

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

*Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису*

ЧЕРНЕНКО ОЛЕКСАНДР ВОЛОДИМИРОВИЧ

УДК 378.1:005.6:005.8

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО
УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ У
ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 О. В. Черненко

АНОТАЦІЯ

Черненко О. В. Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. – Кропивницький, 2026.

Дисертаційне дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Розкрито теоретичні засади управління якістю освітніми проєктами у вищій школі та уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження. Аналіз науково-теоретичних засад управління якістю освітніми проєктами засвідчив, що поняття «якість вищої освіти» є полісемантичною, динамічною категорією, зміст якої трансформується відповідно до соціально-економічних, культурних та технологічних викликів. У науковому дискурсі воно розглядається у трьох взаємодоповнювальних вимірах: нормативно-відповідності (відповідність чинним стандартам і законодавчим вимогам), результативно-компетентнісному (рівень сформованості знань, умінь і професійних компетентностей здобувачів освіти) та процесуально-організаційному (якість організації освітнього процесу й управлінських практик ЗВО).

На основі аналізу понятійно-категоріального апарату сформульовано авторські дефініції базових категорій дослідження. «Освітній проєкт» визначено як цілеспрямовану, структуровану, обмежену в часі та ресурсах діяльність, що трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення, спрямовані на формування якісно нових знань, умінь і компетентностей учасників освітнього процесу. «Управління якістю освітніми проєктами» – як

системну діяльність із планування, реалізації, моніторингу й безперервного вдосконалення проєктів на засадах імплементованих міжнародних стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, циклу PDCA та системи КРІ з урахуванням культурних, соціальних та інституційних чинників освітнього середовища. «Готовність майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами» тлумачиться як інтегрована особистісно-професійна якість, що виявляється у стійкій мотивації, системі професійних знань, сформованих операційних умінь і навичок та здатності до рефлексивного самоаналізу й саморегуляції управлінської діяльності.

Встановлено, що система забезпечення якості вищої освіти є складним, ієрархічно організованим утворенням із сімома структурними компонентами (нормативно-регулятивним, інституційно-організаційним, процесуально-діяльнісним, змістово-методичним, кадровим, ресурсним та результативно-діагностичним) і сімома функціональними (проектувально-цільовим, координаційно-управлінським, інформаційно-аналітичним, моніторингово-оцінювальним, комунікаційно-інтеграційним, мотиваційно-стимулюючим та коригувально-розвивальним).

Здійснено компаративний та контент-аналіз міжнародних практик підготовки викладачів до управління якістю освітніми проєктами і розроблено рекомендації щодо удосконалення пріоритетних напрямів їх адаптації у вітчизняній системі вищої освіти. Вивчення зарубіжного досвіду підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів показало відсутність єдиної універсальної моделі, придатної для механічного перенесення в будь-яке національне середовище. Компаративний аналіз практик Австрії, Великої Британії, Франції, Німеччини, Нідерландів, Кіпру і США засвідчив, що найбільш ефективними є системи, які поєднують тривале педагогічне стажування, модульно-компетентнісний підхід до розробки програм професійної підготовки, систематичне зовнішнє оцінювання якості за участю стейкхолдерів та розвинену культуру академічної мобільності через програми Erasmus+, Fulbright та інші.

Визначено п'ять пріоритетних напрямів адаптації зарубіжного досвіду до умов вітчизняної педагогічної освіти: впровадження децентралізованих моделей управління проєктним навчанням із розширенням автономії ЗВО; інтеграція сучасних ІКТ (штучний інтелект, платформи дистанційного навчання, VR/AR-технології) у повний цикл освітніх проєктів; активне залучення роботодавців та зовнішніх стейкхолдерів до планування й оцінювання якості; розширення програм міжнародної академічної мобільності – зокрема в дистанційному та гібридному форматах в умовах воєнного стану; впровадження стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017 і принципів ESG ENQA як нормативної основи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Виявлено системні перешкоди цього процесу: руйнування освітньої інфраструктури внаслідок воєнних дій, дефіцит фінансування, кадровий відтік і надмірна централізація управлінських процедур.

Обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами на основі інтеграції комплексу шести підходів: системного (розгляд підготовки як цілісної системи з чотирма блоками), компетентнісного (формування управлінських компетентностей), релятивістського (аналіз систем якості як контекстуально обумовлених), діяльнісного (формування готовності через проєктну діяльність), особистісно-орієнтованого (пріоритет розвитку особистості та рефлексії) та порівняльно-педагогічного (компаративний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду).

Розроблено авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, згідно з якою ефективне управління якістю освіти передбачає поєднання універсальних міжнародних стандартів із локальними інституційними й культурними особливостями через адаптивну трансформацію, крос-культурний діалог і системне впровадження педагогічних інновацій. Концепція структурована на трьох рівнях: стратегічному (визначення цілей, формування культури якості), тактичному (реалізація конкретних механізмів і процедур) та операційному (моніторинг,

оцінювання та коригування). Встановлено, що ефективність систем забезпечення якості вищої освіти корелює з мірою узгодженості між зовнішніми стандартами (зокрема ESG ENQA) та внутрішніми управлінськими традиціями освітніх інституцій, що підтверджено порівняльним аналізом практик Фінляндії, Нідерландів, Австрії та України.

Визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, а саме: а) формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проєктів; б) забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок, професійних якостей за допомогою інтерактивних методів навчання; в) впровадження та широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; г) забезпечення творчого підходу та можливості для професійного саморозвитку майбутніх викладачів в межах групової науково-дослідницької роботи.

Розроблено й обґрунтовано систему підготовки та спроектувано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів ЗВО у визначених організаційно-педагогічних умовах формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО, яка є багатокомпонентною, цілісною і містить такі взаємопов'язані компоненти: цільовий (мета – формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО; завдання – розвиток знань, формування навичок забезпечення якості освіти та розвиток лідерських якостей; базові й спеціальні принципи; системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи); змістовий (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти готовності; теоретична, практична та методична підготовка); процесуальний (форми – лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття; методології – Waterfall, Agile, Hybrid; методи – проєктні роботи, інтерактивні

методи, проблемне навчання, моделювання; організаційно-педагогічні умови реалізації); технологічний (практико-орієнтовані, контекстні та проєктні технології навчання; цифрові й ІКТ-платформи та традиційні засоби навчання); діагностично-результативний (засоби регулювання якості освіти, критерії оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційним та рефлексивним показниками; рівні готовності – високий, середній, низький; діагностичний інструментарій); результат – сформована готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Визначено методичний та критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами, реалізований через параметральні метрики за класифікаційними ознаками встановлення відповідності вимогам якості освітніх проєктів. Критеріальну основу апарату становлять чотири критерії, що відповідають компонентам готовності: мотиваційно-ціннісний (стійка внутрішня мотивація, усвідомлення значущості якісної освіти, ціннісне ставлення до саморозвитку); когнітивний (знання стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, положень ESG ENQA (2015 р.), PMBOK, принципів PDCA, методологій agile та інструментів KPI); операційний (практичні вміння планування проєктів, контролю ризиків, застосування цифрових платформ і командної взаємодії); рефлексивний (здатність до самооцінки, критичного аналізу власної управлінської діяльності та готовність до безперервного вдосконалення). Для кожного критерію визначено систему показників і діагностичний інструментарій (анкети, тестові завдання, експертні рубрики), що забезпечують вимірюваність та зіставність результатів. Рівень сформованості готовності встановлюється за трирівневою шкалою: високий (4,0–5,0 бала) – повна інтеграція компетентностей, ініціативність і креативність; середній (2,5–3,9 бала) – базові знання й навички з потребою підтримки у складних ситуаціях; низький (1,0–2,4 бала) – фрагментарні знання, слабка мотивація та відсутність рефлексії.

Експериментально перевірено ефективність системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Результати педагогічного експерименту засвідчили статистично значуще зростання рівнів готовності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Позитивна динаміка простежувалася у посиленні мотиваційно-ціннісного ставлення до управління якістю освітніх проєктів, збагаченні когнітивної бази сучасними стандартами та методологіями, розвитку операційних умінь проєктного менеджменту та формуванні здатності до рефлексії власної управлінської діяльності.

На підставі результатів експериментального дослідження розроблено систему навчально-методичних рекомендацій для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами. Рекомендації передбачають впровадження модульних курсів з інтеграцією циклу PDCA та практичних симуляцій проєктів; активізацію проєктно-орієнтованого навчання через групові завдання з оцінкою за KPI та міжнародними партнерствами; створення комплексної системи діагностики готовності на основі рубрик; посилення ролі цифрових платформ (Moodle, Canvas) для моделювання та моніторингу якості; співпрацю з професійними асоціаціями для стандартизації вимог і розвитку менторства; інтеграцію дослідницьких компонентів з аналізом даних; впровадження гібридних програм менторства для формування емоційного інтелекту та стійкості; міждисциплінарну інтеграцію з психологією, економікою та ІТ; а також запровадження системи сертифікації за стандартами PMI з портфоліо проєктів та створення університетських центрів якості. Реалізація авторських рекомендацій забезпечить системне підвищення якості підготовки, формування стійких управлінських компетенцій та конкурентоспроможності випускників у динамічному освітньому середовищі.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше: розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему підготовки майбутнього викладача до управління якістю

освітніми проєктами в закладах вищої освіти, що інтегрує релятивістський підхід, принципи Quality 4.0 та проєктно-орієнтоване навчання і структурована за чотирма взаємопов'язаними блоками – цільовим, змістовим, процесуальним, технологічним, діагностично-результативним; запропоновано авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, згідно з якою ефективне управління якістю передбачає гармонізацію міжнародних стандартів із локальними інституційними та культурними особливостями через адаптивну трансформацію і крос-культурний діалог; концепція структурована на трьох рівнях: стратегічному (визначення цілей, формування культури якості), тактичному (реалізація конкретних механізмів і процедур) та операційному (моніторинг, оцінювання та коригування); визначено та обґрунтовано чотирикомпонентну структуру готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний компоненти) та відповідну трирівневу шкалу її оцінювання (високий – 4,0–5,0 балів, середній – 2,5–3,9 балів, низький – 1,0–2,4 балів); визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами: а) формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проєктів; б) забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок та професійних якостей за допомогою інтерактивних методів навчання; в) впровадження та широке використання сучасних ІКТ в освітньому процесі; г) створення умов для творчого саморозвитку майбутніх викладачів у межах групової науково-дослідницької роботи.

Уточнено: понятійно-категоріальний апарат дослідження: авторські дефініції «освітнього проєкту» (у вузькому та широкому розумінні), «управління якістю освітніми проєктами» та «готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами»; «освітній проєкт» визначено як цілеспрямовану, структуровану, обмежену в часі та ресурсах діяльність, що трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення,

спрямовані на формування якісно нових знань, умінь і компетентностей учасників навчального процесу; класифікацію освітніх проєктів за критеріями домінування діяльності (дослідницька, пошукова, творча, рольова, практично-орієнтована), таксономічне ранжування яких за класифікаційними ознаками поступового наростання складності пізнавальної діяльності, ступеня самостійності та автономії учасників, глибини міждисциплінарної інтеграції знань і рівня креативно-інноваційної продуктивності здійснюється від рольових та практично-орієнтованих проєктів (з переважно репродуктивно-імітаційним характером діяльності) через пошукові проєкти до творчих і дослідницьких проєктів (з продуктивно-творчим та інноваційним спрямуванням), предметно-змістовної галузі, характеру координації, кількості учасників і тривалості.

Дістали подальшого розвитку: результати компаративного й контент-аналізу міжнародних практик підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів і розроблені рекомендації щодо удосконалення пріоритетних напрямів їх адаптації у вітчизняній системі вищої освіти; зокрема уточнено порівняльний аналіз систем підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти Австрії, Великої Британії, Франції, Німеччини, Нідерландів, США та України, розвинено теоретичні підходи до використання академічної мобільності (у дистанційному та гібридному форматах) як інструменту формування кроскультурних управлінських компетентностей в умовах воєнного стану, а також обґрунтовано роль цифрових технологій та ІКТ-платформ (штучний інтелект, VR/AR-технології, Canvas, Moodle) у забезпеченні готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблені в дослідженні система підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти, навчально-методичні рекомендації, три модульних спеціалізованих курси («Управління освітніми проєктами в ЗВО», «Системи забезпечення якості освіти», «Моніторинг та

оцінювання якості освітніх проєктів») та комплексна система діагностики готовності з валідованим інструментарієм можуть бути безпосередньо впроваджені в ЗВО України.

Результати дослідження можуть бути використані ЗВО для:

- вдосконалення навчальних планів і програм підготовки викладачів на рівні магістратури за спеціальністю А1 Освітні науки;
- розробки методичних посібників і навчальних курсів із проєктного менеджменту та управління якістю в освіті;
- впровадження сертифікаційних програм для здобувачів вищої освіти за стандартами РМІ (САРМ, РМР);
- підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти;
- використання як науково-методичної основи для проєктування освітніх програм у контексті гармонізації вітчизняної вищої освіти зі стандартами ЕНЕА;
- розробки державних і регіональних програм розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні в умовах повоєнного відновлення.

Ключові слова: освітній проєкт, якість освіти, управління якістю, управління якістю освітніми проєктами, готовність майбутнього викладача, професійна підготовка викладача, система забезпечення якості вищої освіти, релятивістський підхід, проєктний менеджмент, заклад вищої освіти.

ANNOTATION

Chernenko O. V. Preparing the Future Lecturer for Quality Management of Educational Projects in Higher Education Institutions. – A qualifying scholarly work presented as a manuscript.

Dissertation submitted for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methodology of Professional Education. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University. – Kropyvnytskyi, 2026.

The dissertation research is devoted to the theoretical substantiation and experimental verification of a system for preparing future lecturers for quality management of educational projects in higher education institutions (HEIs).

The theoretical foundations of quality management of educational projects in higher education are revealed, and the conceptual and categorical apparatus of the study is clarified. The analysis of the scholarly and theoretical foundations of quality management of educational projects demonstrated that the concept of «quality of higher education» is a polysemantic, dynamic category whose content is transformed in response to socio-economic, cultural, and technological challenges. In scholarly discourse, it is considered in three complementary dimensions: the normative-compliance dimension (conformity with current standards and legislative requirements), the outcome-competence dimension (the level of formation of learners' knowledge, skills, and professional competencies), and the process-organizational dimension (the quality of the organization of the educational process and the managerial practices of HEIs).

On the basis of the analysis of the conceptual and categorical apparatus, the author's definitions of the study's basic categories were formulated. An «educational project» is defined as a purposeful, structured activity, limited in time and resources, that transforms pedagogical ideas into concrete educational solutions aimed at forming qualitatively new knowledge, skills, and competencies of the participants in the educational process. «Quality management of educational projects» is defined as

the systematic activity of planning, implementing, monitoring, and continuously improving projects on the basis of the implemented international standards DSTU ISO 9001:2015, DSTU ISO 21001:2019, and DSTU ISO 29993:2017, the PDCA cycle, and the KPI system, taking into account the cultural, social, and institutional factors of the educational environment. The «readiness of the future lecturer for quality management of educational projects» is interpreted as an integrated personal and professional quality manifested in stable motivation, a system of professional knowledge, formed operational skills and abilities, and the capacity for reflective self-analysis and self-regulation of managerial activity.

It is established that the quality assurance system of higher education is a complex, hierarchically organized formation comprising seven structural components (the normative-regulatory, institutional-organizational, procedural-activity, content-methodological, personnel, resource, and outcome-diagnostic components) and seven functional components (the design-target, coordination-management, information-analytical, monitoring-evaluation, communication-integration, motivational-stimulating, and corrective-developmental components).

A comparative and content analysis of international practices in preparing lecturers for quality management of educational projects was carried out, and recommendations were developed for improving the priority directions of their adaptation within the national system of higher education. The study of foreign experience in preparing lecturers for the quality management of educational projects revealed the absence of a single universal model suitable for mechanical transfer into any national environment. A comparative analysis of the practices of Austria, the United Kingdom, France, Germany, the Netherlands, Cyprus, and the USA demonstrated that the most effective systems are those that combine extended pedagogical internships, a modular and competence-based approach to the design of professional training programmes, systematic external quality assessment with the participation of stakeholders, and a developed culture of academic mobility through the Erasmus+, Fulbright, and other programmes.

Five priority directions for adapting foreign experience to the conditions of national pedagogical education were identified: the introduction of decentralized models of managing project-based learning together with the expansion of HEI autonomy; the integration of modern ICT (artificial intelligence, distance-learning platforms, and VR/AR technologies) into the full cycle of educational projects; the active involvement of employers and external stakeholders in planning and quality assessment; the expansion of international academic mobility programmes – particularly in distance and hybrid formats under conditions of martial law; and the implementation of the standards DSTU ISO 9001:2015, DSTU ISO 21001:2019, and DSTU ISO 29993:2017 and the principles of the ESG ENQA as the normative basis for internal and external quality assurance. Systemic obstacles to this process were identified: the destruction of educational infrastructure as a result of military operations, funding shortages, the outflow of personnel, and the excessive centralization of managerial procedures.

The methodological foundations of preparing future lecturers for quality management of educational projects were substantiated on the basis of integrating a set of six approaches: the systemic approach (considering preparation as an integral system of five blocks), the competence-based approach (the formation of managerial competencies), the relativistic approach (the analysis of quality systems as contextually conditioned), the activity-based approach (the formation of readiness through project activity), the personality-oriented approach (priority given to personal development and reflection), and the comparative-pedagogical approach (the comparative analysis of national and foreign experience).

The author's concept of the integrative convergence of higher-education quality was developed, according to which effective education quality management presupposes combining universal international standards with local institutional and cultural particularities through adaptive transformation, cross-cultural dialogue, and the systematic introduction of pedagogical innovations. The concept is structured at three levels: the strategic level (defining goals and forming a culture of quality), the tactical level (implementing specific mechanisms and procedures), and the

operational level (monitoring, evaluation, and correction). It was established that the effectiveness of higher-education quality assurance systems correlates with the degree of alignment between external standards (in particular the ESG ENQA) and the internal managerial traditions of educational institutions, which is confirmed by a comparative analysis of the practices of Finland, the Netherlands, Austria, and Ukraine.

The organizational and pedagogical conditions for forming the future lecturer's readiness for quality management of educational projects in HEIs were identified and substantiated, namely: a) forming students' motivation and professional interest in the high-quality implementation of educational projects; b) ensuring the interdisciplinary integration of pedagogical knowledge, skills, abilities, and professional qualities through interactive teaching methods; c) introducing and making extensive use of modern information and communication technologies in the educational process; d) ensuring a creative approach and opportunities for the professional self-development of future lecturers within group research work.

A preparation system was developed and substantiated, and a structural and functional model of preparing future lecturers for quality management of educational projects in HEIs was designed under the defined organizational and pedagogical conditions for forming future lecturers' readiness for such management. The model is multicomponent and integral and comprises the following interconnected components: the target component (the goal – forming future lecturers' readiness for quality management of educational projects in HEIs; the objectives – developing knowledge, forming skills for ensuring educational quality, and developing leadership qualities; the basic and special principles; and the systemic, competence-based, relativistic, activity-based, personality-oriented, and comparative-pedagogical approaches); the content component (the motivational-value, cognitive, operational, and reflective components of readiness; and theoretical, practical, and methodological preparation); the procedural component (forms – lectures, seminars, and practical and laboratory classes; methodologies –

Waterfall, Agile, and Hybrid; methods – project work, interactive methods, problem-based learning, and modelling; and the organizational and pedagogical conditions for implementation); the technological component (practice-oriented, contextual, and project-based learning technologies; and digital and ICT platforms alongside traditional teaching tools); and the diagnostic-outcome component (the means of regulating educational quality; the assessment criteria based on the motivational-value, cognitive, operational, and reflective indicators; the readiness levels – high, medium, and low; and the diagnostic tools) – the result being the formed readiness of future lecturers for quality management of educational projects in HEIs.

The methodological and criteria-based apparatus for assessing the levels of formation of the future lecturer's readiness for quality management of educational projects was determined and implemented through parametric metrics based on classification features for establishing conformity with the quality requirements of educational projects. The apparatus rests on four criteria corresponding to the components of readiness: the motivational-value criterion (stable internal motivation, an awareness of the significance of quality education, and a value-based attitude toward self-development); the cognitive criterion (knowledge of the standards DSTU ISO 9001:2015, DSTU ISO 21001:2019, and DSTU ISO 29993:2017, the provisions of the ESG ENQA (2015), PMBOK, the principles of PDCA, Agile methodologies, and KPI tools); the operational criterion (the practical skills of project planning, risk control, the use of digital platforms, and team interaction); and the reflective criterion (the capacity for self-assessment, the critical analysis of one's own managerial activity, and a readiness for continuous improvement). For each criterion, a system of indicators and diagnostic tools (questionnaires, test tasks, and expert rubrics) was determined to ensure the measurability and comparability of results. The level of readiness formation is established on a three-level scale: high (4.0–5.0 points) – the full integration of competencies, initiative, and creativity; medium (2.5–3.9 points) – basic knowledge

and skills with a need for support in complex situations; and low (1.0–2.4 points) – fragmentary knowledge, weak motivation, and an absence of reflection.

The effectiveness of the system for preparing future lecturers for quality management of educational projects in HEIs was verified experimentally. The results of the pedagogical experiment demonstrated a statistically significant increase in the readiness levels of the students in the experimental group compared with the control group. Positive dynamics were observed in the strengthening of the motivational-value attitude toward quality management of educational projects, the enrichment of the cognitive base with modern standards and methodologies, the development of operational project-management skills, and the formation of the capacity for reflection on one's own managerial activity.

On the basis of the results of the experimental study, a system of educational and methodological recommendations was developed for improving the professional preparation of future HEI lecturers for quality management of educational projects. The recommendations envisage introducing modular courses that integrate the PDCA cycle and practical project simulations; intensifying project-oriented learning through group assignments assessed by KPIs and through international partnerships; creating a comprehensive system for diagnosing readiness on the basis of rubrics; strengthening the role of digital platforms (Moodle, Canvas) for modelling and monitoring quality; cooperating with professional associations to standardize requirements and develop mentorship; integrating research components with data analysis; introducing hybrid mentorship programmes to foster emotional intelligence and resilience; pursuing interdisciplinary integration with psychology, economics, and IT; and introducing a certification system in accordance with PMI standards together with a project portfolio, as well as creating university quality centres. Implementing the author's recommendations will ensure a systematic improvement in the quality of preparation, the formation of stable managerial competencies, and the competitiveness of graduates in a dynamic educational environment.

The scientific novelty of the obtained results is as follows:

for the first time, a system for preparing the future lecturer for quality management of educational projects in higher education institutions was developed, theoretically substantiated, and experimentally verified; it integrates the relativistic approach, the principles of Quality 4.0, and project-oriented learning and is structured into five interconnected blocks – the target, content, procedural, technological, and diagnostic-outcome blocks; the author's concept of the integrative convergence of higher-education quality was proposed, according to which effective quality management presupposes the harmonization of international standards with local institutional and cultural particularities through adaptive transformation and cross-cultural dialogue, the concept being structured at three levels: the strategic level (defining goals and forming a culture of quality), the tactical level (implementing specific mechanisms and procedures), and the operational level (monitoring, evaluation, and correction); the four-component structure of the future lecturer's readiness for quality management of educational projects (the motivational-value, cognitive, operational, and reflective components) and the corresponding three-level assessment scale (high – 4.0–5.0 points; medium – 2.5–3.9 points; low – 1.0–2.4 points) were defined and substantiated; and the organizational and pedagogical conditions for the professional preparation of future lecturers for quality management of educational projects were identified and substantiated: a) forming students' motivation and professional interest in the high-quality implementation of educational projects; b) ensuring the interdisciplinary integration of pedagogical knowledge, skills, abilities, and professional qualities through interactive teaching methods; c) introducing and making extensive use of modern ICT in the educational process; d) creating conditions for the creative self-development of future lecturers within group research work;

the following have been clarified: the conceptual and categorical apparatus of the study – the author's definitions of the «educational project» (in the narrow and broad senses), «quality management of educational projects», and the «readiness of the future lecturer for quality management of educational projects»; an «educational project» is defined as a purposeful, structured activity, limited in time and resources,

that transforms pedagogical ideas into concrete educational solutions aimed at forming qualitatively new knowledge, skills, and competencies of the participants in the learning process; and the classification of educational projects according to the criterion of dominant activity (research, exploratory, creative, role-based, and practice-oriented), whose taxonomic ranking – by the classification features of the gradual increase in the complexity of cognitive activity, the degree of participants' independence and autonomy, the depth of interdisciplinary knowledge integration, and the level of creative and innovative productivity – proceeds from role-based and practice-oriented projects (with a predominantly reproductive-imitative character of activity) through exploratory projects to creative and research projects (with a productive-creative and innovative orientation), as well as according to the subject-content domain, the nature of coordination, the number of participants, and duration;

the following have been further developed: the results of the comparative and content analysis of international practices in preparing lecturers for quality management of educational projects and the recommendations developed for improving the priority directions of their adaptation within the national system of higher education; in particular, the comparative analysis of the systems of training pedagogical staff in the higher education institutions of Austria, the United Kingdom, France, Germany, the Netherlands, the USA, and Ukraine was clarified; the theoretical approaches to using academic mobility (in distance and hybrid formats) as a tool for forming cross-cultural managerial competencies under conditions of martial law were developed; and the role of digital technologies and ICT platforms (artificial intelligence, VR/AR technologies, Canvas, and Moodle) in ensuring future lecturers' readiness for quality management of educational projects was substantiated.

The practical significance of the obtained results. The system for preparing the future lecturer for quality management of educational projects in higher education institutions, the educational and methodological recommendations, the three specialized modular courses («Management of Educational Projects in HEIs», «Quality Assurance Systems in Education», and «Monitoring and Evaluation of the

Quality of Educational Projects»), and the comprehensive readiness-diagnostics system with validated tools that were developed in the study can be implemented directly in the HEIs of Ukraine.

The results of the study can be used by HEIs to:

- improve the curricula and programmes for training lecturers at the master's level in specialty A1 Educational Sciences;
- develop methodological manuals and training courses in project management and quality management in education;
- introduce certification programmes for higher-education students in accordance with PMI standards (CAPM, PMP);
- enhance the qualifications of academic staff within the system of postgraduate pedagogical education;
- serve as a scholarly and methodological basis for designing educational programmes in the context of harmonizing national higher education with the EHEA standards;
- develop national and regional programmes for the development of the higher-education quality assurance system in Ukraine under conditions of post-war recovery.

Keywords: educational project, quality of education, quality management, quality management of educational projects, readiness of the future lecturer, professional training of the lecturer, quality assurance system of higher education, relativistic approach, project management, higher education institution.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові публікації, які відображають основні наукові результати
докторської дисертації

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних

Web of Science Core Collection та/або Scopus:

1. Chernenko O. The Effectiveness of Integrating Artificial Intelligence into Traditional Educational Management Methods to Enhance the Educational Process Quality. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. Volume 15. No. 2. P. 533–547. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.533.547> **(Scopus)**
(WoS)
2. **Chernenko O.**, Filonenko O., Babenko T., Chetaikina V., Butkevych A., Bilohur V. Environmental education as a holistic cultural phenomenon in the professional training of future teachers. *Collection of scientific papers of the International Multidisciplinary Scientific GeoConference Surveying Geology and Mining Ecology Management, SGEM 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM. 2024. Volume 24, Issue 4.2. P. 477–484. DOI: <https://doi.org/10.5593/sgem2024v/4.2/s19.36> **(Scopus)**
3. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., **Chernenko O.**, Tsukanova N., Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences. XVI International Scientific-Practical Conference «Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology»* (IPFA, 14 June 2024, Dnipro). Dnipro : IPFA. 2024. Volume 538. Art. 05002. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> **(Scopus)**
4. Shatrava S., Vylkov S., Sobol Y., Kondratenko V., Drozd A., Azhazha M., Voronkova V., Nikitenko V., **Chernenko O.** Organizational and Legal Cooperative Aspects between Government and Public Institutions as a Key Factor in the Formation of an Efficient and Transparent State Administration System. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 2024. Volume 22 (2). P. 7086–7095. DOI: <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00535> **(Scopus)**

5. Verkhovod I., Oleksenko K., **Chernenko O.**, Mazurenko Y. Distance education in the system of factors of adaptability of the social sphere of Ukraine. *Revista de Trabajo Social – Interacción y Perspectiva*. 2025. P. 171–181. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031670> (WOS)

**Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку
наукових професійних видань України:**

6. Черненко О. В. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проектами. *Актуальні питання гуманітарних наук : збірник наукових статей*. 2024. Том. 2. Вип. 2(78). С. 308–315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>
7. Черненко О. В. Використання результатів оцінювання для покращення якості освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 262–269. RL: DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-262-269>
8. Черненко О. В. Державна політика та організація системи управління якістю вищої освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92. С. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.37>
9. Черненко О. В. Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проектної культури у майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 277–285. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-277-285>
10. Черненко О. В. Інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проектами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73. С. 222–227. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.42>
11. Черненко О. В. Інформаційні системи та технології управління якістю освітніми проектами. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3 (148). С. 132–139. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-19>

12. Черненко О. В. Історичні аспекти управління якістю освіти в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 213. С. 383–390. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-383-390>
13. Черненко О. В. Педагогічна модель розвитку управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Педагогічна інноватика : сучасність та перспективи*. 2024. № 4. С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/peduzhnu/2024-4-15>
14. Черненко О. В. Педагогічні умови управління освітніми проєктами майбутніх викладачів математичного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 397–405. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-397-405>
15. Черненко О. В. Порівняльний аналіз моделей систем управління якістю вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-79-89>
16. Черненко О. В. Принципи та функції педагогічного менеджменту у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.31>
17. Черненко О. В. Системний підхід до освітньої досконалості: дослідження взаємозв'язку компонентів якості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3 (137). С. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/127-140>
18. Черненко О. В. Управління груповою науково-дослідницькою роботою студентів ЗВО. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 248–256. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-248-256>
19. Черненко О. В. Характеристика змістових компонентів моделі розвитку управління якістю освітніх проєктів майбутніх викладачів української мови та літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 225–230. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.43>

20. Черненко О. В. Якість вищої освіти в Україні: аналіз проблем, накопичений досвід та перспективи розвитку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. № 104. С. 152–157. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.30>
21. Черненко О. В. Науково-практичні засади управління освітніми проєктами у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 7 (131). С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/099-108>

Монографії:

22. Черненко О. В. Адаптація європейського досвіду управління якістю освіти та інноваційною діяльністю. *Інноваційні тенденції в праві та соціально-економічних відносинах: колективна монографія / за наук. ред. О. Кравченко, І. Маліновської. Кропивницький-Вроцлав : Вид-во ЦІРоЛ, 2025. 661 с. С. 507–534. URL: <https://vmuroi.kr.ua/wp-content/uploads/2025/01/МОНОГРАФІЯ.-MONOGRAPH.pdf>*.
23. Черненко О. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи : колективна монографія [електронне видання] / за заг. ред. Я. В. Галети ; наук. ред. Т. Я. Довгої. Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. 660 с. С. 113–137. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6>*.

Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати докторської дисертації

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій, симпозіумів:

24. Chernenko O. Concepts of Quality Management of Education: From History to Present. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (24 November 2023, Seoul)*.

- Seoul : UKRLOGOS Group LLC, 2023. P. 179–181. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-24.11.2023.53>.
25. Chernenko O. Organization of pedagogical practice for future teachers based on the project approach. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Scientific practice: modern and classical research methods»* (19 July, 2024, Boston). Boston-Vinnytsia : Primedia eLaunch & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume VI. P. 230–233. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.043>.
 26. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Project Competence in Future Teachers in the Process of Professional Training. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference «Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche»* (26 April 2024, Bologna). Bologna–Vinnytsia : Associazione Italiana di Storia Urbana & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 335–338. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.04.2024.070>.
 27. Chernenko O. Quality management of educational projects in higher education institutions as a scientific problem. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung»* (24 May 2024, Zürich). Zürich-Vinnytsia : BOLESWA Publishers & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 345–348. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/2010/2045>.
 28. **Chernenko O.**, Liashenko R., Oleksenko R., Ostapets Y., Pyurko O., Arabadzhy-Tipenko L. Environmental education as a factor in enhancing the professional training of prospective lecturers. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – (ISCSS 2025, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Vol. 12. Issue 1. P. 627–636. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.76>.

29. Filonenko O., **Chernenko O.**, Balanutsa O., Okolnychy T., Semenova O. Assessment of the development of ecological competence in future educators during the implementation of educational projects. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences (ISCSS 2025, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Vol. 12. Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.67>.
30. Knysh I., Podlevska N., **Chernenko O.**, Lysenko L., Sarkisian T. Features of the Formation of Project Culture of Future Teachers with the Help of Modern Information Technologies. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSS 2024 (27–30 November 2024, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/56>.
31. Kozar Y., Kiriachok M., Poplavska S., Koshliak M., **Chernenko O.** Experience of the Past, Formation of the Future: A Dynamic History of Student-Centered Education. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSS 2024 (27–30 November 2024, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/54>.
32. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., Tsukanova N., **Chernenko O.** Exploring International Experiences: The Impact of ICT on Education and Digital Rights within the Landscape of Digital Development Challenges and Opportunities. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSS 2024 (27–30 November 2024, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/55>
33. Chernenko O. Smart education technologies in higher education: possibilities and prospects of application in Ukraine. *Collection of Scientific Papers «ΑΙΟΓΟΣ». VI International Scientific and Practical Conference. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends (02 october 2024 p.,*

- Oxford, UK). Oxford, UK, 2024. Volume 4. С. 359–363. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-02.02.2024.072>
34. Черненко О. В. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування компетентності з управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (10–15 грудня 2025 року, Київ) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. 1054 с. С. 985–993. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747925/1/3бїрник%20матерїалїв%20конференції_ПНО%2010-15%2012%2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
35. Черненко О. В. Управління якістю освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів: юридичний аспект. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти»* (14–15 вересня 2023, Львів). Львів : Львівський науковий форум, 2023. С. 50–54. URL: <http://www.lviv-forum.inf.ua/save/2023/14-15.09/3бїрник.pdf>
36. Черненко О. В. Дидактичні засади формування і розвитку проєктної культури у викладачів вищих закладів освіти. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (27 October 2023, Zurich). Zurich : UKRLOGOS Group LLC, 2023. P. 189–192. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-27.10.2023.57>
37. Черненко О. В. Оцінювання стану готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ». Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique : avec des matériaux de la VII conférence scientifique et pratique internationale* (20 september 2024, Paris, France). Paris-Vinnytsia : La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume 7. С. 252–256. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.049>

38. Черненко О. В. Комерціалізація продуктів інтелектуальної власності освітніх та наукових проєктів. *Реальний сектор економіки України в умовах невизначеності : матеріали Всеукраїнського симпозиуму* (04 квітня 2024 року, Київ). Київ : Університет «Україна», 2024. 183 с. С. 98–101. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/conferencii/2024/zbirnyk_tez_real_sektor_ekonomiky_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com

Інші видання:

39. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Future Teachers' Competence in Management of Educational Projects. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2024. № 39. P. 512–518. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.076>
40. Черненко О. В. Педагогічні засади управління якістю у системі вищої освіти як наукова проблема. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2023. № 33. С. 368–370. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.59>
41. Черненко О. В. Українська система освіти та виховання молоді за часів Козацької доби. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. (22 December 2023, Boston, USA). С. 327–329. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-22.12.2023.090>
42. Черненко О. В. Комунікативний менеджмент (лекції та практичні заняття) : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Центральноукраїнський інститут розвитку людини Університету «Україна», 2023. 142 с.
43. Черненко О. В. Концептуальні засади управління якістю освіти за стандартом ISO 9001:2015. *Здоров'я та суспільство в умовах війни : збірник наукових статей*. 2025. У 3 т. Т. 1. № 1(5). С. 359–366. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-1.pdf>
44. Черненко О. В. Методи оцінювання якості освіти у вищій школі: український та європейський досвід. *Здоров'я та суспільство в умовах*

війни : збірник наукових статей. 2024. Вип. 1(4). С. 188–199.
URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/05/збірник-2.pdf>

45. Черненко О. В. Особливості застосування коучінгу як методу менеджменту персоналу організації: практичний аспект. *Здоров'я та суспільство в умовах війни: Збірник наукових статей*. 2025. Т. 3. № 1(5). С. 161–172. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-3.pdf>
46. Черненко О. В. Психолого-педагогічні засади формування управлінських та лідерських компетенцій у команди освітньо-наукового проєкту. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : збірник наукових статей*. 2025. Випуск 1 (7). Том 3. С. 74–83. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/12/Збірник-том-3.pdf>
47. Черненко О. В. Методи управління якістю вищої освіти. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : збірник наукових статей*. 2023. С. 392–398. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник-виправлено.pdf>
48. Черненко О. В. Поняття «якості вищої освіти» та підходи до її наукового обґрунтування. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : збірник наукових статей*. 2024. Випуск 1 (6). С. 633–642. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/12/Збірник-ПРАВИЛЬНО.pdf>

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	32
ВСТУП	36
 РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ	 54
1.1. Еволюція та інтерпретації поняття якості вищої освіти	54
1.2. Нормативно-правове забезпечення системи управління якістю освіти, критерії та показники оцінки	78
1.3. Релятивізм у системах управління якістю: культурні, соціальні та історичні контексти	114
1.4. Системний підхід до забезпечення якості освіти: взаємозв'язок компонентів	142
Висновки до першого розділу	157
 РОЗДІЛ 2. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ	 160
2.1. Огляд сучасних міжнародних стандартів та практик управління якістю освітніми проєктами	160
2.2. Управління освітніми проєктами в системі професійної підготовки фахівців у ЗВО	186
2.3. Особливості підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів у зарубіжних ЗВО	213
2.4. Можливості адаптації зарубіжного досвіду проєктного навчання до умов української вищої освіти	241
Висновки до другого розділу.	281

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗВО 285

3.1. Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	285
3.2. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	304
3.3. Сучасні методи та інформаційні технології підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО	341
Висновки до третього розділу	355

РОЗДІЛ 4. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ 358

4.1. Роль та значення проєктного навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів	358
4.2. Система підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	384
4.3. Теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами	438
Висновки до четвертого розділу.	451

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНІМИ ПРОЄКТАМИ 454

5.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту	454
5.2. Експериментальне дослідження ефективності системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	477

5.3. Навчально-методичні рекомендації щодо удосконалення системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	503
Висновки до п'ятого розділу.	508
 ВИСНОВКИ	 511
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	517
ДОДАТКИ	581

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

I. Українські аббревіатури та скорочення

Скорочення	Розшифрування
AI	штучний інтелект
AR	доповнена реальність (Augmented Reality)
VR	віртуальна реальність (Virtual Reality)
ЕГ	експериментальна група
ЄС	Європейський Союз
ЗВО	заклади вищої освіти
ЗНУ	Запорізький національний університет
ІКТ	інформаційно-комунікаційні технології
КГ	контрольна група
КМУ	Кабінет Міністрів України
МОН	Міністерство освіти і науки України
НАПН	Національна академія педагогічних наук України
НАЗЯВО	Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти
НРК	Національна рамка кваліфікацій
ОП	Освітня програма
ЮНЕСКО	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури

II. Міжнародні стандарти, методології та концепції

Скорочення	Розшифрування
Agile	гнучка методологія управління проектами (від англ. Agile Project Management)
AR	доповнена реальність (Augmented Reality)
CPM	метод критичного шляху (Critical Path Method)

DSTU / ДСТУ	Державний стандарт України (Ukrainian State Standard)
EFQM	Європейський фонд управління якістю (European Foundation for Quality Management)
EHEA	Європейський простір вищої освіти (European Higher Education Area)
ENQA	Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education)
ESG	Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в ЄПВО (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the EHEA)
Fulbright	американська державна програма міжнародного академічного обміну
Gantt	діаграма Ганта – інструмент планування проєктів
IQMS	інтегрована система управління якістю (Integrated Quality Management System)
ISO	Міжнародна організація зі стандартизації (International Organization for Standardization)
ISO 9001	міжнародний стандарт систем менеджменту якості
ISO 21001	міжнародний стандарт організаційного менеджменту для освітніх організацій
ISO 29993	міжнародний стандарт послуг у сфері навчання поза формальною освітою
Kaizen	японська концепція безперервного вдосконалення виробничих і управлінських процесів
KPI	ключові показники ефективності (Key Performance Indicators)
Lean	концепція ощадного виробництва / управління (Lean Management)

MOOC	масові відкриті онлайн-курси (Massive Open Online Courses)
PDCA	цикл Демінга: Плануй – Роби – Перевіряй – Дій (Plan – Do – Check – Act)
PERT	метод оцінки та перегляду програм (Program Evaluation and Review Technique)
PEST	аналіз зовнішнього середовища: Політичний – Економічний – Соціальний – Технологічний (Political – Economic – Social – Technological)
PMI	Інститут управління проєктами (Project Management Institute)
PMBOK	Звід знань з управління проєктами (Project Management Body of Knowledge)
PMO	офіс управління проєктами (Project Management Office)
Quality 4.0	концепція управління якістю в умовах четвертої промислової революції (Industry 4.0)
Scrum	гнучка методологія управління проєктами / ітеративний фреймворк
SWOT	метод стратегічного аналізу: Сильні сторони – Слабкі сторони – Можливості – Загрози (Strengths – Weaknesses – Opportunities – Threats)
TQM	загальне управління якістю (Total Quality Management)
VR	віртуальна реальність (Virtual Reality)

III. Статистичні показники та символи

Скорочення	Розшифрування
Cohen's d	показник розміру ефекту (статистика Коена)
df	ступені свободи (degrees of freedom)
p	рівень статистичної значущості (probability value)
r	коефіцієнт кореляції Пірсона

R²	коефіцієнт детермінації (частка поясненої дисперсії)
t	значення t-критерію Стюдента
W	статистика критерію Шапіро–Вілка (перевірка нормальності розподілу)
β	стандартизований регресійний коефіцієнт

IV. Заклади вищої освіти

Скорочення	Повна назва закладу
ДДПУ ім. І. Франка	Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка
НУБіП України	Національний університет біоресурсів і природокористування України
ХНМУ	Харківський національний медичний університет
ДДПУ	ДЗВО Донбаський державний педагогічний університет
УжНУ	Ужгородський національний університет
НТУ «ХП»	Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»
КНУ ім. Т. Шевченка	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
УМО НАПН України	НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ «УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
Сумський ОШПО	КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛАДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка»	Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ВСТУП

Актуальність дослідження. Системна трансформація вищої освіти України, зумовлена євроінтеграційним курсом держави, вимогами Болонського процесу та реаліями воєнного стану, ставить сьогодні перед педагогічною наукою принципово нові складні завдання. Серед пріоритетних напрямів освітньої діяльності особливе місце займає проблема підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проектами. Забезпечення якості освіти слід розглядати з точки зору комплексної управлінської діяльності з планування, організування, мотивації, контролю, координації дій та безперервного вдосконалення освітніх процесів. В умовах, коли понад 70 країн світу інтегрували проєктний менеджмент до систем підготовки педагогічних кадрів (PMI, 2023 р.), а попит на фахівців із управління якістю в освіті щорічно зростає на 12–15% (ENQA, 2022 р.), актуальність проблематики пошуку шляхів покращення професійної підготовки кадрів для вітчизняної педагогічної науки важко переоцінити.

Найпершим чинником, який посилює актуальність дослідження, є безпрецедентний негативний вплив повномасштабної збройної агресії Росії проти України на функціонування системи української вищої освіти. За даними МОН України, станом на 2024 рік пошкоджено або повністю зруйновано понад 370 об'єктів науково-освітньої інфраструктури; понад 4 млн. українців були вимушені виїхати за кордон, серед яких значна частка – школярі (потенційні вступники), студенти викладачі та науковці ЗВО. Воєнні загрози негативно вплинули на систему української освіти, зумовили масштабний перехід до дистанційних і змішаних форм навчання. Сформувалася потреба у пошуку дидактично гнучких, проєктно-орієнтованих моделях організації освітнього процесу, здатних забезпечувати якість підготовки фахівців в умовах невизначеності та ресурсних обмежень.

Другим чинником, який обумовлює актуальність дослідження, можна вважати кардинальну зміну суспільних очікувань щодо ролі викладача ЗВО в

умовах постіндустріального суспільства знань. Якщо традиційна парадигма вищої освіти відводила викладачеві переважно трансляційну функцію – передачу готових знань у межах освітніх компонентів та навчальних програм різних предметів, то у XXI столітті, оновлена концепція академічної підготовки викладачів передбачає принципово іншу конфігурацію фахових компетентностей. Мова йде про здатність прогнозувати освітні результати, управляти навчальними ініціативами як повноцінними проєктами, здійснювати моніторинг якості реалізації освітніх змін та адаптувати зміст підготовки майбутніх викладачів до мінливих потреб ринку праці. За даними Євростату (2023 р.), понад 68% роботодавців країн ЄС фіксують невідповідність між формальним рівнем кваліфікації випускників ЗВО та їхньою готовністю до виконання проєктно-орієнтованих завдань. Важливо відмітити відсутність умінь та навичок у молодих викладачів керувати і організовувати науково-дослідницьку роботу студентів, використання ІКТ для експериментальної та аналітичної діяльності. Наявна проблема вказує на системні вади у підготовці викладачів для ЗВО.

Потужним каталізатором змін виступають інтеграційні процеси в межах Болонського процесу та Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА). Підписання Болонської декларації (1999 р.) та подальший розвиток Стандартів і рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти (ESG ENQA, редакція 2015 р.) заклали нормативно-правові засади для фундаментальної перебудови моделей управління якістю в ЗВО усіх країн-учасниць. Для України, яка з 2005 року є повноправним учасником Болонського процесу, такі зміни означають не просто формальну адаптацію кредитно-модульної системи (ECTS), а глибоку трансформацію внутрішніх механізмів забезпечення якості. Викладач ЗВО виступає в ролі носія знань, культури, етики, забезпечує якість освітніх послуг і водночас головним суб'єктом реалізації стандартів на рівні окремої навчальної дисципліни та освітньої програми загалом.

Окремої уваги заслуговує стрімка цифрова трансформація вищої освіти, яка докорінно змінює форми, логіку організації освітнього процесу.

Масштабне впровадження дистанційного навчання в українських ЗВО почалося із часів пандемії COVID-19 (2019–2020 рр.), зокрема освітні онлайн платформи (Moodle, Google Classroom), інструментів проєктного менеджменту (Trello, Asana), систем штучного інтелекту (GPT, Gemini) для моніторингу навчального прогресу, а також технологій VR/AR для моделювання управлінських дій та дослідницьких робіт. Відповідно, такі тенденції формують принципово нову дидактичну інфраструктуру, з якою майбутній викладач має вміти взаємодіяти. За даними ЮНЕСКО (2022 р.), заклади вищої освіти, що активно використовують ІКТ-платформи в управлінні якістю освітніх проєктів, демонструють на 23–31% вищий рівень задоволеності здобувачів освітою та на 18% нижчий рівень академічного відсіву. Готовність викладацького персоналу ефективно використовувати сучасні цифрові інструменти лишається вкрай нерівномірною, що говорить про системну прогалину між технологічним розвитком освітнього середовища закладу вищої освіти та змістом програм підготовки педагогічних кадрів.

Зрештою, актуальність дослідження підсилюється загальноєвропейською тенденцією до концептуального переосмислення ролі університету як організації, яка сама є суб'єктом і об'єктом управління якістю одночасно. Концепція «університету як навчальної організації», принципи Quality 4.0 та студенто-центрованого підходу формують запит на викладача нового типу – викладача-менеджера якості, здатний не лише навчати, а й системно аналізувати, проєктувати освітню діяльність у ЗВО. Підготовка такого фахівця вимагає переосмислення самої логіки педагогічної освіти – від предметно-дисциплінарної до проєктно-компетентнісної, від репродуктивної до рефлексивно-дослідницької, від індивідуально-педагогічної до організаційно-управлінської. Наведена логіка виступає теоретико-методологічним ядром пропонованого дисертаційного дослідження.

Поняття якості вищої освіти є полісемантичною категорією, яку педагогіка розглядає у трьох взаємодоповнювальних вимірах: нормативно-відповідності (відповідність чинним стандартам та законодавчим вимогам),

результативно-компетентнісному (рівень сформованості знань, умінь і ключових компетентностей здобувачів) та процесуально-організаційному (якість організації освітнього процесу й управлінських практик ЗВО). Така багатовимірність унеможливорює однобоке трактування якості освіти і вимагає застосування інтегративних методологічних підходів.

Аналіз нормативно-правового підґрунтя свідчить, що стратегічний вектор реформування вищої освіти України закріплено в Законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Постановах КМУ «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» № 1187 (2015 р.); «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» № 1341 (2011 р.); «Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти і спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах» № 978 (2001 р.); Наказах МОН України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» № 776 (2018 р.); «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» № 686 (2024 р.), а також Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 рр., стандартах ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, міжнародних документах – ESG ENQA (2015 р.) та рекомендаціях ЮНЕСКО. Наведені документи прямо або опосередковано актуалізують необхідність підготовки науково-педагогічних працівників до ефективного управління освітніми проектами та забезпечувати належну якість навчального процесу в ЗВО.

Провідні країни ЄС (Фінляндія, Нідерланди, Австрія, Велика Британія, Німеччина, Франція) сформували ефективні моделі підготовки педагогічних кадрів до управління якістю освітніх проектів, засновані на принципах інституційної автономії, партисипативності та прозорості, широкому застосуванні проектно-орієнтованого навчання, гнучких методологій управління (Agile, Scrum, Lean), стандартів і документів з якості (ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, ESG ENQA). Натомість аналіз вітчизняної практики вказує на

фрагментарність відповідних програм підготовки, недостатню увагу до формування управлінських компетентностей.

У науковій літературі окремі аспекти проблеми управління якістю освіти (в тому числі освітніми проєктами в закладах вищої освіти) досліджувалися у працях вітчизняних учених (В. Андрущенко, Н. Бахмат, І. Бех, В. Биков, Г. Єльнікова, І. Зязюн, С. Калашнікова, О. Лук'янова, О. Ляшенко, Н. Ничкало, В. Панок, О. Пометун, Н. Рідей, С. Сисоєва, М. Слюсаревський, І. Смирнова та інші) та зарубіжних дослідників (К. Арджиріс, Л. фон Берталанфі, Дж. Бігґс, Р. Ганьє, Е. Демінг, Дж. Джуран, Д. Дірдорф, Г. Керцнер, Ф. Кросбі, М. Мулдер, Дж. Найт, Дж. Равен, П. Сенге, Р. Стейк, М. Фуллан та інші). Разом із тим проблема підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами з урахуванням релятивістського підходу та принципів Quality 4.0 ще не була предметом цілісного дослідження.

Таким чином, актуальність дослідження визначається необхідністю подолання таких *суперечностей* між:

- суспільною потребою у викладачах ЗВО, здатних ефективно управляти якістю освітніх проєктів в умовах євроінтеграції, цифровізації та воєнного стану, і недостатньою сформованістю відповідних управлінських компетентностей у випускників педагогічних спеціальностей;

- розвиненістю зарубіжного досвіду проєктно-орієнтованої підготовки педагогічних кадрів і відсутністю науково обґрунтованих механізмів його адаптації до умов вітчизняної вищої освіти з урахуванням культурних, інституційних та соціальних особливостей;

- потенціалом сучасних цифрових технологій, платформ штучного інтелекту і VR/AR-інструментів для підвищення якості підготовки викладачів та їх недостатньою інтегрованістю до відповідних освітніх програм ЗВО;

- об'єктивною необхідністю впровадження структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами і недостатньою теоретико-методологічною розробленістю відповідних концептуальних засад у педагогічній науці.

Актуальність досліджуваної проблеми, її недостатня обґрунтованість у теоретичних та практичних напрацюваннях, а також необхідність усунення виявлених суперечностей зумовили вибір теми дисертації – **«Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 2 від 09 жовтня 2023 р.).

Мета дослідження: теоретичне обґрунтування, розробка та перевірка ефективності системи та її структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів ЗВО.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Розкрити теоретичні засади управління якістю освітніми проєктами у вищій школі та уточнити понятійно-категоріальний апарат дослідження.

2. Здійснити компаративний та контент-аналіз міжнародних практик підготовки викладачів до управління якістю освітніми проєктами і розробити рекомендації щодо удосконалення пріоритетних напрямів їх адаптації у вітчизняній системі вищої освіти.

3. Обґрунтувати концептуальні засади дослідження та впровадження системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО.

4. Розробити систему підготовки та спроектувати структурно-функціональну модель підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів ЗВО у визначених організаційно-педагогічних умовах

формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО.

5. Визначити методичний та критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО, реалізований через параметральні метрики за класифікаційними ознаками встановлення відповідності вимогам якості освітніх проєктів.

6. Експериментально перевірити ефективність системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в ЗВО.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх викладачів у ЗВО.

Предмет дослідження: теоретичні, методичні та практичні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО.

Концептуальні засади дослідження. Ефективна підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами можлива за умови реалізації структурно-функціональної моделі, побудованої на засадах інтегративної конвергенції – узгодження універсальних міжнародних стандартів якості з інституційними, культурними та соціальними особливостями освітнього середовища закладу вищої освіти.

Концепція дисертаційного дослідження ґрунтується на ідеї системного оновлення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до управління якістю освітніми проєктами відповідно до викликів євроінтеграції, цифровізації та реалій воєнного стану. Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що метою та результатом такої підготовки є відповідна готовність майбутнього викладача, що поєднує мотиваційно-ціннісну спрямованість на якість освітніх проєктів, системне засвоєння знань з проєктного менеджменту та стандартів якості, операційні уміння планування, реалізації та моніторингу проєктів, а також рефлексивну здатність до самоаналізу й безперервного вдосконалення управлінської діяльності.

Складний комплексний характер професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами зумовив необхідність його розгляду та обґрунтування на трьох взаємопов'язаних рівнях: методологічному, теоретичному та технологічному.

Методологічний концепт визначає логіку наукового пошуку, ієрархію методологічних підходів, принципи інтегративної конвергенції якості вищої освіти та способи інтерпретації результатів у контексті гармонізації міжнародних стандартів (ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, ESG ENQA) з інституційними та культурними особливостями вітчизняного освітнього середовища. Методологічний концепт ґрунтується на системному, компетентнісному, релятивістському, діяльнісному, особистісно-орієнтованому, порівняльно-педагогічному підходах.

Теоретичний концепт характеризує основні ідеї та положення, що зумовлюють розуміння сутності, структури та закономірностей підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. У його межах уточнено ключові поняття дослідження: «освітній проєкт» (у вузькому та широкому розумінні), «управління якістю освітніми проєктами» та «готовність майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами»; обґрунтовано авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти; визначено чотирикомпонентну структуру готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти) та сім інтегрованих управлінських компетентностей; розроблено класифікацію освітніх проєктів. Теоретичний концепт охоплює авторські дефініції ключових категорій («освітній проєкт», «управління якістю освітніми проєктами», «готовність майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами»), авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, класифікацію освітніх проєктів та структурно-функціональну модель підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами.

Технологічний концепт визначає механізми практичної реалізації методологічних і теоретичних положень концепції та забезпечує відтворюваність, керованість і результативність процесу підготовки. Він орієнтований на переведення теоретичних засад у площину педагогічних технологій, проектно-орієнтованих методів навчання (agile-симуляції, кейс-стаді, ІКТ-платформи), організаційно-педагогічних умов, спеціалізованих модульних курсів, системи діагностики та авторської структурно-функціональної моделі, що функціонує на засадах циклу PDCA та принципів Quality 4.0. Практичний концепт передбачає розробку організаційно-педагогічних умов, проектно-орієнтованих дидактичних засобів, спеціалізованих навчальних модульних курсів («Управління освітніми проектами у ЗВО», «Системи забезпечення якості освіти», «Моніторинг та оцінювання якості освітніх проектів») та системи навчально-методичних рекомендацій для вдосконалення підготовки майбутніх викладачів у ЗВО України.

Методологічну основу дослідження становлять положення сучасної філософії освіти щодо пріоритету розвитку особистості викладача як суб'єкта професійної та управлінської діяльності, ідеї відкритості, нелінійності й самоорганізації складних педагогічних систем, а також комплекс взаємодоповнювальних наукових підходів до вивчення проблеми дослідження:

– *системний підхід* (Л. фон Берталанфі) – уможливорює розгляд процесу підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проектами як цілісної, ієрархічно організованої системи взаємопов'язаних компонентів – змісту, методів, форм і організаційно-педагогічних умов; дозволяє виокремити системоутворювальні чинники формування готовності, обґрунтувати взаємопов'язані блоки структурно-функціональної моделі (цільовий, змістовий, процесуальний, технологічний, діагностично-результативний) та розкрити діалектику їхнього взаємозв'язку;

– *компетентнісний підхід* (Дж. Рейвен, М. Мулдер, В. Лозовецька) –

орієнтує дослідження на формування інтегрованих управлінських компетентностей майбутнього викладача як результативної основи професійної підготовки; у межах підходу обґрунтовано склад і зміст семи компетентностей у сфері проєктного менеджменту в освіті: проєктно-управлінської, комунікативної, аналітико-дослідницької, креативно-інноваційної, компетентності з управління персоналом, компетентності із забезпечення якості та компетентності з управління ресурсами;

– *релятивістський підхід* – передбачає аналіз систем забезпечення якості освіти як контекстуально обумовлених утворень, що варіюються залежно від культурних, соціальних, історичних та інституційних особливостей освітнього середовища; саме релятивістський підхід становить методологічне підґрунтя авторської концепції інтегративної конвергенції, згідно з якою механічне перенесення універсальних стандартів якості без їх адаптації до локального контексту є малоперспективним;

– *діяльнісний підхід* – забезпечує реалізацію принципу «від дії до знання», відповідно до якого готовність до управлінської діяльності формується безпосередньо в процесі проєктно-орієнтованого навчання – через кейс-методи, навчальні симуляції, ділові ігри, стажування та виконання реальних освітніх проєктів;

– *особистісно-орієнтований підхід* – визначає пріоритет розвитку особистості майбутнього викладача, його індивідуальних можливостей, потреб, мотивації та професійних цінностей; у контексті дослідження підхід передбачає створення умов для саморозвитку, самореалізації та формування професійної рефлексії, здатності до самостійного ухвалення управлінських рішень і відповідальності за результати власної діяльності;

– *порівняльно-педагогічний підхід* – уможлиблює компаративний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки педагогічних кадрів до управління якістю освітніх проєктів (Австрія, Велика Британія, Франція, Німеччина, Нідерланди, США) і визначення пріоритетних напрямів його адаптації до умов української вищої освіти.

Теоретичну основу дослідження складають:

- вітчизняний та зарубіжний досвід побудови інноваційних моделей освітніх систем (Н. Абашкіна, І. Богданова, Л. Пасічник, С. Стрілець та ін.);
- дослідження педагогічного менеджменту та управління якістю освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, Н. Ничкало, Г. Єльнікова, С. Сисоєва, М. Слюсаревський, О. Лук'янова, В. Панок та ін.);
- конструктивістська парадигма навчання (Дж. Біггс, І. Бех, О. Савченко) та теорія студентоцентрованого підходу (Г. Шевчук, М. Турчин, Ю. Павлов та ін.);
- концепції компетентнісного підходу у вищій педагогічній освіті (Дж. Равен, М. Мулдер, В. Лозовецька; Н. Ничкало та ін.);
- концепції управління якістю освіти (Е. Демінг, Дж. Джуран, Ф. Кросбі, О. Ляшенко, С. Калашнікова та ін.) та принципи циклу PDCA;
- праці з порівняльної педагогіки та міжнародних стандартів якості освіти (Дж. Найт, М. Фуллан, Д. Дірдорф, Т. Довженко, О. Гречаник та ін.) та стандарти ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017 і документ ESG ENQA;
- теорії проєктного менеджменту (Г. Керцнер, В. Биков, С. Сисоєва та ін.) та стандарт РМІ РМВОК.

Гіпотеза дослідження полягає в припущенні, що рівень готовності майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами суттєво підвищиться, якщо підготовку здійснювати на основі науково обґрунтованої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти, яка передбачає:

- інтеграцію системного, компетентнісного, релятивістського, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та порівняльно-педагогічного підходів у єдину дидактичну систему, побудовану на засадах інтегративної конвергенції;
- формування чотирикомпонентної структури готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів) через

поетапне застосування проєктно-орієнтованих методів (agile-технології, кейс-стаді, симуляції, ІКТ-платформи);

- реалізацію організаційно-педагогічних умов, що забезпечують мотивацію студентів, міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок, широке використання цифрових технологій та розвиток дослідницької культури;

- систематичне оцінювання ефективності підготовки за допомогою валідованого діагностичного інструментарію зі статистичним підтвердженням результатів.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети та розв’язання визначених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів наукового пошуку:

- *теоретичні* – аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової літератури з проблеми дослідження; порівняльний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду підготовки педагогів до управління якістю освітніх проєктів; контент-аналіз нормативно-правових документів, державних стандартів та освітніх програм закладів вищої освіти; концептуалізація – для розроблення авторської концепції підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами; педагогічне моделювання – для створення структурно-функціональної моделі досліджуваного процесу;

- *емпіричні* – педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний і контрольний етапи) – задля перевірки ефективності розробленої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти; анкетування й тестування; структуровані інтерв’ю з науково-педагогічними працівниками та експертами; систематичне педагогічне спостереження за освітнім процесом; аналіз продуктів навчально-наукової діяльності студентів (проєктні портфоліо, кейс-роботи, звіти тощо);

- *статистичні* – перевірка нормальності розподілу даних (критерій Шапіро–Вілکا); перевірка статистичної значущості відмінностей між

контрольною та експериментальною групами (t-критерій Стьюдента для незалежних вибірок); оцінювання розміру ефекту (Cohen's d); кореляційний (коефіцієнт кореляції Пірсона, r) та регресійний (коефіцієнт детермінації, R^2) аналіз – для встановлення зв'язків між проєктно-орієнтованими методами навчання й рівнем сформованості готовності та підтвердження достовірності одержаних результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

уперше: розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено систему підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти, що інтегрує релятивістський підхід, принципи Quality 4.0 та проєктно-орієнтоване навчання і структурована за чотирма взаємопов'язаними блоками – цільовим, змістовим, процесуальним, технологічним, діагностично-результативним; запропоновано авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, згідно з якою ефективне управління якістю передбачає гармонізацію міжнародних стандартів із локальними інституційними та культурними особливостями через адаптивну трансформацію і крос-культурний діалог; концепція структурована на трьох рівнях: стратегічному (визначення цілей, формування культури якості), тактичному (реалізація конкретних механізмів і процедур) та операційному (моніторинг, оцінювання та коригування); визначено та обґрунтовано чотирикомпонентну структуру готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний компоненти) та відповідну трирівневу шкалу її оцінювання (високий – 4,0–5,0 балів, середній – 2,5–3,9 балів, низький – 1,0–2,4 балів); визначено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами: а) формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проєктів; б) забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок та професійних якостей за допомогою інтерактивних методів

навчання; в) впровадження та широке використання сучасних ІКТ в освітньому процесі; г) створення умов для творчого саморозвитку майбутніх викладачів у межах групової науково-дослідницької роботи.

