

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

**СМОЛІНСЬКА ГАЛИНА АНДРІЇВНА**

**РОЗВИТОК ЦИФРОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧА ЗВО**  
**У ХОДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

**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>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ПОСТПАНДЕМІЧНОЇ ГІБРИДНОЇ ОСВІТИ .....</b>	<b>9</b>
1.1. Огляд літературних джерел .....	9
1.2. Соціально-економічні передумови необхідності формування цифрової компетентності викладача.....	14
1.3. Формування цифрової компетентності викладача в умовах постпандемічної гібридної освіти .....	20
<b>РОЗДІЛ 2. ЦИФРОВЕ ВИКЛАДАННЯ ТА ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА.....</b>	<b>29</b>
2.1. Трансформації в професійних ролях та особистісних сценаріях викладача .....	29
2.2. Особливості цифрового викладання та формування особистої залученості викладача до підтримки навчання студентів під час війни...	33
2.3. Цифрова педагогічна присутність і формування освітнього середовища довіри.....	40
2.4. Практичні аспекти формування цифрової компетентності викладача у процесі професійної підготовки.....	46
<b>РОЗДІЛ 3. РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....</b>	<b>54</b>
3.1. Методологія дослідження.....	54
3.2. Результати дослідження.....	55
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>65</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>70</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>82</b>

## ВСТУП

Сучасна система вищої освіти зазнає суттєвих трансформацій, спричинених процесами цифровізації, стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, необхідністю відповідати на глобальні виклики на кшталт пандемії COVID-19, а в українському контексті – ще й враховувати реалії повномасштабної війни. В таких умовах розвиток цифрових компетентностей викладачів ЗВО стає критично важливим чинником, що визначає якість освітнього процесу, стабільність навчального середовища та інноваційність університетів. Однак при цьому варто зауважити, що до цих викликів, доки система пристосовувалася до цифровізації, додався ще один – штучний інтелект.

Цифрова компетентність нині вже розглядається не як додаткова навичка/здатність, а радше як складова частина професійної майстерності педагога. Вона охоплює не лише володіння цифровими платформами й інструментами для дистанційного навчання, а й здатність до критичного осмислення інформації, дотримання етичних норм у цифровому середовищі, забезпечення інклюзивності, академічної доброчесності, здатності адаптуватися до змін. У Рамці цифрової компетентності для викладачів (DigCompEdu) підкреслюється, що ця компетентність охоплює здатність до ефективного застосування цифрових технологій у викладанні, оцінюванні, комунікації та професійному розвитку [8; 18].

Особливо значущим розвиток цифрових компетентностей стає в умовах воєнного стану, коли освітній процес супроводжується перебоями зв'язку, ризиками для безпеки, психологічним тиском. У таких ситуаціях саме цифрові навички забезпечують можливість продовжувати навчання, підтримувати мотивацію здобувачів, створювати гнучкі формати взаємодії, а також надавати педагогічну підтримку незалежно від фізичної присутності.

Цифрова трансформація освіти також визнана пріоритетом державної освітньої політики. Зокрема, Національна стратегія розвитку цифрових компетентностей і План дій цифрової освіти ЄС (Digital Education Action Plan) на 2021–2027 роки акцентують увагу на необхідності підвищення цифрової обізнаності викладачів як передумови посилення конкурентоспроможності освітньої сфери. У низці українських досліджень [8; 18] наголошується, що процес вивчення рівня цифрової грамотності викладачів триває, а питання її розвитку залишається відкритим. Проєкт концептуально-референтної Рамки цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників [6] вже фіксує результати реалізації конкретних ініціатив у ЗВО України. А. Самко розглядає цифрову компетентність у контексті післядипломної освіти педагогів, акцентуючи на її змісті, структурі й умовах формування [15], а О. Найдьонова підготувала бібліографічний покажчик з питань цифрової грамотності у вищій освіті [14]. Д. Чередник та співавтори на основі анкетування проаналізували рівень цифрової підготовки викладачів і визначили можливості її підвищення навіть у воєнний період [21]. Перспективним напрямом подальших досліджень у цій сфері є проблема медіаграмотності викладачів [4]. Водночас варто зазначити, що значна частина наукових публікацій зосереджена на теоретичному аналізі змісту цифрових компетентностей, залишаючи поза увагою практичні механізми їх формування у дорослих фахівців, зокрема тих, хто має наукові ступені, за винятком окремих джерел [8]. Отже, мало вивченою проблемою є технології набуття та, відповідно, розвитку цифрових компетентностей викладачами як дорослими учнями. Цьому питанню чималу увагу приділяють співробітники Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, що функціонує в структурі Національної академії педагогічних наук України [5]. Результати їхніх досліджень втілені у низці видань, зокрема [1; 2; 3; 7; 10; 12; 19].

Отже, дослідження цифрових компетентностей викладачів ЗВО має важливе значення як у контексті реформування освітньої галузі, так і з огляду на глобальні зміни в комунікації, організації знань та розвитку особистості студента. Такий підхід дозволить розробити ефективні стратегії професійного зростання викладачів, підвищити якість освіти та забезпечити її неперервність навіть у кризових умовах.

**Об'єкт** кваліфікаційної роботи – професійна підготовка викладача закладу вищої освіти в умовах цифрової трансформації освіти; **предмет** дослідження – зміст, структура та умови розвитку цифрових компетентностей викладача закладу вищої освіти у процесі його професійної підготовки.

**Мета дослідження** полягає в тому, щоби визначити критерії цифрової компетентності сучасного викладача та конкретизувати умови професійної підготовки, що забезпечують якісне формування цифрової компетентності.

**Завданнями**, що вирішуються, є:

- Ознайомитись із сучасним станом наукової розробки проблеми формування цифрової компетентності викладача ЗВО, проаналізувавши актуальні публікації, фреймворки та підходи до цифрової трансформації в освіті.
- Визначити соціально-економічні передумови формування цифрової компетентності викладача, зокрема у контексті постпандемічних змін, воєнного стану та переходу до змішаного формату навчання.
- Розкрити теоретико-методологічні підходи до розуміння цифрової компетентності викладача, враховуючи міждисциплінарні та ціннісні аспекти, сучасні концепції цифрової педагогіки та постцифрової освіти.
- Проаналізувати трансформації професійних ролей викладача в умовах цифровізації освіти, зокрема зміни в педагогічній ідентичності, професійній самореалізації та академічній суб'єктності.

- Охарактеризувати особливості цифрового викладання в умовах війни, акцентуючи увагу на необхідності особистісної залученості викладача до підтримки студентів та побудови навчального середовища, чутливого до психоемоційного стану здобувачів освіти.

- Визначити педагогічні умови формування «цифрової присутності» викладача у змішаному та дистанційному навчанні, зокрема можливості емпатійної, особистісно орієнтованої взаємодії та застосування відповідних цифрових інструментів.

- Дослідити особливості формування цифрової компетентності у здобувачів магістратури А1 Освіта та на курсах підвищення кваліфікації, зокрема визначити ключові теми для засвоєння, рівні цифрових умінь (від користування до створення власного контенту) та результати опитування.

У ході дослідження використані такі **методи**, як:

- *теоретичні* методи, зокрема: аналіз та узагальнення наукових джерел (українських і зарубіжних), присвячених проблематиці цифрової компетентності викладача вищої школи, її змістовим складовим і чинникам формування.

Систематизація наукових підходів до визначення структури цифрової компетентності, її зв'язку з професійною ідентичністю викладача, постцифровою педагогікою та особистісною залученістю.

*Емпіричні* методи:

Анкетне опитування викладачів закладів вищої освіти, яке проводилося для збору первинних даних щодо реального стану цифрових компетентностей, рівня їхнього розвитку, труднощів і потреб педагогів у цьому процесі. Опитувальник охоплював як закриті, так і відкриті питання, розроблені відповідно до шести доменів цифрової компетентності (на основі DigCompEdu).

Контент-аналіз відкритих відповідей, спрямований на виявлення якісних показників педагогічної залученості, досвіду застосування цифрових інструментів, емоційних реакцій і очікувань щодо цифрового викладання.

Кількісний аналіз результатів анкетування, що включає підрахунок частот відповідей, побудову графіків, обчислення середніх показників, візуалізацію даних (у форматі Excel, графіків, діаграм).

Інтерпретація даних відповідно до контексту дослідження – з урахуванням специфіки війни, дистанційного навчання, переходу до нових освітніх практик.

#### **Теоретичне значення дослідження:**

Уточнює та конкретизує зміст поняття «цифрова компетентність викладача» у контексті післяпандемічної, постцифрової та воєнної реальності. Зокрема, воно враховує не лише технічну складову, а й особистісні, етичні, соціальні та педагогічні аспекти.

Сприяє розвитку концептуальних засад цифрової педагогіки, зокрема в аспектах особистісної залученості викладача, педагогічної присутності, нових ідентичностей та моделей викладацької взаємодії у цифровому середовищі.

Доповнює існуючі наукові підходи (DigCompEdu, HeDiCom, DaLI, ТРАСК тощо) новими аналітичними категоріями та моделями, адаптованими до умов української вищої освіти.

Формує основу для подальших досліджень у сфері цифрової трансформації освітнього середовища, андрагогіки цифрового навчання та педагогічного супроводу дорослих.

#### **Практичне значення дослідження:**

Отримані результати можуть бути використані для розроблення і вдосконалення навчальних програм магістратури зі спеціальності «Освітні науки», зорієнтованих на підготовку викладача до ефективної діяльності в умовах цифровізації та змішаного навчання.

Під час проектування курсів підвищення кваліфікації («Сучасне викладання: теорія і практика», «Цифрова трансформація в освіті», «Цифрові інструменти для інклюзивного навчання» тощо), особливо з урахуванням рівнів володіння інструментами – від користування до створення власних цифрових продуктів.

У формуванні інституційних стратегій ЗВО щодо цифрової трансформації викладання, включно з вибором пріоритетних цифрових платформ, підтримкою викладачів, проектуванням моделей менторства, психоемоційної підтримки, навчання в межах професійних спільнот.

Як діагностичний і моніторинговий інструмент для визначення рівня цифрової компетентності викладачів, планування індивідуальних і колективних траєкторій професійного розвитку.

Для освітніх політиків і адміністраторів як обґрунтування необхідності інституційної підтримки цифрових змін, розробки етичних кодексів цифрової поведінки, моделі педагогічної присутності.

**Структура** кваліфікаційної роботи включає вступ, три розділи («Формування цифрової компетентності викладача в умовах постпандемічної гібридної освіти», «Цифрове викладання та особистість викладача», «Результати власних досліджень»), висновки, список використаної літератури, що включає 82 найменування. Загальний обсяг роботи – 81 сторінка. Текст ілюструють 2 таблиці, 12 рисунків, 1 додаток.

Матеріали кваліфікаційної роботи є розвитком ідей курсової роботи, відображені в публікації у фаховому виданні категорії Б [16], апробовані на науковій конференції «Дні студентської науки 2025 у Львівському національному університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького» (14 трав. 2025 р.).

## РОЗДІЛ 1

### ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ПОСТПАНДЕМІЧНОЇ ГІБРИДНОЇ ОСВІТИ

#### 1.1. Огляд літературних джерел

Зміст поняття цифрової компетентності викладача ЗВО ґрунтується на низці міжнародних та національних документів. Європейський Digital Education Action Plan (2021–2027) визначає цифрову компетентність як ключову умову якості освіти в майбутньому [33]. Українська концепція цифрової трансформації освіти базується на Рамці DigCompEdu та її локалізованій версії – Рамці цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників (2021) – що передбачає п'ять сфер розвитку та 22 компоненти компетентності [20].

О. Спірін та О. Овчарук [18] визначають цифрову компетентність як здатність особистості ефективно використовувати цифрові технології в освітній, професійній, громадянській і соціальній діяльності. Така компетентність, згідно з дослідженнями [21], є динамічною і повинна постійно оновлюватися.

Цифрова компетентність стала однією з ключових складових професійної придатності викладача закладу вищої освіти. Її зміст виходить далеко за межі простого володіння інформаційно-комунікаційними технологіями: мова йде про інтеграцію цифрових рішень у всі сфери професійної діяльності – освітню, методичну, наукову, організаційну. Як зазначено у статті О. Спіріна та співавторів [11], цифрова компетентність викладача має діяльнісну структуру, що дозволяє ідентифікувати її ключові складники та сформулювати стратегії їхнього розвитку.

Відповідно до концептуального підходу, викладеного у статті [11], цифрова компетентність охоплює такі основні напрями: цифрову навчальну, цифрову методичну, цифрову дослідницьку та цифрову організаційно-виховну

компетентності. Кожен із цих складників корелює з конкретними видами діяльності, закріпленими в індивідуальному плані викладача.

Отже, цифрова навчальна компетентність – це здатність організовувати освітній процес у цифровому середовищі, застосовуючи навчальні платформи (Moodle, Google Classroom), інструменти для тестування (Kahoot!, Quizlet), створення відеолекцій та онлайн-курсів. Розвиток цього складника передбачає не лише технічне володіння інструментами, а й уміння створювати адаптивні навчальні середовища, використовувати елементи гейміфікації, забезпечувати інклюзивність та підтримувати зворотний зв'язок зі студентами.

Коли йдеться про цифрову методичну компетентність, то її зміст полягає в тому, щоби розробляти та впроваджувати методичне забезпечення освітнього процесу з використанням цифрових технологій. Це включає створення інтерактивних презентацій, освітніх симуляцій, інструментів аналізу даних щодо навчальних досягнень студентів (електронний журнал), а також – активну участь у професійних онлайн-спільнотах. Важливою частиною є обмін кращими практиками, рецензування матеріалів, формування спільнот цифрової педагогіки.

Цифрова дослідницька компетентність як складник професійної цифрової компетентності викладача передбачає вміння використовувати цифрові інструменти для організації наукової діяльності. Йдеться про застосування електронних бібліотек, платформ для наукової співпраці (Mendeley, Zotero), обробку даних за допомогою спеціалізованого програмного забезпечення (Python, SPSS), публікації у відкритому доступі та участь у вебконференціях. Новим викликом стає інтеграція штучного інтелекту в дослідницьку діяльність: від планування – до візуалізації результатів [13].

Компонент цифрової організаційно-виховної компетентності охоплює цифрові навички, необхідні для організації й адміністрування освітнього процесу, проведення виховних заходів, комунікації в цифрових каналах,

управління вебресурсами, онлайн-документообігом тощо. Сучасний викладач має не лише брати участь у заходах, а й організовувати цифрові простори для колективної діяльності, дотримуючись принципів кібербезпеки та цифрової етики.

Порівнюючи запропоновану діяльнісну структуру цифрової компетентності з іншими підходами, бачимо, що в роботі J. Tondeur та співавт. [31] акцент зроблений на формуванні ключових ІКТ-компетентностей у майбутніх педагогів, тимчасом як у В. Phillipson та співавт. [42] йдеться про системну підтримку викладача в контексті онлайн- і змішаного навчання. Сучасне розширення розуміння цифрової компетентності пропонують S. Howard і J. Tondeur [40], які вводять поняття постцифрової педагогіки та необхідності екосистемного підходу до цифрових трансформацій. Особливу увагу в контексті розвитку цифрових компетентностей викладачів приділено створенню концептуальних фреймворків. Так, у дослідженні J. Tondeur та співавт. запропоновано HeDiCom Framework – структуру, що охоплює компетентності в трьох сферах: викладання, професійний розвиток та організаційна взаємодія. Фреймворк був розроблений на основі аналізу понад 20 наявних моделей, а також апробований у міжнародному середовищі [75]. До результатів цього дослідження ми звернемося далі.

Систематичний огляд Н. Karimi та S. Khawaja (2025) засвідчив, що більшість викладачів закладів вищої освіти використовують цифрові інструменти переважно на базовому рівні через обмежений доступ до ресурсів, недостатню підтримку з боку адміністрації та відсутність чіткої стратегії професійного розвитку. Дослідники наголошують на необхідності створення структурованих програм підготовки, що поєднують цифрові інструменти з педагогічними практиками [46].

Інше масштабне дослідження, проведене V. Basilotta-Gómez-Pablos та співавт., базується на аналізі понад 300 наукових статей, з яких було відібрано

56 найбільш релевантних. Виявлено, що значна частина викладачів оцінює власний рівень цифрової компетентності як нижчий за середній, особливо у сферах цифрового оцінювання та рефлексії. Автори вказують на необхідність персоналізованого підходу до професійного розвитку з урахуванням контексту та потреб кожного викладача [73].

Огляд онлайн-програм професійного розвитку викладачів (Online Teacher Professional Development, oTPD) засвідчив ефективність дистанційного навчання у формуванні цифрових компетентностей. Водночас автори M. Godsk та B.L. Nielsen вказують на брак послідовної інтеграції таких курсів у загальну систему підвищення кваліфікації, що знижує довгостроковий горизонт їх ефективності [37].

Суттєвий внесок у розробку методологічної бази забезпечив фреймворк ТРАСК (Technological Pedagogical Content Knowledge), запропонований M. Koehler і P. Mishra ще у 2005 році та пізніше адаптований до потреб цифрової освіти. Він (фреймворк ТРАСК) пропонує цілісне розуміння компетентностей як поєднання предметного знання, педагогіки та цифрових технологій [47].

