерність не стала, фіксована, вона розвивається через постійне навчання, рефлексію, адаптацію і взаємодію. У дослідженні *«Understanding professional learning in and for practice»* [59] автори визнають складність професійного навчання викладачів, необхідність його цілісності, контекстуалізації та включення у професійну практику.

Зокрема, активні моделі підвищення кваліфікації, зворотний зв'язок, коучинг, спільне проектування курсів та спільноти практик допомагають трансформувати знання в інтегральні навички. Це підкріплюється висновками

з доповіді [15], де акцент робиться на тому, що ефективно професійне навчання має включати тривалість, активне навчання й зворотний зв'язок.

Таким чином, інтегральна майстерність виникає не миттєво, а через системні цикли розвитку, у яких викладач поступово синтезує нові знання, пробує їх на практиці, аналізує результати й коригує свою діяльність.

Сьогоднішній освітній ландшафт стрімкий: технології змінюються, студенти мають різні стилі навчання, зовнішні виклики (кризи, пандемії, цифровий розрив) часто впливають на процес. Інтегральна майстерність викладача включає здатність адаптуватися, реагувати гнучко, експериментувати та витримувати стресові ситуації.

У праці Karlen Y., Hertel S., Hirt C. N. [37] представлено модель компетентностей викладачів, що включає здатність саморегулювати власне викладання, адаптуватися до змін у процесі.

Коли викладач володіє інтегральною майстерністю, навіть у кризових умовах він не просто «виживає», а продовжує конструювати якісне навчання, обирає етичні технології, коригує курс, підтримує студентів і оновлює свою роль.

Інтегральна майстерність викладача має не лише індивідуальне значення, але й системне, оскільки вона підвищує якість студентського досвіду, мотивацію, ефективність навчання та репутацію закладу. Викладач, який проявляє інтегральну майстерність, формує середовище, де студенти стають активними учасниками процесу, де інновації поширюються, а культура навчання розвивається.

Коли викладач виступає як лідер змін, він впливає не лише на свій курс, а й на методичну політику кафедри, впровадження освітніх інновацій, стратегічний розвиток інституції.

Таким чином, можна стверджувати, що інтегральна майстерність як сучасний вимір професіоналізму викладача полягає в синтезі компетентності й

експертності, що працюють не нарізно, а разом, у динаміці; єдності технічної майстерності та професійної ідентичності, де цінності, рішення й дії взаємозалежні; постійному розвитку через практику, рефлексію і зворотний зв'язок; адаптивності та інноваційності у змінному освітньому середовищі; впливі на студентів, наукове середовище та заклад вищої освіти в цілому.

### **1.3. Теоретичні підходи до розвитку педагогічної майстерності в контексті цифрової трансформації вищої освіти**

У контексті цифрової трансформації вищої освіти компетентнісний підхід стає домінантним теоретичним базисом для формування педагогічної майстерності викладача. За цим підходом мета підготовки – не просто передати набір знань чи навичок, а розвинути систему компетентностей (зокрема цифрових), які інтегруються в професійний стиль викладача і здатні функціонувати в мінливому середовищі.

Компетентнісний підхід у педагогіці базується на тому, що успішна професійна діяльність визначається не просто наявністю знань чи умінь, а здатністю їх застосовувати адекватно до ситуації та в інтеграції з іншими компонентами (цінностями, мотивацією, комунікацією). У контексті цифровізації цей підхід розгортається в напрямі цифрових педагогічних компетентностей, здатності трансформувати традиційні вміння у цифрові форми, готовності адаптуватися до нових технологій.

В освітній політиці ЄС цей підхід отримує втілення у документи, зокрема в DigCompEdu – Європейську рамку цифрової компетентності для освітян. Сама рамка описує 22 компетенції у шести сферах: професійне залучення, цифрові ресурси, викладання та навчання, оцінювання, сприяння навчальним компетенціям студентів та підтримка співпраці. Вона слугує орієнтиром для планування професійного розвитку викладачів [19; 55].

Зокрема, у DigCompEdu представлено шість блоків компетентностей (рис. 1.2)



**Рис. 1.2.** Цифрова компетентність в освіті [90]

На рисунку 1.2. представлені такі блоки компетентностей, як:

- Професійна взаємодія (Professional Engagement) – цифрове залучення в професійній спільноті та безперервне навчання.
- Цифрові ресурси (Digital Resources) – здатність вибирати, створювати, адаптовувати й управляти цифровими освітніми ресурсами.
- Викладання та навчання (Teaching & Learning) – інтеграція цифрових інструментів у змішані чи онлайн курси, застосування дидактичних підходів, що враховують специфіку цифрового середовища.
- Оцінювання (Assessment) – використання цифрових методів формувального й підсумкового оцінювання, інструментів зворотного зв'язку, аналітики.
- Розширення можливостей учнів (Empowering Learners) – підтримка різнорівневих студентів, інклюзивність, персоналізація через технології.

- Сприяння розвитку цифрової компетентності учнів (Facilitating Learners' Digital Competence) – навчання студентів цифровим навичкам, інформаційній грамотності, медіаграмотності.

Таким чином, компетентнісний підхід пропонує не фрагментарне вивчення інструментів, а системне мислення, зокрема які саме цифрові компетенції, у яких контекстах і наскільки глибоко потрібно розвивати.

Попри наявність рамок і рекомендацій, емпіричні дослідження показують, що рівень цифрової компетентності викладачів у вищій освіті переважно залишається середнім чи нижчим. Наприклад, стаття «*Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review*» аналізує самосудження викладачів щодо їх цифрових навичок і виявляє, що багато хто оцінює власну цифрову компетентність як нижчу, ніж середня, що вказує на потребу в системному розвитку [72].

У дослідженні «*Assessment of digital competencies in higher education faculty: a multimodal approach within the framework of artificial intelligence*» [7] викладачів технічного університету в Еквадорі було оцінено через застосування структурного рівняння, що підтвердило багатовимірну природу цифрових компетенцій та їхній вплив на освітню практику.

Популярним є підхід діагностики слабких компетенцій через мікрокурси. У статті «*Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: a systematic literature review*» [67] розглядається, як мікрокурси можна використовувати для адресного розвитку слабких цифрових компетенцій викладачів.

Також важливим є самооцінювання компетентностей. Інструмент DigCompEdu CheckIn призначений для саморефлексії викладачів, він пропонує рівні компетентності (Новачок, Дослідник, Інтегратор, Експерт, Лідер, Першопроходець) і допомагає ідентифікувати зони зростання [18].

Таким чином, у межах компетентнісного підходу важливо враховувати не лише теоретичне визначення компетенцій, а й методики їх діагностики, розвиток через інтервенції, інструменти оцінювання й самоаналіз.

Компетентнісний підхід у цифровій сфері не існує ізольовано – він інтегрується з іншими теоретичними підходами, зокрема конструктивізмом і конективізмом. Конструктивізм / соціокультурні теорії привабливі для цифрового середовища, де навчання – це активне конструювання знань через взаємодію, проєктну діяльність, соціальні мережі. Конективізм – теорія навчання в цифрову епоху, що стверджує, що знання розподілені в мережах, і вміння встановлювати зв'язки між джерелами/інформацією стає ключовим [65].

Практичні підходи (learning by doing [10], situated learning [39]): компетенції формуються через практику в реальному контексті, через рішення конкретних проблемних ситуацій. Теорія situated learning підкреслює, що навчання відбувається у соціальній практиці й що знання ефективні лише у відповідному контексті.

У цифровому компетентнісному підході важливо не просто вивчити інструмент, а застосовувати його у реальних освітніх контекстах, моделювати досвід навчання, адаптувати його й рефлексувати над результатами.

Щоб компетентнісний підхід не залишався теоретичною абстракцією, він має бути втілений через: діагностику компетенцій – застосування інструментів (наприклад, DigCompEdu CheckIn) для саморефлексії викладачів; проєктування модулів розвитку – мікрокурси, воркшопи, задачі з реальним контекстом, які адресно розвивають слабкі цифрові компетенції; інтеграцію розвитку в щоденну діяльність – завдання викладачам застосовувати інструменти на власних курсах, отримувати фідбек, аналізувати результати; супровід і наставництво – коучинг, спільне проєктування, обмін практиками між викладачами; оцінювання впливу – оцінка, наскільки розвиток компетенцій

справді підвищує якість навчання, активність студентів, результати, ставлення самооцінки викладача.



**Рис. 1.3.** Шляхи втілення компетентнісного підходу у формуванні педагогічної майстерності

Хоча компетентнісний підхід має багато переваг, він не позбавлений недоліків. Зокрема існує ризик перетворення компетентностей на переліки завдань, тоді розвиток перетворюється на гонитву за їх виконанням, а не на справжнє зростання. Компетентності часто описані на абстрактному рівні, тому буває складно адаптувати їх до конкретного контексту дисципліни чи національної культури. Самооцінка може бути викривленою: викладач може пере- чи недооцінити свої цифрові компетенції, що вплине на ефективність розвитку. Розвиток компетенцій без рефлексивного супроводу може залишитися формальним, тобто розвиватиметься володіння інструментами, а не педагогічне мислення.

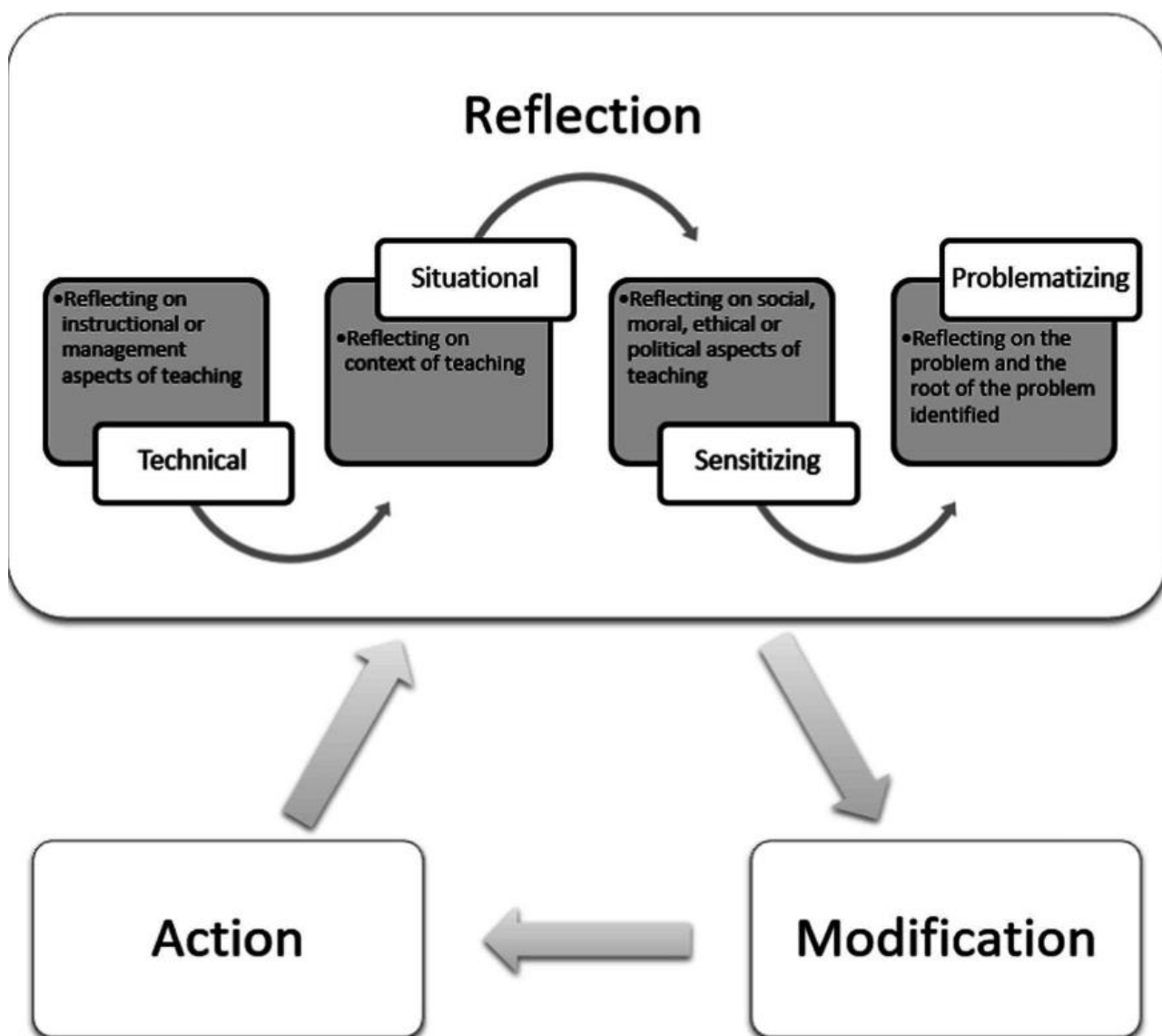
Компетентнісний підхід у контексті цифровізації пропонує системний каркас для формування та розвитку педагогічної майстерності викладача. Він акцентує увагу на цифрових компетенціях як невід'ємній частині професійного набору, пропонує орієнтири (DigCompEdu), інструменти діагностики (CheckIn), моделі розвитку (мікрокурси, наставництво) та інтеграцію компетенцій у практику. Проте він має бути збагачений іншими підходами (рефлексивним, конструктивістським, практичним), щоби компетенції не залишалися механічними, а ставали живими елементами педагогічної майстерності.

Рефлексивно-діяльнісний підхід (reflective-action approach) формує основу теоретичного осмислення того, як саме викладачі можуть розвивати педагогічну майстерність через постійне осмислення власної практики, модифікацію дій, інтеграцію нових знань у контексті своєї діяльності. Особливо в умовах цифрової трансформації цей підхід набуває вагомого значення: технологічні рішення змінюються швидко, тому лише в ситуації активного «роздуми в дії» (reflection-in-action) та «роздуми про дію» (reflection-on-action) викладач може адаптуватися, коригувати свою практику й творити освітні інновації.

Однією з фундаментальних моделей рефлексивної практики є модель Доналда Шона, яка розрізняє два типи рефлексії: reflection-in-action (роздум під час дії) та reflection-on-action (аналіз дії після її завершення) [62]. Д. Шон стверджує, що справжня професійна майстерність розвивається саме в момент, коли практик може думати і коригувати свій підхід у процесі дії.

Але сучасні дослідники розвивають цю модель далі. У статті «Conceptualizing the complexity of reflective practice in education» [47] подано модель із чотирьох компонентів: обмірковування, планування майбутніх дій, дії, оцінка результатів. Також запропоновано інтегрувати ці компоненти з аспектами проблемності (problem-solving), орієнтацією на дію (action orientation) і критичності (critical reflection), тобто здійснюється не просто

рутинне переосмислення, а аналіз, що ставить під питання передумови дії (рис. 1.4.).