Уточнено: понятійно-категоріальний апарат дослідження: авторські дефініції «освітнього проєкту» (у вузькому та широкому розумінні), «управління якістю освітніми проєктами» та «готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами»; «освітній проєкт» визначено як цілеспрямовану, структуровану, обмежену в часі та ресурсах діяльність, що трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення, спрямовані на формування якісно нових знань, умінь і компетентностей учасників навчального процесу; класифікацію освітніх проєктів за критеріями домінування діяльності (дослідницька, пошукова, творча, рольова, практично-орієнтована), таксономічне ранжування яких за класифікаційними ознаками поступового наростання складності пізнавальної діяльності, ступеня самостійності та автономії учасників, глибини міждисциплінарної інтеграції знань і рівня креативно-інноваційної продуктивності здійснюється від рольових та практично-орієнтованих проєктів (з переважно репродуктивно-імітаційним характером діяльності) через пошукові проєкти до творчих і дослідницьких проєктів (з продуктивно-творчим та інноваційним спрямуванням), предметно-змістовної галузі, характеру координації, кількості учасників і тривалості.

Дістали подальшого розвитку: результати компаративного й контент-аналізу міжнародних практик підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів і розроблені рекомендації щодо удосконалення пріоритетних напрямів їх адаптації у вітчизняній системі вищої освіти; зокрема уточнено порівняльний аналіз систем підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти Австрії, Великої Британії, Франції, Німеччини, Нідерландів, США та України, розвинено теоретичні підходи до використання академічної мобільності (у дистанційному та гібридному форматах) як інструменту формування кроскультурних управлінських компетентностей в умовах

воєнного стану, а також обґрунтовано роль цифрових технологій та ІКТ-платформ (штучний інтелект, VR/AR-технології, Canvas, Moodle) у забезпеченні готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблені в дослідженні система підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти, навчально-методичні рекомендації, три модульних спеціалізованих курси («Управління освітніми проєктами в ЗВО», «Системи забезпечення якості освіти», «Моніторинг та оцінювання якості освітніх проєктів») та комплексна система діагностики готовності з валідованим інструментарієм можуть бути безпосередньо впроваджені в ЗВО України.

Результати дослідження можуть бути використані ЗВО для:

- вдосконалення навчальних планів і програм підготовки викладачів на рівні магістратури за спеціальністю А1 Освітні науки;
- розробки методичних посібників і навчальних курсів із проєктного менеджменту та управління якістю в освіті;
- впровадження сертифікаційних програм для здобувачів вищої освіти за стандартами РМІ (САРМ, РМР);
- підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти;
- використання як науково-методичної основи для проєктування освітніх програм у контексті гармонізації вітчизняної вищої освіти зі стандартами ЕНЕА;
- розробки державних і регіональних програм розвитку системи забезпечення якості вищої освіти в Україні в умовах повоєнного відновлення.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес: Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 58-н від 10 листопада 2025 р.), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2504 від

10 листопада 2025 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-778 від 11 листопада 2025 р.), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/37 від 26 листопада 2025 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 01-01-295 від 27 листопада 2025 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі наукові результати, викладені в дисертації, одержано здобувачем самостійно. У наукових працях, опублікованих у співавторстві, здобувачеві належить: у статті «Improving the quality of education based on the system of continuing education» (співавтори: N. Firsova, O. Bezkorovaina, R. Oleksenko, N. Tsukanova, M. Dubinka, V. Ihnatiev, A. Mykhailov; англійською) – здобувачем обґрунтовано підвищення якості освіти на основі системи неперервної освіти (особистий внесок – 20 %); у статті «Organizational and Legal Cooperative Aspects between Government and Public Institutions as a Key Factor in the Formation of an Efficient and Transparent State Administration System» (співавтори: S. Shatrava, S. Vylkov, Y. Sobol, V. Kondratenko, A. Drozd, M. Azhazha, V. Voronkova, V. Nikitenko; англійською) – автором розкрито організаційно-правові аспекти взаємодії державних і публічних інституцій як чинника формування ефективної та прозорої системи управління (особистий внесок – 20 %); у статті «La educación a distancia en el sistema de factores de adaptabilidad de la esfera social de Ucrania» (співавтори: I. Verkhovod, K. Oleksenko, O. Semenova, O. Mazurenko; іспанською) – дисертантом розглянуто дистанційну освіту в системі чинників адаптивності соціальної сфери України (особистий внесок – 45%); у статті «Environmental Education as a Holistic Cultural Phenomenon in the Professional Training of Future Teachers» (співавтори: O. Filonenko, T. Babenko, V. Chetaikina, A. Butkevych, V. Bilohur; англійською) – здобувачем схарактеризовано екологічну освіту як цілісний культурний феномен у професійній підготовці майбутніх учителів (особистий внесок – 40 %); у статті «Features of the Formation of Project Culture of Future Teachers with the Help of

Modern Information Technologies» (співавтори: I. Knysh, N. Podlevska, L. Lysenko, T. Sarkisian; англійською) – автором розкрито особливості формування проєктної культури майбутніх викладачів засобами сучасних інформаційних технологій (особистий внесок – 35 %); у статті «Exploring International Experiences: the Impact of ICT on Education and Digital Rights within the Landscape of Digital Development Challenges and Opportunities» (співавтори: R. Oleksenko, V. Voronkova, V. Nikitenko, N. Tsukanova; англійською) – дисертантом обґрунтовано актуальність вивчення міжнародного досвіду впливу інформаційно-комунікаційних технологій на освіту в контексті викликів цифрового розвитку (особистий внесок – 30 %); у статті «Experience of the Past, Formation of the Future: a Dynamic History of Student-Centered Education» (співавтори: Y. Kozar, M. Kiriachok, S. Poplavska, M. Koshliak; англійською) – здобувачем розкрито генезу та сучасні засади студентоцентрованого підходу в освіті (особистий внесок – 25%).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти» (Львів, 14–15 вересня 2023); «ΛΟΓΟΣ» – International Scientific and Practical Conference (Зюрих, Швейцарія, 27 жовтня 2023); «ΛΟΓΟΣ» – International Scientific and Practical Conference (Сеул, Республіка Корея, 24 листопада 2023); «Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche» (Болонья, Італія, 26 квітня 2024); «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung» (Цюрих, Швейцарія, 24 травня 2024); «Scientific Practice: Modern and Classical Research Methods» (Бостон, США, 19 липня 2024); «Theoretical and Empirical Scientific Research: Concept and Trends» (Оксфорд, Велика Британія, 2 жовтня 2024); «Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique» (Париж, Франція, 20 вересня 2024); 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024 (Відень, Австрія, 27–30 листопада 2024); 12th SWS International Scientific

Conference on Social Sciences – ISCSSL 2025 (Відень, Австрія, 2025);

– *всеукраїнських*: Всеукраїнський симпозиум «Реальний сектор економіки України в умовах невизначеності» (Київ, 4 квітня 2024); V Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні практики наукової освіти» (Київ, 10–15 грудня 2025).

Результати дослідження обговорювалися й дістали позитивну оцінку на засіданнях кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (2023–2025 рр.).

Публікації. Результати дисертаційної роботи висвітлено в 23 наукових працях, які відображають основні результати дослідження (18 – одноосібних), з яких: 5 статей у наукових виданнях, що входять до бази Web of Science Core Collection або Scopus, 16 статей у наукових виданнях, внесених до Переліку наукових фахових видань України, 2 розділи в колективних монографіях. У 25 працях, додатково відображено наукові результати докторської дисертації, з них: 15 тез у матеріалах науково-практичних конференцій, 10 праць в інших виданнях.

Кандидатську дисертацію на тему «Педагогічні умови професійної адаптації майбутніх менеджмерів торгових організацій» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти захищено в 2015 році. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (всього 535 найменувань, з них – 142 іноземними мовами) та 15 додатків. Загальний обсяг роботи 607 сторінки, із них 481 сторінка основного тексту. Робота містить 30 таблиць та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ

1.1. Еволюція та інтерпретації поняття якості вищої освіти

Освіта в громадянському суспільстві є фундаментом для розвитку культури, духовності, мислення, адаптації до соціальних реалій життя. Постійне навчання забезпечує науково-технічний прогрес. Якість вищої освіти безпосередньо впливає на підготовку кваліфікованих кадрів та інноваційний потенціал держав. У контексті викликів ХХІ століття (цифровізація, процеси глобалізації, демографічні зміни) ефективне управління якістю освіти стає інструментом для забезпечення динамічного розвитку суспільства. Дослідження систем освіти у країнах ЄС дасть змогу проаналізувати досвід та технології, які будуть корисними для застосування в Україні, що сприятиме інтеграції до європейського простору. Європейське наукове товариство активно розвиває єдиний освітній простір через Болонський процес та Європейський простір вищої освіти (ЕНЕА). Система управління якістю освіти є центральним осередком забезпечення відповідності стандартам ESG (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area), прийнятим у 2015 році. Дослідження поставленої проблеми дозволяє визначити, як країни ЄС адаптують свої системи навчання до загальноєвропейських вимог, що має першочергове значення для підвищення конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти. Узагальнення досвіду країн ЄС дозволить адаптувати успішні зарубіжні підходи (концепції, методи, технології) до національних реалій. Такий підхід сприятиме, ефективним державним реформам у галузі професійної освіти.

Нажаль, пандемія COVID-19 призвела до переходу на онлайн-навчання у закладах вищої освіти, зростання ролі технологій (наприклад, віртуальної та

доповненої реальності, штучного інтелекту тощо) суттєво вплинуло на традиційні підходи до забезпечення якості освіти

У період воєнного стану в Україні питання вивчення управління якістю освіти у вищих навчальних закладах ЄС набуває особливого значення, оскільки освіта є одним із ресурсів для відновлення країни та інтеграції в європейське наукове співтовариство. Збройні конфлікти ускладнюють функціонування закладів вищої освіти, що має такі наслідки, як руйнування інфраструктури, вимушена міграція студентів і викладачів та перехід на дистанційну форму навчання, які загрожують якості освіти. Вивчення європейських моделей управління якістю освіти може забезпечити ефективні управлінські рішення для адаптації української системи до кризи. Ректорам необхідно забезпечити сталість освітнього процесу та його наближення до стандартів ЄС, що має вирішальне значення для післявоєнної відбудови та стратегічного розвитку держави. Військовий конфлікт висунув на перший план системну вразливість вищої освіти в Україні. Серед них – брак гнучкості у реагуванні на кризу, обмежений доступ до ресурсів і технологій, відсутність механізмів моніторингу якості в екстремальних ситуаціях. Водночас країни ЄС продемонстрували передові підходи до управління якістю освіти, зокрема через інтеграцію інструментів акредитації, внутрішнього аудиту та оцінювання результатів навчання, які також є ефективними в нестабільних ситуаціях (наприклад, міграційні кризи та економічні потрясіння). Наукова актуальність теми посилюється необхідністю систематизації та узагальнення існуючих механізмів забезпечення якості вищої освіти як потенційної моделі для України. Це дослідження також відкриває перспективи для вивчення психологічних і соціальних чинників, що впливають на якість освіти в умовах кризи. Необхідність реформування та підвищення якості системи вищої освіти в Україні є нагальною, особливо в умовах воєнного стану та євроінтеграційних прагнень. Така ситуація пов'язана з тим, що нинішня модель управління є застарілою, бюрократичною і часто залишається відірваною від реальних потреб ринку праці. Через слабку автономію ЗВО, недостатнє фінансування та

формальну орієнтацію на результати навчання якості підготовки фахівців не відповідає ні вимогам сучасного ринку праці, ні викликам воєнного часу, які вимагають креативних рішень для відбудови країни. Досвід країн ЄС, де системи управління якістю ґрунтуються на прозорості, залученні зацікавлених сторін та постійному вдосконаленні навчальних програм, свідчить про ефективність реформ, спрямованих на децентралізацію, посилення ролі внутрішньої самооцінки закладів освіти та впровадження комп'ютерних технологій. Реформи в українському освітньому секторі спрямовані не лише на подолання наслідків війни, а й на забезпечення конкурентоспроможності вищої освіти на міжнародному рівні для майбутнього розвитку країни. У цьому контексті аналіз європейських моделей управління якістю освіти може слугувати цінним орієнтиром для науковців. Однак, досвід їхнього застосування потребує врахування специфіки української системи освіти і менталітету, що плавно підводить нас до розгляду релятивістського підходу як інструменту для аналізу моделей управління якістю освіти країн ЄС.

Релятивістський підхід у дослідженні систем управління якістю освіти ґрунтується на розумінні того, що такі системи не є універсальними чи незмінними. Навпаки, вони формуються під впливом конкретного контексту – культурного, соціального, управлінського, історичного та інституційного. З цієї позиції моделі забезпечення якості у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу розглядаються не як єдині чи стандартні зразки, а як різноманітні практики, що суттєво залежать від національних особливостей, культурних традицій та специфіки державного управління. Такий підхід дає змогу уникнути спрощених і однобічних оцінок якості вищої освіти та врахувати множинність шляхів її розвитку в умовах сучасних науково-технічних трансформацій. Застосування релятивістського підходу до аналізу європейських систем управління якістю дозволяє виявити унікальні риси кожної моделі, критично оцінити можливості їх адаптації до українських умов і сформулювати обґрунтовані управлінські рекомендації, спрямовані на підвищення ефективності освітніх процесів.

Сутність навчання визначається як інтегральна характеристика освітнього процесу та його результату, що проявляється у світогляді учнів (студентів) через їхню здатність усвідомлювати взаємозв'язок із природним і соціальним оточенням, а також у досягненні цілей освіти через активну взаємодію студентів із навчальним процесом, що сприяє формуванню їхньої нормативної готовності (компетентності). Сутність навчання зумовлюється факторами, які забезпечують його соціальну ефективність: взаємодією студентів у групі та з викладачами під час навчання, що включає розвиток духовно-культурної свідомості в контексті гармонійної сфери діалогічності; високою компетентністю викладачів; інноваційними педагогічними технологіями та відповідним матеріально-технічним забезпеченням.

Сутність і результат освіти визначає О. В. Євтухова, вказуючи, що «освіта – цілеспрямована соціалізація особистості, що забезпечує освоєння здобувачами освіти культурних зразків і цінностей, формування образу власного «Я» на основі систематизованих знань і умінь, а також досвіду емоційного ставлення до світу. Освіта – результат навчання і виховання. Результатом освіти є всебічний розвиток особистості, тобто формування людини, що має широкі і стійкі знання, навички та вміння, що поєднує в своїй діяльності фізичну і розумову працю, що виробляє матеріальні і духовні блага для суспільства, гармонійно розвиненої у фізичному і духовному відношенні, активного громадського діяча з високими моральними ідеалами, розвиненим естетичним смаком, різнобічними матеріальними та духовними потребами» [93, с. 59].

Н. Авшенюк вважає, що «в умовах лібералізації вищої освіти, а відтак посилення автономії й соціальної відповідальності університетів, пріоритетними завданнями постали забезпечення ефективності, доступності та якості освіти. Якісна вища освіта розглядається світовим співтовариством як інструмент соціальної і культурної злагоди й економічного зростання. Проте, нині немає жодної держави, задоволеної системою вищої освіти – усі перебувають у пошуках новацій, які б дали відчутний результат. За цих умов

сутність феномену культури якості зазнала суттєвих трансформацій: від традиційного розуміння її як обов'язкової складової інституційної академічної культури ЗВО до усвідомлення соціумом її засадничої ролі у формуванні корпоративної культури національної системи забезпечення якості вищої освіти» [1].

«У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, вказано, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності закладу вищої освіти: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад, студентів, навчальну базу і ресурси» [48].

Професорка Г. П. Клімова наголошує, що «поняття «якість» носить багатоаспектний характер у залежності від об'єкта і галузі, які розглядаються. Що стосується вищої освіти, воно має різні значення у залежності від: вимог сторін, які зацікавлені в діяльності ЗВО: держави, роботодавців, студентів, професорсько-викладацького складу; від якості тієї академічної галузі, яку треба оцінити; від історичного періоду в розвитку вищої освіти тощо» [119, с. 34–35].

Аналізуючи сучасний погляд на якість вищої освіти в Україні, Л. В. Мовчан зазначає, що «з виходом до міжнародних освітніх програм якість освіти має розглядатися як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінки досягнень; показник інвестиційної принадності освіти тощо» [191, с. 34].

С. Ніколаєнко зауважує, що «нині багато працівників вищої освіти цікавляться можливістю використання для управління ЗВО концепцій менеджменту якості, що застосовуються у виробничій сфері, зокрема, мова йде про застосування:

- 1) принципів моделі ділової досконалості European Foundation for Quality Manadegement (EFQM);
- 2) вимог міжнародних стандартів ISO серії 9000 для побудови внутрівузівських систем менеджменту якості» [208, с. 8].

Науковці О. І. Кисельова, Л. В. Коломієць та А. Г. Шевцов роблять ряд висновків. «Норма якості освіти – виявлена і зафіксована документально система вимог до якості освіти, відповідних потребам особистості, суспільства, держави» [118, с. 41]. «Якість знань оцінюють за такими показниками: повнота, системність, глибина, дієвість, міцність» [118 с. 61]. «Якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти. Якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг. Якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [118, с. 235].

Дж. Паррі розглядає «якість вищої освіти як атрибут, що характеризує постійний розвиток» [495].

Вища освіта – системно організований, інституціоналізований процес здобуття та продукування знань, умінь, навичок та компетентностей підвищеної складності на рівні, що перевищує середню освіту. Галузь вищої освіти являє собою багатофункціональний соціальний інститут, що забезпечує формування інтелектуального капіталу суспільства та професійну підготовку висококваліфікованих фахівців через реалізацію структурованих освітніх програм. Вища освіта функціонує як інтегративна система, що поєднує навчально-педагогічну, науково-дослідницьку та інноваційно-впроваджувальну діяльність, спрямовану на всебічний розвиток здобувачів та формування їх готовності до творчого вирішення складних професійних

завдань у контексті динамічних соціокультурних та економічних трансформацій.

Сутнісними характеристиками вищої освіти є: фундаментальність теоретичної підготовки, системність методологічного підходу, критичність мислення, аналітичність пізнавальної діяльності, рефлексивність освітнього процесу, а також його академічна свобода, автономність та орієнтація на розвиток дослідницьких компетентностей. Вища освіта інтегрує в собі антропологічний, аксіологічний, культурологічний, соціально-економічний та технологічний виміри, забезпечуючи формування особистості, здатної до саморозвитку та продуктивної діяльності в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.

Якість вищої освіти є одним із ключових понять у сучасній педагогічній науці та практиці, яке протягом останніх десятиліть зазнає значних трансформацій. Дана категорія не має єдиного універсального наукового тлумачення, оскільки її розуміння залежить від історичного контексту, соціальних потреб, економічних умов та культурних особливостей. Еволюція концепції якості вищої освіти відображає зміну парадигм у системі освіти, а множинність її інтерпретацій свідчить про складність і багатогранність цього явища.

Історично якість вищої освіти асоціювалася з елітарністю та доступністю лише для обмеженого кола осіб. У Середньовіччі університети, такі як Болонський чи Оксфордський, вважалися осередками знань, де якість визначалася глибиною філософських дискусій, класичною освіченістю та підготовкою інтелектуальної еліти. У цей період освіта мала переважно гуманістичний характер, а її якість оцінювалася через призму здатності випускників продукувати нові знання та впливати на суспільство.

З початком індустріальної революції у XVIII–XIX століттях акцент змістився до практичної підготовки фахівців для потреб економіки. Якість освіти почала асоціюватися з відповідністю знань і навичок випускників вимогам ринку праці. У цей час з'явилися перші спроби стандартизації

освітніх програм, що стало основою для сучасних систем акредитації та сертифікації.

У XX столітті, особливо після Другої світової війни, масовізація вищої освіти призвела до переосмислення поняття якості. Університети перестали бути привілеєм еліт, а доступність освіти стала важливим соціальним завданням. У цей період якість почали оцінювати через кількісні показники: відсоток працевлаштування випускників, рівень фінансування закладів, кількість опублікованих наукових праць тощо. Водночас з'явилися перші спроби системного підходу до якості, зокрема через впровадження менеджменту якості в освіту, запозиченого з промислових практик (наприклад, модель TQM – Total Quality Management).

На початку XXI століття, з поширенням глобалізації та цифрових технологій, концепція якості вищої освіти набула нового звучання. Сучасні реалії вимагають від випускників не лише професійних компетентностей, але й так званих «м'яких навичок» (soft skills), таких як критичне мислення, адаптивність, вміння працювати в команді. Якість освіти дедалі частіше пов'язується з інноваційністю, міждисциплінарністю та здатністю випускників вирішувати глобальні виклики, такі як зміна клімату чи соціальна нерівність.

Вища освіта є одним із фундаментальних інститутів сучасного суспільства, що виконує багатогранні функції та має глибоке значення для розвитку як окремої особистості, так і людства загалом. Її роль і суть еволюціонували впродовж століть, відображаючи соціальні, економічні та культурні трансформації. У науковому контексті вища освіта розглядається як система, що поєднує передачу знань, формування компетентностей і підготовку до активної участі в житті суспільства.

Роль вищої освіти в суспільному житті була предметом досліджень таких відомих вчених як: П. Г. Альтбах [395; 396], Р. Барнетт [400] В. Г. Кремень [139; 140; 141; 142; 143], а також Н. Лазаренко [154],

Ю. В. Мазур [170], Н. О. Терентьева [319], О. Л. Тоцька [323], М. М. Фіцула [333; 334], Т. Хрітченко [461] та інших.

Вища освіта відіграє кілька взаємопов'язаних системних ролей, які можна класифікувати за їхньою спрямованістю: індивідуально-розвивальною, суспільною, економічною, духовно-культурною, виховною, науково-інноваційною. Розглянемо та охарактеризуємо кожну з них.

1. Індивідуально-розвивальна роль вищої освіти проявляється на рівні особистості, стаючи потужним інструментом самореалізації та професійного становлення. Вона забезпечує людину не лише спеціалізованими знаннями й практичними навичками, а й інтелектуальними ресурсами, які дозволяють будувати успішну кар'єру, розвивати критичне мислення й гнучко адаптуватися до змін у динамічному світі. У сучасних умовах, коли інформація швидко втрачає актуальність через стрімкий технологічний прогрес, вища освіта виходить за межі простого накопичення фактів, формуючи метакогнітивні здібності – уміння самостійно вчитися протягом усього життя. Наукові дослідження, зокрема в галузі психології освіти, підтверджують, що студенти з вищою освітою демонструють вищий рівень когнітивної гнучкості й саморегуляції, що дозволяє їм ефективніше справлятися зі складними задачами. Крім того, процес навчання в університеті сприяє розвитку «soft skills» – комунікабельності, роботи в команді, управління часом, – які, за даними соціологічних опитувань, роботодавці цінують не менше, ніж професійні компетенції. Вища освіта не лише готує фахівця, а й розкриває потенціал особистості, надаючи їй інструменти для саморозвитку й реалізації в умовах глобальної конкуренції та непередбачуваності майбутнього.

Дж. Б. Біггс у своїх працях [407; 408] зосереджується на методах викладання, які сприяють індивідуальному розвитку студентів ЗВО, через поглиблення критичного мислення та саморефлексії. Вчений пропонує «підходи (інтерактивний, проєктний, системний), що допомагають студентам розвивати власні професійні навички» [407].

Н. Ентвістл «характеризує індивідуальні стилі навчання, сприяючи особистісному зростанню студентів через адаптацію освітнього процесу до їхніх потреб» [439].

2. Суспільна роль вищої освіти вказує на те, що вона сприяє формуванню освіченого прошарку громадян, який здатен брати участь у прийнятті рішень, розвивати економіку та культуру. Водночас вища освіта виконує функцію соціального ліфта, надаючи можливості для подолання нерівності, особливо в країнах із розвиненими системами державної підтримки студентів. У контексті глобалізації вища освіта стає платформою для міжнародної співпраці, обміну знаннями та вирішення транскордонних проблем. Університети виступають осередками наукових досліджень, які впливають на технологічний прогрес, екологічну стабільність і гуманітарний розвиток. Таким чином, вища освіта сприяє формуванню глобального інтелектуального капіталу. Соціальна значущість вищої освіти проявляється через розвиток критичного мислення та медіаграмотності громадян, формування політичної культури та демократичних цінностей. Надзвичайно важливим є підвищення соціальної згуртованості та толерантності, сприяння соціальній інклюзії та гендерній рівності. Системний вплив спостерігається у зниженні рівня злочинності та поширення девіантної поведінки, покращенні показників громадського здоров'я та якості життя. Особливого значення набуває формування активної громадянської позиції та культури участі. Університетські спільноти виступають осередками суспільних дискусій, центрами формування експертних оцінок та майданчиками для міжкультурного діалогу, що сприяє розвитку громадянського суспільства та соціальної відповідальності. Вища освіта виступає інтегративним соціальним інститутом, що забезпечує системний вплив на всі сфери суспільного життя. Її трансформаційний потенціал реалізується через синергію освітньої, дослідницької, інноваційної та культуротворчої функцій, що у сукупності формують основу для сталого розвитку економіки, консолідації суспільства, технологічного прогресу та культурного поступу нації. Здатність системи

вищої освіти адаптуватися до глобальних викликів, зберігаючи свою автентичність та критичну місію, визначає її стратегічну роль у формуванні майбутнього людства.

Б. Р. Кларк «аналізує роль університетів у формуванні суспільних інститутів, їхній вплив на соціальну мобільність і взаємодію з державними структурами» [425].

Г. М. Розлуцька «розглядає організаційні особливості освіти в європейських країнах у контексті Болонських реформ, вказує на прямий зв'язок між досконалістю демократії, рівнем освіти населення та його добробутом» [274].

3. Економічна роль вищої освіти ґрунтується на її здатності формувати людський капітал, який є рушійною силою продуктивності та інновацій. Люди з вищою освітою зазвичай мають кращі навички аналізу, вирішення проблем і адаптації до змін, що робить їх цінними на ринку праці. Дослідження показують, що країни з вищим рівнем освіченості населення демонструють стабільніше економічне зростання, оскільки освічені фахівці сприяють розвитку технологій і підвищенню ефективності виробництва. Крім того, вища освіта зменшує рівень безробіття: люди з дипломами частіше знаходять роботу, а їхній заробіток, як правило, перевищує доходи тих, хто не має такої підготовки. Освіта створює позитивний ефект для економіки через збільшення податкових надходжень і споживчого попиту. На макрорівні вища освіта стимулює інновації, адже саме в університетах народжуються нові ідеї, які потім втілюються в бізнесі чи державному управлінні. Економічна цінність вищої освіти проявляється через формування продуктивної робочої сили з високим рівнем адаптивності до інновацій, збільшення продуктивності праці та економічної ефективності виробництва. Важливим аспектом є сприяння структурним трансформаціям та диверсифікації економіки, підвищення конкурентоспроможності національних економік у глобальному просторі. Значущими результатами виступають стимулювання підприємницької активності та розвиток стартап-екосистем, а також зменшення соціально-

економічної нерівності та сприяння сталому розвитку. Університети також функціонують як потужні економічні суб'єкти, що генерують робочі місця, залучають інвестиції, розвивають інфраструктуру та стимулюють економічне зростання регіонів через механізми трансферу знань і технологій. Вища освіта виступає стратегічним ресурсом економічного розвитку, забезпечуючи формування людського капіталу підвищеної якості. Вона створює фундамент для розвитку економіки знань, де інтелектуальні активи стають основним джерелом конкурентних переваг. Заклади вищої освіти продукують висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно функціонувати в умовах технологічних трансформацій та динамічних змін ринку праці.

У. Тейхлер «досліджує, як вища освіта впливає на економічне зростання через підготовку кваліфікованих кадрів і залучення інвестицій в країні» [520].

Т. В. Матюк «розглядає роль освіти в економічному розвитку суспільства. Дослідниця визначила взаємозв'язок між ефективністю освіти, якістю інституціонального середовища та розвитком економіки знань» [178].

С. І. Сідлецький визначив, що «затвердження національної стратегії економічного розвитку з акцентом на цифровізацію та євроінтеграцію дає змогу прогнозувати потенційні позитивні зрушення у системі вищої освіти, її перехід на компетентнісний та студентоцентризований підходи до навчання, стимулювання досліджень та розробок, розробки механізму підтримки дослідної, інноваційної діяльності, забезпечення більших обсягів фінансування та механізмів ефективного розподілу коштів» [291, с. 15].

4. Духовно-культурна роль вищої освіти не менш важлива, адже вона формує світогляд, критичне мислення та етичні принципи. У процесі навчання людина не лише засвоює знання, а й вчиться осмислювати культурні цінності, історичний контекст і суспільні норми. Це сприяє розвитку толерантності, емпатії та усвідомлення власної ідентичності. Науково доведено, що освічені люди частіше беруть участь у культурному житті – відвідують музеї, театри, займаються творчістю, що підтримує збереження й розвиток культурної спадщини. Вища освіта також допомагає долати стереотипи й упередження

через поглиблене розуміння соціальних процесів. У довгостроковій перспективі це сприяє формуванню більш гармонійного суспільства, де цінуються знання, діалог і взаємоповага. Культурно-мистецька функція вищої освіти проявляється через збереження та актуалізацію культурної спадщини, формування культурної ідентичності та міжкультурного діалогу. Суспільно значущим є розвиток мистецької освіти та підготовка фахівців креативних індустрій, стимулювання творчого самовираження та естетичного виховання. Інфраструктурний вплив реалізується через розбудову культурної інфраструктури та формування креативних просторів, сприяння розвитку альтернативних мистецьких практик та експериментальних форм. Особливої ваги набуває інтеграція традиційних культурних цінностей та інноваційних мистецьких технологій. Університети також виступають центрами культурної дипломатії, сприяючи формуванню позитивного іміджу країни у глобальному просторі через поширення її культурних досягнень та мистецьких традицій. Університети є центрами розвитку критичної рефлексії щодо культурних феноменів, формування естетичних смаків та творчого потенціалу особистості.

М. В. Безугла «аналізує освітньо-виховний простір ЗВО, його духовно-культурну діяльність під час професійного виховання молоді» [23].

Т. Беннетт «розглядає роль вищої освіти в розвитку культурного капіталу та духовного збагачення через мистецтво» [402].

5. Виховна роль вищої освіти полягає в тому, що вона не просто передає знання, а формує цілісну особистість із розвиненим почуттям відповідальності, моральними принципами та соціальними навичками. У процесі навчання студенти стикаються з різноманітними світоглядами, вчаться критично оцінювати інформацію та приймати зважені рішення. Психологічні дослідження підтверджують, що таке середовище сприяє розвитку емоційного інтелекту й саморефлексії, що є ключовими для гармонійного співіснування в суспільстві. Університети також створюють умови для соціалізації: через взаємодію з викладачами й однолітками студенти

засвоюють норми поведінки, етику спілкування та громадянську свідомість. Навчання особливо важливо в молодому віці, коли формуються базові життєві установки. Таким чином, вища освіта виховує не лише фахівців, а й активних членів суспільства, здатних брати на себе відповідальність за майбутнє своєї країни.

У дослідженні О. Дурманенко подається «сутність, структура, функції та етапи організації виховної роботи у вищому освітньому закладі як одного із важливих чинників формування особистості майбутнього фахівця; конкретизовано мету та завдання виховної роботи у вищому начальному закладі; автором проаналізовано управлінський аспект в організації виховної роботи» [87, с. 31].

Н. Скотна «наголошує на провідній ролі освіти в цивілізаційному вихованні молодого покоління контексті сучасних викликів» [292].

6. Науково-інноваційна роль вищої освіти проявляється в її здатності бути осередком створення нового знання та технологічного прориву. Університети є майданчиками, де проводяться фундаментальні й прикладні дослідження, які стають основою для інновацій у різних галузях – від медицини до інформаційних технологій. Наукові дані свідчать, що країни з розвинутою системою вищої освіти мають вищий індекс інноваційності, адже саме випускники й викладачі вишів часто стають авторами патентів і стартапів. У процесі навчання студенти залучаються до дослідницької роботи, що розвиває їхню здатність до творчого мислення й пошуку нестандартних рішень. Такий підхід не лише поповнює науковий потенціал, а й забезпечує економіку новими ідеями, які трансформуються в продукти й послуги. Вища освіта, таким чином, виступає мостом між теоретичним знанням і його практичним втіленням у реальному світі. Вища освіта є невід’ємною складовою національних інноваційних систем, забезпечуючи інтеграцію освітньої та дослідницької діяльності. Університети виступають центрами генерування нових знань та їх трансформації в інноваційні продукти, технології та послуги. Науково-інноваційна роль вищої освіти реалізується

через проведення фундаментальних та прикладних досліджень, розвиток міждисциплінарних напрямів та формування нових наукових парадигм. Базовим аспектом виступає підготовка наукових кадрів та розбудова дослідницької інфраструктури, створення екосистем відкритих інновацій та дослідницьких хабів. Важливими напрямками є розвиток академічного підприємництва та комерціалізації наукових розробок, формування науково-виробничих кластерів та технологічних парків. Все більшої ваги набуває міжнародне науково-технічне співробітництво та трансфер технологій. Інтеграція освітньої та дослідницької діяльності забезпечує підготовку фахівців нової генерації, здатних не лише використовувати, але й створювати нові знання та технології, що стає визначальним фактором у формуванні інноваційно-орієнтованої економіки.

Г. Етцковіц «аналізує тристоронню взаємодію між університетами, промисловістю та урядом для сприяння інноваціям» [442].

І. В. Артьомов «досліджує концептуальні аспекти формування єдиного європейського освітнього простору, впровадження освітніх інновацій у ЗВО країн світу й України» [10].

С. М. Кожем'якіна «пропонує посилити взаємодію університетів, наукових установ і виробничих структур в інноваційних процесах шляхом утворення за світовими зразками виробничо-наукових кластерів та нового типу науково-дослідницьких університетів» [123].

П. Скотт вказує на «визначну роль університетів у появі нових знань, інновацій, досліджень та розробок» [512].

Отже, вища освіта формує особистість, виховуючи відповідальність і критичне мислення, сприяє економічному зростанню через людський капітал, збагачує культуру, розвиваючи толерантність, і стимулює інновації завдяки науковим дослідженням, стаючи основою прогресу на індивідуальному, суспільному та глобальному рівнях.

Суть вищої освіти полягає в її дуалістичній природі: вона одночасно є процесом і результатом. Як процес, вища освіта охоплює систематичне

навчання, дослідження та взаємодію між студентами, викладачами й науковою спільнотою. Процес навчання не просто передача знань, а створення умов для інтелектуального зростання, де студент відіграє активну роль у конструюванні власного пізнавального досвіду.

Як результат, вища освіта проявляється у формуванні компетентної особистості, здатної до аналітичного мислення, творчого підходу та відповідального ставлення до своєї діяльності. Суть вищої освіти не обмежується професійною підготовкою, а включає виховання громадянської свідомості, етичних принципів і культурної обізнаності. У цьому сенсі вища освіта є синтезом наукового, педагогічного та гуманістичного начала, що робить її унікальною серед інших рівнів освіти. На відміну від середньої освіти, яка здебільшого фокусується на базових знаннях і соціалізації, вища освіта орієнтована на спеціалізацію та поглиблення інтелектуального потенціалу. Навчальне середовище ЗВО передбачає більшу автономію студента, що вимагає від нього самодисципліни, мотивації, комунікацій з іншими учасниками освітнього процесу, дослідницької праці, винахідливості та здатності до самоаналізу.

Значення вищої освіти багатогарне й охоплює як практичні, так і світоглядні аспекти. По-перше, вона є каталізатором економічного розвитку для держави. Дослідження показують, що країни з високим рівнем освіченості населення мають вищий ВВП на душу населення, оскільки освічені фахівці створюють інновації, підвищують продуктивність праці та сприяють технологічному прогресу. Крім того, вища освіта сприяє соціальній мобільності, надаючи людям можливість покращувати своє життя через набуття унікальних професійних навичок з кожної спеціальності. Якісна освіта зменшує рівень бідності, злочинності, створюючи більш збалансоване суспільство.

По-друге, вища освіта має культурне значення для нації кожної країни. Університети стають майданчиками, де народжуються нові ідеї, які впливають на мистецтво, літературу, філософію, педагогіку, психологію та суспільні

цінності. Освіта зберігає й одночасно розвиває культурно-мистецьку спадщину людства, сприяючи тим самим духовному діалогу та формуванню гуманного суспільства. Водночас вища освіта виховує критичне мислення, що дозволяє людям осмислювати складні суспільні процеси, брати активну участь у житті місцевої територіальної громади. Таким чином, вища освіта формує не лише професіоналів, а й свідомих громадян, здатних впливати на майбутнє своєї країни.

По-третє, вища освіта має стратегічне значення для майбутнього розвитку людства в контексті ідеології космополітизму. У світі, що стикається з глобальними викликами – від кліматичних криз до соціальних конфліктів, – саме освічені лідери держав здатні пропонувати системні рішення. У цьому контексті вища освіта набуває не лише утилітарного, а й етичного виміру, стаючи інструментом формування відповідального ставлення до природи та людства. Освіта сприяє розвитку міжкультурного діалогу, що є необхідним для співпраці між народами в умовах глобалізації, через програми професійної мобільності, міжнародний обмін викладачами і студентами, а також спільні наукові проєкти, які дозволяють обмінюватися досвідом, ідеями та кращими практиками. Таким чином, освіта готує молоде покоління громадян, які мислять не лише в межах національних кордонів, а й у масштабах усього світу.

Отже, вища освіта є складним явищем, яке поєднує в собі індивідуальні, суспільні та глобальні аспекти. Роль освіти полягає у підготовці компетентних фахівців різноманітних спеціальностей, а суть – у гармонійному поєднанні знань, навичок і цінностей для формування високоосвіченої особистості. Значення освіти відображає внесок кожної людини в науково-технічний та культурно-мистецький прогрес людства. У сучасних умовах, коли світ стрімко змінюється, вища освіта має залишатися інноваційною та орієнтованою на майбутнє, щоб відповідати потребам суспільства.

На нашу думку, науковий підхід до розуміння якості вищої освіти слід розуміти як конкретне систематичне дослідження, яке ґрунтується на об'єктивних даних, методах педагогічного аналізу, концептуальних засадах

фахової підготовки молодих фахівців, а також оцінює результативність і відповідність освітніх процесів відповідно до встановлених стандартів.

1. Студенто-центричний підхід – передбачає, що якість вищої освіти оцінюється з позиції поглядів самих студентів. Оцінка визначається доступністю навчальних ресурсів, інтерактивністю викладання, можливістю індивідуалізації навчання та підтримкою з боку викладачів. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна майстерність викладача, його здатність проводити цікаві і пізнавальні заняття, мотивувати та створювати комфортне навчальне середовище. Даний підхід орієнтований на вивчення суб'єктивного досвіду студентів, їхнє ставлення та мотивацію до навчання, а також успіхи, досягнення і враження від подій, які періодично відбуваються у суспільно-культурному житті ЗВО.

Прихильниками студентоцентричного підходу в педагогіці були: Л. Джонс [468], І. Дідук [77], Ю. Сорока [299], Н. Л. Сосницька [301] та інші.

2. З точки зору роботодавців (компетентнісний підхід) якість вищої освіти вимірюється практичною підготовленістю випускників, їхньою здатністю швидко адаптуватися до професійних завдань, а також рівнем розвитку професійних компетенцій, які дозволяють ефективно молодим фахівцям виконувати свої робочі обов'язки. Погляди роботодавця часто відображають суто прагматичний підхід до оцінки освіти, де акцент робиться на конкретних навичках, що дозволяють молодим фахівцям одразу після завершення навчання демонструвати високу продуктивність і приносити користь підприємству. Водночас такий підхід нерідко зазнає критики через надмірну утилітарність. Противники цього погляду зазначають, що зосередження виключно на практичних аспектах підготовки фахівців може призвести до неврахування цінності творчого розвитку, а саме гуманітарної складової кваліфікації. Остання передбачає розвиток критичного мислення, етичних принципів, культурної обізнаності, творчого потенціалу. Гуманітарні компетентності виступають незамінними складовими для формування всебічно розвиненої особистості з широким поглядом на життя.

Прихильниками компетентнісного підходу в педагогіці були: М. С. Головань [60], Л. А. Гуцан [69], О. В. Овчарук [213], М. Кемерон-Джонс [415], Е. С. Шорт [515] та інші.

3. Інституційний підхід розглядає оцінювання якості вищої освіти з точки зору внутрішнього контролю ЗВО, зокрема зосереджуючись на внутрішніх стандартах, котрі показують їх педагогічну результативність. За таких обставин при оцінці освіти беруть до уваги наукову продуктивність викладачів (аспірантів, докторантів), яка визначається кількістю публікацій у професійних виданнях та цитуваннями. Сучасні лабораторії, бібліотечні ресурси, цифрові платформи для навчання – забезпечують оптимальні умови для здійснення освітнього процесу студентів. Міжнародне визнання, досягнуте через участь у глобальних академічних мережах та партнерствах, є ще одним показником якості, підкреслюючи здатність закладу готувати фахівців, конкурентоспроможних на світовому рівні. Варто зауважити, що для цього зазвичай використовуються рейтинги «QS World University Rankings» та «Times Higher Education», які слугують інструментами незалежної оцінки якості вищої освіти. Однак, об'єктивність цих параметрів викликає певні дискусії серед науковців, адже зазначені показники можуть не повною мірою враховувати педагогічну специфіку окремих закладів, наприклад, приділяти надмірну увагу кількісним, а не якісним аспектам освітнього процесу у ЗВО.

Прихильниками інституційного підходу до якості вищої освіти були: А. Василюк [390], В. О. Зайчук [103], Д. В. Карамішев [316], В. Луговий [163; 164; 165], В. Панасюк [220], С. Л. Робертсон [505] та інші.

4. Суспільний підхід розглядає якість вищої освіти як фундаментальну цінність для розвитку нації, що формує громадянську свідомість, допомагаючи людям усвідомлювати свої права, обов'язки, роль у демократичних процесах держави. Вища освіта в країні слугує потужним інструментом соціальної мобільності молоді, кар'єрних можливостей і підвищуючи їхній соціально-економічний статус, що підтверджується численними дослідженнями взаємозв'язку між освіченістю та рівнем

комфорту життя. Якісна вища освіта відіграє провідну роль у зменшенні соціальної нерівності, забезпечуючи широкий доступ до професійних можливостей, сприяє створенню високодуховного суспільства. Прихильники даного підходу підкреслюють педагогічну місію освіти як засобу виховання патріотичних і свідомих громадян, здатних активно долучатися до розбудови справедливого суспільно-економічного устрою.

Прихильниками суспільного підходу в освіті були: В. П. Андрущенко [8], П. Бурдьє [411], Б. Раммелл [502] та інші.

5. З педагогічної точки зору, якість вищої освіти не зводиться лише до результатів навчання чи зовнішніх показників. В основі оцінювання лежить педагогічний процес, у якому центральне місце посідає взаємодія між викладачем і студентом. Сучасна педагогіка акцентує на компетентнісному підході, де якість визначається не обсягом засвоєних знань, а здатністю студентів застосовувати їх у реальних умовах професійної діяльності. Необхідним є також створення умов для саморозвитку, критичного мислення та креативності, що вимагає від викладачів не лише професійних знань, але й педагогічної інноваційності. Даний підхід зосереджений на створення моделі професійної підготовки, оптимальної педагогічної системи у ЗВО, а її ефективність оцінюють із науково-методичної точки зору.

Педагогічний (дидактичний) підхід у якості освіти підтримували: Р. А. Барнетт [400; 401], О. С. Березюк [26], С. Д. Брукфільд [412], В. Євтушевський [94], С. О. Сисоєва [287; 288; 289], С. І. Стрілець [310], В. С. Кулішов [150; 151], Л. Д. Фінк [444] та інші.

Таким чином, розглянуті та науково-охарактеризовані вище підходи формують цілісне уявлення про якість освіти, поєднуючи суб'єктивні відчуття студентів, прагматичні вимоги ринку праці, внутрішні стандарти ЗВО, суспільні цінності та науково-педагогічні принципи, що у сукупності дозволяє збалансовано гармонізувати особистісні, фахові та соціальні аспекти професійної підготовки фахівців різних напрямків.

Якість вищої освіти – це багатовимірна інтегративна характеристика освітньої системи, що відображає ступінь відповідності процесів і результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти комплексу вимог, які формуються на основі взаємодії академічних, соціальних та економічних факторів. Вона поєднує інституційні (структурно-організаційні), змістові (навчально-методичні) та результативні (компетентнісно-кваліфікаційні) компоненти, що забезпечують формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до безперервного професійного розвитку та інноваційної діяльності в умовах динамічних трансформацій глобального суспільства знань.

Якість вищої освіти є рівнодієюю багатьох чинників: відповідності освітніх програм сучасним науковим парадигмам та соціальним запитам; дотримання академічних стандартів та цінностей; інноваційності освітніх технологій; ефективності системи оцінювання навчальних досягнень; інтеграції наукових досліджень в освітній процес; рівня інтернаціоналізації освітнього середовища; розвиненості інституційної культури закладу вищої освіти; належності матеріально-технічного та інформаційного забезпечення.

Категорія «якість освіти» закріплена у Законі України «Про освіту» стаття 1. п. 29, 30, згідно з яким: «якість освіти – відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг». Також даним законом визначено «якість освітньої діяльності – рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» [260].

Варто зазначити, що у Законі України «Про вищу освіту», стаття 1, п. 23 затверджено наступне визначення: «якість вищої освіти – відповідність умов провадження освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам вищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і

суспільства, що забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості» [244].

Указом Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року № 347/2002 у п. 15 закріплено: «якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [259].

Документом «Стратегія розвитку вищої освіти на 2021–2031 роки» розробленого на виконання Указу Президента України «Про вдосконалення вищої освіти в Україні» (від 3.07.2020 № 210/2020) та відповідних доручень Прем'єр-міністра України (№ 23502/2/1-20 від 12.06.2020 та № 23502/3/1-20 від 13.06.2020) закріплено, що «стратегія розвитку вищої освіти визначає місце вищої освіти у суспільстві й економіці країни через формулювання місії та візії, основні стратегічні й операційні цілі та завдання щодо їх досягнення, механізм реалізації та моніторингу, очікувані результати та способи їх вимірювання. Одним із основних інструментів забезпечення якості вищої освіти має стати тісна взаємодія освіти з наукою» [309, с. 5–6].

На Всесвітній конференції ЮНЕСКО «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку», яка відбулася у місті Париж 5-8 липня 2009 року, було прийнято Комюніке, де у пункті 19 зазначено про роль забезпечення і контролю якості вищої освіти: «розширення доступу встановлює виклики до якості вищої освіти. Забезпечення якості є актуальною функцією у сучасній вищій освіті, і вона має залучати усі заінтересовані сторони. Якість вимагає як створення систем забезпечення якості, так і зразків оцінювання та і просування культури якості в межах вищих закладів освіти» [49].

«Болонська декларація про «Європейський простір вищої освіти», яка була прийнята 19 червня 1999 року в м. Болонья, Італія, міністрами освіти 29 європейських країн (Україна приєдналася у 2005 році) Декларація наголошує на створенні єдиного європейського освітнього простору через уніфікацію

стандартів якості вищої освіти, зокрема через запровадження дворівневої системи (бакалавр і магістр), забезпечення прозорості визнання дипломів та сприяння мобільності студентів і викладачів. Діє заради сприяння європейському співробітництву щодо забезпечення якості освіти з метою вироблення порівняльних критеріїв та методологій» [303].

«Також важливо згадати про «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)», прийняті у 2005 році (оновлені у 2015 році) Європейською асоціацією із забезпечення якості у вищій освіті (ENQA). Україна використовує дані стандарти як учасниця Болонського процесу. ESG встановлює стандарти для внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, включаючи моніторинг освітніх програм, оцінювання студентів і викладачів, а також прозорість процедур акредитації» [518].

У словнику з педагогічної освіти наведено таке визначення: «якість освіти – це результат освітнього процесу, який відображає ступінь відповідності рівня компетентності особистості потребам самої особистості, а також вимогам суспільства й держави» [225, с. 296].

О. В. Грибко розуміє якість освіти – як «інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності ресурсного забезпечення, освітнього процесу, освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням, а оцінка якості освіти – визначення за допомогою діагностичних та оціночних процедур ступеня відповідності ресурсного забезпечення, організації освітнього процесу, освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним й особистісним очікуванням» [63].

У монографії Д. В. Карамишева трактується: «якість освіти як об'єкт управління та оцінювання може розглядатися як певне суспільне явище, як система складних об'єктів, як процес і як результат. У кожному разі якість освіти виражається через певний перелік показників/характеристик, які визначають якість загальнокультурних, професійних, комунікативних та інших знань, умінь і навичок, структура яких є динамічною, що визначається

викликами часу, станом розвитку людства та суспільних відносин і, відповідно, цілями і завданнями, що ставляться людиною, суспільством і державою перед освітою» [316, с. 31].

Вчені А. Василюк та М. Дей вважають, що «якість освіти може розглядатися як міра задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг або як міра досягнення поставлених в освіті цілей та завдань» [390, с. 16].

На думку Н. П. Волкової, «якість підготовки учнів залежить не тільки від глибини засвоєння теоретичних знань, практичних умінь та навичок, але й від розвитку їх творчих здібностей» [44, с. 295].

Отже, поняття якості вищої освіти є багатограним, відображає погляди різні критичні погляди науковців багатьох епох. Проходження еволюції становлення відбувалося від елітарного знання до масового суспільно корисного блага, що відображає зміну соціальних пріоритетів, а множинність інтерпретацій свідчить про необхідність гнучкого підходу до її оцінки. У педагогічному контексті якість вищої освіти залишається не лише результатом, але й процесом, що потребує постійного вдосконалення та адаптації до викликів часу. Система управління якістю освіти у ЗВО є головним інструментом забезпечення контролю. Досвід країн ЄС демонструє ефективність процесів автономного управління ЗВО, інноваційних технологій, які адаптуються до сучасних викликів. Для України, особливо в умовах воєнного стану, вивчення моделей управління якістю освіти є критично важливим для реформування застарілої пострадянської системи освіти, наближення до європейських стандартів. Такий підхід сприятиме зростання конкурентоспроможності випускників на ринку праці, інтеграції України в європейський освітній простір, що ґрунтується на стандартах ESG та Болонському процесі. У зв'язку з цим, релятивістський підхід підкреслює необхідність врахування національних особливостей при адаптації зарубіжного досвіду, забезпечуючи гнучкість управлінських рішень у сфері якості вищої освіти.

Отже, якість вищої освіти оцінюється через різні підходи, кожен із яких відображає унікальну перспективу: студенто-центричний акцентує на суб'єктивному досвіді студентів і педагогічній майстерності викладачів; підхід роботодавців підкреслює практичну підготовку та фахові компетенції, хоч і критикується за утилітарність; інституційний фокусується на внутрішніх стандартах ЗВО, науковій продуктивності та міжнародному визнанні; суспільний розглядає освіту як інструмент громадянської свідомості, соціальної мобільності та зменшення нерівності; педагогічний же зосереджується на компетентнісному підході, взаємодії викладач-студент, розвитку критичного мислення, спираючись на науково-методичну базу.

1.2. Нормативно-правове забезпечення системи управління якістю освіти, критерії та показники оцінки

Інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає адаптації національної системи освіти до міжнародних стандартів якості.

Проблематика нормативно-правового забезпечення системи управління якістю освіти знаходить своє відображення у працях багатьох науковців, серед яких: О. П. Беляєва [27], В. М. Гаращук [55], О. Котеньова [137], Г. М. Чирва [376], С. О. Ястремська [392] та інші.

Метою даної статті є комплексний аналіз нормативно-правової бази забезпечення системи управління якістю освіти в Україні, визначення її відповідності міжнародним стандартам та окреслення перспектив розвитку.

1. Національна законодавча база системи управління якістю освіти

Фундаментом нормативно-правового забезпечення системи управління якістю освіти в Україні є Конституція України, яка гарантує право громадян на освіту та встановлює обов'язковість повної загальної середньої освіти (ст. 53) [135]. Деталізація конституційних положень здійснюється через систему законодавчих актів, серед яких особливе місце посідає Закон України

«Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII [260]. «Саме цей закон визначає правові засади функціонування системи освіти України, включаючи управління якістю. Стаття 41 Закону безпосередньо регулює питання системи забезпечення якості освіти, встановлюючи її складові: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти» [260].

*Проведений аналіз національного законодавства дозволяє запропонувати авторське визначення: **система управління якістю освіти** – це інтегрована сукупність нормативно визначених інституційних механізмів, інструментів моніторингу та процедур оцінювання, що забезпечують відповідність освітніх послуг встановленим стандартам та задоволення потреб споживачів освітніх послуг з урахуванням перспективних вимог ринку праці.*

Важливим компонентом нормативно-правової бази є галузеві закони, що регулюють забезпечення якості освіти і освітньої діяльності, зокрема: Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [244], Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX [261], Закон України «Про фахову передвищу освіту» від 06.06.2019 № 2745-VIII [262], Постанова кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187 [250] та інші. Кожен з цих законодавчих актів містить спеціалізовані положення щодо забезпечення якості відповідного рівня освіти.

Так, Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII у розділі V детально «регламентує систему забезпечення якості вищої освіти, визначаючи процедури та заходи системи внутрішнього забезпечення якості, повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) та незалежних установ оцінювання якості вищої освіти» [244].

Н. Грабовенко вказує, що «нормативно-правова база щодо управління

якістю вищої освіти досить розвинена, механізми та критерії забезпечення якості освіти описані у відповідних стандартах та документах, проте варто підсилити законодавчо-нормативну орієнтацію ЗВО на розв'язання проблем забезпечення якості підготовки фахівців, здійснити перехід до формування постійного механізму розвитку державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (на всіх рівнях організації управління вищою освітою), враховуючи вимоги сфери й ринку праці» [62, с. 31].

Розглянемо підзаконні нормативно-правові акти, які конкретизують механізми забезпечення якості освіти. Серед них варто відзначити: Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку та критеріїв надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу» від 22.11.2017 № 912 «(визначає процедуру надання університету, академії, інституту незалежно від форми власності (далі – заклад вищої освіти) статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу)» [257], Постанову Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 15.05.2024 року № 686 «(визначає основні засади та порядок проведення акредитації освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, як інструменту зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні)» [254].

Окремо слід виділити Рекомендації щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми затверджені НАЗЯВО від 17 листопада 2020 року [270], Рекомендації для експертів Національного агентства стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти (додаток до «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми») [268], «Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності затверджені НАЗЯВО від 29 жовтня 2019 року» [269], «Порадник щодо заповнення відомостей самооцінювання освітньої програми для ЗВО

(порадник гаранту освітньої програми) розроблений НАЗЯВО» [236].

Окрему категорію складають адміністративні акти, які готує і затверджує ректорат конкретного ЗВО. Зокрема, до таких адміністративних документів відносяться: Стратегія розвитку ЗВО, Програма забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти в ЗВО, Положення про Центр моніторингу якості освіти і освітньої діяльності у ЗВО; Проект Положення про організацію освітнього процесу у ЗВО та інші внутрішні документи призначені для службового користування.

Детальний аналіз вищезазначених документів дозволяє виявити **комплексність нормативно-правового поля якості освіти** – поняття, що означає сукупність взаємопов'язаних правових норм різної юридичної сили, які у своїй єдності забезпечують правове регулювання всіх аспектів оцінювання, забезпечення та управління якістю освітніх послуг, створюючи цілісну систему правових гарантій для всіх суб'єктів освітнього процесу.

2. Міжнародні нормативно-правові акти забезпечення якості освіти.

Україна, як активний учасник міжнародних інтеграційних процесів, ратифікувала низку міжнародних документів, що впливають на формування національної системи управління якістю освіти. Слід виділити стандарти, які регламентують вимоги до якості надання освітніх послуг: «Затверджені стандарти вищої освіти (по спеціальностям)» [105], «Стандарти та рекомендації забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти (ESG 2015)» – Ухвалені Міністерською конференцією в Єревані, 14-15 травня 2015 р. «Документ містить стандарти та рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості, зовнішнього забезпечення якості та діяльності агенцій із забезпечення якості» [304], «ДСТУ ISO 9001:2015 Національний стандарт України «Системи управління якістю. Вимоги» (стандарт застосовується в освітніх закладах для сертифікації систем управління якістю, процеси адміністрування, ресурсного забезпечення та контролю ефективності)» [466].

В країнах Євросоюзу також поширені інші стандарти якості навчання, які поки що лише частково використовуються в Україні:

ISO 21001:2018 «Освітні організації. Системи управління в освітніх організаціях. Вимоги та настанови щодо застосування» [464] (стандарт пропонує навчальним закладам та компаніям, які надають послуги освіти, єдиний інструмент для управління освітніми системами з метою покращення якості послуг та виправдання очікувань здобувачів освіти), ISO 29990:2010 «Послуги з навчання в галузі неформальної освіти і професійної підготовки. Основні вимоги до постачальників послуг» (стандарт фокусується на критеріях оцінювання якості послуг неформального навчання (позашкільна освіта, курси, тренінги чи корпоративне навчання), включаючи аспекти управління процесами викладання, зворотного зв'язку та результатів, а також для акредитації постачальників освітніх послуг поза формальною системою освіти)» [210].

«Політика забезпечення якості найефективніша, коли вона відображає взаємозв'язок між дослідженнями з одного боку та навчанням і викладанням з іншого, а також враховує національний контекст, в якому працює заклад, інституційний контекст і стратегічний підхід закладу. Імплементация ESG у національні системи забезпечення якості вищої освіти передбачає не лише формальне впровадження процедур, але й глибоку трансформацію культури якості в закладах вищої освіти» [79, с. 73]

Важливим міжнародним документом є «Інчхонська декларація: Освіта-2030», прийнята на Всесвітньому форумі з питань освіти в 2015 році. У Інчхонській декларації викладено «положення щодо координації, фінансування та моніторингу реалізації програми на глобальному, регіональному та національному рівні в найближчі 15 років. Учасники Всесвітнього форуму з питань освіти настійно рекомендують державам забезпечити всім громадянам рівний доступ до освіти протягом усього їхнього життя» [112].

Важливо відзначити, що 16 вересня 2014 р. Верховна Рада України та Європейський Парламент успішно ратифікували Угоду про асоціацію між Україною та ЄС. Угода, серед іншого, передбачає співробітництво у сфері

якості освіти та навчання.

С. Ф. Константинов наголошує на «важливості гармонізації освітніх спеціальностей України з європейськими стандартами, що є важливою складовою процесу європейської інтеграції та покращення якості освіти в країні. На думку вченого, це передбачає забезпечення взаємовизнання та порівняльної еквівалентності освітніх програм, підвищення стандартів навчання та вимог до якості знань і навичок студентів. Також зазначається, що серед загальних напрямів адаптації освіти необхідно розглядати шляхи адаптації правничої вищої освіти України до правової системи Європейського Союзу, оскільки адаптація правничої вищої освіти України до правової системи Європейського Союзу, що є важливою передумовою для розвитку правової держави, гарантії прав і свобод громадян та інтеграції країни в європейський правовий простір. Європейський Союз має свої унікальні правові принципи та стандарти, які необхідно враховувати в процесі навчання майбутніх правників. Обов'язковим елементом гармонізації освіти України з європейським освітнім простором є забезпечення підготовки та підвищення кваліфікації викладачів. Гармонізація підготовки викладачів передбачає створення спільних стандартів для їх підготовки та кваліфікації. Підвищення кваліфікації викладачів також має бути гармонізованим із європейськими стандартами» [134, с. 113].

3. Інституційне забезпечення якості освіти.

Нормативно-правове забезпечення системи управління якістю освіти тісно пов'язане з інституційною структурою, що реалізує відповідні механізми.

Згідно з чинним законодавством, до основних інституцій у сфері забезпечення якості освіти належать:

1. Міністерство освіти і науки України – центральний орган виконавчої влади, що забезпечує формування та реалізує державну політику у сфері освіти і науки;

2. Державна служба якості освіти України – центральний орган виконавчої влади, що реалізує державну політику у сфері освіти, зокрема з питань забезпечення якості освіти;
3. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти – незалежний постійно діючий колегіальний орган, уповноважений на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти;
4. Український центр оцінювання якості освіти – установа, що здійснює зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання;
5. Інститут освітньої аналітики – державна наукова установа, що здійснює інформаційно-аналітичне забезпечення освітньої галузі.

Правовий статус цих інституцій визначається відповідними нормативно-правовими актами, зокрема:

- Положенням про Міністерство освіти і науки України, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 16.10.2014 № 630;
- Положенням про Державну службу якості освіти України, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 14.03.2018 № 168;
- Статутом Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 15.04.2015 № 244.

На наше переконання, на якість *освіти* безпосередньо впливає рівень *ефективності* освітніх та управлінських процесів. Тому, ефективність інституційної системи забезпечення якості вищої освіти залежить не лише від формального закріплення владних повноважень та відповідальності відповідних державних органів, але й від налагодження ефективної інформаційно-комунікативної взаємодії між ними. Важливо забезпечити уникнення дублювання управлінських функцій у сфері освіти та забезпечення незалежності у прийнятті рішень.

4. Стандартизація як інструмент забезпечення якості освіти.