У контексті міжнародної освітньої політики звіт ОЕСД (2023) підкреслює важливість формалізованих підходів до розвитку цифрових компетентностей. У більшості країн-учасниць дослідження створені національні стандарти, розроблені механізми сертифікації та передбачена система підтримки викладача впродовж професійного життя [39].

На рівні емпіричних досліджень заслуговує на увагу досвід Словаччини, де було проведене глибинне опитування викладачів університету в м. Нітрі. Результати вказують на позитивну динаміку розвитку цифрових компетентностей за умови забезпечення належної інфраструктури, мотиваційної підтримки та можливості навчання за індивідуальними траєкторіями [77].

Дослідження в Малайзії, проведене з використанням структурного моделювання (Structural Equation Modelling, SEM), підтвердило зв'язок між цифровою компетентністю викладача та ефективністю використання освітніх платформ, таких як Moodle. У дослідженні зацентровано на важливості цифрової грамотності як чинника підвищення якості викладання [32].

Узагальнюючи результати, можна виокремити кілька ключових викликів: невисокий рівень самооцінки викладачів щодо володіння цифровими інструментами [47], обмеженість організаційної підтримки [81], а також відсутність єдиного підходу до розробки професійних траєкторій цифрового розвитку. Попри це – пандемія COVID-19 стала каталізатором цифрової трансформації, продемонструвавши готовність викладачів до освоєння нових форматів навчання [61].

Якщо узагальнити рекомендації дослідників, то вони можуть бути зведені до необхідності:

- впровадження інтегрованих програм, побудованих на засадах моделей TRACK та/чи HeDiCom;
- персоналізації професійного навчання з урахуванням специфіки предмету, досвіду викладача та технічних ресурсів;
- створення інституційної екосистеми підтримки цифрової трансформації;
- розвитку викладацьких спільнот і платформ для обміну практиками.

Таким чином, розвиток цифрових компетентностей викладачів у закладах вищої освіти є багатовимірним процесом, що потребує узгодженості між індивідуальними стратегіями навчання/викладання та політикою цифрової трансформації на рівні закладів і держави. Аналіз систематичних досліджень літератури підтверджує: системне, цілеспрямоване формування цифрових навичок, сприяє не лише поліпшенню якості освіти, а й підвищенню стійкості освітнього процесу в умовах викликів сучасності.

Зміст поняття цифрової компетентності викладача в умовах цифрової трансформації освіти набуває системного, діяльнісного характеру [16]. Це не лише набір технічних навичок, а й інструмент рефлексивного, інноваційного і відповідального педагогічного мислення. Викладач стає не просто користувачем цифрових засобів, а й активним суб'єктом цифрової педагогіки, який формує навчальні середовища, управляє освітнім процесом, здійснює наукові пошуки та виховує новий тип громадянина – цифрового, автономного і критичного.

## **1.2. Соціально-економічні передумови необхідності формування цифрової компетентності викладача**

Глобальна пандемія COVID-19, як було згадано вище, стала потужним каталізатором глибоких змін у сфері вищої освіти, ініціювавши те, що в наукових джерелах отримало назву «Великий онлайн-перехід» (Great Online Transition, GOT) [79]. У надзвичайно стислі строки викладачі були змушені опанувати цифрові платформи, інструменти й формати навчання, які раніше розглядалися як додаткові або факультативні. Якщо до пандемії цифрова компетентність здебільшого сприймалася як бажана, але не обов'язкова складова професійного профілю викладача, то в умовах тотального раптового дистанційного навчання вона стала критично необхідною для підтримання неперервності освітнього процесу.

Однак із завершенням першої хвилі кризи стало очевидним, що потреба в розвитку цифрових компетентностей не зникає – навпаки, вона трансформується в довгострокове стратегічне завдання. У сучасних умовах цифрова підготовка педагогічного персоналу вже не є винятково антикризовим заходом, а розглядається як ключовий чинник формування якісного змішаного навчального середовища, що поєднує он- та офлайн компоненти на засадах гнучкості, інтерактивності та особистісно зорієнтованого підходу. В

українському контексті, враховуючи війну, що триває, цифрова компетентність набуває ще більшого значення, виступаючи основою життєздатності системи вищої освіти, її стійкості до дестабілізаційних чинників, здатності адаптуватися до невизначених умов.

У статті S. Howard і J. Tondeur [40] здійснено концептуалізацію досвіду онлайн-переходу та сформульоване перспективне бачення напрямів розвитку цифрових навичок викладачів. Дослідники наголошують на багатовимірності цифрової компетентності, що включає не лише володіння технічними засобами, а й педагогічну рефлексію, критичне осмислення цифрового контенту, розвинуті комунікативні та соціальні вміння, а також здатність до реалізації студентоцентризованих освітніх практик. Особливої уваги, на думку авторів, потребує нова освітня реальність, у якій змішане навчання вже є не тимчасовим компромісом, спричиненим пандемією, а сталою формою організації освітнього процесу, що потребує від викладача комплексної цифрової готовності, професійної гнучкості та інноваційного мислення.

Таким чином, можна стверджувати, що цифрова трансформація вищої освіти набуває рис структурного процесу, де цифрова компетентність викладача розглядається не лише як технічний ресурс, а як компонент нової педагогічної парадигми. Вона стає умовою якісного викладання, освітньої справедливості та доступності, а також чинником, що визначає здатність викладачів, отже й університетів ефективно відповідати на виклики часу.

**Таблиця 1.1**

**Компоненти цифрової компетентності викладача ЗВО у контексті  
змішаного навчання (складено за [40])**

<b>Компоненти</b>	<b>Зміст</b>
Технічний	Володіння цифровими інструментами, платформами, налаштуванням середовища
Педагогічний	Здатність до розробки дидактичних стратегій, адаптованих до онлайн-формату

Соціальний	Встановлення взаємодії, підтримка мотивації та співпраці студентів
Емоційний	Управління власним стресом, емоційна чутливість до труднощів студентів
Інституційний	Знання політик, доступ до підтримки та можливостей професійного розвитку
Аналітичний	Оцінка ефективності цифрового навчання, прийняття рішень на основі даних
Етичний	Дотримання норм академічної доброчесності, захист персональних даних

У сучасному освітньому дискурсі цифрові компетентності викладача університету розглядаються не лише як сукупність технічних навичок, а як невід’ємна частина педагогічної культури, що вимагає системного та динамічного розвитку. На цьому тлі міжнародні дослідники звертають особливу увагу на модель HeDiCom (Higher Education Digital Competence), створену на основі комплексного аналізу десятків наявних фреймворків цифрової компетентності та доопрацьовану з участю освітніх політиків, експертів і викладачів-практиків [75]. Згідно з цією моделлю, цифрова компетентність викладача має розглядатися у широкому контексті – як здатність не лише ефективно організувати навчальний процес із використанням технологій, а й підтримувати автономію студентів, їхній психоемоційний добробут і розвиток навичок, необхідних для успішного працевлаштування в умовах цифрової економіки [75].

Такий підхід засвідчує, що розвиток цифрових компетентностей не може обмежуватися епізодичними тренінгами чи разовими курсами підвищення кваліфікації. Йдеться про формування сталої культури цифрової педагогіки, яка вимагає від викладача рефлексивності, відкритості до інновацій, гнучкості у виборі форм навчання та здатності до постійного професійного зростання. Як зазначає J. From [35], педагогічна цифрова компетентність охоплює не лише технологічні вміння, а й ціннісні орієнтації, предметне знання, педагогічне мислення і соціальні навички, що дозволяють ефективно використовувати ІКТ у навчальному процесі. Таким чином, цифрова культура викладання

формується на перетині особистісних, професійних та технологічних вимірів і не може бути зведена до формального володіння цифровими інструментами.

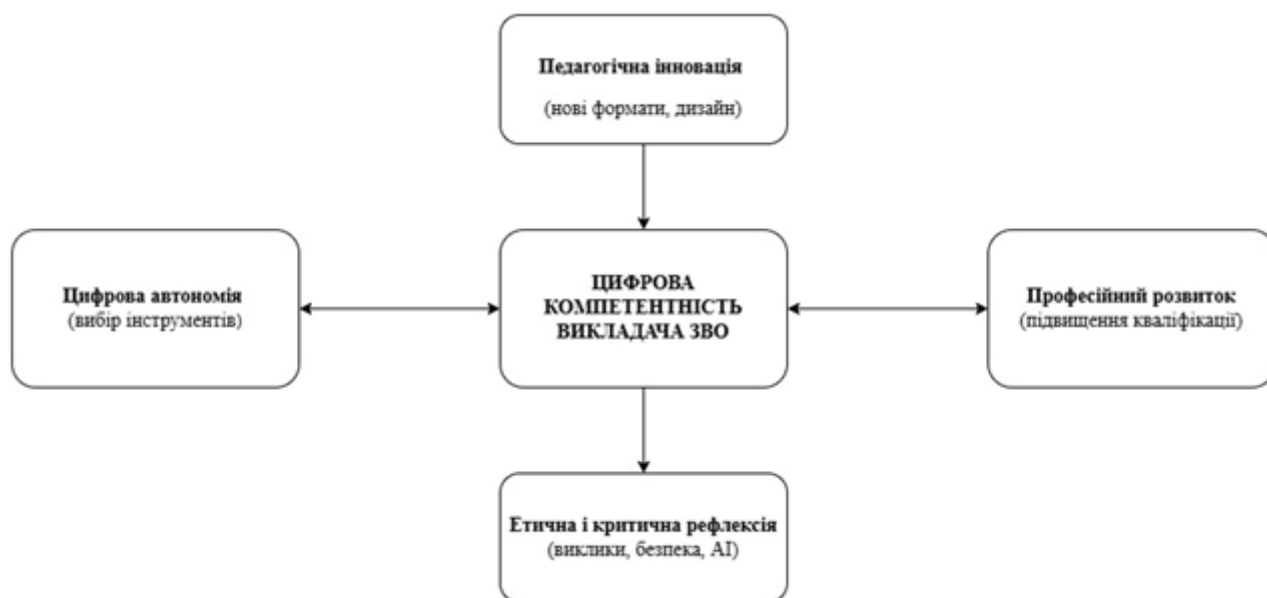
У цьому контексті змінюється й роль підтримки цифрової діяльності у вищій освіті. Традиційна модель технічної допомоги (так званий Help Desk) функціонує як оперативний сервіс, що реагує на інциденти і технічні запити користувачів. Основним критерієм ефективності таких служб є швидкість вирішення проблем, зокрема під час першого звернення. Проте для сучасного університету цього недостатньо. Підтримка цифрової трансформації має виходити за межі обслуговування технічних збоїв і бути інтегрована в стратегічну модель розвитку викладача як цифрового педагога.

Підтвердженням цього є поява нових моделей та інструментів, зорієнтованих на системний супровід цифрового професіоналізму. Зокрема, нещодавно було запропоновано шкалу оцінювання цифрової компетентності викладачів університетів – DCS-UT (Digital Competence Scale for University Teachers), яка дозволяє діагностувати рівень сформованості цифрових навичок у сферах цифрової грамотності, цифрової безпеки, професійного розвитку та підтримки студентського добробуту [49.]. У доповнення до цього – модель Data Literacy Competence (DaLI), розроблена М. Echtenbruck та співавторами [22], фокусується на аналітичних компонентах цифрової компетентності, зокрема на навичках збору, обробки, інтерпретації та використання освітніх даних. Це свідчить про розширення горизонту цифрових компетентностей – від технічної обізнаності до здатності працювати з великим масивом даних, ухвалювати на їх основі педагогічні рішення та публікувати результати у відкритому академічному середовищі.

Синтезуючи ідеї, закладені в HeDiCom, TRACK, педагогічній цифровій компетентності J. From, інструменті DCS-UT і моделі DaLI, можна дійти висновку, що ефективний розвиток цифрових компетентностей викладача закладу вищої освіти потребує інституційної підтримки, індивідуалізованих

освітніх траєкторій, системи моніторингу і саморефлексії. У такій перспективі технічні сервіси типу Help Desk залишаються важливим елементом інфраструктури, але вже не можуть бути головним механізмом забезпечення цифрової зрілості університету. Справжня трансформація відбувається тоді, коли цифрова компетентність стає частиною професійної ідентичності викладача, а цифрова культура – інституційним стандартом.

Схема, подана на рисунку 1.1, ілюструє багатовекторну структуру цифрової компетентності викладача закладу вищої освіти. Вона акцентує на взаємозв'язках між ключовими напрямками професійного становлення викладача: цифровою автономією, педагогічною інновацією, постійним професійним розвитком, а також етичною й критичною рефлексією.



**Рис.1.1.** Вектори розвитку цифрових компетентностей викладача ЗВО

Особливої уваги заслуговує ідея цифрової автономії, яка виходить за межі суто технічного вміння обирати чи користуватися відповідними інструментами. Вона передбачає глибше розуміння логіки цифрових платформ, здатність до самостійного прийняття рішень щодо вибору цифрових середовищ, враховуючи як дидактичні, так і етичні критерії. У цьому сенсі цифрова автономія тісно пов'язана з концепцією *postdigital teacher*, запропонованою

Petar Jandrić [44; 52], який підкреслює, що сучасний викладач має не лише опановувати цифрові інструменти, а й критично аналізувати їхній вплив на освітній і соціальний простір. Йдеться про зміну ролі викладача з користувача на співтворця освітніх практик у постцифрову добу, де межа між технологією і людською взаємодією дедалі більше розмивається.

Наступним важливим вектором є педагогічна інновація, що відображає здатність викладача створювати нові навчальні формати, розробляти дизайн цифрового середовища і працювати з динамічними освітніми сценаріями. Тут доречними є висновки дослідження D. Laurillard [48], яка наголошує на необхідності проєктування навчання як процесу співтворчості, де цифрові технології не просто слугують «інструментами доставки», а стають інструментами трансформації знання.

Професійний розвиток своєю чергою виступає підґрунтям для стійкого вдосконалення цифрових компетентностей. Він охоплює не лише формальні програми підвищення кваліфікації, а й неформальне навчання, участь у професійних спільнотах, співпрацю з іншими викладачами. На думку L. Потякі та її колег [41], цифровий розвиток викладача є динамічним процесом, у якому технічні, педагогічні та соціальні аспекти взаємопов'язані і не можуть розвиватися ізольовано один від одного.

Не менш важливою є етична й критична рефлексія, зокрема в умовах стрімкого розвитку штучного інтелекту, зростання ризиків щодо цифрової безпеки та динаміки суспільних очікувань щодо відкритості та доброчесності. Це положення перегукується з ідеями N. Selwyn [69], який підкреслює, що цифрові технології – далеко не нейтральні інструменти, а соціально обумовлені феномени, що потребують критичного осмислення. Викладач має бути здатним оцінювати ризики, зважувати потенційні наслідки цифрових рішень і навчати студентів цифрової обачності.

Таким чином, цифрова компетентність репрезентує взаємопов'язану сукупність педагогічних, етичних, технологічних та організаційних елементів, що утворюють цілісну професійну ідентичність сучасного викладача. Схема (рис. 1.1) показує, що розвиток цієї компетентності має відбуватися не фрагментарно, а в міжвекторній взаємодії, коли кожен із компонентів посилює інші.

У цьому контексті завдання закладу вищої освіти полягає не лише в наданні технічних ресурсів чи проведенні тренінгів, а в створенні екосистеми, що стимулює інновації, підтримує викладача в рефлексії та забезпечує простір для сталого цифрового професійного розвитку. Отже, цифрова компетентність викладача на сучасному етапі розглядається не як додатковий компонент професійної підготовки, а як основа його педагогічної ідентичності. Її становлення вимагає цілісного, стратегічно вивіреного підходу, що включає інституційну підтримку, оновлення змісту підвищення кваліфікації, відкритість до міждисциплінарних практик та активну участь у розробленні й впровадженні новітніх освітніх технологій. Саме ці фактори формують напрям майбутнього розвитку вищої освіти в умовах цифрової трансформації.

### **1.3. Формування цифрової компетентності викладача в умовах постпандемічної гібридної освіти**

Після масового переходу до онлайн-форматів навчання поняття цифрової компетентності викладача отримало новий зміст і стало важливим об'єктом теоретичного осмислення. Йдеться не лише про здатність працювати з платформами, а й про інтеграцію цифрового світу в педагогічну культуру, етичні рамки та професійну ідентичність. Сучасні підходи прагнуть охопити це складне явище як еволюційний, системний та контекстно зорієнтований процес.

Перші трактування цифрової компетентності концентрувалися на технічній грамотності як здатності користуватися ІКТ для презентацій, пошуку

інформації, базового онлайн-спілкування. Проте дослідження, особливо у вищій освіті, швидко показали, що цих навичок недостатньо. У своїй роботі «The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future» J. Tondeur та співавт. [75] описують чотири взаємовплетені виміри цифрової компетентності викладача: педагогічна практика, підтримка цифрової самостійності студентів, рівень цифрової грамотності викладача та його професійне зростання (рис. 1.1).

У контексті постпандемічної освіти автори [40] зазначають: після так званого «Great Online Transition» викладання в університетах пережило якісний стрибок, що потребує переосмислення очікувань щодо компетентностей викладачів. Аналізуючи педагогічні зрушення після пандемії, S. Howard і J. Tondeur у статті про майбутнє blended-освіти уточнюють, що цифрові компетентності включають і здатність до гнучкості, і формування інституційної підтримки та академічного добробуту викладача [40].