**Рис. 1.4.** Модель участі рефлексії у переосмисленні професійної педагогічної діяльності [47]

Інша лінія – критичне мислення і глибока рефлексія. У статті «*Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities*» [61] розглядається, як структура критичної рефлексії включає аналіз передумов дії, інтерпретацію контексту, стиковку з теорією, етичне оцінювання та можливості переосмислення практики. Автори також

акцентують на перепонах – особистісних, культурних, організаційних, які гальмують глибоку рефлексію.

Колективна рефлексія (reflection in community) є ще одним сценарієм розвитку рефлексивного підходу. У статті [64] авторка доводить, що групова рефлексія може стимулювати індивідуальні рефлексивні процеси, але її ефективність залежить від структури, модерації й контексту.

Отже, рефлексивно-діяльний підхід – це не просто роздуми над тим, що відбулося, а діагностично-аналітичний цикл: планування дії, її реалізація, спостереження та переосмислення (рефлексія), корекція нової дії.

У цифровій трансформації викладач стикається з багатьма новими ситуаціями – використання онлайн-платформ, аналітика студентських даних, застосування штучного інтелекту, інтеграція мультимедійних ресурсів. Ці зміни роблять рефлексію не просто корисним інструментом, а компульсивним елементом професійної діяльності.

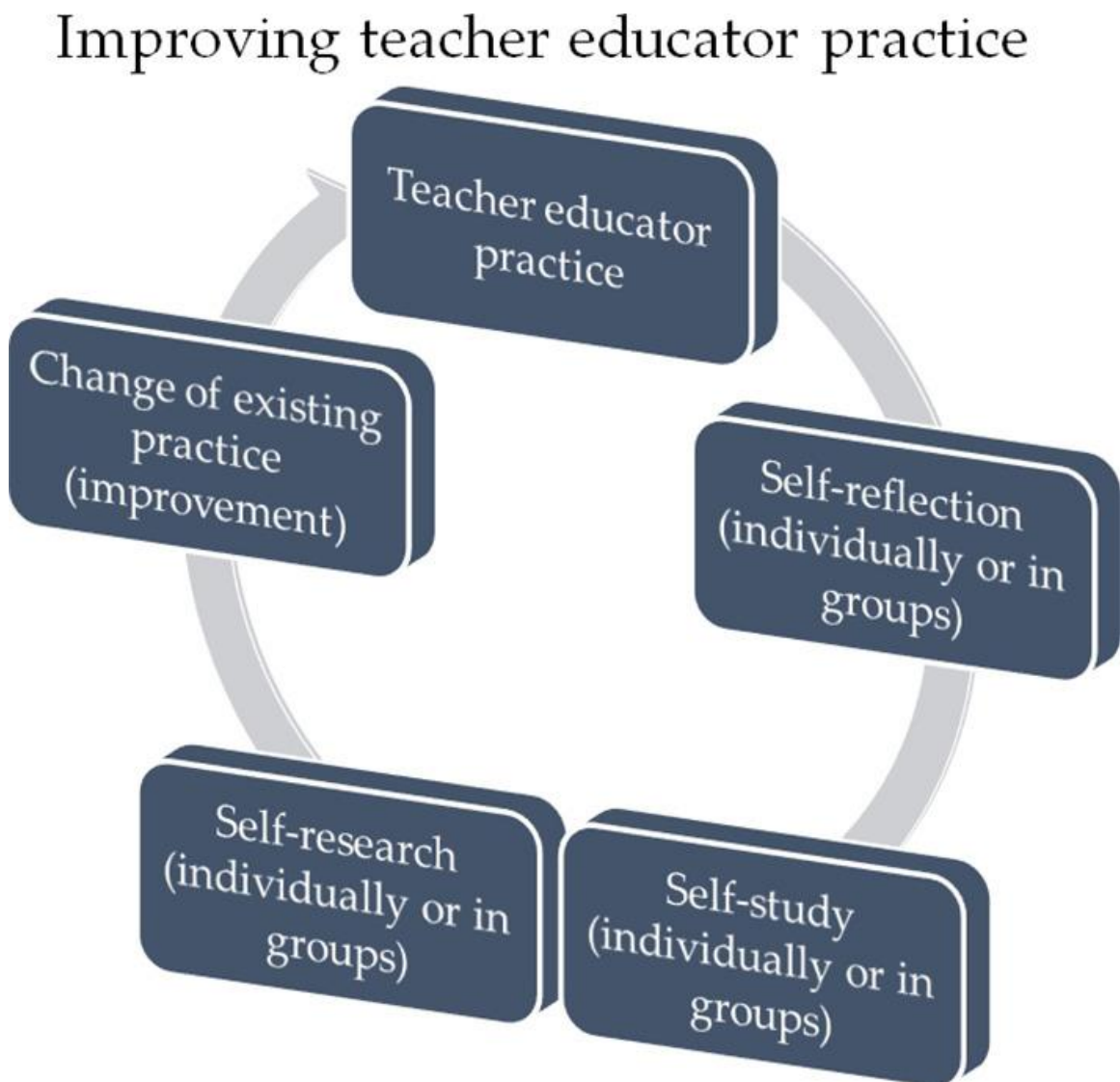
По-перше, викладач може рефлексувати над вибором технологій: чи спрацював певний інструмент, чи був він адекватний потребам студентів, які помилки виникли. Наприклад, у статті «*Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners*» [42] зазначається, що рефлексивне роздумування щодо вибору технологій допомагає уникнути поверховості в застосуванні інструментів.

По-друге, необхідна рефлексія взаємодії студента з платформою: аналіз кривих активності, коментарів, запитів студентів, патернів користування ресурсами. Викладач використовує ці дані як дзеркало для корекції дизайну курсу.

По-третє, рефлексія має стосуватися етичних аспектів: як забезпечити приватність даних, уникнути упереджень у алгоритмах, збалансувати підтримку та автономність студентів.

Врешті, у цифровому середовищі значно підсилюється значення рефлексії в дії, тобто можливість оперативно аналізувати та коригувати хід заняття (наприклад, під час синхронної сесії змінити метод чи активність у режимі «наживо»).

Стаття «Exploring whether (and how) self-reflection can improve practice as teacher-educator» подає модель, де першим кроком є самооцінка (self-reflection), далі – самовивчення (self-study), і самодослідження (self-research) як глибша форма аналізу практики у зміненому контексті (зокрема з технологічними інструментами) [30] (рис. 1.5).



**Рис. 1.5.** Рефлексія у педагогічній діяльності [30]

Отже, у цифровому контексті рефлексивно-діяльнісний підхід став більш багаторівневим. Щоби рефлексивно-діяльний підхід не залишався теоретичною конструкцією, він повинен бути інтегрований у повсякденну роботу викладача через конкретні засоби та структури. Ключовими стратегіями його впровадження є регулярне ведення журналу рефлексії [42]; обговорення конкретних практичних випадків у професійній групі [64]; запис заняття чи епізодів синхронної онлайн-лекції дає матеріал для детального аналізу (жести, темп мови, взаємодія студентів) [26].

У цифрову епоху доцільно використовувати платформи, які підтримують рефлексію: цифрові щоденники, блогові платформи, інструменти мікрорефлексії. Наприклад, дизайн курсу, що стимулює рефлексивні записи студентів і викладача як частину курсу, що також активує викладача [13].

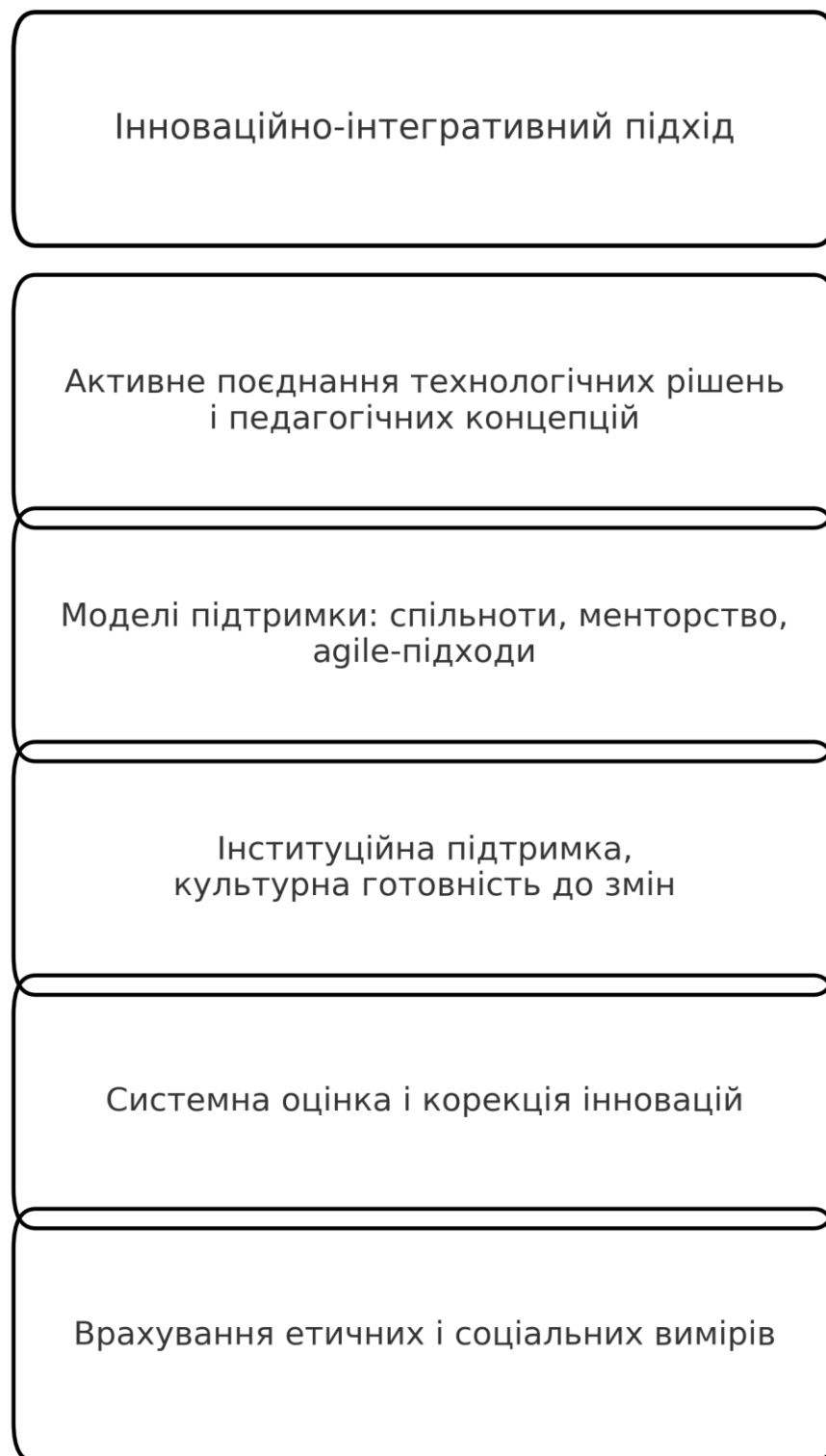
Професійний розвиток викладачів має передбачати модулі з рефлексії: фасилітовані сесії, секції «рефлексійного часу», обмін практиками, зворотний зв'язок на рефлексивні записи. Автори [12] доводять, що тренінги, які включають структуровану рефлексію, можуть суттєво підвищувати якість викладання.

Рефлексивно-діяльний підхід у розвитку педагогічної майстерності – це не просто роздуми про власну професійну діяльність, а динамічний циклічний процес планування, дії, осмислення, модифікації, інтеграції знань у нові дії. У контексті цифрової трансформації він набуває нових вимірів, оскільки технології створюють більше точок спостереження, даних і вибору, що їх викладач повинен осмислити.

Реалізація рефлексивно-діяльного підходу потребує конкретних стратегій: ведення журналів, групової рефлексії, відеоаналізу, цифрових платформ та включення рефлексії в програми професійного розвитку. Такий підхід допомагає викладачеві цілеспрямовано зростати, перебудовувати практику, ставати адаптивним агентом освітніх змін.

Інноваційно-інтегративний підхід передбачає, що розвиток педагогічної майстерності викладача у цифрову епоху ґрунтується на активному впровадженні інновацій, синтезі технологій із традиційними підходами та побудові інтегрованої системи практики, де технології не є самоціллю, а засобом розвитку освітнього процесу. Інновація при цьому розглядається не як випадкове впровадження нових інструментів, а як осмислене синтезування технологій із педагогічними цілями. Інноваційно-інтегративний підхід передбачає, що викладач сам конструює або вибирає технологічні рішення, які узгоджуються з концепцією курсу, стилем навчання студентів і ціннісними орієнтирами (рис. 1.6).

Так, у великому систематичному огляді «*A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices*» [2] автори відзначають, що ефективні програми розвитку включають компоненти інноваційного проектування курсу, інтеграцію цифрових та педагогічних стратегій, і підтримку наставництва та спільнот практики.



**Рис. 1.6.** Ключові складові інноваційно-інтегративного підходу

Дослідження «Digital Technology and Teacher Professional Development: Challenges and Contradictions in Compulsory Education» [21] демонструє, що

технологічні нововведення (наприклад, інструменти VR/AR, онлайн-лабораторії, платформи адаптивного навчання) ефективно стимулюють зміну педагогічної практики лише коли вони поєднані з педагогічними підходами – інакше вони ризикують стати лише декоративними елементами. Отже, можна стверджувати, що інноваційно-інтегративний підхід вимагає від викладача не лише технічної обізнаності, а й здатності самостійно конструювати нові освітні рішення, поєднуючи зміст, методи і технології.

У практичному вимірі інноваційно-інтегративний підхід реалізується через конкретні моделі, практики та педагогічні структури. Дослідження «*Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: evidence from 16,072 STEM teachers*» [41] демонструє, що участь у професійних спільнотах підсилює зв'язок між цифровим професійним розвитком та інтеграцією технологій у викладання. Інша практика – спільне проектування курсів, взаємне рецензування цифрових модулів, обмін ресурсами між викладачами. Викладачі-ментори, які мають досвід інтеграції технологій, супроводжують інших у процесі впровадження інновацій. Інструменти менторингу можуть бути як особистими, так і за допомогою цифрових платформ. Наприклад, у літературі з'являються дослідження щодо менторського програмного забезпечення для підвищення кваліфікації викладачів (див. [51]), що дозволяє масштабувати підтримку інновацій.

У контексті інноваційно-інтегративного підходу використовують agile-методи (scrum, ретроспективи) для організації роботи, ітераційного оновлення модулів, швидкого зворотного зв'язку із студентами. Це дозволяє курсам еволюціонувати під час реалізації. Концепція agile learning описана як підхід, де роль викладача – фасилітатор, проєктний директор, спільний учасник.

Крім того, у освітніх інноваціях часто застосовують гнучке навчання (blended learning, hybrid learning), коли оф- і онлайн компоненти інтегровано

комбінуються, а викладач виступає координатором цього поєднання. Також варто згадати комп'ютерно-підтримуване колаборативне навчання як модель, в якій студенти у групах працюють за підтримки технологій, а викладач організовує та модерує ці активності.