Під поняттям «стандарт в галузі освіти» К. Д. Діцман пропонує розуміти «рамковий документ, розроблений на основі консенсусу й затверджений залежно від рівня стандарту (міжнародний глобальний / регіональний / національний) визнаною міжнародною / регіональною організацією або визнаним органом країни (для України це – Міністерство освіти і науки України), в якому встановлюються для загального й багаторазового використання правила, загальні принципи або характеристики, що стосуються різних видів освітньої діяльності або їх результатів, і який спрямований на досягнення оптимального ступеня відповідності та впорядкованості в галузі освіти на різних рівнях» [78, с. 230].

Важливим елементом нормативно-правового забезпечення системи управління якістю освіти є стандартизація освітньої діяльності, яка дозволяє уніфікувати усі вимоги до професійної підготовки фахівців за спеціальностями, визначення спільних компетенцій.

Відповідно до статті 32 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII: «стандарт освіти визначає: вимоги до обов’язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти відповідного рівня; загальний обсяг освітнього навантаження здобувачів освіти; інші складники, передбачені спеціальними законами» [2].

На основі цього положення розроблено та затверджено:

- Державний стандарт початкової освіти (постанова КМУ від 21.02.2018 р. № 87 [247]);
- Державний стандарт базової та повної середньої освіти (обидва регулюються постановою КМУ від 30.09.2020 р. № 898 [72], [245]);
- Стандарти вищої освіти за спеціальностями (накази МОН) [105].

Тобто, стандартизація освіти є інструментом забезпечення соціальної справедливості у доступі до якісної освіти, оскільки встановлює єдині вимоги до освітніх результатів незалежно від місця проживання чи соціально-економічного статусу здобувача освіти.

Потужна проблема стандартизації освіти, на яку часто звертають увагу

вітчизняні вчені (А. І. Бутенко, І. М. Сараєва, А. І. Мергут та А. В. Шевчук), – «це те, що інноваційні стандарти в освіті нині дещо диференційовано регламентуються щодо закладів освіти різних форм власності (у даному ключі актуалізується питання розвитку сектору приватної освіти, зокрема вищої). Наразі до вищих приватних закладів освіти практикуються певні дискримінаційні регулятори, серед яких» [35, с. 131]. «При проходженні ліцензування державні ЗВО вносять оплату в розмірі декількох неоподаткованих мінімумів (незалежно від ліцензованого обсягу прийому студентів), а ЗВО недержавних форм власності зобов'язані платити 1% від річної оплати за навчання від заявленого ліцензованого обсягу, що складає вже досить великі суми; ЗВО, засновані на недержавних формах власності, часто розглядаються чинним законодавством як звичайні підприємницькі структури, і тому їхній прибуток обкладається відповідним податком; суми оплати за навчання у державних ЗВО за рахунок фізичних чи юридичних осіб не включаються при визначенні бази оподаткування, хоча така пільга, здавалося б, повинна надаватись студентам, які навчаються в усіх навчальних закладах незалежно від форми власності» [35; 380, с. 108–109].

Як справедливо зазначає В. Є. Бахрушин: «стандарти мають з одного боку стимулювати заклади вищої освіти до покращення і посилення конкурентоспроможності освітніх програм, забезпечення їх відповідності рівневим вимогам рамок кваліфікацій, кращому розумінню національних освітніх кваліфікацій роботодавцями та іноземними партнерами. А з іншого боку, стандарти не повинні заважати розвитку освітніх програм, у тому числі й мультидисциплінарних програм, що створюються на перетині різних предметних областей. До потрібних змін, зокрема, належать: впорядкування структури галузей знань та спеціальностей, приведення її у відповідність до структури галузей МСКО; узгодження вимог стандартів вищої освіти з вимогами НРК щодо рівнів освіти; погодження спільних «галузових» вимог до спеціальностей; приведення стандартів у відповідність до змін законодавства, зокрема, у частині відображення вимог до міждисциплінарних освітніх

програм і освітніх програм, які передбачають присудження професійних кваліфікацій з професій, що потребують додаткового регулювання» [20, с. 61].

Таким чином, нормативно-правове забезпечення системи управління якістю освіти в Україні є комплексним і багаторівневим, що охоплює конституційні норми, законодавчі акти, підзаконні нормативно-правові акти та локальні нормативні документи закладів освіти. Національне законодавство у сфері забезпечення якості освіти перебуває у процесі активної трансформації, спрямованої на гармонізацію з європейськими та міжнародними стандартами. Подальший розвиток нормативно-правового забезпечення системи управління якістю освіти має бути спрямований на посилення інституційної спроможності органів забезпечення якості, підвищення ефективності механізмів моніторингу та оцінювання, а також забезпечення прозорості та підзвітності всіх суб'єктів освітньої діяльності.

Якісна освіта сприяє розвитку творчого (мистецького, науково-технічного) потенціалу особистості. З цього погляду, система управління якістю вищої освіти набуває особливого значення, адже вона інтегрує комплекс педагогічних цілей, принципів, методів, засобів, ресурсів, технологій навчання і методик оцінювання знань, спрямованих на досягнення високих освітніх стандартів. Саме система забезпечення якості, будучи основою функціонування освітнього середовища ЗВО, визначає його конкурентоспроможність, забезпечує не лише належним чином організований процес навчання, а й відповідність потребам ринку праці. Таким чином, ефективність управління якістю стає запорукою того, що освіта слугуватиме потужним каталізатором соціального, культурного й економічного прогресу країни. Має відповідати відповідаючи очікуванням здобувачів освіти і суспільства в цілому. У зв'язку з чим, постає необхідність наукового вивчення систем управління якістю освіти в ЗВО, що необхідне для забезпечення відповідності освітнього процесу сучасним стандартам, а також створення оптимальних умов для професійного становлення студентів.

Підтримуємо думку Н. Грабовенко, яка робить справедливий висновок,

що «від системи управління якістю вищої освіти залежить майбутнє країни. Саме система вищої освіти формує людський потенціал. Можна стверджувати, що розвиток системи вищої освіти та підвищення її якості є пріоритетним завданням, стратегічною метою України, оскільки цей розвиток пов'язаний з розвитком економіки та суспільства в цілому» [62, с. 31].

Великий тлумачний словник сучасної української мови тлумачить поняття «система» з кількох позицій: «1) порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь; 2) класифікація; 3) форма організації, будова чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ та ін.; 4) сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням; 5) сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність способів, методів, прийомів здійснення чого-небудь – система управління; 6) будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин» [40, с. 1320].

А. О. Ярошенко робить висновок: «в даний час освіта як «відкрита система, з одного боку, розглядається як філософська категорія, що визначає сучасний світогляд, але з іншого боку вона повинна будуватися відповідно до кібернетичного принципу відкритих систем, як будь-яка інша система, що розвивається» [391].

На думку К. Іващенко, «фундаментальні основи системного підходу допоможуть здійснити не тільки структурно-компонентний аналіз однієї з різновидів соціальних систем – педагогічної системи, але й послідовно врахувати та використати в процесі пізнання і практичної діяльності вимогу системності. Ця вимога виражена в тому, щоб об'єкт пізнання розглядався в якості системи – цілісної освіти, елементи якої знаходяться в органічному поєднанні та взаємозалежності. Разом з тим, методологічні принципи, які входять у зміст даної вимоги, здійснюють процеси системного розуміння об'єкту пізнання, що також застосовуються в органічному взаємозв'язку та взаємозалежності» [109].

Варто визначити суть поняття «система освіти» у загальному трактуванні у працях науковців.

«Система освіти – це сукупність навчально-виховних та культурно-освітніх закладів, які відповідно до Конституції та інших законів України здійснюють освіту і виховання її громадян. Структура і доцільність створеної в державі системи освіти характеризують її міцність і перспективність розвитку» [218, с. 230].

«Система освіти (визначення А. І. Кузьмінського) – це сукупність навчально-виховних і культурно-освітніх закладів, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти, які згідно з Конституцією та іншими законами України здійснюють освіту і виховання громадян» [146].

«Ефективність діяльності закладів освіти та якість наданих освітніх послуг вважаються основною цільовою функцією системи освіти у всьому світі» [53, с. 104].

Повна відсутність або неналежним чином побудована система управління якістю у ЗВО призводить до низки проблем професійної підготовки студентів.

Аналіз практичної діяльності вітчизняних ЗВО, проведений О. Шаповаловою, С. Парфіловою, В. Бутенко, О. Білер, дозволяє виділити найбільш часто виникаючі «проблеми в системі освіти:

- відсутні єдині вимоги, критерії управління якістю вищої освіти;
- здійснюються неадаптовані перенесення вимог міжнародних стандартів якості, розроблених для сфери матеріального виробництва на сферу освіти;
- домінують технології, спрямовані на отримання кількісних результатів, переважну актуалізацію зовнішніх стимулів вдосконалення якості тощо;

– відсутня єдина педагогічна концепція використання системного підходу до проектування і управління освітніми системами» [379, с. 414].

«Система забезпечення якості вищої освіти – сукупність стратегій, процедур та методів, розроблених для досягнення, підтримання або підвищення якості вищої освіти. Система складається з внутрішнього забезпечення якості (на рівні закладу вищої освіти) і зовнішнього забезпечення якості вищої освіти (на національному рівні, на рівні Європейського простору вищої освіти та Європейського Союзу), що ґрунтується на чотирьох принципах забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти:

- забезпечення якості сприяє розвитку культури якості;
- заклади вищої освіти несуть первинну відповідальність за якість вищої освіти, що надається;
- забезпечення якості відповідає різноманітності систем вищої освіти, закладів вищої освіти, програм і студентів;
- забезпечення якості враховує потреби та очікування студентів, усіх інших стейкхолдерів та суспільства» [92, с. 56-57].

А. І. Чміль вважає, що «для впровадження системи управління якістю освіти організація (заклад) має: визначити процеси, що впливають на якість освіти; встановити послідовність цих процесів і їх взаємодії; забезпечити наявність інформації, необхідної для підтримки роботи і нагляду за цими процесами; вимірювати, відслідковувати і аналізувати процеси і застосовувати заходи, необхідні для досягнення запланованих результатів і постійного поліпшення; визначити критерії і методи забезпечення ефективної роботи і управління» [377].

Визначивши проблеми та принципи системи забезпечення якості вищої освіти, доцільно перейти до аналізу структури вітчизняної формальної системи освіти, що дозволить конкретизувати виявлені недоліки та оцінити відповідність вітчизняних механізмів контролю якості європейським стандартам (дивись Таблицю 1.1).

Таблиця 1.1

Структура формальної системи освіти України

Складник	Рівень	Ступінь, кваліфікація або освітньо-кваліфікаційний рівень	Обсяг програми (кредити ЄКТС1), період навчання	Національна рамка кваліфікацій
1	2	3	4	5
<i>Дошкільна освіта</i>				
Повна загальна середня освіта	Початкова середня освіта	-	4 роки	1 рівень
	Базова середня освіта	-	5 років	2 рівень
	Профільна середня освіта	-	3 роки ²	3 рівень
Позашкільна освіта		-	-	1-3 рівень
<i>Спеціалізована освіта</i>				
Професійна (професійно-технічна) освіта ³	Перший (початковий) рівень професійної (професійно-технічної освіти)	Робітнича кваліфікація; Кваліфікований робітник; Молодший фахівець	Регулюється стандартами професійної (професійно-технічної) освіти	2 рівень
	Другий (базовий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти			3 рівень
	Третій (вищий) рівень професійної (професійно-технічної) освіти			4-5 рівень
Фахова передвища освіта ³	Фахова передвища освіта	Фаховий молодший бакалавр	Освітньо- професійна програма: 240 кредитів на основі базової середньої освіти; 120-180 кредитів на основі повної загальної середньої освіти (профільної середньої освіти)	5 рівень
Вища освіта	Початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти	Молодший бакалавр ⁴	Освітньо- професійна програма – 120 кредитів	5 рівень
	Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти	Бакалавр	Освітньо- професійна програма – 180-240 кредитів	6 рівень

Продовження таблиці 1.1

1	2	3	4	5
Вища освіта	Другий (магістерський) рівень вищої освіти	Магістр	Освітньо- професійна програма – 90-120 кредитів	7 рівень
			Освітньо-наукова програма – 120 кредитів (дослідницька (наукова) складова – не менше 30%)	
		Магістр медичного, фармацевтично го або ветеринарного спрямування ⁵	Освітня програма – 300- 360 кредитів	
	Третій (освітньо- науковий/освітньо- творчий) рівень вищої освіти ^б	Доктор філософії	Підготовка в аспірантурі (ад’юнктурі) – 4 роки, освітня складова освітньо-наукової програми – 30-60 кредитів	8 рівень
Доктор мистецтва		Підготовка у творчій аспірантурі – 3 роки, освітня складова освітньо-творчої програми – 30-60 кредитів		
Освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта		Часткові кваліфікації	-	

Як ми бачимо із аналізу таблиці 1.1, структура формальної системи освіти України є ієрархічною та багатоступеневою, охоплюючи дошкільну освіту як основу раннього розвитку, загальну середню освіту з трьома рівнями (початкова, базова та повна середня з профільним спрямуванням), професійну (професійно-технічну) освіту для набуття кваліфікацій за робітничими професіями, фахову передвищу освіту на рівні молодшого фахівця чи фахового молодшого бакалавра, вищу освіту з циклами бакалаврату, магістратури та докторантури (PhD), а також післядипломну освіту для підвищення кваліфікації та неперервного професійного розвитку, з централізованим державним регулюванням через Міністерство освіти і науки України, відповідністю до Закону України «Про освіту» та інтеграцією в

Європейський простір вищої освіти, що забезпечує вертикальну мобільність і горизонтальну сумісність кваліфікацій, хоча й з певними труднощами забезпечення якості та адаптації до сучасних потреб ринку праці в умовах військового стану.

На переконання О. О. Крикун «політика у сфері якості освітньої діяльності спрямована на підготовку фахівців, кваліфікація яких повною мірою відповідає вимогам національного й світового ринків праці, а також функціонування закладу вищої освіти як дослідницького – відповідно до критеріїв діяльності освітнього закладу світового значення» [145, с. 12].

Головна ідея системи управління якістю, зазначають А. В. Бардась та М. Ю. Замковий, «полягає у забезпеченні відповідності здобутих студентами результатів навчання очікуванням заінтересованих сторін, у першу чергу – роботодавців. Такий підхід має гарантувати високий рівень зайнятості випускників, максимальний рівень віддачі витрачених бюджетних коштів для розвитку національної економіки, підвищити її конкурентоспроможність. На рівні окремих ЗВО завданням локальних систем забезпечення якості освіти є створення стимулів для базових структурних підрозділів (випускових кафедр) задля налагодження співпраці зі стейкхолдерами (в першу чергу – роботодавцями та випускниками освітньої програми) на постійній основі, застосування механізмів зворотного зв'язку для інформування заінтересованих сторін про внесення змін до освітніх програм та урахування наданих пропозицій, опитування здобувачів та викладачів щодо причин, які погіршують якість освіти, підготовки та прийняття управлінських рішень як на рівні закладу так і його окремих структурних підрозділів» [14, с. 93].

О. М. Птахіна виділяє такі «основні завдання системи управління якістю освітніх послуг: ідентифікувати всіх користувачів освітніх послуг та їхні потреби; організувати навчальний процес, адекватний сучасним тенденціям розвитку освіти в Україні та світі; забезпечити навчальний процес необхідними ресурсами (кадровими, фінансовими, матеріальними, інформаційними, науковими, навчально-методичними тощо); створити

систему моніторингу освітньої діяльності та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання і на всіх рівнях управління (університету, факультету, кафедри, іншого структурного підрозділу), яка б дозволила постійно удосконалювати системи управління якістю» [263].

Пропонуємо авторську дефініцію поняття «система освіти», під якою слід розуміти: інтегровану сукупність взаємопов'язаних інституційних, організаційних, педагогічних компонентів, що функціонують як єдине ціле на основі науково-обґрунтованих стандартів для забезпечення безперервного розвитку людського потенціалу через передачу знань, формування компетентностей та виховання соціально відповідальної особистості.

Сформулюємо авторську дефініцію поняття «управління якістю вищої освіти», яка децю уточнює та узагальнює погляди науковців: це загальний цілеспрямований процес впливу адміністрації на освітню діяльність ЗВО через регулювання взаємопов'язаних компонентів (організаційних, методичних, кадрових, інформаційно-аналітичних, матеріально-технічних) та реалізацію загальних управлінських функцій (комунікації, прийняття рішень, планування, організування, мотивація, контроль, координація), що забезпечує досягнення запланованого рівня якості освітніх послуг відповідно до вимог затверджених стандартів.

Таким чином, можна стверджувати, що управління якістю вищої освіти є складним динамічним процесом, спрямованим на безперервне вдосконалення освітньої діяльності враховуючи для цього аналіз результатів контролю, формування культури якості в академічному середовищі. Важливо забезпечити пристосування освітньої системи до мінливих вимог ринку праці та потреб суспільства. Якість освіти – складна категорія, що вимагає постійного контролю і корегування відповідно до зміни стандартів. Державні та приватні ЗВО прагнуть уніфікувати процедури контролю якості освіти для чого й застосовують системний підхід.

На основі аналізу поглядів науковців, сформулюємо авторську дефініцію наукової категорії «система управління якістю вищої освіти», під

якою слід розуміти: комплекс взаємопов'язаних структурних елементів, механізмів, процесів, інструментів, що взаємодіють між собою на основі єдиних стандартів з метою забезпечення та постійного покращення якості надання освітніх послуг у ЗВО. Система є багаторівневою (кафедра, факультет, деканат), структурованою, спрямованою на формування всебічно розвинутого конкурентоспроможного людського капіталу через задоволення потреб усіх стейкхолдерів освітнього процесу, зокрема: здобувачів освіти, викладачів, роботодавців та суспільства загалом. Функціонування системи якості у ЗВО передбачає безперервний управлінський цикл: комунікації, прийняття управлінського рішення, планування, організування, мотивування, контролювання та координації освітньої діяльності. Управління системою якості ґрунтується на принципах прозорості, об'єктивності, академічної доброчесності, студентоцентрованого підходу, а також застосування інтерактивних методів навчання у сфері освітнього менеджменту ЗВО.

Виходячи з наведеної дефініції, логічно перейти до детального розгляду функцій безперервного управлінського циклу, які забезпечують реалізацію системи управління якістю вищої освіти. Саме такі функції утворюють операційну основу системи забезпечення освітнього процесу, дозволяючи їй гнучко адаптуватися до змін як у зовнішньому так і внутрішньому середовищі ЗВО.

«Управління навчальним закладом, зазначає В. Іщук, є послідовним цілеспрямованим процесом, який має циклічний характер і формується через функції – конкретні види управлінської діяльності, які забезпечують формування прийомів, способів управлінського впливу на освітню сферу. До них відносимо аналіз, планування, організацію, контроль» [113, с. 57].

За результатами проведеного дослідження було виділено функції системи управління якістю вищої освіти в контексті безперервного управлінського циклу у закладах вищої освіти:

1. *Комунікаційна функція*, яка забезпечує багатовекторну взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу з метою ефективного обміну

інформацією щодо якості навчання. Реалізується комунікаційна функція через формування прозорих інформаційних потоків даних (документів, офіційних web-сторінок, звітів), запровадження зворотного зв'язку, ведення соціальних мереж для діалогу між академічною спільнотою, здобувачами освіти, роботодавцями, батьками, місцевою громадою. Комунікаційна функція також передбачає поширення передового досвіду щодо забезпечення якості, популяризацію культури якості, формування позитивного іміджу ЗВО. У підсумку, відбувається налагодження партнерських відносин із базами практики, іншими закладами освіти та науковими установами. Важливим аспектом комунікаційної функції є забезпечення транспарентності процесів управління якістю та доступності інформації про результати діяльності ЗВО для всіх зацікавлених суб'єктів.

Комунікаційна функція є базовим елементом системи управління якістю освіти у ЗВО, тим самим забезпечуючи ефективний обмін інформацією між усіма учасниками освітнього процесу (студентами, викладачами, адміністрацією, керівниками баз практики, кураторами груп, зовнішніми стейкхолдерами тощо). Варто зазначити, що науково-теоретичне підґрунтя цієї функції управління якістю вищої освіти базується на теорії комунікацій С. Е. Шеннона та В. Вівера, «яка визначає важливість налагодженості каналів і зворотного зв'язку для успішної взаємодії суб'єктів» [513]. Крім того, в основі теорії групових комунікацій слід спиратися на ідеї концепції соціального капіталу Р. Д. Путман яка підкреслює «роль комунікації у формуванні довіри та співпраці між учасниками освітнього процесу» [501]. У практичному аспекті комунікаційна функція управління реалізується через створення прозорих інформаційних систем забезпечення взаємодії «викладач – студент – база практики», наприклад, он-лайн платформ для зворотного зв'язку (Moodle, Google Forms, Zoom), регулярних звітів про якість освіти, а також організацію діалогових майданчиків – круглих столів, конференцій чи вебінарів. Наприклад, опитування студентів про якість викладання може бути оприлюднене на сайті ЗВО для забезпечення транспарентності. Комунікаційна

функція сприяє популяризації культури якості через поширення кращих дидактичних практик, як-то публікація кейсів успішних освітніх програм у спеціалізованих професійних виданнях. Налагодження ефективного зворотного зв'язку підтримує формування позитивного іміджу ЗВО, що є важливим для залучення абітурієнтів. Науково доведено, що ефективна комунікація підвищує залученість стейкхолдерів Р. Е. Фріман, тому «робить цю функцію провідною для забезпечення якості вищої освіти» [447].

2. *Функція прийняття управлінських рішень* виступає інтегрувальним елементом системи управління якістю вищої освіти, що забезпечує трансформацію аналітичної інформації у конкретні дії, заходи, роботи учасників освітнього процесу щодо покращення умов навчання. Функція реалізується через встановлення чітких процедур: розробки, ухвалення, реалізації, що базуються на аналізі даних моніторингу оцінювання якості освітньої діяльності ЗВО. Прийняття управлінських рішень у сфері якості вищої освіти передбачає використання сучасних методів аналізу даних, моделювання освітніх процесів, прогнозування результатів, а також залучення усіх зацікавлених сторін. Важливими принципами реалізації цієї функції є забезпечення оперативності, гнучкості, обґрунтованості, системності рішень. Кожне ухвалене рішення необхідно узгодити зі стратегією розвитку ЗВО та перевірити на відповідність навчальним планам професійної підготовки студентів.

Функція прийняття управлінських рішень забезпечує перехід від аналізу інформації до практичних кроків для підвищення ефективності освітнього процесу. Сутність даної функції полягає у формуванні своєчасних обґрунтованих рішень, які базуються на результатах моніторингу оцінки навчальних досягнень студентів та прогнозування майбутніх наслідків. Наукова основа цієї функції спирається на «теорію прийняття рішень (Decision-Making Theory), яка наголошує на необхідності раціонального підходу» [436], а також на «системний аналіз Л. Берталанффі, що дозволяє інтегрувати різноманітні дані в єдину управлінську модель» [405]. «Реалізація

функції передбачає використання сучасних інструментів, таких як: SWOT-аналіз, методи багатокритеріального вибору (наприклад, АНР – Analytic Hierarchy Process» [531]), програмне забезпечення для обробки великих даних. Наприклад, аналіз результатів опитувань працевлаштованих випускників може стати основою для рішення щодо доцільності оновлення навчальних програм згідно вимог роботодавців. Важливим є залучення всіх стейкхолдерів (викладачів, студентів, роботодавців, керівників баз практик, кураторів груп, батьків) до процесу ухвалення рішень, що відповідає «принципам партисипативного менеджменту» Р. Лайкерта [482] та «студентоцентрованого підходу», закріпленого в ESG (2015) [518]. Таким чином, дана функція забезпечує адаптивність системи управління до змін у зовнішньому середовищі та внутрішніх потребах ЗВО.

3. Планувальна функція передбачає проектування моделі освітньої діяльності, зокрема включає визначення цілей, завдань, пріоритетів у сфері якості, розробку освітніх програм, навчальних планів, робочих навчальних програм дисциплін, силабусів, іншого навчально-методичного забезпечення з урахуванням потреб ринку праці, а також встановлення критеріїв оцінювання досягнення запланованих результатів. Планування відіграє стратегічну роль у системі управління якістю вищої освіти, визначаючи довгострокові та короткострокові цілі, засоби їх досягнення. Теоретичною основою планування є «концепція стратегічного менеджменту» Х. Мінтзберга, яка підкреслює «важливість узгодження планів із місією ЗВО та потребами суспільства» [486; 487]. «Планування має аналіз ринку праці (прогнозування попиту на фахівців за даними Eurostat чи національних агентств), визначення ключових компетентностей випускників і встановлення SMART-індикаторів (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound») для оцінки результатів якості навчання» [460]. Наприклад, «планування може передбачати інтеграцію інформаційно-комп'ютерних технологій у навчальний процес, що відповідає сучасним викликам цифровізації» (UNESCO) [525]. Наукова обґрунтованість цієї функції підтверджується її здатністю

прогнозувати, здійснювати моделювання освітніх траєкторій, використовуючи для цього методи математичної статистики. Реалізація функції планування вимагає від адміністрації закладу гнучкості для адаптації до змін, таких як демографічні зрушення чи економічні кризи.

4. *Організаційна функція* забезпечує формування оптимальної структури управління якістю у ЗВО, під час якої здійснюється розподіл повноважень і відповідальності між суб'єктами освітнього процесу. За цих умов відбувається розподіл робіт між учасниками освітнього процесу, завдань, ресурсів необхідних для їх виконання, налагодження внутрішніх і зовнішніх комунікацій, створення необхідної інфраструктури для реалізації запланованих заходів. Організаційна функція забезпечує структурну основу для управління якістю вищої освіти шляхом створення ефективної системи розподілу обов'язків, налагодження взаємодії між підрозділами ЗВО. Відбувається побудова організаційної структури управління ЗВО, при чому створюються кафедри, відділи, факультети, студентські групи. Наукове підґрунтя цієї функції ґрунтується на «теорії організаційного дизайну» Дж. Р. Гелбрейт, яка акцентує на оптимальному структуруванні для досягнення цілей» [448]. Реалізація функції передбачає створення спеціалізованих підрозділів (наприклад, відділів забезпечення якості), чітке визначення зон відповідальності (посадові інструкції, регламенти, графіки виконання робіт кафедри) та забезпечення освітньої інфраструктури – від аудиторій до доступу до електронних баз даних типу Scopus чи Web of Science. Наприклад, організація внутрішньої системи акредитації програм може включати співпрацю з зовнішніми експертами, що підвищує об'єктивність оцінки. Організаційна функція сприяє інтеграції ЗВО у міжнародний простір через участь у наукових дослідницьких проєктах (наприклад, «Erasmus+» [440], «Horizon Europe» [459]). Таким чином, організаційна функція є фундаментом для системного підходу до управління якістю, забезпечуючи ресурсну базу та структурну стабільність.

5. *Мотиваційна функція* спрямована на стимулювання активної участі

всіх учасників освітнього процесу в системі забезпечення якості, з метою формування культури якості. Відбувається заохочення майбутніх викладачів до впровадження інноваційних підходів до навчання, підтримку професійного розвитку. Мотивація виражається у матеріальних засобах (заробітна плата, премії, надбавки, доплати, стипендії, цінні подарунки) та нематеріальних засобах (грамоти, розміщення фото на дошці пошани, записи подяки і особистого вкладу в розвиток ЗВО у трудову книжку). Крім того, мотивація учасників освітнього процесу у ЗВО може мати позитивний характер (ті потреби і мотиви до яких людина свідомо тягнеться щоб отримати задоволення) та негативний характер (те, чого людина прагне уникати).

Мотиваційна функція спрямована на стимулювання всіх учасників освітнього процесу до активної діяльності в забезпеченні якості, щоб досягти високих результатів. Теоретична основа цієї функції ґрунтується на «теорії мотивації» А. Маслоу [484] та «моделі внутрішньої мотивації» Е. Л. Десі та Р. М. Раяна [435], які підкреслюють важливість автономії, компетентності та причетності. У контексті вищої освіти мотивування проявляється у заохоченні викладачів до професійного розвитку (наприклад, через гранти на дослідження чи підвищення кваліфікації), а студентів – до ініціативності навчання (участь у проєктах, стартапах, отримання стипендії, знижок за отримання навчальних послуг). Науково доведено, що мотивація позитивно впливає на якість навчання. Дослідження Дж. Хетті показують, що «залученість студентів корелює з їхньою академічною успішністю» [454]. Прикладом може бути впровадження гейміфікації у освітній процес, що підвищує інтерес до професійних дисциплін. Мотивація сприяє формуванню корпоративної культури ЗВО, орієнтованої на постійне вдосконалення, що є «принципами концепції TQM (Total Quality Management)» [524] у вищій освіті.

6. *Контрольна функція* реалізується через комплексну систему моніторингу та оцінювання якості освітньої діяльності. Контролювання як важливий напрямок діяльності у ЗВО охоплює регулярний аудит освітніх програм, моніторинг успішності студентів, опитування стейкхолдерів,

оцінювання компетентностей випускників тощо. За цих умов перевіряють якість і кількість виконаної роботи, завдань учасниками освітнього процесу. Контрольна функція забезпечує систематичний моніторинг і оцінку якості вищої освіти через регулярне відстеження показників ефективності (KPI), таких як рівень засвоєння знань, задоволеність стейкхолдерів та працевлаштування випускників. Наукове обґрунтування контролю як управлінської функції спирається на «теорію зворотного зв'язку» Н. Вінера [532] та «принципи внутрішнього аудиту» (ISO 9001:2015 [355; 466]), адаптовані до освітньої галузі. Реалізація контролю охоплює проведення внутрішніх аудитів програм. Для цього доцільно застосовувати опитування студентів і роботодавців, проводити аналіз даних за допомогою статистичних методів (наприклад, кореляційного або регресійного аналізу). Наприклад, контроль може виявити низьку відповідність певної програми вимогам ринку праці, що стане підставою для її перегляду з метою внесення сучасних змін. Контролювання освітнього процесу передбачає порівняння результатів із «європейськими стандартами ESG (2015)» [518] для забезпечення об'єктивності набутих компетенцій студентами. Перевірка є основою для виявлення проблем і забезпечення відповідності освітньої діяльності поставленим у планах цілям, що робить її критично важливою для вдосконалення системи якості.

7. Координаційна функція відіграє провідну роль у забезпеченні узгодженої взаємодії між різними структурними підрозділами закладу вищої освіти, а також між внутрішніми та зовнішніми стейкхолдерами. Вона охоплює координацію діяльності суб'єктів академічної та науково-дослідницької роботи. Науково-теоретична цієї функції основа базується на «теорії системної координації» В. Р. Ешбі, яка акцентує увагу на «необхідності гармонійної взаємодії для досягнення спільних цілей» [397]. На практиці ця функція реалізується через синхронізацію роботи адміністрації, деканатів, кафедр, наукових центрів, міжнародних партнерів і локальних роботодавців. Координація дозволяє дотримуватися національних стандартів якості та

відповідати європейським вимогам. Наприклад, при реалізації спільних проєктів із закордонними ЗВО потрібне узгодження навчальних планів і процедур оцінювання. У таких умовах скоординовані дії забезпечують цілісність системи управління якістю й підвищують ефективність використання ресурсів. Коригувальна функція передбачає послідовний процес дій, спрямований на усунення невідповідностей у досягненні запланованих показників якості. Процес регулювання включає у себе наступні дії з боку керівників: аналіз відхилень, визначення їхніх причин, а також розробку та впровадження заходів для подолання недоліків і вдосконалення освітнього процесу. Теоретичну базу цієї функції формує «цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act), запропонований Е. Демінгом, що є стандартом для безперервного покращення» [437]. Практичне впровадження коригувальної функції може містити такі методи, як «причинно-наслідковий аналіз (діаграма К. Ішікави) [463] та розробку превентивних дій. Наприклад, у разі низької успішності студентів слід переглянути силабуси, а при виявленні недоліків обладнання – здійснити його модернізацію. Дана функція завершує управлінський цикл, сприяючи адаптації ЗВО до змін і ефективному вирішенню кризових.

Отже, проведене дослідження системи управління якістю вищої освіти у ЗВО підкреслює її педагогічну спрямованість через призму багатогранності функціонального забезпечення, де провідними виступають: комунікаційна, прийняття рішення, планувальна, організаційна, мотиваційна, контрольна, координаційна функції. Реалізація усіх управлінських функцій формує цілісну педагогічно-орієнтовану систему ЗВО, яка через взаємодію, планування, контроль і корекцію забезпечує високу якість надання освітніх послуг.

НАЗЯВО визначає ключові критерії оцінювання освітніх програм, які формують основу для системного моніторингу якості освітньої діяльності. Даний аналіз спрямований на виявлення особливостей функціонування внутрішніх систем забезпечення якості освіти (ВСЗЯО) у провідних ЗВО України через призму десяти критеріїв акредитації.

Аналіз здійснено на основі відкритих джерел інформації, офіційних сайтів закладів вищої освіти, звітів про самооцінювання освітніх програм та публічної інформації про результати акредитаційних експертиз. Обрано десять ЗВО, що репрезентують різні регіони України та демонструють варіативність підходів до побудови систем якості освіти. Джерела інформації (станом на 2024-2025 рр): офіційні сайти ЗВО, реєстр акредитованих освітніх програм НАЗЯВО, публічні звіти про самооцінювання, наукометричні бази даних, відкриті дані МОН України. Для дослідження було обрано 10 ЗВО України, які здійснюють підготовку магістрів за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи». При опитуванні експертів щодо якості вищої освіти застосовано трирівневу шкалу для оцінювання десяти критеріїв акредитації освітніх програм.

Високий рівень присвоюється освітній програмі, коли відповідний критерій виконується систематично та послідовно. Це означає, що заклад не просто декларує певні практики, а реально їх впроваджує на постійній основі. Обов'язковою умовою є наявність документальних підтверджень – протоколів засідань, звітів, положень, результатів опитувань тощо. Позитивні результати попередніх акредитацій свідчать про стабільність освітнього процесу.

Середній рівень отримують програми, де критерій виконується частково. У закладі можуть існувати окремі позитивні практики та ініціативи, однак вони не мають системного характеру. Освітні процеси працюють епізодично, залежать від конкретних осіб або не охоплюють всі необхідні аспекти критерію. Часто бракує документації або механізмів моніторингу.

Низький рівень фіксується у випадках формального виконання вимог або повної відсутності достатніх свідчень реалізації критерію. Заклад може мати необхідні документи на папері, але без реального впровадження у практику. Також низький рівень означає, що експертна комісія не отримала переконливих доказів того, що критерій виконується належним чином.

Порівняльний аналіз систем забезпечення якості освіти у ЗВО України представлено у Таблиці 1.2

Таблиця 1.2

Оцінка відповідності критеріям НАЗЯВО у ЗВО за 2024–2025 рр.

Заклад вищої освіти	K1: Проектування ОП	K2: Структура та зміст	K3: Доступ до ОП	K4: Навчання та викладання	K5: Контрольні заходи	K6: Людські ресурси	K7: Освітнє середовище	K8: Внутрішнє забезпечення якості	K9: Прозорість та публічність	K10: Навчання через дослідження	Загальна оцінка
КНУ ім. Т. Шевченка	Високий	Високий	Високий	Високий	Середній	Високий	Високий	Високий	Високий	Середній	8.7/10
НТУ «ХПІ»	Високий	Високий	Середній	Високий	Високий	Середній	Середній	Високий	Високий	Середній	8.2/10
ХНМУ	Середній	Високий	Високий	Середній	Середній	Середній	Середній	Середній	Високий	Низький	7.3/10
НУБіП України	Високий	Середній	Високий	Високий	Середній	Високий	Високий	Середній	Середній	Середній	7.8/10
УжНУ	Середній	Середній	Середній	Середній	Середній	Низький	Низький	Середній	Середній	Низький	6.1/10
ДДПУ ім. І. Франка	Середній	Високий	Високий	Середній	Високий	Середній	Середній	Середній	Високий	Низький	7.5/10
ЛНУ ім. Т. Шевченка	Високий	Високий	Середній	Високий	Високий	Середній	Середній	Високий	Середній	Середній	8.0/10
УМО НАПН України	Середній	Середній	Високий	Середній	Середній	Низький	Середній	Низький	Середній	Низький	6.4/10
ДДПУ	Середній	Середній	Високий	Середній	Середній	Середній	Низький	Середній	Високий	Низький	6.8/10
Сумський ОІППО	Низький	Середній	Середній	Низький	Середній	Низький	Низький	Низький	Середній	Низький	5.5/10

Примітка: Оцінка здійснена за трирівневою шкалою (Високий / Середній / Низький).

Дані зібрано на основі аналізу відкритих джерел (опублікованих звітів та офіційний сайтів ЗВО).

Загальна оцінка розрахована на основі опитування та анкет експертів за всіма 10 критеріями.

Аналіз проведемо на основі даних Таблиці 1.2. Проаналізуємо критерії оцінювання освітньої програми «Педагогіка вищої школи» галузі знань А «Освіта», спеціальності А1 «Освітні науки» (другого (магістерського) рівня вищої освіти) відповідно до вимог НАЗЯВО на прикладі таких ЗВО де здійснюється професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Національний університет біоресурсів і природокористування України, Харківський національний медичний університет, ДЗВО «Донбаський державний педагогічний університет», Ужгородський національний університет, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут», Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Державний заклад вищої освіти «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Комунальний заклад «Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» та Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Аналіз проведено за ключовими критеріями акредитації освітніх програм НАЗЯВО (структура та зміст ОП, організація освітнього процесу, викладацький склад, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення, забезпечення якості освіти, прозорість та публічність інформації тощо) з урахуванням специфіки кожного закладу вищої освіти.

К1 – Проєктування та цілі освітньої програми. Оцінюється відповідність ОП місії закладу, потребам стейкхолдерів та ринку праці. Важливою є наявність публічних документів, які підтверджують залучення стейкхолдерів (роботодавців, випускників, професійних спільнот) до розробки та вдосконалення програми. ОП повинна відповідати Стандартам вищої освіти та професійним стандартам галузі. Заклад має демонструвати функціонування механізмів аналізу ринку праці та систематичного вивчення потреб роботодавців.

Провідні столичні заклади – КНУ ім. Т. Шевченка та ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» – демонструють системний підхід до проєктування освітніх програм із залученням широкого кола стейкхолдерів. Високий рівень також продемонстрували НТУ «ХПІ» та НУБіП України, які активно використовують результати ринкових досліджень та прогностичні моделі. Регіональні університети – ХНМУ, УжНУ, ДДПУ ім. І. Франка, УМО НАПН України та ДДПУ – часто обмежуються формальним дотриманням нормативних вимог без глибокого аналізу потреб освітнього ринку, орієнтуючись більше на традиційні підходи до педагогічної освіти. Найслабша позиція спостерігається в Сумському ОППО, де виявлено обмежені фінансові та організаційні ресурси для якісного проєктування освітніх програм.

К2 – Структура та зміст освітньої програми. Перевіряється логічність послідовності навчальних дисциплін, яка забезпечує поступове формування компетентностей. ОП має демонструвати оптимальний баланс теоретичних і практичних компонентів навчання. Обов'язковою є варіативна частина (мінімум 30% вибірових дисциплін), що дозволяє студентам формувати індивідуальні освітні траєкторії. Міждисциплінарна інтеграція та чітка система досягнення програмних результатів навчання є ключовими показниками якості структури ОП.

Більшість аналізованих закладів мають добре структуровані освітні програми, проте якість їх змістовного наповнення варіюється. КНУ ім. Т. Шевченка, НТУ «ХПІ», ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», ХНМУ та ДДПУ ім. І. Франка виділяються інтеграцією міждисциплінарних компонентів та сучасних освітніх технологій. Виявлено проблемні зони у НУБіП України, УжНУ, УМО НАПН України, ДДПУ та Сумському ОППО: недостатня гнучкість освітніх програм, обмежена варіативність вибірових компонентів, повільне оновлення змісту відповідно до трансформацій освітньої галузі.

К3 – Доступ до освітньої програми. Критерій охоплює прозорість і доступність інформації про вступ на офіційних сайтах закладу. Важливою є наявність політик інклюзивної освіти та реальне функціонування служб

підтримки студентів з особливими освітніми потребами. Заклад повинен мати прозорі механізми визнання попереднього навчання (формального, неформального, інформального). Дотримання принципів академічної доброчесності на всіх етапах вступу та навчання є обов'язковою умовою.

Критерій доступності демонструє високі показники у більшості закладів завдяки прозорим процедурам вступу через систему ЄДЕБО. Найвищі оцінки отримали КНУ ім. Т. Шевченка, ХНМУ, НУБіП України, ДДПУ ім. І. Франка, УМО НАПН України та ДДПУ. Однак спостерігаються відмінності у забезпеченні інклюзивного середовища та підтримці вразливих категорій здобувачів. Розвинені програми академічної підтримки виявлено у КНУ ім. Т. Шевченка та НУБіП України. Активне впровадження інклюзивних освітніх технологій спостерігається у ДДПУ ім. І. Франка. Середній рівень зафіксовано у НТУ «ХПІ», ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», УжНУ та Сумському ОППО.

К4 – Навчання та викладання. Аналізується студентоцентрованість освітнього процесу, що підтверджується результатами опитувань та можливістю вибору дисциплін і траєкторій навчання. Важливим є системне використання LMS (систем управління навчанням) та сучасних цифрових платформ у викладанні. Інноваційні методи навчання мають бути чітко описані у силабусах дисциплін із конкретними прикладами застосування. Практична спрямованість забезпечується через достатній обсяг педагогічних та виробничих практик, а також інтеграцію реальних професійних завдань у освітній процес.

Студентоцентрикований підхід активно декларується всіма закладами, проте його реальна імплементація залишається викликом. Провідні університети – КНУ ім. Т. Шевченка, НТУ «ХПІ», НУБіП України та ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» – демонструють системне впровадження інтерактивних методів, проєктного навчання та цифрових технологій, активно використовують LMS, перевернуте навчання та кейс-метод.

У ХНМУ, УжНУ, ДДПУ ім. І. Франка, УМО НАПН України та ДДПУ спостерігається епізодичне застосування інноваційних методів при

домінуванні традиційних лекційно-семінарських форм. Найнижчий рівень зафіксовано в Сумському ОІППО, де переважають традиційні методи викладання.

К5 – Контрольні заходи та оцінювання. Оцінюється об'єктивність та прозорість критеріїв оцінювання, які мають бути чітко прописані у силабусах кожної дисципліни. ОП повинна передбачати різноманітність форм контролю (проекти, презентації, кейси, портфоліо), а не обмежуватися традиційними іспитами. Обов'язковою є наявність чітких апеляційних процедур для забезпечення прав студентів. Використання електронних систем оцінювання підвищує прозорість і зменшує суб'єктивність у виставленні оцінок.

Система оцінювання у ЗВО характеризується стандартизованими підходами, проте якість формувального оцінювання та зворотного зв'язку варіюється. НТУ «ХП», ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» та ДДПУ ім. І. Франка виділяються впровадженням електронних систем моніторингу успішності. У КНУ ім. Т. Шевченка, ХНМУ, НУБіП України, УжНУ, УМО НАПН України, ДДПУ та Сумському ОІППО спостерігається потреба у розширенні методів оцінювання. Має місце недостатня прозорість критеріїв оцінювання професійних компетентностей та обмежене використання автентичного оцінювання.

К6 – Людські ресурси. Критерій стосується кваліфікації викладачів, зокрема частки осіб зі ступенем доктора чи кандидата наук у складі гаранта та викладачів ОП. Публікаційна активність у міжнародних наукометричних базах Scopus та Web of Science є важливим показником наукового рівня викладачів. Академічна мобільність викладачів (стажування, викладання за кордоном, участь у міжнародних проєктах) свідчить про відкритість та інтеграцію у світовий освітній простір. Наявність системних програм підвищення кваліфікації забезпечує неперервний професійний розвиток викладачів ЗВО.

Кадровий потенціал залишається найбільшим викликом для регіональних ЗВО. Високий рівень демонструють КНУ ім. Т. Шевченка та

НУБіП України завдяки потужному науково-педагогічному складу та можливостям для професійного розвитку. Середній рівень зафіксовано у НТУ «ХП», ХНМУ, ДДПУ ім. І. Франка, ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» та ДДПУ. У ЗВО УжНУ, УМО НАПН України та Сумському ОППО виявлено стратегічні проблеми: старіння професорсько-викладацького складу, дефіцит молодих викладачів, низька академічна мобільність, обмежена залученість до міжнародних академічних обмінів та формальний характер підвищення кваліфікації.

К7 – Освітнє середовище та матеріальні ресурси. Перевіряється матеріально-технічна база, включаючи наявність сучасних лабораторій, комп'ютерних класів та спеціалізованого обладнання. Доступ до електронних бібліотечних ресурсів (баз даних, електронних журналів, книг) є критично важливим для якісного навчання та досліджень. Наявність симуляційних центрів, тренінгових аудиторій чи майстерень забезпечує практичну підготовку студентів. Інфраструктура має бути адаптованою для студентів з особливими освітніми потребами, а належне ІКТ-забезпечення (Wi-Fi, платформи, програмне забезпечення) підтримує сучасний освітній процес.

Інфраструктурне забезпечення демонструє найбільшу диференціацію між столичними та регіональними закладами. Війна в Україні додатково загострила проблеми матеріально-технічної бази, особливо у східних та південних регіонах. Столичні ЗВО – КНУ ім. Т. Шевченка та НУБіП України – мають сучасні медіатеки, комп'ютерні класи, симуляційні центри. НТУ «ХП», ХНМУ, ДДПУ ім. І. Франка, ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» та УМО НАПН України демонструють середній рівень із частковим використанням застарілого обладнання та обмеженим доступом до цифрових ресурсів. УжНУ, ДДПУ та Сумський ОППО мають критичну нестачу інфраструктури для якісної практичної підготовки студентів.

К8 – Внутрішнє забезпечення якості. Оцінюється функціонування відділів або центрів забезпечення якості освіти з чіткими повноваженнями та ресурсами. Регулярність опитувань студентів, випускників та роботодавців

має бути системною, а не епізодичною. ОП повинна супроводжуватися публічними звітами про самооцінювання, що демонструють відкритість до зовнішньої оцінки. Документовані процедури моніторингу та вдосконалення ОП мають показувати, як заклад реагує на виявлені недоліки та впроваджує покращення на основі зібраних даних.

Системність внутрішнього забезпечення якості корелює з організаційною зрілістю закладу. Провідні університети – КНУ ім. Т. Шевченка, НТУ «ХПІ» та ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» – мають функціональні центри забезпечення якості, проводять регулярні опитування та аналізують їх результати для вдосконалення освітніх програм, використовують цикл Демінга, концепцію стандарту ISO 9001:2015, активно залучають стейкхолдерів. У ХНМУ, НУБіП України, УжНУ, ДДПУ ім. І. Франка та ДДПУ функціонують організаційні структури управління якістю та системи поточного контролю. У УМО НАПН України та Сумському ОППО досі переважають формальні системи (методики, документація без реального впливу на якість).

К9 – Прозорість та публічність. Критерій охоплює повноту інформації на офіційних сайтах, включаючи силабуси дисциплін, повні описи ОП та відомості про викладачів. Актуальність оновлення даних є важливою – застаріла інформація знижує довіру стейкхолдерів. Оприлюднення результатів опитувань студентів та роботодавців демонструє відкритість закладу до громадського контролю. Забезпечення ефективного зворотного зв'язку зі стейкхолдерами через різні канали комунікації підтверджує орієнтацію на партнерство та співпрацю.

Інформаційна відкритість значно покращилася у всіх закладах завдяки вимогам законодавства. Найвищі показники демонструють КНУ ім. Т. Шевченка, НТУ «ХПІ», ХНМУ, ДДПУ ім. І. Франка та ДДПУ, які систематично публікують робочі навчальні програми, силабуси, результати опитувань, звіти про самооцінювання та інформацію про державні закупівлі. Однак якість представленої інформації та її актуальність залишаються

проблемними зонами для НУБіП України, УжНУ, ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», УМО НАПН України та Сумського ОППО.

К10 – Навчання через дослідження. Аналізується інтеграція науки у освітній процес через включення дослідницьких завдань безпосередньо у дисципліни ОП. Наукові публікації студентів (стаття, тези конференцій, участь у колективних монографіях) свідчать про реальну дослідницьку активність. Функціонування студентських наукових товариств, гуртків, лабораторій створює середовище для розвитку дослідницьких навичок. Участь здобувачів у грантових проєктах, конкурсах наукових робіт та міжнародних дослідженнях демонструє високий рівень інтеграції освіти та науки.

Обмежене фінансування наукових досліджень, низька публікаційна активність та недостатнє залучення студентів до наукової роботи створюють системний бар'єр для імплементації дослідницько-орієнтованого навчання.

Середній рівень демонструють КНУ ім. Т. Шевченка, НТУ «ХП», НУБіП України та ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка», які мають певну дослідницьку інфраструктуру та залучають студентів до наукових проєктів. Низький рівень зафіксовано у ХНМУ, УжНУ, ДДПУ ім. І. Франка, УМО НАПН України, ДДПУ та Сумському ОППО. Серед негативних факторів виділяються: дисбаланс між педагогічним навантаженням, додатковими обов'язками та подекуди незадовільною заробітною платою; обмежені можливості для студентських досліджень; відсутність інфраструктури для прикладних педагогічних досліджень.

Проведений аналіз систем забезпечення якості вищої освіти в ЗВО України, виконаний на основі десяти критеріїв НАЗЯВО, підтверджує педагогічну орієнтацію внутрішніх систем забезпечення якості освіти та їхню відповідність виділеним управлінським функціям.

Результати порівняльного оцінювання десяти ЗВО демонструють стратифікацію за рівнем розвитку. Провідні столичні установи – КНУ ім. Т. Шевченка (загальна оцінка 8.7/10), НТУ «ХП» (8.2/10) та ДЗ «ЛНУ ім. Т. Шевченка» (8.0/10) – виявляють високий ступінь відповідності

критеріям K1–K9, з акцентом на системне проєктування освітніх програм (K1), студентоцентроване викладання (K4) та внутрішнє забезпечення якості (K8), що безпосередньо реалізує планувальну, організаційну та контрольну функції. Такі заклади функціонують у великих населених пунктах, ефективно інтегрують зворотний зв'язок від стейкхолдерів (K9), сприяючи комунікаційній функції, та забезпечують мотивацію через професійний розвиток викладачів (K6).

Регіональні ЗВО середнього рівня – НУБіП України (7.8/10), ДДПУ ім. І. Франка (7.5/10) та ХНМУ (7.3/10) – демонструють часткову системність із сильними позиціями в структурі програм (K2) та доступності (K3), але з помітними обмеженнями в людських ресурсах (K6) та освітньому середовищі (K7). Аналіз вказує на недостатню реалізацію мотиваційної та організаційної функцій через дефіцит кадрового оновлення та інфраструктурні проблеми.

Віддалені локальні ЗВО у невеликих населених пунктах – Сумський ОШПО (5.5/10), УжНУ (6.1/10), УМО НАПН України (6.4/10) та ДДПУ (6.8/10) – характеризуються низьким рівнем за більшістю критеріїв, особливо K10 (навчання через дослідження) та K7 (освітнє середовище). Отриманий результат відображає слабку інтеграцію координаційної та коригувальної функцій, з обмеженим залученням до наукових проєктів і недостатньою адаптацією до змін освітнього середовища.

Загалом, найвищі оцінки спостерігаються за формальними критеріями – K3 (доступ до освітніх програм) та K9 (прозорість та публічність), пов'язаними з комунікаційною та контрольною функціями. Натомість процесні аспекти – K4 (навчання та викладання) і особливо K10 (навчання через дослідження) – залишаються найслабшими місцями системи, підкреслюючи потребу в посиленні мотиваційної функції та впровадженні циклу PDCA для безперервного вдосконалення. Отримані висновки узгоджуються з виділеними управлінськими функціями ВСЗЯО: комунікаційна функція забезпечує прозорість та відкритість інформації (K9); функція прийняття рішень – data-driven адаптацію освітніх програм на основі аналітики (K8);

планувальна – відповідність освітніх цілей потребам ринку праці (K1); організаційна – ефективний розподіл ресурсів (K6–K7); мотиваційна – залученість та розвиток персоналу і студентів (K4); контрольна – систематичний моніторинг якості (K5); координаційна – міждисциплінарне узгодження та інтеграцію науки в навчання (K10).

Таким чином, впровадження управлінських функцій у ВСЗЯО формує цілісну педагогічно орієнтовану модель управління якістю, яка, попри ресурсні диспропорції між столичними та регіональними закладами, забезпечує якість освітніх послуг через системну взаємодію, стратегічне планування, регулярний контроль та своєчасну корекцію.

Отже, результати дослідження обґрунтовують необхідність диференційованого підходу до розвитку систем забезпечення якості у ЗВО відповідно до їхнього типологічного рівня та ресурсного потенціалу. Провідні столичні університети мають зосередитися на інтернаціоналізації освітнього простору через розширення академічної мобільності викладачів і студентів, створення міжнародних дослідницьких лабораторій педагогічних інновацій та розбудову магістерських і докторських програм, конкурентоспроможних у глобальному освітньому просторі, що сприятиме формуванню наукових шкіл світового рівня у галузі педагогіки вищої школи. Регіональні університети потребують системної підтримки через створення міжінституційних консорціумів для оптимізації використання матеріально-технічних, бібліотечних та кадрових ресурсів, активне залучення практиків освітньої галузі до викладацької діяльності на засадах дуальної освіти, а також прискорену цифрову трансформацію освітнього процесу як компенсаторний механізм подолання інфраструктурних обмежень та географічної ізоляції. На системному рівні критично важливим є перегляд формульного фінансування з урахуванням специфіки педагогічної освіти та підвищених вимог до практичної підготовки, створення національної цифрової платформи неперервного професійного розвитку викладачів ЗВО із сертифікацією компетентностей, а також розробка галузевих стандартів забезпечення якості,

що враховують особливості підготовки викладачів. Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти доцільно впровадити контекстно-орієнтовані методики акредитаційного оцінювання з диференціацією критеріїв залежно від типології закладу та його місії, розробити спеціалізовані індикатори якості для педагогічних освітніх програм, що відображають специфіку формування професійно-педагогічної компетентності, та посилити моніторинг практичної складової підготовки через оцінювання реальних професійних компетентностей випускників у взаємодії з роботодавцями і закладами загальної середньої освіти. Системне вдосконалення якості педагогічної освіти вимагає комплексного підходу, що поєднує інституційну автономію, державну підтримку та міжнародну інтеграцію у контексті реформування освітньої системи України.

1.3 Релятивізм у системах управління якістю: культурні, соціальні та історичні контексти

Глобалізація освітньо-культурних процесів та інтернаціоналізація бізнес середовища (як потенційних роботодавців) формують нові виклики для систем управління якістю ЗВО. Концепція освітнього менеджменту та стандарти управління якістю впроваджуються в різноманітних культурних, соціальних та історичних середовищах, що неминує призводить до їх різної інтерпретації та розуміння науковцями. Роботодавці дедалі частіше вимагають універсальних професійних компетенцій від випускників, у наслідок чого створюють складні педагогічні умови для гармонізації систем управління якістю у ЗВО. Описані процеси, з одного боку, сприяють уніфікації стандартів, таких як Болонський процес чи європейські рамки кваліфікацій, а з іншого боку – підкреслюють відмінності багатьох країн в культурних соціальних та історичних аспектах, а також національних особливостях розвитку освітньої галузі, що ускладнює розробки єдиної моделі управління якістю

освіти.

Актуальність дослідження релятивізму в системах управління якістю освіти зумовлена необхідністю гармонізації міжнародних стандартів із локальними практиками задля підвищення ефективності освітніх систем. Особливої уваги потребує досвід країн ЄС, де в межах Болонського процесу здійснюються спроби уніфікації підходів до забезпечення якості вищої освіти з одночасним збереженням культурного та історичного різноманіття національних освітніх систем.

Концепція освітнього менеджменту, яка включає стандарти управління якістю (наприклад, ISO 9001 чи ESG – Європейські стандарти та рекомендації для забезпечення якості у вищій освіті), впроваджується в різних культурних, соціальних та історичних середовищах. Наприклад, у країнах Північної Європи, таких як Фінляндія чи Швеція, акцент у системах управління якістю робиться на автономії ЗВО, довірі до викладачів і студентів, а також на інноваційних підходах до навчання. Натомість у країнах Центральної та Східної Європи, таких як Польща чи Угорщина, де історично склалася більш централізована система освіти, управління якістю може більше спиратися на державний контроль і формалізовані процедури. Ці відмінності призводять до різного розуміння того, що означає «якість освіти», і, відповідно, до релятивізму в інтерпретації стандартів.

Релятивізм у цьому контексті проявляється в тому, як різні країни, науковці та стейкхолдери (роботодавці, студенти, викладачі) визначають і оцінюють якість освіти. Наприклад, для одних якість може асоціюватися з високими академічними стандартами та науковими досягненнями, тоді як для інших – із практичними навичками випускників, які відповідають потребам ринку праці. Така множинність підходів ускладнює створення універсальних критеріїв оцінки якості, що, у свою чергу, породжує проблему релятивізму. Ця проблема посилюється через недостатню увагу до порівняльних досліджень, які б аналізували, як культурні та історичні фактори впливають на системи управління якістю в різних країнах ЄС.

Крім того, релятивізм у системах управління якістю освіти має практичні наслідки. Наприклад, у процесі акредитації чи міжнародного визнання дипломів виникають труднощі через різне розуміння стандартів якості. Це може створювати бар'єри для мобільності студентів і викладачів, а також ускладнювати співпрацю між ЗВО різних країн. Для вирішення цих викликів необхідні міждисциплінарні дослідження, які б поєднували аналіз освітнього менеджменту, культурології та соціології. Такі дослідження могли б запропонувати гнучкі моделі управління якістю, які враховують як глобальні тенденції, так і локальні особливості.

На наше переконання, розглядати проблематику релятивізму в системах управління якістю освіти країн ЄС варто через призму культурних, соціальних та історичних контекстів.

Все ці перелічені аспекти разом зумовлюють появу проблеми релятивізму в управлінні якістю, яка досі залишається недостатньо вивченою в наукових колах. У зв'язку із чим, розв'язання проблеми релятивізму у системах управління якістю ЗВО вимагає не лише науково-теоретичного осмислення, але й практичних педагогічних рішень, що дозволили б гармонізувати загальноприйняті стандарти якості, зберігаючи при цьому культурну та історичну унікальність освітніх систем кожної країни. Такий досвід безумовно є корисним для України.

Під релятивізмом у системах управління якістю ми розуміємо відносність сприйняття, розуміння та застосування принципів, методів і стандартів управління якістю залежно від культурного, соціального та історичного контексту. Явище релятивізму має значний вплив на ефективність впровадження СУЯ в різних країнах та організаціях, особливо в умовах мультикультурних середовищ. Важливо дослідити феномен релятивізму в системах управління якістю освіти країн ЄС, виявленні його проявів у різних культурних, соціальних та історичних контекстах, а також розробці рекомендацій щодо адаптації універсальних стандартів якості до специфічних умов їх застосування у ЗВО України.

Релятивізм як філософська концепція має глибоке коріння в історії людської думки. Як зазначає Т. Пушкарьова, «термін релятивістський необхідно тлумачити як той, що за своєю іманентною сутністю не є лінійним та незмінним. Термін передбачає, що позначуване ним виходить за рамки класичних постулатів і може характеризуватися нелінійною, хвилеподібною, біфуркаційною еволюційною траєкторією, що має завбачувати падіння, стрибки та інші мінливі перетворення системних факторів. у такий спосіб є коректним відзначити, що словосполучу релятивістська педагогіка варто розглядати як науково-практичний напрям суспільно-значимої діяльності, пов'язаної з опануванням знань, умінь та навичок суб'єктами здобуття освіти, а так само із проєктуванням інноваційних методик, технологій, практик чи рекомендацій, за урахування метафізичної умовності (суб'єктивного характеру) пізнання світу учасниками освітнього процесу, який має нелінійний, імпульсивний чи стрибкоподібний тренд еволюційного розвитку за абсолютної або частковій відмови від детермінованої презумпції лінійності і безперервного та неподільного здійснення суто навчальної діяльності» [464, с. 114].

Релятивізм в сфері якості педагогіки слід розглядати з точки зору культури якості вищої освіти. Цієї думки дотримуються Т. Г. Бабина та О. П. Єршова, зокрема дослідниці наголошують, що: «проблема культури якості у вищій освіті не є абсолютно самостійною. Вона виникла разом із проблемою забезпечення культури якості вищої освіти у процесі реалізації завдань, що постали перед Європейською спільнотою у рамках Болонського процесу, а саме підвищення конкурентоспроможності європейської освіти і як наслідок масифікації вищої освіти на початку нового тисячоліття. Поняття культури якості не може бути уніфікованим, як не може бути культури якості взагалі, оскільки це неформальне явище, проте крос культурне. Можна говорити, досліджувати культуру забезпечення якості у певному інституціональному середовищі. Це явище динамічне і розглядати його треба у живому реальному контексті історичних, соціальних і політичних

процесів» [13, с. 4].

Міжнародні тенденції у сфері вищої освіти країн ЄС також підтверджують наявність релятивістських аспектів у розумінні якості. Наприклад, Г. Хофстеде у розглядає проблеми, як «культурні виміри (індивідуалізм-колективізм, дистанція влади, уникнення невизначеності тощо) впливають на практики управління, включаючи системи управління якістю» [458].

На нашу думку, релятивізм у системах управління якістю освіти є багатовимірним феноменом сучасної педагогіки, що відображає відносність інтерпретації, імплементації та оцінки ефективності принципів, методів і стандартів управління якістю. Даний феномен визначається сукупністю культурних цінностей, соціальних норм, історичних передумов та економічних особливостей середовища функціонування освітньої організації, а отже, передбачає контекстуальну адаптацію універсальних моделей управління якістю. В системах управління якістю освіти необхідно враховувати фактори, які впливають на сприйняття якості, методи її забезпечення.

Розглянемо культурні особливості впровадження систем управління якістю. Вплив національних культур на сприйняття якості освіти є відображенням духовності народів країн ЄС. Тобто є відлунням мов, традицій, релігійних поглядів, виховання, сімейних цінностей. Національні культури суттєво впливають на розуміння поняття якості та підходи до її забезпечення.