**Рис. 1.2.** Структура цифрової компетентності за [40]

Дослідниками та практиками вжиті також спроби побудувати структуру цифрової компетентності як єдності технічного, педагогічного, етичного й соціального вимірів. Вищезгаданий J. From у роботі «Pedagogical Digital Competence – between Values, Knowledge and Skills» доводить, що цифрова компетентність складається з чотирьох взаємозалежних компонентів: технології, предмет, цінності й мислення. Рівні не можуть розвиватися

ізолювано, тому підготовка викладача має бути побудована навколо цих інтегрованих доменів [35].



**Рис. 1.3.** Структура цифрової компетентності за [35]. Побудовано з використанням ChatGPT

Подібну екологічну синергію підкреслює L. Markauskaite та співавт. [53], розширюючи фокус із компетентностей до здатностей викладача, що включають екологічні, етичні, постцифрові процеси й ширше бачення ролі університету в дусі стійкості. Такий підхід виходить за межі звичного Help Desk-сервісу: цифрова компетентність, таким чином, уже не стільки установка програмного забезпечення, скільки екосистема підтримки викладача як посередника між технологіями, дисциплінами та здобувачами.

Ідея постцифрового викладача (postdigital teacher) стає ключовим орієнтиром сучасного освітнього дискурсу. П. Яндріч та співавт. у статтях «Postdigital Knowledge Ecologies» [59] та «The postdigital challenge of critical media literacy» [45] розглядає цифрові технології в ролі соціокультурних конструкцій з потенціалом як підсилювати, так і загострювати нерівності. Він

підкреслює: викладач повинен бути не стільки користувачем, скільки агентом, який критично осмислює алгоритми, дані та механізми їхнього впливу.

Сучасні дискусії щодо цифрових компетентностей та етики також не оминають сферу штучного інтелекту. Новітнє дослідження в журналі «Postdigital Science and Education» розвиває тему критичної GenAI-грамотності, коли важливо не лише розуміти, як працюють алгоритми, а й аналізувати їхній вплив на знання, етику, справедливість та дискримінацію [30].

DaLI (Data Literacy Competence Model) – це нова модель компетентності для науковців і викладачів, представлена М. Echtenbruck та співавт. (2025). Модель охоплює сім сфер: культуру даних, їхній збір, обробку, аналіз, оцінку, інтерпретацію та публікацію. Це не просто сукупність навичок, а необхідний інструментарій для фахівця сучасного університету в епоху так званого «data-driven society» [22]).

Модульна структура DaLI подібна до тих самих чотирьох вимірів HeDiCom, але з акцентом на дані як рушій освітнього і наукового розвитку. Тепер викладач повинен не лише використовувати дані, а й розуміти їхню якість, походження, етичні аспекти збору та аналізу.

Для ілюстрації цих структурних підходів нами укладена таблиця (1.1).

**Таблиця 1.2**

**Структурні моделі цифрової компетентності викладача**

<b>Модель</b>	<b>Компоненти</b>	<b>Особливості</b>
HeDiCom (2023)	Практика викладання; Розширення можливостей учнів; Цифрова грамотність; Професійний розвиток	Орієнтація на університетський контекст, підтримку студентів у цифровому суспільстві
J. From (2017)	Технології; Предмет; Цінності; Мислення	Інтегровані функціональна й ціннісна складові
L. Markauskaite та співавт. (2023)	Екологічний, постцифровий, мультидисциплінарний	Компетентності у вигляді здатностей, що виростають з контексту

	підходи	
DaLI (2025)	Культура даних, їхній збір, обробка, аналіз, оцінка, інтерпретація та публікація	Орієнтована на цифрову грамотність, аналітичну складову
Postdigital critical media literacy (P. Jandrić, 2019)	Критика алгоритмів; Big Data; AI; Постгуманізм	Глибокий етичний, соціальний аналіз технологій

Сучасні теоретико-методологічні підходи до цифрової компетентності викладача трансформували це поняття в багатовимірний, стратегічний і критичний конструкт, що охоплює:

- неперервну педагогічну еволюцію (від технічного зародження – до цифрової культури, інтегрованої з дисциплінами, етикою та науковим мисленням);
- зсув від реакцій на потреби до систематичної діяльності як агента (викладач стає не користувачем, а архітектором філософії цифрового навчання);
- розширення компетентностей, зокрема у сфері даних та AI, що додають глибини знання та критичного осмислення;
- необхідність системної підтримки (від інституційного рівня – до менторства, колаборацій і політично-управлінських стратегій).

Отже, цифрова компетентність викладача – це динамічний, інтегрований, критично обґрунтований процес професійного становлення в епоху постпандемічної, постцифрової освіти.

У сучасному академічному середовищі, яке стрімко трансформується під впливом цифрових технологій, особливої ваги набувають два аспекти: забезпечення цифрової інклюзії та посилення академічної автономії викладача через використання цифрових інструментів. Обидві ці площини є критично важливими для формування якісного, доступного та справедливого освітнього процесу, який відповідає не лише технічним, а й гуманітарним запитам доби.

Цифрова інклюзія полягає не лише в доступі до технологій, вона стосується передусім питання рівного права на освіту для всіх. Викладач, який володіє достатнім рівнем цифрової компетентності, здатен інтегрувати у свої курси елементи доступності для студентів із порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, нейродивергентних осіб або тих, хто перебуває у складних соціальних умовах, зокрема на тимчасово окупованих територіях. Це передбачає не лише технічні знання (наприклад, як створити текст із альтернативним описом до зображень, як увімкнути субтитри у відео або створити адаптовану версію навчального матеріалу), а й глибоке розуміння потреб аудиторії. Брак цифрової інклюзії загрожує маргіналізацією вразливих груп і суперечить принципам відкритої освіти.

Іншим важливим вектором є посилення академічної автономії викладача. Завдяки цифровим технологіям викладач має змогу не лише споживати готові ресурси, а й самостійно конструювати навчальний контент, обирати цифрові платформи, інструменти оцінювання, методи взаємодії зі студентами. Це розширює простір свободи, відкриває нові можливості для творчості та самореалізації, водночас вимагаючи від викладача нових форм відповідальності. Академічна автономія в цифрову епоху полягає у здатності викладача критично мислити щодо інструментів, які він використовує, не піддаватися зовнішньому тиску щодо уніфікації чи стандартизації процесу викладання, а створювати курси, що відповідають конкретним запитам та контексту студентів.

Отже, варто наголосити, що цифрова компетентність викладача має бути спрямована не лише на функціональне опанування технологій, а й на їхнє осмислене застосування для забезпечення рівного доступу до якісної освіти, захисту академічної свободи, підтримки педагогічного суверенітету й розвитку інклюзивної культури вищої освіти.

Водночас цифрова інклюзія може бути повно зреалізована тільки в рамках нової педагогічної культури, в центрі якої – викладач. Його здатність не лише володіти інструментами, а й чутливо інтегрувати їх у відповідь на освітні потреби має вирішальне значення. Такі підходи формуються у процесі професійної підготовки та підвищення кваліфікації, зокрема в рамках магістерських програм з освітніх наук. Важливим є засвоєння принципів етичного використання цифрових технологій, а також вивчення методик оцінювання цифрової залученості студентів до навчання.

З іншого боку, цифрові технології стали важливим фактором зміцнення академічної автономії викладача. У контексті постпандемічної гібридної освіти дедалі більше уваги приділяється не лише свободі у виборі змісту і методів викладання, а й можливості створювати авторські цифрові продукти (освітні модулі, віртуальні лабораторії, подкасти, мікрокурси), які дозволяють викладачеві не тільки адаптувати навчальний процес до потреб студентів, а й реалізовувати власну науково-педагогічну візію. Таке розширення академічної свободи є особливо значущим у середовищі, де університетська автономія поєднується із цифровою відповідальністю.

Підвищення автономії також відбувається завдяки використанню аналітики навчальних даних (Learning Analytics), систем формувального оцінювання, платформи LMS з гнучким налаштуванням модулів, хмарних сховищ для спільної роботи та цифрових щоденників взаємодії. Усе це створює нові простори академічної самостійності, де викладач здобуває не лише функціональну, а й змістову незалежність. Щоправда, саме це може стати причиною конфліктів та непорозумінь між викладачем та адміністрацією. Ми бачили такі приклади, коли викладач дозволяв студентам розслабитися, в тому числі пропонуючи порносайти.

Особливе значення в цьому аспекті має також цифрова ідентичність викладача. Вона формується як результат взаємодії між професійними

цінностями, педагогічним досвідом і цифровим стилем діяльності. Така ідентичність сприяє зміцненню довіри до викладача як до автора унікального освітнього простору, а не лише посередника між контентом і студентом. Цифрова автономія в такому випадку стає не лише категорією професійної свободи, а й елементом особистісного розвитку викладача.

Вивчення цифрової інклюзії й автономії як взаємопов'язаних процесів відкриває перспективи для побудови нової освітньої етики, що базується на принципах рівного доступу, довіри, співпраці та критичної рефлексії. Це вимагає від закладів вищої освіти інституційної підтримки, зокрема розробки стратегій цифрового розвитку, впровадження програм цифрової освіти, створення медіацентрів підтримки викладачів, адаптації цифрової інфраструктури до потреб інклюзивної освіти.

У сучасному освітньому середовищі цифрова інклюзія набуває статусу однієї з ключових стратегічних засад, що визначають доступність, рівність та ефективність освітнього процесу. Це поняття охоплює не лише технічну можливість підключення до цифрових ресурсів, а й глибші аспекти, зокрема цифрову грамотність, адаптацію освітнього контенту до потреб різних категорій здобувачів, а також створення дружнього середовища для осіб із різними особливостями (слід передбачити, що незабаром в університетах України суттєво зросте саме цей контингент). Цифрова інклюзія передбачає наявність гнучких, варіативних форматів представлення інформації, які враховують принципи універсального дизайну навчання (Universal Design for Learning). У цьому контексті використання мультимедійного контенту, інтерактивних платформ, голосових асистентів та адаптивних інтерфейсів створює умови для більш повної участі всіх здобувачів в освітньому процесі.

Матеріали розділу відображені у публікації [16], апробовані на науковій конференції «Дні студентської науки 2025 у Львівському національному

університеті ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького»  
(14 трав. 2025 р.).

## РОЗДІЛ 2

### ЦИФРОВЕ ВИКЛАДАННЯ ТА ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА

#### **2.1. Трансформації в професійних ролях та особистісних сценаріях викладача**

Діджитал-викладання вже давно перестало бути просто новою технологією – це фундаментальна метаморфоза педагогічної культури, яка глибоко змінює уявлення викладача самого про себе. Технічна трансформація освіти найпомітніша, однак справжня революція відбувається на рівні педагогічної ідентичності: цифрове середовище форматує нове розуміння ролі педагога, його меж та відповідальності. У сучасній дослідницькій літературі дедалі частіше трапляються визначення на кшталт «цифрова педагогічна ідентичність», «цифровий агент змін», «постцифровий викладач», що вказує на переорієнтацію уваги з простого впровадження технологій на глибоке проживання і творче осмислення цифрового контексту.

Цей процес самореалізації педагогів досягає кожного рівня професійної активності. Він включає не лише освоєння технічних інструментів і платформ, а й потребує переосмислення власного «я» у цифровому просторі та усвідомлення того, що справжній центр освітнього дійства – це, власне, особистість викладача, а не алгоритми чи апаратні засоби. Ця динаміка становить водночас виклик та можливість, що формує унікальну особливість цифрової доби.

Пандемія та перехід до змішаного чи й повністю онлайн-навчання змусили викладачів переглянути модель своєї академічної участі: вони перестали бути лише носіями знань і перетворилися на фасилітаторів, модераторів, кураторів індивідуальних освітніх траєкторій. І це не просто нова функція – це зміна ідентичності, що для багатьох спочатку була неприйнятною або навіть травматичною [40]. Дослідники зазначають, що такі зрушення

можуть мати як надихаючий, так і болісний характер, спершу вимагаючи освоєння нових форм і водночас викликаючи відчуття втрати певної стабільності [42].

У цифровому освітньому середовищі викладач опиняється між двома полюсами: потребою швидко й коректно вирішувати технічні завдання і прагненням зберегти творчу свободу в побудові освітнього досвіду. Потреба постійної онлайн-присутності може бути як джерелом натхнення, так і передумовою емоційного вигорання, що часто виникає від перевантаження екранним часом, зростання вимог до підтримки та комунікації [64; 76]. R. Scherer та співавт. [64] довели, що формат онлайн-навчання значно підвищив вимоги до кваліфікації викладача, але водночас спровокував хвилю емоційного вигорання внаслідок інтенсивного залучення та недостатньої підтримки [70].

Так само автономія в цифровому викладанні є не просто вмінням обирати з-поміж безлічі інструментів. Її суть полягає в умінні свідомо ставити питання щодо їхньої доцільності, впливу на здобувача, етично обґрунтованих практик використання. За словами В. Philipsen та співавторів [42], справжня цифрова компетентність формується лише тоді, коли вона триває в одному руслі з педагогічним розвитком, а не залишається суто технічною навичкою.



**Рис. 2.1.** Цифрове викладання як середовище впливу на професійне «Я» викладача

Навіть більше – очікування студентів формують нову освітню реальність, у якій викладач уже не просто пояснює, а надихає, заохочує, створює емоційне середовище, стимулює мотивацію і прикладом власної адаптивності демонструє цифрову культуру (рис. 2.1). Ця роль потребує не лише технічної, а й психологічної стійкості та високого рівня включеності в цифровий освітній процес [50].

Використання цифрових засобів також активізує творчий потенціал викладача. Гейміфікація та проєктні методи відкривають нові горизонти, водночас платформи й алгоритми можуть обумовлювати стандарти, що звужують педагогічну свободу. Баланс між вільним експериментом і стандартизованою структурою стає важливим завданням для змістовного та креативного навчального дизайну.

Особливої ваги набуває поняття педагогічної присутності (teacher presence) в умовах дистанційної взаємодії. G.N. Beltrán del Río наголошує, що

справжня присутність викладача у віртуальному просторі не зводиться до простої акустичної присутності чи активності в чаті, а полягає в постійній турботі, якісному зворотному зв'язку і підтримці, що формують у студента відчуття справжньої взаємодії незалежно від локації [56].

Таблиця 2.1

### Вплив цифрового викладання на особистість викладача

№ з/п	Аспект впливу	Сутність змін	Джерело
1	Професійна ідентичність	Викладач змушений переосмислювати власну професійну роль, що виходить за межу традиційної аудиторної моделі	[40]
2	Психоемоційний стан	Підвищення рівня стресу, емоційного вигорання, але також і можливості для більш гнучкої організації роботи.	[64]
3	Потреба в новому типі лідерства	Формується запит на м'яке лідерство, засноване на фасилітації, партнерстві та цифровій гнучкості.	[42]
4	Зміна ролі у взаємодії зі студентами	Викладач стає не лише джерелом знань, а й модератором, коучем, наставником у цифровому середовищі.	[26]
5	Розвиток цифрової етики та відповідальності	Зростає відповідальність за захист даних, академічну доброчесність, критичне ставлення до цифрових джерел.	[13; 23]

Врешті, цифрове викладання не лише змінило формат роботи, а й трансформувало внутрішній світ викладача, його стратегію, манеру мислення і, власне, відчуття професійності. Цей процес неперервний і включає не лише набуття технологічних навичок, а й розвиток цифрової етики, психологічної стійкості та постійної педагогічної рефлексії, оскільки саме через них цифрова

компетентність може стати справжньою якісною характеристикою викладацької професії.

## **2.2. Особливості цифрового викладання та формування особистої залученості викладача до підтримки навчання студентів під час війни**

У контексті воєнної агресії проти України цифрове викладання перестає бути лише зручним технологічним інструментом і набуває стратегічного значення як засіб забезпечення неперервності освітнього процесу в умовах кризи. Для українського викладача цифрове середовище стає не тільки платформою для передачі знань, а й простором створення безпечного, емоційно підтримувального освітнього середовища. У таких умовах функція викладача значно виходить за межі традиційного навчання: він водночас виступає як педагог, комунікатор, ментор, психолог і лідер, здатний зберігати стабільність та довіру в періоди невизначеності.

Як зазначено в дослідженні R. Scherer та співавт. [67], рівень цифрової готовності викладача тісно пов'язаний з його здатністю адаптуватися до змін, зокрема до психологічних викликів, які супроводжують освітню діяльність у кризових обставинах. Автори підкреслюють: цифрові навички не можуть розглядатися ізольовано від соціально-емоційного виміру професії загалом. Вони мають поєднуватися з високим рівнем гнучкості, емоційної витривалості та чутливості до стану студентів, чимало з яких перебувають у надзвичайно вразливому становищі через війну.

Цифрове викладання в умовах воєнної нестабільності накладає на викладача суттєве додаткове навантаження. По-перше, це технічний аспект, який передбачає здатність працювати в умовах частих збоїв інтернету, нестабільного електропостачання чи обмеженого доступу до платформ. По-друге, педагогічний – забезпечення змістовного, інклюзивного та ефективного навчального процесу. По-третє, емоційний – підтримка психоемоційного

балансу як студента, так і самого себе. У цьому контексті критично важливою стає особиста залученість: здатність до емпатійного спілкування, підтримання безперервного зв'язку, адаптації змісту й форм навчання відповідно до обставин кожного здобувача.