Ці моделі надають викладачеві зону впливу: він/вона може формувати сценарії, модулювати взаємодію студентів, використовувати аналітику в реальному часі та підтримувати інновації в дії.

Інноваційно-інтегративний підхід має великі перспективи, але його реалізація стикається з низкою викликів і вимагає певних умов. Без підтримки адміністрації, фінансування, технічної інфраструктури (доступ до LMS, хмарних сервісів, аналітичних платформ) інноваційні рішення ризикують залишитися формальними. Наприклад, у дослідженні [53] наголошується, що моделі Teachers Professional Development (TPD) трансформуються за допомогою AI, VR/AR та аналітики, але їх успішність залежить від політик підтримки, ресурсів і доступу до інструментів.

Не всі викладачі мають готовність до інновацій, що вимагає змін у мисленні (mindset) щодо технологій. Зміни можуть зустрічати опір через інерцію, страх невдач, відсутність часу чи мотивації. У дослідженні [82] встановлено, що чимало викладачів визнають переваги цифрових інструментів, але відзначають дефіцит підготовки, підтримки й мотивації.

Важливо уникнути крайнощів: від занадто швидких змін, що дезорієнтують студентів, до надмірної консервативності. Інновації повинні бути повторюваними, тестованими, адаптивними. Викладач має поступово впроваджувати нові елементи, аналізувати їх ефективність та коригувати дизайн.

Ключова умова – системна оцінка впливу інновацій: метрики залучення студентів, успішності, задоволення, аналітика поведінки користувачів платформи тощо. Інтеграція таких даних дозволяє викладачеві адаптувати курс

у реальному часі. Інновації мають бути інклюзивними, етичними, враховувати цифровий розрив серед студентів. Викладач повинен стежити за справедливим доступом, приватністю даних, прозорістю алгоритмів, уникати технологічної дискримінації. Інноваційно-інтегративний підхід до розвитку педагогічної майстерності у цифрову епоху – це не просто навчити викладача цифрових інструментів. Це стратегія створення синергії між технологіями та педагогікою, де викладач стає архітектором освітнього досвіду, який поєднує інновації з глибинним розумінням навчального контексту.

## РОЗДІЛ 2

### ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗВО В УМОВАХ ЦИФРОВІЗАЦІЇ

#### 2.1. Використання цифрових освітніх технологій у розвитку педагогічної майстерності викладачів

У добу цифровізації роль технологій у професійному розвитку викладачів набуває дедалі більшого значення. Цифрові інструменти – це не лише засоби підтримки викладання, але й потужні ресурси, які можуть стимулювати зростання компетентностей, підтримати інноваційне мислення та забезпечити доступ до нових моделей професійного навчання. В цій частині розглянемо, як саме цифрові технології виступають інструментом професійного зростання, які механізми і практики при цьому використовуються, а також які виклики виникають.

Однією з основних змін, які принесли цифрові технології, є перехід від традиційних семінарів і тренінгів до форматів дистанційного або змішаного навчання для викладачів. Аналіз «*Online Teacher Professional Development: A Research Synthesis on Effectiveness and Evaluation*» [66] показує, що цифрові формати (онлайн- чи blended) справляють позитивний вплив на компетентності викладачів, якщо вони включають синхронні сесії, спільні активності та підтримку фасилітаторів.

Більше того, MOOCs (масові відкриті онлайн-курси) вже сьогодні використовуються як механізм підвищення цифрової компетентності педагогів. Наприклад, дослідження «*MOOCs for Professional Development: Digital Competence and Attitude of Teachers from Higher Education*» показало, що викладачі університетів сприймають MOOC як ефективний та сталий спосіб здобувати знання й навички цифрових технологій [54]. У статті [76] досліджується потенціал T-MOOCs саме для формування цифрових

компетентностей у майбутніх педагогів – із акцентом на автономне та колаборативне навчання у цифровому середовищі.

Таким чином, цифрові технології дозволяють масштабувати професійне навчання, розбивати його на модулі, забезпечувати доступність незалежно від географії та графіка, а також інтегрувати елементи саморегуляції.

Одне з ключових завдань – не лише надати цифрові курси, але створити спільноти викладачів, які обмінюються досвідом, співпрацюють та підтримують один одного. У дослідженні [41] було емпірично доведено, що участь викладачів у професійних спільнотах (Professional Learning Communities, PLC) значно підсилює вплив цифрового підвищення кваліфікації на інтеграцію цифрових технологій у викладання.

Ці спільноти можуть бути віртуальними (Virtual Communities of Practice), коли викладачі з різних регіонів або інституцій об'єднуються у мережі, обговорюють практики, діляться ресурсами та рефлексією.

У межах таких спільнот реалізується модель «спільне проєктування курсу», обмін цифровими ресурсами, менторська підтримка та спільне вирішення труднощів. Цифрові платформи стають простором підтримки, де викладачі можуть не тільки навчатися, але і взаємодіяти, апробувати нові інструменти, отримувати фідбек та коригувати практику в умовах постійного розвитку.

Цифрові технології також надають можливості для самоаналізу й адаптації – тобто для здійснення професійного зростання без зовнішнього фасилітатора, у власному темпі. Через цифрові платформи можна отримувати дані про активність та результати учасників, що використовуються для інформованої корекції курсу. Наприклад, у дослідженні [53] автори розглядають застосування AI і аналітики для персоналізації PD-програм, виявлення сильних і слабких сторін викладачів та адаптації навчального контенту.

Використання цифрових інструментів у рішеннях викладача – коли

вибір інструменту, форматів, стратегії впровадження відбувається автономно – показано у дослідженні [21]. У ньому описується випадок, де викладачі приймали рішення про використання конкретних технологій як індикатор професійного розвитку.

З'являється новий клас інструментів – програми наставництва або менторингу у цифровому форматі (mentoring software), які дозволяють дистанційно супроводжувати викладачів, встановлювати цілі, моніторити прогрес і надавати індивідуальний фідбек. Наприклад, інтегративний огляд [51] аналізує потенційні переваги та обмеження таких платформ в освітньому середовищі.

Таким чином, цифрові технології перетворюються на справжній інструментарій професійного зростання викладача, а не просто на допоміжні засоби. Основні функції, які вони виконують:

1. *Модернізація моделей професійного розвитку* – дистанційні формати, МООС, гнучкий підхід.
2. *Створення спільнот розвитку* – взаємодія, колаборація, підтримка через платформи і мережі.
3. *Аналітика, автономія, супровід* – цифрові дані, саморефлексія, програмне забезпечення для наставництва.

Однак для ефективної реалізації потрібно враховувати: якість дизайну електронного навчання, інституційну підтримку, мотивацію викладачів, доступ до інфраструктури, етичні аспекти використання даних. Успіх залежатиме від того, чи зможуть технології справді слугувати розвитку педагогічної майстерності, а не просто «це технологія заради технології».

Інтеграція цифрових інструментів у педагогічну діяльність – це не просто додавання технологій до існуючих практик, а глибока трансформація структури навчального процесу: підходів до викладу, взаємодії зі студентами, форм оцінювання та методів підтримки пізнання. У цій частині розглянемо

ключові напрями інтеграції, приклади практик і пов'язані виклики.

Однією з найбільш розповсюджених форм інтеграції є використання систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS) – таких як Moodle, Canvas, Blackboard або локальні системи. LMS забезпечують централізацію контенту, організацію доступу студентів, можливість проведення тестів і дискусій, адміністрування завдань і зворотного зв'язку. LMS дають змогу викладачам створювати модулі, упорядкувати структуру курсу, забезпечити доступ до ресурсів, вести статистику активностей студентів. Наприклад, інтеграція форумів, вікі, онлайн-опитувань, завдань із автоматичним тестуванням – все це дозволяє зробити курс більш гнучким та інтерактивним.

У статті *«Technology Integration Through Professional Learning Community»* описано, як учителі в трьох сільських округах використовували LMS і спільноту вчителів для підтримки технологічної інтеграції: учасники ділилися технологічними методами, обговорювали проблеми і вносили корективи у використання цифрових інструментів на основі зворотного зв'язку [11]. LMS також створюють середовище для змішаного навчання (blended learning), де частина занять переходить в онлайн-формат. Це дозволяє краще використовувати аудиторний час, фокусуючись на дискусіях, практичних завданнях, при тому що теоретичний матеріал студенти опрацьовують самостійно у LMS.

Наступний рівень інтеграції – застосування інтерактивних цифрових засобів: мультимедіа, симуляцій, віртуальної та доповненої реальності (VR/AR), інтерактивних лабораторій, цифрових візуалізацій. Ці ресурси дозволяють оживити викладання, зробити абстрактні концепції більш наочними, організувати експерименти у віртуальному просторі, моделювати складні сценарії.

Такі інструменти змінюють роль викладача: він стає модератором

дослідницької діяльності, наставником під час віртуальних експериментів, підтримує студентів у самостійному пізнанні. При цьому важливо, щоб інтеграція була обґрунтованою: інструменти мають відповідати навчальним цілям, бути доступними для студентів і не створювати зайвих бар'єрів.

Дослідження «*Building a Virtual Community of Practice: Teacher Learning in a Virtual Pivot*» [9] показує, як освітяни використовували віртуальну платформу як простір для обміну досвідом під час переходу до онлайн-форматів. Педагоги мали можливість обговорювати інтерактивні засоби, ділитися мультимедійними матеріалами, обмінюватися практиками. Слід зазначити, що інтеграція VR/AR та симуляцій часто потребує інфраструктури, фінансування, підтримки техніків і підготовки студентів до роботи у новому середовищі. Але коли вона втілена вдало, дає суттєвий приріст у залученні та глибині розуміння матеріалу.

Коли викладач інтегрує цифрові інструменти, особливо важливо забезпечити активну взаємодію студентів і підтримку співпраці. Традиційні лекції (навіть онлайн) недостатні для високої залученості – потрібно використовувати інструменти синхронної та асинхронної взаємодії: чати, дискусійні форуми, спільні документи, групові проекти у хмарі.

У статті *Integrating Technology Into Collaborative Professional Learning* автори описують, як вчителі використовували цифрові платформи (Google Docs, онлайн-дискусії) у професійному розвитку, і як цей підхід можна транслювати у стиль викладання: створення спільних задач, модерування дискусій, колаборативне написання та аналіз коду або текстів [75]. Також інтеграція інструментів відеоконференцій (Zoom, Teams), вебінарів, та спільних онлайн-сесій дозволяє зменшити відстань між викладачем та студентами, зберігати соціальну присутність і підтримувати діалог. У дослідженні *What makes online professional development effective? The effect of design features on teachers' learning* аналізовано, які елементи онлайн PD (включно з активними,

інтерактивними форматами) [5] підвищують задоволення викладачів і зміну практик.

Колаборативні інструменти (наприклад, спільні таблиці, платформи для спільного кодування чи створення презентацій) дозволяють студентам працювати разом у реальному часі або асинхронно, а викладач може курувати, коментувати і стимулювати дискусію.

Інтеграція цифрових інструментів у педагогічну діяльність викладача не відбувається автоматично – вона стикається з низкою викликів:

1. Технічна інфраструктура – обмежений доступ до надійного інтернету, серверів, слабкий комп'ютерний парк, відсутність ліцензій або необхідного ПЗ.
2. Навчання студентів і підтримка – не всі студенти готові працювати з новими інструментами, потребують інструкцій і супроводу.
3. Опір змін і психологічні бар'єри – страх невдачі, низька мотивація чи недовіра до технологій можуть стримувати інтеграцію.
4. Час та навантаження викладача – розробка інтерактивного контенту, адаптація матеріалів, технічне налаштування займають час, що часто не враховується у навантаженні.
5. Етичні і соціальні аспекти – доступність для студентів з менш ресурсними пристроями, приватність даних, упередженість алгоритмів, забезпечення рівності у доступі до цифрових ресурсів.

Ці виклики досліджуються у різних роботах. Наприклад, систематичний огляд *A systematic review of technology-enabled teacher professional development* аналізує, як пандемія COVID-19 стимулювала зростання технологічно-орієнтованих програм PD – і які проблеми (включно з цифровою нерівністю) виникли при їх впровадженні [1]. Також у дослідженні [52] відзначають, що спільноти викладачів можуть допомогти подолати опір і підтримати інтеграцію, коли є культура співпраці та довіри.

Інтеграція цифрових інструментів у педагогічну діяльність викладача – це шлях від «додавання технологій» до повсякденної освітньої практики, де викладач проектує, модернізує, підтримує та аналізує навчальний досвід. Ключові напрями інтеграції цифрових інструментів у педагогічну діяльність викладача: використання LMS як центру управління курсом; застосування мультимедійних і симуляційних засобів, VR/AR; підтримка інтерактивності та співпраці через цифрові платформи; усвідомлення викликів (технічні, етичні, часові) та планування умов для успішної інтеграції.

Для ефективної інтеграції важливо, щоб цифрові інструменти були вибрані в контексті освітньої мети, доступні всім учасникам, супроводжувани підготовкою, підтримкою та колаборативними практиками.

Цифрова трансформація вищої освіти виступає одним із ключових чинників, що визначають сучасні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладача. Вона відкриває нові горизонти для вдосконалення викладання, але водночас супроводжується низкою викликів, які впливають на ефективність професійного зростання. Питання цифрової нерівності залишається одним із найбільш відчутних. Доступ до сучасного обладнання, високошвидкісного інтернету та ліцензійних програм досі не є однаковим у різних країнах та навіть у межах однієї освітньої системи. Цей розрив створює неоднакові умови для викладачів, що в результаті може позначатися на якості освітнього процесу. Дослідження, проведені у сфері технологічно орієнтованого професійного розвитку, підкреслюють, що відмінності в інфраструктурному забезпеченні суттєво впливають на рівень інтеграції цифрових технологій у навчання.

Не менш значущим викликом є психологічний аспект. Багато викладачів, навіть усвідомлюючи необхідність інновацій, не завжди готові змінювати звичні практики викладання. Опір нововведенням часто пояснюється страхом технічних помилок, відсутністю впевненості у власних цифрових навичках, а

також перевантаженням і браком часу. Дослідники відзначають, що попри позитивне ставлення до використання цифрових ресурсів, значна частина викладачів відчуває внутрішні бар'єри, які заважають ефективному впровадженню нових інструментів. У цьому контексті розвиток педагогічної майстерності тісно пов'язаний не лише з формуванням цифрової компетентності, але й з подоланням психологічної інерції та формуванням культури відкритості до змін.

Організаційна підтримка також відіграє вирішальну роль у процесі цифрової трансформації. Викладач, який має мотивацію та бажання інтегрувати інноваційні технології, стикається з труднощами, якщо у закладі відсутня стратегія цифровізації, технічний супровід або ресурси для розвитку. Саме тому сучасні дослідження акцентують на важливості комплексної інституційної політики, яка включає фінансування, наставництво, професійні спільноти та стимулювання цифрових ініціатив. Відсутність такої підтримки часто призводить до того, що навіть найкращі практики залишаються поодинокими й не масштабуються в освітньому середовищі.