С. Лагросен наголошує на «значні відмінності в системах управління якістю в різних країнах, що пов'язано з культурними особливостями» [478].

У кожній країні ЄС мають місце свої культурні особливості концепції управління якістю освіти. У Німеччині культура управління якістю вищої освіти характеризується децентралізованим підходом з акцентом на колегіальну самооцінку та участь студентів через інструменти на кшталт опитувань і пулу експертів GSAP (Gremien zur Systemakkreditierung und Programm), що відображає національну цінність автономії університетів та

довіри до академічної спільноти в рамках федеративної структури. У Франції централізована модель HCERES (Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de la qualité supérieure) підкреслює національні стандарти та державний контроль, коренем у культурній традиції елітарності та уніфікації, де якість сприймається як інструмент збереження репутації гранд-екол. В Італії регіональна різноманітність впливає на ANVUR (Agenzia Nazionale di Valutazione del sistema Universitario e della Ricerca), де акредитація програм поєднує бюрократичну формалізацію з локальними традиціями, відображаючи культурний баланс між централізмом і федералізмом, з фокусом на адаптацію до медітеранейської гнучкості. В Іспанії ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) впроваджує ризик-орієнтовану оцінку з акцентом на автономію закладів, що резонує з культурною цінністю децентралізації в автономних спільнотах, де якість слугує мостом між регіональною ідентичністю та європейською гармонізацією. У Португалії A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior) еволюціонувала від м'якої самооцінки до жорсткої акредитації, натхненна голландською моделлю, але адаптована до постколоніальної культури, де зростання студентських контингентів та втрата довіри стимулюють баланс між контролем і вдосконаленням. У Нідерландах NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie) акцентує інституційні аудити з орієнтацією на покращення, відображаючи прагматичну кальвіністську культуру консенсусу та залучення стейкхолдерів для практичної ефективності. У Швеції SUHF (Sveriges Universitets- och Högskoleförbund) уособлює колегіальний, довірчий підхід до якості, коренем у скандинавському егалітаризмі, де акцент на саморегуляції та прозорості сприяє культурній цінності колективної відповідальності без надмірної бюрократії. В Данії EVA (Evalueringsinstituttet) фокусується на системних аудитах для вдосконалення, що відображає датську культуру гнучкості та інновацій, де якість сприймається як динамічний процес, інтегрований у соціал-демократичну модель освіти. У Фінляндії FINHEEC (Finnish Higher

Education Evaluation Council, нині FINEEC – Finnish Education Evaluation Centre) базується на довірі до інституцій з акцентом на тематичні аудити, резонуючи з фінською культурною традицією автономії та мінімального втручання держави, де якість асоціюється з рівністю доступу та дослідницькою свободою. В Австрії AQ Austria (Agentur für Qualitätssicherung und Entwicklung Austria) підкреслює інституційну акредитацію з високою автономією, що відображає альпійську культуру стабільності та корпоративізму, де якість слугує інструментом збереження академічної елітарності в федеративному контексті. У Польщі РКА (Polska Komisja Akredytacyjna) акцентує програмну акредитацію в посткомуністичному переході, де культурні особливості включають прагнення до європейської інтеграції з елементами централізованого контролю, відображаючи національну цінність відновлення довіри до освіти після трансформацій. В Чехії NAU (Národní akreditační úřad) гармонізує акредитацію з ЄС-стандартами, коренем у чеській культурі скептицизму до влади та фокусі на практичній адаптації, де якість сприймається як засіб балансу між традиційною академічністю та ринковими потребами. У Бельгії дуальна структура (фламандська NVAO – Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie та валлонська AEQES – Agence pour l'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur) відображає лінгвістично-культурний поділ, де фламандська частина акцентує прагматизм і міжнародну орієнтацію, а франкомовна – елітарність і національний контроль, що підкреслює федеративну культурну фрагментацію. В Греції MODIP (Mechanism of Quality Assurance in Higher Education) фокусується на внутрішніх системах QA (quality assurance) з зовнішнім наглядом HEA (Hellenic Authority for Higher Education), культурою гнучкості та колективізму, де якість інтегрується з філософською традицією критичного мислення попри економічні виклики. В Угорщині МАВ (Magyar Akkreditációs Bizottság) поєднує програмну акредитацію з центральним контролем, що відображає постсоціалістичну культуру прагматизму та націоналізму, де якість слугує інструментом зміцнення ідентичності в

контексті європейської інтеграції.

«Якщо розглядати Європу, то майже всі країни (49 членів) залучені до Болонського процесу, з-поміж цілей якого формування конкурентоспроможного і привабливого Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Однак саме ці ключові характеристики ЄПВО визначаються якістю найвищої досконалості. Натомість ЄПВО використовує Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в ньому (Європейські стандарти і рекомендації, ЕССР) 2005, 2015 рр., в основі яких акредитаційні та масові асоціаційні (Європейська асоціація університетів, EUA, та Європейська асоціація закладів вищої освіти, EURASHE) механізми. Тобто по суті відсутні в широкому застосуванні інші механізми, насамперед рейтингові. Відтак, де-факто Болонський процес передовсім спрямовано на формування інших, хоча й беззаперечно важливих, цільових параметрів ЄПВО: порівнянності, сумісності, зв'язності, інклюзійності, спільності, гармонійності. Це підтверджено Римським Міністерським Комюніке від 19 листопада 2020 р.» [181, с. 2].

«Тому освітня політика у європейських країнах спрямована на формування професіонала і самодостатньої особистості. Освітні процеси на міжнародному рівні координують форуми й організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Рада Європи, Міжнародне бюро освіти та інші органи Європейського Союзу в галузі освіти. Перспективи вищої освіти в рамках європейського простору окреслено документами Болонського процесу» [274, с. 11].

«Водночас провідні європейські країни поза політикою Болонського процесу дбають про наявність у них не лише базово акредитованих, а й топово рейтингових закладів. Тобто, крім процесів європейської інтеграції, також забезпечують національну диференціацію, урізноманітнюючи ЄПВО і через різноманіття посилюючи його конкурентний потенціал. Наприклад, за провідним міжнародним Шанхайським рейтингом (ARWU) у 2020 р. у групі 31 найкращого закладу світу (на 30 перших місцях), представлено три європейські країни (Сполучене Королівство, Францію і Швейцарію, разом 6

ЗВО), окрім США (22 ЗВО), Канади, Японії і Китаю (по 1 ЗВО). У першій сотні закладів цього рейтингу серед 18 країн світу 11 (61%) європейських. Крім згаданих країн, це також у порядку топових інституційних досягнень Данія, Швеція, Німеччина, Нідерланди, Норвегія, Бельгія, 3 Фінляндія і Росія. Загалом університети світового класу (група топ-500 ARWU) мають 23 європейські країни (47 % країн ЄПВО), університети субсвітового класу (кандидатів у світовий клас) – ще 8 країн. Усього – 31 країна Європи (52%) із 60 країн світу, що також складає 62% європейських країн. Україна з-поміж них відсутня, що абсолютно неприйнятно для великої за населенням, ресурсами і територією країни. Саме лідерські університети зазначених країн надають їм та ЄПВО в цілому привабливості та конкурентоспроможності» [181, с. 2–3].

Дослідження К. Саттлер і Н. Карлхайнца наголошують, що «забезпечення якості та управління якістю є ключовими викликами в управлінні закладами вищої освіти. У цьому контексті дедалі більшої уваги набуває важливість просування інституційно-специфічної культури якості. Концепція культури якості розширює традиційні підходи до забезпечення якості, акцентуючи на аспектах організаційної психології, таких як спільні ставлення та відданість якості. Незважаючи на зростання дискусій щодо культури якості, систематичні емпіричні підходи, які б адекватно фіксували цей ключовий конструкт, досі не були розроблені. Дослідження узагальнює теоретичне підґрунтя та вибрані результати проєкту «QUALITY Cultures», спрямованого на створення емпіричного інструменту, що операціоналізує культуру якості в закладах вищої освіти» [508].

П. Меусбургер, М. Хеффернан та Л. Суарсана аналізують університети як «вузли в просторовій динаміці суспільства, економіки та культури, підкреслюючи роль локальних контекстів у виробництві та поширенні знань» [485].

О. В. Горбань, Т. Г. Купрій, Р. В. Мартич, Л. В. Панасюк розглянули історію формування смислів терміну «системне управління якістю» (TQM), а також особливості його імплікації в освітню політику України, що спрямована

на реформування управління вищими навчальними закладами. «Імплікація системного управління якістю збагачує освітню політику України міжнародним досвідом реформування управління вищими навчальними закладами провідних держав світу. В основу реформування 659 ЗВО (станом на 2020 рік), що здійснює Міністерство освіти і науки України, закладається міжнародний управлінський досвід, який довів свою ефективність у побудові економіки Японії, США та інших держав, і особливо в досягненні вищими навчальними закладами високих місць у світових рейтингах провідних університетів світу. Імплікація міжнародного досвіду дозволить Міністерству освіти і науки України уникнути непоправних помилок у реформуванні управління вищими навчальними закладами, які мають багату історію і традиції, що склалися, та які в сукупності формують ідентичність української науки та освіти» [61, с. 130].

О. М. Романуха зазначає, що «для ефективного запровадження етичних принципів як основи крос-культурної комунікації необхідні механізми їх реалізації. У світовій практиці існують такі механізми впровадження цих змін: етичні кодекси; комітети з етики; тренінг; соціальні аудити; юридичні комітети; служби, що розглядають претензії громадян з етичних питань; зміни в корпоративній структурі. Найбільш популярним є поширення етичних норм за допомогою етичних кодексів. Більшість провідних компаній світу мають етичні кодекси, що сприяють формуванню спільних цінностей та єдиного соціокультурного простору, у якому можливі повноцінне спілкування і взаємодія людей, які є представниками різних культур» [277, с. 610]. Впровадження етичних принципів у крос-культурній комунікації через механізми, такі як етичні кодекси, комітети з етики та тренінги, сприятиме формуванню спільних цінностей і єдиного соціокультурного простору в ЗВО, що посилює інклюзивність, довіру та ефективність взаємодії між представниками різних культур, тим самим підвищуючи загальну якість освітнього процесу та управління ним.

Європейський простір вищої освіти демонструє парадоксальне

поєднання уніфікації через Болонський процес і культурної різноманітності національних систем забезпечення якості. Хоча загальноєвропейські стандарти створюють рамкову основу для порівнянності та сумісності освітніх систем, провідні країни ЄС паралельно розвивають власні моделі досконалості, орієнтовані на формування університетів світового класу. Така стратегія національної диференціації освіти не суперечить європейській інтеграції, а навпаки – посилює конкурентний потенціал ЄПВО через розмаїття підходів, укорінених у специфічних культурних традиціях кожної країни. Водночас відсутність України у міжнародних рейтингах університетів світового класу свідчить про критичну необхідність переосмислення національної освітньої політики в напрямку балансу між європейською гармонізацією та розбудовою власних лідерських закладів.

Враховуючи вищесказане, важливим постає аналіз проявів релятивізму в системах управління якістю закладів вищої освіти України та країн ЄС у контексті культурних, соціальних та історичних чинників, а також розробка рекомендацій щодо адаптації міжнародних стандартів якості до національних особливостей освітніх систем.

Розглянемо особливості історичної ретроспективи розвитку концептуальних засади управління якістю освіти.

Розуміння сучасних проблем забезпечення якості вищої освіти в Україні неможливе без історичної ретроспективи. Українська освітня традиція сягає корінням у середньовічну Київську Русь. «Високо цінується освіченість, історичним підґрунтям чого є виникнення перших українських академій Острозької (1576 р.) та Києво-Могилянської (1615 р.), а також братських, дяківських, церковних, монастирських шкіл, колегіумів, народних професійних шкіл мистецтв і ремесл, козацьких та січових шкіл» [125].

«Як зазначають дослідники історії української освіти (О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Федоренко), братські школи XVI–XVII століть мали власні критерії якості навчання, педагогічні методики, що давали не лише предметні знання, але й моральне виховання, національну свідомість,

культурну ідентичність. Братські школи засновуються також у багатьох українських містах і селах. Наприклад, у Галичині такі школи виникли в Галичі, Рогатині, Стрию, Миколаєві, Комарному, Перемишлі, Ярославі; на Холмщині – у Холмі, Красноставі, Замості; на Підляшші – у Більську, Бересті та Воладаві; на Волині – у Володимирі, Луцьку, Дубному; на Поліссі – у Пінську; на Поділлі – в Меджибожі тощо» [168, с. 130–131].

«Період існування Козацької держави у XVII-XVIII століттях залишив помітний слід в історії української педагогіки. Освіта ґрунтувалася, перш за все, на глибоких національно-культурних традиціях та морально-етичних цінностях українського козацтва. Українська система освіти, того часу, включала початкові школи при церквах та монастирях, братські школи, козацькі полкові та сотенні школи, Києво-Могилянську академію. Варто відмітити, що навчання було безплатним і доступним широким верствам населення. важливою морально-етичною складовою козацької педагогіки є народна мудрість щодо виховання молоді, яка передавалася з покоління в покоління через прислів'я, приказки, пісні, думи, легенди, казки. Козацька скарбниця знань, військового вишколу, духовності та культури не втратила актуальності й донині» [369, с. 327–328].

У радянський період українська освітня система зазнала суттєвої трансформації. «В радянський період освіти, основу якої становила марксистсько-ленінська ідеологія, відводили визначальну роль як інструментів соціалізації населення. Жодна з освітніх реформ, включно з реформою перебудовного періоду, не піддавала це сумніву. Процес «деідеологізації» освіти, потужний поштовх до якого дали Лютневий пленум ЦК КПРС і Всесоюзний з'їзд працівників освіти у 1988 р., якнайкраще характеризують терміни «обмежений» із численними «внутрішніми суперечностями». Керівництво держави потребувало істотної реструктуризації освіти, необхідної для легітимації інших реформаторських ініціатив, і водночас збереження фундаментальних засад радянської системи освіти для виживання режиму. Намагання «переписати» шкільну історію – це,

напевно, найпоказовіший приклад» [384, с. 41].

Попри ідеологічні обмеження, радянська педагогіка створила систематизовану структуру контролю якості, яка передбачала бюрократичність процедур інспектування, атестацію, уніфіковані програми та підручники.

Пострадянський період характеризується складною трансформацією: з одного боку, прагненням інтеграції до європейського освітнього простору, з іншого – необхідністю збереження національної ідентичності та кращих традицій вітчизняної педагогіки. Еволюція систем управління якістю в світі пройшла шлях від контролю якості окремого виробу (система Тейлора) до концепції тотального управління якістю (TQM) і сучасних стандартів ISO серії 9000.

Розглянемо *соціальні детермінанти якості освіти в українському контексті*.

Якість вищої освіти не є абстрактною категорією – вона визначається соціальними очікуваннями та потребами конкретного суспільства в конкретний історичний момент. «Теорія людського капіталу стала в розвинутих країнах поворотним пунктом у мотивації людського розвитку, у тенденціях ставлення до галузей соціальної сфери, що забезпечують цей розвиток, – передусім освіти й науки, а також охорони здоров'я, культури та інше, зокрема в аспекті ресурсного їх забезпечення. Доведення рентабельності інвестицій в людський капітал, в т.ч. витрат на освіту, сприяло тому, що правлячі кола багатьох країн визнали її як важливий чинник економічного розвитку, а керівники підприємств – як чинник підвищення продуктивності праці й ефективності виробництва. Значною мірою завдяки теорії людського капіталу суспільного визнання набула неформальна освіта, освіта дорослих, активно впроваджувались освітньо-професійні програми на підприємствах. У розвинутих країнах, а ще більш у тих, що прагнуть швидкого й успішного розвитку, освіта культивується як економічно раціональна діяльність людини не лише у молодому її віці, а й впродовж усього життя. Концептуальним

втіленням цієї ідеї є довічна, або безперервна освіта» [66].

Однак, з часом виникли більш суворі вимоги та стандарти вищої освіти такі як ISO, TQM, EQF. Втім, формальне впровадження процедур ISO 9001 не гарантує автоматичного підвищення якості освіти, якщо воно не узгоджується з соціокультурними реаліями. «Акредитація залишається центральним інструментом забезпечення якості та порівнюваності між установами. Такі організації, як ENQA та українське НАЗЯВО, підтримують стандарти та взаємну довіру, а інструменти на кшталт ESG та ЄКР сприяють прозорості та мобільності» [121, с. 91].

«Акредитація – оцінювання освітньої програми та/або освітньої діяльності закладу вищої освіти за цією програмою на предмет забезпечення та вдосконалення якості вищої освіти» [254].

«Метою акредитації є:

1. Встановлення відповідності якості освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою визначеним Положенням про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти критеріям.
2. Допомога закладам вищої освіти у визначенні сильних і слабких сторін освітньої програми та освітньої діяльності за цією програмою.
3. Надання усім заінтересованим сторонам інформації про якість освітньої програми та освітньої діяльності за освітньою програмою.
4. Посилення довіри до вищої освіти в Україні.
5. Сприяння інтеграції українських закладів вищої освіти до Європейського простору вищої освіти» [6].

Оцінювання освітньої програми здійснюється за рядом критеріїв:

- 1) Проєктування освітньої програми; 2) Структура та зміст освітньої програми; 3) Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання; 4) Навчання і викладання за освітньою програмою; 5) Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність; 6) Людські ресурси; 7) Освітнє середовище та матеріальні ресурси; 8) Внутрішнє

забезпечення якості освітньої програми; 9) Прозорість та публічність; 10) Навчання через дослідження. Порівняємо критерії для акредитації закладів освіти освіти країн Європи, в США та в Україні (дивись Таблицю 1.3).

Таблиця 1.3

Склад критеріїв для акредитації закладів освіти освіти країн Європи, в США та в Україні

Європейська система оцінки й поліпшення якості - EQUIS	Міжнародна асоціація освіти AACSB	Україна
Місія і зміст діяльності	Місія та цілі діяльності	Концепція діяльності
Студенти (набір, рух контингенту, працевлаштування, допомога в розвитку кар'єри)	Студенти (набір, рух контингенту, працевлаштування, допомога в розвитку кар'єри)	Студенти (набір, рух контингенту)
Якість програм	Зміст навчальних планів і оцінка	Зміст освітньо-професійних програм і навчальних планів
Особистий розвиток (формування у студентів практичних навичок професійної діяльності)	-	Практична підготовка студентів
Дослідження і розвиток (пріоритети наукових досліджень викладачів, результативність, інновації)	Інтелектуальні внески	Наукова робота викладачів
Внесок у розвиток суспільства	-	-
Викладачі (кількісний та якісний склад, політика управління та розвитку)	Склад викладачів та їхній розвиток	Викладачі (кількісний та якісний склад)
Ресурси (фінанси, приміщення і обладнання, бібліотека, інфраструктура нових технологій)	Ресурси для освітнього процесу	Ресурси (приміщення й обладнання, бібліотека, допоміжна інфраструктура, Інтернет)
Зв'язки з корпоративним світом	-	-
Міжнародне співробітництво	-	-
-	Персональна відповідальність викладачів	-

Джерело: [152]

Порівняльний аналіз критеріїв акредитації демонструє, що українська система забезпечення якості вищої освіти переважно зосереджена на формальних структурних компонентах – контингенті студентів, змісті програм та ресурсному забезпеченні, тоді як європейська (EQUIS) та

американська (AACSB) моделі інтегрують ширший спектр параметрів якості. Критична відмінність полягає у відсутності в українських критеріях таких стратегічних елементів, як особистісний розвиток студентів через формування практичних навичок, дослідницька результативність викладачів як інтелектуальний внесок, зв'язки з корпоративним середовищем та міжнародне співробітництво. Хоча НАЗЯВО орієнтується на європейські стандарти ESG, механічне запозичення процедур без урахування цих змістовних акцентів призводить до ситуації, коли акредитація перетворюється радше на бюрократичну процедуру підтвердження формальної відповідності, аніж на інструмент реального вдосконалення освітньої діяльності. Для посилення довіри до вищої освіти в Україні та успішної інтеграції до ЄПВО необхідна не лише процедурна гармонізація, а й концептуальне переосмислення критеріїв якості в напрямку результативності, практичної орієнтованості та міжнародної конкурентоспроможності випускників.

У контексті переосмислення критеріїв акредитації особливе значення набуває ліцензування як фундаментальний механізм державного регулювання освітньої сфери, що передує акредитаційним процедурам і забезпечує базові гарантії якості. Ліцензування слугує інструментом для перевірки мінімальних стандартів діяльності закладів освіти, включаючи кваліфікацію персоналу, матеріально-технічну базу та відповідність санітарним нормам, тим самим запобігаючи ризикам для студентів і суспільства від неякісної освіти. Без ліцензії освітня діяльність стає нелегальною, що унеможливлює подальше отримання акредитації та визнання дипломів, оскільки ліцензія виступає первинним фільтром для входу в систему. Таким чином, зв'язок між ліцензуванням та акредитацією є ієрархічним: перше встановлює поріг допустимості, а друге – рівень досконалості, дозволяючи переходити від формальної легітимації до стратегічного вдосконалення. Проявлений дуалізм механізмів регулювання освітньої діяльності в Україні не лише посилює відповідальність вітчизняних закладів освіти, але й сприяє системній гармонізації з європейськими нормами, де подібні інструменти інтегровані для

забезпечення сталого розвитку вищої освіти. У підсумку, ефективне ліцензування створює міцну основу для акредитації, перетворюючи обидва процеси на взаємодоповнюючі елементи національної політики якості.

Для того, що ЗВО міг нормально функціонувати в освітньому середовищі необхідна спеціальна ліцензія яку видає Міністерство освіти та науки України, що дає дозвіл на провадження освітньої та наукової діяльності. Так, статтею 43 Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII передбачено, що «освітня діяльність провадиться на підставі ліцензії, що видається органом ліцензування відповідно до законодавства» (частина 1). «Ліцензування, контроль за дотриманням ліцензійних умов, видача та припинення дії (повністю або частково) ліцензій на освітню діяльність здійснюються у порядку, визначеному законодавством» (частина 4)» [260].

«Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187 вказує: «Ліцензуванню підлягають такі види освітньої діяльності: на рівні вищої освіти – за певним рівнем вищої освіти (початковий (короткий цикл), перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий / освітньо-творчий), за освітніми програмами, що передбачають присвоєння професійної кваліфікації з професій, для яких запроваджено додаткове регулювання на певному рівні вищої освіти. Ліцензування діяльності закладів вищої освіти (за винятком наукових установ), що провадиться з метою забезпечення здобуття вищої освіти за третім (освітньо-науковим / освітньо-творчим) рівнем, здійснюється за умови наявності у закладу освіти ліцензії на провадження освітньої діяльності за другим (магістерським) рівнем вищої освіти» (пункт 3)» [250].

«Ліцензія на освітню діяльність надає наступні переваги:

1. Здійснення діяльності з надання освітніх послуг;
2. Право видавати документи державного зразка;
3. Можливість здійснювати свій бізнес чесно і легально;
4. Бути конкурентоздатними на ринку подібних послуг» [159].

О. Сисоєв вказує, що «ліцензування у сфері освіти є адміністративною процедурою, яка здійснюється з урахуванням певної специфіки та особливостей діяльності освітньої установи, визначених відповідними нормативно-правовими документами. Особливість ліцензування як правового явища полягає у тому, що ліцензійна діяльність належить до системи державно-виконавчих відносин, змістом яких є організація діяльності громадян і юридичних осіб у тих сферах діяльності, де потрібне дотримання певних вимог і правової поведінки» [286, с. 77].

Н. М. Попадинець, Ю. В. Журавель, О. В. Панухник визначають, що «ліцензування діяльності освітніх закладів це спрямований з боку держави вплив на суб'єкти освітньої діяльності через систему обмежень та встановлених мінімальних вимог задля забезпечення належної якості надання освітніх послуг згідно стандартів вищої освіти» [235, с. 124].

На основі аналізу джерел [160; 244; 250; 260; 290; 399; 428; 429; 430; 304] наведемо порівняльний аналіз процедур ліцензування ЗВО у Євросоюзі та Україні (див. Таблицю 1.4).

Таблиця 1.4

Процедури ліцензування закладів вищої освіти у Євросоюзі та Україні

Параметр	Спільні та відмінні процедури	
	Євросоюз	Україна
1	2	3
Правова база	Директива 2005/36/ЄС; Європейські стандарти та керівництво якості (ESG) 2015; Указ Радою ЄС 2018/1210 про автоматичне взаємне визнання; Болонський процес	Закон України «Про вищу освіту» (2014); Постанова КМУ № 1187 від 30.12.2015 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності»; Постанова КМУ від 30.12.2015 № 1187
Орган ліцензування	Національні органи держав-членів ЄС; координація через ENIC-NARIC мережу; європейські агенції якості, зареєстровані в EQAR	Міністерство освіти і науки України (МОН); Акредитаційна комісія України
Термін розгляду	Залежить від держави-члена, як правило 3-6 місяців	До 2 місяців для прийняття рішення про видачу ліцензії; виїзна експертиза не більше 10 днів
Приватні та комунальні заклади	Єдиний стандарт для всіх типів установ; різниця лише в умовах фінансування	Єдиний ліцензійний процес; різниця в обсягах фінансування та деяких вимогах до кадрів

Продовження Таблиці 1.4

1	2	3
Процедура затвердження	Програмна або інституційна акредитація; переважно без формального ліцензування на рівні ЄС (делегується державам); для спільних програм – європейський підхід якості	Виїзна ліцензійна експертиза при першому ліцензуванні; експертна комісія; подання документів через Єдину державну електронну базу з питань освіти
Вимоги до лікування	Матеріально-технічна база; майбутні викладачі з необхідною кваліфікацією; наявність системи внутрішнього забезпечення якості; дотримання ESG (4 стандарти внутрішнього забезпечення якості)	Кадрові вимоги (науково-педагогічні працівники за нормативами); матеріально-технічна база; науково-методичне забезпечення; інформаційна база; наявність бібліотеки; дотримання стандартів вищої освіти
Система якості	Внутрішня якість (10 стандартів ESG); зовнішня якість (агенції якості в EQAR); циклічні перегляди (4-6 років); акредитація програм та інституцій	Внутрішня система забезпечення якості; ліцензування (спеціалізація з 2021 на рівень вищої освіти); акредитація освітніх програм; інституційна акредитація (планується впровадження)
Визнання кваліфікацій	Автоматичне взаємне визнання студентів між державами ЄС; Diploma Supplement; ECTS; Lisbon Recognition Convention	Національне визнання через акредитацію; міжнародне визнання за Lisbon Recognition Convention; формується Європейська система
Терміни дійсності ліцензії	Залежить від держави-члена та типу акредитації (як правило 4-6 років для програм; 3-4 роки для інститутів)	Невизначений термін, але ліцензія може бути переоформлена; інституційна акредитація передбачає 6 років
Контроль та нагляд	Регулярні аудити якості агенціями; перевірка дотримання ESG; можливість скорочених процедур для закладів із хорошими показниками; система DEQAR	Контроль за дотриманням ліцензійних умов МОН; перевірка матеріально-технічної бази; контроль за підготовкою студентів; ревізії органами ліцензування
Участь стейкхолдерів	Студенти, викладачі, адміністративний персонал; роботодавці (через програми якості); ENIC-NARIC для визнання	Представники МОН, експерти від профільних закладів; громадськість; представники роботодавців (навколишні)
Транснаціональні програми	Зниження адміністративного навантаження; спільна акредитація; можливість самоакредитації	Активно розвивається; визнання через Болонський процес; врахування результатів акредитації
Прозорість та інформація	EQAR; опублікування звітів якості; Eurpass портал	Державний реєстр ЗВО; Ліцензійний реєстр; Реєстр суб'єктів освітньої діяльності.

Обидві системи демонструють орієнтацію на якість як центральний принцип ліцензування. У ЄС Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості (ESG) встановлюють чотири стандарти внутрішнього та

шість стандартів зовнішнього забезпечення якості, які держави-члени адаптують до своїх національних контекстів. Україна, хоча й не завжди послідовно, прагне імплементувати подібні підходи через системи внутрішнього контролю та зовнішнього аудиту, що відповідає Болонському процесу. Друга подібність стосується кадрових вимог: обидві системи наголошують на необхідності академічно кваліфікованих викладачів як основної передумови якості освіти. У ЄС це формалізовано через директиву про визнання професійних кваліфікацій (2005/36/ЄС), тоді як в Україні – через нормативи МОН щодо науково-педагогічних та навчально-методичних кадрів. Третя подібність полягає в поступовому переході обох систем до інституційної акредитації замість суто програмної. У ЄС це вже закріплено в практиці через DEQAR та циклічні інституційні аудити; в Україні планується запровадження інституційної акредитації як інструменту для підвищення довіри та зменшення адміністративного навантаження.

Фундаментальна різниця між Європейською та Українською моделями ліцензування ЗВО полягає в архітектурі регулювання. По-перше, ЄС функціонує на принципі субсидіарності: ліцензування та акредитація залишаються компетенцією національних органів держав-членів, але координуються через транснаціональні механізми (ENIC–NARIC, EQAR). Україна застосовує централізований підхід з єдиним органом ліцензування Міністерством освіти і наук України та системою Акредитаційної комісії України, що забезпечують більшу уніфікованість, але часто меншу гнучкість для різноманітних типів установ. Друга суттєва різниця – рівень сприяння мобільності та взаємному визнанню. У ЄС Diploma Supplement та ECTS є обов’язковими інструментами, що гарантують автоматичне взаємне визнання кваліфікацій. Україна, хоча й підписала Лісабонську конвенцію про визнання, має менш розвинені механізми для автоматичного визнання на міжнародному рівні. Третя розбіжність стосується прозорості та публічності інформації. EQAR та DEQAR у ЄС гарантують повну відкритість даних про якість та акредитацію всіх установ. В Україні, незважаючи на створення Реєстру

суб'єктів освітньої діяльності та Ліцензійного реєстру, рівень публічної інформації про якість освіти залишається обмеженим. Четверта розбіжність полягає в тому, що ЄС активно розвиває спеціалізовані процедури для транснаціональних програм та спільних ступенів (European Approach for Quality Assurance of Joint Programmes), що передбачає можливість самоакредитації та зниження адміністративних витрат. Україна, хоча й визнає такі програми через Болонський процес, поки що не має спеціалізованих механізмів для їх спрощеної акредитації.

Система ліцензування ЗВО в ЄС характеризується децентралізованістю, прозорістю та орієнтацією на мобільність студентів і викладачів. Українська система демонструє централізованість та намагання наслідувати європейські стандарти, але з вищим ступенем стандартизації та нижчим рівнем гнучкості. Для подальшого розвитку системи вищої освіти України важливими будуть: впровадження інституційної акредитації, підвищення прозорості через розширення публічної інформації про якість, розробка спеціалізованих процедур для спільних програм, а також посилення механізмів взаємного визнання на міжнародному рівні.

Українська систем вищої освіти характеризується специфічними соціальними чинниками, які суттєво впливають на розуміння якості освіти:

1. Масифікація вищої освіти в Україні, де охоплення молоді перевищує 80% за європейськими стандартами, супроводжується критичним дефіцитом фінансування на одного студента, що породжує парадокс високого формального рівня освіченості населення при сумнівній якості підготовки через брак матеріально-технічного та кадрового забезпечення.

2. Міграційні процеси, за якими щорічно десятки тисяч українських студентів виїжджають за кордон на навчання, а випускники шукають роботу за межами країни, змушують переглянути критерії якості освіти, акцентуючи на міжнародній конкурентоспроможності поряд із національними стандартами.

3. Воєнний стан унаслідок російсько-української війни радикально

трансформує соціальну реальність, роблячи традиційні критерії якості освіти непридатними в умовах дистанційного навчання, евакуації закладів та психологічних травм учасників освітнього процесу, оскільки формальні стандарти, як ISO, не враховують екстремальних обставин функціонування.

4. Демографічні виклики через скорочення народжуваності загострюють конкуренцію між закладами вищої освіти за абітурієнтів, що ризикує призвести до послаблення вимог до прийому та навчання заради фінансової стабільності, створюючи етичний конфлікт між економічною доцільністю та принципами академічної доброчесності.

5. Зміна соціального запиту в сучасному українському суспільстві, орієнтована на практико-орієнтовану освіту з акцентом на адаптивність, підприємливість та реальні компетентності, вимагає переосмислення сутності «якісної освіти», де баланс між фундаментальними знаннями та прикладними навичками стає ключовим для відповідності потребам ринку праці.

Українська система освіти вирізняється комплексом соціальних детермінант, таких як пострадянська спадщина централізованого контролю, яка досі формує ієрархічні відносини між викладачами та студентами, обмежуючи горизонтальну комунікацію та сприйняття якості як процесу спільного творення знань. Економічна нестабільність, зумовлена регіональними диспропорціями та масовою еміграцією молоді, перетворює якість освіти на інструмент соціальної мобільності, де акцент на практичних компетенціях стає домінуючим, але часто ігнорує гуманістичні аспекти розвитку особистості. Культурні стереотипи, вкорінені в колективістській традиції, де освіта сприймається як колективний ресурс для національного відродження, посилюють релятивізм у визначенні стандартів, роблячи їх залежними від локальних очікувань стейкхолдерів, таких як роботодавці, які вимагають швидкої адаптації до ринку праці. Вказані чинники диктують потребу в адаптивних стратегіях акредитації, де соціальні норми, як-от толерантність до інновацій чи опір бюрократії, інтегруються в моделі моніторингу для уникнення формалізму та підвищення мотивації учасників

освітнього процесу. Зрештою, такий соціальний контекст стимулює трансформацію педагогічних парадигм у напрямку інклюзивності, де якість освіти еволюціонує від елітарної моделі до стійкої системи, здатної протистояти глобальним викликам через розробку національної стратегії розвитку вищої освіти на 5–10 років наперед.

С. П. Коваленко наголошує на «впливі мовних і культурних відмінностей, що ускладнюють визнання дипломів. Ініціативи, як-от Європейський центр сучасних мов та політика ЄС щодо багатомовності, спрямовані на підтримку інклюзивності та міжкультурного діалогу, що є критично важливим для інтеграції різноманітних груп студентів і фахівців. Академічна мобільність постає як ключовий механізм сприяння транснаціональній співпраці та науковому обміну. За підтримки ініціатив ЄС вона сприяє зближенню освітніх систем і спрощенню процедур визнання дипломів, попри наявні труднощі, як-от бюрократичні бар'єри та ризик відтоку кадрів. Рівний доступ до освіти утверджується як одна з основоположних цінностей ЄС, однак обмежувальна міграційна політика та зростання сек'юризації перешкоджають доступу для вразливих груп, зокрема біженців і мігрантів. У статті робиться висновок, що подальший розвиток стратегій ЄС має зосереджуватися на подоланні цих суперечностей, забезпечуючи справедливе визнання кваліфікацій із врахуванням національних інтересів та універсального права на освіту і професійний розвиток у глобалізованому світі» [121, с. 90–91].

Важливим аспектом залишається *культурна специфіка розуміння якості освіти*, яку розглянемо нижче.

І. А. Онищук вважає, що: «цілісність змісту освіти розглядається в єдності таких аспектів, як культурологічна сутність змісту освіти та культурологічно-особистісний підхід до проектування змісту освіти. Це дає підстави розглядати категорії «освіта», «людина» і «культура» як підсистеми єдиної гуманітарної культурно-освітньої системи, яка може слугувати методологічною моделлю розробки культурологічних освітніх підходів,

концепцій, парадигм» [214, с. 97].

«Поняття «культура є дуже близьким до понять «освіта» і «виховання» і покладене в основу культурологічного метапринципу. Філософія освіти розглядає категорію «культура» як процес творення людини відповідно до визначених ідеалів, утворених залежно від усієї сукупності умов і передумов соціокультурного історичного розвитку суспільства. Визначальним критерієм освітньо-виховної функції культури є розвиток творчого потенціалу людини як сукупності її соціокультурних та особистісних характеристик, а також оволодіння засобами, що в єдності визначають готовність до творення нового» [133, с. 476].

«Освіта тісно пов'язана з культурою і є специфічно людським способом перетворення природних задатків і можливостей. Функція закладу вищої освіти – сформувати у молодого покоління відповідальне ставлення до збереження і збагачення культурних цінностей, оновлювати відповідно до життєвих реалій зміст і технології освіти» [214, с. 96].

В. Г. Кремень у праці «Філософія національної ідеї», автор висловлює думку, що «національна освіта має бути одночасно глибоко укоріненою в національну культуру українського народу і відкритою до світового досвіду, здатною до критичної рефлексії та оновлення» [142].

У педагогіці вищої школи культурний релятивізм у системах управління якістю освіти проявляється через варіативне тлумачення фундаментальних педагогічних конструктів і ціннісних орієнтирів, де універсальні стандарти набувають локальних забарвлень, зумовлених національними традиціями, що вимагає від закладів вищої освіти стратегій гібридної адаптації для забезпечення когерентності освітнього процесу та уникнення десинхронізації між глобальними нормами й локальними практиками.

У контексті концепції студентоцентрованого навчання західна парадигма, орієнтована на автономію студента, розвиток критичного мислення та творчого потенціалу, вступає в конструктивний діалог з українською педагогічною традицією, де акцент на діалогічності навчання

зберігається в межах ієрархічної ціннісної структури, позиціонуючи викладача як етичного наставника, що сприяє гармонізації якості освіти через синтез індивідуальної свободи та моральної орієнтації в педагогічних взаємодіях. Принцип залучення студентів до процесів забезпечення якості інтерпретується по-різному в культурних контекстах, де в західній моделі студент постає рівноправним партнером і споживачем освітніх послуг з правом на оцінку та корекцію якості, тоді як в українській педагогіці, незважаючи на демократичні трансформації, домінує уявлення про студента як суб'єкта формування, чий судження про якість ще еволюціонують у процесі навчання, що підкреслює потребу в поступовій емансипації для уникнення конфліктів у системах моніторингу та підвищення мотивації до спільного вдосконалення.

Баланс між індивідуалізацією та колективізмом у педагогічних практиках вищої освіти ілюструє культурний релятивізм, оскільки західна філософія акцентує персоналізовані траєкторії навчання для максимальної самореалізації, на противагу українській традиції, де групові форми роботи, колективна відповідальність і соціальна солідарність слугують фундаментом виховання, тому ключовим завданням забезпечення якості стає креативна інтеграція цих вимірів, адаптована до національних особливостей, для оптимізації як індивідуального зростання, так і спільнотної згуртованості в освітньому середовищі.

У українській педагогічній традиції якість освіти невіддільна від виховного компонента, що включає формування національної ідентичності, патріотизму та моральності, що радикально відрізняється від технократичних підходів, зосереджених на кількісних метриках і процедурній відповідності, вимагаючи від систем управління якістю інтеграції гуманістичного виміру для всебічного розвитку особистості та посилення етичної стійкості в педагогічних процесах. В умовах війни національно-патріотичне виховання набуває критичної ролі в педагогіці вищої школи як невід'ємного елемента якості освіти, фокусуючись на формуванні національної стійкості, протидії інформаційним загрозам та збереженні культурної ідентичності, що є

унікальними для українського контексту цілями, і тому потребують спеціалізованих модулів у програмах для посилення психоемоційної та ідентичної компетентності студентів у кризових обставинах. Питання формування культури якості в національному просторі вищої освіти України на засадах об'єктивності та прозорості, довіри і субсидіарності є актуальним викликом, що обґрунтовує нагальну потребу в культурно-чутливих стратегіях забезпечення якості, які синтезують універсальні принципи менеджменту з національними педагогічними традиціями та ціннісними пріоритетами, сприяючи стійкому розвитку закладів вищої освіти в умовах глобалізації та локальних трансформацій.

Водночас у педагогіці вищої школи необхідно уникати екстремумів культурного релятивізму, коли апеляція до "національної специфіки" слугує прикриттям для деградації якості, стагнації інновацій та опору трансформаціям, натомість акцентуючи на конструктивному діалозі між локальними традиціями та міжнародними стандартами для підвищення академічної конкурентоспроможності та адаптивності освітнього середовища.

Можна запропонувати певний компроміс – концепція культурно-контекстуального забезпечення якості вищої освіти, яка охоплює три рівні:

1. Управлінський рівень, що відображає базові принципи ISO 9001, загальні вимоги до організації процесів, документування, моніторингу. Системність управління якістю освіти проявляється через впровадження процесного підходу, циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act), ризик-орієнтованого мислення. Управлінський рівень створює універсальну методологічну основу, яка дозволяє структурувати освітню діяльність, встановити чіткі процедури та механізми контролю. Ректорат ЗВО має розглянути можливість міжнародного визнання, залучення грантів, поглиблення програм академічного обміну студентами та викладачами, забезпечити порівнянності систем якості освіти різних країн.

2. Нормативно-правовий рівень – має враховувати специфіку адміністративного законодавства України про освіту, стандартів вищої освіти,

національної рамки кваліфікацій. Даний рівень визначає нормативно-правові засади здійснення освітньої та наукової діяльності, а тому має враховувати специфіку адміністративного законодавства України про освіту, стандартів вищої освіти, національної рамки кваліфікацій. ЗВО має дотримуватися вимог Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII [244], Закону України «Про освіту» від 05 вересня 2017 року № 2145-VIII [260], Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26 листопада 2015 року № 848-VIII [258], стандартів вищої освіти за спеціальностями, положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Наказ МОН України від 15 травня 2024 року № 686 [254]), ліцензійних умов провадження освітньої діяльності (Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 [250]). Нормативно-правовий рівень формує обов'язковий мінімум вимог, який забезпечує легітимність та відповідність діяльності ЗВО національним стандартам. Важливим елементом цього рівня є узгодження міжнародних стандартів ISO з вітчизняними нормативно-правовими актами.

3. Соціально-культурний рівень – відображає кращі педагогічні практики (ідеї В. О. Сухомлинського [312], А. С. Макаренка [171]), етику, культуру і традиції, національно-патріотичне виховання, козацьку педагогіку тощо. Важливо підкреслити, що якість освіти в українському вимірі не може зводитися лише до засвоєння компетентностей – вона включає формування національної ідентичності, громадянськості, моральності. Проте, слід також враховувати сучасних тенденції – формування стійкості в умовах війни, комп'ютерну грамотність та цифрову безпеку здобувачів освіти, екологічну свідомість.

4. Інституційний рівень – передбачає автономію ЗВО як суб'єкта господарювання у визначенні стратегії освітньої діяльності, розпоряджання коштами, планування прикладних та фундаментальних напрямків досліджень, науково-технічної творчості та інновацій, вибору специфічних критеріїв якості освіти відповідно до місії, профілю, контингенту студентів,

регіональних особливостей. Інституційний рівень забезпечує можливість закладу самостійно визначати специфічні критерії якості освіти відповідно до місії, профілю, контингенту студентів, регіональних особливостей. Університетська автономія, закріплена у статті 1 Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII [244], створює простір для інституційної диференціації та конкуренції. Кожен ЗВО може розробляти власні критерії досконалості, які відображають його унікальний профіль – чи то дослідницький університет світового класу, чи регіональний університет з акцентом на підготовці фахівців для місцевої економіки, чи спеціалізований заклад у певній галузі знань. Інституційний рівень також передбачає участь стейкхолдерів (роботодавців, студентів, випускників, органів місцевого самоврядування) у визначенні пріоритетів якості освіти. Яскраво проявляється принцип соціальної відповідальності університету, що забезпечує релевантність освітніх програм потребам суспільства.

Концепція культурно-контекстуального забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на принципах:

- Контекстуальної релевантності – відповідності систем управління якістю культурному, соціальному та історичному контексту їх функціонування;
- Адаптивної гнучкості – здатності систем управління якістю адаптуватися до специфічних умов конкретного ЗВО;
- Інтегративності – гармонійного поєднання глобальних та локальних підходів до забезпечення якості;
- Крос-культурного діалогу – відкритого обміну досвідом між різними освітніми системами;
- Інноваційної еволюції – поступового вдосконалення систем управління якістю через інновації та кращі практики.

Отже, релятивізм у системах управління якістю освіти є об'єктивною реальністю, що відображає культурну, соціальну та історичну детермінованість освітніх систем. Заперечення цього факту призводить до

формалізму та неефективності систем забезпечення якості. Абсолютизація релятивізму є методологічною помилкою, що може призвести до втрати об'єктивних орієнтирів якості та неможливості порівняльного аналізу освітніх систем. Потрібен помірний релятивізм, який визнає існування як універсальних принципів, так і культурної специфіки. Культурно-контекстуальна модель забезпечення якості дозволяє поєднати переваги міжнародних стандартів ISO 9001 із національними особливостями української системи вищої освіти, зберігаючи баланс між універсалізмом та партикуляризмом. Впровадження систем управління якістю в українських ЗВО потребує не лише організаційно-технічних заходів, але й глибокого переосмислення філософії якості освіти, формування культури якості, що відповідає викликам сучасності та національним традиціям.

1.4 Системний підхід до забезпечення якості освіти: взаємозв'язок компонентів

Освітня галузь є системною та динамічною. Варто дослідити погляди науковців на системний підхід до забезпечення якості вищої освіти в контексті ЗВО України та держав Європейського Союзу. Проаналізовано взаємозв'язок ключових компонентів системи забезпечення якості, виявлено їх характеристики та особливості взаємодії. Запропоновано авторську модель системного підходу до забезпечення якості освіти, що враховує сучасні європейські тенденції та українські особливості імплементації. На основі аналізу надано рекомендації щодо вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості.

Забезпечення якості вищої освіти є одним із пріоритетних напрямів розвитку освітньої галузі як в Україні, так і в країнах Європейського Союзу. В контексті євроінтеграційних процесів та адаптації української системи вищої освіти до європейських стандартів особливої актуальності набуває системний

підхід до формування механізмів забезпечення якості освіти. Як зазначає О. Воробйова: «імплементация європейських підходів до забезпечення якості вищої освіти в українських ЗВО є комплексним процесом, що вимагає системної трансформації всіх освітніх практик» [46, с. 78].

Системний підхід передбачає розгляд забезпечення якості як цілісної системи взаємопов'язаних елементів, що функціонують у певному середовищі та взаємодіють між собою. Дана система охоплює різні рівні – від інституційного до національного та міжнародного, а її ефективність залежить від узгодженості всіх компонентів та їхньої спрямованості на досягнення спільної мети.

Важливо дослідити системний підхід до забезпечення якості вищої освіти, виявлення взаємозв'язків між його компонентами та розробка рекомендацій щодо вдосконалення систем забезпечення якості в закладах вищої освіти України з урахуванням досвіду країн ЄС.

Теоретичні основи системного підходу до забезпечення якості вищої освіти.

Системний підхід до забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на розумінні взаємозалежності та взаємовпливу всіх елементів освітньої системи. За визначенням В. Кременя: «якість освіти – це багатовимірна концепція, що охоплює всі функції та напрями діяльності освітнього закладу: навчальні та академічні програми, наукові дослідження, укомплектованість персоналом, студентів, будівлі, матеріально-технічну базу, обладнання, суспільно корисну діяльність та академічне середовище» [143, с. 12].

Н. Тамашова визначає систему забезпечення якості вищої освіти як «комплекс процесів і механізмів, спрямованих на досягнення, підтримку та підвищення якості освітньої діяльності та результатів навчання, який базується на стандартах, процедурах і критеріях оцінювання» [314, с. 45].

На основі аналізу існуючих підходів пропонуємо авторське визначення поняття «система забезпечення якості вищої освіти» як інтегрованої багаторівневої динамічної структури взаємопов'язаних процесів, механізмів,

процедур та інструментів, спрямованих на постійне вдосконалення освітньої діяльності та її результатів на основі визначених стандартів, критеріїв та принципів, що забезпечують відповідність освітніх послуг вимогам усіх стейкхолдерів та сприяють сталому розвитку закладу вищої освіти.

Системний підхід до забезпечення якості вищої освіти передбачає розгляд таких основних компонентів:

1. Внутрішня система забезпечення якості (на рівні закладу вищої освіти):

- політика та процедури забезпечення якості;
- розробка та затвердження освітніх програм;
- студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання;
- зарахування, прогрес, визнання та сертифікація студентів;
- викладацький персонал;
- навчальні ресурси та підтримка студентів;
- інформаційний менеджмент;
- публічна інформація;
- постійний моніторинг і періодичний перегляд програм;
- циклічне зовнішнє забезпечення якості.

2. Зовнішня система забезпечення якості (на національному рівні):

- законодавче регулювання;
- національне агентство із забезпечення якості вищої освіти;
- незалежні агенції забезпечення якості;
- акредитація освітніх програм;
- інституційна акредитація;
- моніторинг і оцінювання діяльності ЗВО.

3. Наднаціональний (міжнародний) рівень забезпечення якості:

- Європейські стандарти та рекомендації (ESG);
- Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA);
- Європейський реєстр агентств із забезпечення якості (EQAR);

- міжнародні рейтинги та бенчмаркінг;
- міжнародні акредитаційні агентства.

Взаємозв'язок цих компонентів забезпечує цілісність та системність підходу до забезпечення якості. За твердженням Дж. Вільямса: «ефективна система забезпечення якості вищої освіти характеризується гармонійним функціонуванням її внутрішніх і зовнішніх компонентів, які доповнюють один одного та спрямовані на постійне вдосконалення» [533, с. 107].

Системний підхід до забезпечення якості у закладах вищої освіти України

Українська система забезпечення якості вищої освіти перебуває у процесі трансформації, спрямованої на адаптацію до європейських стандартів і рекомендацій. Згідно з дослідженням М. Дебич: «впровадження системного підходу до забезпечення якості вищої освіти в Україні характеризується нерівномірністю та різною швидкістю, що зумовлено як об'єктивними чинниками (історичні передумови, різні стартові можливості ЗВО), так і суб'єктивними факторами (готовність керівництва та академічної спільноти до змін)» [71, с. 93].

Законодавчою основою для системного забезпечення якості вищої освіти в Україні є Закон України «Про вищу освіту», який визначає «систему забезпечення якості вищої освіти як трирівневу структуру, що включає:

- систему внутрішнього забезпечення якості;
- систему зовнішнього забезпечення якості;
- систему забезпечення якості діяльності НАЗЯВО та незалежних установ оцінювання» [244].

Системний підхід до внутрішнього забезпечення якості у ЗВО України реалізується через впровадження політики та процедур забезпечення якості, розробку механізмів моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, застосування студентоцентрованого підходу до навчання та викладання, забезпечення публічності інформації тощо.

Однак, як зазначає В. Луговий: «наявні практики забезпечення якості у

багатьох ЗВО України мають фрагментарний характер і не утворюють цілісної системи, що знижує їх ефективність і не дозволяє досягти синергетичного ефекту» [163, с. 35].

Досвід системного забезпечення якості у закладах вищої освіти країн ЄС.

Заклади вищої освіти країн ЄС демонструють різноманітні підходи до системного забезпечення якості, враховуючи національні особливості та вимоги Європейського простору вищої освіти.

Аналіз досвіду Університету Гельсінкі (Фінляндія) показує, що системний підхід до забезпечення якості реалізується через інтеграцію процесів забезпечення якості в загальну систему управління університетом. «Система забезпечення якості Університету Гельсінкі базується на принципі безперервного вдосконалення, що передбачає постійний циклічний процес планування, впровадження, оцінювання та вдосконалення всіх аспектів діяльності» [507, с. 123].

У польських закладах вищої освіти системний підхід до забезпечення якості характеризується значною автономією ЗВО у формуванні внутрішніх систем забезпечення якості при дотриманні загальних вимог, визначених Польською акредитаційною комісією. За даними М. Квієка: «польська модель забезпечення якості поєднує інституційну відповідальність за якість освіти з національним контролем через систему акредитації, що створює баланс між автономією та підзвітністю» [477, с. 217].

Системний підхід до забезпечення якості у німецьких університетах характеризується сильним акцентом на інституційній акредитації та системності процесів. Як зазначає Й. Швертфегер: «німецька система забезпечення якості вищої освіти ґрунтується на принципі системної акредитації, що передбачає оцінювання не окремих програм, а систем забезпечення якості університетів у цілому» [511, с. 85].

На основі аналізу європейського досвіду можемо запропонувати авторське визначення поняття "системна інтеграція процесів забезпечення

якості" як цілеспрямований процес взаємоузгодження, гармонізації та синхронізації всіх процедур, механізмів та інструментів забезпечення якості на різних рівнях освітньої системи з метою створення синергетичного ефекту та забезпечення стійкого підвищення якості освітньої діяльності та її результатів.

На основі аналізу українського та європейського досвіду пропонуємо авторську модель системного підходу до забезпечення якості вищої освіти, що базується на взаємозв'язку таких компонентів:

- Стратегічний компонент – визначає візію, місію та стратегічні цілі ЗВО щодо забезпечення якості, формує політику та культуру якості.
- Організаційно-процесуальний компонент – включає організаційну структуру, процеси та процедури забезпечення якості, розподіл відповідальності та повноважень.
- Освітньо-методичний компонент – охоплює розробку, моніторинг та перегляд освітніх програм, методичне забезпечення освітнього процесу, студентоцентроване навчання та викладання.
- Ресурсний компонент – забезпечує якість людських, матеріально-технічних, інформаційних та фінансових ресурсів.
- Комунікаційний компонент – забезпечує взаємодію зі стейкхолдерами, публічність інформації, зворотний зв'язок.
- Аналітично-оцінювальний компонент – включає системи збору та аналізу інформації, моніторинг, оцінювання та самооцінювання.
- Коригувальний компонент – забезпечує механізми внесення змін, удосконалення процесів, впровадження інновацій.

Дана модель передбачає циклічність процесів забезпечення якості за принципом циклу PDCA (Plan-Do-Check-Act) та акцентує увагу на взаємозв'язку всіх компонентів, що забезпечує системність підходу.

На основі проведеного аналізу можемо запропонувати такі рекомендації для українських ЗВО:

1. *Формування системної культури якості, що передбачає залучення всіх учасників освітнього процесу до забезпечення якості та формування відповідних цінностей та установок.*

2. *Інтеграція процесів забезпечення якості в загальну систему управління ЗВО, що дозволить уникнути дублювання функцій та забезпечити ефективне використання ресурсів.*

3. *Розвиток систем інформаційного менеджменту для збору, аналізу та використання релевантної інформації для ефективного управління якістю освітньої діяльності.*

4. *Забезпечення системної взаємодії зі стейкхолдерами на всіх етапах забезпечення якості, що дозволить враховувати потреби та очікування всіх зацікавлених сторін.*

5. *Впровадження системного бенчмаркінгу як інструменту порівняння та вивчення кращих практик забезпечення якості в українських та європейських ЗВО.*

6. *Розвиток інституційної спроможності щодо системного забезпечення якості через підвищення кваліфікації персоналу, залучення експертів, участь у міжнародних проєктах тощо.*

Системний підхід до забезпечення якості вищої освіти є необхідною умовою ефективного функціонування та розвитку закладів вищої освіти в Україні та країнах ЄС. Він передбачає взаємозв'язок та взаємодію різних компонентів системи забезпечення якості – від стратегічного до коригувального.

Аналіз досвіду українських та європейських ЗВО показує, що ефективність системного підходу залежить від узгодженості всіх компонентів системи, їх спрямованості на досягнення спільної мети, а також від здатності системи адаптуватися до змін зовнішнього середовища.

Запропонований системний підхід до забезпечення якості вищої освіти може бути використана для вдосконалення внутрішніх систем забезпечення якості в українських ЗВО з урахуванням європейських стандартів та

рекомендацій.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується глибинними трансформаційними процесами, спрямованими на інтеграцію до європейського освітнього простору та підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти. Центральним елементом цих трансформацій є формування ефективної системи забезпечення якості, яка відповідає європейським стандартам і рекомендаціям. Особливої актуальності ця проблематика набуває в контексті імплементації Україною положень Болонського процесу та реалізації Угоди про асоціацію з ЄС.

Забезпечення якості вищої освіти є комплексним та багатовимірним процесом, що потребує системного та інтеграційного підходу. Як зазначає Є. О. Архипова: «якість вищої освіти є об'єктом публічного управління, який функціонує як єдиний організм із взаємопов'язаними компонентами та процесами» [11, с. 4].

Системний підхід до забезпечення якості вищої освіти передбачає розгляд цього феномену як цілісної системи з множиною взаємопов'язаних елементів, які функціонують як єдине ціле для досягнення спільної мети. Згідно з дослідженнями М. І. Бойченка: «системний підхід у соціальному пізнанні передбачає структурно-функціональне утворення з ієрархічно підпорядкованими компонентами, між якими існують різнорівневі зв'язки та відносини, спрямовані на досягнення інтегрального результату» [32, с. 47].

За визначенням Н. І. Батечко: «якість вищої освіти – це багатовимірна концепція, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особистості та суспільства» [17, с. 9].

На основі аналізу різних підходів до розуміння системи забезпечення якості вищої освіти пропонуємо авторське визначення цього поняття як комплексу взаємоузгоджених інституційних механізмів, процедур та інструментів, об'єднаних спільною методологією та організаційною структурою, що функціонують на основі принципів системності, циклічності

та постійного вдосконалення з метою забезпечення відповідності освітнього процесу та його результатів встановленим стандартам, запитам стейкхолдерів та суспільним потребам.

Аналіз наукових джерел та нормативних документів дозволяє визначити такі основні структурні компоненти системи забезпечення якості вищої освіти:

1. Нормативно-регулятивний компонент – охоплює законодавчі та нормативно-правові акти, стандарти вищої освіти, політики та стратегії забезпечення якості на різних рівнях (міжнародному, національному, інституційному).

2. Інституційно-організаційний компонент – включає органи та структури, відповідальні за забезпечення якості на різних рівнях (органи державного управління у сфері освіти, незалежні агенції забезпечення якості, внутрішні підрозділи ЗВО з питань якості).

3. Процесуально-діяльнісний компонент – охоплює освітній процес, наукову діяльність, управлінські процеси, процедури розробки та перегляду освітніх програм, механізми оцінювання та моніторингу.

4. Змістово-методичний компонент – включає зміст освітніх програм, навчально-методичне забезпечення, технології навчання та викладання.

5. Кадровий компонент – охоплює професійний розвиток викладачів, їх компетентності, системи мотивації та підтримки.

6. Ресурсний компонент – включає матеріально-технічне, інформаційне, фінансове забезпечення освітньої діяльності.

7. Результативно-діагностичний компонент – охоплює механізми оцінювання результатів навчання, процедури моніторингу та аналізу даних про якість освіти.

За твердженням Н. І. Батечко: «структурні компоненти системи забезпечення якості не є статичними та ізольованими, а перебувають у постійній взаємодії та розвитку, утворюючи динамічну мережу функціональних зв'язків» [16, с. 12].

Функціональні компоненти системи забезпечення якості вищої освіти

відображають основні напрями діяльності, спрямовані на забезпечення, підтримку та вдосконалення якості. До них належать:

1. Проєктувально-цільовий компонент – визначення цілей, завдань та стратегій забезпечення якості, проєктування освітніх програм.
2. Координаційно-управлінський компонент – координація діяльності суб'єктів забезпечення якості, розподіл відповідальності, управління процесами.
3. Інформаційно-аналітичний компонент – збір, аналіз та використання інформації для прийняття рішень щодо якості.
4. Моніторингово-оцінювальний компонент – моніторинг та оцінювання якості освітньої діяльності та її результатів.
5. Комунікаційно-інтеграційний компонент – забезпечення взаємодії між різними рівнями системи якості, інтеграція внутрішніх та зовнішніх процедур забезпечення якості.
6. Мотиваційно-стимулюючий компонент – формування культури якості, мотивація учасників освітнього процесу до забезпечення якості.
7. Коригувально-розвивальний компонент – внесення змін та вдосконалення процесів на основі результатів моніторингу та оцінювання.

Згідно з дослідженням, яке провели Ф. А. Ван Вюхт та Д. Ф. Вестерхейден було виявлено, що «функціональні компоненти системи забезпечення якості вищої освіти утворюють циклічний процес, який ґрунтується на принципі постійного вдосконалення (PDCA – Plan-Do-Check-Act) і забезпечує динамічний розвиток системи» [527, с. 15].

Компоненти системи забезпечення якості вищої освіти перебувають у складних взаємозв'язках, які можна охарактеризувати як:

1. Ієрархічні зв'язки – відображають підпорядкованість компонентів на різних рівнях системи (міжнародний – національний – інституційний – індивідуальний).
2. Функціональні зв'язки – забезпечують взаємодію компонентів у процесі виконання різних функцій (планування, організація, контроль,

коригування).

3. Горизонтальні зв'язки – забезпечують взаємодію компонентів одного рівня системи (наприклад, між різними структурними підрозділами ЗВО).

4. Вертикальні зв'язки – забезпечують взаємодію компонентів різних рівнів системи (наприклад, між національним агентством та внутрішніми службами забезпечення якості ЗВО).

5. Причинно-наслідкові зв'язки – відображають вплив одних компонентів системи на інші (наприклад, вплив якості викладання на результати навчання студентів).

За твердженням Т. Добко та І. Золотарьової: «ефективність системи забезпечення якості вищої освіти залежить від узгодженості та координованості всіх її компонентів, здатності системи адаптуватися до змін та функціонувати як цілісний організм» [79, с. 45].

Важливим аспектом взаємозв'язку компонентів системи забезпечення якості є їх інтеграція. На основі аналізу науково-теоретичних джерел пропонуємо авторське визначення поняття «інтеграція компонентів системи забезпечення якості вищої освіти» як динамічного процесу взаємопроникнення та взаємодоповнення структурних та функціональних елементів системи на основі спільної методології, цілей та принципів, що забезпечує синергійний ефект та цілісність функціонування системи якості, спрямованої на досягнення стратегічних цілей розвитку закладу вищої освіти.

Аналіз систем забезпечення якості вищої освіти в Україні та країнах ЄС дозволяє виявити як спільні риси, зумовлені дотриманням Європейських стандартів і рекомендацій, так і відмінності, що відображають національні особливості та традиції вищої освіти.

В Україні система забезпечення якості вищої освіти регламентується Законом України «Про вищу освіту» та передбачає «три рівні: внутрішній (на рівні ЗВО), зовнішній (на рівні національного агентства та інших установ) та рівень участі у європейській мережі агенцій якості» [244].

Ф. А. Ван Вюхт та Д. Ф. Вестерхейден зазначають, що «системи забезпечення якості у європейських країнах характеризуються різним ступенем централізації/децентралізації, різними підходами до акредитації (інституційна або програмна), а також різним розподілом відповідальності між державними органами та ЗВО» [527, с. 22].