Як підкреслюють S. Howard і J. Tondeur [40], ефективність цифрового викладання полягає не стільки у володінні великою кількістю інструментів, скільки у вмінні створити підтримувальне середовище довіри, емоційної безпеки й мотивації. Цей підхід передбачає орієнтацію не лише на контент, а й на міжособистісні взаємозв'язки, розвиток етичної компоненти цифрової взаємодії та розуміння глибших, деколи особистісних, потреб студентів.

У світлі цього – взаємозв'язок між особистісними характеристиками викладача, його цифровими компетентностями, методами викладання та умовами навчання набуває системного характеру. Врахування цих чинників дає змогу стверджувати про формування адаптивної, емпатійної та технологічно озброєної постаті сучасного викладача як ключової фігури підтримки освіти в умовах воєнних потрясінь.



Освітній процес в умовах воєнної небезпеки функціонує у постійно мінливому середовищі – із загрозою переривання комунікації, потребами евакуації, впливом травматичного досвіду та високим рівнем стресу. У таких обставинах педагогічна підтримка трансформується із другорядної функції в системоутворювальний чинник збереження контакту між викладачем і студентом. Підтримка набуває комплексного характеру: педагогічного, емоційного та соціального. Вона дозволяє не лише забезпечити передачу знань, а й стабілізувати внутрішній стан учасників освітнього процесу, створити відчуття зв'язку, послідовності, турботи, які особливо потрібні в умовах турбулентності та втрат.

Особливо вагомим у період воєнного часу стає використання асинхронних форматів. Цей підхід враховує технічні й чимало побутових обмежень: від перебування студентів в укриттях до відсутності електроенергії чи доступу до інтернету, а також дозволяє організувати навчання таким чином, що знижується тиск обставин і тривожність. Асинхронність – це не просто відкладена у часі комунікація, а педагогічна стратегія, що ставить у центр автономність студента і його безпеку. Надання відеоматеріалів, відкритий доступ до лекцій, гнучкі терміни виконання завдань, форуми для обговорень у зручний час – усе це стає елементами не технічної адаптації, а гуманної освітньої моделі, яка дозволяє навчатися у складних обставинах без втрати гідності та відчуття поваги до особистих викликів.

Попри всю функціональність асинхронного навчання, живе спілкування в режимі реального часу залишається одним із найпотужніших інструментів підтримки. Онлайн-зустрічі через платформи Zoom, Google Meet чи Microsoft Teams відіграють не лише функціональну роль, вони створюють відчуття присутності, що важливо для збереження навчального ритму, структури та емоційної залученості. Цифрова присутність викладача полягає не тільки в тому, що його голос звучить у лекції, а й у готовності реагувати, бути

доступним, створювати простір діалогу, навіть у віртуальному форматі. Такі елементи, як короткі зустрічі для перевірки стану студентів (check-in), обговорення за допомогою візуальних інструментів (Miro, Padlet), робота в малих групах або участь запрошених експертів, формують багат шарову педагогічну тканину, в якій студент відчуває, що він не сам на полі освітніх труднощів.

Таким чином, у кризовому навчанні на перший план виходить як педагогічна майстерність, так і емпатія – глибоке, емоційно вмотивоване розуміння ситуацій, у яких опинилися студенти. Емпатійне ставлення викладача перетворюється на визначальний чинник ефективного цифрового навчання. У ситуаціях підвищеного стресу й тривалого напруження саме людяність, чіткість у комунікації, гнучкість у вимогах і турбота у формі особистих повідомлень, відеозвернень чи навіть просто добрих слів здатні забезпечити ту підтримку, яка лежить поза межами академічних інструкцій, але є не менш важливою.

Зрештою, у цифровому викладанні, особливо в умовах воєнного часу, йдеться про щось більше, ніж просто адаптацію змісту. Мова про створення безпечного середовища для мислення, переживання, розвитку й самоусвідомлення не лише студентів, а й самих викладачів. У такому контексті модель взаємозалежності між цифровими інструментами, компетентностями, особистісними якостями викладача й освітнім середовищем є більше конкретною відповіддю на питання про те, як зберегти освіту в епоху нестабільності й невизначеності.

У ситуації воєнного стану набувають ваги навіть дрібні, але стійкі прояви педагогічної уваги, що сприяють розвитку відчуття зв'язку й причетності. Просте текстове повідомлення в Telegram чи Discord із побажанням гарного дня чи нагадуванням про завдання, миттєва відповідь викладача у чаті з позитивною реакцією (навіть у вигляді емодзі або «+»)

можуть стати сигналом для студента: «Тебе бачать, ти важливий, ти не сам». Ці незначні, на перший погляд, жести мають вагоме психологічне значення, адже сприяють формуванню відчуття підтримки, послаблюють емоційне напруження й утверджують навчання як спільне зусилля. У цифровому просторі кожен клік викладача перетворюється на акт уваги до людської присутності студента по той бік екрана.

За таких умов особливо важливо не лише передавати знання, а й допомагати студентам осмислювати досвід, зокрема через рефлексивні практики. Формати, що залучають до роздумів над власними емоціями й досягненнями, наприклад студентські відеозвернення, подкасти про труднощі навчання, рубрики «Моя перемога тижня» чи «Питання, яке змусило замислитися», створюють нові точки входу в освітню взаємодію. Ці засоби сприяють не лише глибшому зануренню у навчальний контент, а й формують відчуття особистісного сенсу в навчанні, що є критично важливим у часи політичних, соціальних, економічних і психологічних криз.

У цифровому середовищі трансформується і педагогічна роль викладача як така. Йдеться вже не про керівника навчального процесу, а радше про рівноправного партнера, який не нав'язує, а спільно з учасниками творить освітній простір. Такий підхід відкриває можливості для демократизації освіти: спільного узгодження тем і форматів завдань, можливості вибору способів оцінювання, залучення студентів до створення навчального контенту: від пояснень і візуалізацій – до мемів, інфографіки й інтерактивних завдань. Це партнерство посилює автономію студента і водночас зменшує ієрархічний тиск, притаманний традиційній моделі вищої освіти.

Методи підтримки у період війни втрачають свою інструментальну нейтральність і перетворюються на транспорт людяності у цифровому просторі. Не лише питання «як навчати», а й «як бути поруч» переміщується в центр викладацької практики. Сила українського викладача у цьому контексті полягає

в здатності поєднувати технологічні ресурси з глибокою емпатією, педагогічну стратегію – із психологічною увагою до кожного учасника освітнього процесу.

Цифрові інструменти, такі як Moodle, Trello, Padlet, Canva чи Google Meet, слугують не лише платформами для передачі знань, а й простором соціального зв'язку, колективної дії, взаємної підтримки. Їх потенціал виходить далеко за межі технічної організації: через гейміфікацію, щоденники рефлексії, візуальні карти думок чи інтерактивні опитування ці інструменти стають способами включення, залучення, мотивування. Згідно з дослідженням Y. An, саме варіативність і мультимодальність освітнього контенту є тими характеристиками, що створюють ефект «присутності» у дистанційному форматі, роблячи освіту більш «живою» навіть за відсутності фізичного контакту [26].

Провідну роль у такому цифровому супроводі відіграє не лише цифрова грамотність, а й набір особистісних якостей викладача. Емпатія, готовність до рефлексії, психологічна стійкість і адаптивність – всі ці характеристики не менш важливі, ніж досконале знання предмету чи вміння працювати з інструментами. У дослідженні B. Philipsen та співавт. [42] стверджується, що успіх цифрового викладача насамперед вимірюється його здатністю створювати «людяне цифрове середовище», де кожен студент відчувається почутим і підтриманим.

Особливо під час війни студентська залученість тісно пов'язана з можливістю зберегти зв'язок із відчуттям «нормального життя», зі своєю освітньою ідентичністю, зі стабільним баченням майбутнього. У цьому контексті цифрове викладання повинне виходити за межі простої передачі знань: воно має ставати інструментом підтримки особистої автономії, емоційної безпеки, гнучкості в ухваленні рішень. Цифрові платформи повинні не лише інформувати, а й об'єднувати, підтримувати, давати відчуття спільноти.

Таким чином, цифрове викладання в умовах війни виявляє себе не тільки як педагогічна практика, а й як гуманітарна дія. Воно трансформує ідею взаємин між учасниками освітнього процесу, виводячи на перший план людський вимір взаємодії, тобто здатність бачити, чути, розуміти й бути поруч, навіть якщо «поруч» означає по той бік екрана. Відповідно, розвиток цифрових компетентностей викладача не може обмежуватися технічними навичками: він має включати тренінги з цифрової етики, психологічної саморегуляції, соціально-емоційної компетентності, тобто всього того, що дозволяє бути справжнім у цифровому середовищі.

### **2.3. Цифрова педагогічна присутність і формування освітнього середовища довіри**

Цифрова педагогічна присутність (teacher presence) у контексті дистанційного та змішаного навчання набула фундаментального значення для забезпечення якісної освітньої взаємодії. Йдеться не лише про технічну присутність викладача в цифровому середовищі, зокрема про регулярне оновлення матеріалів чи доступність у чатах, а й про його глибоку професійну та емоційну інтеграцію у процес формування безпечного й довірчого навчального простору. Концепція teacher presence у цифровому середовищі акцентує увагу на здатності викладача проявляти себе як цілісну особистість, яка не лише транслює знання, а й забезпечує менторську підтримку, емоційну стабільність, натхнення та мотивацію [29; 34; 63; 80 та інші].

Дослідження Y. An [26] доводить, що суб'єктивне відчуття студентом «присутності» викладача в онлайні істотно впливає на його [студента] залученість, академічну активність і навіть успішність. Присутність полягає не лише у візуальній чи голосовій комунікаціях, а й у символічній турботі: регулярні звернення, емпатійні відповіді, гнучкість у дедлайнах, персоналізований фідбек, відкритість до зворотного зв'язку. Згідно з моделлю

соціального конструктивізму [27], саме взаємодія є ключовим механізмом формування знання. Відповідно – цифрова присутність викладача не може бути пояснена як опція, тобто одна із функцій, це радше необхідна умова продуктивного освітнього середовища.

У межах онлайн-комунікації вищого рівня зростає потреба у створенні середовища довіри. Цифрове навчання часто позбавлене звичних невербальних маркерів підтримки: усмішок, жестів, інтонацій. Тому викладач має створювати ці маркери новими засобами: через емоційні звернення у відео, інтерактивність у чатах, оперативний фідбек. В. Philipsen та співавт. [42] вказують, що ефективна педагогічна присутність – це результат поєднання цифрових навичок із глибокою педагогічною емпатією та здатністю адаптуватися до потреб кожного студента.

Особливого значення цифрова педагогічна присутність набуває в умовах війни, коли порушено базові відчуття безпеки та передбачуваності подій. Для студентів онлайн-зустріч із викладачем часто стає не лише академічним, а й емоційним актом: можливістю повернутися до відчуття норми, почути знайомий голос, отримати підтримку. Викладач, який продовжує вести заняття попри повітряні тривоги чи евакуації, стає символом стійкості. Цей моральний компонент педагогічної присутності має колосальне значення для формування середовища довіри.

У цифровій педагогіці важливим є баланс між присутністю та нав'язливістю. Надмірна кількість повідомлень, контроль, вимоги можуть викликати у студентів втому або тривожність. Водночас відсутність активної позиції викладача веде до втрати контакту, відчуження, зниження мотивації. Отже, необхідна інтелектуальна чутливість до динаміки групи, індивідуальних потреб і готовність адаптувати стиль комунікації.

Teacher presence у цифровому форматі також включає культурний та етичний виміри. Це, зокрема, повага до приватного простору, інклюзивність,

уникнення дискримінації, недопущення публічного присоромлення. Мова, яку використовує викладач у коментарях, формі оцінювання, тонах відеозаписів – усе це формує відчуття безпеки й відкритості. Сприйняття викладача як гнучкого, справедливого і людяного партнера прямо корелює з рівнем залученості студентів, як показують дослідження M. Martin та D. Bolliger [54].

Формування освітнього середовища довіри – тривалий та багатовимірний процес. Він вимагає сталості, послідовності, автентичності викладацької позиції. Це не можна зімітувати технологічно, оскільки довіра ґрунтується на реальній турботі. Цифрові інструменти лише опосередковують цю турботу: Moodle, Zoom, Miro чи Padlet не є цінністю самі по собі, натомість стають цінними в руках викладача, який через них транслює присутність і підтримку.

Таким чином, цифрова педагогічна присутність – це не просто перебування, онлайн-активність в середовищі, а складна соціально-психологічна реальність, що формує якість взаємодії, довіру, емоційне здоров'я та успішність освітнього процесу. Вона є ключовою компетентністю викладача XXI століття, що потребує розвитку не лише на рівні навичок, а й на рівні педагогічної рефлексії, етики та особистісної готовності до підтримки інших у часи нестабільності.

Навчання викладачів закладів вищої освіти цифрової педагогічної присутності передбачає не лише технічну підготовку (власне цифрові навички), а й складний процес трансформації педагогічної свідомості, рефлексії та перегляду усталених професійних переконань. У випадку дорослих, досвідчених викладачів особливо важливо враховувати не лише їхній багаж знань, а й емоційну, ідентифікаційну та професійну залученість до традиційних підходів до навчання. Саме тому навчання педагогічної присутності в цифровому середовищі має ґрунтуватися на розумінні дорослого як активного суб'єкта власного професійного зростання. Педагогічна присутність у

цифровому середовищі – це доступність у чаті чи коментування завдань в системах дистанційного навчання (Moodle та ін.). Це глибше поняття, що включає створення стійкого освітнього простору, в якому студент відчуває, що викладач бачить, чує, розуміє і супроводжує його навіть за умов фізичної відсутності. За [36], педагогічна присутність є однією з ключових складових моделі Community of Inquiry (CoI, спільнота дослідників) і полягає у проєктуванні, фасилітації та сприянні пізнавальному процесу з метою досягнення цілей навчання. Ця модель наголошує на важливості соціальної, когнітивної та викладацької присутності як взаємопов'язаних елементів якісного освітнього середовища.

Як зазначає J. Mezirow [55], трансформаційне навчання дорослих передбачає зміну когнітивних схем шляхом критичної рефлексії над власними переконаннями. У контексті навчання викладача педагогічної присутності це означає створення умов, за яких він зможе не лише ознайомитися з новими методами, а й поставити під сумнів попередні підходи до взаємодії зі студентами. Принципово важливо створювати безпечне і підтримувальне навчальне середовище для самих викладачів, де вони мають право на помилку, сумнів, адаптацію до нової ролі.

Ефективною практикою у цьому контексті стають професійні спільноти викладачів – Learning Communities або Faculty Learning Circles, що базуються на обміні досвідом, обговоренні практик, а не просто на інструктажах. Як вказують S. O'Shea та співавт. [58], такі спільноти практики сприяють розвитку педагогічної присутності, оскільки дозволяють вчитися на прикладах колег, бачити альтернативні способи взаємодії, обговорювати складні ситуації та розвивати емоційну компетентність. Викладачі, залучені до таких форм професійного розвитку, мають вищий рівень суб'єктивного відчуття впевненості та здатності встановлювати зв'язок зі студентами в цифровому просторі. Такі педагоги не просто отримують нові знання, а й проходять процес

особистісного осмислення та перевідкриття власної професійної ролі. Це особливо важливо для розвитку педагогічної присутності, яка, за словами Z. Akyol та D. Garrison [24], включає здатність не лише конструювати пізнавальний досвід, а й бути емоційно залученими в процес навчання, створюючи атмосферу підтримки, поваги та довіри в онлайн-середовищі.

Окремої уваги заслуговує формування навичок емоційної рефлексії. Цифрове навчання часто передбачає текстові повідомлення та відео, навчальні ефіри, що можуть здаватися дистанційними й холодними. Але саме викладач задає тон цієї взаємодії. Використання емпатичних коментарів, звернень на ім'я, відеоповідомлень, персоналізованих відгуків дозволяє зробити цифрову присутність «живою». Аналіз ідей D. Lowenthal у книзі «Quest for the Unity of Knowledge» [51], проведений S. Sörlin [72], показує, що емоційна теплота й автентичність у цифровому контексті прямо корелюють із залученістю студентів і рівнем їх довіри до викладача.

Важливо також змінити акценти у підвищенні кваліфікації. Замість акценту на інструментах варто спрямовувати увагу на практики взаємодії та нарративного мислення: як розповісти про себе, як бути видимим у цифровому просторі, як підтримати студента не лише інструкцією, а й тоном, емоцією, уважністю. У цьому контексті актуальними стають методики digital storytelling [66], reflective journaling [68], практики візуального мислення (visual thinking [57]), які навчають викладача не лише «говорити» до студента, а й «бути» з ним у цифровому середовищі.

Педагогічної присутності неможливо навчити тільки за допомогою лекцій чи онлайн-курсів. Її слід тренувати в дії, через моделювання ситуацій, мікронавчання (microteaching [65]), зворотний зв'язок, аналіз відео власних сесій (video reflection), супервізію з боку колег. Як зазначають M. Henderson та співавт. [38], викладачі навчаються найефективніше тоді, коли бачать цінність

змін у контексті власного досвіду, коли зміни не нав'язуються, а інтегруються в їхнє професійне бачення.