Окрему увагу слід звернути на етичний та правовий вимір цифровізації. Використання платформ і систем аналізу даних, інтеграція штучного інтелекту в освітні процеси викликають питання приватності, захисту особистої інформації та справедливості алгоритмів. Документи UNESCO (2021) підкреслюють необхідність формування етичних рамок у застосуванні технологій, що стосуються як політик закладів, так і щоденної діяльності викладача. Це вимагає від освітян здатності не лише оволодівати новими інструментами, але й усвідомлювати соціальні наслідки їх використання, зокрема щодо рівності доступу та інклюзивності.

Попри наявні труднощі, перспективи цифрової трансформації для розвитку педагогічної майстерності є надзвичайно значними. Новітні цифрові екосистеми професійного розвитку дозволяють об'єднувати курси, менторські

програми, аналітичні інструменти та професійні спільноти в єдиний простір, що зменшує фрагментарність професійного навчання викладачів. Завдяки використанню аналітики даних і адаптивних платформ відкриваються можливості персоналізованого професійного зростання, де викладач отримує доступ саме до тих ресурсів, які відповідають його індивідуальним потребам. Водночас міжнародна співпраця та партнерства дозволяють університетам об'єднувати ресурси, брати участь у глобальних освітніх ініціативах, створювати спільні онлайн-курси та підвищувати якість викладання на глобальному рівні.

Ключовою перспективою є й зміна культури викладацької діяльності. Сучасна педагогічна майстерність у цифровому контексті потребує формування нового мислення, що ґрунтується на готовності до експериментів, колаборації та прийняття помилок як частини процесу навчання. Відкритість до інновацій, участь у професійних мережах та обмін практиками стають важливими чинниками розвитку викладача, адже саме вони забезпечують сталість і результативність трансформацій.

Отже, цифрова трансформація водночас створює умови для зростання педагогічної майстерності й висуває нові вимоги до освітян, інституцій та політик. Її успіх залежить від поєднання технічних ресурсів, психологічної готовності, інституційної підтримки та етичних орієнтирів. Перспективи цифрової освіти полягають у переході від фрагментарних практик до системного підходу, від пасивного використання інструментів до інтегрованої цифрової екосистеми професійного розвитку, де викладач виступає не просто користувачем технологій, а активним агентом освітніх змін.

Цифрова трансформація вищої освіти виступає одним із ключових чинників, що визначають сучасні підходи до розвитку педагогічної майстерності викладача. Вона відкриває нові горизонти для вдосконалення викладання, але водночас супроводжується низкою викликів, які впливають на

ефективність професійного зростання. Питання цифрової нерівності залишається одним із найбільш відчутних. Доступ до сучасного обладнання, високошвидкісного інтернету та ліцензійних програм досі не є однаковим у різних країнах та навіть у межах однієї освітньої системи. Цей розрив створює неоднакові умови для викладачів, що в результаті може позначатися на якості освітнього процесу. Систематичний огляд програм підвищення кваліфікації викладачів у цифровому середовищі показує, що саме інфраструктурні обмеження та нерівність доступу є головними бар'єрами масштабування інновацій [70]

Не менш значущим викликом є психологічний аспект. Багато викладачів, навіть усвідомлюючи необхідність інновацій, не завжди готові змінювати звичні практики викладання. Опір нововведенням часто пояснюється страхом технічних помилок, відсутністю впевненості у власних цифрових навичках, а також перевантаженням і браком часу. Дослідження свідчать, що попри позитивне ставлення до використання цифрових ресурсів, значна частина викладачів відчуває внутрішні бар'єри, які заважають ефективному впровадженню нових інструментів. У цьому контексті розвиток педагогічної майстерності тісно пов'язаний не лише з формуванням цифрової компетентності, але й з подоланням психологічної інерції та формуванням культури відкритості до змін.

Організаційна підтримка також відіграє вирішальну роль у процесі цифрової трансформації. Викладач, який має мотивацію та бажання інтегрувати інноваційні технології, стикається з труднощами, якщо у закладі відсутня стратегія цифровізації, технічний супровід або ресурси для розвитку. Сучасні дослідження акцентують на важливості комплексної інституційної політики, що включає фінансування, наставництво, професійні спільноти та стимулювання цифрових ініціатив [23]. Відсутність такої підтримки часто призводить до того, що навіть найкращі практики залишаються поодинокими й

не масштабуються в освітньому середовищі.

Окрему увагу слід звернути на етичний та правовий вимір цифровізації. Використання платформ і систем аналізу даних, інтеграція штучного інтелекту в освітні процеси викликають питання приватності, захисту особистої інформації та справедливості алгоритмів. Керівництво UNESCO підкреслює необхідність формування етичних рамок у застосуванні технологій, що стосуються як політик закладів, так і щоденної діяльності викладача [4]. Це вимагає від освітян здатності не лише оволодівати новими інструментами, але й усвідомлювати соціальні наслідки їх використання, зокрема щодо рівності доступу та інклюзивності.

Попри наявні труднощі, перспективи цифрової трансформації для розвитку педагогічної майстерності є надзвичайно значними. Новітні цифрові екосистеми професійного розвитку дозволяють об'єднувати курси, менторські програми, аналітичні інструменти та професійні спільноти в єдиний простір, що зменшує фрагментарність професійного навчання викладачів. Завдяки використанню аналітики даних і адаптивних платформ відкриваються можливості персоналізованого професійного зростання, де викладач отримує доступ саме до тих ресурсів, які відповідають його індивідуальним потребам. Водночас міжнародна співпраця та партнерства дозволяють університетам об'єднувати ресурси, брати участь у глобальних освітніх ініціативах, створювати спільні онлайн-курси та підвищувати якість викладання на глобальному рівні [27].

Ключовою перспективою є й зміна культури викладацької діяльності. Сучасна педагогічна майстерність у цифровому контексті потребує формування нового мислення, що ґрунтується на готовності до експериментів, колаборації та прийняття помилок як частини процесу навчання. Відкритість до інновацій, участь у професійних мережах та обмін практиками стають важливими чинниками розвитку викладача, адже саме вони забезпечують сталість і

результативність трансформацій.

Отже, цифрова трансформація водночас створює умови для зростання педагогічної майстерності й висуває нові вимоги до освітян, інституцій та політик. Її успіх залежить від поєднання технічних ресурсів, психологічної готовності, інституційної підтримки та етичних орієнтирів. Перспективи цифрової освіти полягають у переході від фрагментарних практик до системного підходу, від пасивного використання інструментів до інтегрованої цифрової екосистеми професійного розвитку, де викладач виступає не просто користувачем технологій, а активним агентом освітніх змін.

У контексті цифрової трансформації та зростаючих вимог до викладача закладів вищої освіти стає очевидним: успіх підвищення педагогічної майстерності багато в чому залежить від організаційно-педагогічних умов, тобто від тих рамок, структур, правил і середовища, які створює інституція для підтримки розвитку викладачів. У цьому тексті розглянемо сутність і класифікацію таких умов, акцентуючи на інституційній політиці та нормативній базі, а також на ролі університетської культури, партнерства й співпраці як умов, що формують середовище професійного зростання.

Під організаційно-педагогічними умовами розуміють систему зовнішніх (інституційних) факторів та ресурсів, які створюють сприятливе середовище для професійного розвитку викладачів. Вони можуть бути класифіковані за кількома ознаками (таблиця 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Класифікація організаційно-педагогічних умов підвищення професійної компетентності**

<b>Критерій класифікації</b>	<b>Види умов</b>	<b>Характеристика</b>
<b>За рівнем дії</b>	Інституційні	Реалізуються на рівні університету чи факультету через політики, стратегії, адміністративні рішення.
	Міжкафедральні	Орієнтовані на координацію та взаємодію

<b>Критерій класифікації</b>	<b>Види умов</b>	<b>Характеристика</b>
		між кафедрами, спільні проекти та обмін досвідом.
	Індивідуальні	Спрямовані на розвиток окремого викладача, його професійних і цифрових компетентностей.
<b>За характером впливу</b>	Нормативно-організаційні	Включають правила, накази, стимули, інструкції та регламенти.
	Ресурсні	Охоплюють фінансове, матеріально-технічне забезпечення, доступ до технологій і програм.
	Методичні	Відображаються у програмах підтримки, системі наставництва, тренінгах, освітніх модулях.
	Культурно-психологічні	Формують атмосферу довіри, інноваційності, готовності до змін у колективі.
<b>За часовим горизонтом</b>	Стратегічні	Довгострокові програми розвитку, плани цифровізації, кадрові стратегії.
	Поточні	Заходи підтримки викладача протягом семестру чи навчального року.
	Адаптивні	Реактивні рішення у відповідь на нові виклики та зміни в освітньому середовищі.

Класифікацію організаційно-педагогічних умов розвитку професійної компетентності викладачів можна здійснювати за кількома критеріями. Передусім, за рівнем дії вони поділяються на інституційні, що реалізуються на рівні університету або факультету, міжкафедральні, спрямовані на координацію зусиль різних структурних підрозділів, та індивідуальні, які стосуються безпосередньо діяльності окремого викладача. Інший критерій пов'язаний із характером впливу: нормативно-організаційні умови охоплюють політики, накази, стимули та регламенти; ресурсні стосуються фінансового забезпечення, матеріально-технічної бази та доступу до сучасних технологій; методичні

виражаються через програми підтримки, систему наставництва, тренінги і навчальні модулі; культурно-психологічні передбачають створення атмосфери довіри, інноваційності та готовності до змін. Третій підхід до класифікації враховує часовий горизонт: стратегічні умови реалізуються у вигляді довгострокових програм розвитку і планів цифровізації; поточні відображають безпосередню підтримку викладача в межах семестру чи навчального року; адаптивні ж формуються як реактивні заходи у відповідь на виклики, що виникають у динамічному освітньому середовищі.

Наприклад, у дослідженнях у галузі професійного розвитку викладачів часто підкреслюється, що просто наявність цифрової інфраструктури (сервери, LMS, апаратура) – це ще не достатня умова: треба, щоб інституція забезпечувала стійку підтримку, доступ до ресурсів і стимулювання інновацій [80].

Коли організаційні умови чітко структуровані і підтримуються, викладачі мають змогу планувати свій розвиток, використовувати ресурси без зайвих бар'єрів та брати участь у ініціативах підвищення кваліфікації. Якщо ж таких умов немає або вони непослідовні, будь-які інноваційні програми ризикують залишатися фрагментарними.

Наявність відповідної політики з боку керівництва ЗВО є ключовим елементом організаційно-педагогічних умов. Інституційна політика включає стратегічні документи – стратегії цифровізації, політики професійного розвитку, стандарти педагогічної діяльності та вимоги до компетенцій викладачів. Коли університет формалізує, наприклад, що цифрові компетенції мають бути частиною посадових інструкцій викладачів або що частина часу викладача повинна бути відведена на професійне навчання, це дає чіткий сигнальний ефект і стимулює активність. У міжнародних практиках помічено, що університети, які розробили стратегії підтримки інновацій та механізми

стимулювання цифрової активності (гранти, сертифікації, зменшення навантаження), досягають вищого рівня інтеграції технологій [3].

Нормативна база має охоплювати положення про захист авторських прав у цифровому просторі, правила використання освітніх платформ, політики щодо оцінювання онлайн, стандарти якості для онлайн курсів і методичних розробок. Наприклад, університет може затвердити шаблони онлайн-курсів, чек-листи якості та процедури рецензування, що зменшує нерівність у підходах між викладачами.

Крім того, підтримка викладачів – як у ресурсному, так і в методичному, менторському сенсі – є важливою частиною організаційно-педагогічної бази. Це може включати фінансування участі у конференціях або курсах, надання технічної допомоги, створення внутрішніх центрів підтримки цифрового викладання, наставництво від досвідчених колег. Без системної підтримки навіть найбільш мотивований викладач ризикує «згоріти» через перевантаження або технічні труднощі.

Організаційна культура – це ті невидимі «правила гри», цінності, норми та очікування, які формують середовище роботи викладача. Університет, що прагне інновацій, повинен культивувати культуру підтримки, експериментування, обміну помилками та діалогу. У таких середовищах викладачі ризикують менше, пробувають нові підходи та діляться ними з колегами. Дослідники зазначають, що культура відкритості та довіри суттєво підсилює ефект програм підвищення кваліфікації [93].

Співпраця всередині університету – між кафедрами, між факультетами чи між технологічним підрозділом та викладачами – є важливим механізмом поширення інновацій. Коли викладачі можуть об'єднувати зусилля, обмінюватися цифровими ресурсами, спільно розробляти модулі чи навчальні блоки, це зменшує навантаження на кожного окремо й підсилює якість інтеграції. У глобальній освітній практиці саме через партнерства між

факультетами чи навіть між університетами поширюються кращі цифрові практики.

Партнерські відносини з зовнішніми організаціями – технологічними компаніями, освітніми платформами, науковими мережами – також можуть слугувати каталізатором розвитку. Наприклад, партнерство університету з EdTech-компанією або участь у міжнародних проектах дає доступ до нових інструментів, тренерів, досліджень та можливість обміну практиками. Такий підхід спостерігається у випадках успішної цифрової трансформації університетів, де зовнішні партнери беруть участь у підтримці викладачів як ментори або постачальники інструментів [27].

У підсумку, організаційно-педагогічні умови – це не просто фон для роботи викладача, а активні детермінанти успіху розвитку його майстерності. Якщо політики, культура, ресурси та співпраця налаштовані на підтримку інновацій, а не блокують їх, викладач отримує стимул та простір для зростання. Без таких умов навіть найкращі методики чи цифрові інструменти можуть залишитися мертвим вантажем, якщо середовище не буде готовим їх прийняти.

Сучасний розвиток вищої освіти характеризується не лише пошуком нових стратегій професійного зростання викладача, а й активним упровадженням інноваційних методів, які змінюють традиційні моделі підвищення кваліфікації. Якщо у попередніх десятиліттях підготовка викладачів орієнтувалася переважно на офлайн-семінари та стажування, то нині інноваційні практики все більше пов'язуються із застосуванням цифрових технологій, інтерактивних форматів та персоналізованих траєкторій навчання.