Б. Стенсакер та Л. Харві зауважують, що «найбільш ефективні європейські системи забезпечення якості характеризуються балансом між інституційною автономією та підзвітністю, а також тісною інтеграцією внутрішніх і зовнішніх процедур забезпечення якості» [394, с. 10].

Порівняльний аналіз систем забезпечення якості вищої освіти в Україні та країнах ЄС дозволяє виокремити такі особливості:

Наприклад в Австрії має місце висока автономія закладів вищої освіти щодо формування внутрішніх систем забезпечення якості, акцент на інституційній акредитації та аудитах якості. За твердженням Л. Шиндлер «австрійська модель забезпечення якості характеризується високим рівнем інституційної відповідальності при загальному координуванні та підтримці з боку Агентства із забезпечення якості та акредитації» [509, с. 78].

Цікаво, що у Нідерландах діє прогресивна система освіти, яка поєднує програмну акредитацію з інституційним аудитом якості. Л. Лейшите та Д. Ф. Вестерхейден підкреслюють, що «нідерландська система забезпечення якості вищої освіти характеризується сильним акцентом на самооцінці, залученні стейкхолдерів та використанні результатів оцінювання для вдосконалення» [480, с. 85].

Уряд Фінляндії робить акцент на розвитку та вдосконаленні внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО, аудити якості замість акредитації. Як зазначає С. Саарі: «фінська модель забезпечення якості базується на довірі до закладів вищої освіти та їх здатності забезпечувати якість освіти через розвиток внутрішніх систем» [506, с. 5].

В Україні система якості освіти перебуває у процесі трансформації, наближення до європейських стандартів. За твердженням Т. М. Десятова та

А. Бардадима «українська система забезпечення якості характеризується поступовим переходом від контрольної-наглядової моделі до моделі розвитку, однак все ще має формалізм та бюрократизацію процедур» [74, с. 112].

На основі проведеного аналізу виділяємо інтеграційну взаємодію компонентів системи забезпечення якості вищої освіти, яка відображає їх ієрархічну структуру та функціональні зв'язки.

Система забезпечення якості вищої освіти охоплює три рівні.

Стратегічний рівень – визначає стратегічні цілі, політику та принципи забезпечення якості, формує культуру якості. Містить такі компоненти: нормативно-регулятивний, проєктувально-цільовий, координаційно-управлінський.

Тактичний рівень – забезпечує реалізацію стратегічних цілей через конкретні механізми та процедури. Включає такі компоненти: інституційно-організаційний, процесуально-діяльнісний, змістово-методичний, кадровий, ресурсний.

Операційний рівень – забезпечує реалізацію конкретних процедур забезпечення якості, моніторинг та оцінювання. Охоплює такі компоненти: інформаційно-аналітичний, моніторингово-оцінювальний, комунікаційно-інтеграційний, мотиваційно-стимулюючий, коригувально-розвивальний.

Система передбачає циклічність процесів забезпечення якості, а також наявність прямих і зворотних зв'язків між компонентами різних рівнів. Особливістю моделі є акцент на інтеграції компонентів, що забезпечує синергійний ефект та цілісність функціонування системи.

На основі проведеного аналізу та з урахуванням європейського досвіду пропонуємо такі шляхи оптимізації взаємодії компонентів системи забезпечення якості вищої освіти в Україні:

1. *Посилення інтеграції внутрішніх та зовнішніх систем забезпечення якості через гармонізацію процедур, критеріїв та інструментів оцінювання, що дозволить уникнути дублювання функцій та надмірної бюрократизації.*

2. *Розвиток інформаційно-аналітичного компонента системи через*

впровадження сучасних інформаційних технологій, формування баз даних, розробку індикаторів якості та систем збору й аналізу інформації.

3. Удосконалення нормативно-регулятивного компонента через розробку внутрішніх нормативних документів, які конкретизують загальні вимоги та адаптують їх до специфіки закладу вищої освіти.

4. Розвиток кадрового компонента системи через підвищення компетентності всіх учасників процесів забезпечення якості, формування експертних спільнот, обмін досвідом та кращими практиками.

5. Удосконалення комунікаційно-інтеграційного компонента через забезпечення ефективної взаємодії між різними структурними підрозділами ЗВО, розвиток партнерства із зовнішніми стейкхолдерами.

6. Посилення мотиваційно-стимулюючого компонента через розробку механізмів заохочення до забезпечення якості, формування культури якості як спільної цінності та відповідальності всіх учасників освітнього процесу.

7. Розвиток коригувально-розвивального компонента через впровадження механізмів швидкого реагування на виявлені недоліки та проблеми, а також систематичне вдосконалення процесів на основі результатів моніторингу та оцінювання.

За твердженням Т. Добко, І. Золотарьова, С. Калашнікова вважають, що: «оптимізація взаємодії компонентів системи забезпечення якості вищої освіти передбачає не лише структурні зміни, а й трансформацію організаційної культури, що потребує системних зусиль та часу» [79, с. 67].

Проведений структурно-функціональний аналіз компонентів системи забезпечення якості вищої освіти дозволяє зробити такі висновки:

1. Система забезпечення якості вищої освіти є складним, багаторівневим утворенням, що включає структурні та функціональні компоненти, між якими існують різноманітні зв'язки та взаємозалежності. Ефективність цієї системи визначається не стільки наявністю всіх необхідних компонентів, скільки характером та силою їх взаємозв'язків.

2. Структурні компоненти системи (нормативно-регулятивний,

інституційно-організаційний, процесуально-діяльнісний, змістово-методичний, кадровий, ресурсний, результативно-діагностичний) утворюють її каркас і забезпечують стабільність функціонування системи.

3. Функціональні компоненти системи (проектувально-цільовий, координаційно-управлінський, інформаційно-аналітичний, моніторингово-оцінювальний, комунікаційно-інтеграційний, мотиваційно-стимулюючий, коригувально-розвивальний) забезпечують динаміку та розвиток системи через виконання відповідних функцій.

4. Інтеграція компонентів системи забезпечення якості вищої освіти є ключовою умовою її ефективного функціонування та розвитку. Вона забезпечує синергійний ефект, який дозволяє досягти вищих результатів, ніж сума результатів функціонування окремих компонентів.

5. Компаративний аналіз систем забезпечення якості вищої освіти в Україні та країнах ЄС свідчить про наявність як спільних рис, зумовлених дотриманням Європейських стандартів і рекомендацій, так і відмінностей, що відображають національні особливості та традиції вищої освіти.

6. Запропонована авторська модель інтеграційної взаємодії компонентів системи забезпечення якості вищої освіти відображає їх ієрархічну структуру та функціональні зв'язки, акцентуючи увагу на інтеграції компонентів різних рівнів (стратегічного, тактичного, операційного).

7. Оптимізація взаємодії компонентів системи забезпечення якості вищої освіти в Україні має здійснюватися з урахуванням європейського досвіду та національних особливостей, передбачаючи не лише структурні зміни у механізмах управління та оцінювання, а й трансформацію організаційної культури закладів вищої освіти, що включає розвиток партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу, формування культури довіри й відповідальності, а також впровадження сучасних цифрових інструментів моніторингу та підтримки якості.

Висновки до першого розділу

Теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «якість вищої освіти» є полісемантичною, динамічною категорією, зміст якої трансформується відповідно до соціально-економічних, культурних та технологічних викликів епохи. Встановлено, що в науковому дискурсі якість вищої освіти розглядається принаймні у трьох взаємодоповнювальних вимірах: нормативно-відповідності (відповідність встановленим стандартам і законодавчим вимогам), результативно-компетентнісному (рівень сформованості знань, умінь, навичок та ключових компетентностей здобувачів) та процесуально-організаційному (якість організації освітнього процесу та управлінських практик закладу вищої освіти). Багатовимірність якості вищої освіти зумовлює неможливість однобокого трактування якості освіти та необхідність використання інтегративних підходів до її дослідження.

Обґрунтовано евристичний потенціал релятивістського підходу як методологічного інструментарію дослідження систем управління якістю освіти. Виявлено, що застосування цього підходу дає змогу аналізувати моделі забезпечення якості не як нормативно уніфіковані структури, а як контекстуально обумовлені системи, що формуються під впливом культурних, інституційних, соціальних та управлінських особливостей конкретних національних освітніх просторів. Порівняльний аналіз досвіду Фінляндії, Нідерландів, Австрії та України підтвердив, що ефективність систем забезпечення якості вищої освіти корелює з мірою узгодженості між зовнішніми стандартами (зокрема, ESG) і внутрішніми управлінськими традиціями освітніх інституцій.

Визначено, що вища освіта виконує системоутворювальні функції в розвитку суспільства, які доцільно класифікувати за шістьма взаємопов'язаними ролями: індивідуально-розвивальною, суспільною, економічною, духовно-культурною, виховною та науково-інноваційною. Кожна з них є функціонально самостійною й водночас взаємозалежною,

утворюючи інтегративний потенціал освіти як соціального інституту. Особливо значущою в контексті дисертаційного дослідження є науково-інноваційна роль університетів, яка реалізується через продукування нових знань, формування дослідницьких компетентностей і розбудову екосистем відкритих інновацій, що безпосередньо впливає на якість підготовки фахівців і конкурентоспроможність освіти.

Встановлено, що система забезпечення якості вищої освіти є складним, ієрархічно організованим утворенням, що охоплює структурні та функціональні компоненти. До структурних належать нормативно-регулятивний, інституційно-організаційний, процесуально-діяльнісний, змістово-методичний, кадровий, ресурсний та результативно-діагностичний; до функціональних – проєктувально-цільовий, координаційно-управлінський, інформаційно-аналітичний, моніторингово-оцінювальний, комунікаційно-інтеграційний, мотиваційно-стимулюючий та коригувально-розвивальний. Між компонентами існують ієрархічні, горизонтальні, вертикальні та причинно-наслідкові зв'язки. Їх реалізація за циклічним принципом PDCA забезпечує синергійний ефект, що підвищує загальну ефективність системи.

Розроблено авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, згідно з якою ефективне управління якістю освіти передбачає гармонізацію універсальних міжнародних стандартів з локальними інституційними й культурними особливостями через адаптивну трансформацію, крос-культурний діалог та системне впровадження педагогічних інновацій. Запропонована авторська модель інтеграційної взаємодії компонентів системи забезпечення якості структурована на трьох рівнях: стратегічному (визначення цілей, формування культури якості), тактичному (реалізація конкретних механізмів і процедур) та операційному (моніторинг, оцінювання та коригування). Ця модель слугує теоретичним підґрунтям для розробки практичних рекомендацій щодо вдосконалення управлінських практик у закладах вищої освіти.

Компаративний аналіз систем забезпечення якості вищої освіти в Україні та країнах ЄС дозволив виявити структурні відмінності та точки конвергенції. Встановлено, що провідні європейські моделі (фінська, нідерландська, австрійська) ґрунтуються на принципах інституційної автономії, партисипативності, прозорості та залучення стейкхолдерів, тоді як українська система перебуває в стані системної трансформації: поступово долаються централізованість, формалізм і бюрократизація управлінських процедур. Нормативно-правова база України – зокрема Закон «Про вищу освіту» та стандарти ДСТУ ISO 21001:2019 – закладає підґрунтя для гармонізації з вимогами ESG ENQA, проте потребує вдосконалення в частині координації між НАЗЯВО, МОН та закладами вищої освіти для уникнення дублювання функцій і підвищення цілісності системи.

Визначено стратегічні пріоритети оптимізації системи управління якістю вищої освіти в Україні з урахуванням умов воєнного стану та євроінтеграційного курсу: посилення інформаційно-аналітичної інфраструктури системи забезпечення якості; розвиток крос-культурної компетентності управлінського персоналу ЗВО; трансформація організаційної культури від контрольно-регулятивної до розвивально-партисипативної; підвищення гнучкості освітніх систем у кризових умовах; активізація партнерства з роботодавцями та іншими зовнішніми стейкхолдерами. Реалізація цих пріоритетів забезпечить відповідність системи вищої освіти України вимогам Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), підвищить конкурентоспроможність вітчизняних закладів на міжнародному освітньому ринку та сприятиме сталому розвитку країни в умовах глобальних викликів.

Результати дослідження, представлені у першому розділі, викладені в таких публікаціях автора: [343], [344], [345], [351], [354], [355], [356], [357], [358], [362], [364], [365], [366], [368], [369], [372], [416], [422], [445], [514], [528].

РОЗДІЛ 2

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ

2.1. Огляд сучасних міжнародних стандартів та практик управління якістю освітніми проєктами

Розвиток громадянського суспільства у ХХІ столітті характеризується широкими глобалізаційними процесами, які одночасно пронизують освітню, соціальну та культурну сфери діяльності. Євроінтеграційні процеси в Україні не оминули освітньої галузі. Назріли докорінні зміни в підходах до менеджменту вищої освіти. Виникає потреба організовувати освітню та наукову діяльність викладачів і студентів в умовах конкурентного ринкового середовища, де відчувається боротьба за ресурси, фінансування, оперативності публікації результатів дослідження. Досягти високої ефективності застарілими, пострадянськими методами просто неможливо. Саме тому, важливого значення набуває впровадження проєктного підходу в управлінні освітньо-науковою діяльністю ЗВО заради успішного досягнення цілей навчальних програм професійної підготовки студентів.

Як справедливо зазначають дослідники Ю. М. Мокієнко та Г. С. Морозова: «використання міжнародних методологій, вимог та стандартів, стрімкий розвиток науки і техніки, інтенсивне та пріоритетне впровадження проєктного підходу в галузь вищої освіти дає змогу ефективно та якісно спланувати проєкти вищої освіти, надає механізми для контролю його виконання, вимагає ретельного розгляду питання реформування всієї системи вищої освіти як на рівні держави, регіону, так і на рівні окремих закладів вищої освіти» [194, с. 105].

Огляд зарубіжних теоретичних та практичних аспектів управління освітніми проєктами в ЗВО є цікавим і водночас важливим для пошуку шляхів

розвитку української системи вищої освіти. Вивчення іноземного досвіду управління освітніми та науковими проєктами сприяє інтеграції до європейського освітнього простору, а також адаптації інноваційних, управлінських та дидактичних підходів для підвищення конкурентоспроможності вітчизняних університетів на ринку освітніх послуг. У контексті реформування системи вищої освіти в Україні, спрямованого на гармонізацію з європейськими стандартами Болонського процесу, вивчення міжнародного досвіду використання стандартів якості у країнах ЄС, дозволяє пристосувати існуючі моделі управління освітньо-наукової діяльності до умов військового стану. Варто зазначити, аналіз системи професійної підготовки викладачів у ЗВО країн із розвиненою освітою, де акцент робиться на професійних і лідерських компетентностях, дає змогу розробити аналогічні програми в Україні, що в майбутньому дозволить ефективно формувати у майбутніх викладачів навички управління якістю освітніх проєктів. Порівняльний аналіз як зарубіжних так і вітчизняних підходів до концепції проєктного менеджменту чи використання інформаційно-комп'ютерних технологій є основою для вдосконалення освітньої політики. Таким чином, осмислення зарубіжного досвіду управління якістю освітніми проєктами не лише збагачує науково-теоретичну базу професійної підготовки майбутніх викладачів у ЗВО, але й водночас створює практичні передумови для модернізації вищої освіти в Україні, забезпечуючи її відповідність суспільним потребам на ринку праці.

Управління освітніми проєктами у вищій освіті – це складний структурований процес, що потребує від керівників проєктів ґрунтовних знань і практичних умінь у сферах педагогіки, психології праці, менеджменту проєктів та економіки.

Як справедливо відзначають дослідники В. М. Пітерська, О. В. Логінов, Л. В. Логінова: «виділення проєкту як об'єкта управління обумовлює чітке виділення областей контролю і відповідальності, підвищує гнучкість і відповідальність в розподілі відповідальності та завдань. Проєктний підхід до

освітніх послуг формує індивідуалізацію освіти, що впливає на привабливість ЗВО, так як дає можливість студентам сформувати свій освітній проєкт з урахуванням особистих переваг і вимог ринку праці. Крім того, проєкт, як засіб реалізації освітніх послуг, формує чітку орієнтацію на результати, на відміну від традиційного підходу, який передбачає отримання певного набору знань, умінь і навичок. При проєктному підході, знання, вміння і навички формують певну цінність освітнього проєкту, чітка ідентифікація якої може служити як контроль в успішності реалізації проєкту. Все вищесказане впливає на якість освітніх послуг, ефективність менеджменту і привабливість (імідж) ЗВО, що в цілому, визначає підвищення конкурентоспроможності університету» [227, с. 214].

Освітній чи науковий проєкт, як і будь-яка осмислена цілеспрямована людська діяльність, має свій кінцевий результат – продукт. Таким продуктом може бути нове знання про процеси чи явища, технічна інновація, відкриття, винахід, корисна модель, твір мистецтва (пісня, картина, скульптура) тощо. Тобто, мова йде про «інтелектуальний продукт» як матеріальний так і не матеріальний результат – об'єкт права інтелектуальної власності.

О. В. Придатко наголошує, що «унікальність продукту освітнього проєкту зумовлюється низкою його властивостей. По-перше, продукт освітнього проєкту створюється в межах реалізації конкретної програми та є окремою частиною загальної цілі програми із низкою своїх особливостей. По-друге, унікальність продукту таких проєктів визначають особливості користувачів проєкту, їх інтелектуальні здібності, бажання тощо, що в кінцевому результаті впливає на якість продукту та визначає його унікальність» [240, с. 43].

По-третє, на нашу думку, під час реалізації освітнього проєкту викладачі, студенти, стейкхолдери та інші учасники вступають у організаційно-економічні, науково-дослідницькі, педагогічно-виховні відносини. «Обов'язковим елементом організаційно-економічного механізму управління ЗВО, на думку вченого О. В. Черниша, повинна стати концепція

управління проєктами. Основу цієї концепції становить погляд на проєкт як на зміну вихідного стану будь-якої системи, що пов'язане з витратою часу та коштів» [373, с. 696].

Четвертою рисою, слід вважати ресурсне забезпечення освітнього проєкту матеріально-технічні ресурси, людська праця, кошти. Саме реалізація програми (плану) освітнього проєкту дозволяє перетворити ресурси на кінцевий результат, що був запланований.

Усвідомлення цих характерних рис продукту освітнього проєкту для викладача виступає передумовою управління навчальною діяльністю студентів. В. А. Панченко та Д. С. Корецький наголошують, що «ефективність проєктної діяльності багато в чому обумовлена професійними та особистісними характеристиками керівника проєкту, який повинен мати навички формування та розвитку команди проєкту з урахуванням специфіки унікальних особливостей середовища проєкту. Дослідники вважають, впровадження проєкт-менеджменту в освітній організації послужить оптимальним способом підвищення конкурентоспроможності загалом і максимально ефективного використання людських ресурсів» [223, с. 74].

Продукт (кінцевий результат) освітнього проєкту у ЗВО (навчальна програма дисципліни, спецкурс курс, інноваційна методика викладання), має унікальні характеристики, а саме: здобуття актуальних для роботодавців нових професійних умінь, інтеграція інформаційно-комп'ютерних технологій в дистанційну форму навчання. Викладач виступає у ролі керівника проєктної діяльності і повинен глибоко розуміти який кінцевий результат ймовірно слід очікувати від навчання своїх студентів. Усвідомлення значення продукту проєкту дає змогу викладачу не лише структурувати освітній процес за модулями, але й адаптувати його до індивідуальних потреб здобувачів освіти, створюючи педагогічні умови для творчої самореалізації у ЗВО. Досвід діяльності відомих університетів Нідерландів, Німеччини і Швеції, засвідчив, що викладачі активно застосовують компетентнісні карти, внутрішні правила та стандарти якості (EQF) під час проєктного навчання. Наприклад,

методологія управління освітніми проєктами ЗВО у Великій Британії та США акцентує увагу на застосуванні децентралізованого підходу, надаючи закладам широку автономію організації своєї діяльності. Студентські гуртки виконують під керівництвом куратора науково-дослідницькі роботи в лабораторіях. Як показує досвід Австрії, Франції, Швейцарії, інтерактивне та проєктне навчання сприяє формуванню у студентів професійних компетентностей (лідерства, рішучості, гнучкості, самостійності, креативності, здатності працювати в команді, науково-технічної творчості), порівняно із традиційними дидактичними методиками.

Уявіть собі університетський курс, де студенти не просто слухають лекції, а разом із викладачами стають учасниками справжніх освітньо-наукових проєктів. Саме такий підхід до професійного навчання сьогодні використовують ЗВО провідних країн: на першому місці є не переписування конспектів й виконання нудних задач чи однотипні тестування, а організація спільної дослідницької роботи студентів для генерації нових знань, умінь під час розв'язань реальних задач з практики майбутньої професійної діяльності. Завдяки гнучкості проєктного формату освіти кожен учасник може відчути власну значимість у командній праці, долучитися до ухвалення рішень і побачити, як інноваційні ідеї перетворюються на конкретні результати. Дослідження європейських ЗВО, поведене незалежними експертами у 2020-2025 рр., підтверджують наступний факт: коли навчання будується навколо реальних завдань (Project-based Learning), успішність студентів у більшості випадків зростає на 15–20% порівняно з традиційними методами. Університети в усьому світі адаптують стратегії управління якістю, відштовхуючись від спільних стандартів, але з урахуванням національної культури. Важливо відмітити, що контроль якості вищої освіти в європейських країнах здійснюється через дворівневу систему: а) на національному рівні діють спеціалізовані агентства акредитації (як німецький Deutscher Akkreditierungsrat чи британський Office for Students (OfS) та Quality Assurance Agency (QAA); б) на європейському (міжнародному) рівні координацію

забезпечує Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти (ENQA) та Європейський реєстр агентств забезпечення якості (EQAR) у рамках Болонського процесу. В Україні, хоч і відбуваються деякі позитивні зрушення в освіті, проте, має місце певне дублювання функцій між МОН та НАЗЯВО у сфері контролю якості вищої освіти, як наслідок породжує проблеми в системі управління.

Чому питання впровадження освітніх проєктів у ЗВО є настільки актуальним для української системи освіти? Відповідь на дане питання буде комплексною. По-перше, процес глобалізації вимагає від українських ЗВО відповідності визнаним міжнародним критеріям оцінювання. По-друге, мобільність студентів і науковців вимагає шкали уніфікованих оцінок навчальних результатів (ECTS). По-третє, запозичивши передовий досвід зарубіжних країн, вітчизняні майбутні викладачі вищої школи ефективніше використовуватимуть освітні ресурси, удосконалюватимуть матеріально-технічну базу своїх ЗВО. У кінцевому підсумку, молоді фахівці здобудуть глибокі знання й практичні навички, які є затребуваними серед роботодавців на ринку праці.

Компаративне оцінювання концепцій управління якістю освіти сприяє стандартизації педагогічних методик, які застосовуються у ЗВО. Відтак, формування єдиної науково-методологічної бази для гарантування якості освітніх послуг створить умови для успішної інтеграції українських ЗВО в міжнародний науково-освітній простір. Таким чином, дослідження міжнародних моделей управління якістю освіти, а також їх систематизація та узагальнення є стратегічно важливим завданням для модернізації вітчизняної освітньої системи, досягнення узгодженості із європейськими стандартами та зміцнення позицій українських ЗВО у міжнародному освітньому середовищі.

Варто розглянути класифікацію традиційних моделей освіти.

1. Модель освіти як державно-відомчої організації. «У цьому випадку система освіти розглядається структурами державної влади як самостійний напрям у низці інших галузей народного господарства. Будується вона за

відомчим принципом із жорстким централізованим визначенням цілей, змісту освіти, номенклатури закладів освіти і навчальних дисциплін у рамках того або іншого типу освітньої системи. При цьому навчальні заклади однозначно підпорядковуються адміністративним або спеціальним органам і контролюються ними» [175, с. 21]. Міністерство освіти, як провідний державний орган контролю якості освіти в державі, кожного року затверджує єдині навчальні плани, стандарти оцінювання, перелік підручників, матеріалів для вчителів та закладів освіти. Навчально-методичне забезпечення відповідає пануючій ідеології держави, її внутрішній політиці, відображає риси лише національної культури. У такому випадку, навчальні програми стають уніфікованими, що гарантує рівний доступ до знань усіх громадян у різних регіонах країни, проте, серйозно звужує освітньо-науковий простір для творчості викладачів. Зарубіжний педагогічний досвід майже повністю нівелюється. До переваг моделі освіти як державно-відомчої організації слід віднести: системність, стабільність функціонування і передбачуваність управлінських рішень, а недоліком – складність оперативного реагування на проблеми діяльності ЗВО, консерватизм адміністративно-правового механізму. Другим недоліком є бюрократичність більшості процедур організації освітнього процесу. Подібна концепція панувала в колишньому СРСР, однак, подібна модель досі зберігається у деяких країнах Азії. Освіта розглядається лише як державний ресурс. Отже, за умови застосування моделі освіти як державно-відомчої організації, управління якістю освітніми проєктами здійснюється через централізовані стандарти та єдині критерії оцінювання. Такий підхід забезпечує передбачуваність результатів, втім обмежує гнучкість реагування на специфічні потреби проєкту. Модель освіти як державно-відомчої організації яскраво представлена в Китаї, Сінгапурі, Південній Кореї та В'єтнамі, де міністерства освіти централізовано контролюють навчальні програми та розробляють стандарти для всіх освітніх закладів країни.

2. *Модель розвивальної освіти.* «Ця модель передбачає організацію

освіти як особливої інфраструктури через широку кооперацію діяльності освітніх систем різного рангу, типу та рівня. Така побудова дозволяє забезпечувати та задовольняти потреби різних верств населення країни в освітніх послугах; швидко вирішувати освітні завдання й забезпечувати розширення спектру освітніх послуг. Освіта також отримує реальну можливість бути затребуваною іншими сферами – прямо, без додаткових погоджень із державною владою. У цьому випадку сфера освіти виступає як ланка соціальної практики» [176, с. 21]. Модель розвитку освіти орієнтується здебільшого не просто на накопичення знань з професійних дисциплін, а на формування у студентів умінь. Створюється мережа навчальних майданчиків різного рівня на базі ЗВО: студентські STEM-лабораторії, науково-творчі гуртки та дослідно-конструкторські майстерні. Модель розвивальної освіти передбачає, що процес управління якістю зосереджується на формуванні компетенцій співпраці у команді проєкту. Такий підхід до організації навчання забезпечує швидке реагування на зміни на ринку праці: коли з'являється нова спеціальність або технологія виробництва, тоді відповідний модуль предмету оформлюється як окремий курс (без погодження із державними органами освіти). У студентів формується здатність мислити, співпрацювати разом в команді, комерціалізувати нові ідеї, що особливо важливо в управлінні освітніми проєктами у ЗВО. У підсумку, освіта перетворюється на частину соціального середовища, де кожен учасник (школяр, студент, науковець, викладач, роботодавець) виступає рівноправним партнером та взаємодіє з іншими. Викладач виступає наставником та консультантом для своїх студентів. Така модель освіти перетворює ланку практики соціальних відносин у ЗВО, де освіта розвивається, всі процеси поєднуються разом із суспільними трендами, йдуть паралельно змінами в науці та техніці. Модель розвивальної освіти є дещо застарілою з точки зору сучасних реалій життя та вимог ринкових умов економіки, однак досі поширена в РФ, Казахстані та Білорусі, де створюються мережі освітніх кластерів та STEM-центрів при університетах.

3. Традиційна модель освіти – це «модель систематичної академічної

освіти як способу передачі молодому поколінню універсальних елементів культури минулого, роль якого зводиться в основному до відтворення культури минулого. Основну роль освіти традиціоналісти вбачають у тому, щоб зберігати й передавати молодому поколінню елементи культурної спадщини людської цивілізації. Перш за все, під цим мається на увазі різноманіття знань, умінь і навичок, ідеалів і цінностей, що сприяють як індивідуальному розвитку людини, так і збереженню соціального порядку. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система повинна переважно вирішувати завдання формування базових знань, умінь і навичок (у рамках сформованої культурно-освітньої традиції), що дозволяють індивіду перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей й умінь більш високого рангу, порівняно з уже засвоєними» [176, с. 21-22]. За традиційної моделі освіти, управління якістю освітніми проєктами ґрунтується на передачі перевірених часом методик та збереження культурно-освітніх традицій, тим самим забезпечуючи стабільну основу для формування професійних компетенцій учасників проєкту (студентів). Переваги традиційної моделі освіти полягають у наступному: а) наперед розроблені програми й послідовні етапи навчання допомагають учасникам освітнього процесу швидко орієнтуватися в матеріалі; б) збереження культурної та виховної спадщини; в) базові знання та навички дають змогу надалі самостійно вирішувати більш складні; г) єдність стандартів. Втім, традиційна модель освіти має ряд суттєвих недоліків, що ускладнюють її практичну реалізацію для освітніх проєктів у ЗВО, а саме: повільне введення інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методик; пасивна роль студентів під час занять; обмежений розвиток творчості перешкоджає розвитку гнучких компетенцій; жорсткі централізовані стандарти важко пристосувати під зміни на ринку праці. Отже, традиційна модель освіти хоч і стабільна і базується на багаторічному педагогічному досвіді, але використовує консервативні методи та технології навчання студентів. Традиційна модель освіти зберігається у Франції, Великій Британії, Німеччині та Італії через системи класичної академічної освіти, що передають

культурну спадщину.

4. *Раціоналістична модель освіти*, спирається на чітке, логічне й системне будівництво освітнього процесу. У центрі уваги перебуває поступове і послідовне засвоєння учнями фактів, умінь та навичок із можливістю їхнього практичного застосування. Щоб досягти цього, учителям (викладачам) необхідно здійснити: а) формулювання навчальних цілей і показників; б) структурування курсу на чіткі модулі або етапи (дотримуючись принципу послідовності формування знань – від простого до складного); в) застосування навчальних вправ, задач, тестів і зворотного зв'язку для закріплення знань; г) регулярне оцінювання успішності, коригування методик викладання в залежності від прогресу. Такий підхід допомагає молодим людям не лише здобути необхідні фахові компетенції, але й навички самоконтролю та відповідальності за власне навчання. «У рамках такої моделі забезпечується передача-засвоєння тільки таких культурних цінностей, які дозволяють молодій людині безболісно вписуватися в існуючі громадські структури. При цьому будь-яку освітню програму можна перевести в «поведінковий» аспект знань, умінь і навичок, якими слід оволодіти учню. В ідеології сучасної раціоналістичної моделі освіти центральне місце посідає біхевіористська (від англ. behavior – поведінка) концепція соціальної інженерії. Раціоналісти виходять із порівняно пасивної ролі учнів, які, отримуючи певні знання, уміння й навички, набувають таким чином адаптивний «поведінковий репертуар», необхідний для адекватного життєустрою відповідно до соціальних норм, вимог та очікувань суспільства. У раціоналістичній моделі немає місця таким явищам, як творчість, самостійність, відповідальність, індивідуальність, природність та ін. Таким чином, поведінкові цілі вносять в освітній процес дух вузького утилітаризму й нав'язують учителю негнучкий і механічний спосіб дій, що знижує його цінність. Ідеалом у цьому випадку стає точне проходження написаним шаблоном, і діяльність учителя перетворюється на натаскування учнів (наприклад, на виконання тестів). І внаслідок цього такі проблеми, як творчий характер не тільки навчання, але й

викладання, навіть не обговорюються» [176, с. 22]. За раціоналістичної моделі освіти управління якістю виконується через чітке поділ проєкту на окремі модулі з визначеними наперед цілями, показниками. Здійснюється розподіл прав та відповідальності, призначають виконавців (наділені мінімальними повноваженнями) і керівників (мають широкі повноваження) освітнього проєкту. Відбувається своєчасне оцінювання прогресу студентів викладачами, що дозволяє систематично контролювати досягнення запланованих результатів. Раціоналістична модель освіти широко застосовується в США, Канаді, Австралії та Новій Зеландії, особливо через системи стандартизованого тестування та чітко структуровані освітні програми.

5. *Згідно з феноменологічним підходом в освіті*, який будується навколо особистості учня: зокрема, враховує його соціально-психологічні особливості та пропонує дедалі турботливе й гуманне ставлення до освітніх інтересів, потреб. «Його представники відкидають погляд на школу як на «освітній конвеєр». Освіту вони розглядають як гуманістичну в тому сенсі, щоб вона найбільш повно й адекватно відповідала справжній природі людини, допомогла їй знайти те, що в ній уже закладено природою, а не «відливати» в певну форму, вигадану кимось заздалегідь, апріорі. Педагоги такого напрямку створюють умови для самопізнання й підтримки унікального розвитку кожного учня у відповідності з успадкованою ним природою, надають якнайбільше свободи вибору й умов для реалізації дитиною своїх природних потенціалів і самореалізації. Прихильники цього напрямку відстоюють право індивіда на автономію розвитку й освіти» [175, с. 22–23]. Феноменологічний підхід передбачає, що управління якістю освітніми проєктами здійснюється на основі індивідуального підходу до кожного учасника. Важливим постає створення умов для самореалізації та врахування потреб, мотивів студентів при плануванні проєктної діяльності у ЗВО. Феноменологічний підхід до організації навчання розвинений у Фінляндії, Швеції, Норвегії та Данії, де освітні системи орієнтовані на індивідуальні потреби кожного учня та створення умов для особистісного розвитку.

6. За *неінституційною моделлю освіти*, навчання виводиться поза рамки традиційних шкіл і ЗВО. Замість традиційного «класного навчання» і жорстких розкладів предметів акцент робиться на: а) самостійному пошуку знань учнем (студентом) у повсякденному житті – через досвід «на природі», експедиції, дослідницькі проєкти; б) використання дистанційних он-лайн платформ (відеолекції, електронні підручники, інтерактивні вправи, спільноти в Інтернеті); в) концепції відкритих шкіл (*democratic schooling*) та «невчителів» (*unschooling*), де учні (студенти) самостійно обирають зі запропонованих варіантів курс, теми лекцій, форму й зміст навчання; г) дистанційного та гібридного форматів, коли взаємодія з учителем (викладачем) і школярами (студентами) однієї групи відбувається он-лайн, а практичні заняття проходять в локальних коворкінгах або лабораторіях. Провідна педагогічна ідея цієї моделі – організувати проведення навчання як «природний процес» здобуття знань, який відбувається постійно, за умови, що у людини з'являється внутрішня мотивація (молоді особи самі організовують своє навчання, пізнають навколишній світ і розвивають навички дослідника). Переваги неінституційної моделі очевидні: гнучкість і адаптивність, висока мотивація, практичне застосування навичок. До недоліків слід віднести: потреба в самодисципліні, медіаграмотності, підтримка збоку спільноти та куратора. У підсумку неінституційна модель пропонує альтернативний шлях – освіти, яка народжується з реального життя й рухається назустріч індивідуальним потребам. При неінституційної моделі освіти управління якістю освітніми проєктами характеризується високою гнучкістю та використанням цифрових технологій, самоорганізацією команди. Від викладача вимагаються особливі підходи до мотивації та координації дій учасників проєкту. Неінституційна модель освіти активно впроваджується в Нідерландах, Швейцарії, Ізраїлі та Естонії через системи онлайн-платформ та гнучких освітніх програм.

Отже, проведений аналіз шести основних моделей організації освіти в державі демонструє різноманітність практики до управління якістю освітніми

проектами у ЗВО – від жорсткої централізованої стандартизації до повної самоорганізації та творчості. Кожна така модель пропонує викладачам баланс між «контролем та автономією», «стандартизацією та персоналізацією», «традиційністю та інноваційністю» в управлінні освітніми проектами. Ефективне управління якістю вимагає усвідомленого вибору моделі освіти відповідно до специфіки самого проекту (його продукту, педагогічних умов, ресурсного забезпечення), а також потреб учасників. Варто відмітити, сучасні практики в організації освітніх проектів у ЗВО схиляються до більш гнучких, студентоцентризованих підходів з програмним, інформаційно-комп'ютерним забезпеченням та педагогічним акцентом на формуванні професійних компетенцій.

«Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (ESG ENQA) були прийняті у 2005 році міністрами, які відповідають за вищу освіту, на пропозицію, підготовлену Європейською асоціацією забезпечення якості вищої освіти (ENQA) спільно з Європейським союзом студентів (ESU)¹, Європейською асоціацією закладів вищої освіти (EURASHE) та Європейською асоціацією університетів (EUA). З 2005 року було досягнуто значного прогресу у забезпеченні якості, а також за іншими напрямками дій Болонського процесу, такими як рамки кваліфікації, визнання кваліфікацій і сприяння використанню результатів навчання, які впливають на зміну парадигми у напрямі студентоцентризованого навчання і викладання. Враховуючи ці змінні обставини, у 2012 році Комюніке міністрів закликала Групу Е4 (ENQA, ESU, EUA, EURASHE) спільно з Міжнародною освітою (EI), Конфедерацією європейського бізнесу «БІЗНЕС-ЄВРОПА» та Європейським реєстром забезпечення якості вищої освіти (EQAR) підготувати початкову пропозицію для оновлених ESG, «щоб зробити їх більш зрозумілими, прикладними та корисними, включаючи їх сферу дії» [304, с. 4]; [518].

Дослідник М. О. Шкурат уточнює роль і значення цих процесів: «зважаючи на те, що якісна вища освіта сприяє задоволенню прагнення до знань і їх поширення, є культурним, науковим і творчим потенціалом нації та

відіграє важливу роль у зміцненні миру, взаєморозуміння й терпимості між народами, Радою Європи та ЮНЕСКО було підписано Угоду про створення єдиної системи вищої освіти в Єврорегіоні та затверджено низку визначальних документів, серед яких найбільш вагомими є такі: а) Європейська Угода про єдиний диплом; б) Європейська Угода про єдиний період університетського навчання; в) Європейська Угода про академічне визнання університетських кваліфікацій» [383, с. 169].

С. А. Мороз вважає, що «імплементация норм ДСТУ ISO 9000:2015 в систему управління якістю вищої освіти, з одного боку, дозволить наблизити менеджмент якості вітчизняних ЗВО до європейських стандартів, а з іншого, створить умови для адаптації освітніх технологій до кращих світових практик» [198, с. 126].

«**ISO 21001**, Освітні організації – Системи менеджменту для освітніх організацій – Вимоги з настановами щодо застосування. ISO 21001 надає сектору освіти та навчання міжнародно визнаний стандарт, який зосереджується на найважливішому активі освітніх організацій: послугі навчання. Стандарт може бути сертифікований і тому особливо підходить для демонстрації якості та компетентності провайдерів навчання всім відповідним зацікавленим групам – передусім учням. Однак стандарт також дуже цінний як інструмент лідерства та управління з його вимогами до економічної ефективності» [386].

«**ISO 29993**, Навчальні послуги за межами формальної освіти – Вимоги до послуг як стандарт чистої послуги для сертифікації окремих освітніх послуг або продуктів» [386].

«Спільні програми – це візитівка Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Вони створені, щоб посилити мобільність студентів і працівників, сприяти можливостям взаємного навчання і співпраці, а також створювати програми досконалості. Вони пропонують студентам справжній європейський досвід навчання. ЄПВО характеризується різноманітністю підходів до зовнішнього забезпечення якості, включаючи акредитацію, оцінювання або

аудит на рівні освітньої програми та/або закладів. Відповідаючи потребам та вимогам відповідних контекстів, ці різноманітні підходи знаходять свій «спільний знаменник» у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти (ESG ENQA). ESG ENQA застосовуються до процедур забезпечення якості спільних програм так само, як і для інших типів програм. Таким чином, Європейський підхід здебільшого ґрунтується на ESG та Рамці кваліфікацій ЄПВО (QF-EHEA). Крім того, Європейський підхід враховує особливості спільних програм та, таким чином, визначає відповідно «стандартний» підхід. Процедури та критерії ґрунтуються на процедурах і критеріях, розроблених проєктом JOQAR» [91].

Н. В. Грабовенко наводить, важливий факт: «в Україні з метою контролю та поліпшення якості у сфері вищої освіти було створено державний орган – НАЗЯВО, мета якого реалізується за трьома головними напрямками:

1. Якість освітніх послуг: а) забезпечення якості освітніх програм через впровадження ефективної процедури їх акредитації; б) шляхом реалізації консультативно-інформаційної діяльності та бенчмаркінгу організувати функціонування внутрішніх систем якості освіти у закладах вищої освіти; в) на основі передових світових і національних практик погодження стандартів та розробка критеріїв забезпечення якості вищої освіти.

2. Визнання якості наукових результатів: а) формування політики доброчесності наукових досліджень; б) запровадження процедур атестації наукових кадрів; в) моніторинг діяльності вчених рад та їх акредитація на підставі розробленого положення.

3. Забезпечення системного впливу діяльності НАЗЯВО: а) проведення акредитації та атестації наукових кадрів, а також аналіз результатів діяльності закладів вищої освіти щодо забезпечення якості освіти; б) сприяння інтеграції системи вищої освіти України у світовий освітній та науковий простір, заохочення закладів вищої освіти до міжнародної співпраці та визнання освітніх і наукових ступенів здобутих в іноземних закладах освіти; в) забезпечення якості вищої освіти між усіма стейкхолдерами через

взаємоповагу у відносинах, забезпечення відкритості у спілкуванні; г) на основі запровадження нових якісних критеріїв стимулювання участі українських закладів вищої освіти в міжнародних освітньо-наукових рейтингах, тощо» [62, с. 30].

«НАЗЯВО визначило своєю місією забезпечувати сталість і послідовність розвитку культури якості вищої освіти та її захист через ефективне партнерство стейкхолдерів» [230].

«Стандарти щодо забезпечення якості поділяються на три частини: 1) внутрішнє забезпечення якості; 2) зовнішнє забезпечення якості; 3) агентства забезпечення якості» [304].

«Система якості НАЗЯВО реалізує такі функції: 1) Інформаційно-аналітична: функціонування інформаційних систем і обмін даними; інформування про результати діяльності; публікація звітів, матеріалів, аналітики; відповідь на запити стейкхолдерів; аналіз ресурсного забезпечення та нормативної бази; підготовка звіту самооцінювання. 2) Планово-прогностична: стратегічне і оперативне планування; формування обізнаності стейкхолдерів; розробка пропозицій щодо вдосконалення процесів. 3) Регулятивно-консультативна: оновлення внутрішніх процедур; поширення культури якості; розгляд скарг і апеляцій; навчання та розробка рекомендацій для стейкхолдерів; підтримка діяльності експертів. 4) Контрольно-діагностична: внутрішній моніторинг та перевірки; запобігання конфлікту інтересів; аналіз ефективності політик і процедур; моніторинг дотримання стандартів і доброчесності; оцінювання роботи експертів; вивчення впливу діяльності НАЗЯВО» [230; 231].

Як ми бачимо, система якості НАЗЯВО демонструє комплексний підхід до управління якістю освіти, що відображає зрілість української системи забезпечення якості вищої освіти. Представлена функціональна модель системи свідчить про еволюцію від простого контролю до системного управління якістю, де акредитаційне агентство виступає не лише регулятором, але й партнером у розвитку освітніх інституцій. Особливо цінним є поєднання

традиційних контрольних-діагностичних функцій з інноваційними підходами до стейкхолдерського менеджменту та культурної трансформації. Інформаційно-аналітична функція створює основу для доказового управління якістю, тоді як планово-прогностична забезпечує стратегічне бачення розвитку системи. Регулятивно-консультативна функція відображає перехід від каральної до розвивальної парадигми забезпечення якості. Проте, успіх реалізації цих функцій значною мірою залежить від професійності експертного середовища та готовності освітніх інституцій до партнерської взаємодії з агентством.

Виходячи з аналізу прогресивного зарубіжного досвіду, дослідниці І. А. Семенець-Орлова та Н. В. Грабовенко, визначають «принципи дієвої системи державного регулювання освіти: 1) чіткість, зрозумілість та легітимізованість мети розвитку національної системи освіти; 2) стратегічне планування та реалізація програм розвитку освіти на довгострокову перспективу; 3) активне створення та діяльність колегіальних органів оцінки якості освіти; 4) широкий колегіальний підхід до управління освітою та забезпечення на цій основі її взаємодії з економікою та громадськістю» [с. 240]. Також, дослідниці вказують на цікаву тенденцію: «усі європейські держави наразі більше зацікавлені контролювати якість і розвиток вищої освіти через організацію ефективного управління у ЗВО, поступово розширюючи їх автономії, але і зони відповідальності» [284, с. 241].

Ми підтримуємо дану думку, і вважаємо, що відповідальність за якість вищої освіти лежить повністю на науково-педагогічному персоналу та адміністрації ЗВО, а також, але меншою мірою, на МОН та НАЗЯВО. Державні та приватні ЗВО мають отримати більшу автономію управління.

Аналіз стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [304; 518] показує, що внутрішнє забезпечення якості є базовим компонентом, зосереджується на процесах, які ЗВО впроваджують для гарантування якості своїх освітніх програм і операційної діяльності. ЗВО відповідальні за розроблення прозорої політики

забезпечення якості, яка є інтегрованою в систему стратегічного менеджменту. Така політика сприяє формуванню культури якості, залучаючи внутрішніх стейкхолдерів, як-от викладачів, адміністративний персонал і студентів – до безперервного циклу вдосконалення. Заклади мають забезпечити розроблення освітніх програм, що відповідають чітко визначеним цілям і передбаченим результатам навчання, що враховують запити ринку праці. Створення освітніх програм професійної підготовки передбачає систематичні процедури розроблення, затвердження, перегляду та оновлення змісту програм (вибір предметів обов'язкових та вибіркового компонентів, визначається кількість кредитів ECTS, академічних годин педагогічного навантаження). Навчання базується на студентоцентрованому підході, заохочує активну участь студентів і розвиток їхньої автономності (наприклад, пропонуючи дисципліни вільного вибору студента, спецкурси, факультативні наукові та творчі гуртки). Крім того, ЗВО самостійно відповідають за такі види діяльності: справедливий підбір кадрів, професійний розвиток професорсько-викладацького складу, забезпечення належного фінансування, безпеку освітнього середовища, організація науково-дослідницької діяльності, оновлення матеріально-технічної бази, розширення освітніх ресурсів, морально-психологічну підтримку студентів та забезпечення їх базами практики. Управління інформацією про усі види діяльності передбачає роботу зі збору й аналізу даних про навчальні успіхи студентів, стан безпечності освітнього середовища, результативність програм професійної підготовки. Така інформація дає змогу приймати викладачам-керівникам та адміністрації обґрунтовані рішення. Згідно положень Закону України «Про доступ до публічної інформації» № 2939-VI від 13 січня 2011 року [246] та Наказу МОН України «Деякі питання оприлюднення інформації про діяльність вищих закладів освіти» №166 від 19.02.2015 року [75], заклади вищої, фахової передвищої та професійно-технічної освіти зобов'язані публікувати точну, об'єктивну та актуальну інформацію про свою діяльність (відомості про студентів в ЄДЕБО, фінансові витрати, публічні закупівлі, придбання майна,

профорієнтаційна робота та вимоги для вступу абітурієнтів, дані щодо фактичного набору та випуску за спеціальностями, інше), при цьому забезпечуючи прозорість і підзвітність перед суспільством. Регулярний моніторинг успішності та періодичний перегляд освітніх програм професійної підготовки студентів, гарантують якість, задоволення потреб суспільства на кваліфіковану робочу силу.

Зовнішнє забезпечення, є другою складовою системи контролю якості освіти та стосується процедур, за допомогою яких стейкхолдери оцінюють рейтинг діяльності ЗВО та їхніх програм професійної підготовки фахівців. Зовнішнє забезпечення якості має на меті неупереджену перевірку ефективності внутрішніх систем якості незалежним суб'єктом, забезпечуючи об'єктивну оцінку. Така перевірка підвищує відповідальність освітніх закладів перед суспільством, забезпечує підзвітність та публічність, разом з тим відкриває нові перспективи для вдосконалення. Процес перевірки з боку стейкхолдерів (роботодавці, бази практики, профспілка ЗВО спілки роботодавців, студентська рада тощо), вимагає чіткого визначення цілей та критеріїв оцінки, що відповідають нормативним вимогам законодавства України. Процедура зовнішнього оцінювання якості освіти повинна бути системною, надійною, послідовною, прозорою, а також передбачати підготовку звіту з результатами та структуровані подальші дії для виправлення зауважень. Така оцінка приводиться періодично, особливо під час акредитації ЗВО. Оцінку, як правило, проводять групи незалежних експертів, до складу яких входять представники студентів та роботодавців, для того щоб забезпечити узгодженість поглядів на якість професійної підготовки за конкретними спеціальностями. Критерії для висновків мають бути чітко визначеними, публічно доступними. Звіти експертів повинні бути опубліковані в зрозумілій та доступній формі, висвітлюючи результати діяльності закладу. Оцінка завершується рекомендаціями, зауваженнями або офіційно затвердженими рішеннями. Важливим елементом є чітко визначені процедури розгляду скарг і апеляцій в установленому законом порядку, що

гарантують захист прав як здобувачів освіти так і прав ЗВО, що сприяють справедливому прийняттю управлінських рішень, зміцнюючи довіру до процедури зовнішнього контролю якості.

Спеціалізовані державні агентства забезпечення якості являють собою третю складову системи контролю якості освіти в Україні. Агентства відповідальні за проведення зовнішнього оцінювання якості, мають чітко сформульовану місію, цілі та завдання, що визначають їхню повсякденну роботу. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) – один з суб'єктів управління у сфері вищої освіти, постійно функціонуючий колегіальний орган, уповноважений здійснювати реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти. Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) – центральна інституція, що координує проведення НМТ/ЗНО та проводить моніторинг якості освіти випускників шкіл. В кожній області України діє регіональний центр оцінювання якості освіти, який відповідає за організацію та проведення *ЗНО/НМТ*. Агентства потребують офіційного юридичного статусу та визнання компетентними органами державної влади, що підтверджує їхню правову легітимність у системі вищої освіти. Вони зобов'язані залучати стейкхолдерів до управління та діяльності, для забезпечення довіри з боку суспільства та підтримання авторитету. Незалежність є головним принципом діяльності, охоплюючи організаційну, операційну та результативну автономію, щоб уникнути впливу третіх сторін (урядові структури чи інші стейкхолдери). Агентства проводять як планові так і позапланові перевірки, тематичні аналізи успішності здобувачів освіти, щоб виявляти загальну динаміку, ризики, впроваджувати міжнародний досвід в системі вищої освіти, тим самим сприяючи покращенню політики забезпечення якості в Україні. Внутрішні процеси забезпечення якості в агентствах мають вирішальне значення для підтримки доброчесності та професіоналізму роботи. Крім того, спеціалізовані державні агентства з контролю якості повинні проходити зовнішню перевірку щонайменше один раз на п'ять років, щоб продемонструвати відповідність стандартам ESG,

підтверджуючи свою відданість принципам забезпечення якості в рамках Болонського процесу.

Таким чином, розглянуті усі три компоненти (внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення якості та діяльність незалежних спеціалізованих державних агентств) – утворюють цілісну самодостатню систему, яка підтримує якість вищої освіти в Україні, а також сприяє довірі між стейкхолдерами, забезпечує відповідність професійної підготовки сучасним вимогам і очікуванням школярів, студентів, роботодавців, суспільства.

Таким чином, постає необхідність порівняльної характеристики підходів економічно розвинутих країн до управління освітніми проєктами та якістю у ЗВО. Зіставлення різноманітних концепцій управління дозволить виявити ефективні практики і досвід, що можуть бути адаптовані до українських реалій. Слід відмітити, що практика управління якістю освітніх послуг визначається, у першу чергу, запитами учасників освітнього процесу, поставленими цілями, матеріально-технічним оснащенням і доступними освітніми ресурсами, а, по-друге, готовністю адміністрації ЗВО та викладачів до впровадження змін і підвищення стандартів.

Безперечно, управління якістю освітніми проєктами у ЗВО слід розглядати як системний процес планування, організації та контролю (виконання функцій менеджменту), спрямований на забезпечення високих стандартів реалізації проєктів (педагогічний аспект), з урахуванням міжнародного досвіду, тим самим задовольняючи соціальні, духовні та культурні потреби учасників проєкту (психологічний аспект).

Аналіз дозволяє ідентифікувати сильні сторони та недоліки централізованих та децентралізованих моделей управління освітніми проєктами в ЗВО, оцінити їхні перспективи та можливості у рамках національних освітніх систем, щоб уникнути проблем (дивись Таблицю 2.1).

Таблиця 2.1.

Порівняльна характеристика підходів економічно розвинutih країн щодо управління освітніми проєктами

Країна	Особливості управління освітніми проєктами	Переваги	Недоліки
США	Акцент освітнього процесу на інноваціях, децентралізація управлінської діяльності, велика роль приватного капіталу, конкуренція між навчальними закладами.	Гнучкість, інноваційність, академічна мобільність, різноманітність освітніх програм.	Нерівномірність якості освіти, висока вартість, бюрократичні процедури.
Канада	Полікультурність, двомовність, співпраця між державним і приватним закладами, акцент на якості освіти.	Висока якість освіти, інклюзивність, гнучкість освітніх програм.	Можливі труднощі з інтеграцією іноземних студентів.
Німеччина	Сильна професійна освіта, централізоване управління, співпраця з бізнесом.	Високий рівень професійної підготовки, міцні зв'язки з роботодавцями і базами практики.	Консервативність, складність реформування освітньої системи.
Франція	Централізована система управління, акцент на гуманітарних науках, велика роль держави в управлінні освітою.	Високий рівень теоретичної підготовки, доступність освіти.	Можлива недостатня гнучкість, бюрократичні процедури.
Велика Британія	Децентралізація управління, велика роль університетів, конкуренція між навчальними закладами.	Автономія університетів, високий рівень наукових та проєктних досліджень.	Висока вартість освіти, нерівномірність доступу до якісної освіти.
Фінляндія	Акцент на якості освіти, індивідуальний підхід, співпраця між школою та сім'єю.	Високі показники якості освіти, комфортні умови освітнього середовища.	Можливі труднощі з адаптацією до умов роботи, часті зміни освітніх програм.
Австралія	Полікультурність, високий рівень міжнародної мобільності студентів, акцент на практичних навичках та вміннях.	Висока якість вищої освіти, міжнародна співпраця, гранти.	Висока вартість освіти для іноземних студентів.
Японія	Сильна система освіти, акцент на дисципліні та колективізмі, тісні зв'язки між освітою і промисловістю.	Високий рівень грамотності, дисциплінованість студентів.	Можлива надмірна конкуренція, високий рівень стресу у студентів.

У Таблиці 2.2 наведено коротку класифікацію базових моделей системи управління якістю освіти у ЗВО.

Таблиця 2.2

Базові моделі системи управління якістю вищої освіти

Модель системи управління якістю освіти	Характеристика та педагогічні особливості
Модель TQM (Всеохоплююче управління якістю) (Крикун, 2019)	Модель передбачає системний підхід до управління якістю освіти на всіх рівнях: від адміністрації ЗВО до викладачів та студентів. Головними принципами є орієнтація на споживача (студента), залучення всього персоналу, постійне вдосконалення процесів та прийняття рішень на основі фактів. Акцент робиться на задоволенні потреб та очікувань студентів, а також на постійному вдосконаленні освітніх програм та процесів.
Модель ISO 9001 (Манькута, 2015)	Модель базується на загально визнаних міжнародних стандартах ISO 9001, які встановлюють вимоги до системи управління якістю організації. Модель охоплює процеси планування, впровадження, моніторингу та постійного вдосконалення системи управління якістю освітніх послуг. Основними принципами є орієнтація на замовника, процесний підхід, залучення персоналу та постійне вдосконалення.
Модель EFQM (Європейська модель ділової досконалості) (Дубровін, Тавлуй, 2012)	Модель розроблена Європейським фондом управління якістю та застосовується для самооцінки та вдосконалення діяльності організацій, включаючи ЗВО. Вона містить дев'ять критеріїв: лідерство, політика та стратегія, персонал, партнерські відносини та ресурси, процеси, результати для персоналу, результати для споживачів, результати для суспільства та ключові результати діяльності. Модель спрямована на досягнення збалансованих та сталих результатів.
Модель IQMS (Система інтегрованого управління якістю) (Система, 2024)	Модель інтегрує різні підходи та інструменти управління якістю, такі як TQM, ISO 9001, бенчмаркінг, самооцінка та інші. Модель передбачає створення інтегрованої системи управління якістю, що охоплює всі аспекти діяльності ЗВО: від освітніх програм до адміністративних процесів. Акцент робиться на безперервному вдосконаленні та залученні всіх зацікавлених сторін.
Модель американської асоціації з гарантування якості освіти (AACRA) (Братко, 2017)	Американська модель, що фокусується на самооцінці та зовнішньому рецензуванні ЗВО. Включає 5 стандартів: місія та цілі, освітні програми, студенти, факультет, ресурси та результати.

Як ми бачимо з таблиці 2.2, усі базові моделі управління якістю освіти мають як сильні, так і слабкі сторони. Тому, кожному ЗВО слід обрати таку

модель, що найкраще відповідає його матеріально-технічній базі, фінансовим можливостям, традиціям, кадровому складу та загальної підготовки студентського контингенту. Водночас, практика управління якістю в освіті свідчить, що окрім загальних освітніх моделей, важливо розглянути специфічні підходи до управління якістю саме освітніми проєктами, які мають свої особливості планування, реалізації та оцінювання результатів.

Міжнародний досвід з управління якістю освітніми проєктами розглядає сукупність науково-педагогічних та управлінських концепцій, методів, стандартів, технологій застосованих у розвинутих країнах світу для забезпечення ефективності, стандартизації, інноваційності результатів освітніх проєктів. Моделі управління якістю освітніми проєктами адаптовані до культурних, економічних і соціальних особливостей кожної країни, де вони беруть свій історичний початок, з акцентом уваги на якість та продуктивність.

Основні моделі управління якістю освітніми проєктами у ЗВО представлено в Таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Основні моделі управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Назва моделі	Переваги	Недоліки	Для яких освітніх проєктів підходить
1	2	3	4
Модель загального управління якістю (TQM)	Залучення усього персоналу Фокус на задоволенні потреб студентів Культура постійного покращення Прийняття рішень на основі даних	Складність впровадження Потребує зміни організаційної культури Високі початкові витрати на навчання персоналу Довготривалий процес отримання результатів	Великі освітні проєкти з тривалим терміном реалізації, проєкти реформування освітніх систем, програми підвищення кваліфікації
Модель стандартизації ISO 9001	Міжнародне визнання Структурованість процесів Можливість сертифікації Прозорість вимог	Надмірна бюрократизація Формальний підхід може обмежити креативність Витрати на сертифікацію та аудит Не завжди враховує специфіку освітніх процесів	Проєкти міжнародної співпраці, програми академічної мобільності, проєкти з потребою в міжнародній акредитації

Продовження Таблиці 2.3

1	2	3	4
Європейська модель ділової досконалості (EFQM)	Збалансований підхід до оцінки Врахування інтересів всіх стейкхолдерів Інструменти для самооцінки Акцент на сталому розвитку	Складність у застосуванні Потребує високої кваліфікації персоналу Може бути надто абстрактною для малих проєктів	Стратегічні освітні проєкти, програми інституційного розвитку, проєкти створення освітніх кластерів
Інтегрована система управління якістю (IQMS)	Гнучкість та адаптивність Використання кращих практик Комплексний охопит діяльності Можливість налаштування під специфіку проєкту	Складність інтеграції різних підходів Потребує високої експертизи Можливі конфлікти між різними методологіями Високі вимоги до управлінських компетенцій	Комплексні освітні проєкти, цифрова трансформація освіти, проєкти розробки нових освітніх програм
Модель акредитаційних стандартів (AACRA)	Чіткі критерії оцінки Порівнянність результатів Підвищення довіри стейкхолдерів	Може створювати формальний підхід Обмежена гнучкість стандартів Періодичність оцінки	Проєкти створення нових освітніх програм, отримання акредитації, програми міжнародного партнерства
Модель безперервного вдосконалення (Kaizen)	Простота Низькі витрати Залучення всіх учасників Швидкі результати	Повільність змін Може не підходити для радикальних інновацій Залежність від мотивації персоналу	Проєкти оптимізації освітніх процесів, вдосконалення навчальних методик

Аналіз охарактеризованого матеріалу, зведеного в таблицях 2.1, 2.2, 2.3 дозволяє зробити ряд важливих висновків щодо сучасного стану управління освітніми проєктами у зарубіжних ЗВО. Зокрема, порівняння концепцій (моделей) багатьох економічно розвинутих країн демонструє відсутність універсальної управлінської моделі, яка могла б бути технічно перенесена до вітчизняних ЗВО. Кожна система освіти сформувалася під впливом специфічних культурних, економічних та соціальних факторів своєї країни, відтак, спроби бездумного копіювання зарубіжного досвіду є малоперспективними на практиці. Особливо проявляється дихотомія між авторитарними та децентралізованими системами управління освітніми проєктами. Французька та німецька моделі з їх

централізованим підходом до навчальної політики хоча й забезпечують високий рівень стандартизації навчально-теоретичної підготовки майбутніх фахівців, однак демонструють обмежену здатність швидко пристосуватися змін у освітньому середовищі. На противагу цьому, американська та британська системи, незважаючи на їх інноваційний потенціал та високу академічну мобільність, часто створюють серйозні труднощі у сфері рівного доступу студентів до якісної освіти. Освіта у цих країнах є переважно комерційною. Критичний аналіз базових моделей управління якістю освіти виявляє значну концептуальну розбіжність між ними. Так, модель системного управління TQM часто стикається з проблемами практичної реалізації в освітньому середовищі, оскільки походить від промислових компаній. Меншою мірою враховує людський фактор. Процеси навчання та виховання студентів мають високий ступінь невизначеності, залежать від компетентності викладачів та методів контролю успішності. Стандартизація за моделлю ISO 9001 може призвести до надмірної формалізації освітніх процесів, поширення бюрократичних процедур, що суперечить творчій природі науково-педагогічної діяльності. Модель Kaizen може призводити до фрагментарних покращень без системного розуміння освітніх цілей. Європейська модель ділової досконалості EFQM та інтегрована система якості IQMS претендують на комплексність, але їхнє практичне застосування вимагає дороговартісного лабораторного та комп'ютерного обладнання, значних обсягів ресурсів та високої кваліфікації професорсько-викладацького персоналу, наявності проєктних менеджерів. Вони є досить затратними для ЗВО. Американська модель AACRA, орієнтована на самооцінку та зовнішнє рецензування, забезпечує певний рівень об'єктивності. Однак, може створювати ілюзію якості через фокус на формальних критеріях замість змістовних освітніх результатів. Процес контролю може перетворитися на імітацію, відтак, враховуватиме лише базові показники якості освіти.