Навчання педагогічної присутності також має опиратися на концепцію критичної дружності (*critical friendship* [25]), у межах якої викладач отримує підтримку в поєднанні з викликом, тобто відвертий і доброзичливий зворотний зв'язок про те, як саме він присутній у цифровому середовищі: чи студенти його «відчувають», чи бачать його, чи довіряють. Такий підхід допомагає будувати саморефлексію не як контроль, а як розвивальну практику.

Не менш важливою є й етична складова. Педагогічна присутність у цифровому середовищі має враховувати конфіденційність, безпеку, збереження людської гідності, повагу до емоційної вразливості студентів. Навчання викладача має включати дискусії про цифрову етику, онлайн-гідність, управління конфліктами, які можуть виникати в чатах або на платформах, і розглядати кейси з реальної практики.

У сучасних умовах, коли цифрова освіта в Україні функціонує в умовах війни, педагогічна присутність стає ще більш значущою, оскільки, як ішлося вище, почуття турботи, постійного зв'язку та емоційної стабільності, яке передає викладач, є опорою для студентів у кризових обставинах. Навчання викладача в таких обставинах не може бути нейтральним чи абстрактним. Воно має враховувати травматичний досвід, вразливість, потребу в гуманітарній підтримці через освітній процес.

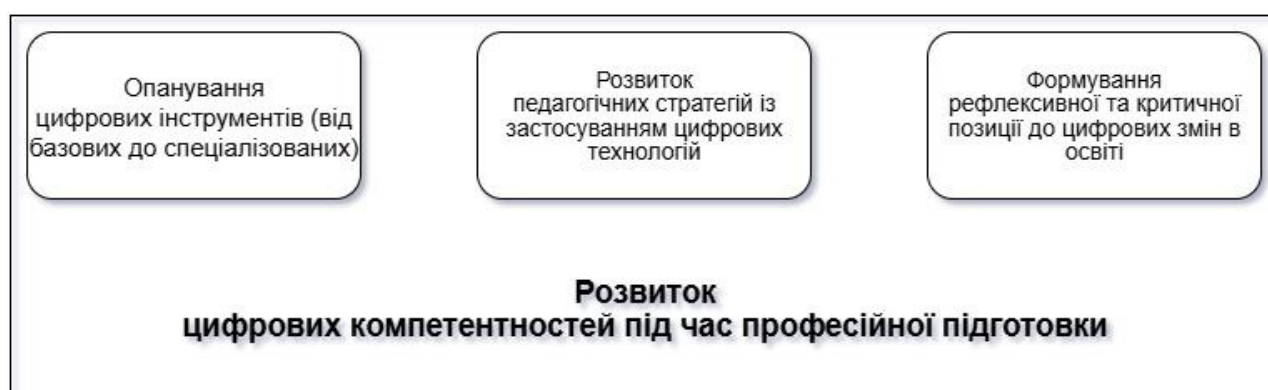
Отже, навчити педагогічної присутності означає створити умови для розвитку емпатійності, усвідомленості та емоційної компетентності викладача. Це не питання лише професійних навичок, а й педагогічної етики, життєвої філософії, готовності бути поруч не тільки на екрані, а й у свідомості студентів. Такий викладач формує не лише знання, а й надію на майбутнє, що може втілитися в прагненні вчитися протягом життя, що особливо важливо в умовах сучасного світу.

## 2.4. Практичні аспекти формування цифрової компетентності викладача у процесі професійної підготовки

У добу глибоких соціотехнологічних змін цифрова компетентність викладача перетворюється з додаткового вміння на ключову професійну здатність, як вже було згадано вище. Цей трансформаційний процес особливо яскраво проявляється у програмах підготовки майбутніх викладачів у магістратурі зі спеціальності «Освітні науки» та в межах програм професійного розвитку, зокрема таких, як «Сучасне викладання: теорія та практика».

Цифрова компетентність у сучасному освітньому дискурсі розглядається не лише як здатність користуватися технологіями, а й як складова професійної ідентичності викладача, яка охоплює технічні, педагогічні, соціальні та етичні виміри (J. Tondeur та співавт. [75]). Програми магістратури та післядипломної освіти мають реагувати на цей виклик, пропонуючи не лише ознайомлення з окремими інструментами, а й формування цілісної цифрової культури.

Професійна підготовка в магістратурі передбачає поступовий розвиток цифрових компетентностей через поєднання трьох доменів (рис. 3.1).



**Рис. 3.1.** Домени професійної підготовки

- Опанування цифрових інструментів (від базових до спеціалізованих) відбувається у ході вивчення такої компоненти, як «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» (1 семестр).

- Розвиток педагогічних стратегій із застосуванням цифрових технологій здійснюється під час оволодіння змістом компоненти «Сучасні технології викладання» (2 семестр).

- Формування рефлексивної та критичної позиції до цифрових змін в освіті є одним із завдань виробничої (педагогічної) практики (3 семестр).

На початковому етапі магістрант має навчитися впевнено користуватись хмарними сервісами (Google Workspace, Microsoft 365), платформами дистанційного навчання (Moodle, Google Classroom), інструментами візуалізації (Canva, Piktochart), сервісами опитування та зворотного зв'язку (Mentimeter, Slido, Kahoot!). Цей рівень передбачає функціональне володіння: створення навчальних матеріалів, презентацій, опитувань, модерація обговорень, підтримка навчальної взаємодії онлайн.

Наступний рівень – творчо-педагогічний, коли викладач починає проєктувати власні курси, поєднуючи синхронні й асинхронні компоненти, адаптувати цифрові стратегії до різних категорій студентів, розробляти завдання для активного навчання в онлайн-середовищі. На цьому етапі актуальними є: створення мультимедійних пояснень (за допомогою Loom, OBS Studio), використання інтерактивних карт (Miro, Padlet), розробка цифрових сценаріїв.

Третій рівень – метарефлексивний. Тут цифрова компетентність інтегрується в педагогічну філософію майбутнього викладача. Йдеться про вміння критично оцінювати цифрове середовище, вибирати етичні практики взаємодії, аналізувати цифровий слід, виявляти ризики гіперзалежності від алгоритмів. Цей рівень передбачає також створення власних освітніх

медіапродуктів: навчальних подкастів, цифрових кейсів, авторських блогів, інтерактивних платформ.

Курси на кшталт «Сучасне викладання: теорія та практика» мають специфіку: їх аудиторія – дорослі викладачі з власним педагогічним досвідом. Це передбачає необхідність андрагогічного підходу, зокрема врахування досвіду, автономії, внутрішньої мотивації, запиту на практичну цінність. Цифрова підготовка на курсах має ґрунтуватися на проблемному, кейс-орієнтованому та проєктному підходах.

Замість «викладання інструментів» ефективнішою є стратегія «цифрового занурення»: учасники створюють навчальні мікропроєкти із використанням актуальних платформ і сервісів. Наприклад, групова розробка цифрового навчального модуля в Moodle або створення мультимедійного фрагмента курсу із залученням Canva, Vocaroo, Powtoon, Thinglink. Важливо, щоб кожен з викладачів не просто «навчився користуватися», а відчув себе творцем у цифровому середовищі.

Окремо заслуговує уваги вивчення інструментів для оцінювання в онлайн-освіті: Google Forms, Testportal, Edpuzzle, Plickers. На курсах учасники не лише можуть створювати тести, а й обговорюють, як зберегти академічну доброчесність, як розробити завдання, що перевіряють аналітичне мислення, як уникати «тестового конвеєру».

Цифрова компетентність викладача неможлива без елементів цифрової етики. У програмах підготовки мають бути інтегровані питання авторського права, коректного використання штучного інтелекту (особливо ChatGPT, Copilot), захисту персональних даних, кібербезпеки та відповідального управління цифровим часом.

Під час тренінгів актуально моделювати ситуації: як реагувати на зловживання смартфонами на парах; як діяти, якщо студент публікує навчальні матеріали без дозволу; як оцінити використання AI-технологій у курсових та

кваліфікаційних роботах. Саме ці кейси формують моральну основу цифрової педагогіки.

У рамках сучасного підходу доречно використовувати моделі самодіагностики, як-от DigCompEdu [28], HeDiCom [75], TRACK [78]. Вони допомагають учасникам програм побачити власні сильні й слабкі сторони, а також обрати напрям розвитку.

DigCompEdu пропонує шість сфер компетентностей, які можуть бути трансформовані в модулі підготовки:

- професійна цифрова залученість (digital engagement),
- використання ресурсів,
- організація викладання,
- цифрове оцінювання,
- інклюзивність і мотивація,
- розвиток цифрової грамотності студентів (рис. 3.2).



**Рис. 3.2.** Модулі (сфери) компетентностей у рамках цифрових компетентностей [20]

Ми використаємо ці модулі (сфери) в практичній частині цієї кваліфікаційної роботи.

Індивідуалізація навчання викладачів можлива через персоналізовані цифрові завдання; формування навчальних цілей через модель SMART (S – specific, M – measurable, A – achievable, R – relevant, T – time bound); цифрові портфоліо викладача; мікрокурси (microlearning) із сертифікацією (Coursera, Prometheus, EdEra); використання eLearning-аналітики для моніторингу прогресу.

Цифрова компетентність включає не лише інструменти, володіння ними, а й стосунки, що виникають у ході цифрового навчання, про що вже йшлося вище. Зокрема про важливість педагогічної присутності як здатності викладача створити атмосферу підтримки, віртуальну «присутність» навіть в асинхронних форматах. Це передбачає вміння використовувати емпатичні комунікаційні стратегії, вчасно реагувати на запити, демонструвати турботу через цифрові канали.

На курсах та в магістратурі важливо моделювати педагогічну присутність через рольові ігри в цифрових середовищах (наприклад, в Zoom, Discord); створення відеозвернень чи особистих відгуків; розробку цифрових середовищ підтримки (форум, Telegram-канал, опитування тощо).

Розвиток цифрової компетентності викладача в системі професійної підготовки далеко не лінійний процес опанування технічних засобів, а динамічний, рефлексивний шлях формування педагогічної ідентичності в цифрову добу. Магістратура та курси підвищення кваліфікації мають бути не місцем передачі інструкцій, а простором перетворення, де технології стають інструментом смислів, співтворчості та людяності.

Для ефективного формування та розвитку цифрової компетентності викладача у магістратурі або на курсах підвищення кваліфікації варто ґрунтовно опрацювати кілька ключових тематичних блоків, які охоплюють як технічні навички, так і педагогічні, етичні, психологічні та соціокультурні аспекти цифрової освіти. Нижче подано узагальнену структуру таких тем, як

логічне та взаємопов'язане навчальне поле, що має бути предметом обговорення, практики та педагогічної рефлексії.

### *1. Цифрова культура та ідентичність викладача*

Це питання пов'язане з усвідомленням викладачем себе як суб'єкта цифрового освітнього простору, що функціонує в умовах швидких технологічних змін. Йдеться про розуміння того, як цифрове середовище змінює роль викладача, модифікує комунікацію, стиль викладання, академічні норми і навіть особисту ідентичність. Обговорення цих тем важливе для того, щоб викладач не лише опанував нові інструменти, а й знайшов своє місце в цифровому ландшафті освіти.

### *2. Модель цифрової компетентності викладача*

Робота з рамками компетентностей, зокрема DigCompEdu, ТРАСК, HeDiCom (ми обрали DigCompEdu для проведення дослідження), допомагає структурувати власний цифровий розвиток. Темі охоплюють інформацію про те:

- як цифрова компетентність пов'язана з педагогічною ефективністю;
- як визначити свій рівень і перспективи росту;
- як перетворити інструментальні вміння на цілісну професійну здатність.

### *3. Освітні цифрові інструменти: призначення, порівняння, інтеграція*

Цей тематичний блок повинен бути не лише інструктивним, а й критично-аналітичним. Важливо не просто навчити користуватись Padlet, Google Classroom чи Canva, а розуміти, коли, для чого, для кого і з якою педагогічною метою їх застосовувати. Сюди входять питання:

- як вибирати інструменти для змішаного та онлайн-навчання;
- як адаптувати їх до потреб конкретних студентів;
- як оцінювати ефективність їх застосування.

### *4. Проєктування цифрового навчального середовища*

Йдеться про переосмислення навчального дизайну: структурування курсу, комбінацію асинхронних і синхронних елементів, створення умов для активного навчання, співпраці та формувального оцінювання. Важливо усвідомити, що цифрове навчальне середовище – це нова педагогічна реальність, яку необхідно спроектувати так, щоб вона була підтримувальною, мотивувальною і стійкою до змін.

#### *5. Педагогічна присутність і цифрова комунікація*

У цифровому викладанні надзвичайно важливою є педагогічна присутність: як викладач підтримує контакт, як забезпечує відчуття взаємодії, як працює з емоційною залученістю студентів. Це стосується як технічних аспектів (використання чатів, відеозвернень, фідбеку), так і комунікативної етики, мови підтримки, здатності зберігати довіру та залученість навіть в умовах асинхронного навчання.

#### *6. Цифрова дидактика: стратегія активного навчання*

Сучасний викладач має бути здатним інтегрувати цифрові стратегії активного навчання, такі як гейміфікація, проблемно зорієнтоване навчання, проєктне навчання, цифрові дебати, онлайн-квести. Цей тематичний блок має також містити методи оцінювання в цифровому просторі, включно з інструментами формувального оцінювання (rubrics, peer review, автоматизовані вікторини, Google Forms).

#### *7. Цифрова етика, безпека та академічна доброчесність*

Формування цифрової компетентності неможливе поза етичним виміром: авторське право, доброчесність в оцінюванні, етика використання штучного інтелекту, цифрова безпека (особиста, академічна, інституційна). Ці теми мають не лише юридичний, а й глибоко педагогічний характер – вони формують культуру відповідального викладання.

#### *8. Соціальні та емоційні аспекти цифрового викладання*

Цей блок важливо включати особливо в контексті воєнного часу або кризи. Йдеться про емоційне вигорання викладачів, стратегії самозбереження, емоційну підтримку студентів, збереження балансу роботи та життя в умовах постійної онлайн-присутності. Цифрова компетентність тут розглядається як здатність бути людяним у технологізованому середовищі.

#### *9. Розвиток цифрової компетентності студентів через викладання*

Тут викладач виступає не лише як користувач цифрових інструментів, а як медіатор цифрової грамотності студентів. Потрібно вміти:

- навчати студентів працювати з цифровими джерелами;
- формувати критичне ставлення до інформації;
- підтримувати медіа- та інформаційну грамотність;
- сприяти формуванню етичної поведінки в цифровому середовищі.

#### *10. Самоаналіз, рефлексія та індивідуальна траєкторія цифрового розвитку*

Формування цифрової компетентності має бути неперервним процесом, що спирається на рефлексію та самопланування. Тут важливо обговорювати:

- як оцінити власну динаміку росту;
- як створити індивідуальну мапу цифрового професійного розвитку;
- як використовувати інструменти самодіагностики (наприклад, DigCompEdu CheckIn, саморефлексивні щоденники, ePortfolio).

Ці теми не повинні подаватися фрагментарно чи як набір інструкцій. Ефективне формування цифрової компетентності відбувається лише тоді, коли кожна тема стає предметом особистої інтерпретації, практичного застосування і професійного обміну. Саме тоді починається справжній цифровий розвиток.

## РОЗДІЛ 3

### РЕЗУЛЬТАТИ ВЛАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

#### 3.1. Методологія дослідження

При підборі практичних методик дослідження теми розвитку цифрових компетентностей викладача ЗВО ми спочатку визначили концептуальні та найбільш застосовувані щодо нашого предмета дослідження.

Автори часто користуються методом опитування (Surveys) з використанням стандартизованих інструментів. Найбільш поширеним методом є опитування, що базується на рамках цифрової компетентності, як-от DigCompEdu. Цей підхід дозволяє визначити рівень сформованості цифрових компетентностей, самосприйняття та потреби у професійному розвитку [43]. Саме його ми й обрали.

Не менш показовим є кейс-дослідження (Case Study). Кейс-метод дозволяє досліджувати досвід окремих університетів чи груп викладачів у процесі формування цифрових навичок. Його сила – у глибинному аналізі контексту, впливів, бар'єрів і мотивацій [17; 62].

Експертні інтерв'ю та фокус-групи теж є доступним методом, який можна використовувати. Однак при цьому слід враховувати певну замкнутість наших університетських викладачів та їхню прихильність до традиційних підходів. Методи глибинного інтерв'ювання дозволяють виявити установки, переконання, бар'єри та очікування викладачів щодо цифрового викладання. Вони особливо цінні у вивченні змін педагогічної ідентичності та професійної ролі [67].

Дослідження діяльності, її результатів (Action Research). Цей підхід застосовується для безпосереднього вивчення змін у викладанні в результаті впровадження цифрових інновацій. Дослідник сам є учасником освітнього процесу, аналізує практику, запроваджує зміни, а потім аналізує результати [71].

Цифрова аналітика та спостереження за активністю. Використання даних із LMS (наприклад, Moodle, Canvas), Google Workspace або інших платформ дозволяє здійснювати кількісний аналіз взаємодії викладача з цифровими середовищами. Цей підхід забезпечує емпіричне підтвердження цифрової залученості [60].