**Таблиця 2.2**

**Порівняння традиційних та інноваційних методів підвищення професійної компетентності викладача**

<b>Критерій</b>	<b>Традиційні методи</b>	<b>Інноваційні методи</b>
<b>Формат навчання</b>	Очні семінари, лекції, курси підвищення	Онлайн-курси (MOOCs), мікрокваліфікації, змішане

<b>Критерій</b>	<b>Традиційні методи</b>	<b>Інноваційні методи</b>
	кваліфікації з фіксованою програмою	навчання, гнучкі модулі
<b>Характер навчання</b>	Пасивне засвоєння знань, орієнтація на викладача	Активне навчання, проєктна робота, проблемно-орієнтоване навчання, співпраця
<b>Використання технологій</b>	Обмежене (презентації, друковані матеріали)	Інтенсивне застосування цифрових інструментів: LMS, симуляції, VR/AR, гейміфікація
<b>Персоналізація</b>	Єдина програма для всіх учасників	Індивідуальні траєкторії, адаптивні системи, аналітика освітніх даних
<b>Мотивація учасників</b>	Зовнішня (сертифікати, формальна вимога)	Внутрішня (зацікавленість у нових практиках, цифрова креативність, розвиток soft skills)
<b>Результати</b>	Отримання базових знань, формальне підтвердження кваліфікації	Комплексний розвиток компетентностей, готовність до інновацій, інтеграція у практику

Застосування цифрових інструментів, зокрема масових відкритих онлайн-курсів (МООС), платформ мікрокваліфікацій, змішаного та дистанційного навчання, стає важливим інструментом для формування професійної компетентності. Дослідження показують, що МООС створюють можливості для викладачів не тільки опанувати нові знання, а й відпрацьовувати цифрові навички у власному темпі [60].

Важливою інновацією стали мікрокваліфікації, що дають змогу викладачам здобувати вузькоспеціалізовані навички – наприклад, у галузі застосування віртуальної реальності у навчанні, використання аналітики освітніх даних чи розробки інтерактивних онлайн-курсів. Як зазначає European Commission у *Digital Education Action Plan (2021–2027)*, мікрокваліфікації мають стати основою для створення культури «навчання впродовж життя» у вищій школі (European Commission).

Важливою особливістю інноваційних підходів є використання методів, які поєднують професійний розвиток викладача з активними практиками,

орієнтованими на навчання дорослих. Серед них – проблемно-орієнтоване навчання, кейс-метод, навчання через дослідження, командні проєкти. Такі формати дозволяють викладачеві не тільки накопичувати теоретичні знання, а й одразу апробувати їх у практичній площині.

Застосування проєктного підходу у підвищенні компетентності дозволяє формувати нові навички через участь у міждисциплінарних проєктах, що відтворюють умови реального освітнього середовища. Як зазначають автори статті *Innovative Methods of Teacher Training in the Digital Era*, навчання через проєкти та дослідження сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних навичок та здатності працювати у цифрових середовищах [83].

Одним із найперспективніших напрямів професійного розвитку викладачів є застосування технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR). Такі рішення дозволяють педагогам відпрацьовувати практичні навички у безпечному середовищі, створювати інноваційні сценарії навчання та освоювати нові моделі взаємодії зі студентами. Наприклад, у статті [36] підкреслюється, що VR значно підсилює рівень залученості викладачів у процес навчання, стимулюючи розвиток педагогічної творчості.

Симуляційні середовища особливо корисні у сферах, де необхідні практичні навички – наприклад, у медицині чи технічних спеціальностях. Викладачі, які проходять тренінги з використання симуляторів, розвивають здатність організувати подібні навчальні досліди для студентів. А гейміфікація у навчанні, яка включає використання ігрових механік, підвищує рівень мотивації педагогів і дозволяє легше засвоювати цифрові інструменти [77].

Хоча інноваційні методи демонструють високу ефективність, їх впровадження не позбавлене труднощів. Найчастіше викладачі стикаються з браком часу, недостатнім рівнем методичної підтримки та інституційної політики, яка б формалізувала інноваційні практики у підвищенні кваліфікації.

Однак дослідження показують, що університети, які створюють середовище для інтеграції інноваційних методів (наприклад, через внутрішні тренінгові центри, менторські програми, партнерства з EdTech-компаніями), досягають кращих результатів у розвитку професійної компетентності викладачів [43].

У сучасному освітньому контексті, коли цифрові технології, глобалізація та швидкі зміни стають нормою, підвищення професійної компетентності викладача не може залишатися рамкою епізодичних подій. Замість цього ключовим завданням стає інституційна інтеграція інновацій, що формує стабільні і динамічні механізми розвитку.

Одним із перспективних напрямків є розвиток професійних спільнот і мережевих екосистем. Спільноти практики (Communities of Practice, CoP) – це добровільні, гнучкі групи осіб, що об'єднані спільним предметом інтересу й готовністю навчатися разом. У контексті ЗВО такі спільноти можуть об'єднувати викладачів із різних кафедр і навіть різних університетів, що дає змогу обмінюватися досвідом, спільно розробляти цифрові ресурси і підтримувати один одного в інноваційних проєктах. Як показує літературний огляд *Communities of Practice in the Higher Education Landscape*, спільноти практики стають одним із ключових механізмів професійного розвитку викладачів, особливо в умовах онлайн та гібридного навчання [57].

Переваги CoP включають підвищення впевненості у своїй педагогічній діяльності та оптимістичне ставлення до впливу на студентів, що вказано у дослідженні Berkeley Graduate School of Education [48]. На практиці такі спільноти можуть підтримуватися як віртуально (Virtual Communities of Practice, VCoP), що дозволяє долати географічні бар'єри, так і у форматі поєднаних зустрічей і онлайн засідань.

Ще один перспективний напрям – партнерство університетів із іншими освітніми установами, бізнесом та міжнародними організаціями. Наприклад, дослідження [79] висвітлює, що співпраця університетів із школами може

позитивно впливати на професійний розвиток викладачів і зміни в освітніх практиках. Такі партнерства можуть включати обмін ресурсами, спільне проведення тренінгів, доступ до новітніх технологій від EdTech-компаній або грантове фінансування для педагогічних інновацій. Крім того, OECD у своєму звіті *Digital Education Outlook 2023* [49] наголошує, що в межах цифрової освіти роль організацій, які підтримують інновації на рівні національних чи регіональних структур, має суттєве значення для успіху трансформації.

Особливе значення має інституційна інтеграція інновацій у внутрішню систему підвищення кваліфікації. Це означає, що підготовка викладачів не повинна бути відокремленою активністю, а вмонтованою у кадрову й методичну політику університету. Політики повинні закріплювати цифрові компетенції в посадових моделях, вимагати участі в інноваційних проєктах, враховувати ці активності під час атестації, надавати преференції тим викладачам, які беруть ініціативу в цифрових інноваціях. Це узгоджується із підходами, запропонованими Європейською Комісією в *Digital Education Action Plan (2021–2027)* [20], яка наголошує, що цифровий розвиток викладачів має бути інтегрований у стратегії закладів.

Не менш важливою є культура безперервного навчання. Така культура передбачає, що викладачі сприймають професійне зростання як невід'ємну частину своєї діяльності, постійно освоюють нові методи, ресурси й підходи. За таких умов мікрокваліфікації, адаптивні платформи та серії модулів стають природним інструментом саморозвитку. UNESCO у доповіді *Futures of Education* [78] окреслює, що майбутнє освіти лежить у здатності освітян до безперервного навчання протягом усього життя.

З огляду на різноманітність напрямів інтеграції інновацій, доцільно представити їх у зручному порівняльному форматі:

### Таблиця 2.3

#### Перспективні напрями інтеграції інновацій у систему професійного

### розвитку викладачів

Напрямок інтеграції	Ключова ідея	Потенційні вигоди
<b>Професійні спільноти</b>	Викладачі об'єднуються за інтересами, спільно вирішують освітні проблеми, діляться ресурсами	Синергія досвіду, зниження ізоляваності, підтримка інновацій (How Communities of Practice Can Support Teachers)
<b>Університетські та міжуніверситетські партнерства</b>	Співпраця з іншими закладами, EdTech-компаніями, міжнародними проєктами	Доступ до нових технологій, обмін ресурсами, спільні тренінги
<b>Інституційна інтеграція інновацій</b>	Включення інноваційних практик у кадрову політику, атестацію, стратегії	Стійкість змін, стимулювання ініціатив, зменшення випадковості
<b>Формування культури навчання впродовж життя</b>	Постійне оновлення компетентностей, мікрокваліфікації, адаптивні платформи	Викладач стає агентом змін, швидка адаптація до нових викликів

Завдяки цим підходам можна досягти конвергенції інноваційних технологій і педагогічної практики в межах ЗВО. Такий системний підхід дозволяє краще координувати зусилля, уникнути фрагментарності та створити середовище, в якому цифровий розвиток викладача не є надзвичайною подією, а природною частиною його професійного шляху.

## 2.2. Досвід упровадження цифрових інструментів у професійній підготовці та підвищенні кваліфікації викладачів ЗВО

У багатьох країнах університети та освітні платформи вже демонструють цікаві й результативні підходи до професійного розвитку викладачів із застосуванням цифрових технологій. Цей досвід може слугувати орієнтиром для українських ЗВО в адаптації подібних підходів до своїх умов.

Масові відкриті онлайн-курси (MOOCs) останніми роками стали однією з ключових форм цифрового професійного розвитку викладачів. Наприклад, матеріал «MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections and Suggested Actions» [46] демонструє, як MOOCs використовуються у ролі доповнення до традиційних методів професійного розвитку, забезпечуючи доступність і масштабування навчання для великої кількості освітян у різних місцях світу.

У дослідженні «*Teachers' networked professional learning with MOOCs*» [73] аналізувався MOOC, присвячений методиці «перевернутого класу» (Flipped Classroom), який був запропонований викладачам в якості підтримки їхньої професійної діяльності. Курс пропонував декілька повторень і дозволяв повторно долучатися, з акцентом на зв'язок курсу з їхньою повсякденною педагогічною практикою.

Проте дослідження також вказують на важливість якісного дизайну взаємодії в MOOCs. У статті «*Teaching teachers to use technology through massive open online course: Perspectives of interaction equivalency*» [69] показано, що взаємодія між педагогом і контентом (learner-content interaction) суттєво впливає на завершення курсу учителями: ті викладачі, які активно взаємодіяли з контентом, мали більший шанс завершити курс.

У грецькому дослідженні «*MOOCs and Teacher Professional Development: A Case Study on Teachers' Views and Perceptions*» [40] були залучені 566 учителів грецької мови, які працювали з Google Docs у межах MOOC. Рівень завершення курсу склав 57,6 %, що є доволі високим для масового онлайн-формату, і викладачі оцінювали курс як ефективний простір для свого професійного зростання.

Таким чином, MOOCs демонструють потенціал для масштабного, доступного і гнучкого професійного розвитку викладачів, особливо в умовах обмежених ресурсів чи віддаленості.

Не лише MOOCs, але й інші цифрові інструменти сприяють професійному розвитку викладачів. У статті «*Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review*» [35] розглядає, як цифрові платформи (спільні документи, хмарні сервіси, онлайн-спільноти) підтримують співпрацю викладачів, обмін досвідом та колективне навчання в умовах, коли учасники не можуть бути присутніми фізично.

Наприклад, університети часто впроваджують платформи, де викладачі можуть ділитися розробками, проводити спільні рецензії курсів, обговорювати цифрові стратегії або проблемні кейси. Це створює середовище підтримки та спільного зростання, яке виходить за межі одноразових тренінгів.

Також помітними є сучасні підходи із застосуванням штучного інтелекту (AI) у професійному розвитку викладачів. Наприклад, у дослідженні «*The Effects of Educational Artificial Intelligence-Powered Applications on Teachers' Perceived Autonomy, Professional Development for Online Teaching, and Digital Burnout*» [25] автори аналізують, як AI-інструменти можуть сприяти автономному розвитку викладачів, асистуючи в аналізі практик, діагностиці недостатньо розвинених компетенцій чи генерації індивідуальних рекомендацій.

У роботі «*Artificial Intelligence in Teaching and Teacher Professional Development: A Systematic Review*» [68] представлений систематичний огляд досліджень за 2015–2024 рр., де AI та пов'язані технології аналізу даних визнаються перспективними для підтримки розвитку викладачів у цифровому середовищі.

Інший аспект – комбінування онлайн- та офлайн-елементів у змішаних (blended) форматах професійного розвитку педагогів. У дослідженні «*Online Teacher Professional Development: A Research Synthesis on Effectiveness and Evaluation*» [66] проаналізовано 115 досліджень і встановлено, що цифрові тренінги (онлайн-формати) переважно мають позитивний вплив на

компетентність викладачів і зміну їхньої педагогічної практики, особливо коли вони комбіновані з офлайн-складовими. Крім того, метааналіз «*Effects of Online Teacher Professional Development on Teacher, Classroom, and Student Level Outcomes: A Meta-Analysis*» вказує на середній ефект від участі в онлайн-навчання: Hedges'  $g \approx 0,71$  на рівні викладачів і  $g \approx 0,55$  у трансформації практик у навчанні учнів [29].

Це означає, що професійно-педагогічне вдосконалення онлайн дійсно може впливати не лише на особисті компетенції викладачів, а й на їхню щоденну педагогічну діяльність – за умови належної структурованості, підтримки і включення елементів співпраці.

Таблиця 2.4

**Міжнародний досвід використання цифрових інструментів для професійного розвитку викладачів**

<b>Країна / регіон</b>	<b>Цифровий інструмент або ініціатива</b>	<b>Коротка характеристика / мета</b>	<b>Джерело</b>
<b>Велика Британія</b>	FutureLearn for Educators	Масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), спрямовані на вдосконалення цифрової грамотності та методики онлайн-викладання для університетських викладачів.	[46]
<b>США</b>	Coursera for Teachers / Google for Education PD	Програми професійного розвитку на основі гнучких онлайн-курсів і сертифікацій, які підтримують інтеграцію технологій у навчання.	[69]
<b>Китай</b>	Flipped Classroom MOOC (Shanghai)	Національна ініціатива з підвищення цифрової майстерності викладачів через масові онлайн-курси про перевернуте навчання.	[73]
<b>Греція</b>	National MOOC for Language	Масовий онлайн-курс із цифрової педагогіки для викладачів грецької	[40]

<b>Країна / регіон</b>	<b>Цифровий інструмент або ініціатива</b>	<b>Коротка характеристика / мета</b>	<b>Джерело</b>
	Teachers	мови; рівень завершення 57,6 %.	
<b>Канада</b>	Digital Tools for Teacher Collaboration	Створення віртуальних спільнот викладачів і хмарних інструментів для обміну практиками й створення навчальних матеріалів.	[35]
<b>Південна Корея</b>	AI-powered Teacher Training Platform	Використання штучного інтелекту для індивідуалізації навчання викладачів і діагностики освітніх потреб.	[25]
<b>Фінляндія</b>	Blended Teacher Training Model	Гібридна модель професійного розвитку з поєднанням офлайн-семінарів, менторства та онлайн-модулів.	[66]

Розвиток цифрових компетентностей викладачів в Україні відбувається у складних умовах – трансформації освітньої системи, війни, економічної нестабільності та водночас потужного євроінтеграційного вектора. Саме цифровізація стала одним із ключових чинників стійкості університетів у період пандемії COVID-19 і після 2022 року, коли заклади вищої освіти вимушено перейшли до змішаних, дистанційних і асинхронних форматів навчання.