Отже, аналіз існуючих у світі моделей управління якістю освітніми проєктами розкриває фундаментальну проблему невідповідності між науково-теоретичними засадами та практичними потребами освітнього середовища ЗВО.

Думка стейкхолдерів та керівників баз практики обов'язково має враховуватися. Цікаво відзначити, що більшість представлених моделей управління освітніми проєктами та якістю запозичені з корпоративного менеджменту (промислового виробництва, логістики й торгівлі), а тому не враховують повною мірою специфіку освітніх, наукових процесів. Зокрема, слід звернути увагу на соціальну природу командної роботи, довготривалість реалізації плану дій та складність вимірювання ефективності освітніх проєктів. Рекомендації щодо застосування тієї чи іншої моделі управління якістю освітніми проєктами базуються переважно на загальних характеристиках, а не на емпірично підтверджених даних про їх ефективність. Необґрунтований вибір моделей управління якістю проєктами може призвести та марного витрачання ресурсів ЗВО. Загалом, представлений аналіз демонструє необхідність розробки специфічних для освітньої сфери моделей управління якістю, які враховували б особливості педагогічних, виховних, наукових, соціально-культурних процесів, відповідальність ЗВО та довгострокові цілі розвитку суспільства.

2.2 Управління освітніми проєктами в системі професійної підготовки фахівців у ЗВО

Управління освітніми проєктами є невід'ємною дидактичною складовою сучасної системи вищої школи у економічно розвинутих країнах, оскільки певною мірою забезпечує ефективну реалізацію інноваційних ідей, спрямованих на підвищення якості навчання. Слід зауважити, управління освітніми проєктами гармонійно поєднує науково-теоретичні засади декількох наук, передусім, менеджменту, педагогіки, соціології та інформатики, а тому набуває особливого значення в умовах науково-технічного розвитку України. Проєктна діяльність стала основою організації науково-дослідницької роботи студентів, аспірантів, докторантів. Розгляд витоків управління проєктами, як самостійної дисципліни, дозволяє простежити еволюцію науково-практичних

підходів, які сьогодні успішно застосовуються у сфері вищої освіти, сприяючи інноваційному розвитку. Для глибшого розуміння сутності, ролі, значення та характеристик освітніх проєктів у ЗВО необхідно торкнутися історичних передумов розвитку, які сформували науково-обґрунтовані підходи до організації проєктної діяльності.

«Зародження управління проєктами як самостійної дисципліни припадає на 30-і роки минулого століття і пов'язане з розробкою спеціальних методів координації інжинірингу великих проєктів у США: авіаційних в US Air Corporation та нафтогазових у відомій фірмі Exxon. Початок сучасної концепції управління проєктами (УП) сформувався в середині 50-х років в США і в 60-х роках почав розвиватися на Заході» [315, с. 7].

«Так, у 50-ті роки минулого століття сформувався системний підхід, а серед нових методів управління були розроблені системи сітьового планування та управління, що практично стали предтечею проєктних методів. У процесі становлення практики управління проєктами сітьові та матричні організаційні структури поповнювалися іншими ознаками управління (ризик, якість, вартість, мотивація фахівців, організація роботи колективу, інформаційне забезпечення, конфліктні ситуації і т. ін.), і вже у 70-х роках метод для формування колективів, прийняття рішень. Особливої популярності метод проєктів здобув у практиці роботи великих міжнародних компаній. Пізніше з'явилися ідеї щодо необхідності введення до проєкту системи організаційних заходів, управління ризиком та вартістю, урахування технічної координації; починає активно використовуватися обчислювальна техніка» [325].

«У 80-х роках Петер Левене зводить проблеми Управління проєктами та забезпечення проєктів (фінансами та іншими ресурсами) до єдиного цілого. В практику входять методи управління змінами та управління якістю проєктів, що дозволило краще управляти інноваційними проєктами» [315, с. 8].

«Виокремлення управління проєктами як самостійного напрямку в теорії загального управління пов'язано з іменем німецького вченого Роланда В.

Гутча, який об'єднав відомих фахівців Європи та США у галузі управління проєктами (Відень, 1965) у міжнародну асоціацію INTERNET (назва не має нічого спільного з однойменною комп'ютерною мережею). Однак лише у 1977 р. там же, у Відні, відбувся Перший міжнародний конгрес з питань управління проєктами, що зібрав близько 400 провідних фахівців з усього світу. Епохальною віхою в історії проєктного менеджменту став Шостий міжнародний конгрес INTERNETу (Берлін, 1997 р.), де було проголошено про міждисциплінарний характер проєктів і необхідність у подальшому розглядати розвиток управління ними через пошуки загальних методів управління» [325].

«Натомість, у 90-ті роки минулого століття, коли на теренах української педагогічної практики розширилася сфера застосування освітніх проєктів, їхнього зв'язку з зовнішнім середовищем, окремими соціальними групами, а основний наголос в їх реалізації був зроблений на технічні нововведення, виникла потреба нового осмислення педагогічних проєктів та способів управління ними» [325].

В. М. Бабаєв вбачає, що «подальший розвиток сфери управління проєктами в Україні повинен враховувати вимоги, що сьогодні висуваються до проєктної діяльності, й адекватно реагувати на зміни загального контуру впровадження проєктів, а саме: зміна конфігурації ринку на користь проєктів з розвитку складних соціальних і економічних систем; підвищення вимог щодо якісних показників впроваджуваних проєктів розвитку; збільшення невизначеності й ризиків у прийнятті керівних рішень; брак сертифікованих фахівців з управління проєктами; необхідність подальшої систематизації знань та удосконалення категоріального апарату проєктного менеджменту» [12, с. 8].

Виходячи з теорії та практики педагогіки вищої школи, уточнення суті наукової категорії «освітній проєкт» є важливим для забезпечення однозначності в організації навчально-виховної діяльності у ЗВО. Дотепер відсутність чітко охарактеризованого визначення освітнього проєкту може

призвести до різного його тлумачення серед фахівців, що ускладнює порівняння досліджень дидактичних методів та дає неоднозначну оцінку результатів освітньо-наукової діяльності студентів. З методологічної точки зору, точне та узгоджене формулювання наукової термінології дозволяє диференціювати освітні проекти за їхньою метою, структурою, учасниками, технологіями, що сприяє систематизації знань.

Н. В. Блага наводить наступне визначення поняття «проект» – це тимчасові заходи, спрямовані на досягнення унікального продукту, послуги чи відповідного результату» [31, с. 8].

«Проект – це сукупність цілеспрямованих, послідовно орієнтованих у часі, одноразових, комплексних і нерегулярно повторюваних дій (заходів або робіт), орієнтованих на досягнення кінцевого результату в умовах обмеженості ресурсів і заданості термінів їх початку і завершення» [327, с. 9].

З точки зору менеджменту (звідки й пішов цей термі), Г. М. Тарасюк під проектом розуміє «комплекс науково-дослідних, проектно-конструкторських, соціально-економічних, організаційно-господарських та інших заходів, пов'язаних ресурсами, виконавцями та термінами, відповідно оформлених і направлених на зміну об'єкта управління, що забезпечує ефективність розв'язання основних завдань та досягнення відповідних цілей за певний період. Кінцевими цілями проектів є створення та освоєння нової техніки, технології та матеріалів, що сприяє виходу вітчизняної продукції на світовий рівень» [315, с. 10].

«Отже, у сучасному розумінні, те, що змінює наш світ, будівництво будинку, створення програми науково-дослідних робіт, реконструкція підприємства, створення нової організації, розробка нової технології й техніки, спорудження корабля, створення кінофільму, розвиток регіону і т. ін. - усе це проекти» [182, с. 7].

Серед широкого різноманіття проектів у різних галузях національного господарства особливе місце посідають освітні проекти, які безпосередньо впливають на формування майбутніх фахівців та розвиток суспільства

загалом. У вищій школі освітні проєкти мають свою унікальну специфіку, оскільки їхнім результатом є не матеріальний продукт, а якісні зміни в знаннях, уміннях та компетентностях учасників освітнього процесу. Саме від викладачів ЗВО залежить успіх реалізації освітньо-наукових проєктів. У педагогічній науці управління освітніми проєктами отримало детальне науково-теоретичне обґрунтування.

Досить вичерпне визначення даного поняття наводить, В. Г. Козленко: «педагогічний проєкт – це планована та систематична діяльність педагога, спрямована на досягнення конкретної мети в освітньому або виховному процесі. Він базується на проєктному підході до навчання та включає створення і реалізацію плану дій, який зорієнтований на досягнення певних результатів учіння або роз-витку учнів. Педагогічний проєкт – це структурований план або програма, що передбачає впровадження конкретної освітньої ідеї, методики чи активної форми роботи з учнями, що допомагає досягти певних навчальних чи виховних цілей» [126, с. 78].

Термін «проєкт» (з лат. *projectus* – кинутий вперед), означає певний задум, план дій.

Дослідниця О. Слободняк, наголошує, що у «науковій літературі педагогічний проєкт трактується як: 1) комплекс взаємопов'язаних заходів спрямованих на зміну педагогічної системи протягом заданого періоду часу, враховуючи певні бюджетні рамки з орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів та специфікації організації; 2) розроблена система і структура дій педагога для реалізації конкретної педагогічної задачі з уточненням ролі і місця кожної дії, часу здійснення цих дій, їх учасників та умов, необхідних для ефективності всієї системи дій» [293, с. 239].

І. І. Шостак вказує, що «освітні проєкти можуть мати дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний та ігровий характер. При впровадженні освітніх проєктних методів необхідно враховувати орієнтацію на інтереси, побажання, а також на практичну цінність та професійну або соціальну свідомість учасників» [385, с. 80].

Отже, сформулюємо авторську дефініцію даного поняття у вузькому розумінні: освітній проєкт являє собою цілеспрямовану діяльність, яка трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення через структуровану взаємодію всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення якісно нових результатів у формуванні професійних знань, умінь та компетентностей у визначені терміни та з урахуванням наявних ресурсів ЗВО.

Тобто, проєкт передбачає складання певного плану (алгоритму) послідовних дій. Передує освітньому проєкту планування робіт, заходів, ресурсів по його реалізації для досягнення визначених цілей. «Завдання управління проєктами – досягти встановлених цілей за показниками обсягів, часу, затрат (бюджету), якості» [328, с. 13]. *Основними завданнями освітнього проєкту у ЗВО є розробка та апробація нових освітніх технологій, що спрямовані на підвищення мотивації студентів до навчання через активні методи роботи. Освітні проєкти мають завдання забезпечення розвитку творчого мислення, творчих здібностей студентів, підвищення кваліфікації викладачів за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій. У практиці освітнього менеджменту вищої школи процес визначення цілі та розробки алгоритму розв'язань завдань називають педагогічним проєктуванням.*

Під педагогічним проєктуванням, А. Д. Цимбару, розуміє «повноцінний науково-дослідницький акт, який передбачає вивчення соціально-педагогічних закономірностей, використання комплексу дослідницьких процедур, створення соціально-педагогічних умов для оптимізації творчого продукту. Його провідними ознаками є соціальна значущість, педагогічна виправданість, можливість практичної реалізації, інноваційність продукту й ефективність змін» [338, с. 41].

«Педагогічне проєктування (за визначенням О. Слободняк) – це не тільки діяльність, а і процес послідовної зміни станів, що характеризуються оволодінням новими знаннями, видами діяльності, мірою впорядкованості інформації. Педагогічне проєктування з технологічної точки зору – це

система, яка складається з загальної культури, гуманістичної спрямованості, професійних знань та вмінь, творчості, педагогічних здібностей, технологічної компетентності» [293, с. 239–240].

Тобто, освітній проєкт передбачає певну осмислену і цілеспрямовану діяльність викладача, яка виражається у досягненні конкретних результатів.

М. Усімбаєва наголошує: «результатом діяльності є перетворення як у зовнішньому світі, так і у самій людині, її знаннях, мотивах, здібностях. Реалізація певної діяльності у навчально-виховному процесі може відбуватися у проєктній діяльності» [324].

Схожу думку поділяє педагогиня Л. А. Мартинець [175; 176]. Під проєктною діяльністю дослідниця розуміє «систему різних практичних дій особистості (групи, колективу), спрямованих на створення певного творчого продукту/продукції. Проєктна діяльність відрізняється від просто колективно підготовленого заходу або групової діяльності з наданням наочних результатів тим, що демонструє головний результат проєкту – аналіз діяльності та пред'явлення способу розв'язання окресленої проблеми» [с. 175].

Алгоритм педагогічного проєктування, на думку, Н. Кулалаєвої, складається з етапів: 1) розроблення критеріїв та показників для експертизи спроектованого освітньо-виробничого середовища; 2) визначення освітньої ідеології (модальності) цього середовища та стратегії її реалізації; 3) обґрунтування конкретно-змістових цілей і завдань передбачуваного інноваційного освітнього процесу, орієнтованого на конкретний результат; 4) добір та структурування змісту цього освітнього процесу з урахуванням ієрархічного комплексу потреб всіх його суб'єктів (здобувачів освіти, їхніх батьків, педагогічних працівників, замовників робітничих кадрів, засновники закладів освіти) та створення його проєкту; 5) розроблення проєкту технологічної організації освітньо-виробничого середовища на основі планування й організації освітньої діяльності, відповідних стимулів і взаємодій; 6) створення проєкту просторово-предметної організації освітньо-виробничого середовища, що відповідає особливостям дуальної освіти

(практико-орієнтованості, інтелектуалізації, індивідуалізації професійного навчання, розвитку соціального партнерства, відповідності регіональній інфраструктурі тощо); 7) розроблення проєкту соціальної організації освітньо-виробничого середовища, що сприяє налагодженню між усіма суб'єктами освітнього процесу взаєморозуміння та продуктивної співпраці, їхньої участі в управлінні освітнім процесом, створенню позитивного психологічного клімату; 8) здійснення експертизи розробленого проєкту освітньо-виробничого середовища з можливістю його коригування на кожному етапі» [147].

Група дослідників О. А. Кучерук, Б. Б. Сергієнко, Н. Ф. Шурхно вважають, що «проєктна діяльність спрямована на розвиток пізнавальних навичок і продуктивної співпраці здобувачів освіти, формування вміння самостійного конструювання своїх знань, орієнтування в інформаційному просторі, комунікацію та ін. Під час процесу підготовки і виконання проєкту здобувачі освіти мають змогу аналізувати, узагальнювати та інтегрувати знання, здобуті з різних джерел» [153].

«Проєктування є обов'язковою частиною професійного навчання, як справедливо зазначає В. Лісовий, у якості його продуктів добре відомі навчальні та технічні проєкти. У досвіді навчання у вищій школі проєктна діяльність використовується в різних напрямках. З одного боку, традиційне (особливо в технічних ЗВО) дипломне проєктування є навчальною і одночасно контролюючою формою організації підготовки фахівця. Створення курсового або дипломного проєкту виступає як результуючий акт, що свідчить про здібність студента до самостійного створення і публічного пред'явлення професійного продукту. З іншого боку проєктування все ширше починає застосовуватися як особливий вид педагогічної діяльності, у тому числі для вирішення завдань гуманітаризації освіти» [158, с. 87].

«Проєктування в галузі педагогіки та психології І. П. Радомський відносить до соціальної сфери, а його продукт можна віднести до гуманітарних проєктів. Метою гуманітарного проєктування виступає

удосконалення того, що визначається особливостями людської природи і людських взаємовідносин а інноваційність – одна з найважливіших ознак будь якого проєкту та цільова спрямованість процесу проєктування» [265, с. 5].

Отже, освітній проєкт у ЗВО виконує роль генератора інновацій в освітньому середовищі, оскільки дозволяє перетворити науково-теоретичні ідеї на практичні управлінські рішення, здатні покращити якість навчання студентів (сформувати нові знання, вміння, навички). Безпрецедентна роль освітніх проєктів виявляється у сприянні модернізації (осучасненню) освітніх програм професійної підготовки студентів за конкретними спеціальностями, а також впровадженню сучасних дидактичних методик, засобів та технологій, адаптуючи їх до потреб роботодавців. Крім того, освітні проєкти забезпечують успішну інтеграцію науково-дослідницької діяльності студентів та викладачів з навчальним процесом.

Велике різноманіття освітніх проєктів (відповідно до постановки цілей, ролі та завдань) зумовлює необхідність їх наукової класифікації. А. Пандазі та Т. Станжур, досліджуючи теоретичні положення та описуючи власний практичний досвід, пропонують свою класифікацію освітніх проєктів (дивись Таблицю 2.4).

Таблиця 2.4.

Класифікація освітніх проєктів

Класифікація проєктів	
За типологією проєктів	
Домінуюча у проєкті діяльність: – дослідницька; – пошукова; – творча; – рольова; – практично-орієнтована.	Предметно-змістова галузь проєкту: – монопроєкт; – міждисциплінарний проєкт.
Характер координації проєкту: – безпосередній (жорсткий або гнучкий); – прихований.	Кількість учасників проєкту Тривалість проєкту
За метою діяльності проєктів	
Інформаційні проєкти	Творчі проєкти
Дослідницькі проєкти	Практико-орієнтовані

Джерело: [221, с. 90–91].

Класифікацію навчальних проєктів у сучасній педагогіці вищої школи за різними ознаками наводить Т. І. Вороненко, дивись Таблицю 2.5.

Таблиця 2.5

Класифікація навчальних проєктів

Параметр	Вид проєкту	Характеристика	Форма продукту
1	2	3	4
Кількість учасників	Індивідуальний	Увесь проєкт виконується однією особою	Залежить від виду діяльності
	Груповий	Виконується групою учнів, від яких вимагається розділення обов'язків, спільне вирішення питань, уміння керувати і виконувати вказівки	
Вид діяльності учнів	Творчий	Зміст і структура залежить від креативності, інтересів авторів	Збірник творів, словник, вистава (тематичний вечір) тощо
	Рольовий (ігровий)	Групи учнів виконують окремі завдання з однієї теми, але спільно працюють над аналізом, узагальненням, висновками і кінцевим продуктом	Шкільні стіннівки, буклети, урок-конференція, зведена доповідь тощо
	Дослідницький	Діяльність учнів спрямована на розв'язування творчих завдань. Етапи виконання характерні для будь-якої наукової роботи	Науковий реферат (довід), інформаційний стенд
	Інформаційний (ознайомчо-орієнтовний)	Структура відповідає дослідницькому проєкту, але не передбачає експериментальної роботи	Науковий реферат (довід), інформаційний стенд, буклет
	Практико-орієнтований (прикладний)	Результат діяльності, структура проєкту чітко визначені. Функції розподілені між учасниками. Підсумки роботи оформлені в суспільно-корисний продукт	Шкільна стіннівка, інформаційний стенд, сценарій тематичного вечора, виставка робіт
	Спрямований проєкт	Розв'язування запропонованої вчителем діяльнісно-ціннісної задачі засобами інформаційних джерел	Створення та редагування власних цифрових об'єктів
Час виконання	Міні-проєкт	Виконується у межах уроку	Залежить від виду діяльності
	Коротко-строковий	Виконується у поза-урочний час у межах вивчення теми	
	Довгостроковий (річні)	Виконується у поза-урочний час упродовж року і більше	

Продовження таблиці 2.5

1	2	3	4
Характер координації	Зі скритою координацією	Учитель – повноправний учасник проєкту	Залежить від виду діяльності
	З відкритою координацією	Учитель організовує, координує, контролює роботу	
Метод отримання інформації та її джерело	Словесний	Опитування, бесіди для отримання інформації щодо об'єкта, що вивчається	Відповідає дослідницькому методу
	Спостереження	Візуальне вивчення змін властивостей або поведінки природного об'єкта	
	Збору і обробки статистичних даних	Тлумачення тексту, аналіз його змісту з метою отримання об'єктивних кількісних характеристик	
	Експериментальний	Виконання освітнього експерименту	
Функція проєкту	Навчальний	Виконується впродовж тривалого періоду	Залежить від виду діяльності
	Контролюючий	Реалізується в ході поточного та підсумкового контролю	Різнопланові завдання
Структура (кількість етапів)	Триетапні	Складаються з етапів: підготовчого, виконавчого, презентаційного	Залежить від виду діяльності
	П'ятиетапні	Має етапи: підготовчий (вироблення концепції); складання плану проєкту; впроваджувальний (реалізація); контроль і корекція; заключний	
Предметно-змістовна область	Монопроєкти	Реалізуються в межах одного освітнього предмета	Залежить від виду діяльності
	Міжпредметні проєкти	Виконуються виключно в позаурочний час під керівництвом фахівців з різних областей знань	

Джерело: [47, с. 81–84].

Освітній проєкт, як і будь-яка осмислена людська діяльність має ряд відмінних рис, які надають йому унікальності, цілісності. Тобто, характеристики освітнього проєкту викладачам слід розглядати як сукупність специфічних властивостей, які відрізняють проєктну діяльність від інших видів педагогічної роботи (навчальної, виховної, науково-дослідницької) разом із тим, визначають її унікальність у досягненні цілей через системний підхід до організації освітнього процесу у ЗВО.

На думку О. В. Івасів, «характеристиками проєкту є:

- тимчасовість – ця характеристика відображає короткочасність як дії самого проєкту так і управління ним, однак за часовими межами управління буде довшим, ніж функціонування самого проєкту;
- операційність – цей механізм пов'язаний з алгоритмізацією проєкту, його поділ на певні операції, чим цей поділ на операції буде точнішим, тим краще буде результат;
- технологічність – це раціональна організація проєкту на всіх його етапах за принципом автоматизації, тобто учасники повинні до деталей розуміти всі операції, включатись у них і навіть удосконалювати самі операції;
- прогностичність – необхідна для виявлення непередбачуваних проблем під час проєкту, а також прогнозування і планування вважаються одними з основних функцій менеджменту;
- модельованість – вчителі або керівники складають модель проєкту як своєрідний інструмент для пізнання;
- пошуковість – потребує дослідницької компетентності учнів та керівників зокрема;
- пізнавальність – це самостійний пошук учнями інформації, її дослідження, а також пошук вирішення досліджуваної проблеми проєкту;
- згуртованість команди – означає єдність всіх учасників команди, учні повинні мати спільний інтерес до проєкту, мати спільну мету для її успішного досягнення;
- керованість – дає можливість спостерігати, як відбувається реалізація проєкту та контролювати хід виконання проєкту» [108, с. 62–63].

Дещо вузький погляд на риси проєкту пропонує А. В. Євдокимова, дослідниця виділяє такі «основні характеристики проєкту: а) унікальність (інноваційність, неповторність як самого проєкту, так і його елементів);

б) разовість (один і той же проєкт не може бути реалізований декілька разів);
 в) тимчасовість (проєкти, на відміну від операційної діяльності, обмежені у часі); г) обмеженість у ресурсах (фінансових, матеріальних, людських тощо);
 д) невизначеність (ризика)» [228, с. 6].

На думку В. В. Ягупова, «зміст поняття «педагогічне проєктування» характеризується двома моментами (характеристиками): 1) ідеальним характером мисленнєвих дій, спрямованих на цілі, зміст, методи, форми, засоби та результати педагогічної діяльності; 2) спрямованістю педагогічного проєктування на утворення чого-небудь у майбутньому в навчально-виховному процесі освітнього закладу» [388].

Аналіз наведених наукових поглядів дослідників щодо характеристик освітнього проєкту виявляє їх значну фрагментарність, відсутність системності у визначенні базових ознак. Так, наприклад, О. В. Івасів [108] пропонує найбільш деталізований перелік, однак деякі характеристики (як-от «пошуковість» та «пізнавальність») дублюють одна одну, а інші потребують більш чіткого концептуального обґрунтування. Дослідниця А. В. Євдокимова [228] наводить лаконічніший, але більш структурований підхід, зосереджуючись на лише фундаментальних ознаках проєктної діяльності, залишивши поза увагою другорядні. Позиція В. В. Ягупова [388] обмежується лише двома загальними характеристиками, не розкриває унікальності саме освітніх проєктів у ЗВО.

Отже, на підставі проведеного дослідження, нами було виділено авторські загальні ознаки освітнього проєкту ЗВО:

- **цільова спрямованість** – передбачає наявність чітко сформульованої педагогічної мети освітнього проєкту;
- **тривалість у часі** – встановлення визначених строків початку та завершення освітнього проєкту;
- **унікальність змісту** – отримання, у підсумку, інновації або нових знань, умінь, навичок здобувачів освіти;

- **ресурсні обмеження** – визначення потреби в людських, матеріальних та фінансових можливостях ЗВО;
- **командна взаємодія** – наявність учасників, співпраця між викладачами, студентами, стейкхолдерами;
- **практична орієнтованість** – спрямованість на отримання конкретного освітнього результату, який можна використати для вирішення реальних науково-дослідницьких або педагогічних завдань;
- **інноваційність** – передбачає використання нових методів, засобів, технологій, які сприяють модернізації освітнього середовища ЗВО;
- **управління якістю** – систематичний процес планування, контролю та забезпечення відповідності всіх етапів реалізації освітнього проєкту.

Окрім цього, ми виділяємо ряд унікальних, специфічних ознак управління якістю освітнього проєкту у ЗВО:

- **педагогічна результативність** – кінцевий наслідок освітнього проєкту який полягає у якісних змінах професійної підготовки учасників через формування нових знань, умінь, компетентностей;
- **рефлексивно-оцінювальна природа** – систематичне осмислення учасниками власного освітнього досвіду, самооцінки розвитку;
- **багаторівнева взаємодія** – реалізація проєкту передбачає утворення багатовимірного освітнього простору, де відбуваються зв'язки: «викладач-студент», «студент-студент» та «освітня спільнота-зовнішнє середовище»;
- **формування індивідуальних освітніх траєкторій** – структура та процес реалізації проєкту дозволяє враховувати різні методики навчання, темпи засвоєння матеріалу, інтереси здобувачів освіти;
- **моніторинг результатів** – відстеження прогресу учасників на всіх етапах реалізації проєкту через використання методів наукового аналізу для своєчасного корегування змін освітнього процесу;

- *багатокритеріальне оцінювання якості* – розраховується за кількома параметрами: досягнення педагогічних цілей, розвиток особистісних якостей учасників, покращення успішності навчання тощо;
- *зворотний зв'язок* – отримання відгуків від всіх учасників забезпечує постійне вдосконалення освітнього процесу.

Варто розглянути сутність і принципи управління освітніми проєктами. Для викладачів це дає можливість зрозуміти, як організувати ефективний освітній процес у ЗВО, спрямований на досягнення високих результатів. Управління освітніми проєктами передбачає поєднання педагогічних, організаційних, соціологічних, психологічних та менеджерських підходів для реалізації інноваційних науково-дослідницьких чи навчально-виховних ідей.

Термін «управління» походить з теорії менеджменту, стосується організації праці групи людей для досягнення спільної мети. В освітніх закладах, управління виступає як інструмент впливу на викладачів та здобувачів освіти. Управління одночасно об'єднує цілеспрямовані дії викладача з механізмами самоорганізації студентів, сприяючи досягненню якісних освітніх результатів і розвитку професійних компетентностей, згідно навчальних програм професійної підготовки.

Н. Г. Гвазава робить важливе уточнення: «поняття «менеджмент» і «управління» близькі за значенням, але термін «управління» набагато ширший, оскільки застосовується у різних видах діяльності, у сферах і органах управління» [56, с. 40].

Енциклопедичний словник з державного управління пропонує таке визначення: «управління – функція організованих систем (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує реалізацію мети і підтримку режиму діяльності, сталість і розвиток певних структурних елементів» [88, с. 722].

В. К. Колпаков та О. В. Кузьменко зазначають, що «до основних компонентів управлінської системи належать: суб'єкт, об'єкт; управлінський вплив» [130, с. 9].

М. А. Заєць, О. В. Мірошніченко, А. Р. Скальська вважають: «управління можна уявити як єдність двох взаємопов'язаних підсистем: підсистеми, що здійснює управління, та підсистеми, над якою це управління здійснюється (тобто суб'єкта та об'єкта управління)» [100, с. 119].

Узагальнюючи розрізнені наукові трактування, І. І. Драч, наводить наступне визначення: «управління – це вид діяльності, що забезпечується сукупністю цілеспрямованих впливів суб'єкта управління на керовану систему, які узгоджені з механізмами її самоорганізації і спрямовані на підтримання функціонування системи та забезпечення її розвитку» [81].

І. А. Грузіна, І. О. Кінас, І. М. Перерва наголошують: «У більшості випадків управління розглядають, як самостійний вид професійної діяльності, яка спрямована на досягнення намічених цілей шляхом раціонального використання матеріальних і трудових ресурсів із застосуванням принципів і методів теорії управління, призначене для органів державної влади та місцевого самоврядування» [318, с. 8].

Проте, управління є досить широким поняттям, оскільки стосується багатьох сфер людської трудової діяльності. Проте, нас цікавить управління освітніми проектами.

Й. Сьодерлунд розглядає управління проектами як «швидко зростаючу підгалузь менеджменту та організаційних досліджень, що відображає еволюцію цієї дисципліни в рамках більш широкого управлінського контексту» [517].

Р. А. Лундін та А. Сьодерхольм визначають «проекти як тимчасові організації, що характеризуються особливостями часу, завдання, команди, переходу та кінцевих станів, а також кількістю учасників, які зобов'язані досягти спільної мети» [483].

Асоціація проєктного менеджменту Великобританії (APM) розглядає «управління проєктами як застосування процесів, методів, навичок, знань та досвіду для досягнення конкретних цілей проєкту відповідно до критеріїв прийняття проєкту в рамках узгоджених параметрів, має остаточні результати,

які обмежені кінцевими часовими рамками та бюджетом» [398].

О. С. Войтенко пропонує таке визначення: «управління проектом – це застосування знань, навичок, інструментів і методів до робіт проекту для задоволення вимог, що висувають до проекту» [43, с. 10].

В. Приймак наводить досить розгорнуте визначення: «управління проектом – застосування знань, вмінь, навичок (компетенцій) методів та інструментів до робіт проекту з метою забезпечення дотримання вимог проекту. Управління проектом, включає: 1) визначення вимог; 2) вирішення проблем, задоволення різних потреб і сподівань зацікавлених сторін проекту в ході планування і виконання проекту; 3) збалансування конкуруючих обмежень проекту, таких як: зміст; розклад; бюджет; ресурси; якість; ризики тощо» [241; 242].

О. М. Филипенко та Т. С. Колеснік вважають: «загальне управління проектом включає планування, організацію, виконання і поточний контроль за виробничими діями, а також допоміжні дисципліни: комп'ютерне програмування, право, статистику і теорію ймовірностей, логістику і роботу з персоналом. Управління проектом – це діяльність, спрямована на реалізацію проекту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях за часом, ресурсами, а також якості кінцевих результатів проекту (документованих, наприклад, у технічному завданні)» [329, с. 16].

Отже, на основі розглянутих вище наукових поглядів різних дослідників, доцільно перейти до визначення управління освітнім проектом, яке відображає, з одного боку, специфіку освітнього процесу у ЗВО, а з другого боку, успішно координує навчально-наукову діяльність викладачів і студентів.

Управління освітнім проектом (у вузькому значенні) – це діяльність викладача (або команди викладачів), що забезпечує планування, організацію, реалізацію та контроль, а також взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу для досягнення педагогічних цілей через перетворення інноваційних ідей у практичні освітні рішення в межах визначених ресурсних

обмежень ЗВО.

Управління освітнім проектом (у широкому значенні) – це інтегрована система педагогічних, організаційних, соціально-психологічних та менеджерських підходів, яка спрямована на створення інноваційного освітнього середовища, де через багаторівневу взаємодію всіх учасників (викладачів, студентів, адміністрації, баз практики, зовнішніх стейкхолдерів) забезпечується комплексний розвиток професійних компетентностей на основі реалізації дидактичних моделей орієнтованих на формування індивідуальних освітніх траєкторій та досягнення якісно нових результатів у сфері вищої освіти з використанням сучасних технологій, методів і засобів навчання.

Варто зауважити, що для забезпечення ефективної реалізації управління освітнім проектом, яке охоплює комплексну взаємодію команди і використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, необхідно спиратися на чітко визначені принципи. Оскільки принципи слугують організаційними засадами (відображають функції менеджменту, методи командної роботи) та педагогічним засадами (вимоги, яким мають відповідати навчальні програми професійних дисциплін, дидактика) необхідними для впровадження проектного навчання у ЗВО, викладачі зобов'язані їх дотримуватися. Тому, необхідно враховувати принципи управління освітніми проектами, які не лише формують теоретичну основу проектного навчання у ЗВО, але й забезпечують практичну реалізацію інноваційних освітніх рішень.

Великий тлумачний словник сучасної мови трактує «принцип» як «основне вихідне положення якої-небудь наукової системи, теорії, ідеологічного напрямку» [40].

Принципи являють собою вихідні твердження певної наукової концепції; утворюють науково-обґрунтований фундамент для організації управління освітніми проектами у ЗВО. Принципи управління освітніми проектами слугують орієнтиром (рекомендаціями) для викладачів, студентів, адміністраторів і команд дослідників ЗВО, забезпечують структуровану

робочу взаємодію всіх зацікавлених сторін. Крім того, принципи сприяють створенню педагогічної системи (моделі) організації проєктного навчання, що поєднує інноваційні ідеї, методи, засоби, умови, методи та механізми оцінювання, які спрямовані на досягнення визначених цілей. Отже, варто розглянути принципи управління освітніми проєктами у ЗВО.

Н. В. Блага вказує, що «управління проєктами допомагає організаціям набувати ваги за допомогою таких принципів: 1) узгодження з організаційною стратегією; 2) інтеграція з організаційними можливостями; 3) послідовність навчання; 4) організаційна інтеграція; 5) ставлення до організації; 6) постійний розвиток» [31, с. 24].

Група науковців П. П. Микитюк, В. Я. Брич, Ю. І. Микитюк, І. М. Труш вважає, що «управління якістю проєкту ґрунтується на таких основних принципах: якість – невіддільна властивість проєкту загалом, а не самостійна функція управління; якість оцінює споживач, а не виробник; відповідальність за якість має бути адресною; усі виконавці повинні мати відповідну кваліфікацію, дозволи й ліцензії на виконання конкретних робіт проєкту; для реального підвищення якості проєкту потрібні нові технології; підвищити якість проєкту можна тільки зусиллями всіх працівників; доцільно контролювати процес, а не результат; політика у сфері забезпечення якості проєкту має бути частиною загальної політики підприємства» [182, с. 143].

Стандарт ISO10006 має назву «Менеджмент якості. Управління якістю при управлінні проєктами» [82]. «Основні принципи управління якістю за стандартами серії ISO 10006: 1) орієнтація діяльності компанії на клієнта; 2) відповідальність керівництва за створення сприятливого середовища щодо якості та безперервне вдосконалення системи менеджменту якості; 3) сприйняття проєкту як сукупності запланованих і взаємопов'язаних процесів; 4) фокусування уваги на якості продуктів і послуг як на необхідній умові відповідності цілям проєкту; 5) відображення всіх напрямків діяльності у вигляді процесів; 6) структурний узагальнений підхід до проєкту» [67, с. 92].

Оскільки кінцеву мету проєкту можна досягти лише дотримуючись

виконання відповідних правил, дослідники Л. Є. Довгань, Г. А. Мохонько, І. П. Малик вказують, що «результати повинні відповідати засадничим принципам організаційного моделювання і проєктування, а саме: а) адекватне структурне відображення процесу досягнення мети, під процесів створення продуктів та формування результатів проєкту; б) забезпечення повноти результатів, змісту та якості продуктів проєкту; в) урахування спеціалізації ресурсів, специфіки їх вертикального та горизонтального розподілу і групування; г) раціоналізм архітектури та ефективність системи управління загалом» [327, с. 121].

З точки зору менеджменту, Т. Л. Мостенська та Т. В. Лобунець виділяють «основні принципи управління проєктами: 1) цілеспрямованість; 2) системність; 3) комплексність забезпеченість; 4) пріоритетність; 5) економічна безпека заходів» [201, с. 14].

Таким чином, принципи управління освітніми проєктами у ЗВО, потрібно розглядати як вихідні положення наукової концепції (моделі навчання), що формують основу для структурованої взаємодії викладачів і студентів, сприяючи досягненню цілей через інтеграцію організаційно-управлінських і педагогічних засад діяльності. Так, Н. В. Блага [31] наголошує на узгодженні з організаційною стратегією, об'єднання можливостей, послідовності навчання та постійному розвитку. Натомість, П. П. Микитюк, В. Я. Брич, Ю. І. Микитюк, І. М. Труш [182] підкреслюють якість як невід'ємну властивість проєкту, відповідальність і контроль процесів. Стандарт ISO 10006 [82] акцентує на клієнтоорієнтованості (що слід розглядати як студентоцентризм) та процесному підході організації праці. Інші науковці Л. Є. Довгань, Г. А. Мохонько, І. П. Малик [327] вказують на важливість організаційного моделювання в управлінні проєктами, що разом із принципами Т. Л. Мостенської та Т. В. Лобунець [201] (цілеспрямованість, системність, комплексність) створює систему для ефективного менеджменту, поєднуючи якість, інновації та структуроване планування.

Отже, на основі проведеного дослідження та систематизації наукових поглядів дослідників, нами було виділено принципи управління освітнім проєктом, які враховують основні засади педагогіки вищої школи та менеджменту освіти, зокрема:

- цілеспрямованість означає, що усі дії спрямовані на реалізацію проєкту орієнтовані на досягнення чітко визначених освітніх цілей;*
- системність – забезпечує комплексний підхід до управління освітнім проєктом через взаємопов'язані дидактичні процеси (навчання, самостійна робота, науково-дослідницька діяльність) та організаційно-управлінські процеси (планування, організація та контроль);*
- постійний контроль передбачає оцінювання та моніторинг успішності студентів (знань, умінь, навичок з навчальних дисциплін);*
- орієнтація на клієнта (студентоцентризований підхід) означає відповідність потребам і очікуванням студентів (замовників освітніх послуг);*
- ресурсне забезпечення передбачає, що команда має планувати, розподіляти та раціонально використовувати наявні ресурси ЗВО (матеріально-технічну базу, наукову літературу, лабораторне обладнання, комп'ютерну техніку, інвентар, кошти, канцелярське приладдя, меблі, світло, Інтернет тощо) для ефективної реалізації освітнього проєкту;*
- командна відповідальність означає, що усі учасники освітнього проєкту персонально звітують за якість і результати (продукт) своєї діяльності;*
- інноваційність – передбачає, що учасники освітнього проєкту працюють над одержанням нових знань, вмінь, навичок, а також активно застосовують сучасні інформаційно-комп'ютерні*

технології, нові педагогічні методи, засоби, моделі, технології для підвищення ефективності своєї навчально-наукової діяльності.

- *структурована взаємодія та комунікація – означає, що для реалізації поставлених цілей створюється тимчасова команда освітнього проєкту (викладач-керівник, виконавці-студенти, лаборанти, методисти та інші), учасники якої постійно обмінюються інформацією між собою та ухвалюють рішення, виконують спільну роботу, проводять дії та заходи в межах своїх повноважень;*
- *актуальність результатів освітнього проєкту полягає у відповідності здобутих професійних компетентностей студентів майбутній професійній діяльності, узгодженість із потребами роботодавців та зовнішніх стейкхолдерів.*

Таким чином, загальні принципи управління освітнім проєктом визначають фундаментальні наукові засади, які поєднують педагогічні та управлінські підходи для забезпечення ефективної реалізації освітніх цілей через системну організацію, студентоцентризований підхід, командну співпрацю, інноваційність та спрямованість на практичне застосування отриманих результатів у ЗВО.

Також можна виділити специфічні принципи управління якістю освітнього проєкту у ЗВО:

- *адекватність освітнім стандартам – якість має відповідати державним стандартам вищої освіти та вимогам навчальної програми здобуття професії;*
- *безпечність освітнього середовища ЗВО означає, що результати освітнього проєкту мають забезпечувати побутові, освітні і дослідницькі потреби студентів та викладачів, а також створювати певний комфорт, протидію булінгу та захист прав учасників освітнього процесу;*

- *інтеграція концепції (моделі) якості в усі процеси ЗВО – вибудовує систему менеджменту якості, де кожен етап проєкту контролюється та координується відповідно до розроблених методичних правил, забезпечуючи тим самим високу наукову та освітню цінність, а також використання об'єктивних критеріїв для оцінки якості продуктів проєкту;*
- *академічна доброчесність – боротьба як з боку студентів так і викладачів із плагіатом, фальсифікацією, імітацією, компіляцією результатів освітньої роботи та наукових досліджень;*
- *безперервне вдосконалення полягає у постійному розвитку методів і технологій навчання в рамках реалізації освітнього проєкту з метою поліпшення кінцевих результатів, розвитку професійних компетентностей;*
- *практична спрямованість – орієнтація навчання студентів на реальні потреби баз практики, галузі педагогіки та освіти загалом, розв'язання прикладних проблем науки і техніки;*
- *відкритість та прозорість результатів освітніх проєктів – апробація, обмін досвідом, публікація здобутків освітніх заходів та результатів наукових досліджень у періодичних професійних виданнях та матеріалах конференцій, а також передбачає активну взаємодію зі стейкхолдерами;*
- *вирішення конфліктів та усунення ризиків – передбачає мінімізацію впливу негативних факторів (соціально-психологічних, економічних, технічних) на результати проєкту за рахунок антикризового управління.*

Таким чином, специфічні принципи управління якістю освітнього проєкту у ЗВО формують особливі правила та вимоги (педагогічні, соціальні, організаційні та управлінські), що враховують унікальні характеристики освітнього середовища вищої школи, а також спрямовані на досягнення високої якості надання освітніх послуг через дотримання стандартів,

створення безпечного середовища, академічну доброчесність, практичну орієнтованість та безперервне вдосконалення освітнього процесу.

На думку О. М. Кулініч «для галузі освіти актуальним є те, що для ефективного управління проектами добре структурованою має бути саме система. Суть структуризації (декомпозиції) в тому, що проєкт і система його управління розбивається на:

- фази життєвого циклу освітнього проєкту, завдання, поодинокі робочі процеси, етапи роботи;
- розподіл повноважень у загальному, окремі певні роботи учасників освітнього процесу, що пов'язані між собою у структуру робіт за проєктом;
- організаційну структуру працівників за проєктом, подання розпоряджень, створення персоналізованих завдань;
- створення матриці розподілу відповідальності й обов'язків працівників при виконанні робіт за проєктом, яка міститиме його структуру;
- підсистеми за областями управління проєктом, а саме за рівнем владно-організаційного контролю, що функціонують практично протягом усіх фаз управління проєктом;
- функції загально-системні, що реалізуються в структурі усіх підсистем протягом терміну існування усіх фаз реалізації проєкту» [148, с. 209].

Управління освітнім проєктом вимагає від викладача-керівника його структуризації на певні логічно-змістовні етапи. Варто звернути увагу на декомпозицію тривалості освітнього проєкту в часі, тобто його життєвий цикл.

«Життєвий цикл проєкту (І. Якименко, Є. Штефан, В. Лук'янихін) – це ряд фаз, які проходить проєкт від початку до завершення. Фази можуть бути послідовними, ітеративними (такими, що повторюються), або такими, що перекриваються» [389, с. 9].

Як справедливо наголошує О. В. Придатко: «тимчасовість освітнього

проєкту визначається обмеженням часу його реалізації. Кожному освітньому проєкту на стадії планування задається часовий діапазон, в межах якого команда проєкту зобов'язана виконати визначений перелік робіт згідно з вимогами навчальної програми. Тривалість освітніх проєктів визначається академічними ресурсами або кредитами» [240, с. 43].

М. Бабаєв зауважує, що «керівники проєктів розбивають життєвий цикл проєкту на етапи по-різному. Найбільш традиційним є виділення у проєкті чотирьох загальних фаз життєвого циклу проєкту: ініціація, планування, впровадження і контроль, завершення» [12, с. 20].

В. Г. Козленко виділяє «ключові етапи управління освітніми проєктами:

1. Планування. Визначення мети проєкту, формулювання завдань, обґрунтування необхідності та доцільності його впровадження, оцінка ресурсів (бюджет, час, персонал), розробка графіка виконання.

2. Впровадження та організація роботи. Реалізація проєктних заходів відповідно до затвердженого плану, координація робіт між учасниками команди, вирішення виникаючих проблем, контроль за виконанням етапів.

3. Моніторинг та оцінка результатів. Систематичне спостереження за ходом проєкту, оцінка досягнутих результатів, аналіз ефективності заходів, виправлення помилок, якщо це необхідно.

4. Завершення проєкту. Підготовка звіту про виконані роботи та досягнуті результати, архівація документації, оцінка уроків та рекомендації для майбутніх проєктів» [128, с. 106].

Управління освітніми проєктами є специфічною галуззю педагогіки вищої школи, що відповідно потребує адаптації загальних принципів класичної теорії менеджменту до особливостей виховного та навчально-дослідницького процесів. На основі проведеного аналізу сучасних наукових поглядів, ознак та принципів менеджменту, можна виділити п'ять основних фаз управління освітніми проєктами, а саме:

1. *Фаза ініціації та розробки концепції освітнього проєкту.* У рамках планування освітніх проєктів перша фаза характеризується визначенням

освітніх потреб замовників освітніх послуг та формулюванням цілей навчання. «Науковою основою концепції освітнього проєкту є теорія системного аналізу в освіті та принципи проєктно-орієнтованого навчання» [446]. Важливим завданням є проведення аналізу усіх зацікавлених сторін в результатах освітніх проєктів, тобто: студентів, викладачів, батьків, адміністрацію ЗВО, профільні кафедри, бази практики та громадські організації.

2. Фаза планування та педагогічного дизайну – для освітніх проєктів вона охоплює розробку навчальних планів, освітніх програм професійної підготовки студентів, методичного забезпечення, методів, технологій та засобів, критеріїв оцінювання. «Важливим інструментом при цьому є створення викладачами-керівниками Work Breakdown Structure (WBS) з урахуванням специфіки навчальних модулів дисциплін. Теоретичним підґрунтям фази планування освітнього проєкту є принципи педагогічного дизайну та модульно-компетентнісний підхід» [452]. Особлива увага приділяється визначенню потребі в ресурсах, не лише матеріально-технічне забезпечення ЗВО, а й науково-інтелектуальний потенціал науково-педагогічного колективу.

3. Фаза реалізації передбачає впровадження плану освітнього проєкту. На цьому етапі активно проводиться організація праці, виконання робіт, проведення заходів, дій, а також розподіл прав та відповідальності у межах повноважень виконавців (учасників, керівників). «Відповідно до стандартів РМІ, фаза виконання освітнього проєкту передбачає формування команди проєкту, підготовку необхідної інфраструктури, проведення «пілотного» тестування» [521]. Здійснюється організація навчально-методичного забезпечення та підготовка технологічної платформи (програмно-комп'ютерне та інформаційне забезпечення) освітньо-наукового процесу.

4. Фаза моніторингу виконання є найскладнішою, оскільки «поєднує безпосередню освітню діяльність із систематичним контролем якості» [500]. Особливістю освітніх проєктів є необхідність адаптивного управління (залежно від ситуації), коли викладачі-керівники вносять корективи на основі

поточних результатів навчання за вивчення професійних дисциплін, наладження зворотного зв'язку у формі консультацій, пропозицій і зауважень від студентів. «Управління якістю в освітніх проєктах базується на циклі PDCA (Plan-Do-Check-Act), адаптованому до освітніх процесів» [500]. Критично важливими при цьому є: а) контроль усіх напрямів роботи, регулювання освітнього обладнання та координація робіт; б) ефективні інформаційні комунікації; в) управління ризиками; г) впровадження змін та адаптаційних заходів в освітньому середовищі ЗВО – саме за ці напрями роботи відповідають керівники проєктів.

5. Фаза завершення та інституціоналізації. «П'ята фаза передбачає систематизацію та узагальнення одержаних результатів (продукту) проєкту, оцінку досягнення освітніх цілей та документування найкращих педагогічних практик» [490]. Результатами, як правило, є: нові знання, уміння студентів, чи певні інноваційні розробки (винаходи, корисні моделі тощо) або науково-педагогічні друковані праці. Завершення фази має бути не лише формальним закриття проєкту, а й створення сталих механізмів відтворення успішних практик та формування культури проєктної діяльності в освітній установі.

Отже, кожна із розглянутих нами фаз управління освітніми проєктами має власні завдання, інструменти виконання та критерії оцінки.

Отже, керування освітніми проєктами в ЗВО є невід'ємним елементом сучасної освітньої системи. Сприяє реалізації інновацій та підвищенню якості навчання завдяки поєднанню педагогічних та управлінських підходів. Розробка й впровадження таких проєктів викладачами базується на принципах цілеспрямованості, системності, орієнтації на студента та інноваційності. Проєктне навчання забезпечує формування в студентів необхідних професійних компетентностей та перетворює теоретичні концепції на практичні рішення, що оновлюють освітні програми. Крім того, освітні проєкти активно інтегрують науково-дослідницьку діяльність у освітній процес. Для досягнення результатів викладачі враховують обмеженість ресурсів і потребують розподілу відповідальності та співпраці команди.

2.3. Особливості підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у зарубіжних ЗВО

Викладач не лише втілює в собі роль лектора, передавача знань, а й дослідника, який постійно займається науковою роботою разом зі студентами. Сучасна освітня парадигма характеризується переходом від традиційних форм навчання до проєктно-орієнтованого підходу, у зв'язку із чим, постає проблема підготовки майбутніх викладачів до ефективного управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. В умовах євроінтеграційних процесів особливого значення набуває вивчення зарубіжного досвіду підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів. Важливо виявити передові дидактичні практики та адаптувати їх до національної освітньої системи.

Управління якістю освітніх проєктів у ЗВО собою складний багатокомпонентний процес (управлінський, педагогічний, соціально-психологічний, дослідницький), який вимагає від майбутніх викладачів не лише глибоких професійних знань, але й розвинутих управлінських компетентностей. Передусім варто розвивати уміння організовувати групову діяльність, планування, а також навички проєктного менеджменту та розуміння механізмів, методів, інструментів забезпечення якості освітніх послуг. Не секрет, що зарубіжні ЗВО у своєму розвитку набагато випередили українські, відтак, накопичили значний досвід у сфері підготовки викладачів, особливо у сфері управління освітніми проєктами та забезпечення якості навчання. Отже, іноземний досвід професійної підготовки викладачів потребує систематичного дослідження та узагальнення.

Актуальність дослідження дидактичних засад підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у зарубіжних ЗВО обумовлена декількома головними факторами:

- важливість групової (гурткової) науково-дослідницької діяльності студентів ЗВО;

- зростання вимог стейкхолдерів та роботодавців до якості освітніх послуг;
- інформаційно-комп'ютерне забезпечення та цифровізація освітніх ресурсів зумовлює нові виклики для управління якістю освітніх проєктів;
- недостатня розробленість теоретико-методологічних засад застосування проєктно-орієнтованого підходу у вітчизняній педагогічній науці;
- необхідність впровадження системи забезпечення якості освітніх послуг ЗВО;
- необхідність узгодження освітніх стандартів з європейськими;
- перехід від інформаційно-знаннєвої до проєктно-орієнтованої моделі навчання вимагає нових професійних компетентностей молодих викладачів;
- поява нових педагогічних технологій, методик, орієнтованих на комунікації, інтерактивну взаємодію та групове навчання студентів
- практична потреба вітчизняних ЗВО в ефективних системах управління якістю освітніх проєктів.
- слабка розробленість навчально-методичного забезпечення з управління якістю освітніх послуг ЗВО.

Таким чином, враховуючи викладене вище, можна стверджувати, що дослідження педагогічних особливостей підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у зарубіжних ЗВО є надзвичайно цінним як з науково-теоретичної, так і з практичної точки зору, оскільки сприяє розвитку вітчизняної педагогічної науки. Водночас, досвід зарубіжних країн у сфері управління якістю освітніх проєктів набуває критичного значення для України в умовах війни, адже надає можливість використати апробовані рішення для організації освітнього процесу в кризових ситуаціях. Аналіз практик європейських держав, які ефективно переходили на дистанційні та гібридні форми навчання під час пандемії коронавірусу чи інших форс-

мажорних обставин, дає змогу українським освітнім менеджерам приймати обґрунтовані стратегічні рішення для підтримки безперервності та високих стандартів університетської освіти. Світові методології та принципи керування освітніми проєктами здатні слугувати фундаментом для створення вітчизняних моделей забезпечення освітньої якості в реаліях воєнного часу.

Розглядаючи питання адаптації міжнародного досвіду для професійної підготовки майстрів виробничого навчання, А. О. Заїка наголошує, що «розвинені країни присвячують значну увагу вдосконалення та розвитку професійно-технічної освіти. Політика у сфері освіти таких країн спрямована на поліпшення умов навчання і створення висококваліфікованих робітників для покращення економічної й соціальної сфери в цілому. Необхідність нових ефективних складових змісту професійно-технічної освіти України безпосередньо пов'язана із запровадженням нових педагогічних технологій, спрямованих на принципову зміну навчально-виховних пріоритетів у напрямі становлення особистості студента» [101].

Схожу думку, поділяє О. О. Біляковська, «розглядаючи праксеологічний підхід як основу якості професійної підготовки майбутніх вчителів, дослідниця акцентує увагу на його можливостях щодо організації ефективної діяльності, яка спрямована на вдосконалення особистості в контексті її життєдіяльності та вирішення низки основних завдань у педагогічній праці: 1) виявлення факторів та умов, що дають змогу підвищити ефективність професійно-педагогічної діяльності майбутнього вчителя; 2) втілення завдань соціальної адаптації та діяльнісної зміни освітнього середовища; 3) ефективне органічне поєднання теорії і практики у діяльності майбутнього вчителя для успішної реалізації цілей освіти; 4) якісні зміни у структурі діяльності майбутнього вчителя з метою саморегуляції, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Вчена робить висновок, що реалізація ідей праксеологічного підходу у процесі підготовки майбутніх вчителів як в Україні, так і в Польщі дає можливість створити праксеологічно-орієнтоване навчальне середовище, організувати ефективну освітню діяльність,

спрямовану на забезпечення майбутнього вчителя знаннями продуктивних дій, практичних цінностей, що сприятиме успішній професійно-педагогічній діяльності» [30, с. 52].

О. А. Берегова вважає, що «перспективними шляхами використання європейського досвіду післядипломної освіти педагогів в Україні визначено збереження та адекватне представлення вітчизняного досвіду післядипломної педагогічної освіти у європейському та світовому освітньому просторі; розбудова правового поля післядипломної педагогічної освіти; підняття престижу професії вчителя; запровадження науково обґрунтованої та справедливої системи матеріального стимулювання, яка передбачає тісний зв'язок атестації педагога з підвищенням його кваліфікації; встановлення суттєвих надбавок до заробітної плати на основі атестації та підвищення рівня кваліфікації; формування нового механізму фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, формувати спеціальні фонди для підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної педагогічної освіти» [25, с. 399].

Серед сучасних тенденцій у професійній підготовці викладачів вищої школи у країнах ЄС слід виділити самопідготовку (неформальний напрям навчання) спрямовану на цифровізацію та інформаційно-комп'ютерну компетентність. Так, А. Ковальчук, наголошує, що такий підхід «допомагає підвищити якість освіти і підготовку фахівців до викликів сучасного ринку праці. Завдяки цифровим платформам та онлайн-ресурсам студенти можуть постійно вдосконалювати свої навички, отримувати актуальні знання, а також адаптуватися до швидких змін у освітньому середовищі. Водночас, такі ресурси дозволяють забезпечити індивідуальний підхід до навчання, враховуючи особисті потреби і темпи засвоєння матеріалу. Це сприяє формуванню їхньої готовності до професійної діяльності в умовах сучасного світу, де технології та інновації є невід'ємною частиною освітнього процесу» [122, с. 170].

Дослідниця О. В. Садовець [281], акцентує увагу на необхідності

вивчення іноземної мови паралельно з комп'ютерною грамотністю, при цьому наводить досвід університетів азійських країн (Південна Корея, Китай, Тайвань, Тайланд). Зокрема, вчена пропонує: а) «міждисциплінарний підхід, який передбачає, що потрібно звести до мінімуму вивчення іноземної мови як окремої дисципліни, а натомість пов'язувати її з іншими дисциплінами чи галузями знань, причому не лише академічними, а й соціальними і культурними; б) інтегроване викладання лексики, граматики, фонетики та синтаксису» [281]. «Культуро- і країнознавчі знання з іноземної мови мають бути обов'язковими при підготовці майбутніх викладачів. Їх можна розвивати безпосередньо (наприклад, під час вивчення сленгу, діалектів тощо) або опосередковано (наприклад, під час перегляду іншомовного фільму, відео з YouTube, телевізійних програм і порівняння їх змісту з певними аспектами рідної культури студентів для визначення соціальних норм, які відрізняються або схожі у двох країнах)» [491; 519]; в) «студентоцентризований підхід до розробки освітнього плану; г) застосування інформаційних технологій у освітньому процесі майбутніх викладачів і пояснення методики їх використання у процесі викладання іноземної мови, а також інші заходи» [281].

Поряд із цим, М. В. Грищенко, Я. М. Камбалова та А. М. Михалюк, «аналізуючи інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху, запропонували рекомендації спрямовані на систематизацію процесів професійного розвитку викладачів, забезпечуючи їм гнучкість у виборі напрямів підвищення кваліфікації та підтримку в інтеграції новітніх технологій. Впровадження індивідуальних планів професійного розвитку дозволить враховувати різноманітні потреби викладачів та їхній рівень володіння цифровими технологіями. Використання сучасних цифрових платформ сприятиме доступності дистанційного навчання, що є особливо актуальним в умовах швидкої трансформації освітнього середовища. Змішане навчання дозволить поєднувати традиційні форми навчання з онлайн-інструментами, що підвищить рівень взаємодії між викладачами й

здобувачами освіти. Технічна та фінансова підтримка є критично важливими для забезпечення доступу викладачів до сучасних ресурсів і технологій, що сприятиме їхній швидкій адаптації до змін. Міжнародна співпраця дозволить викладачам отримувати доступ до кращих практик, сприяючи професійному зростанню. Психологічна підтримка допоможе викладачам подолати труднощі, пов'язані з переходом до цифрових технологій, що забезпечить їхню стійкість у нових умовах» [65].

Важливим напрямком професійної підготовки майбутніх викладачів, а також уже працюючих кадрів, є програми міжнародної мобільності та стажування. Варто згадати досвід провідних ЗВО України.

Згідно Закону України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII, стаття 1, частина 2 «академічна мобільність – можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) на території України чи поза її межами» [244].

Отже, на нашу думку, у більш широкому трактуванні, академічна мобільність – це можливість (право) учасників освітнього процесу (студентів, аспірантів, докторантів, викладачів, лаборантів тощо) навчатися, викладати, обмінюватися досвідом під час проведення круглих столів та семінарів, тренінгів, брати участь у роботі наукових гуртків, освітніх проєктів, симпозіумів, науково-практичних конференцій, публікування наукових праць, стажуватися чи проводити наукову (експериментально-дослідницьку) діяльність в іншому ЗВО України чи поза межами держави. Форма участі може бути як фізичний обмін (відвідування) так і он-лайн (дистанційно), змішаною. Оплата заходів з академічної мобільності може здійснюватися за кошти гранту, міжнародних програм обміну, українських та зарубіжних ЗВО, наукових установ або за власний кошт учасника освітнього процесу.

Особливості реалізації академічної мобільності учасників освітнього процесу регулюються Постановою Кабінету Міністрів України «Про

затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» від 12 серпня 2015 р. № 579. «Порядок визначає цілі, завдання, порядок організації академічної мобільності, умови повернення до місця постійного навчання (роботи), виконання програм академічної мобільності, визнання та зарахування її результатів для здобувачів освіти (наукових ступенів), які навчаються в закладах фахової передвищої та вищої освіти, наукових установах, а також працівників зазначених закладів та установ» [256].

Слід зазначити, що процедура академічної мобільності реалізується у рамках внутрішнього положення, адміністративного акту. Положенням про академічну мобільність учасників освітнього процесу ЗВО, розробляється вченою радою та затверджується ректором (директором). Адміністрація ЗВО має право видавати адміністративні акти, що реалізують внутрішнє положення про академічну мобільність, але ці акти мають локальний характер і діють виключно у межах повноважень конкретного закладу освіти.

«Згідно пункту 5 Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» від 12 серпня 2015 р. № 579, завданнями учасників академічної мобільності є:

- підвищення рівня теоретичної та практичної підготовки, професійної майстерності учасників академічної мобільності;
- отримання міжнародного досвіду провадження викладацької, наукової, науково-технічної діяльності та доступу до європейської та світової дослідницької інфраструктури;
- реалізація спільних наукових, науково-технічних та/або освітніх проєктів;
- підвищення рівня володіння іноземними мовами;
- популяризація української мови, культури, поглиблення знань про культуру інших країн» [256].

Варто зауважити, що для участі у програмах академічної мобільності учасників освітнього процесу необхідно мати певні досягнення (освітні, наукові, мистецькі) у ЗВО. «Відбір учасників програм академічної мобільності

проводиться, як правило, за конкурсом з урахуванням результатів їх навчання чи професійної діяльності, наукових (творчих) здобутків, знання іноземної мови, додаткових вимог, передбачених договорами, угодами, контрактами, грантами, проєктами тощо. Критеріями конкурсного відбору можуть бути: успішне завершення першого курсу навчання на бакалавраті, високий рейтинг успішності студента (відсутність академічних заборгованостей впродовж останнього освітнього року, високий середній бал успішності, наприклад, 80 і більше тощо), участь у науковій роботі (наявність наукових публікацій, тези конференцій, наукові статті тощо), перемога в освітніх, наукових конкурсах та олімпіадах, наявність рекомендаційних листів тощо» [267].