У результаті відбору ми вирішили застосувати метод опитування, складений на основі структури поняття цифрових компетентностей DigCompEdu (див. Додаток А). Опитувальник містить шість сфер:

Область 1. Професійна залученість.

Область 2. Цифрові ресурси.

Область 3. Навчання та викладання.

Область 4. Оцінювання.

Область 5. Розширення можливостей студентів.

Область 6. Сприяння цифровій компетентності здобувачів.

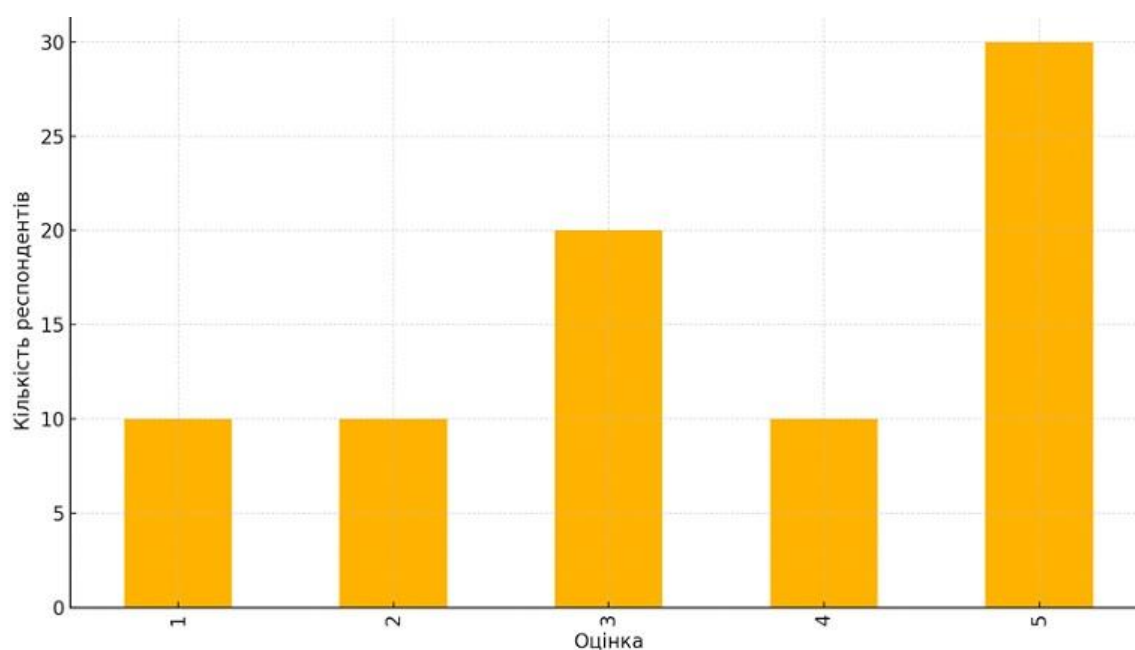
Щодо кожної з сфер сформульовано по 3 запитання. При цьому є відкриті питання, з вибором відповіді, з оцінкою за шкалою Лайкерта.

### **3.2. Результати дослідження**

У межах дослідження було проведено опитування серед викладачів закладу вищої освіти та магістрантів спеціальності 011, що дало змогу виявити рівень сформованості окремих компонентів цифрової компетентності. Загальна кількість респондентів склала 80 осіб. Нижче подано якісний аналіз отриманих результатів за шкальними запитаннями, які охоплюють такі аспекти, як професійна залученість, використання цифрових ресурсів, організація навчання, оцінювання, а також розвиток інклюзивного, активного й відповідального цифрового середовища.

*Як часто Ви використовуєте цифрові технології для професійного спілкування з колегами (наприклад, електронна пошта, месенджери, платформи для спільної роботи)?*

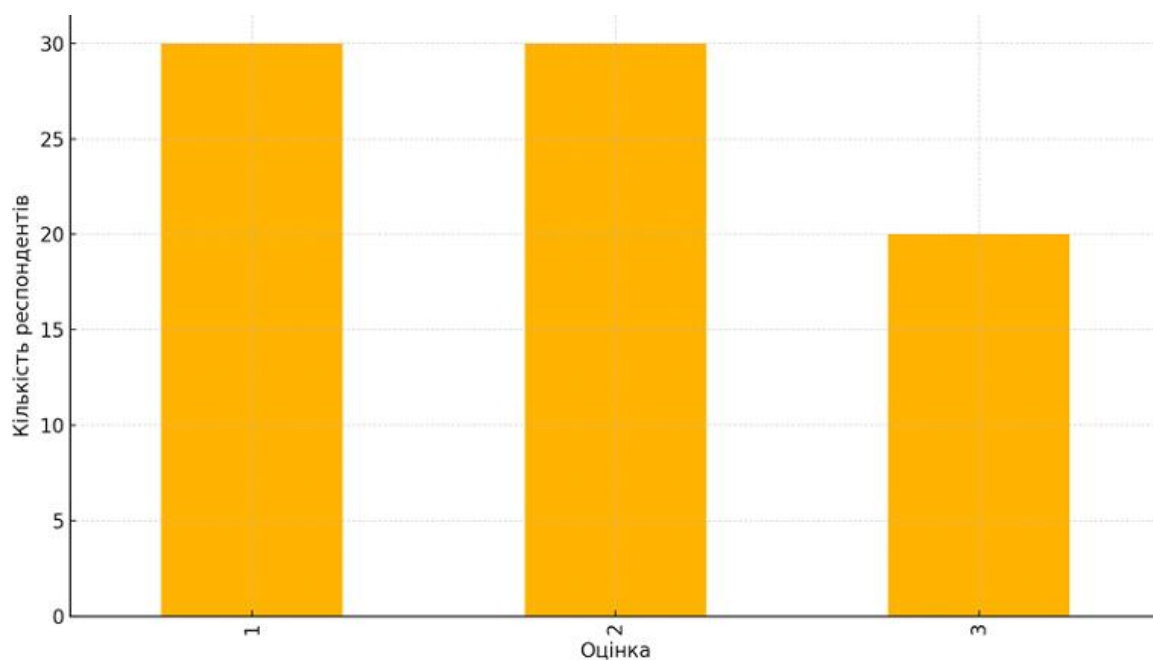
Середнє значення за цим показником становить 3,50. Результати свідчать про загальну тенденцію до використання відповідної практики, проте спостерігається варіативність відповідей, що вказує на неоднорідність цифрових практик серед викладачів. Це свідчить про необхідність диференційованої підтримки у формуванні цифрової компетентності.



**Рис. 3.1.** Відповіді респондентів на питання «Як часто Ви використовуєте цифрові технології для професійного спілкування з колегами?»

*Чи берете Ви участь у професійних онлайн-спільнотах або вебінарах із цифрової грамотності для викладачів?*

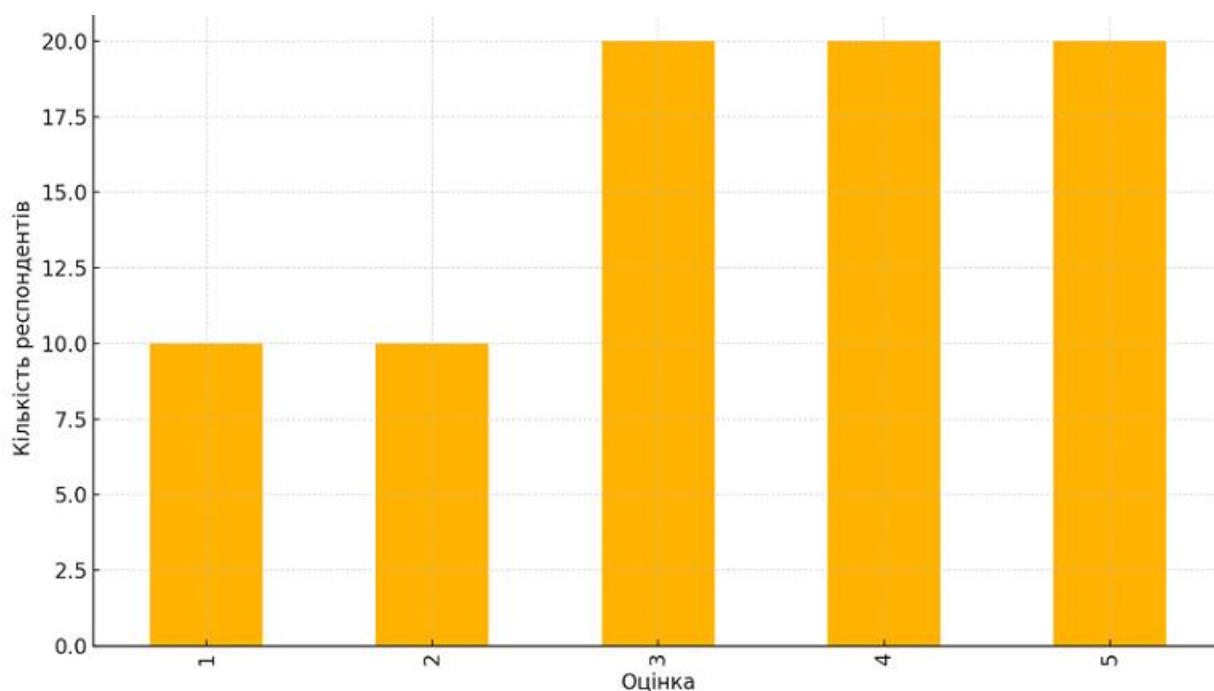
Середнє значення за цим показником становить 1,88. Результати свідчать про загальну тенденцію до використання відповідної практики, проте спостерігається варіативність відповідей, що вказує на неоднорідність цифрових практик серед викладачів. Це свідчить про необхідність диференційованої підтримки у формуванні цифрової компетентності.



**Рис. 3.2.** Відповіді респондентів на питання «Чи берете Ви участь у професійних онлайн-спільнотах або вебінарах із цифрової грамотності для викладачів?»

*Як часто Ви використовуєте цифрові інструменти для власного професійного розвитку (курси, сертифікації, тощо)?*

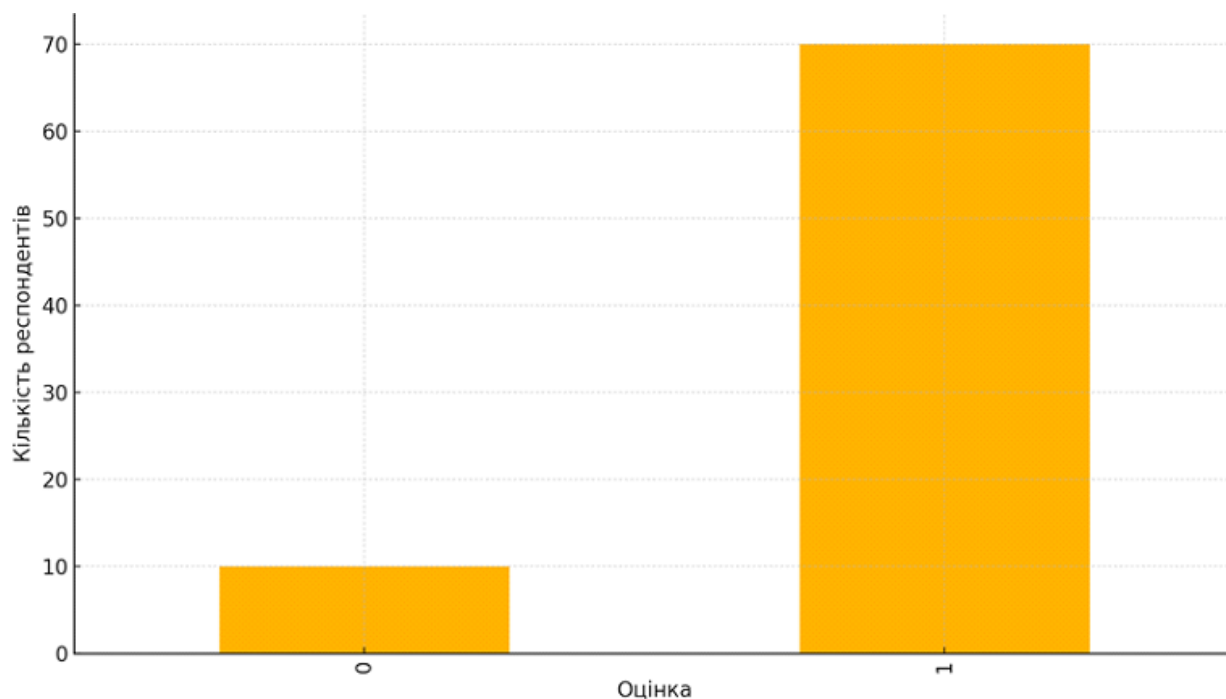
Середнє значення за цим показником становить 3,38. Результати свідчать про загальну тенденцію до використання відповідної практики, проте спостерігається варіативність відповідей, що вказує на неоднорідність цифрових практик серед викладачів. Це свідчить про необхідність диференційованої підтримки у формуванні цифрової компетентності.



**Рис. 3.3.** Відповіді респондентів на питання «Як часто Ви використовуєте цифрові інструменти для власного професійного розвитку (курси, сертифікації, тощо)?»

*Чи шукаєте Ви та адаптуєте цифрові ресурси (відео, презентації, інтерактивні вправи) для своїх занять?*

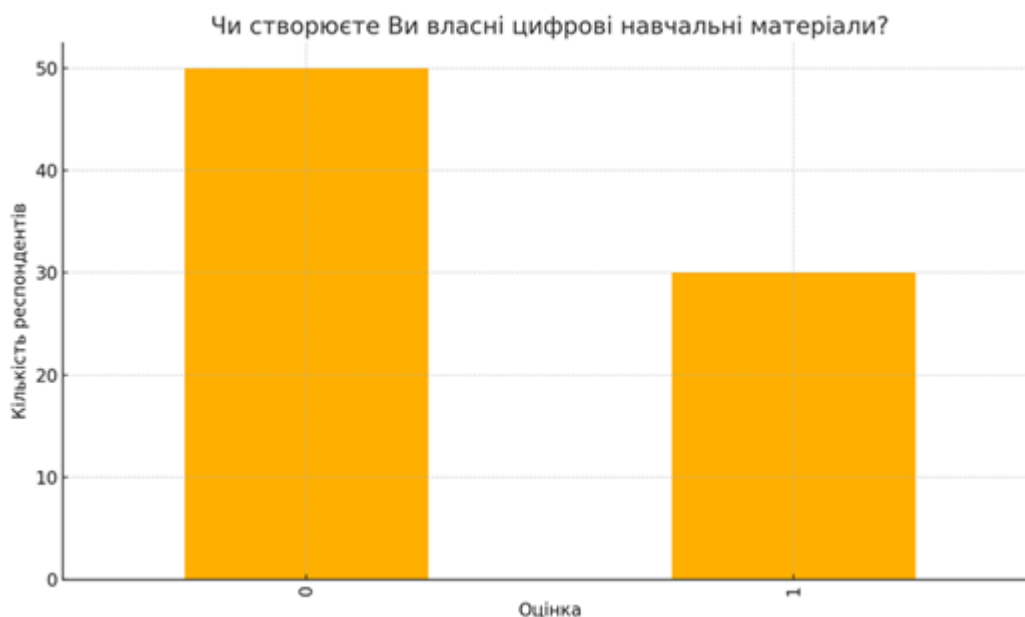
Середнє значення за цим показником становить 0,88. Результати свідчать про загальну тенденцію до використання відповідної практики, проте спостерігається варіативність відповідей, що вказує на неоднорідність цифрових практик серед викладачів. Це свідчить про необхідність диференційованої підтримки у формуванні цифрової компетентності.



**Рис. 3.4.** Відповіді респондентів на питання «Чи шукаєте Ви та адаптуєте цифрові ресурси (відео, презентації, інтерактивні вправи) для своїх занять?» (1 – так, 0 – ні)

*Чи створюєте Ви власні цифрові навчальні матеріали?*

Середнє значення за цим показником становить 0,38. Результати свідчать про загальну тенденцію до використання відповідної практики, проте спостерігається варіативність відповідей, що вказує на неоднорідність цифрових практик серед викладачів. Це свідчить про необхідність диференційованої підтримки у формуванні цифрової компетентності.



**Рис. 3.5.** Відповіді респондентів на питання «Чи створюєте Ви власні цифрові навчальні матеріали?» (1 – так, 0 – ні)

Аналіз відкритих відповідей на питання «Які цифрові платформи Ви використовуєте для організації навчального процесу?» показав, що 64 особи (75,3 %) вказали Moodle (у варіантах ВНС, віртуальне навчальне середовище), 11 осіб (13,8 %) назвали інструменти Google, решта вказали, що не користуються цифровими платформами.

У респондентів виникли труднощі з відповіддю на питання «Які цифрові інструменти Ви використовуєте для формувального та підсумкового оцінювання?», оскільки через офлайн-навчання, яке проводиться в ЗВО на заході України, оцінювання проводиться без застосування цифрових інструментів. Однак 29 учасників (36,3 %) зазначили, що користуються Google Forms.