Одним із стратегічних напрямів державної політики стала реалізація «Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках» [92]. Цей документ визначає розвиток цифрових компетентностей викладачів як пріоритет на рівні кадрової політики ЗВО, із акцентом на впровадження європейських рамок DigCompEdu і DigComp 2.2.

Важливим інструментом у розвитку цифрової грамотності стала державна платформа «Дія.Цифрова освіта», яка з 2020 року пропонує онлайн-курси для

педагогів, державних службовців та громадян. Курси «Цифрові навички для вчителів», «Кібергігієна», «Медіаграмотність» уже пройшли понад 500 000 українців, серед яких значна частина – викладачі ЗВО. Платформа функціонує у партнерстві з Google, Міністерством цифрової трансформації України та ЄС.

На рівні університетів одним із провідних напрямів є створення центрів цифрової освіти. Наприклад, у Львівському національному університеті імені Івана Франка та в Національному університеті «Львівська політехніка» реалізовано курси підвищення кваліфікації «Цифрова компетентність викладача ЗВО», засновані на стандартах DigCompEdu. Подібні курси функціонують у Запорізькому національному університеті, Сумському державному педагогічному університеті імені А. Макаренка та Київському університеті імені Бориса Грінченка, де активно впроваджується модель мультимодального навчання викладачів через Moodle, Google Classroom і Microsoft Teams.

Окрему роль відіграють неурядові освітні платформи – Prometheus, EdEra, ВУМ online, які з 2015 року стали альтернативним шляхом підвищення кваліфікації. Наприклад, Prometheus пропонує безкоштовний сертифікований курс «Як навчати в цифровому світі» [96], орієнтований на інтеграцію цифрових технологій у навчальний процес. EdEra, своєю чергою, розробляє курси спільно з UNICEF і МОН, зокрема «Цифровий учитель» [95], онлайн-курс із професійного розвитку та наставництва «Вчителі 2.0» [89].

Українські університети активно залучаються до міжнародних програм, що підтримують цифрову трансформацію освіти. Серед них – Erasmus+ проєкт D-PBL (Digital Problem-Based Learning), у якому брали участь університети з Фінляндії, Польщі, Естонії та України, розробляючи спільні модулі для розвитку цифрових педагогічних компетентностей.

Крім того, у межах програми «Horizon Europe» реалізується проєкт DigitUni [32], спрямований на створення відкритої системи цифрового професійного розвитку викладачів університетів Східної Європи. Його мета – забезпечити навчальні модулі, спільні для університетів ЄС та України, з таких тем, як цифрова етика, аналітика навчання, управління змішаним навчанням.

Український досвід цифровізації демонструє низку позитивних результатів:

- зростання доступності ресурсів для викладачів, зокрема у сільських та прифронтових регіонах;
- підвищення мотивації до самоосвіти завдяки можливості сертифікації й міжнародного визнання курсів;
- створення нових форматів співпраці між університетами, EdTech-компаніями та громадськими організаціями.

Однак існують і суттєві труднощі. Серед них – нерівність доступу до цифрової інфраструктури, особливо в регіонах, які постраждали від бойових дій; перевантаження викладачів адміністративними завданнями, що зменшує час на розвиток компетентностей; а також нестача системної підтримки з боку держави у вигляді грантів, стимулів чи обов’язкових програм підвищення кваліфікації.

**Таблиця 2.5**

**Система цифрової підтримки професійного розвитку викладачів в Україні**

<b>Рівень</b>	<b>Інституції та ініціативи</b>	<b>Основні напрями діяльності</b>
<b>Державний</b>	МОН України, Міністерство цифрової трансформації, «Дія.Освіта»	Політика цифрової освіти, створення стандартів, державні курси, програми грантів
<b>Інституційний (університети)</b>	Університетські центри цифрової освіти, Moodle,	Курси PD для викладачів, інтеграція DigCompEdu,

<b>Рівень</b>	<b>Інституції та ініціативи</b>	<b>Основні напрями діяльності</b>
	Teams	мультимодальні формати
<b>Громадський та міжнародний</b>	Prometheus, EdEra, Erasmus+, Horizon Europe	Мікрокваліфікації, EdTech-партнерства, міжвузівська співпраця

В Україні сформувалася гібридна модель розвитку цифрових компетентностей викладачів: з одного боку – через державні програми («Дія.Освіта», DigCompEdu), з іншого – через неформальні ініціативи Prometheus, EdEra, Erasmus+ Digital Learning. Така модель дозволяє гнучко реагувати на виклики, але потребує подальшої інституційної інтеграції, щоб цифрова освіта стала структурною частиною кадрової політики кожного університету.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### **3.1. Методологія дослідження поінформованості викладачів про шляхи професійного розвитку**

##### **1. Концептуальні засади дослідження**

У контексті модернізації системи вищої освіти України, розвиток професійної компетентності викладача розглядається як безперервний процес, що охоплює формальну, неформальну й інформальну освіту. Одним із ключових аспектів цього процесу є рівень поінформованості викладачів про наявні шляхи професійного розвитку. Від обізнаності педагогічного персоналу залежить ефективність реалізації стратегій цифрової трансформації, академічної мобільності та впровадження інноваційних методик навчання.

Дослідження ґрунтується на положеннях концепцій Lifelong Learning (Європейська Комісія, 2020), DigCompEdu Framework [19], а також на українських нормативних документах – зокрема, *«Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027»* [92].

##### **2. Мета, завдання та гіпотеза дослідження**

Метою дослідження є виявлення рівня поінформованості викладачів ЗВО щодо можливостей професійного розвитку – як у межах їхніх університетів, так і в зовнішніх національних чи міжнародних програмах.

Основними завданнями є:

- визначення ступеня обізнаності викладачів про державні, інституційні та неформальні механізми підвищення кваліфікації;
- встановлення найпоширеніших джерел інформації про професійні можливості;
- з'ясування рівня участі викладачів у програмах професійного розвитку протягом останніх трьох років;

- ідентифікація ключових мотиваційних чинників і бар'єрів;
- визначення напрямів, які викладачі вважають найбільш перспективними для власного зростання.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що високий рівень поінформованості прямо корелює з активністю участі у програмах професійного розвитку, а також зі сформованістю цифрової та рефлексивної компетентності викладачів.

### **3. Організація дослідження**

Дослідження проводиться у два етапи:

1. Підготовчий етап – розроблення інструментарію, визначення вибірки, пілотне тестування анкети.
2. Основний етап – анкетування викладачів у форматі онлайн (Google Forms) або очно.

Вибірка формується за принципом добровільності. До участі запрошуються викладачі університетів різних типів (державних, комунальних, приватних), вікових категорій і галузей знань. Кількість респондентів – 43 особи, що не є репрезентативною кількістю.

### **4. Методи збору даних**

Основним методом є анкетне опитування, спрямоване на виявлення:

- рівня обізнаності про різні форми професійного розвитку (державні, університетські, міжнародні програми);
- особистого досвіду участі в таких ініціативах;
- мотиваційних і бар'єрних чинників;
- переваг щодо форматів навчання (очно, онлайн, гібридно, мікрокваліфікації тощо).

Опитувальник містить закриті, напівзакриті та відкриті запитання, що дозволяє поєднати кількісний і якісний аналіз. Для вимірювання рівня поінформованості використовується шкала Лайкерта (1

– «зовсім не знаю», 5 – «дуже добре поінформований»). Відкриті питання застосовуються для збору додаткових якісних даних про ставлення викладачів до професійного розвитку.

### **5. Методи обробки та аналізу даних**

Зібрані дані обробляються методами дескриптивної статистики (визначення частот, середніх значень, відхилень). Для виявлення залежностей між змінними застосовуються кореляційний аналіз (Пірсона) та крос-табуляція (залежність поінформованості від віку, стажу, галузі). Якісні відповіді аналізуються за допомогою контент-аналізу, що дозволяє виокремити типові мотиви, проблеми та очікування викладачів.

### **6. Етичні принципи дослідження**

Дослідження здійснюється з дотриманням принципів добровільності, анонімності та конфіденційності. Перед початком опитування респондентів інформують про мету дослідження, терміни зберігання даних та виключно науковий характер використання результатів. Анкетування не передбачає збору персональних даних, що дають змогу ідентифікувати особу.

### **7. Очікувані результати**

Результати дослідження дозволять:

- оцінити рівень обізнаності викладачів про доступні програми підвищення кваліфікації;
- визначити ефективність існуючих каналів інформування;
- виявити, які формати розвитку користуються найбільшим попитом (МООС, тренінги, менторство, мікрокваліфікації);
- сформулювати пропозиції щодо вдосконалення університетської політики у сфері професійного розвитку.

### 3.2. Результати дослідження

У дослідженні взяли участь 43 викладачі університету, серед яких 31 жінка (72 %) та 12 чоловіків (28 %). Віковий розподіл респондентів виявився досить рівномірним:

- 25 % – віком до 35 років,
- 47 % – у віці 36–50 років,
- 28 % – старші 50 років.

За науковими ступенями: кандидати наук – 60 %, доктори наук – 21 %, викладачі без наукового ступеня – 19 %. Серед респондентів представлено 12 кафедр і 7 спеціальностей – педагогічні, соціогуманітарні, біологічні, ветеринарні, економічні, технічні та управлінські. Таким чином, вибірка є стратифікованою й репрезентує багатoproфільне університетське середовище.

За результатами шкального опитування (1–5 балів), середній рівень поінформованості викладачів про наявні можливості підвищення кваліфікації склав 3,8 бала, що відповідає достатньому рівню. При цьому 14 % респондентів оцінили свою поінформованість як високу (5 балів), 51 % – як достатню (4 бали), 26 % – як середню (3 бали), а ще 9 % – як низьку (1–2 бали).

Основні джерела інформації, за даними анкетування:

- внутрішні університетські розсилки та оголошення – 72 %;
- рекомендації колег і кафедральні збори – 63 %;
- освітні онлайн-платформи (Prometheus, EdEra, Coursera) – 55 %;
- соціальні мережі (Facebook, LinkedIn, Telegram-канали професійних спільнот) – 42 %;
- офіційні сторінки МОН і «Дія.Освіта» – 38 %.

Така структура свідчить про переважання горизонтальних каналів комунікації (інформація від колег і всередині університету) над офіційними державними джерелами.

Серед 43 учасників 32 викладачі (74 %) зазначили, що протягом останніх двох років брали участь у заходах підвищення кваліфікації. Найчастіше згадувалися такі форми:

- онлайн-курси на Prometheus (44 %),
- участь у семінарах і вебінарах МОН (35 %),
- міжнародні програми Erasmus+ або eTwinning (19 %),
- внутрішньоуніверситетські тренінги (49 %).

Застосування дескриптивного аналізу засвідчило, що середній показник активності участі у професійному розвитку (за кількістю курсів/рік) становить 2,1 події на респондента. Викладачі технічних і природничих спеціальностей частіше обирають формальні курси з цифрових технологій (MS Teams, Moodle, Canva, ChatGPT), тоді як гуманітарії надають перевагу тренінгам із педагогічної майстерності та комунікації.

Для з'ясування зв'язку між рівнем поінформованості та активністю участі у програмах розвитку було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом Пірсона ( $r$ ). Результат –  $r = 0,68$  ( $p < 0,01$ ) – свідчить про помірно сильну позитивну кореляцію між цими змінними. Отже, чим вищий рівень обізнаності викладача про можливості підвищення кваліфікації, тим активніше він бере участь у таких заходах.

Цікаво, що кореляція між віком і рівнем поінформованості є зворотною ( $r = -0,31$ ): молодші викладачі частіше користуються цифровими джерелами, а старші – традиційними формами навчання. Це узгоджується з висновками міжнародних досліджень [49], де також фіксується віковий розрив у використанні EdTech-ресурсів.

У блоці мотиваційних запитань 81 % респондентів зазначили, що головним стимулом є бажання вдосконалити власну педагогічну майстерність. На другому місці – потреба у відповідності вимогам атестації (58 %), далі – можливість міжнародної співпраці (44 %). Менш поширеними мотивами були підвищення рейтингу кафедри (19 %) та рекомендації керівництва (14 %).

Серед бар'єрів викладачі найчастіше називали:

- нестачу часу (63 %),
- перевантаження адміністративними обов'язками (51 %),
- відсутність фінансової підтримки (37 %),
- слабку інформованість про нові можливості (28 %).

Контент-аналіз відкритих запитань дозволив виокремити три ключові групи бар'єрів:

1. Організаційні – складність узгодження графіку, брак ресурсів.
2. Мотиваційні – відсутність відчутного впливу курсів на професійний рейтинг.
3. Ціннісні – низький рівень культури безперервного навчання в колективах.

На запитання про задоволення якістю доступних програм підвищення кваліфікації середній бал становив 3,9 із 5, що відповідає достатньому рівню. Викладачі позитивно оцінювали зміст онлайн-курсів Prometheus (4,4 бала) та внутрішні семінари (4,1 бала), але нижче – організацію офлайн-тренінгів (3,2 бала).

Щодо очікувань, 72 % респондентів висловили потребу в курсах із цифрової педагогіки, 63 % – із академічної доброчесності, 51 % – із психологічної стійкості в умовах війни, і лише 28 % – у курсах менеджерського спрямування. Це свідчить, що викладачі переважно зорієнтовані на самоосвіту та цифрові інновації, а не на управлінські чи адміністративні компетентності.



**Рис. 3.1.** Результати анкетування викладачів

Отримані результати (рис. 3.1) підтверджують гіпотезу про взаємозв'язок між рівнем поінформованості та активністю викладачів у програмах професійного розвитку. Більшість учасників демонструють високу мотивацію до навчання, однак їхня участь обмежується нестачею часу, ресурсів і підтримки. Переважає орієнтація на онлайн-формати, що засвідчує цифрову зрілість університетського середовища.

Викладачі виявляють готовність до неперервного розвитку, проте очікують більшої інституційної підтримки, фінансових стимулів і узгодженості політики ЗВО з європейськими рамками компетентностей. Результати анкетування можуть бути використані для розроблення моделі підвищення професійної компетентності викладачів, заснованої на принципах поінформованості, доступності та мотиваційної підтримки.

## ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми формування педагогічної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах цифровізації освіти дало змогу комплексно розкрити сутність, структуру та педагогічні умови розвитку цього феномена в сучасному освітньому середовищі. Робота реалізувала поставлену мету, що полягала у теоретичному обґрунтуванні та практичному аналізі шляхів формування педагогічної майстерності викладача у цифровому контексті, а також виконала всі заплановані завдання.

У першому розділі дослідження проаналізовано еволюцію наукових підходів до розуміння сутності педагогічної майстерності. Вітчизняна педагогічна думка (І. Зязюн, О. Семенов, Н. Гузій, О. Дубасенюк) розглядає її як інтегральну характеристику професіоналізму, що поєднує гуманістичну спрямованість, високий рівень компетентності, креативність і педагогічну культуру. Зарубіжні автори (L. Shulman, D. Schön, C. Danielson, J. Hattie) наголошують на взаємозв'язку майстерності з рефлексивною практикою, evidence-based teaching і постійним саморозвитком викладача.