Міністерство освіти і науки України активно проводить політику співпраці з низкою міжнародних організацій у галузі освіти. Серед потужних партнерів провідне місце займають: а) Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО), яка підтримує проєкти з культурної спадщини, академічної мобільності та освітніх реформ; б) Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), що реалізує ініціативи з демократичного врядування, прав людини та освітньої безпеки; в) Рада Європи (Council of Europe), яка сприяє інтеграції європейських стандартів у сфері освіти, прав людини та верховенства права; г) Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), що надає аналітичну підтримку у формуванні освітньої політики, зокрема через участь у міжнародних дослідженнях якості освіти; д) Міжнародна організація праці (International Labour Organization), яка підтримує розвиток професійної освіти та навчання впродовж життя; е) Міжнародний банк реконструкції та розвитку (Світовий банк, World Bank), що фінансує масштабні освітні проєкти, включаючи цифровізацію та інклюзивність; є) Європейський інвестиційний банк (European Investment Bank), який забезпечує фінансову підтримку інфраструктурних освітніх проєктів; ж) Європейська організація ядерних досліджень (CERN – European Organization for Nuclear Research), що відкриває можливості для українських науковців у галузі фізики високих енергій;

з) Європейський фонд освіти (European Training Foundation), який сприяє модернізації професійної освіти та розвитку навичок; и) Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (International Research & Exchanges Board – IREX), що реалізує програми академічного обміну, розвитку громадянського суспільства та цифрової грамотності. Співпраця з міжнародними організаціями є важливою та необхідною складовою інтеграції України у європейський освітньо-науковий простір.

Міністерство освіти і науки України постійно розширює можливості академічної мобільності та міжнародної співпраці із донорами. Так, 1 лютого 2023 року оприлюднено «Аналітичний звіт» щодо заявки України на членство в Європейському Союзі, згідно з яким сфера науки і досліджень має середній рівень підготовки, а сфери освіти і культури – певний рівень підготовки до інтеграції» [90]. «З метою формування візії, визначення цілей та завдань для гармонізації секторальних політик та законодавства у сферах освіти і науки з європейськими на шляху до підготовки переговорів та повноцінного членства України в Європейському Союзі «Наказом» МОН від 11 грудня 2023 року № 1501 затверджено Дорожню карту європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року» [248].

Нижче розглянемо кілька конкретних прикладів академічної мобільності студентів та викладачів у ЗВО України.

«У Центральнотрапійському державному університеті імені Володимира Винниченка академічна мобільність здійснюється згідно «Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність здобувачів вищої освіти Центральнотрапійського державного університету імені Володимира Винниченка». Варто згадати реалізовані за 2022–2024 н.р. програми та гранти за участю Університету Альфонсо ель Сабіо (Universidad Alfonso X el Sabio), м. Мадрид, Іспанія, де відбулося вивчення іспанської мови та культури викладачами іноземних мов» [187]. «Для студентів адміністрація ЗВО дала змогу за програмою внутрішньої академічної мобільності вивчити вибіркoві освітні компоненти «Командоутворення та командний менеджмент»

(4 кредити, форма контролю – залік) та «Комунікативний менеджмент» (5 кредитів, форма контролю – залік) в Полтавському державному аграрному університеті» [2]. Крім того, здобувачі освіти мали змогу пройти навчальні курси за участі гарантів освітніх програм «Психологія бізнесу та управління» І. Радул та «Практична психологія» (шпиталь в Нью-Йорку (South Brooklyn Hospital) [187]. «Результатами участі в програмі академічної мобільності стало підвищення ряду компетентностей – іншомовної, цифрової, опанування інструментів зворотного зв'язку та оцінювання, культурної обізнаності, соціальної та навчальної компетентностей» [186].

«Стажування викладачів Національного університету біоресурсів і природокористування України у Франції є важливим кроком у розвитку міжнародного співробітництва та підвищенні професійної кваліфікації. Стажування дозволяє викладачам ознайомитися з передовими технологіями, методиками викладання та науковими дослідженнями у галузі сільського господарства, екології, аграрних наук і природокористування, що активно розвиваються у Франції. Завдяки тісній співпраці з провідними університетами, дослідницькими інститутами та сільськогосподарськими підприємствами Франції, учасники стажування мають можливість перейняти цінний досвід, який сприятиме вдосконаленню освітнього процесу в НУБіП України» [189].

«Щороку до Запорізького національного університету приїздить чимала кількість іноземних фахівців із-за кордону. У 2007 році в університеті з метою участі в переговорах щодо співробітництва, в рамках спільних угод, міжнародних проєктів, з метою презентації міжнародних програм, викладання на факультетах перебувало 70 іноземних партнерів. Викладачі й науковці ЗНУ завдяки участі у міжнародних академічних програмах мають можливість викладати у зарубіжних університетах, виступати з доповідями на наукових конференціях та семінарах, проходити стажування й проводити лабораторні дослідження у науково-дослідницьких установах, а отже – набувати безцінного практичного досвіду, який згодом має бути застосовано на користь

університету» [5].

«На початку 2023 року відбулося підписання документів про участь Хмельницького національного університету у програмі Erasmus+ одного з найбільших закладів вищої освіти в Чеській Республіці – Університету Ф. Палацького, якому цьогогоріч виповнюється 450 років. Саме завдяки такій інтернаціональній співпраці розширилися можливості міжнародної академічної мобільності викладачів та студентів кафедри української філології. Відповідно до попередньо погоджених в освітніх закладах-партнерах документів, в Університеті Ф. Палацького здобувачки будуть відвідувати навчальні курси: «Усний переклад професійного спрямування» (KSU/7TOT2); «Сучасна українська література» (KSU/7MUL2); «Українська мова в ЗМІ» (KSU/7UKM2); «Практикум з усного мовлення» (KSU/7JK4)» [185].

Позитивним досвідом міжнародної мобільності та стажування викладачів може похвалитися керівництво Сумського державного університету. «Молоді викладачі-мовознавці успішно пройшли програму міжнародної (дистанційної) академічної мобільності у Вищій школі менеджменту інформаційних систем (ISMA, м. Рига, Латвійська Республіка). Програма тривалістю 180 академічних годин охоплювала актуальні теми, що стосуються сучасної філологічної освіти, а саме: значення філологічної освіти в сучасному світі; портрет сучасного вчителя-філолога; новітні тенденції підготовки фахівців-філологів у закладах вищої освіти ЄС та України; перспективи вдосконалення філологічної освіти в Україні на основі європейського досвіду; профілактика професійного вигорання у викладачів ЗВО; консультативна робота; участь у освітньому семінарі та підготовка науково-методичних звітів» [184].

«Індивідуальні програми міжнародної академічної мобільності студентів передбачають такі види діяльності:

- участь у зустрічах, семінарах, їх організація;
- допомога в інновації навчальних дисциплін;

- спілкування з викладачами та студентами через електронну пошту і соціальні мережі;
- допомога в підготовці та проведенні повсякденної діяльності секції україністики;
- упорядкування бібліотечних та навчальних матеріалів;
- допомога викладачам, у т.ч. копіювання, архівування документації тощо» [185].

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника також долучається до програм академічної мобільності як студентів так і молодих науковців (викладачів, аспірантів та докторантів).

«Формами академічної мобільності у ПНУ ім. В. Стефаника є: 1) для учасників академічної мобільності, які здобувають освітній ступінь фахового молодшого бакалавра, бакалавра, магістра: навчання за освітніми (освітньо-професійними) програмами кредитної або ступеневої академічної мобільності; мовне стажування (удосконалення рівня практичного володіння іноземною мовою в певній професійній діяльності або галузі знань); навчально-наукове стажування (діяльність, спрямована на набуття практичного досвіду на основі досліджень та формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, науково-дослідній, організаційно-управлінській діяльності в межах певної спеціальності/галузі знань); наукове стажування; практика (отримання досвіду професійної діяльності в галузі майбутньої, наявної, суміжної спеціальності під керівництвом працівників закладу освіти (наукової установи) з метою формування професійних компетентностей та навичок у реальних, у тому числі виробничих, умовах для прийняття самостійних рішень у практичній діяльності, оволодіння методами, формами організації та засобами праці в певній професійній діяльності або галузі знань); інші форми (участь у семінарах, конференціях, виступи та публікації в межах певної спеціальності/галузі знань тощо), що не суперечать законодавству. 2) для учасників академічної мобільності, які здобувають освітньо-науковий ступінь доктора філософії/доктора мистецтва, науковий ступінь доктора наук або є

педагогічними, науково-педагогічними, науковими, іншими працівниками ПНУ ім. В. Стефаника: участь у програмах кредитної академічної мобільності учасників академічної мобільності, які здобувають освітньо-науковий ступінь доктора філософії/доктора мистецтва; участь у спільних освітніх та/або наукових проєктах (діяльність у складі тимчасової проєктної групи, утвореної на певний строк для реалізації мети та виконання завдань певного освітнього або наукового проєкту за рахунок гранту, наданого закладам-партнерам); викладання; стажування; наукове дослідження; наукове стажування; мовне стажування; підвищення кваліфікації; інші форми (участь у семінарах, конференціях, виступи та публікації в межах певної спеціальності / галузі знань тощо), що не суперечать законодавству» [4].

«В Університеті «Україна» діє Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність учасників освітнього процесу Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна», затверджене наказом № 160 від 28 грудня 2023 року» [188]. «З 9 по 20 грудня 2024 року у Відкритому міжнародному університеті розвитку людини «Україна» відбулась міжнародна академічна мобільність (онлайн) здобувачів вищої освіти Інституту філології та масових комунікацій (спеціальностей 242 «Туризм і рекреація» та 034 «Культурологія»), Інституту економіки та менеджменту та Житомирського економіко-гуманітарного інституту Університету «Україна» за темою: «Європейський вимір освіти для студентів: компетентнісне лідерство, доброчесність та комунікативність» у Міжнародній академії прикладних наук в м. Ломжа (MANS, Республіка Польща) обсягом 2 кредити ECTS (60 год.) Програмою міжнародної академічної мобільності було передбачено курс лекцій від провідних викладачів MANS, консультації та підготовку здобувачами наукових статей за відповідною тематикою з подальшою публікацією у фахового журналу MANS» [3].

Отже, на основі проведеного аналізу практичного досвіду стажування викладачів та студентів, можна зробити висновок, що академічна мобільність в українських ЗВО характеризується диверсифікацією форм і напрямів

реалізації. Аналіз конкретних випадків програм освітнього обміну свідчить про поступове розширення спектру можливостей для міжнародної співпраці, що включає як традиційні форми навчання за кордоном, так і дистанційні (он-лайн) програми та гібридні формати. Міжнародний обмін, як правило, можуть собі дозволити лише крупні ЗВО із задовільним фінансуванням діяльності та широкими міжнародними контактами. Так, нами були виявлені спільні риси академічної мобільності в досліджуваних ЗВО, а саме:

а) у програмах підвищення кваліфікації молодих викладачів увага зосереджувалася переважно на компетентнісному підході, коли програми мобільності орієнтуються на формування конкретних професійних і загальних навичок учасників;

б) комунікативна та мовна підготовки були невід'ємним компонентом навчання у рамках міжнародного академічного обміну студентами;

в) гармонійне поєднання теоретичного навчання з практичною підготовкою охоплювало різні види діяльності: стажування, науково-дослідницьку роботу та участь у освітніх проєктах, семінарах, науково-практичних конференціях тощо.

Особливої уваги заслуговує тенденція практики до формалізації процедур академічної мобільності у ЗВО через розробку відповідних положень, інструкцій та регламентів. Така діяльність свідчить про інституціоналізацію даного процесу, що створює нормативно-правове підґрунтя для систематичної реалізації програм мобільності та забезпечує їх якість. У рамках програм академічної мобільності широко практикується участь студентів-магістрів та молодих науковців (аспірантів, докторантів) у освітніх проєктах. Водночас спостерігається активне залучення європейських партнерів, особливо в рамках програм: Global UGRAD (США), Fulbright Graduate Student Program (США), «Mevlana» (Туреччина), Erasmus+ (ЄС) тощо. Географія партнерства вітчизняних ЗВО охоплює як традиційні напрями співпраці (Польща, США, Чехія, Франція), так і нові регіони (Іспанія, Латвія), що свідчить про розширення міжнародних зв'язків. Важливо відмітити про те,

що має місце двосторонній характер мобільності, коли українські заклади не лише направляють своїх студентів і викладачів за кордон, але й приймають іноземних учасників. Програми обміну сприяють створенню міцних міжнародних академічних мереж та взаємному збагаченню викладацького досвіду. Окремо слід відзначити стійкість української системи вищої освіти у період військового стану, зокрема активне впровадження он-лайн форматів академічної мобільності, дистанційної участі в освітніх та наукових проєктах, що дозволяє підтримувати міжнародну співпрацю незважаючи на складні умови освітнього процесу. Участь у програмах академічної мобільності відкриває нові можливості для масштабування освітньо-наукових заходів, а також покращення якості професійної підготовки студентів, через залучення грантів та розширення можливостей стажування (семінари, тренінги, он-лайн лекції, дослідницькі проєкти, гуртки тощо). Результати академічної мобільності демонструють її багатоаспектний вплив на розвиток учасників освітнього процесу, зокрема розширення професійних компетентностей, міжкультурну комунікацію, інформаційно-комп'ютерну грамотність, соціальні навички, обмін викладацьким досвідом, виконання спільних освітніх проєктів та наукових досліджень, публікації матеріалів.

Отже, програми як внутрішньої так і зовнішньої академічної мобільності для вітчизняних ЗВО сприяють налагодженню ділових контактів та обміну результатами науково-педагогічної роботи.

Участь молодих викладачів у освітніх проєктах зарубіжних та вітчизняних ЗВО становить важливий компонент сучасної системи вищої професійної підготовки академічних кадрів і розвитку. У сучасному світі зростають вимоги до якості викладання (передачі знань), для цього потрібно розвивати фахові компетентності для ефективної науково-педагогічної діяльності та групової роботи. Молоді викладачі потребують не лише якісної теоретичної підготовки, але й практичного досвіду участі у освітніх проєктах та дослідницьких програмах, науково-практичних конференціях, заходах академічного обміну. Освітні проєкти створюють унікальне творче

середовище для інтеграції наукової діяльності з педагогічною практикою, забезпечуючи молодим викладачам можливість застосовувати інноваційні методики викладання, навчальні програми дисциплін, проводити НДДКР та впроваджувати сучасні інформаційно-комп'ютерні технології в освітній процес ЗВО. Активна участь майбутніх викладачів у заходах з міжнародної академічної мобільності сприяє розвитку навичок проєктного менеджменту, організації групової дослідницької роботи здатності до міждисциплінарної співпраці, міжкультурної взаємодії. Освітні проєкти функціонують як катализатор професійного розвитку молодих викладачів, надаючи їм можливості для кар'єрного зростання. Участь майбутніх викладачів у програмах академічної мобільності та спільних освітніх проєктах дозволяє розширити наукові контакти та знання через залучення до міждисциплінарних досліджень. Молоді викладачі мають можливість кар'єрного росту, паралельно працюючи з досвідченими колегами на кафедрі, переймаючи у них інноваційні ідеї, сучасні технології та дидактичні методики. Проєктна діяльність сприяє формуванню лідерських якостей, навичок командної роботи зі студентами.

Особливого значення набуває зв'язок між участю молодих викладачів у освітніх проєктах та міжнародною академічною мобільністю, яка стає все більш важливим фактором розвитку сучасної вищої освіти в Україні. Варто підкреслити, що освітні та науково-дослідницькі проєкти часто мають міжнародний характер, передбачають плідну співпрацю із зарубіжними викладачами, науковцями. Такий підхід організації професійної підготовки власне й створює природні передумови для академічної мобільності як викладачів, так і студентів для обміну досвідом. Молоді викладачі, які приймають участь у реалізації міжнародних освітніх проєктів, розвивають міжкультурну компетентність, навички володіння іноземними мовами, а також розуміння різних педагогічних моделей, технологій навчання. Досвід академічної мобільності значно збагачує концептуальні засади управління освітніми проєктами, привносячи нові стандарти якості у вітчизняну

педагогіку. Взаємовигідний зв'язок між проєктною діяльністю та міжнародною мобільністю створює позитивний цикл розвитку для майбутніх викладачів ЗВО.

Отже, важливим для нашого дослідження є розгляд зарубіжного досвіду професійної підготовки викладачів у європейських ЗВО.

О. А. Берегова наголошує: «міжнародний досвід свідчить про те, що особливу увагу в професійному розвитку педагогічного працівника приділяється: моделі освіти, що базується на системному зв'язку дисциплін; професійній педагогічній компетентності; упровадженню ІКТ у навчальний процес; підготовці вчителя до діяльності в полікультурному середовищі та середовищі національної меншини; інтеграції теорії та практики, а також послідовності навчальних планів; переходу від педагогічної освіти до професійної діяльності» [25, с. 398].

«Цікавою є професійна підготовки викладачів в Австрії. В цій країні є кілька способів здобуття кваліфікації педагога професійної освіти. В даний час в Австрії існують три різні типи викладачів в залежності від предметів, що вони викладають: викладачі загальної освіти, викладачі спеціальних дисциплін (наприклад економічних дисциплін) та викладачі практики» [326, с. 10]. Педагогічну практику проходять під час навчання в магістратурі на денному відділенні в закладах вищої або середньої професійної освіти економічного спрямування. Метою проходження практики є поєднання здобутих теоретичних знань із практичною роботою вчителя під час щоденних занять у школі. Студенти повинні супроводжувати одного або кількох викладачів протягом семестру в школі, а також провести кілька уроків для учнів ПТО. Результат оцінюється викладачами та науковцями університету. Така практика допоможе майбутнім вчителям побачити на практиці повсякденну роботу вчителя та надасть їм можливість отримати професійні поради від різних викладачів щодо їх майбутньої викладацької кар'єри. Навантаження також включає виконання дипломної бакалаврської роботи та практичну підготовку. Практична підготовка відбувається протягом

усього курсу навчання і має на меті пов'язати теоретичні, навчально-методичні та навчально-практичні елементи» [326, с. 12–13].

В Австрії управління освітніми проєктами характеризується багатоаспектним підходом до підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів. Система охоплює три різні категорії викладачів відповідно до їх спеціалізації, що потребує диференційованого управління освітніми проєктами. Особливістю австрійської системи педагогічної освіти є інтеграція теоретичної та практичної підготовки, коли студенти магістратури проходять педагогічну практику безпосередньо в закладах професійної освіти. Як наслідок, такий підхід формує дидактичну модель управління проєктами, де університети тісно співпрацюють із закладами професійно-технічної освіти, школами та науково-дослідницькими організаціями. Управління якістю у ЗВО Австрії передбачає систематичну оцінку результатів навчання як викладачами університетів, так і практиками з місць проходження стажування (бази практики). Подвійна система контролю навчання забезпечує високу якість освітніх результатів.

Особливості професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних кадрів у Великій Британії відображають основні засади Болонської Декларації та національні культурні традиції країни. «Підготовка вчителів здійснюється в університетах, але більше 50% часу студенти проводять в школах, з якими укладені угоди про партнерство. Провідними шляхами професійної підготовки вчителів є: 1) три – чотири річне навчання у педагогічному коледжі на бакалаврській програмі «Бакалавр педагогіки» (Bachelor of Education). Цей шлях найбільше нагадує педагогічну освіту в Україні, яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної та теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя; 2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (Postgraduate Certificate in Education) на базі три-річної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо); 3) з 2014 року діє програмам підготовки вчителів на базі школи (a school-based teacher

education consortium), відповідно до якої професійна підготовка педагогів (теоретична, практична) здійснюється в школі (викладачі університетів приходять в школу і ведуть свої курси); 4) прискорена програма підготовки (fast-track graduate entry), що функціонує як альтернативна, надаючи можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку в школі і отримати кваліфікацію вчителя; 5) гнучкі курси на базі бакалаврської освіти (flexible postgraduate courses): будучи модульною за структурою, будується з урахування індивідуальних потреб кожного, хто проходить підготовку. Всі педагоги повинні пройти обов'язкову специфічну «інтернатуру» – рік стажування в школі (без «інтернатури» кваліфікаційне свідоцтво отримати не можливо)» [104, с. 14–15].

Англійська система управління освітніми проєктами відрізняється від Української високим рівнем партнерства між університетами та школами. Велику роль у системі дошкільної та шкільної освіти відіграли ідеї Й. Г. Песталоцці та М. Монтесорі, що включено у програму фахової підготовки вчителів. Система вищої освіти характеризується багаторівневою структурою управління, де проєктні менеджери координують діяльність між спонсорами, стейкхолдерами та безпосередніми виконавцями (студентами, молодшими викладачами), а також залучають керівників баз практики, представників бізнесу, батьків та місцеві громади до процесу ухвалення управлінських рішень. Британська система управління освітніми проєктами являє собою комплексну психолого-педагогічну методологію, яка інтегрує принципи дидактики вищої школи, забезпечуючи структурований підхід до планування, організації робіт та оцінки результатів на усіх етапах виконання освітнього проєкту.

Фінансування освітніх проєктів у Великобританії поєднує централізоване державне фінансування через Департамент (міністерство) освіти з місцевими бюджетами, що супроводжується систематичним моніторингом якості навчання через внутрішні механізми оцінки

ефективності. Методологічною основою системи управління освітніми проєктами є обґрунтування всіх прийнятих рішень на основі результатів емпіричних досліджень та педагогічних експериментів. У разі успіху адміністрація ЗВО може ініціювати масштабування освітніх проєктів та програм. Головними перевагами системи управління якістю проєктами є цілісність, системність, підзвітність та відповідність принципам Болонської декларації. На жаль, утруднення управління освітніми ініціативами в ЗВО через бюрократичні процедури та необхідність постійної синхронізації робіт і рішень між різними рівнями менеджменту (факультети, деканати, кампуси).

«Зміни у системі педагогічної освіти Франції на сучасному етапі, а також розробка освітньо-кваліфікаційної характеристики педагога, що визначається багатоступеневою освітою, зумовили перегляд та оновлення навчальних планів і програм підготовки педагогічних кадрів як для вищої, так і для масової школи. Теоретико-методологічними принципами побудови навчальних планів і програм у системі педагогічної освіти є: модульний принцип, зорієнтований на: індивідуалізацію, міждисциплінарність, дослідницький потенціал та оптимізацію модульно-рейтингового навчання; дидактичну унормованість професійної діяльності вчителя, неперервність здобуття фаху педагога; принцип поєднання, узгодженості та раціонального співвідношення теорії і практики» [104, с. 70].

«Організація підготовки викладачів (для університетів, науководослідних закладів) передбачає багатоступеневу освіту в університеті на базі бакалаврата і здійснюється як за традиційною системою: 2 роки навчання – диплом про загальну університетську освіту (*Diplôme d'études universitaires générales, DEUG*), 1 рік навчання – диплом ліценціата (*Licence*), 1 рік навчання – диплом метризи (*Maîtrise*), 1 рік навчання – диплом про поглиблену вищу освіту (*Diplôme d'études approfondies, DEA*), 3 роки навчання – ступінь доктора наук (*Doctorat*), так і за новою європейською системою – ліценціат, мастер, доктор (*Bac+3, Bac+5, Bac+8*): 3 роки навчання – ступінь ліценціата (*Licence*), 2 роки навчання – ступінь мастера (*Master*), 3 роки

навчання – ступінь доктора наук (Doctorat)» [104, с. 69].

Французька система управління освітніми проєктами зосереджується на модульному принципі, який забезпечує персоналізацію процесу здобуття знань та науково-дослідницький потенціал. Система багатоступеневої освіти створює траєкторію професійного розвитку від бакалаврату до докторантури.

За цих умов, управління якістю освіти у французьких ЗВО передбачає дидактичну нормованість професійної діяльності викладача, свободу творчості. Модульно-рейтингова система навчання забезпечує постійний контроль якості освітнього процесу. Трансформація традиційної системи вищої педагогічної освіти (DEUG-Licence – Maîtrise – DEA-Doctorat) в європейську модель (Licence – Master – Doctorat) демонструє адаптивність французької системи управління освітніми проєктами до загальноєвропейських стандартів.

Система професійної освіти в Німеччині характеризується дуальним навчанням, яке досить широко розповсюджено у федеральних землях. «В контексті реалізації Болонської декларації в німецькій системі вищої освіти наразі можна виділити три моделі професійної підготовки викладачів: 1) послідовна модель, яка інтегрує дисципліни з основного предмета викладання, дисципліни для другого предмету викладання та професійної освіти / дидактики на обох освітніх рівнях (рівні бакалавра та магістра); 2) модель доповнення, у якій дисципліни професійної освіти / дидактики та курс з другого предмету вводяться лише на рівні магістра; 3) змішана модель, яка містить дисципліни з предметів викладання і модуль професійної освіти та дидактики, доступний також студентам інших кафедр, на рівні бакалавра. На магістерському рівні студенти поглиблюють знання з усіх трьох блоків (з основного предмета викладання, другого предмету викладання та професійної освіти і дидактики)» [326, с. 28]. «Університети та заклади вищої освіти мають академічну свободу щодо форм та методів викладання, тому різні паралельні навчальні структури можуть існувати не тільки в різних федеральних землях, а й навіть в межах однієї федеральної землі. Університети можуть вільно

визначати зміст навчання для того, щоб студенти набули необхідних компетентностей для майбутньої роботи в якості викладача закладів професійної освіти» [326, с. 33].

У Німеччині впровадження Нового публічного менеджменту в 1990-х роках призвело до децентралізованого розвитку шкіл і підвищення попиту на загальносистемні елементи координації та керування. Впроваджуються комплексні системи управління якістю у ЗВО. Німецька система характеризується трьома моделями професійної підготовки викладачів, а саме: 1) послідовна модель (міждисциплінарний зв'язок на рівнях бакалавра та магістра); 2) модель доповнення (введення професійних дисциплін лише на рівні магістра); 3) змішана модель навчання з поєднанням предметних дисциплін та професійної підготовки. Академічна свобода дозволяє німецьким університетам самостійно визначати форми та методи викладання освітнього матеріалу дисциплін, що створює різноманітні паралельні структури навіть в межах однієї федеральної землі. Проте, такий підхід потребує складної системи управління проєктами для координації різних взаємоузгоджених дій.

Багаторівневою є система освіти в Італії, де управління здійснюють одночасно, по-перше, Міністерство освіти, вищої освіти та досліджень (формує систему професійно-технічної освіти, концепцію вищої освіти у рамках національних освітніх траєкторій), по-друге, Міністерство праці та соціального забезпечення (створює рамки діяльності професійно-технічної освіти), по-третє, автономні провінції, що відповідають за планування, організацію та контроль закладів освіти на місцях.

«Професійний профіль викладача включає в себе дисциплінарну, психолого-педагогічну, дидактико-методичну, організаційну та дослідницьку / документаційну / оціночну компетентності. Визначені компетентності взаємопов'язані і мають на меті взаємодіяти таким чином, щоб розвиватись разом із дидактичним досвідом викладача, навчальною та дослідницькою діяльністю та систематизацією дидактичної практики. Зміст професійної діяльності викладацького складу визначається в межах загальних

цілей Національної системи освіти, дотримуючись плану освітньої політики, що розробляється закладом освіти» [326, с. 45].

«Особи, яких призначили на посаду викладача, повинні пройти випробувальний термін. Директор закладу призначає викладача-куратора, який допомагає новим працівникам зорієнтуватись на новому місці, полегшує процес формування їх професійної ідентичності, здійснює методичний супровід у вдосконаленні необхідних професійних компетентностей та контролює освітній процес. За допомогою викладача-куратора студент (магістратури) проводить структуровану самооцінку розвитку професійних компетентностей. Відповідно до потреб закладу та результатів оцінювання директор закладу та викладач підписують угоду про професійний розвиток, яка встановлює перелік культурних, дисциплінарних, дидактично-методологічних та соціальних компетентностей, які слід удосконалити в процесі конкретної навчальної діяльності тривалістю 50 годин. Період стажування охоплює наступні етапи: а) підготовчі зустрічі (6 годин); б) навчальні лабораторії – принаймні 4 (12 годин); в) спостереження за принципом «викладач-викладач» в аудиторії (12 годин); г) он-лайн навчання (20 годин)» [326].

Італійська система управління освітніми проектами характеризується багаторівневою структурою, де одночасно функціонують різні державні органи: Міністерство освіти, Міністерство праці та автономні провінції на місцях. Проте, така структура потребує складної координації між різними рівнями управління. У ЗВО професійний профіль італійського викладача вимагає наявності п'яти базових компетентностей: дисциплінарну, психолого-педагогічну, дидактико-методичну, організаційну та дослідницьку. Управління якістю передбачає систематичний розвиток описаних компетентностей через взаємодію з дидактичним досвідом викладачів. Система випробувального терміну для новопризначених викладачів передбачає модульну 50-годинну програму професійного розвитку, яка розділена на чотири етапи: а) підготовчі зустрічі; б) навчальні лабораторії;

в) спостереження за принципом «викладач-викладач»; г) он-лайн навчання. Якість навчання контролюється на усіх етапах професійної підготовки викладачів у ЗВО. Поширеною практикою є академічна мобільність.

«Модернізація професійної підготовки вчителів на Кіпрі передбачає: організаційні зміни у вищій освіті; упровадження кредитно-трансферної системи накопичення кредитів; розширення академічної мобільності студентів і активної участі академічної спільноти у програмах, започаткованих ЄС; орієнтація на компетентнісно-спрямовану підготовку; запровадження європейських стандартів якості вищої освіти» [104, с. 32–33].

«Під час першого етапу учасників програми знайомлять з кіпрською системою освіти та особливостями функціонування закладів середньої освіти; із засобами та інструментарієм навчання, що застосовуються у школі; особливостями керування класним колективом для подолання учнями труднощів у спілкуванні і навчанні. Основною формою навчання обрано методичні консультації, а методами – моделювання (педагогічної діяльності, уроків тощо), спостереження у шкільному середовищі, дискусії, обговорення з менторами шляхів розв'язання проблемних ситуацій для вироблення вчителем правильної стратегії діяльності. Другий етап програми (практичний) організовано безпосередньо у закладі освіти впродовж 6 місяців. Програмою передбачено такі заходи: відвідування щонайменше 12 уроків ментора з метою оволодіння дидактикою навчання; проведення щонайменше 12 уроків під наглядом ментора; проведення 6 спільних уроків за участю ментора та інших учасників програми тощо. По завершенні цього етапу вчителі подають звітні матеріали – портфоліо і щоденник. Протягом третього етапу навчання новопризначені вчителі мають проаналізувати та представити результати своєї роботи у школі, оцінити рівень сформованості професійних компетентностей, підвести підсумки діяльності, надати пропозиції щодо удосконалення програми підготовки» [104, с. 37–38].

Кіпрська система управління освітніми проєктами орієнтована на європейські стандарти та передбачає впровадження кредитно-трансферної

системи, розширення академічної мобільності та компетентнісно-орієнтовану підготовку. Трьохетапна програма підготовки вчителів охоплює: теоретичну підготовку, практичну роботу в школі протягом 6 місяців та аналіз результатів педагогічної діяльності. Система менторства забезпечує якісний супровід молодих фахівців.

«На початок нового століття в США визначились головні тенденції розвитку педагогічної освіти: орієнтація на вищу освіту як головна умова оволодіння професією вчителя; ускладнення і посилення психолого-педагогічної підготовки; різноманіття спеціалізованих напрямів у програмах навчання; вдосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; одночасна підготовка в різних навчальних закладах» [378, с. 83–84].

«Встановлено, що на рівні університету підготовка вчителів іноземної мови в США має як спільні (мета, завдання, принципи, форми і методи навчання; відбір компетенцій та вимоги до розробки навчальних програм; єдність теоретичного і практичного компонентів професійної підготовки; вивчення предметів психолого-педагогічного, методичного та фахового спрямування; проходження педагогічної практики), так і відмінні (складання передреєстраційних тестів; елективна система навчання; визначення фахової спрямованості після дворічного навчання і вільний перехід з одного освітнього закладу до іншого; акцент на розвитку самостійної роботи студентів і розвинена система консультаційної діяльності викладачів; способи оцінювання знань і досягнень студентів; обов'язкове вивчення предметів, пов'язаних з інклюзивною освітою) риси порівняно з вітчизняною» [374, с. 11].

«Таким чином, однією з провідних характеристик системи професійної освіти в США була і залишається орієнтація на запити суспільства (customer service orientation): американська освітня система від початку її виникнення підпорядковувалася потребам економіки, була зорієнтована на практичні потреби ринку праці. Зміст освіти передбачав підготовку до практичної діяльності, опанування вміннями та навичками, необхідними для життя, що

свідчить про практичну спрямованість освіти та завжди відрізняло американську професійну школу» [85, с. 232]

Система управління освітніми проектами в американських ЗВО базується на принципі «customer service orientation», тобто, означає орієнтацію на запити суспільства та потреби ринку праці в державі. Провідні університети впровадили комплексні системи управління через спеціалізовані центри, які координують міжвузівську співпрацю та розробляють інноваційні програми професійної підготовки, напрями наукових досліджень. Підготовка фахівців з управління освітніми проектами відбувається на рівні магістерських програм, які поєднують теоретичні знання з практичними навичками управління командою проекту, бізнес планування, концепції менеджменту організацій, психології. Особливістю є акцент на розвитку професійних компетенцій для роботи в динамічному освітньому середовищі з використанням сучасних інформаційних технологій.

Підготовка викладачів для університетів у США характеризується кількома відмінними рисами порівняно з вітчизняною системою. Обов'язковою умовою є наявність вищої освіти як основи для здобуття педагогічної професії, при цьому значно посилено психолого-педагогічну підготовку та введено обов'язкове вивчення предметів з інклюзивної освіти. Професійна підготовка викладача передбачає широке різноманітність спеціалізованих напрямів, гнучку систему навчання, можливість визначення фахової спрямованості після дворічного навчання та вільний перехід між ЗВО. Має місце розвинена система консультаційної та менторської діяльності викладачів. Акцент робиться на самостійній роботі студентів та специфічні способи оцінювання знань через портфоліо, проекти, творчі завдання.

Фундаментальним принципом американської системи професійної підготовки викладачів залишається практична спрямованість освіти та опануванні навичками, необхідними для ефективної науково-педагогічної роботи. Педагогічна практика виступає обов'язковим компонентом і проходить на базах практики. Система підвищення кваліфікації охоплює

різноманітні програми додаткового (поглибленого) навчання, онлайн-курси та розвинену систему менторства, що забезпечує постійний професійний розвиток молодих викладачів у ЗВО.

Отже, можна зробити висновок, що сучасна європейська вища освіта функціонує в умовах інтернаціоналізації культур та уніфікації стандартів. Сучасні досягнення НТП вимагає від університетів впровадження ефективних систем управління проєктами та забезпечення якості надання освітніх послуг. Так, Болонський процес та «Європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості» (ESG) створили спільні рамки кваліфікацій, вимог суспільства для розвитку європейської системи вищої освіти. Стандарти якості освіти були прийняті в 2005 році, а пізніше оновлені в 2015 році. Освітні стандарти визначають спільні принципи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості, створюючи основу для взаємного визнання кваліфікацій випускників, у тому числі педагогічного напрямку. Також, діє Європейський реєстр агентств забезпечення якості вищої освіти (EQAR), який є офіційним реєстром агентств забезпечення якості.

Аналіз досвіду розвинутих європейських країн щодо управління освітніми проєктами показує кілька провідних напрямків розвитку: а) впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у весь цикл освітнього процесу; б) глибока співпраця між ЗВО та професійно-технічними закладами освіти, школами; в) модульні та гнучкі навчальні програми, спецкурси дозволяють студентам формувати індивідуальні освітні траєкторії, реалізовувати наукові ідеї; г) інклюзивне та безпечне освітнє середовище; д) програми академічної мобільності стають частиною управління освітніми проєктами; е) розвинута матеріально-технічна база, лабораторії, гуртки науково-технічної творчості; є) гнучкі можливості фінансування освітніх програм та проєктів як з боку державних інституцій так і комерційних компаній; ж) тісна співпраця зі стейкхолдерами та базами практики; з) жорсткі освітні стандарти, що регулюють якість професійної підготовки випускників (Європейська асоціація забезпечення якості вищої

освіти (ENQA) представляє інтереси агентств забезпечення якості на міжнародному рівні, підтримує їх на національному рівні та надає комплексні послуги).

Внутрішнє забезпечення якості освітніх проєктів в європейських ЗВО передбачає:

- *розроблення стратегій та політик постійного покращення якості;*
- *функціонування процедур моніторингу освітніх програм;*
- *впровадження систем зворотного зв'язку від учасників освітнього процесу та стейкхолдерів;*
- *програми підвищення кваліфікації та академічної мобільності;*
- *регулярне оцінювання професійних компетентностей викладачів.*

Зовнішнє забезпечення якості освітніх проєктів в європейських ЗВО здійснюється через:

- *періодичні незалежні зовнішні перевірки акредитованими агентствами;*
- *участь у міжнародних рейтингах та порівняльних дослідженнях (освітніх, спортивних, мистецьких, наукових досягнень);*
- *взаємні перевірки між університетами-партнерами;*
- *залучення зовнішніх експертів та роботодавців до оцінки навчальних програм.*

Концепція управління освітніми проєктами та забезпечення якості в європейських ЗВО ґрунтується на жорстких стандартах. Кожна держава розробила унікальну модель вищої освіти, яка відображає її культурні традиції, вимоги Болонської декларації, європейські принципи демократії, економічні умови розвитку та пріоритети освітньої політики. До спільних рис освітніх систем Європи можна віднести: орієнтація на студентоцентризований підхід, поєднання теорії та практики, використання інформаційно-комп'ютерних технологій, впровадження концепції менеджменту освіти та постійне вдосконалення якості освітнього процесу як для студентів так і для викладачів, науковців. Досвід європейських країн демонструє важливість

співпраці та академічної мобільності в управлінні освітніми проєктами. Саме тому, для України надзвичайно важливим є вивчення та адаптація європейських моделей вищої освіти, а також концепцій управління якістю освітніми проєктами з урахуванням національних інтересів українського народу.

2.4. Можливості адаптації зарубіжного досвіду проєктного навчання до умов української вищої освіти

Українська вища освіта нині переживає складний період своєї історії, що зумовлено необхідністю пошуку інноваційних підходів до модернізації освітньої системи в умовах військового стану. Процес якісних змін передбачає адаптацію кращих міжнародних практик професійної підготовки майбутніх викладачів і нормативно-правових механізмів, які могли б послугувати основою для вдосконалення національного освітнього законодавства та практики функціонування ЗВО. Євро-трансформаційні тенденції вказують на те, що концепція безперервного професійного розвитку являється основною моделлю освітньої стратегії, яка охоплює первинну підготовку фахівців та систематичне підвищення компетентності. Система здобуття знань у ЗВО покликана забезпечити формування професійної готовності майбутніх викладачів до ефективного виконання своїх посадових обов'язків у динамічних умовах сучасного ринку праці. Важливо оцінити можливість впровадження передових інформаційно-комунікаційних технологій та систем управління у ЗВО (штучний інтелект, дистанційні платформи навчання, віртуальна та доповнена реальність, машинне навчання, 3D-моделювання, концепція управління якістю освітніх послуг, менеджмент освіти, проєктне навчання).

О. В. Плахотнік зазначає: *«на сучасному етапі розвитку професійної освіти науково-дослідна робота є одним із пріоритетних компонентів*

професійної підготовки, вагомим чинником забезпечення високої якості вищої освіти, підвищення конкурентоздатності університетської освіти України. Основною метою вищої освіти є підготовка кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією та орієнтується в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності. Одним із шляхів вирішення зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація змісту й організації навчання на компетентнісний підхід і пошук ефективних механізмів його запровадження шляхом модернізації освітнього процесу, самостійної та науково-дослідної роботи студентів» [229, с. 57].

Сучасна система підготовки викладачів вищої школи у країнах Європи пройшла довгий історичний шлях становлення та розвитку, відтак ґрунтується на багатьох філософських концепціях, які визначають стратегічні напрями розвитку освітніх програм та науково-дослідницької роботи студентів ЗВО. Серед найбільш популярних, з точки зору філософії освіти, теоретичних підходів, які визначають дидактичні засади педагогіки вищої школи, варто виділити ідеалістичний, реалістичний, прагматичний, позитивістський та екзистенціальний концепції. Розглянемо основні положення кожної.

Концепція ідеалістичної філософії освіти акцентує увагу на гуманітарних дисциплінах, проєктах з вільною творчістю, мистецьким напрямкам у підготовці майбутніх викладачів. Центральними компонентами концепції ідеалістичної філософії освіти є класичний тривіум, що охоплює мовознавство, логіку та мистецтво публічного мовлення. Передача освітнього матеріалу передбачає глибоке осмислення мовних явищ, їх семантики та переконливої сили. Важливу роль відіграє ораторське мистецтво, комунікативні компетентності при організації групової науково-дослідницької роботи та управлінні освітніми проєктами студентів. Допускається введення у навчання математичних дисциплін, астрономію та музику, тим самим

утворюючи комплексну освітню програму для формування всебічно розвиненого викладача ЗВО. У контексті науково-дослідницької діяльності студентів-майбутніх викладачів ідеалістичний підхід орієнтує на дослідження філософських та культурологічних аспектів освіти. Особливий акцент робиться на вивченні класичної дидактики та педагогічної спадщини видатних мислителів минулих часів.

Реалістична концепція педагогічної підготовки акцентує увагу на природничо-науковому пізнанні світу. Представники цього напрямку педагогіки вбачають основу якісної підготовки майбутніх викладачів через призму вивчення природничих наук (фізика, хімія, біологія), доповнених соціально-гуманітарними дисциплінами (соціологія, антропологія, політологія, економіка, географія та історія). Освітні проєкти, засновані на принципах науково-дослідницької діяльності (об'єктивність, новизна, математичне обґрунтування, реплікація, системність, логічність), передбачають активне залучення студентів до експериментальної практики, проведення польових досліджень та аналізу емпіричних даних. Науково-дослідницька робота майбутніх викладачів при виконанні освітніх проєктів орієнтується на вивчення природних та соціальних явищ з використанням наукових методів спостереження, аналізу, синтезу та експерименту.

Прагматична концепція підготовки викладачів вищої школи, характеризується орієнтацією на практичну корисність знань та їх застосування в умовах професійної діяльності. Замість абстрактних теоретичних конструкцій під час професійної підготовки майбутніх викладачів пріоритет надається формуванню прикладних навичок та вмінням вирішувати конкретні завдання які виникають в педагогічній практиці, науково-дослідницькій сфері. Освітні програми охоплюють мовну підготовку, комп'ютерну грамотність, соціально-психологічні знання та фахові компетенції. Прагматичний вплив на вищу освіту в Україні виявляється у підкресленні практичної спрямованості навчання: здатності викладати предмети, організовувати колективну роботу студентів під час лабораторних

занять, виконання програм експериментальних досліджень, підготовку професійних наукових публікацій. Освітні проєкти в рамках цього підходу зосереджуються на розвитку індивідуальних та суспільно значущих компетенцій майбутніх викладачів у ЗВО. Варто зазначити, що за прагматичної концепції освіти змінюється роль викладача, яка полягає у фасилітації пізнавального процесу, заохоченні студентської активності, навчанні креативному мисленню та формуванні практичних навичок викладацької діяльності. Основними методами навчання стають групові обговорення, інтерактивні вправи та завдання, колективні творчі техніки та дослідницькі проєкти. Особлива увага приділяється веденню навчальних курсів дисциплін, які безпосередньо пов'язані з професійною діяльністю майбутніх викладачів, наприклад, «Основи психології», «Педагогіка вищої школи та Болонський процес», «Організація та проведення наукових досліджень», «Соціологія», «Іноземна мова (Англійська)», «Ділова українська мова (за професійним спрямуванням)» та інші.

Позитивістська концепція освіти у підготовці викладачів характеризується прагненням до наукової об'єктивності та емпіричної обґрунтованості процесу професійної підготовки викладачів. Окрім того, передбачає оцінку якості результатів навчання та реалізації проєктів за допомогою використання математичних методів дослідження, статистичного аналізу, теорії ймовірностей та експериментальної перевірки педагогічних гіпотез при моделюванні процесу підготовки майбутніх викладачів у ЗВО. Освітні проєкти орієнтуються на формування у студентів навичок наукового мислення, вміння працювати з емпіричними даними, застосовувати кількісні та якісні методи оцінювання результатів в педагогічних дослідженнях. Науково-дослідницька діяльність студентів-майбутніх викладачів спрямовується на вивчення закономірностей освітнього процесу через призму об'єктивних показників успішності, мотивації, когнітивних процесів. Представники позитивістського напрямку акцентують увагу на необхідності відмежування наукових фактів від ціннісних суб'єктивних суджень, що у

педагогічній освіті виявляється у прагненні створення універсальних дидактичних технологій, заснованих на верифікованих емпіричних даних. Водночас критики цього підходу, зокрема український філософ освіти В. Г. Кремень [139; 140; 141; 142; 143] та педагог О. А. Дубасенюк [83; 84], вказують на обмеженість суто емпіричного підходу у сфері соціально-психологічного пізнання та необхідність врахування ціннісно-сміслових аспектів науково-педагогічної діяльності, особливо це проявляється в контексті формування особистості майбутнього викладача ЗВО як носія культурних та духовних цінностей суспільства, які він має передавати молодому поколінню. Проте, теоретична спрямованість та відстороненість від практичних питань робить освітні програми складними для сприйняття більшістю студентів.

Екзистенціальна концепція пов'язує освіту з розвитком інтелекту та критичним мислення, спрямованого на вирішення особистісних проблем. Освітні взаємовідносини формуються за принципом «суб'єкт-суб'єктної» взаємодії, де викладач сприяє індивідуальному осмисленню знань студентом. Навчання зосереджується на розвитку індивідуальної неповторності замість механічного запам'ятовування наукових фактів та наслідування думок авторитетних науковців. Освітні проекти орієнтуються на мистецькі дисципліни, музику, літературу, художню самодіяльність та філософію, що безперечно важливо для формування творчої особистості майбутнього викладача.

Таким чином, різноманіття філософських підходів до організації педагогічної освіти свідчить про складність і багатогранність процесу фахової підготовки майбутніх викладачів ЗВО. Кожна з охарактеризованих концепцій робить свій внесок у формування сучасної системи вищої освіти, визначаючи специфіку освітніх проектів та підходів до організації науково-дослідницької діяльності студентів. Ефективна підготовка викладачів у ЗВО потребує синтезу різних філософських концепцій, враховуючи сучасні виклики та потреби освітньої практики в умовах військового стану в Україні. Кожен

навчальний заклад обирає таку концепцію організації навчання, яка відповідає його матеріально-технічній базі та інтересам здобувачів освіти.

Стратегічне значення для успішної реалізації освітніх реформ має систематичне дослідження і критичне осмислення міжнародного досвіду. Компаративний аналіз освітніх систем різних країн дозволяє виявити найбільш результативні методики та організаційні моделі, які можуть бути адаптовані до специфічних умов українського освітнього контексту. Переосмислення педагогічного досвіду зарубіжних країн щодо професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами спрямоване на досягнення двох взаємопов'язаних цілей: підвищення конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти на міжнародній арені та створення сучасної потужної інфраструктури для розвитку наукових досліджень, впровадження освітніх інновацій.

Таким чином, впровадження кращих концепцій навчання у національну освітню систему є не лише можливістю, а й необхідною умовою для забезпечення якісної підготовки майбутніх викладачів. Реформування вітчизняної системи вищої освіти набуває стратегічного значення для виживання і розвитку. Проєктне навчання, як основний підхід, поєднує теоретичні знання з практичними навичками групової науково-дослідницької роботи, доцільно використовувати для підвищення конкурентоспроможності українських ЗВО. Аналіз зарубіжного досвіду управління якістю проєктного навчання, представлений у матеріалах даного розділу дисертації, дозволяє виявити ефективні практики, які можуть бути успішно адаптовані (повністю або частково) до українських реалій з урахуванням національних особливостей (мови, традицій, культури, менталітету) в умовах військового стану.

Проєктне навчання (Project-Based Learning, PBL) передбачає організацію освітнього процесу спрямованого на вирішення конкретних завдань в умовах обмежених ресурсів, сприяє формуванню у студентів професійних компетентностей (критичне мислення, лідерство, комп'ютерна

грамотність, комунікативність, креативність) під час організації командної роботи на чолі з викладачем. Згідно з європейськими стандартами забезпечення якості (ESG), управління якістю проєктного навчання ґрунтується на чіткому плануванні, реалізації спільних дії, робіт, розподілу ресурсів та оцінюванні результатів, що відповідає потребам стейкхолдерів, а також студентів, викладачів і роботодавців.

Зарубіжний досвід країн ЄС (Нідерланди, Німеччина, Швеція, Велика Британія), демонструє успішне застосування децентралізованих моделей управління професійною підготовкою майбутніх викладачів. Вони надають ЗВО автономію у розробці освітніх програм, інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій та залученні стейкхолдерів на усіх етапах реалізації освітніх проєктів. Наприклад, у Нідерландах широко використовуються компетентнісні карти та стандарти якості (EQF), які дозволяють структурувати освітній процес (формування навчальних модулів дисциплін, визначення академічних годин та кредитів, формування міждисциплінарних зв'язків) і оцінювати результати проєктів. У США управління проєктним навчанням (STEM, НДДКР) орієнтоване передусім на ринкові потреби, а такий підхід забезпечує практичну спрямованість освіти.

Для України можливість використання передових концепцій є актуальною з огляду на необхідність гармонізації національних стандартів вищої освіти з європейськими для забезпечення стійкості вищої освіти в умовах військового стану.

Розглянемо основні напрями адаптації зарубіжного досвіду до української системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО:

1. Впровадження сучасних моделей управління проєктним навчанням. Досвід європейських країн, наприклад, Великобританії та Німеччини, свідчить, що децентралізовані моделі управління є більш продуктивними у порівнянні із класичною концепцією менеджменту, оскільки дозволяють ЗВО самостійно визначати зміст і методи реалізації освітніх проєктів. В

Українських реаліях така реформа може бути реалізована через надання більш широкої фінансово-управлінської автономії ЗВО та застосування модульної систем навчання. Зокрема, пропонується законодавче розширення повноважень українських ЗВО у розробці навчальних програм, пошуку додаткових джерел фінансування, яке дозволить адаптувати проєктне навчання до місцевих потреб. Для прикладу, регіональні ЗВО можуть створювати науково-дослідницькі або освітні проєкти, орієнтовані на локальний ринок праці та потреби територіальної громади. Прикладами таких освітніх проєктів можуть бути: курси психології для військових, програмування для студентів, андрагогіка та дидактика вищої школи для викладачів. Впровадження модульних навчальних програм, за зразком ЗВО Франції, дозволить студентам формувати індивідуальні освітні траєкторії, самостійно обираючи проєкти, які відповідають їхнім інтересам, здібностям, що у підсумку, сприятиме підвищенню мотивації до майбутньої викладацької діяльності.

2. Інтеграція передових інформаційно-комунікаційних технологій у навчальне середовище. Досвід, таких держав як Нідерланди та Естонія, підкреслює важливість ІКТ у проєктному навчанні студентів не лише як майбутніх викладачів, але і як дослідників, керівників студентських дослідницьких гуртків. В Україні, в умовах військового стану, цифрові технології можуть послугувати основою для організації дистанційних і змішаних форматів освітнього процесу у ЗВО. Використання платформ для дистанційного навчання (Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, Cisco Webex, Zoom, Prometheus) дозволяє забезпечити безперервність освітнього процесу та розміщувати контент (відеолекції, тести, опитувальники, інтерактивні завдання, задачі, фотоматеріали, електронні підручники та посібники, тощо). Перевагою таких інструментів, є можливість створення віртуальних лабораторій для STEM-проєктів, що може частково замінити фізичні заняття в умовах обмеженого доступу до освітньої інфраструктури ЗВО. Перспективним вбачається застосування технологій штучного інтелекту

та машинного навчання (ChatGPT, DALL-E, Midjourney, Gemini), а також технологій віртуальної та доповненої реальності (ARCore, Unity, Vuforia, Labster) Вказані програмні продукти та технології викладачі можуть використовувати для аналізу успішності студентів, планування та розподілу завдань у проєктах, освітні VR-платформи для віртуальних лабораторій, екскурсій, тренінгів, моделювання явищ та процесів, інтеграція 3D-об'єктів у реальний світ, пізнавальні ігри, навчання, симуляції, створення музики, фото, обробка відео та багато інших можливостей. Така практика поширена в китайських та американських ЗВО, може допомогти викладачам адаптувати завдання до індивідуальних потреб студентів.

3. Активне залучення стейкхолдерів як незалежних суб'єктів контролю якості навчання та виконання освітніх проєктів. У європейських країнах, таких як Австрія та Швеція, стейкхолдери (роботодавці, громадські організації, студенти, батьки, керівники баз практики) часто залучені до розробки науково-освітніх проєктів. В Україні подібний досвід може бути реалізовано через налагодження партнерства між ЗВО та приватним бізнесом. Співпраця з ІТ-компаніями, школами, коледжами, дослідно-експериментальними заводами, дослідно-конструкторськими бюро чи іншими зацікавленими сторонами – сприятиме створенню реальних освітньо-наукових проєктів, які відповідають потребам роботодавців та ринку інновацій. ЗВО мають залучати студентів до реалізації проєктів, як у феноменологічній моделі освіти (за зразком ЗВО Фінляндії та Швеції), що сприятиме розвитку творчості та відповідальності.

4. Розширення програм та можливостей академічної мобільності для обміну науково-педагогічним досвідом. Програми академічної мобільності, сприяють участі молодих викладачів і студентів у міжнародних освітніх проєктах, як у випадку з Центральноукраїнським державним університетом імені В. Винниченка, подібні заходи дають змогу перейняти передові дидактичні методики викладання професійних дисциплін, втілювати концепції управління якістю освіти. Наприклад, стажування в німецьких чи

британських ЗВО може допомогти адаптувати зарубіжні моделі (метрики) оцінювання проєктів та фахової компетентності студентів. Участь у програмах мобільності, як у Прикарпатському національному університеті, сприятиме формуванню комунікативних навичок володіння іноземною мовою для майбутніх викладачів, необхідних для реалізації міжнародних освітніх проєктів, проведення наукових заходів (конференцій, симпозіумів).

5. Впровадження міжнародних стандартів якості освітнього процесу. Європейські стандарти забезпечення якості (ESG) та стандарти ISO 21001 і ISO 29993 пропонують чіткі рамки для управління якістю освіти професійної підготовки майбутніх викладачів, а їх адаптація в Україні може охоплювати: а) внутрішнє забезпечення якості покладається на спеціальний внутрішній відділ в ЗВО, діяльність якого проявляється в розробці концепції якості, інструкцій та методичних рекомендацій з оцінювання студентів на основі регулярного моніторингу їх успішності і зворотного зв'язку від виконавців освітніх проєктів; б) зовнішнє забезпечення якості проявляється у посиленні ролі НАЗЯВО як основного державного суб'єкта контролю якості проектного навчання через акредитацію програм, ліцензування діяльності ЗВО, що здійснюється МОН України, а також через активне залучення стейкхолдерів та міжнародних експертів.

Проте, адаптація зарубіжного досвіду в Україні професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО стикається з низкою проблем:

- недостатнє фінансування ЗВО ускладнює впровадження сучасних технологій і програм академічної мобільності;
- військовий стан (станом на 2022-2025 роки), що зумовлює обмежений доступ до науково-дослідницької та освітньої інфраструктури, часті повітряні тривоги, перебої з електропостачанням, мобільним та Інтернет зв'язком вимагають переходу на дистанційні формати навчання та гнучкі графіки реалізації проєктів;

- надмірна централізація державного управління в системі вищої освіти, бюрократичні процедури акредитації та затвердження навчальних програм;
- нестача кваліфікованих викладачів з досвідом проєктного управління та побудови систем контролю якості;
- складність патентування розробок НДДКР, слабкий захист майнових та авторських прав на об'єкти інтелектуальної власності, як наслідок, породжує академічну недоброчесність в науці та освіті;
- відсутність системи внутрішнього забезпечення якості освіти в більшості ЗВО, що унеможливорює ефективний моніторинг та оцінювання результатів навчання студентів;
- слабка інтеграція між теоретичними знаннями та практичними навичками управління освітніми проєктами призводить до розриву між академічною підготовкою та реальними потребами освітньої практики;
- недостатній рівень інформаційно-комп'ютерного забезпечення освітнього процесу, відсутність сучасних інструментів для управління проєктами в освітній сфері;
- обмежена участь роботодавців і стейкхолдерів у формуванні освітніх програм та оцінюванні якості підготовки майбутніх викладачів;
- відсутність культури неперервного професійного розвитку викладачів у сфері проєктного менеджменту та забезпечення якості освіти;
- відсутність сформованої проєктної культури.

Імплементація зарубіжного досвіду управління якістю проєктного навчання до умов української вищої освіти має бути виваженим політичним кроком здатним розв'язати стратегічно важливі завдання для забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів, потрібних на ринку праці. Гнучкі моделі управління, інтеграція ІКТ, залучення стейкхолдерів, розширення академічної мобільності та впровадження міжнародних

стандартів якості у діяльність ЗВО створюють фундамент для трансформації української вищої освіти, наближення її до стандартів ЄС. На шляху до реалізації проєктного навчання та управління якістю професійної підготовки майбутніх викладачів стоять ряд проблем: війна, обмеження фінансових та людських ресурсів, відсутність сформованої проєктної культури, забезпечення якості навчання, психологічні та соціальні проблеми.

Військовий стан, запроваджений в Україні з 2022 року, створює значні обмеження для впровадження зарубіжного досвіду управління якістю проєктного навчання у ЗВО. Однією із головних проблем є руйнування матеріально-технічної бази та інфраструктури освітніх закладів, спричинене бойовими діями. Через регулярні обстріли з боку солдатів РФ, багато ЗВО, особливо в регіонах, наближених до зон бойових дій (Донецьк та Луганська області), зазнали пошкоджень навчальних корпусів, будівель, лабораторій та інших об'єктів матеріально-технічної бази, що унеможлиблює реалізацію повною мірою проєктного навчання майбутніх викладачів. Освітній процес, у рамках якого реалізуються науково-дослідницькі та освітні проєкти, потребує спеціалізованого ІКТ обладнання, як-от STEM-лабораторії або комп'ютерні класи. Наприклад, європейські моделі проєктного навчання, подібні до тих, які реалізуються в університетах Нідерландів та Німеччини, спираються на розвинену освітньо-наукову інфраструктуру для виконання практичних занять, яка включає сучасні лабораторії, засоби навчання, приладдя, експонати, обладнання, комп'ютерну техніку тощо. Крім того, перебої з електропостачанням, мобільним та Інтернет зв'язком, спричинені воєнними діями, створюють додаткові бар'єри для використання ІКТ, які є невід'ємною частиною освітнього процесу, сучасних проєктних методологій, зокрема, дистанційні платформи, віртуальні лабораторії.

Обмеження фінансових та людських ресурсів також суттєво впливає на можливості ЗВО, обмежує їхню здатність використовувати зарубіжні практики управління якістю проєктного навчання. Цьому сприяли такі негативні фактори – війна, економічна криза, міграція населення. У період

військового стану, значна частина державного бюджету спрямована на оборонні потреби, як наслідок це призводить до скорочення фінансування освітньої сфери та соціального забезпечення. Зауважимо, що для розбудови розвинутої освітньо-наукової інфраструктури ЗВО потрібна підтримка держави та приватного бізнесу, у формі капітальних інвестицій, довгострокові кредити, передачу рухомого майна в лізинг тощо. Дефіцит державного бюджету ускладнює інвестування в освітньо-наукову інфраструктуру, професійний розвиток викладачів, закупівлю сучасного обладнання, впровадження програм академічної мобільності. Фінансування виступає забезпеченням для реалізації проєктного навчання майбутніх викладачів за європейськими стандартами, наприклад, у рамках програм Erasmus+ або стандартів ESG. Водночас, досвід США, Канади, Великобританії, передбачає залучення приватного бізнесу (Силіконова долина, Кремнієва долина) та міжнародних донорів (ЄБРР, ЮНЕСКО) для фінансування великих освітньо-наукових проєктів, поки що в Україні ускладнюється через економічну нестабільність і ризики для інвесторів. Крім того, людський капітал ЗВО зазнає непоправних втрат через міграцію викладачів, науковців і студентів за кордон, що зменшує кадровий потенціал для впровадження інтелектуальних проєктних методик, інновацій. Наприклад, підготовка викладачів до управління проєктним навчанням, як це відбувається в Австрії чи Франції, вимагає проведення систематичних навчальних тренінгів, семінарів, майстер-класів і стажувань. Але в умовах війни в Україні, відчувається брак кваліфікованих кадрів, науковців, експертів, досвідчених викладачів, менеджерів з проєктів, фахівців з оцінки якості, бізнес-тренерів у наслідок чого проведення подібних заходів для майбутніх викладачів стає проблемою.

Відсутність сформованої проєктної культури у викладачів є ще однією з фундаментальних перешкод для імплементації зарубіжного досвіду в українські ЗВО як на інституційному, так і на індивідуальному рівнях. В українській системі вищої освіти традиційно домінувала застаріла лекційно-семінарська модель навчання, орієнтована на передачу готових знань, яка

суттєво відрізняється від проєктно-орієнтованого підходу, що передбачає активну участь студентів у створенні нового знання, застосування умінь та навичок через спільну практичну діяльність. Проєктне навчання вимагає зміни ролі викладача з носія і передавача знань з дисциплін на куратора освітнього процесу. Такий підхід потребує від молодого викладача кардинальної трансформації педагогічної свідомості та зміни дидактичних підходів.