Щодо запитання «Як Ви адаптуєте цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання?» респонденти потребували уточнення щодо поняття інклюзивності як включеності в цифрове середовище. Тому переважно відповідали, що не залучені в цю діяльність (91,3 %).

Отримані результати дослідження дозволяють зробити низку висновків щодо поточного стану та потреб у сфері розвитку цифрової компетентності викладачів закладів вищої освіти. Переважна більшість респондентів демонструє готовність до впровадження цифрових технологій у викладацьку діяльність, зокрема в аспектах організації навчання, комунікації та створення навчального контенту. Водночас виявлені й зони, що потребують подальшої підтримки, такі як використання цифрових інструментів для формувального оцінювання, персоналізації навчання та сприяння цифровій грамотності студентів.

Аналіз свідчить, що систематичне навчання цифровим інструментам у поєднанні з розвитком педагогічної рефлексії має стати пріоритетом у підвищенні кваліфікації викладачів. У межах програм магістратури з освітніх наук доцільно запроваджувати інтегровані модулі, орієнтовані на розвиток цифрової компетентності, а також моделі менторства та міжкафедрального співробітництва. Програма підвищення кваліфікації «Сучасне викладання: теорія та практика», як і магістерська програма «Освітні, педагогічні науки», мають потенціал стати платформою для розвитку професійної спільноти цифрових педагогів.

У світлі результатів проведеного дослідження, можна стверджувати, що розвиток цифрової компетентності викладачів ЗВО має системний і міждисциплінарний характер. Виявлені у ході анкетування особливості використання цифрових технологій засвідчують, що більшість учасників активно застосовують базові інструменти комунікації та навчальної взаємодії (електронну пошту, месенджери, Moodle), але все ще з обережністю ставляться до створення власного цифрового контенту або використання цифрових рішень для оцінювання, інклюзивного навчання чи персоналізації. Це вказує на переважання так званого функціонального рівня цифрової компетентності –

тобто уміння користуватись інструментами, але не завжди усвідомлено інтегрувати їх у педагогічний дизайн.

Водночас той факт, що значна частина респондентів бере участь у професійному розвитку (відвідують курси, сертифікаційні програми, вебінари), свідчить про високий рівень мотивації до цифрового саморозвитку. Проте ці форми підвищення кваліфікації не завжди спрямовані на розвиток рефлексивного чи інноваційного мислення у цифровій сфері. Звідси випливає необхідність оновлення змісту програм не лише у площині ознайомлення з новими сервісами, а й у розгортанні системної педагогічної підготовки до інтеграції цифрових технологій з урахуванням етичних, інклюзивних, психологічних і соціальних аспектів цифрової взаємодії.

Аналіз відкритих відповідей також продемонстрував запит на практичні рекомендації та методичну підтримку у створенні цифрових продуктів, особливо інтерактивних матеріалів, відеоконтенту, онлайн-квестів, цифрових щоденників. Однак відсутність навичок роботи з такими сервісами, як H5P, Canva, Genially, Mentimeter, Padlet чи Trello, свідчить про потребу в практикоорієнтованому навчанні з наголосом на створенні власного контенту. Це є прямою вказівкою на важливість розмежування рівнів цифрової компетентності: від користування до авторства.

Іншою важливою тенденцією є неготовність більшості респондентів до інтеграції цифрових стратегій підтримки інклюзивного навчання. Це вимагає чіткого роз'яснення самого поняття цифрової інклюзії, яка включає не лише доступ до технологій, а й адаптацію форм подання інформації, розробку альтернативних форматів контенту, побудову середовища, безпечного для студентів із різними потребами.

Також варто звернути увагу на те, що хоча Google Forms виявився популярним інструментом для оцінювання, не всі викладачі вміють його використовувати на рівні формувального оцінювання, а не лише підсумкового.

Це ще раз підтверджує потребу в підготовці щодо створення банків завдань, налаштування адаптивного тестування, аналізу результатів із використанням візуалізацій (наприклад, у Google Looker Studio або Excel Power Query).

На основі вищезазначеного, можна зробити висновок, що в межах підготовки магістрантів освітньої програми «Освітні, педагогічні науки» доцільно запровадити такі стратегічні напрями: інтеграцію цифрових модулів до навчальних курсів (зокрема модулів про цифрову педагогіку, цифрову етику, візуалізацію даних, створення цифрового контенту); розробку моделей менторства між досвідченими й новими викладачами; створення майстерень цифрового дизайну (design labs), де формуватимуться міждисциплінарні команди; залучення до проєктної роботи з реальними цифровими освітніми задачами.

Ще однією перспективною формою є курси підвищення кваліфікації на кшталт «Сучасне викладання: теорія та практика», які варто структурувати як модульну платформу з індивідуальними траєкторіями (наприклад, блок для новачків, блок для досвідчених викладачів, блок для наставників). Це дозволить адаптувати зміст підготовки до потреб різних груп учасників та забезпечити реальну зміну у цифровій культурі університету.

Суттєвим є й питання підтримки цифрової присутності викладача, яка, згідно з сучасними теоріями (наприклад, модель Community of Inquiry), забезпечує відчуття зв'язку, довіри, безпеки та мотивації в онлайн-навчанні. З цієї точки зору – формування цифрової компетентності не обмежується навичками, оскільки є трансформацією професійної ідентичності, новою педагогічною суб'єктністю, в центрі якої перебуває здатність бути опорою, фасилітатором, рефлексивним лідером у цифровому середовищі.

Таким чином, результати дослідження доводять актуальність глибокої, системної підготовки викладача до цифрової взаємодії, що повинна здійснюватися не епізодично, а впродовж усього професійного шляху: від

магістратури – до післядипломної освіти. Лише така стратегія дозволить створити сталу, інноваційну, гуманну та відповідальну цифрову педагогіку, здатну відповісти на виклики сучасного світу.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження дало змогу комплексно осмислити проблему формування цифрової компетентності викладача закладу вищої освіти як важливого чинника його професійної готовності до діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Аналіз теоретичних джерел, практичних підходів, а також емпіричних даних дозволив зробити такі висновки:

1. Структурно-змістовний аналіз наукової літератури засвідчив, що цифрова компетентність викладача є багатовимірним феноменом, який охоплює не лише технічну обізнаність, а й педагогічне мислення, етичну рефлексію, комунікативну взаємодію у цифровому середовищі. Встановлено, що концептуальні засади цифрової компетентності базуються на міждисциплінарних підходах (психолого-педагогічному, культурологічному, технологічному), які взаємодоповнюють одне одного.

2. Розглянуто передумови розвитку цифрової компетентності викладача. Визначено, що цифровізація освіти в Україні посилилася не лише внаслідок пандемії COVID-19, а й через виклики війни, що ускладнили освітні взаємодії та висунули нові вимоги до цифрової грамотності, гнучкості, емоційної витривалості та комунікативної відкритості викладача.

3. У результаті дослідження теоретико-методологічних підходів до розуміння цифрової компетентності окреслено основні міжнародні моделі: DigCompEdu, ТРАСК, HeDiCom, які дозволяють структурувати цифрові навички викладача за сферами: використання технологій у викладанні, оцінюванні, інклюзивності, підтримці академічної автономії студентів тощо. Визначено, що розвиток цифрової компетентності не є завершеним актом, а триває як процес педагогічного зростання.

4. Цифрова компетентність викладача в закладі вищої освіти не обмежується лише сферою навчально-викладацької діяльності. У сучасному

освітньому контексті вона набуває багатовимірного характеру, охоплюючи й інші ключові напрями роботи викладача – виховну, наукову та організаційно-управлінську. У кожному з цих векторів цифрова компетентність проявляється через специфічні завдання, цифрові інструменти та очікувані результати.

У виховній діяльності цифрова компетентність виявляється у здатності викладача створювати безпечне, етичне й інклюзивне цифрове середовище, моделювати приклади відповідального цифрового громадянства, вести конструктивний діалог із молоддю в цифрових комунікативних форматах (зокрема, в соціальних мережах, онлайн-форумах, месенджерах). Вона також передбачає розвиток цифрової етики, чутливість до психологічного стану здобувачів у цифровому середовищі, застосування медіаосвітніх інструментів для формування критичного мислення й протидії дезінформації.

У науковій діяльності цифрова компетентність охоплює вміння працювати з наукометричними базами, керувати цифровими бібліотеками, використовувати програми для обробки даних, системи управління бібліографією (наприклад, Zotero, Mendeley), здійснювати публікації у відкритому доступі, дотримуючись вимог академічної доброчесності. Також важливими є навички наукової комунікації через цифрові платформи, участь у вебінарах, онлайн-конференціях, наукових мережах (ResearchGate, ORCID), а також цифрова креативність у представленні наукових результатів (візуалізація, постери, відеопрезентації тощо).

В організаційно-управлінській діяльності цифрова компетентність реалізується через використання інформаційно-аналітичних систем університету, платформ для моніторингу навчальних досягнень, внутрішнього документообігу, розробки стратегічних планів у сфері цифрового розвитку кафедр і факультетів. Важливою є здатність до прийняття управлінських рішень на основі даних, які автоматизовано генеруються цифровими

системами, а також організація взаємодії з колегами, адміністрацією, партнерами через цифрові комунікативні канали.

Таким чином, цифрова компетентність викладача повинна розглядатися як системне інтегративне утворення, що виявляється в усіх видах його професійної активності. Її розвиток має охоплювати не лише навчальний процес, а й наукову творчість, виховну взаємодію та організаційну ініціативу, забезпечуючи цілісне професійне зростання викладача як лідера цифрової трансформації освіти.

5. Уточнено, що цифрова компетентність тісно пов'язана з професійною ідентичністю викладача. У ході аналізу виявлено, що перехід до змішаного та онлайн-навчання трансформує його професійні ролі: від джерела знань до фасилітатора, модератора, ментора. Це зумовлює необхідність формування педагогічної присутності, здатності підтримувати не лише знаннєвий, а й емоційний контакт із студентами.

6. У підрозділі про формування цифрової компетентності викладачів у магістратурі та на курсах підвищення кваліфікації розкриті механізми професійної підготовки. Зокрема, підкреслено важливість опанування як цифрових інструментів загального користування (Zoom, Moodle, Padlet, Canva, Google Classroom), так і створення власних цифрових продуктів (електронних курсів, тестів, подкастів, інтерактивних лекцій тощо). Обґрунтовано необхідність орієнтації підготовки на рівні: користування – адаптація – творення – рефлексивне вдосконалення.

7. Цифрова компетентність постає не лише як сукупність технічних навичок, а як інтегративна характеристика професіоналізму викладача, що охоплює педагогічне мислення, етичну відповідальність, креативність, здатність до комунікації та самоосвіти у цифровому середовищі. У контексті сучасних викликів – війни, глобалізації, цифрової трансформації освіти – вона

стає не опційним елементом, а необхідною умовою ефективної освітньої діяльності.

Саме тому формування цифрової компетентності має бути стратегічною метою професійної підготовки майбутніх викладачів у магістратурі. Йдеться про створення таких освітніх програм, які не лише забезпечують базове володіння цифровими технологіями, а й формують педагогічну рефлексію щодо їх змістовного, етичного, інклюзивного та креативного використання. Здатність викладача не лише користуватися цифровими ресурсами, а й осмислювати їхній вплив на освітній процес, студентську суб'єктність, академічну культуру – це маркер високого рівня професійної зрілості.

У цьому контексті цифрова компетентність має розглядатися не як вузькопрофільна технологічна навичка, а як цілісна ціннісно-професійна орієнтація, що формує нову педагогічну ідентичність. Її розвиток – це не лише мета, а й критерій якості сучасної професійної підготовки викладача.

8. У результаті емпіричного дослідження з використанням опитувальника було отримано кількісні та якісні дані щодо рівня сформованості цифрових компетентностей у викладачів. Виявлено, що найсильніше викладачі реалізують цифрову взаємодію та створення ресурсів, проте менш розвиненими залишаються напрями, пов'язані з оцінюванням, інклюзивністю та сприянням цифровій компетентності студентів. Відкриті відповіді підтвердили запит на інституційну підтримку, обмін досвідом, підвищення педагогічної присутності та розвиток рефлексивності у цифровому середовищі.

9. Практичний результат дослідження полягає в створенні Google-опитувальника для самооцінки цифрових компетентностей викладачами, а також у підготовці рекомендацій для організаторів курсів підвищення кваліфікації щодо змістового наповнення таких програм (з урахуванням контексту війни та післяпандемічних змін у вищій освіті).

Отже, узагальнення теоретичних положень і практичного досвіду дозволяє стверджувати, що формування цифрової компетентності викладача в умовах сучасної вищої освіти є не лише професійною необхідністю, а й педагогічною місією. Результати дослідження мають як теоретичну цінність для подальшого наукового осмислення цифровізації освітнього процесу, так і практичну важливість для розробки освітніх програм підготовки й підвищення кваліфікації викладачів.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрощук І. М., Калюжна Т. Г., Піддячий В. М., Шарошкіна Н. Г. Навчання дорослих в умовах неформальної освіти: практичний посібник. К.: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2019 215 с.
2. Аніщенко О. В., Баніт О. В., Калюжна Т. Г., Котирло Т. В., Піддячий В. М. Освіта різних категорій дорослого населення: теорія, досвід, перспективи: [монографія] / за заг. ред. Аніщенко О. В. К.: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 432 с.  
<https://lib.iitta.gov.ua/719720/>
3. Баніт О. В., Коваленко О. Г., Котирло Т. В., Піддячий В. М., Самко А. М., Шарошкіна Н. Г. Тренінги з розвитку професійної компетентності андрагогів: [практичний посібник]. - К.: ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, 2021 407 с. <https://lib.iitta.gov.ua/731546/>;
4. Здатність до вирізнення токсичного контенту як відповідність рівня цифрових компетентностей викладачів закладів вищої освіти потребам українського суспільства | *Портал з медіаосвіти і медіаграмотності для викладачів, вчителів, батьків, підлітків та дітей.*  
URL: <https://medialiteracy.org.ua/zdatnist-do-vyriznennya-toksychnogo-kontentu-yak-vidpovidnist-rivnya-tsyfrovyh-kompetentnostej-vykladachiv-zakladiv-vyshhoyi-osvity-potrebam-ukrayinskogo-suspilstva/> (дата звернення: 28.03.2025).
5. Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна.  
URL: <https://ipood.com.ua/>.
6. Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників. *Дія. Освіта.*  
URL: [https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2622-ramka\\_cifrovoi\\_kompetentnosti\\_pedagogicnih\\_j\\_naukovo\\_pedagogicnih.pdf](https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2622-ramka_cifrovoi_kompetentnosti_pedagogicnih_j_naukovo_pedagogicnih.pdf)
7. Лук'янова Л. Освіта дорослих: сучасні стратегії і практики в

Україні та зарубіжжі: монографія. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. Київ: Вид. Юрка Любченка, 2020. 340 с.

8. Модель розвитку цифрової компетентності наукових та науково-педагогічних працівників / О. Спірін та ін. *Information Technologies and Learning Tools*. 2024. Т. 104, № 6. С. 156–179. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v104i6.5889> (дата звернення: 28.03.2025).

9. Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія / М.П. Вовк, Л.Ю. Султанова, Н.О. Філіпчук, С.О. Соломаха, Ю.В. Грищенко. К., 2019. 498 с. <https://lib.iitta.gov.ua/718748/>

10. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] / авт. кол.: Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, О.В. Аніщенко та ін. К.: Педагогічна думка, 2012. 272 с. <https://lib.iitta.gov.ua/11193/>

11. Основні складники цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України / О. Спірін та ін. *UNESCO Chair Journal "Lifelong Professional Education in the XXI Century"*. 2024. Т. 2, № 10. С. 91–103. URL: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.0007](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.0007) (дата звернення: 25.03.2025).

12. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л. Є.; за ред. Аніщенко О.В. К.: ІООД НАПН України, 2016. 354 с. <https://lib.iitta.gov.ua/709978/4>

13. Рекомендації щодо відповідального впровадження та використання технологій штучного інтелекту в закладах вищої освіти. Київ, 2025. 56 с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2025/04/24/shi-v-zakladakh-vyshchoi-osvity-24-04-2025.pdf>

14. Розвиток цифрових компетенцій у вищій освіті : бібліогр. покажч. / уклад. О. Найдьонова ; Центральнoукраїн. нац. техн. ун-т, бібліотека. Кропивницький : ЦНТУ, 2022. 22 с. URL :

<https://dspace.kntu.kr.ua/server/api/core/bitstreams/3d13e2c0-3feb-47d3-b847-867db3e30e33/content>

15. Самко А. Цифрова компетентність педагогічного персоналу в системі післядипломної педагогічної освіти. *Освітня аналітика України*. 2021. Т. 2, № 13. С. 33–43.

16. Смолінська Г. Формування цифрової компетентності викладача в умовах постпандемічної гібридної освіти. *Вісник науки та освіти*. 2025. № 7(37). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7\(37\)-1650-1666](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2025-7(37)-1650-1666) (дата звернення: 23.08.2025).

17. Смолінська О. Організаційна культура університетської педагогічної освіти: методика дослідження та методика навчання з використанням кейс-стаді. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 27–38. URL: <https://ena.lpnu.ua:8443/server/api/core/bitstreams/916409ac-514e-44ea-99ff-ca812d93b7c2/content>.