Уточнено структуру педагогічної майстерності викладача ЗВО, яка включає ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний та інноваційно-цифровий компоненти. Встановлено, що в умовах цифровізації останній стає інтеграційним – забезпечує ефективне поєднання традиційної педагогічної культури з цифровими технологіями, аналітичними інструментами та гнучкими моделями навчання.

Теоретичний аналіз засвідчив, що педагогічна майстерність у цифровому суспільстві набуває ознак інтегральної компетентності, яка відображає здатність викладача діяти ефективно у зміненому цифровому середовищі, забезпечуючи якість і гуманістичний характер освіти. Вона

поєднує технологічну готовність із педагогічною мудрістю, етичністю та креативністю.

У другому розділі обґрунтовано, що цифровізація освіти є системним викликом і водночас потужним каталізатором оновлення професійної ролі викладача. Традиційна функція «транслятора знань» трансформується у ролі дизайнера освітнього середовища, фасилітатора, модератора цифрової взаємодії, аналітика даних і лідера освітніх змін.

Встановлено, що сучасний викладач має діяти в умовах швидкої зміни технологій, необхідності безперервного навчання, поєднання очних і дистанційних форматів, забезпечення академічної доброчесності та цифрової безпеки. Ці умови потребують переосмислення професійної ідентичності викладача, зміщення акцентів із накопичення знань на розвиток гнучких умінь (soft skills), цифрової грамотності, етичного лідерства й емоційної стійкості.

Доведено, що успішна інтеграція цифрових технологій можлива лише за наявності інституційної підтримки, продуманої системи підвищення кваліфікації, обміну досвідом і створення цифрової культури в університетах.

У третьому розділі показано, що педагогічна майстерність розвивається через синергію професійних, комунікативних, дослідницьких та цифрових компетентностей. Її інтегральний характер виявляється у здатності викладача гнучко поєднувати методичну, рефлексивну, психологічну та технологічну складові в освітньому процесі.

Обґрунтовано положення, що педагогічна майстерність не є сталою рисою, а формується як динамічний процес безперервного професійного зростання. У цифровому середовищі цей процес підкріплюється новими механізмами самонавчання, взаємонавчання, участю у спільнотах практиків, використанням онлайн-ресурсів, мікрокурсів, штучного інтелекту для вдосконалення педагогічних стратегій.

Проведене анкетування 43 викладачів університету різного віку та спеціальностей дало змогу виявити низку закономірностей.

Рівень поінформованості викладачів про можливості професійного розвитку оцінюється як достатній (середній бал 3,8 із 5). Основними каналами отримання інформації є внутрішні університетські ресурси (72 %), колеги (63 %) та освітні онлайн-платформи (55 %).

Активність участі у програмах розвитку демонструють 74 % респондентів, серед яких найпопулярнішими є курси Prometheus, EdEra та внутрішньоуніверситетські тренінги.

Кореляційний аналіз ( $r = 0,68$ ) засвідчив істотний позитивний зв'язок між рівнем поінформованості та участю у програмах підвищення кваліфікації, що підтверджує значення комунікаційної та інформаційної політики університету.

До ключових бар'єрів викладачі віднесли нестачу часу (63 %), перевантаження (51 %) і брак фінансової підтримки (37 %). Водночас переважна більшість опитаних (81 %) вбачає головний мотив професійного зростання у прагненні вдосконалити власну педагогічну майстерність, що свідчить про високу внутрішню мотивацію.

Таким чином, результати емпіричного дослідження підтверджують гіпотезу про те, що поінформованість і підтримка викладачів є визначальними чинниками їхньої активності у професійному розвитку, а отже, безпосередньо впливають на формування педагогічної майстерності.

На основі теоретичного узагальнення та емпіричних даних визначено комплекс педагогічних умов, що сприяють формуванню педагогічної майстерності викладача в умовах цифровізації освіти:

Інституційна підтримка – наявність університетської політики розвитку викладачів, системи менторства, стимулювання до самонавчання.

Цифрова інфраструктура – забезпечення технологічних засобів для створення, обміну та апробації освітнього контенту.

Інноваційно-культурне середовище – формування культури відкритості, співпраці та рефлексії.

Методична підготовка – упровадження курсів і тренінгів, спрямованих на розвиток цифрової педагогіки, академічної доброчесності, емоційного інтелекту.

Реалізація цих умов створює підґрунтя для цілісного розвитку викладача як професіонала нової формації.

Результати дослідження дозволяють зробити такі узагальнення:

- педагогічна майстерність викладача є інтегральною характеристикою його професіоналізму, що набуває нового змісту під впливом цифровізації освіти;

- формування педагогічної майстерності є динамічним процесом, який відбувається через поєднання професійного знання, рефлексії, творчості й цифрової компетентності;

- цифровізація освіти не зменшує значення особистісного виміру педагогічної діяльності, а, навпаки, підсилює його, вимагаючи етичності, гнучкості та відкритості до змін;

- результативність формування педагогічної майстерності залежить від рівня інституційної підтримки, мотивації викладачів та їхньої поінформованості про можливості професійного розвитку.

Таким чином, досягнуто поставлену мету, виконано всі завдання дослідження, підтверджено вихідні положення гіпотези. Отримані результати мають як теоретичну, так і практичну цінність і можуть бути використані для вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації викладачів у закладах вищої освіти України.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. A Systematic Review of Technology-Enabled Teacher Professional Development During COVID -19 Pandemic / L. Huang et al. *Computers & Education*. 2024. P. 105168. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168> (date of access: 04.10.2025).
2. A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices / S. K. Amemasor et al. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1541031> (date of access: 03.10.2025).
3. Advancing higher education through technology and innovation / O. Varhata et al. *Multidisciplinary Reviews*. 2025. Vol. 9, no. 1. P. 2026037. URL: <https://doi.org/10.31893/multirev.2026037> (date of access: 04.10.2025).
4. *AI and Education: Guidance for Policy-makers. Teacher Task Force*. URL: [https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-07/2021\\_UNESCO\\_AI-and-education-Guidande-for-policy-makers\\_EN.pdf](https://teachertaskforce.org/sites/default/files/2023-07/2021_UNESCO_AI-and-education-Guidande-for-policy-makers_EN.pdf) (дата звернення: 04.10.2025).
5. André M., Kleinknecht M., Richter D. What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*. 2023. P. 104805. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805> (date of access: 04.10.2025).
6. Are teacher expertise and teacher competence complementary or contradictory research paradigms? Reflections on a possible integration and first conceptualizations / G. Kaiser et al. *ZDM – Mathematics Education*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01743-7> (date of access: 04.10.2025).
7. Assessment of digital competencies in higher education faculty: a multimodal approach within the framework of artificial intelligence / J. S. Moreira-Choez et al. *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425487> (date of access: 04.10.2025).

8. Berliner D. C. Describing the Behavior and Documenting the Accomplishments of Expert Teachers. *Bulletin of Science, Technology & Society*. 2004. Vol. 24, no. 3. P. 200–212. URL: <https://doi.org/10.1177/0270467604265535> (date of access: 03.10.2025).
9. Building a Virtual Community of Practice: Teacher Learning for Computational Thinking Infusion / R. Jocius et al. *TechTrends*. 2022. URL: <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00729-6> (date of access: 04.10.2025).
10. Butler T. Learning by doing. *The Routledge Handbook of Memory and Place*. 2019. P. 158–169. URL: <https://doi.org/10.4324/9780815354260-19> (date of access: 04.10.2025).
11. Cifuentes L., Maxwell G., Bulu S. Technology Integration Through Professional Learning Community. *Journal of Educational Computing Research*. 2011. Vol. 44, no. 1. P. 59–82. URL: <https://doi.org/10.2190/ec.44.1.d> (date of access: 04.10.2025).
12. Cirocki A., Indrarathne B., Calderón V. E. A. Effectiveness of professional development training on reflective practice and action research: a case study from Ecuador. *Reflective Practice*. 2024. P. 1–19. URL: <https://doi.org/10.1080/14623943.2024.2384124> (date of access: 04.10.2025).
13. Daff L., Tame C., Sands J. A course design approach that encourages reflective practice habits. *The International Journal of Management Education*. 2024. Vol. 22, no. 2. P. 100990. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.100990> (date of access: 04.10.2025).
14. Danielson C. The Framework for Teaching Evaluation Instrument, 2013 Instructionally Focused Edition. 2013. 45 p. URL: <https://www.nysed.gov/sites/default/files/danielson-teacher-rubric-2013-instructionally-focused.pdf>.

15. Darling-Hammond L., Hylér M., Gardner M. *Effective Teacher Professional Development*. CA: Learning Policy Institute, 2017. 76 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>.
16. Developing Pedagogical Mastery in Future Physical Education Teachers in the Context of Postmodern Paradigm of Education / T. Matviichuk et al. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2022. Vol. 14, no. 2. P. 50–72. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/14.2/566> (date of access: 03.10.2025).
17. Development of professional vision and pedagogical content knowledge during initial teacher education / J. Barenthien et al. *International Journal of Educational Research*. 2023. Vol. 119. P. 102186. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102186> (date of access: 03.10.2025).
18. DigCompEdu CheckIn Self-reflection Tool ENGLISH MASTER for translation and localisation. Publications Office of the European Union. 53 p. URL: [https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/Check\\_In\\_DigCompEdu\\_Self\\_Reflection\\_Tool.pdf](https://www.metared.org/content/dam/metared/pdf/Check_In_DigCompEdu_Self_Reflection_Tool.pdf).
19. DigCompEdu. *The Joint Research Centre: EU Science Hub*. URL: [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en) (date of access: 04.10.2025).
20. Digital Education Action Plan 2021-2027. *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions> (date of access: 03.10.2025).
21. Digital Technology and Teacher Professional Development: Challenges and Contradictions in Compulsory Education / L. Montero-Mesa et al. *Education Sciences*. 2023. Vol. 13, no. 10. P. 1029. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci13101029> (date of access: 04.10.2025).
22. Digitalised higher education: key developments, questions, and concerns / J. Komljenovic et al. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of*

- Education*. 2024. P. 1–17.  
URL: <https://doi.org/10.1080/01596306.2024.2408397> (date of access: 03.10.2025).
23. Disconnected Connections of Learning Beyond Formal Schooling Through Human–Computer–Human Interactions / S. Prestridge et al. *Technology, Knowledge and Learning*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09779-6> (date of access: 04.10.2025).
24. Drivers of Digital Realities for Ongoing Teacher Professional Learning / O. Trevisan et al. *Technology, Knowledge and Learning*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09771-0> (date of access: 03.10.2025).
25. Duan H., Zhao W. The Effects of Educational Artificial Intelligence-Powered Applications on Teachers’ Perceived Autonomy, Professional Development for Online Teaching, and Digital Burnout. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2024. Vol. 25, no. 3. P. 57–76. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7659> (date of access: 05.10.2025).
26. Due B., Lange S. Videobased Reflection on Team Interaction (The ViRTI-method). *CIRCD WORKING PAPERS IN SOCIAL INTERACTION*. 2015. Vol. 1, no. 3. P. 1–38. URL: [https://circd.ku.dk/documents/Videobased\\_Reflection\\_on\\_Team\\_Interaction.pdf](https://circd.ku.dk/documents/Videobased_Reflection_on_Team_Interaction.pdf).
27. Education and skills. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/education-and-skills.html>.
28. Educators. *ISTE*. URL: <https://iste.org/standards/educators> (date of access: 03.10.2025).
29. Effects of Online Teacher Professional Development on Teacher, Classroom, and Student Level Outcomes: A Meta-Analysis / F. Morina et al. *Computers & Education*. 2025. P. 105247. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105247> (date of access: 05.10.2025).

30. Fragkos K. C. Exploring whether (and how) self-reflection can improve practice as a teacher educator. *MedEdPublish*. 2018. Vol. 7, no. 1. URL: <https://doi.org/10.15694/mep.2018.0000067.1> (date of access: 04.10.2025).
31. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Taylor & Francis Group, 2008. URL : [https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1\\_x\\_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner\\_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984\\_redactedadaa\\_compressed3.pdf](https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedadaa_compressed3.pdf)
32. Home. *Home | DigitUni*. URL: <https://digituni.eu/> (date of access: 05.10.2025).
33. Hordern J. Teacher professionalism, expertise and the jurisdictional struggle. *Education Inquiry*. 2024. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/20004508.2024.2308945> (date of access: 03.10.2025).
34. How AI and Associated Technologies Change the Role of Higher Ed. *UPCEA*. URL: <https://upcea.edu/how-ai-and-associated-technologies-change-the-role-of-higher-ed/>.
35. Hrastinski S. Digital tools to support teacher professional development in lesson studies: a systematic literature review. *International Journal for Lesson & Learning Studies*. 2021. Vol. 10, no. 2. P. 138–149. URL: <https://doi.org/10.1108/ijlls-09-2020-0062> (date of access: 05.10.2025).
36. Immersive virtual reality in higher education: a systematic review of the scientific literature / C. M. Stracke et al. *Virtual Reality*. 2025. Vol. 29, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1007/s10055-025-01136-x> (date of access: 04.10.2025).
37. Karlen Y., Hertel S., Hirt C. N. Teachers' Professional Competences in Self-Regulated Learning: An Approach to Integrate Teachers' Competences as Self-Regulated Learners and as Agents of Self-Regulated Learning in a Holistic Manner. *Frontiers in Education*. 2020. Vol. 5. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00159> (date of access: 04.10.2025).

38. Kochubei O., Sovhira S., Dushechkina N. Results of an Experimental Study of the Development of Pedagogical Reflection among Future Chemistry Teachers in Blended Learning Conditions. *Educological discourse*. 2025. P. 118. URL: <https://doi.org/10.28925/2312-5829/2025.2.12> (date of access: 03.10.2025).
39. Korthagen F. A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*. 2010. Vol. 26, no. 1. P. 98–106. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001> (date of access: 04.10.2025).
40. Koukis N., Jimoyiannis A. MOOCS AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT: A CASE STUDY ON TEACHERS' VIEWS AND PERCEPTIONS. *International Conference e-Learning 2018*. P. 19–28. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590293.pdf>.
41. Leveraging professional learning communities in linking digital professional development and instructional integration: evidence from 16,072 STEM teachers / J. Liu et al. *International Journal of STEM Education*. 2024. Vol. 11, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s40594-024-00513-3> (date of access: 04.10.2025).
42. Machost H., Stains M. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE–Life Sciences Education*. 2023. Vol. 22, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1187/cbe.22-07-0148> (date of access: 04.10.2025).
43. Martin F., Xie K. Digital Transformation in Higher Education: 7 Areas for Enhancing Digital Learning. *EDUCAUSE*. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.
44. Mehrparvar A., Keshmiri F., Jambarsang S. Effective components of teachers' professionalism in viewpoints of various stakeholders. *Journal of Education and Health Promotion*. 2023. Vol. 12, no. 1. P. 24. URL: [https://doi.org/10.4103/jehp.jehp\\_1565\\_21](https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_1565_21) (date of access: 03.10.2025).