18. Спірін О., Овчарук О. Цифрова компетентність. *Енциклопедія освіти*. Київ, 2021. С. 1095–1096.

19. Сучасні технології освіти дорослих: посібник / авт. кол.: О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. Освітній хаб Центр неперервної освіти Lifelong education centre. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 182 с. <https://lib.iitta.gov.ua/11192/>

20. Цифрова компетентність вчителя DigCompEdu. *Інформатика. Я роблю це так. I do it my way*. URL: <https://oksanapasicznyk.wordpress.com/2018/04/07/цифрова-компетентність-вчителя-digcompedu/> (дата звернення: 05.03.2025)

21. Чередник Д., Діра Н., Андрусик П. Цифрові компетентності викладача закладу вищої освіти в умовах викликів сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Т. 2, № 51. С. 199–203.

22. A Data Literacy Competence Model for Higher Education and

Research / M. Echtenbruck et al. *Computers and Society*.  
 URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2504.15690>.

23. AI competency framework for teachers. *UNESCO*.  
 URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>

24. Akyol Z., Garrison D. R. Understanding cognitive presence in an online and blended community of inquiry: Assessing outcomes and processes for deep approaches to learning. *British Journal of Educational Technology*. 2011. Vol. 42, no. 2. P. 233–250. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.01029.x> (date of access: 24.07.2025).

25. ALAN B., SARIYEV H., ODABASI H. F. Critical Friendship in Self-Study. *Journal of Qualitative Research in Education*. 2020. Vol. 9, no. 25. URL: <https://doi.org/10.14689/enad.25.14> (date of access: 24.07.2025).

26. An Y. A response to an article entitled “Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review”. *Educational Technology Research and Development*. 2020. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09844-8> (date of access: 20.02.2025).

27. Berger, Peter L., Luckmann, Thomas A. The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge. Allen Lane, 1967.

28. Caena F., Redecker C. Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators ( Digcompedu). *European Journal of Education*. 2019. Vol. 54, no. 3. P. 356–369. URL: <https://doi.org/10.1111/ejed.12345> (date of access: 24.07.2025).

29. Conceptualizing and investigating instructor presence in online learning environments / J. C. Richardson et al. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2015. Vol. 16, no. 3. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2123> (date of access: 23.07.2025).

30. Critical GenAI Literacy: Postdigital Configurations / C. Rapanta et al. *Postdigital Science and Education*. 2025. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438->

025-00573-w (date of access: 22.07.2025).

31. Developing a validated instrument to measure preservice teachers' ICT competencies: Meeting the demands of the 21st century / J. Tondeur et al. *British Journal of Educational Technology*. 2015. Vol. 48, no. 2. P. 462–472. URL: <https://doi.org/10.1111/bjet.12380> (date of access: 14.03.2025).

32. Digital competency of educators in the virtual learning environment: a structural equation modeling analysis / S. M. Hizam et al. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 2021. Vol. 704, no. 1. P. 012023. URL: <https://doi.org/10.1088/1755-1315/704/1/012023> (date of access: 21.07.2025).

33. Digital Education Action Plan (2021-2027). *European Education Area*. URL: <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan> (date of access: 10.03.2025)

34. Ekmekci O. Being There: Establishing Instructor Presence in an Online Learning Environment. *Higher Education Studies*. 2013. Vol. 3, no. 1. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v3n1p29> (date of access: 23.07.2025).

35. From J. Pedagogical Digital Competence–Between Values, Knowledge and Skills. *Higher Education Studies*. 2017. Vol. 7, no. 2. P. 43. URL: <https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43> (date of access: 21.07.2025).

36. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2, 87-105. [http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](http://dx.doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)

37. Godsk M., Nielsen B. L. Online Teacher Professional Development (oTPD) for Digital Competencies in Higher Education: A Systematic Review of the Literature. *Nordic Journal of Systematic Reviews in Education*. 2024. Vol. 2. URL: <https://doi.org/10.23865/njsre.v2.5498> (date of access: 21.07.2025).

38. Henderson M., Selwyn N., Aston R. What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. *Studies*

in *Higher Education*. 2015. Vol. 42, no. 8. P. 1567–1579. URL: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1007946> (date of access: 24.07.2025).

39. How are OECD governments navigating the digital higher education landscape?. Organisation for Economic Co-Operation and Development (OECD), 2023. URL: <https://doi.org/10.1787/93468ccb-en> (date of access: 21.07.2025).

40. Howard S. K., Tondeur J. Higher education teachers' digital competencies for a blended future. *Educational technology research and development*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10211-6> (date of access: 21.07.2025).

41. Ilomäki L., Lakkala M. Digital technology and practices for school improvement: innovative digital school model. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 2018. Vol. 13, no. 1. URL: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8> (date of access: 21.07.2025).

42. Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review / B. Philipsen et al. *Educational Technology Research and Development*. 2019. Vol. 67, no. 5. P. 1145–1174. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8> (date of access: 22.07.2025).

43. Instefjord E. J., Munthe E. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 67. P. 37–45. URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.016> (date of access: 24.07.2025).

44. Jandrić P. Postdigital Research in the Time of Covid-19. *Postdigital Science and Education*. 2020. Vol. 2, no. 2. P. 233–238. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00113-8> (date of access: 21.07.2025).

45. Jandrić P. The Postdigital Challenge of Critical Media Literacy. *The International Journal of Critical Media Literacy*. 2019. Vol. 1, no. 1. P. 26–37. URL: <https://doi.org/10.1163/25900110-00101002> (date of access: 22.07.2025).

46. Karimi H., Khawaja S. Exploring Digital Competence among Higher

Education Teachers: A Systematic Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2025. Vol. 24, no. 1. P. 298–314. URL: <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.1.15> (date of access: 21.07.2025).

47. Koehler M. J., Mishra P. What Happens When Teachers Design Educational Technology? The Development of Technological Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Educational Computing Research*. 2005. Vol. 32, no. 2. P. 131–152. URL: <https://doi.org/10.2190/0ew7-01wb-bkhl-qdyv> (date of access: 21.07.2025).

48. Laurillard D. *Teaching As a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Taylor & Francis Group, 2013. 258 p.

49. Ličen S., Prosen M. Strengthening Sustainable Higher Education with Digital Technologies: Development and Validation of a Digital Competence Scale for University Teachers (DCS-UT). *Sustainability*. 2024. Vol. 16, no. 22. P. 9937. URL: <https://doi.org/10.3390/su16229937> (date of access: 21.07.2025).

50. Lillelien K., Jensen M. T. Digital and Digitized Interventions for Teachers' Professional Well-Being: A Systematic Review of Work Engagement and Burnout Using the Job Demands–Resources Theory. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, no. 7. P. 799. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci15070799> (date of access: 22.07.2025).

51. Lowenthal D. *Quest for the Unity of Knowledge*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2019. | Series: Routledge environmental humanities : Routledge, 2018. URL: <https://doi.org/10.4324/9780429464706> (date of access: 24.07.2025).

52. Mañero J. Review of Petar Jandrić (2017). *Learning in the Age of Digital Reason*. Rotterdam: Sense. 406 pp. ISBN 9789463510752 (Paperback). *Postdigital Science and Education*. 2019. Vol. 1, no. 2. P. 576–583. URL: <https://doi.org/10.1007/s42438-019-00038-x> (date of access: 21.07.2025).

53. Markauskaite L., Carvalho L., Fawns T. The role of teachers in a

sustainable university: from digital competencies to postdigital capabilities. *Educational technology research and development*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10199-z> (date of access: 22.07.2025).

54. Martin F., Bolliger D. U. Engagement Matters: Student Perceptions on the Importance of Engagement Strategies in the Online Learning Environment. *Online Learning*. 2018. Vol. 22, no. 1. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v22i1.1092> (date of access: 23.07.2025).

55. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*. 1997. Vol. 1997, no. 74. P. 5–12. URL: <https://doi.org/10.1002/ace.7401> (date of access: 24.07.2025).

56. Natividad Beltrán del Río G. A useful framework for teacher professional development for online and blended learning to use as guidance in times of crisis. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol. 69, no. 1. P. 7–9. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09953-y> (date of access: 22.07.2025).

57. Nolan S. Visual thinking strategies as a pedagogical tool: initial expectations, applications, and perspectives in Denmark. *Journal of Visual Literacy*. 2023. P. 1–18. URL: <https://doi.org/10.1080/1051144x.2023.2261222> (date of access: 24.07.2025).

58. O’ Shea S., Stone C., Delahunty J. “I ‘feel’ like I am at university even though I am online.” Exploring how students narrate their engagement with higher education institutions in an online learning environment. *Distance Education*. 2015. Vol. 36, no. 1. P. 41–58. URL: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1019970> (date of access: 24.07.2025).

59. Peters M. A., Besley T., Jandrić P. Postdigital Knowledge Cultures and Their Politics. *ECNU Review of Education*. 2018. Vol. 1, no. 2. P. 23–43. URL: <https://doi.org/10.30926/ecnuoe2018010202> (date of access: 22.07.2025).

60. Philipsen, B., Tondeur, J., Roblin, N. P., Vanslambrouck, S., & Zhu, C.

(2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: A systematic meta-aggregative review. *Educational Technology Research and Development*, 67, 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>

61. Physics lab courses under digital transformation: A trinational survey among university lab instructors about the role of new digital technologies and learning objectives / S. Z. Lahme et al. *Physical Review Physics Education Research*. 2023. Vol. 19, no. 2. URL: <https://doi.org/10.1103/physrevphyseducres.19.020159> (date of access: 21.07.2025).

62. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: A synthesis of qualitative evidence / J. Tondeur et al. *Computers & Education*. 2012. Vol. 59, no. 1. P. 134–144. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.009> (date of access: 24.07.2025).

63. Prestridge S., Main K., Schmid M. Identifying how classroom teachers develop presence online: breaking the fourth wall in online learning. *Education and Information Technologies*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11714-8> (date of access: 23.07.2025).

64. Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? / R. Scherer et al. *Computers in Human Behavior*. 2021. Vol. 118. P. 106675. URL: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106675> (date of access: 09.03.2025).

65. Reddy K. Teaching How to Teach: Microteaching (A Way to Build up Teaching Skills). *Journal of Gandaki Medical College-Nepal*. 2019. Vol. 12, no. 1. P. 65–71. URL: <https://doi.org/10.3126/jgmcn.v12i1.22621> (date of access: 24.07.2025).

66. Robin B.R. Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom July 2008 *Theory Into Practice* 47(3):220-228 DOI: 10.1080/00405840802153916

67. Scherer R., Siddiq F., Tondeur J. The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*. 2019. Vol. 128. P. 13–35. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009> (date of access: 24.07.2025).

68. Seema Y. Reflective Journals: A tool for Self-Reflection, Self-Awareness and Professional Development. *Educational Resurgence Journal*. 2022. Vol. 5, no. 1. P. 109–118. URL: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6908641> (date of access: 24.07.2025).

69. Selwyn N. Digital downsides: exploring university students' negative engagements with digital technology. *Teaching in Higher Education*. 2016. Vol. 21, no. 8. P. 1006–1021. URL: <https://doi.org/10.1080/13562517.2016.1213229> (date of access: 21.07.2025).

70. Smith R. Preservice Teacher Perspectives on Learning with Technology: Modeling Vulnerability and Embracing Innovation. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 2021. Vol. 9, no. 2. URL: <https://doi.org/10.2458/itlt.2280> (date of access: 22.07.2025).

71. Somekh B. Action Research: A methodology for change and development (Doing Qualitative Research in Educational Settings). Open University Press, 2005. 243 p.

72. Sörlin S. David Lowenthal's archipelagic landscape of learning. *Landscape Research*. 2022. P. 1–14. URL: <https://doi.org/10.1080/01426397.2022.2040459> (date of access: 24.07.2025).

73. 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: 21.07.2025).

74. Teixeira R. J., Brandão T., Dores A. R. Academic stress, coping,

emotion regulation, affect and psychosomatic symptoms in higher education. *Current Psychology*. 2021. URL: <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01304-z> (date of access: 21.07.2025).

75. The HeDiCom framework: Higher Education teachers' digital competencies for the future / J. Tondeur et al. *Educational technology research and development*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5> (date of access: 21.07.2025).

76. The Impact of Digital Transformation on Educational Leadership: Assessing Digital Burnout and Mental Health in Virtual Teaching / A. Saboor et al. *Review of Applied Management and Social Sciences*. 2024. Vol. 7, no. 4. P. 391–408. URL: <https://doi.org/10.47067/ramss.v7i4.388> (date of access: 22.07.2025).

77. Tokovska M., Začková T. Š., Jamborová Ľ. Digital Competencies Development in Higher Education Institutions: A Mixed Methods Research Study. *Emerging Science Journal*. 2022. Vol. 6. P. 150–165. URL: <https://doi.org/10.28991/esj-2022-sied-011> (date of access: 21.07.2025).

78. TPACK.ORG. *TPACK.ORG*. URL: <https://tpack.org/> (date of access: 24.07.2025).

79. Untangling the Great Online Transition: A network model of teachers' experiences with online practices / J. Tondeur et al. *Computers & Education*. 2023. Vol. 203. P. 104866. URL: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104866> (date of access: 11.03.2025).

80. Watson S., Sullivan D. P., Watson K. Teaching Presence in Asynchronous Online Classes: It's Not Just a Façade. *Online Learning*. 2023. Vol. 27, no. 2. URL: <https://doi.org/10.24059/olj.v27i2.3231> (date of access: 23.07.2025).

81. Yulin N., Danso S. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation: A Mixed-Methods Study. *Physics Education*. URL: <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.15781>.

82. Zakharevych M., Hryhorenko V. DIGITAL COMPETENCE AND DIGITAL LITERACY OF HIGHER EDUCATION ACQUIRES. *Collection of Scientific Papers of Uman State Pedagogical University*. 2024. No. 1. P. 119–129. URL: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2024.302215> (date of access: 21.07.2025).

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Опитувальник "Цифрова компетентність викладача"

**B** *I* U ↻ ✕

Опитувальник для викладачів ЗВО: рівень цифрової компетентності

### Область 1. Професійна залученість

Використання цифрових технологій для спілкування, співпраці та професійного розвитку

Як часто Ви використовуєте цифрові технології для професійного спілкування з колегами (наприклад, електронна пошта, месенджери, платформи для спільної роботи)? \*

1 2 3 4 5

зовсім не використовую      завжди використовую

Чи берете Ви участь у професійних онлайн-спільнотах або вебінарах із цифрової грамотності для викладачів? \*

- Регулярно
- Ніколи
- За потребою

Як часто Ви використовуєте цифрові інструменти для власного професійного розвитку (курси, сертифікації, тощо)? \*

1 2 3 4 5

Ніколи      Завжди

**Область 2. Цифрові ресурси**

Пошук, створення та поширення цифрових ресурсів

Чи шукаєте Ви та адаптуєте цифрові ресурси (відео, презентації, інтерактивні вправи) для своїх занять? \*

- Так
- Ні

Чи створюєте Ви власні цифрові навчальні матеріали? \*

- Так
- Ні

Яким чином Ви поширюєте або надаєте доступ до цифрових матеріалів для студентів? \*

- Ділюся посиланням
- Поширюю QR-код
- Інше...

**Область 3. Навчання та викладання**

Керування та організація використання цифрових технологій у викладанні та навчанні

Які цифрові платформи Ви використовуєте для організації навчального процесу?

Текст запитання з довгими відповідями

---

Чи практикуєте Ви змішане або дистанційне навчання із залученням цифрових технологій? \*

Так

Ні

⋮

Наскільки легко Вам інтегрувати цифрові інструменти у свої заняття? \*

важко      1      2      3      4      5      легко

#### Область 4. Оцінювання

Використання цифрових технологій та стратегій для вдосконалення оцінювання

Які цифрові інструменти Ви використовуєте для формувального та підсумкового оцінювання?

Текст запитання з довгими відповідями

---

Чи аналізуєте Ви результати цифрового тестування для адаптації освітнього процесу? \*

Так

Ні

Чи використовуєте Ви зворотний зв'язок у цифровій формі (коментарі, оцінки на дистанційній платформі тощо)? \*

Так

Ні

### Область 5. Розширення можливостей студентів

Використання цифрових технологій для вдосконалення інклюзії, персоналізації та активного залучення здобувачів

Як Ви адаптуєте цифрові інструменти для підтримки інклюзивного навчання?



Абзац

Текст запитання з довгими відповідями

Чи надаєте студентам вибір у формах подання завдань (відео, тексти, презентації)? \*

Так

Ні

Як Ви оцінюєте рівень цифрового залучення студентів у вашому курсі? \*

1

2

3

4

5

низький

високий

**Область 6. Сприяння цифровій компетентності студентів**

Забезпечення можливостей креативного та відповідального використання цифрових технологій для роботи з інформацією, комунікації, створення контенту, добробуту та розв'язування проблем

Як Ви сприяєте розвитку цифрової грамотності студентів у межах своєї дисципліни? \*

Текст запитання з довгими відповідями

---

⋮

Чи проводите Ви обговорення про етику, безпеку та психоемоційне здоров'я в цифровому середовищі?

Так

Ні

Ал  
Пе  
Wi

Які інструменти або стратегії Ви використовуєте для розвитку критичного мислення в онлайн-просторі? \*

Текст запитання з довгими відповідями

---

Ал  
Пе