45. Milto L. Historiographic Aspects of Studying the Phenomenon of Pedagogical Mastery (Analysis of Ukrainian and Foreign Scholars' Views). *Comparative Professional Pedagogy*. 2017. Vol. 7, no. 2. P. 36–42. URL: <https://doi.org/10.1515/rpp-2017-0020> (date of access: 03.10.2025).
46. Misra P. K. MOOCs for Teacher Professional Development: Reflections and Suggested Actions. *Open Praxis*. 2018. Vol. 10, no. 1. P. 67. URL: <https://doi.org/10.5944/openpraxis.10.1.780> (date of access: 05.10.2025).
47. Mohamed M., Rashid R. A., Alqaryouti M. H. Conceptualizing the complexity of reflective practice in education. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1008234> (date of access: 04.10.2025).
48. Mucinkas D. How Communities of Practice Can Support Teachers. URL: [http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how\\_communities\\_of\\_practice\\_can\\_support\\_teachers](http://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_communities_of_practice_can_support_teachers).
49. OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Organization for Economic Cooperation & Development, 2023.
50. Pedagogical content knowledge (PCK) in higher education: A systematic scoping review / M. Sarkar et al. *Teaching and Teacher Education*. 2024. Vol. 144. P. 104608. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104608> (date of access: 03.10.2025).
51. Pesina R. Mentoring Software in Education and Its Impact on Teacher Development: An Integrative Literature Review. *International Journal on Integrating Technology in Education*. 2025. Vol. 14, no. 1. P. 29–38. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.12515>.
52. Professional Learning Communities: A Meaningful Approach to Faculty Professional Development. *Faculty Focus | Higher Ed Teaching & Learning*.

URL: <https://www.facultyfocus.com/articles/academic-leadership/professional-learning-communities-a-meaningful-approach-to-faculty-professional-development/> (date of access: 04.10.2025).

53. Rajput R., Sharma P. Teacher Professional Development in the Digital Age. *Advances in Educational Technologies and Instructional Design*. 2024. P. 533–556. URL: <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7723-9.ch030> (date of access: 04.10.2025).

54. Rani G., Gandhi A. MOOCS FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT: DIGITAL COMPETENCE AND ATTITUDE OF TEACHERS FROM HIGHER EDUCATION. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*. 2023. Vol. 10, no. 74. P. 18096–18107. URL: [https://www.researchgate.net/publication/384087286\\_MOOCS\\_FOR\\_PROFESSIONAL\\_DEVELOPMENT\\_DIGITAL\\_COMPETENCE\\_AND\\_ATTITUDE\\_OF\\_TEACHERS\\_FROM\\_HIGHER\\_EDUCATION](https://www.researchgate.net/publication/384087286_MOOCS_FOR_PROFESSIONAL_DEVELOPMENT_DIGITAL_COMPETENCE_AND_ATTITUDE_OF_TEACHERS_FROM_HIGHER_EDUCATION).

55. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union, 2017. 95 p. URL: <https://doi.org/10.2760/159770>.

56. Redecker C., Punie Y. European Framework for the Digital Competence of Educators DigCompEdu : JRC SCIENCE FOR POLICY REPORT. 2017. 95 p.

57. Rettler-Pagel T. Communities of Practice in the Higher Education Landscape A Literature Review. Every Learner Everywhere, 2023. URL: <https://www.everylearnereverywhere.org/resources/communities-of-practice-in-the-higher-education-landscape-a-literature-review>.

58. Rollnick M., Mavhunga E. Pedagogical Content Knowledge. *Science Education*. Rotterdam, 2017. P. 507–522. URL: [https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8\\_37](https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_37) (date of access: 03.10.2025).

59. Salo P., Francisco S., Olin A. Understanding professional learning in and for practice. *Professional Development in Education*. 2024. P. 1–16. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2311108> (date of access: 03.10.2025).
60. Sánchez-Cruzado C., Santiago Campión R., Sánchez-Compañía M. T. Teacher Digital Literacy: The Indisputable Challenge after COVID-19. *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 4. P. 1858. URL: <https://doi.org/10.3390/su13041858> (date of access: 04.10.2025).
61. Šarić M., Šteh B. Critical Reflection in the Professional Development of Teachers: Challenges and Possibilities. *Center for Educational Policy Studies Journal*. 2017. Vol. 7, no. 3. P. 67–85. URL: <https://doi.org/10.26529/cepsj.288> (date of access: 04.10.2025).
62. Schön D. A. Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. Taylor & Francis Group, 2017. 384 p. URL : [https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1\\_x\\_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner\\_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984\\_redactedaa\\_compressed3.pdf](https://raggeduniversity.co.uk/wp-content/uploads/2025/03/1_x_Donald-A.-Schon-The-Reflective-Practitioner_-How-Professionals-Think-In-Action-Basic-Books-1984_redactedaa_compressed3.pdf)
63. Schön D. A. The Reflective Practitioner. Routledge, 2017. URL: <https://doi.org/10.4324/9781315237473> (date of access: 03.10.2025).
64. Segal A. Rethinking Collective Reflection in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1177/00224871231188702> (date of access: 04.10.2025).
65. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. 2005. № 2. P. 3–10.
66. Stavermann K. Online Teacher Professional Development: A Research Synthesis on Effectiveness and Evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*. 2024. URL: <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9> (date of access: 04.10.2025).

67. Strengthening teacher digital competence in higher education through micro-courses: a systematic literature review / S.-I. Trujillo-Juárez et al. *Discover Education*. 2025. Vol. 4, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1007/s44217-025-00687-0> (date of access: 04.10.2025).
68. Tan X., Cheng G., Ling M. H. Artificial Intelligence in Teaching and Teacher Professional Development: A Systematic Review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*. 2024. P. 100355. URL: <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100355> (date of access: 05.10.2025).
69. Tang H. Teaching teachers to use technology through massive open online course: Perspectives of interaction equivalency. *Computers & Education*. 2021. Vol. 174. P. 104307. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104307> (date of access: 05.10.2025).
70. Teacher Professional Development for Online Teaching: An Update of Insights Stemming from Contemporary Research / B. Philipsen et al. *Learning, Design, and Technology*. Cham, 2023. P. 527–554. URL: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7\\_167](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17461-7_167) (date of access: 04.10.2025).
71. Teacher professional learning and development. *OECD*. URL: <https://www.oecd.org/en/topics/sub-issues/teacher-professional-learning-and-development.html>.
72. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review / V. Basilotta-Gómez-Pablos et al. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8> (date of access: 04.10.2025).
73. Teachers' networked professional learning with MOOCs / B. Chen et al. *PLOS ONE*. 2020. Vol. 15, no. 7. P. e0235170. URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0235170> (date of access: 05.10.2025).

74. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning / C. Hodges et al. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>.

75. Thompson R. Integrating Technology Into Collaborative Professional Learning. *Edutopia*. URL: <https://www.edutopia.org/article/integrating-technology-professional-learning> (date of access: 04.10.2025).

76. T-MOOC for Initial Teacher Training in Digital Competences: Technology and Educational Innovation / S. Martínez-Pérez et al. *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. URL: <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.846998> (date of access: 04.10.2025).

77. Tymoshenko N., Osypenko O., Smolinska O., Ilina O. Integrating gamification and gaming technologies into Ukrainian education: transforming the learning experience. *Multidisciplinary Science Journal*. 2024. Vol. 6. P. 2024ss0725. URL: <https://doi.org/10.31893/multiscience.2024ss0725>

78. UNESCO International Forum on the Futures of Education. *UNESCO*. URL: <https://www.unesco.org/en/renewing-education-transform-future> (date of access: 04.10.2025).

79. University-school collaboration as the implementation of decentralized policy: teachers', principals', and university-based teacher-educators' experiences of teachers' professional development / T. Sapkota et al. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2024. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434818> (date of access: 04.10.2025).

80. Warsi L. Q., Rani Y. Analysis of Teachers' Readiness in Using Digital Technology for Students' Learning: Problems and Potential Solutions. *Human Nature Journal of Social Sciences*. 2024. Vol. 5, no. 2. P. 292–305. URL: <https://doi.org/10.71016/hnjss/t32ny040> (date of access: 04.10.2025).

81. Yagli G., Gur H., Akyuz G. Tapping into the art of teaching: Unveiling pedagogical content mastery through a riveting case study. *Pedagogical Research*.

2024. Vol. 9, no. 2. P. em0195. URL: <https://doi.org/10.29333/pr/14276> (date of access: 03.10.2025).

82. Yulin N., Danso S. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation: A Mixed-Methods Study. 2025. URL: [https://www.researchgate.net/publication/389315068\\_Assessing\\_Pedagogical\\_Readiness\\_for\\_Digital\\_Innovation\\_A\\_Mixed-Methods\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/389315068_Assessing_Pedagogical_Readiness_for_Digital_Innovation_A_Mixed-Methods_Study).

83. Zawacki-Richter O. Systematic Reviews in Educational Research: Methodology, Perspectives and Application. Wiesbaden : Springer Nature, 2020. 161 p.

84. Zhao Q. On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.913708> (date of access: 04.10.2025).

85. Zhytnukhina K., Martynjuk V. PEDAGOGICAL SKILL OF A HIGH SCHOOL TEACHER. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*. 2024. Vol. 1. P. 307–316. URL: <https://doi.org/10.17770/sie2024vol1.7869> (date of access: 03.10.2025).

86. Біляковська О. Pedagogical Mastery of the Teacher (Control and Assessment Aspects). *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński*. 2014. Vol. 16. P. 145–154. URL: <https://doi.org/10.16926/rpu.2014.16.09> (date of access: 03.10.2025).

87. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність. К. : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с. URL : [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM\\_Zyazyun.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf)

88. Зязюн І. Ціннісні пріоритети підготовки вчителя. *Філософія педагогічної дії*. С. 17–21. URL: [https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2998/1/зязюн\\_2.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/2998/1/зязюн_2.pdf).

89. Онлайн-курс із професійного розвитку та наставництва Вчителі 2.0. *EdEra* – українська *edtech*-компанія. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/2950>.

90. Пасічник О. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. *Інформатика. Я роблю це так. I do it my way*. URL: <https://oksanapasichnyk.wordpress.com/2018/04/07/цифрова-компетентність-вчителя-digcompedu/> (дата звернення: 04.10.2025).

91. Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи : монографія / за ред. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 427 с.

92. Про схвалення Стратегії цифрового розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації у 2025-2027 роках : Розпорядж. Каб. Міністрів України від 31.12.2024 № 1351-р : станом на 14 лип. 2025 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1351-2024-p#Text> (дата звернення: 05.10.2025).

93. Смолінська О.Є. Теоретико-методологічні основи організації культурно-освітнього простору педагогічних університетів України: монографія / О. Є. Смолінська ; за наук. ред. проф. Г. П. Васяновича ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. Суми : Університетська книга, 2014. 366 с.

94. Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. 400 с.

95. Цифровий учитель. *EdEra* – українська *edtech*-компанія. URL: <https://study.ed-era.com/uk/courses/course/4033> (дата звернення: 05.10.2025).

96. Як навчати в цифровому світі. *Prometheus*.

URL: <https://prometheus.org.ua/prometheus-free/how-to-teach-in-a-digital-world/>.

## ДОДАТКИ

Додаток А

### Анкета для викладачів закладів вищої освіти

Шановні колеги! Ця анкета є частиною дослідження, присвяченого вивченню рівня поінформованості викладачів про можливості професійного розвитку та особливості їхньої участі у програмах підвищення кваліфікації в умовах цифровізації освіти. Опитування є анонімним, результати будуть використані лише у наукових цілях.

#### *I. Загальні відомості*

1. Ваш вік: \_\_\_\_\_
2. Ваша стать:  Чоловіча  Жіноча
3. Посада:  Асистент  Старший викладач  Доцент  Професор
4. Науковий ступінь:  Без ступеня  Кандидат наук  Доктор наук
5. Стаж педагогічної діяльності у ЗВО: \_\_\_\_\_ років
6. Галузь знань / спеціальність: \_\_\_\_\_
7. Тип закладу:  Державний  Приватний  Комунальний

#### *II. Рівень поінформованості про можливості професійного розвитку*

8. Оцініть свій рівень обізнаності про можливості професійного розвитку (1 – зовсім не знаю, 5 – дуже добре поінформований): 1 2 3 4 5

9. З яких джерел Ви найчастіше дізнаєтесь про можливості професійного розвитку? (можна кілька варіантів)

- Внутрішні університетські розсилки / оголошення
- Колеги, кафедральні збори
- Освітні онлайн-платформи (Prometheus, EdEra, Coursera тощо)
- Соціальні мережі (Facebook, Telegram, LinkedIn)
- Офіційні сайти МОН, 'Дія.Освіта'
- Інше (вказіть): \_\_\_\_\_

10. Чи брали Ви участь у програмах підвищення кваліфікації протягом останніх двох років?  Так  Ні

Якщо «Так», зазначте які саме:

---

### ***III. Мотивація та бар'єри професійного розвитку***

11. Що мотивує Вас до участі у програмах професійного розвитку?  
(виберіть до трьох варіантів)

- Підвищення кваліфікації / професійне зростання
- Вимоги атестації
- Можливість міжнародної співпраці
- Підвищення рейтингу кафедри / університету
- Рекомендація керівництва
- Особистий інтерес
- Інше: \_\_\_\_\_

12. Що, на Вашу думку, заважає активній участі у програмах підвищення кваліфікації?

- Нестача часу
- Перевантаження адміністративною роботою
- Брак фінансових ресурсів
- Недостатня поінформованість
- Відсутність підтримки керівництва
- Інше: \_\_\_\_\_

### ***IV. Оцінка якості програм професійного розвитку***

13. Оцініть якість програм професійного розвитку, у яких Ви брали участь (1 – дуже низька, 5 – дуже висока): 1 2 3 4 5

14. Які формати навчання Ви вважаєте найбільш ефективними?

- Очні тренінги
- Онлайн-курси

- Змішані формати
- Мікрокваліфікації
- Стажування
- Менторські програми

15. Які теми професійного розвитку для Вас є найбільш актуальними? (до трьох варіантів)

- Цифрова компетентність
- Педагогічна майстерність
- Академічна доброчесність
- Психологічна стійкість
- Лідерство й управління освітою
- Інше: \_\_\_\_\_

#### ***V. Ваші пропозиції***

16. Які зміни Ви вважаєте доцільними для покращення умов професійного розвитку викладачів у Вашому університеті?

---

---

17. Які види підтримки (матеріальної, організаційної, інформаційної) Ви очікуєте від адміністрації університету?

---

---

*Дякуємо за участь у дослідженні! Ваші відповіді є важливими для вдосконалення системи професійного розвитку викладачів у вищій освіті.*