Проєктна культура майбутнього викладача виражає сукупність цінностей, переконань, принципів, норм поведінки та усталених практик організації групової дослідницької роботи, які підтримують ефективне управління проєктами у ЗВО. Відсутність належної проєктної культури проявляється у різних аспектах. По-перше, у майбутніх викладачів недостатньо розвинуті компетенції управління проєктами, особливо менеджерські функції: прийняття рішення (креативне мислення), планування, організацію командної роботи, мотивування, контроль, регулювання та оцінювання кінцевих результатів. Спостереження показують, що значна частина навіть досвічених викладачів та адміністрації вітчизняних ЗВО не має достатньо досвіду реалізації освітніх проєктів. По-друге, студенти не мають досвіду самостійної проєктної діяльності, організації командної роботи, здійснення розподілу ресурсів та завдань, прийняття на себе колективної відповідальності за результати. Вказана проблема є наслідком класичної (пострадянської) системи оцінювання, де перевіряються лише знання студента, частково уміння та навички, але не перевіряються його професійні (ділові) та особисті (соціально-психологічні) якості, фахові первинні компетенції (здатність вирішувати робочі задачі, досягати поставлених цілей, приймати рішення), що характерним є для оцінювання ефективності проєктної системи навчання. Третя проблема, виражається через організаційну структуру управління українських ЗВО, яка характеризується високим рівнем ієрархічності та бюрократизації, а тому перешкоджає впровадженню гнучких проєктних методик навчання, організації наукових досліджень. Українська система освіти зберігає авторитарні принципи управління, що обмежує

творчий потенціал учасників освітнього процесу, реалізацію сучасних моделей управління якістю. Відсутність сформованої проєктної культури слід розглядати як четверту проблему, яка породжує неготовність освітнього середовища до експериментування та ризику. Традиційна освітня парадигма орієнтована на уникнення помилок та досягнення заздалегідь визначених результатів. Проєктне навчання допускає певною мірою можливість невдач та прорахунків, як важливого елемента пошуку нових знань, відкриттів. Формування проєктної культури майбутніх викладачів потребує системного підходу, який включає: розробку стратегій проєктного навчання, підготовку викладачів до роботи в проєктній команді, створення безпечного освітнього середовища, належних мотиваційних механізмів для участі у проєктній діяльності, а також поступову трансформацію організаційної структури ЗВО у напрямку більшої гнучкості (проєктно-матрична).

Окремо слід звернути увагу на проблему *забезпечення якості навчання* при реалізації проєктних методик у вітчизняних ЗВО. Якість має складний для оцінювання і багатовимірний характер (різні критерії, шкали, метрики, показники), тому потребує комплексного аналізу з урахуванням міжнародних стандартів та специфіки національної освітньої системи вищої освіти. Якість освіти визначається через відповідність освітніх програм потребам суспільства, ринку праці, особистісному розвитку студентів. Найпершою проблемою забезпечення якості проєктного навчання в Україні є відсутність адаптованих до національних умов критеріїв та індикаторів оцінювання ефективності проєктної діяльності. Оскільки традиційні системи контролю якості, ґрунтуються на кількісних показниках (кількість годин, тем, завдань), відтак не відповідають специфіці проєктного навчання, яке орієнтоване на якісні результати, рівні сформованості професійних компетенцій у майбутніх викладачів. У зв'язку з цим, оцінювання якості проєктного навчання у ЗВО вимагає використання автентичних методів оцінювання (портфоліо молодого фахівця, рефлексивні звіти, експертну оцінку результатів проєктної діяльності). Другою проблемою є недостатня підготовленість викладачів до

здійснення якісного супроводу проєктної діяльності своїх студентів. Проведене опитування показало, що значна частина викладачів ЗВО не володіє методиками організації групової роботи (навчальної, науково-дослідницької), ІКТ, практичним підходами до управління проєктами, знаннями про концепцію якості ISO, TQM. Відбувається формальне впровадження проєктних методів без досягнення очікуваних освітніх результатів. Третя проблема – відсутність системи зовнішнього зв'язку і контролю якості проєктного навчання з боку роботодавців, професійних спілок. У Нідерландах і Данії, функціонують механізми регулярного зворотного зв'язку від представників громадськості та бізнесу щодо вимог до професійних компетенцій випускників потребам ринку праці. В Україні такі зв'язки залишаються фрагментарними та неформалізованими.

Четвертою перешкодою виступають технологічні обмеження у системі забезпечення якості. Сучасне проєктне навчання передбачає високої матеріально-технічної бази, використання ІКТ для управління освітніми проєктами. Нажаль, більшість українських ЗВО не має достатнього рівня цифровізації освітнього процесу, через що знижується ефективність проєктної діяльності. Проблема забезпечення якості освіти майбутніх викладачів, окрім іншого, обумовлена відсутністю стандартизованих процедур документування результатів проєктної діяльності. Створення бази успішно реалізованих освітніх та науково-дослідницьких проєктів сприяло би обміну досвідом та вивченню кращих практик організації освітнього процесу для подальшого використання майбутніми викладачами у ЗВО.

Додатковою проблемою, яка впливає на суспільство під час військового стану, є *психологічні та соціальні обмеження*, що негативно впливають на ефективність проєктного навчання у ЗВО. Оскільки студенти та викладачі перебувають у стані постійного стресу, психоемоційного перевантаження, спричиненого війною. Як наслідок, знижується мотивація майбутніх викладачів до навчання, наукових пошуків, здатність до творчої, інноваційної діяльності, а на цьому й ґрунтується проєктне навчання. Рекомендується

ввести до штату ЗВО психолога. Варто згадати, феноменологічну модель освіти Фінляндії та Швеції, яка реалізує індивідуальний підхід до студентів, а також гарантує умови безпечного освітнього середовища в університетах. Нажаль, в Україні психологічний стан учасників освітнього процесу може ускладнити освітніх та науково-дослідницьких проєктів. Крім того, соціальна нестабільність, викликана війною, призводить до відтоку студентів з місцевих ЗВО. В таких умовах викладачам-кураторам складно формувати проєктні команди та забезпечувати стабільну участь студентів у довгострокових проєктах. Проте, навчання в Україні різко контрастує з європейською моделлю, де виконання освітньо-дослідницьких проєктів спирається на інтерактивне та безпечне освітнє середовище.

Втім, незважаючи на охарактеризовані вище проблеми, військовий стан відкриває певні можливості для адаптації зарубіжного досвіду управління якістю освітніх проєктами. Мова йде про активне використання дистанційних і змішаних форм навчання, які можна синхронізувати з європейськими практиками цифровізації освіти, здійснити організацію групових наукових досліджень, за прикладом Нідерландів, Данії, Естонії. Розвиток онлайн платформ навчання і використання штучного інтелекту для аналізу статистичних даних щодо якості навчання студентів, як це роблять в американських ЗВО, може частково компенсувати нестачу фізичної освітньо-наукової інфраструктури. Не слід забувати про міжнародну донорську підтримку у формі грантів від Європейського інвестиційного банку, Європейського банку реконструкції та розвитку, Світового банку – це може стати джерелом додаткового фінансування для реалізації освітніх та наукових проєктів. З метою подолання психологічних травм необхідно впроваджувати програми психологічної підтримки, коучингу, менторства для студентів і викладачів. Адміністрації ЗВО слід приділити велику увагу створенню умов безпечного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу (охорона корпусів ЗВО, будівництво та облаштування укриттів, укомплектування навчальних аудиторій меблями, комп'ютерним та

лабораторним обладнанням, перехід на резервні джерела електроенергії тощо).

Для успішної адаптації зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх викладів до управління якістю освітніми проєктами пропонується у вітчизняних ЗВО реалізувати наступний план дій:

1. Створити рамковий документ (стандарт проєктного навчання), який інтегрує принципи ESG та ISO 21001, адаптований до українських реалій професійної підготовки;
2. Запустити експериментальні програми проєктного навчання в ЗВО, з подальшим масштабуванням;
3. Організувати для викладачів курси підвищення кваліфікації, програми, тренінги, майстер-класи, наукові семінари з питань з проєктного менеджменту, концепції якості освіти, НДДКР та ІКТ;
4. Розширення співпраці з країнами Європейського Союзу у рамках реалізації міжнародних освітніх програм (Erasmus+, CEEPUS, Fulbright Program, Horizon Europe та інші), академічного обміну студентів і викладачів між ЗВО, науково-практичних конференціях з обміну досвідом, а також участі у дослідницьких проєктах;
5. Інвестувати в розвиток інформаційно-комп'ютерних технологій та цифрових платформ для підтримки дистанційного проєктного навчання;
6. Створити систему тьюрінгу (педагогічного супроводу) та коучингу для майбутніх викладачів, які впроваджують проєктне навчання, через залучення досвідчених фахівців з проєктного менеджменту та управління персоналом з приватного сектору для передачі практичного досвіду, обміну ідеями, практиками;
7. Створити відділ з питань якості навчання у ЗВО, який би запровадив внутрішню систему моніторингу успішності навчальних досягнень студентів, здійснював оцінювання якості освітніх проєктів;

8. Створити міжуніверситетські науково-педагогічні хаби для спільної реалізації масштабних освітніх проєктів, сформувати консорціуми ЗВО для об'єднання ресурсів, інфраструктури НДДКР для підвищення успішності реалізації інноваційних ідей;
9. Впровадити систему сертифікації компетентностей у сфері управління якістю освітніми проєктами для викладачів, студентів та керівників;
10. Створити програму залучення зовнішніх стейкхолдерів (роботодавці, громадські організації, органи влади, батьки, керівники баз практики) до процесу планування, реалізації та оцінювання якості освітніх проєктів через створення консультаційних рад та партнерських угод для забезпечення практичної релевантності освітніх ініціатив.

Отже, вирішення проблеми забезпечення якості проєктного навчання потребує від суб'єктів контролю (МОН України, НАЗЯВО, адміністрацій ЗВО) ряд організаційно-адміністративних дій на рівні держави та окремих регіонів: розробка національних стандартів якості проєктної освіти, адаптованих до специфіки української освітньої галузі; створення системи підготовки та сертифікації викладачів-кураторів проєктного навчання (тренінги, курси); впровадження механізмів зовнішнього аудиту якості освітніх проєктів з боку стейкхолдерів; розвиток партнерських взаємовідносин з роботодавцями для забезпечення проєктної діяльності в наукових дослідженнях та вирішення прикладних проблем бізнесу; модернізації науково-технологічної інфраструктури ЗВО та ІКТ для проєктного навчання студентів.

Впровадження в практику ЗВО розглянутих організаційно-адміністративних заходів та авторських пропозицій сформує сприятливі умови для розкриття освітнього потенціалу проєктного навчання, його позитивного впливу на професійне становлення майбутніх викладачів. Доведено на практиці – якісно організована проєктна діяльність перетворює

освітній процес на науково-дослідницьку діяльність, сприяє розвитку професійних якостей та компетентностей у студентів.

Дослідження, проведені Л. П. Альошкіною та І. М. Новак підтверджують, що «в процесі роботи над проєктами здобувачі вищої освіти навчаються самостійно мислити, розробляти напрями вирішення проблеми, застосовувати знання з різних професійних навчальних дисциплін, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати отримані результати. При цьому, студенти набувають професійного інтересу до вивчення навчальних дисциплін. Здобувачі вищої освіти стають впевненими, набувають почуття успіху і прогресу на фаховому рівні, виробляються науково-дослідницькі професійні компетентності. В цілому, науково-дослідна робота студентів вітчизняних закладів вищої освіти є важливою складовою освітнього процесу, яка не тільки змінює значення навчальних дисциплін, пропонує застосування нових методів і технологій, а й сприяє активізації пізнавальної діяльності, підвищенню якості фахової підготовки та розвитку творчих здібностей у здобувачів вищої освіти, розширює їх кругозір, забезпечує ефективне практичне використання набутих в процесі навчання знань та вмінь» [7].

Дуже влучно визначають науковці І. Якименко, Є. Штефан, В. Лук'янихін: «управління проєктом – це застосування знань, навичок, інструментів і методів до проєктної діяльності, щоб задовольнити вимоги до проєкту. Ефективне управління проєктами допомагає окремим особам, групам, державним і приватним організаціям: досягти бізнес-цілей; задовольняти очікування зацікавлених сторін; бути більш передбачуваними; підвищити шанси на успіх; доставляти потрібний продукт у потрібний час; вирішувати проблеми; своєчасно реагувати на ризики; оптимізувати використання організаційних ресурсів; виявляти і припиняти невдалі проєкти; керувати обмеженнями (наприклад, обсяг, якість, графік, витрати, ресурси); збалансувати вплив обмежень на проєкт (наприклад, збільшення обсягу проєкту може збільшити вартість або графік); краще керувати

змінами» [389, с. 7–8].

Коли говорять про управління проєктами у педагогіці вищої школи, то слід розуміти, що проєктом тут вистає певна науково-організаційна та навчальна діяльність студентів, інших виконавців під керівництвом досвідченого викладача, метою якої є одержання нових знань, вмінь, навичок, компетенцій.

«Управління проєктом – це діяльність, спрямована на реалізацію проєкту з максимально можливою ефективністю при заданих обмеженнях за часом, коштами (і ресурсами), а також якості кінцевих результатів проєкту. Із загальної теорії управління відомо, що для розуміння його процесів, треба мати чітке уявлення про об'єкт, суб'єкт та сполучні процеси (комунікації та прийняття рішень) управління. В управлінні проєктами об'єктом управління є проєкт, суб'єктом – керівник проєкту та команда управління проєктом» [311, с. 72]

«Керівник (менеджер) проєкту – фізична особа, якій замовник делегує повноваження з управління проєктом, усіма роботами із здійснення проєкту, а саме: планування, контролю та координації робіт всіх учасників проєкту. Під керівництвом менеджера проєкту працює команда проєкту» [311, с. 108].

Якщо говорити про освітні проєкти у ЗВО, тут керівник проєкту виконує роль педагогічного лідера (куратора), який не лише координує технічні аспекти реалізації, але й забезпечує освітню траєкторію усіх процесів (адміністративні, економічні, соціально-психологічні, комунікаційні). Специфіка професійної діяльності менеджера освітнього проєкту відображається у поєднанні управлінських компетентностей з глибоким розумінням педагогічних процесів. Менеджер має володіти здатністю мотивувати студентів, викладачів інших учасників до інноваційної діяльності, а також умінням організовувати групову роботу, розподіляти ресурси найбільш ефективним способом для сприяння формуванню професійних компетентностей майбутніх викладачів.

Учасниками проєкту виступають усі фізичні та юридичні особи, які

приймають активну участь у реалізації освітнього або наукового проєкту. В освітньому середовищі ЗВО коло учасників проєкту значно розширюється, набуває специфічних характеристик: до традиційних ролей додаються студенти як активні співтворці освітнього контенту, викладачі-наставники, які поєднують функції експертів і кураторів робіт, представники роботодавців як зовнішні стейкхолдери, а також адміністрація ЗВО, яка забезпечує інституційну підтримку проєкту. Важливою особливістю є те, що в освітніх проєктах учасники одночасно є і об'єктами, і суб'єктами освітнього процесу. Створюється матрична організаційна структура управління до завершення освітнього проєкту.

До складу учасників, на думку, І. Л. Сазонець та Н. Е. Ковшун входять: «Інвестор – особа, що вкладає гроші у проєкт. Проєктувальник – спеціалізовані проєктні організації, котрі розробляють проєктно-кошторисну документацію. Постачальник – особа, що відповідає за матеріально-технічне забезпечення проєкту. Підрядник – особа, яка несе відповідальність і виконує роботи за проєктом відповідно до контракту. Менеджер проєкту – особа, якій делеговано повноваження щодо управління роботами за проєктом: планування, контроль, координацію роботи учасників проєкту» [282, с. 42].

У освітніх проєктах традиційні для бізнес-проєктів ролі видозмінюються набуваючи педагогічного змісту: а) інвестором може виступати не лише фінансова установа, але й ЗВО, який інвестує в розвиток своїх освітніх програм підвищення якості підготовки майбутніх викладачів; б) проєктувальниками стають методисти, які розробляють освітні траєкторії та навчально-методичні матеріали; в) постачальниками виступають бібліотеки, профільні кафедри, ІТ-служби, лабораторії, бази практики, волонтери; г) підрядниками можуть бути як викладачі, які реалізують окремі навчальні модулі проєкту, так і зовнішні експерти, фахівці різних галузей. Базовою відмінністю є те, що всі учасники освітнього проєкту мають подвійну мету: досягнення запланованих проєктних результатів та забезпечити високий навчальний ефект для студентів.

«Команда проєкту (за визначенням Л. М. Суслікова та І. П. Студеняк) – специфічна організаційна структура, сукупність окремих осіб, груп і/або організацій, залучених до виконання робіт проєкту і відповідальних перед керівником проєкту за їх виконання. Вона створюється цільовим чином на період здійснення проєкту» [311, с. 108].

Команда освітнього проєкту має унікальні характеристики, які відрізняють її від класичних проєктних бізнес-команд: а) група функціонує як навчальна спільнота; б) процес командної роботи є не менш важливим за результат, оскільки сприяє формуванню «soft skills» у студентів; в) команда може мати гнучку організаційну структуру управління зі змінами ролей, дозволяючи учасникам набути різноманітного досвіду; г) особливу роль відіграють куратори, ментори та коучери, які забезпечують особистісний розвиток членів групи; д) освітня команда проєкту часто продовжує існувати і після завершення терміну проєкту у вигляді наукових гуртків, студентських об'єднань.

Як справедливо вказують І. Л. Сазонець та Н. Е. Ковшун: «управління проєктом – це процес управління командою і ресурсами проєкту за допомогою специфічних методів, завдяки яким проєкт завершується успішно і досягає своєї мети» [282, с. 15].

І. В. Ганза наводить ряд висновків щодо утворення та управління командою проєкту. «По-перше, процес формування команди проєкту слід розглядати як створення єдиного, цілісного колективу управлінців, здатного ефективно досягати цілей проєкту. По-друге, специфіка управління процесом формування проєктної команди визначається тим, що вона створюється керівником проєкту – замовником. Керівник проєкту призначає менеджера проєкту, що здійснює загальне керівництво проєктом, контролює його основні параметри і координує діяльність членів команди. А вже менеджер проєкту визначає необхідну кількість членів команди, а також вимоги до них. По-третє, щоб сформувати ефективну проєктну команду необхідно поставити ціль, яка буде однаково важливою для всіх учасників; спрямувати всі зусилля на

початковому етапі для створення сприятливого соціально-психологічного клімату; допомогти менеджеру проєкту перетворитися на справжнього лідера; не боятися замінити одних учасників іншими; позиціонувати учасників таким чином, щоб у кожного було своє власне особливе місце й роль» [54].

С. Е. Вазинський та Т. І. Щербак наводять «правила формування та згуртування наукового колективу (тобто, формування команди проєкту): 1) правило адекватного відображення людини людиною, щоб не потрапити в залежність встановлених оцінок; 2) правило ефекту неправдивої згоди «так говорять всі», що може скластись неправильна уява про працівника; 3) правило ефекту поблажливості при завищеній оцінці якостей працівника, подій або явищ» [36, с. 133].

Сутність проєктного менеджменту розкривається в управлінських функціях. «Функції (за визначенням В. М. Гладкова, Ю. В. Федотова) – основна категорія управління, оскільки в них зливаються воедино принципи, методи і сам зміст управлінської діяльності. Загальні чи універсальні, функції притаманні управлінню будь-якою сферою, будь-якою діяльністю. Вони розчленовують зміст управлінської діяльності на низку етапів чи видів робіт, класифікованих за ознакою їхнього порядку виконання в часі з метою одержання певного результату» [58, с. 263]

Менеджер освітнього проєкту виконує специфічні, загальні та конкретні функції. У цій ролі виступає викладача-керівник (куратор).

В освітньому проєкті менеджер виконує специфічні функції які поєднують традиційне управління з виховною та науково-педагогічною діяльністю, а саме: а) науково обґрунтовує освітнє технічне завдання з чітким визначенням навчальних цілей, формувальних компетентностей, критеріїв оцінювання результатів; б) формує команду проєкту з викладачів, студентів, методистів, зовнішніх експертів та представників наукової спільноти; в) здійснює ресурсне та ІКТ забезпечення; г) впроваджує спеціальні педагогічні умови організації освітнього процесу (методи, засоби, форми, принципи). Керівник організовує освітній процес так, щоб кожен етап проєкту

мав як практичну, так і навчальну цінність, інтегруючи теоретичні знання з практичними вміннями, навичками. Проектний менеджер забезпечує постійний зворотний зв'язок між усіма учасниками освітнього проекту – студентами, викладачами, адміністрацією ЗВО, зовнішніми стейкхолдерами (базами практики та роботодавцями, керівниками шкіл). Для цього проводять презентації проміжних етапів проекту, під час яких висвітлюють досягнуті результати, проблеми, приймають управлінські рішення щодо коригувальних дій. Інтегруючою функцією менеджера освітнього проекту є усунення академічних, технічних та організаційних перешкод для роботи команди, контроль якості кінцевого продукту та ефективності освітнього процесу, забезпечуючи виконання проекту в установлені терміни, з дотриманням академічних стандартів в межах виділених ресурсів, при цьому гарантуючи досягнення запланованих освітніх результатів усіма учасниками проекту.

«У процесі управління менеджер здійснює ряд конкретних функцій, серед яких: організація і планування діяльності колективу і своєї власної роботи; розподіл завдань і інструктаж підлеглих; контроль за ними; підготовка і читання звітів; перевірка й оцінка результатів роботи; ознайомлення з усіма новинками у світі бізнесу, техніки і технології, висування і розгляд нових ідей і пропозицій; рішення питань, що виходять за межі компетенції підлеглих; знайомство з поточною кореспонденцією; прийом відвідувачів; проведення зборів і представництво; заповнення форм звітності; ведення переговорів; підвищення кваліфікації» [80, с. 250].

«До загальних функцій менеджменту більшість зарубіжних і вітчизняних фахівців у галузі сучасного менеджменту відносять планування, організування, мотивування, контролювання та регулювання» [155, с. 46].

Управління колективною науковою діяльністю студентів у ЗВО базується на основних положеннях теорії менеджменту, зміст яких представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Функції управління групою науковою роботою студентів у ЗВО

Функція менеджменту	Зміст функцій в управлінні групою науковою роботою студентів
Прийняття управлінського рішення	Визначення пріоритетних напрямків наукових досліджень, вибір методології та інструментарію, затвердження тем проєктів та складу дослідницьких груп, пошук джерел фінансування та ресурсного забезпечення, призначення керівника проєкту.
Планування	Розробка стратегії і тактики науково-пошукової діяльності, формування календарного плану, вибір предмету та об'єкту дослідження, встановлення проміжних та кінцевих цілей проєктів, формулювання завдань наукової роботи, обґрунтування теоретичного та практичного значення одержаних результатів наукового дослідження, вибір критеріїв та методів оцінки.
Організування	Створення організаційної структури, кадрова комплектація дослідницьких груп, розподіл робіт, погодження завдань та обов'язків, забезпечення ресурсами, забезпечення комп'ютерною технікою та іншим необхідним обладнанням, налагодження комунікаційних каналів між учасниками проєкту, делегування повноважень та відповідальності.
Мотивування	Розробка системи стимулів (матеріальних та моральних) для активних учасників, створення сприятливого і безпечного освітнього середовища для наукової творчості, створення задовільних умов навчання і праці, загальне керівництво та підтримка ідей студентів.
Контролювання	Моніторинг виконання усіх етапів проєктного дослідження, оцінка якості проміжних та кінцевих результатів, визначення загальної динаміки прогресу наукових робіт, виявлення відхилень від планових показників та їх коригування.
Координація та регулювання	Узгодження індивідуальних та колективних дій виконавців, координація робіт учасників дослідницьких груп, забезпечення взаємодії студентів з їх науковими керівниками та зовнішніми партнерами, інтеграція результатів окремих досліджень, обмін досвідом, регулювання та налагодження наукового- дослідницького обладнання (комп'ютерного, лабораторного, технічного).
Інформаційне забезпечення	Створення інформаційної бази даних, вибір наукових ресурсів, організація збору літератури, інсталяція та налаштування програмного забезпечення, аналіз та обробка інформації, налагодження інформаційного обміну між учасниками проєктів, організація патентних досліджень, налагодження контактів зі стейкхолдерами, презентація одержаних наукових результатів та їх публікація.

Джерело: [341]

«Функціональний розподіл процесів управління, їх класифікація мають важливе значення, адже визначають цілі, задачі та напрямки діяльності всього апарата управління» [200, с. 6]. Саме розподіл процесів управління освітніми

проектами за функціями визначає права, обов'язки та повноваження усіх учасників та керівника проекту. Наукова робота студентів при застосуванні функцій управління стає більш продуктивною.

«За час навчання у ЗВО майбутній фахівець повинен набути таких знань та навичок, щоб на практичній роботі міг самостійно, творчо ставити завдання наукового дослідження і знаходити раціональні засоби вирішення складних професійних проблем» [197, с. 6]

І. О. Бартенєва, О. П. Ноздрова, Т. Ю. Осипова «зазначають, що студенти із задоволенням беруть участь у підготовці таких колективних проєктів, під час виконання яких вони вчаться працювати з різноманітними джерелами, знаходити потрібну інформацію, працювати в команді, оформлювати презентацію (продукт проєктної діяльності), сприяє набуттю теоретичних знань щодо майбутньої професійної діяльності, формуванню і розвитку в майбутніх учителів дослідницьких, аналітичних, комунікативних умінь, посилює мотивацію до навчання і здійснення педагогічної діяльності, що є показниками науково-дослідницької культури» [15, с. 99–100].

Для студентів магістрів напряму підготовки А1 «Освітні науки» науково-дослідницька робота, в рамках проєктного навчання, базується на ознайомчій практиці у школах та гімназіях, а також участі у студентських науково-практичних конференціях.

Як правило, на першому курсі навчання у ЗВО студенти вивчають загальноосвітні дисципліни, проходить процес первинної адаптації. «На другому або третьому році навчання студенти виконують курсову роботу з психолого-педагогічних дисциплін, що є першою науково-дослідницькою роботою у сфері педагогіки вищої школи та психології, яка має теоретико-прикладний характер Інформацію щодо сутності, тематики (яка затверджується на засіданні відповідної кафедри), завдань та структури курсової роботи студенти отримують під час групових та індивідуальних консультацій, які проводяться науковим керівником. Курсові роботи обов'язково перевіряються на антиплагіат, а її результати обговорюються під

час захисту курсової роботи перед комісією, що складається з викладачів кафедри та студентів. На третьому та четвертому курсах продовжується робота з підготовки курсових робіт, але вони вже мають фахову спрямованість. Тематика цих курсових робіт, а також наукові керівники і члени комісії затверджуються відповідною випусковою кафедрою, на засіданні якої проводиться і захист. Також під час проходження педагогічної практики на базі освітніх закладів студенти отримують індивідуальні науково-дослідні завдання, про виконання яких вони доповідають під час захисту» [52, с. 113].

«У результаті реалізації науково-дослідницької частини магістерської програми в рамках освітнього процесу, творчого розв'язання виробничих завдань під час педагогічної практики, виступів за результатами досліджень на студентських наукових конференціях студенти, які навчаються на другому (магістерському) рівні вищої освіти, набувають уміння: проводити бібліографічну роботу із залученням інформаційно-комунікаційних технологій; формулювати мету дослідження; вибирати необхідні методи дослідження, виходячи із завдань конкретного дослідження; обробляти отримані результати, подавати підсумки виконаної роботи. Публічний захист магістерської кваліфікаційної роботи стає логічним підсумком проведення науково-дослідницького напрямку, відображає сформований рівень теоретичних знань, дослідницьких умінь і пошукових технологій, належний мультимедійний супровід проведеного дослідження» [50, с. 139].

Аналіз представленого вище іноземного досвіду щодо організації науково-дослідницької роботи студентів у вітчизняних ЗВО свідчить про наявність певних здобутків якісного формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців. Водночас, порівняння з міжнародними концепціями освіти та сучасними вимогами до якості професійної підготовки майбутніх викладачів формує об'єктивну потребу в суттєвому вдосконаленні системи управління освітніми проєктами. Традиційна (класична) концепція вищої освіти орієнтована переважно на індивідуальну роботу студентів під

керівництвом викладача, не повною мірою відповідає принципам сучасного проєктного менеджменту, оскільки не забезпечує формування навичок командної роботи та комунікаційної взаємодії. У зв'язку з цим актуальною є розробка комплексних пропозицій щодо трансформації класичної (пострадянської) системи в напрямку впровадження сучасних підходів до управління якістю освітніми проєктами.

Сформулюємо авторські організаційно-методичні рекомендації щодо вдосконалення управління якістю освітніх проєктів у ЗВО для професійної підготовки майбутніх викладачів:

1. Системний підхід до проєктного менеджменту передбачає впровадження інтегрованої системи управління якістю освітніх проєктів (на усіх етапах їх реалізації), створення багаторівневої структури з чітко визначеними функціями та критеріями якості на кожному рівні, метриками оцінювання, що враховують не лише досягнення проєктних цілей, але й дидактичний вплив на формування професійних компетентностей студентів, механізмами контролю та цифровою платформою для забезпечення прозорості процесів, автоматизації рутинних операцій і збору аналітичних даних для подальшого вдосконалення.

2. Менеджер освітнього проєкту має функціонувати як педагогічний куратор, поєднуючи управлінські функції з освітнім коучингом, що потребує розширення професійних компетентностей у сферах андрагогіки, психології групової динаміки, теорій мотивації, ІКТ, володіння навичками емоційного інтелекту для ефективної роботи з різновіковими та міждисциплінарними командами, а також впровадження системи безперервного професійного розвитку та створення системи сертифікації менеджерів освітніх проєктів.

3. Освітні проєкти повинні враховувати індивідуальні освітні траєкторії учасників, а цього можна досягти через впровадження гнучких методологій управління проєктами, функцій менеджменту наукової діяльності з ітеративним підходом до розробки проєктних рішень, створення проєктних структур з механізмами швидкого реагування на зміни в освітньому

середовищі та ринку праці, а також впровадження кредитно-модульної системи навчання, де окремі компоненти навчальних предметів можуть бути легко замінені без порушення цілісності освітнього процесу.

4. Ефективність освітніх проєктів значно підвищується завдяки глибокій міждисциплінарній інтеграції, що досягається створенням проєктних команд, які включають викладачів і студентів різних спеціальностей, керівників баз практики, роботодавців, представників громадських організацій та міжнародних експертів; розробкою спеціальних методологій інтеграції знань з різних галузей, зокрема створенням спільної термінології та узгодженням методологічних підходів; створення в структурі ЗВО служби контролю якості навчання та реалізація принципів стандарту ISO 9001; впровадженням системи наскрізних тем і механізмів оцінювання міждисциплінарних компетентностей студентів, що враховують здатність учасників синтезувати знання з різних галузей і застосовувати їх на практиці для розв'язання комплексних завдань.

Отже, управління якістю освітніми проєктами видозмінює традиційну концепцію навчання від односпрямованої передачі знань «викладач-студент» до спільного пошуку інноваційних знань через дослідження. Такий підхід вимагає переосмислення ролей усіх учасників освітнього процесу та впровадження менеджерських підходів до планування, організації групової роботи та оцінювання отриманих результатів. Успішність освітніх проєктів прямопропорційно залежить від якості міжособистісної взаємодії між учасниками команди, рівня безпечності середовища. Заохочуються наукові експерименти, творчий пошук, навчання на власних помилках, що є провідною умовою досягнення високих освітніх результатів у майбутніх викладачів. Впровадження концепції управління якістю освітніми проєктами потребує системних інституційних змін у ЗВО, зокрема автономії, додаткових джерел фінансування, модернізацію організаційних структур управління, розширення засобів мотивації для всіх категорій учасників, розвиток матеріально-технічної бази. За таких умов освітній процес має бути орієнтованим на інновації та безперервне покращення якості професійної

підготовки студентів. Заохочується використання студенто-центрованого підходу, інтерактивних методів навчання, сучасних ІКТ, концепції освітнього менеджменту та принципів стандарту ISO 9001. Стратегічна важливість проєктного навчання магістрів для розвитку освіти підтверджується тим фактом, що ЗВО, які успішно впроваджують проєктні підходи, демонструють значні конкурентні переваги в підготовці викладачів, здатних працювати в умовах постійних змін.

Таким чином, впровадження зарубіжних моделей управління якістю проєктного навчання у вітчизняних ЗВО потребує модернізації освітнього процесу через децентралізацію управління, ІКТ, впровадження сучасних концепцій освіти, залучення стейкхолдерів та формування проєктної культури, що дозволить підготувати майбутніх викладачів до командної роботи та управління освітніми проєктами згідно з європейськими стандартами якості.

Розвиток громадянського суспільства у ХХІ столітті характеризується широкими глобалізаційними процесами, які одночасно пронизують освітню, соціальну та культурну сфери діяльності. Євроінтеграційні процеси в Україні не оминули освітньої галузі. Назріли докорінні зміни в підходах до менеджменту вищої освіти. Виникає потреба організовувати освітню та наукову діяльність викладачів і студентів в умовах конкурентного ринкового середовища, де відчувається боротьба за ресурси, фінансування, оперативності публікації результатів дослідження. Досягти високої ефективності застарілими, пострадянськими методами просто неможливо. Саме тому, важливого значення набуває впровадження проєктного підходу в управлінні освітньо-науковою діяльністю ЗВО заради успішного досягнення цілей навчальних програм професійної підготовки студентів.

Як зазначають Ю. М. Мокієнко та Г. С. Морозова: «використання міжнародних методологій, вимог та стандартів, стрімкий розвиток науки і техніки, інтенсивне та пріоритетне впровадження проєктного підходу в галузь вищої освіти дає змогу ефективно та якісно спланувати проєкти вищої освіти,

надає механізми для контролю його виконання, вимагає ретельного розгляду питання реформування всієї системи вищої освіти як на рівні держави, регіону, так і на рівні окремих закладів вищої освіти» [194, с. 105].

Огляд зарубіжних теоретичних та практичних аспектів управління освітніми проєктами в ЗВО є цікавим і водночас важливим для пошуку шляхів розвитку української системи вищої освіти. Вивчення іноземного досвіду управління освітніми та науковими проєктами сприяє інтеграції до європейського освітнього простору, а також адаптації інноваційних, управлінських та дидактичних підходів для підвищення конкурентоспроможності вітчизняних університетів на ринку освітніх послуг. У контексті реформування системи вищої освіти в Україні, спрямованого на гармонізацію з європейськими стандартами Болонського процесу, вивчення міжнародного досвіду використання стандартів якості у країнах ЄС, дозволяє пристосувати існуючі моделі управління освітньо-наукової діяльності до умов військового стану. Варто зазначити, аналіз системи професійної підготовки викладачів у ЗВО країн із розвинутою освітою, де акцент робиться на професійних і лідерських компетентностях, дає змогу розробити аналогічні програми в Україні, що в майбутньому дозволить ефективно формувати у майбутніх викладачів навички управління якістю освітніх проєктів. Порівняльний аналіз як зарубіжних так і вітчизняних підходів до концепції проєктного менеджменту чи використання інформаційно-комп'ютерних технологій є основою для вдосконалення освітньої політики. Таким чином, осмислення зарубіжного досвіду управління якістю освітніми проєктами не лише збагачує науково-теоретичну базу професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, але й водночас створює практичні передумови для модернізації вищої освіти в Україні, забезпечуючи її відповідність суспільним потребам на ринку праці.

Управління освітніми проєктами у вищій освіті – це складний структурований процес, що потребує від керівників проєктів ґрунтовних знань

і практичних умінь у сферах педагогіки, психології праці, менеджменту проєктів та економіки.

Як справедливо відзначають дослідники В. М. Пітерська, О. В. Логінов, Л. В. Логінова: «виділення проєкту як об'єкта управління обумовлює чітке виділення областей контролю і відповідальності, підвищує гнучкість і відповідальність в розподілі відповідальності та завдань. Проєктний підхід до освітніх послуг формує індивідуалізацію освіти, що впливає на привабливість ЗВО, так як дає можливість студентам сформувати свій освітній проєкт з урахуванням особистих переваг і вимог ринку праці. Крім того, проєкт, як засіб реалізації освітніх послуг, формує чітку орієнтацію на результати, на відміну від традиційного підходу, який передбачає отримання певного набору знань, умінь і навичок. При проєктному підході, знання, вміння і навички формують певну цінність освітнього проєкту, чітка ідентифікація якої може служити як контроль в успішності реалізації проєкту. Все вищесказане впливає на якість освітніх послуг, ефективність менеджменту і привабливість (імідж) ЗВО, що в цілому, визначає підвищення конкурентоспроможності університету» [227, с. 214].

Освітній чи науковий проєкт, як і будь-яка осмислена цілеспрямована людська діяльність, має свій кінцевий результат – продукт. Таким продуктом може бути нове знання про процеси чи явища, технічна інновація, відкриття, винахід, корисна модель, твір мистецтва (пісня, картина, скульптура) тощо. Тобто, мова йде про «інтелектуальний продукт» як матеріальний так і не матеріальний результат – об'єкт права інтелектуальної власності.

О. В. Придатко наголошує, що «унікальність продукту освітнього проєкту зумовлюється низкою його властивостей. По-перше, продукт освітнього проєкту створюється в межах реалізації конкретної програми та є окремою частиною загальної цілі програми із низкою своїх особливостей. По-друге, унікальність продукту таких проєктів визначають особливості користувачів проєкту, їх інтелектуальні здібності, бажання тощо, що в

кінцевому результаті впливає на якість продукту та визначає його унікальність» [240, с. 43].

По-третє, на нашу думку, під час реалізації освітнього проєкту викладачі, студенти, стейкхолдери та інші учасники вступають у організаційно-економічні, науково-дослідницькі, педагогічно-виховні відносини. «Обов'язковим елементом організаційно-економічного механізму управління ЗВО, на думку вченого О. В. Черниша, повинна стати концепція управління проєктами. Основу цієї концепції становить погляд на проєкт як на зміну вихідного стану будь-якої системи, що пов'язане з витратою часу та коштів» [373, с. 696].

Четвертою рисою, слід вважати ресурсне забезпечення освітнього проєкту матеріально-технічні ресурси, людська праця, кошти. Саме реалізація програми (плану) освітнього проєкту дозволяє перетворити ресурси на кінцевий результат, що був запланований.

Усвідомлення цих характерних рис продукту освітнього проєкту для викладача виступає передумовою управління навчальною діяльністю студентів. В. А. Панченко та Д. С. Корецький наголошують, що «ефективність проєктної діяльності багато в чому обумовлена професійними та особистісними характеристиками керівника проєкту, який повинен мати навички формування та розвитку команди проєкту з урахуванням специфіки унікальних особливостей середовища проєкту. Дослідники вважають, впровадження проєкт-менеджменту в освітній організації послужить оптимальним способом підвищення конкурентоспроможності загалом і максимально ефективного використання людських ресурсів» [227, с. 74].

Освітній проєкт у закладі вищої освіти завершується створенням конкретного продукту – наприклад, навчальної програми дисципліни, спецкурсу чи інноваційної методики викладання. Такий результат характеризується низкою специфічних ознак: студенти набувають сучасних професійних компетентностей, що відповідають запитам роботодавців, а також опановують цифрові технології в умовах дистанційного навчання.

Викладач повинен чітко уявляти, якого саме кінцевого результату очікується від реалізації проєкту, адже це розуміння дає змогу не лише логічно структурувати освітній процес за модулями, а й гнучко адаптувати його до індивідуальних особливостей здобувачів. Таким чином формуються педагогічні умови, що сприяють активній участі студентів та їхній професійній самореалізації.

Практика провідних європейських університетів, зокрема в Нідерландах і Швеції, показує, що викладачі широко застосовують компетентнісні карти та орієнтуються на стандарти якості, зокрема Європейську рамку кваліфікацій (EQF), щоб забезпечити відповідність проєктного навчання поставленим цілям. У Великій Британії та США методологія управління освітніми проєктами значною мірою спирається на децентралізований підхід. Проєктне навчання у свою чергу активно сприяє розвитку у студентів низки важливих професійних якостей – лідерства, рішучості, гнучкості, самостійності, креативності та здатності до командної роботи.

Саме тому проєктний підхід набув значного поширення у вищій освіті в період, коли традиційні методи викладання потребують суттєвого переосмислення. Організація освітнього процесу стає більш гнучкою, а вміння управляти освітніми проєктами перетворюється на ключову компетенцію викладача, необхідну для забезпечення якості освіти, ефективного використання ресурсів та досягнення стратегічних цілей закладу. Дослідження підтверджують, що проєктно-орієнтоване навчання (Project-based Learning, PjBL) суттєво підвищує академічні результати студентів, забезпечуючи зростання показників успішності на 15–20% порівняно з традиційними методами. Досвід країн Європейського Союзу пропонує різноманітні моделі інтеграції проєктного менеджменту в діяльність ЗВО, що становить цінний ресурс для модернізації української вищої освіти. Особливо актуальним залишається вивчення практики провідних світових університетів, які досягли помітних успіхів у підвищенні якості освітніх послуг.

Управління освітніми проєктами ґрунтується на фундаментальних принципах проєктного менеджменту, адаптованих до специфіки освітнього середовища. У теорії проєктного менеджменту проєкт тлумачать як обмежену в часі цілеспрямовану діяльність зі створення унікального продукту або послуги: за Г. М. Тарасюк, це «комплекс взаємопов'язаних заходів, обмежених у часі та ресурсах і спрямованих на досягнення визначеної мети» [315, с. 18]. Згідно з міжнародним стандартом ISO 21500, проєкт визначається як «унікальний набір координованих і керованих завдань із чітко визначеними датами початку та завершення; вітчизняним аналогом, що встановлює настанови щодо управління якістю в проєктах, є національний стандарт ДСТУ ISO 10006» [82]. У середовищі закладів вищої освіти проєктний підхід передбачає структурування освітнього матеріалу та системну організацію навчальної діяльності задля розв'язання конкретних проблем і досягнення результатів навчання. О. М. Кулініч доводить, що «освітній проєкт є особливим типом проєкту, результат якого має не матеріальну, а освітню природу» [148, с. 205], а О. В. Придатко розглядає «освітні проєкти та програми як повноцінний об'єкт проєктного менеджменту» [240, с. 45]. Ефективне управління ними, як зазначає В. О. Куліченко, потребує «адаптації класичних методологій до особливостей академічного середовища з урахуванням організаційної культури університетів та специфіки освітніх процесів» [149].

Теоретичну основу управління освітніми проєктами формують кілька ключових концепцій. Засадничою є проєктно-орієнтоване навчання – педагогічна методологія, що ставить здобувача в центр освітнього процесу через його участь у реальних проєктах. Л. Буркова доводить, що «проєктний підхід змінює саму логіку освітнього процесу, переорієнтовуючи його із засвоєння знань на розв'язання реальних проблем» [34, с. 8]; А. Пандазі та Т. Станжур підтверджують «його дієвість у формуванні компетентностей майбутніх менеджерів» [221, с. 90]. Н. І. Хайдарі та А. В. Гарбуз

наголошують, що «проектне навчання сприяє розвитку критичного мислення, навичок співпраці та практичного застосування знань» [335, с. 217].

Модель інтеграції проектного менеджменту в освітній процес передбачає поетапне впровадження його принципів та інструментів – від структурованої програми навчання до системи оцінювання якості проектної діяльності та безперервного розвитку компетентностей учасників. В. Г. Козленко обґрунтовує, що проектна компетентність поєднує здатність до планування, організації, реалізації та оцінювання освітнього проекту [128, с. 105], а О. В. Івасів наголошує, що проектний підхід дає змогу гнучко реагувати на зміни середовища й концентрувати ресурси на пріоритетах [108, с. 60]. Теорія організаційного навчання розглядає заклади вищої освіти як організації, що постійно навчаються: В. А. Панченко та Д. С. Корецький доводять, що «вдосконалене управління проектами є способом інноваційних змін в освіті» [223, с. 72]. Ю. М. Мокієнко та Г. С. Морозова обґрунтовують «доцільність застосування як класичних (каскадних), так і гнучких (agile) моделей залежно від характеру освітнього завдання» [194, с. 110].

Північноамериканська модель управління освітніми проектами вирізняється високим рівнем стандартизації та професіоналізації. Університети США та Канади активно співпрацюють із Project Management Institute, забезпечуючи відповідність освітніх програм міжнародним стандартам РМВОК; як зазначають В. П. Саченко та О. О. Мельникова, «розвиток міжнародних стандартів з управління проектами є основою гармонізації національних освітніх практик зі світовими» [283, с. 128]. Harvard University, один із піонерів упровадження проектного менеджменту, пропонує Graduate Certificate in Project Management через Harvard Extension School, інтегруючи проектне навчання з PMI Talent Triangle Framework, що забезпечує розвиток технічних, лідерських та стратегічних навичок. Stanford University розвинув власний підхід через Product Management Program; попри

припинення у 2017 році програми Advanced Project Management, університет продовжує інтегрувати проєктний підхід в інші освітні ініціативи.

Європейські заклади вищої освіти демонструють диверсифікований підхід до управління освітніми проєктами. Г. М. Розлуцька наголошує на «поєднанні в європейській моделі академічної автономії з орієнтацією на практичні результати» [274, с. 12]. О. Л. Тоцька доводить, що «управління розвитком вищої освіти в Європейському освітньому просторі ґрунтується на принципах прозорості, мобільності та взаємного визнання результатів навчання» [323]. Країни Азіатсько-Тихоокеанського регіону – Сінгапур, Австралія, Нова Зеландія – інтегрують цифрову трансформацію та штучний інтелект, застосовуючи гібридні методології (Agile у поєднанні з традиційними підходами) та системи прогнозування ризиків і оптимізації ресурсів. Н. В. Бахмат доводить, що штучний інтелект відкриває нові можливості для персоналізації навчання та автоматизації освітніх процесів» [18, с. 165], С. О. Семеріков та І. О. Теплицький наголошують на «потребі етично відповідального застосування інтелектуальних систем [285, с. 40], що узгоджується з тезою В. Ю. Бикова та М. П. Шишкіної про «цифрову трансформацію освітнього середовища як незворотний процес» [28, с. 3].

Однією з найефективніших практик зарубіжних університетів є створення спеціалізованих проєктних офісів, які забезпечують координацію проєктів, стандартизацію процесів та накопичення кращих практик. Роль таких офісів є еволюційною й залежить від рівня зрілості організації, охоплюючи підтримуючий, контролюючий та директивний типи, що відповідно надають консультації, встановлюють стандарти або безпосередньо керують проєктами. В. Пітерська, О. Логінов та Л. Логінова наголошують на «необхідності інтеграції проєктного менеджменту в загальну систему управління ЗВО» [227, с. 215]. Сучасні заклади активно застосовують спеціалізоване програмне забезпечення – хмарні платформи (Microsoft Project Online, Asana for Education, Trello, Monday.com) та інтегровані освітні системи

(Canvas, Blackboard, Moodle); О. І. Гулай, В. В. Кабак та Т. В. Герасимчук підкреслюють, що «раціональне застосування засобів і технологій цифрового навчання є обов'язковою умовою ефективної організації освітнього процесу» [68, с. 45]. Оцінювання ефективності освітніх проєктів ґрунтується на кількісних (своєчасність, бюджет, охоплення учасників, кількість завершених ініціатив) та якісних показниках (задоволеність здобувачів, результати навчання, розвиток компетентностей); В. Іщук доводить, що «система управління якістю освіти має охоплювати всі рівні процесу й передбачати регулярний моніторинг його результатів» [113, с. 40]. Міжнародна співпраця розвивається через академічний обмін, спільні проєкти та мобільності, що визначено Постановою Кабінету Міністрів України «Порядок реалізації права на академічну мобільність» від 12 серпня 2015 р. № 579 [256]. М. А. Дебич обґрунтовує «інтернаціоналізацію вищої освіти як стратегічний напрям її розвитку» [71]. О. М. Романуха наголошує на ролі «крос-культурних комунікацій у менеджменті організацій» [277, с. 610].

Аналіз зарубіжного досвіду виявляє низку викликів упровадження проєктного управління в закладах вищої освіти: ресурсні обмеження на початкових етапах; опір змінам з боку традиційних академічних структур; недостатня підготовка персоналу; складність інтеграції з наявними освітніми стандартами та акредитаційними вимогами; необхідність урахування культурних особливостей національних систем освіти. На основі узагальнення цього досвіду для українських закладів вищої освіти доцільним є поетапне впровадження проєктного менеджменту – від пілотних проєктів в окремих підрозділах до факультетського й університетського рівнів. Критично важливими є інвестування в людські ресурси через сертифікацію персоналу за міжнародними стандартами та технологічна модернізація з інтеграцією програмного забезпечення із системами управління навчанням. Рекомендованим є створення проєктних офісів із чітко визначеними функціями та розвиток міжнародної співпраці через участь у програмах Erasmus+ і Horizon Europe. В. О. Куліченко вказує: «адаптація зарубіжного

досвіду має відбуватися з обов'язковим урахуванням національної специфіки» [149]. В. А. Панченко та Д. С. Корецький розглядають таке впровадження як «чинник системних інноваційних змін в освіті» [223, с. 72].

Узагальнення зарубіжного досвіду управління освітніми проєктами в закладах вищої освіти свідчить про значний потенціал цього підходу для підвищення якості та ефективності вищої освіти. Успішна імплементація проєктного менеджменту потребує системного підходу, що охоплює організаційні зміни, розвиток людських ресурсів, технологічну модернізацію та формування відповідної організаційної культури. Для українських ЗВО особливо актуальним є досвід європейських університетів, що поєднують традиційні академічні цінності з інноваційними підходами, за обов'язкової адаптації до національної системи освіти та соціально-економічних умов. «Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти підтверджують, що ефективне управління освітніми проєктами підвищує якість освітніх послуг, задоволеність здобувачів та конкурентоспроможність закладів на національному й міжнародному рівнях» [316].

Виявлено провідні виклики впровадження проєктного управління у ЗВО: ресурсні обмеження, організаційний опір змінам, недостатню підготовку персоналу, складність інтеграції з акредитаційними вимогами та культурну специфіку, що унеможливлює механічне перенесення зарубіжних моделей. Обґрунтовано необхідність поетапного підходу до впровадження проєктного менеджменту в українських ЗВО за триетапною моделлю: пілотний рівень, рівень факультету (інституту), масштабування на весь університет.

Отже, розроблені концептуальні засади системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО створюють цілісну теоретичну основу для практичного впровадження інноваційної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. Вони враховують сучасні тенденції цифрової трансформації, глобалізації освіти та вимоги до забезпечення якості, що відповідає стратегічним цілям розвитку вищої освіти України.

Висновки до другого розділу

Компаративний аналіз міжнародних стандартів і практик управління якістю освітніми проєктами засвідчив відсутність єдиної універсальної моделі, придатної до механічного перенесення у будь-яке національне середовище. Встановлено, що кожна з розглянутих систем – державно-відомча, розвивальна, традиційна, раціоналістична, феноменологічна та неінституційна – визначає специфічний баланс між централізованим контролем та інституційною автономією, між стандартизацією та персоналізацією навчання. Провідні моделі забезпечення якості (TQM, ISO 9001, EFQM, IQMS, AACRA, Kaizen) запозичені з корпоративного менеджменту та лише частково враховують педагогічну природу освітніх процесів, що зумовлює необхідність їх адаптації до специфіки вищої школи. Трирівнева система ESG – внутрішнє забезпечення якості, зовнішнє забезпечення та діяльність спеціалізованих агентств – утворює нині загальноприйняту нормативну рамку для гармонізації освітніх стандартів у Європейському просторі вищої освіти.

Уточнено й систематизовано понятійний апарат дослідження. На підставі аналізу наукових джерел сформульовано авторські дефініції ключових категорій. Освітній проєкт у вузькому розумінні визначено як цілеспрямовану діяльність, що трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення через структуровану взаємодію всіх учасників освітнього процесу задля досягнення якісно нових результатів у формуванні знань, умінь та компетентностей у визначені терміни з урахуванням наявних ресурсів закладу вищої освіти. Управління освітнім проєктом у широкому розумінні – це інтегрована система педагогічних, організаційних, соціально-психологічних та менеджерських підходів, спрямована на створення інноваційного освітнього середовища, де через багаторівневу взаємодію викладачів, студентів, адміністрації та зовнішніх стейкхолдерів забезпечується комплексний розвиток професійних компетентностей та досягнення якісно нових результатів підготовки фахівців.

Визначено та обґрунтовано авторські загальні й специфічні ознаки освітнього проєкту у закладах вищої освіти, а також принципи управління ним. До загальних ознак віднесено: цільову спрямованість, тривалість у часі, унікальність змісту, ресурсні обмеження, командну взаємодію, практичну орієнтованість, інноваційність та управління якістю. До специфічних – педагогічну результативність, рефлексивно-оцінювальну природу, багаторівневу взаємодію учасників, формування індивідуальних освітніх траєкторій, моніторинг результатів, багатокритеріальне оцінювання якості та систематичний зворотний зв'язок. Обґрунтовано п'ять фаз управління освітніми проєктами: ініціації та розробки концепції; педагогічного дизайну й планування; реалізації; моніторингу виконання; завершення та інституціоналізації. Їх послідовне впровадження за принципом циклу PDCA забезпечує системну якість освітньо-наукової діяльності.

Здійснено порівняльний аналіз підходів до підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО Австрії, Великої Британії, Франції, Німеччини, Італії, Кіпру та США. Встановлено, що найбільш ефективними є системи, які поєднують: тривале педагогічне стажування на базах практики (від 6 місяців у Кіпрі до понад 50% освітнього часу у Великій Британії); модульно-компетентнісний підхід до розробки програм фахової підготовки; систематичне зовнішнє оцінювання якості з участю роботодавців та стейкхолдерів; розвинену культуру академічної мобільності через програми Erasmus+, Fulbright та інші. Виявлено, що провідні країни, попри відмінності у ступені централізації управлінських систем, об'єднані спільною тенденцією до децентралізації прийняття рішень, розширення автономії ЗВО та переорієнтації на студентоцентрований підхід.

Досліджено роль академічної мобільності як системного інструменту формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів. На основі аналізу освітньої практики вітчизняних ЗВО виявлено спільні риси реалізованих програм: компетентнісна орієнтованість, обов'язкова мовна підготовка, органічне поєднання теоретичного навчання з

практичною діяльністю. Встановлено, що академічна мобільність, зокрема в дистанційному та гібридному форматах, в умовах воєнного стану стає незамінним механізмом збереження міжнародних наукових зв'язків, забезпечення безперервності обміну педагогічним досвідом та розвитку крос-культурних компетентностей учасників освітнього процесу.

Визначено п'ять пріоритетних напрямів адаптації зарубіжного досвіду управління якістю проєктного навчання до умов вітчизняної вищої освіти: впровадження децентралізованих моделей управління проєктним навчанням з наданням ЗВО ширшої академічної та фінансово-управлінської автономії; інтеграція сучасних ІКТ (штучний інтелект, платформи дистанційного навчання, VR/AR-технології) у повний цикл освітніх проєктів; активне залучення стейкхолдерів до планування, реалізації та оцінювання якості освітніх ініціатив; розширення програм міжнародної академічної мобільності; впровадження стандартів ISO 21001, ISO 29993 та принципів ESG як нормативної основи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості. Виявлено системні перешкоди цього процесу: руйнування освітньої інфраструктури внаслідок воєнних дій, дефіцит фінансування, кадровий відтік, відсутність сформованої проєктної культури, надмірна централізація та бюрократизація управлінських процедур.

Сформульовано авторські організаційно-методичні рекомендації щодо вдосконалення системи управління якістю освітніх проєктів у ЗВО: запровадження інтегрованих систем управління якістю, що охоплюють усі фази проєктного циклу; розвиток інституту менеджера освітнього проєкту як педагогічного куратора з компетентностями в андрагогії, психології групової динаміки та проєктному менеджменті; впровадження гнучких методологій управління з кредитно-модульною архітектурою; посилення міждисциплінарної інтеграції через проєктні команди за участю зовнішніх партнерів; створення у структурі ЗВО спеціалізованих підрозділів з контролю якості навчання, системи сертифікації компетентностей викладачів і студентів у сфері проєктного менеджменту, а також міжуніверситетських науково-

педагогічних хабів для реалізації масштабних освітніх проєктів. Реалізація зазначених рекомендацій забезпечить формування у майбутніх викладачів системної готовності до управління якістю освітніх проєктів відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

Результати дослідження, представлені у другому розділі, викладені в таких публікаціях автора: [342], [370], [420], [424], [443], [472], [476], [492].

РОЗДІЛ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У ЗВО

3.1. Методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Система освіти сьогодні – це не лише осередок передачі знань, а й складна структура, що реалізує багаторівневі освітні ініціативи: запроваджує нові навчальні програми, провадить наукові дослідження, формує партнерські консорціуми, інтегрується в міжнародні академічні мережі. Кожна з таких ініціатив за своєю природою є проєктом – унікальним, часово обмеженим і цілеспрямованим. Відтак здатність управляти такими проєктами на засадах якості стає невід’ємною складовою професіоналізму університетського викладача.

Потреба у формуванні здатності магістрів напряму підготовки А1 «Освітні науки» до управління якістю освітніми проєктами не є умоглядною – вона детермінована комплексом зовнішніх і внутрішніх чинників, що структурно змінюють роль викладача у ЗВО. По-перше, Закон України «Про вищу освіту» та стратегічні документи МОН закріплюють за науково-педагогічними працівниками функції, що виходять за межі суто дидактичної діяльності: участь у розробленні освітніх програм, забезпеченні внутрішньої системи якості, реалізації наукових і прикладних проєктів. По-друге, інтеграція України до Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА) та виконання вимог Стандартів і рекомендацій ESG вимагають від кожного викладача розуміння логіки системного управління якістю – від формулювання результатів навчання до циклічного моніторингу їх досягнення. По-третє, пришвидшена цифрова трансформація ЗВО спонукає до освоєння нових форматів освітніх проєктів – онлайн-курсів, змішаного

навчання, адаптивних освітніх середовищ, – управління якими потребує специфічних технологічних і методологічних компетентностей.

Паралельно відбуваються суттєві зміни в самому статусі викладача. Якщо в традиційній моделі університету він діяв переважно як транслятор знань у межах усталеної навчальної дисципліни, то в сучасній – дедалі частіше виступає як ініціатор і керівник освітніх проєктів, куратор студентських дослідницьких команд, розробник інноваційних навчальних продуктів. Ця роль вимагає не лише предметної ерудиції, а й управлінської компетентності: вміння планувати ресурси, управляти ризиками, будувати командну взаємодію, вимірювати результати та здійснювати рефлексивну корекцію. Відсутність цих умінь перетворює потенційно продуктивні ініціативи на хаотичні й малоефективні зусилля, що зрештою знижує якість освітнього процесу в цілому.

Особливої ваги набуває ця проблема стосовно підготовки магістрів – найвищого рівня університетської освіти, де формуються майбутні фахівці з аналітичним мисленням, здатністю до дослідницької та управлінської діяльності. Викладач, який не володіє культурою проєктного управління, неспроможний повною мірою навчити магістрів мислити проєктно: визначати ціль і декомпонувати її на досяжні результати, ідентифікувати зацікавлені сторони, розробляти інструменти контролю якості, аналізувати відхилення та генерувати коригувальні рішення. Натомість викладач, який сам пройшов шлях від проєктної ідеї до її якісної реалізації, здатний транслювати магістрам не абстрактні алгоритми, а живий управлінський досвід.

Переваги, що їх отримують магістри від взаємодії з викладачем, підготовленим до управління якістю освітніми проєктами, є системними і виявляються на кількох рівнях. На рівні змісту освіти – магістранти опановують не лише теоретичні конструкти, а й прикладні інструменти: методологію PMBOK і Agile, цикл PDCA, системи KPI, моделі ризик-менеджменту в освітньому середовищі. На рівні освітнього процесу – організація навчання набуває чіткої проєктної логіки: кожен курс має

вимірювані результати, продумані етапи, конкретні продукти та механізми зворотного зв'язку. На рівні особистісного розвитку – магістри розвивають метакомпетентності: критичне мислення, здатність діяти в умовах невизначеності, стійкість до змін і навички командної синергії, затребувані на ринку праці незалежно від обраної галузі. На рівні конкурентоспроможності – здобувачі, підготовлені в середовищі проєктної культури, мають суттєві переваги при входженні в академічне, управлінське чи підприємницьке середовище: вони вміють ставити амбітні цілі, операціоналізувати їх у конкретні завдання та нести відповідальність за якість досягнутих результатів.

Водночас аналіз сучасного стану підготовки викладачів свідчить про наявність суттєвого розриву між очікуваним і реальним рівнем сформованості зазначених компетентностей. Більшість чинних програм підготовки майбутніх викладачів орієнтовані переважно на дидактичну та дисциплінарну складову, залишаючи управлінсько-проєктний вимір у зоні стихійного засвоєння. Як наслідок, значна частина викладачів ЗВО реалізує освітні проєкти інтуїтивно, без чіткої методологічної бази, що породжує типові проблеми: розмитість цілей, нераціональне використання ресурсів, відсутність системного моніторингу якості та неготовність до адаптивного управління в динамічно мінливому середовищі.

Сучасний розвиток системи вищої освіти характеризується посиленням уваги до питань забезпечення та управління якістю освітнього процесу. В умовах глобалізації та інтернаціоналізації вищої освіти заклади змушені конкурувати за студентів і ресурси, що актуалізує потребу в ефективному управлінні якістю освітніх послуг.

Багатовимірність завдань, що постають перед викладачами у сфері управління якістю, підкреслює E. Gariga, який наголошує: «якість освіти є багатовимірним конструктом, який охоплює всі функції та заходи в освіті: навчальні програми, викладання та навчання, дослідження, персонал, студентів, будівлі, обладнання, послуги суспільству та навчальне середовище» [449].

Професійна підготовка викладачів до управління якістю освітніми проєктами набуває особливої актуальності в контексті реформування вищої освіти України та інтеграції до європейського освітнього простору. Розв'язання цього завдання потребує чіткого визначення методологічних засад дослідження, які забезпечать цілісність, наукову обґрунтованість і практичну зорієнтованість концепції підготовки.

Складність управління якістю освітніми проєктами зумовлена низкою чинників: багаторівневістю самого поняття якості, динамічністю освітнього середовища, потребою узгодження національних практик із Болонським процесом і стандартами ESG, а також пришвидшеною цифровою трансформацією вищої освіти. У цих умовах підготовка викладача не може обмежуватися передаванням знань про якість – вона має формувати здатність діяти в ситуації невизначеності, проєктувати, оцінювати й удосконалювати освітні ініціативи. Саме тому методологічне обґрунтування підготовки потребує не одного, а системи взаємодоповнювальних підходів.

Методологію дослідження утворює інтеграція шести взаємодоповнювальних підходів – системного, компетентнісного, релятивістського, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та порівняльно-педагогічного, кожен із яких розкриває окремий аспект досліджуваного феномену формування готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО в межах єдиної логіки. Філософсько-методологічну основу цієї інтеграції становить синтез гуманістичної, системної та синергетичної парадигм в освіті: гуманістична парадигма визначає людиноцентрованість процесу підготовки, системна – цілісність і взаємоузгодженість його компонентів, синергетична – механізми самоорганізації та саморозвитку особистості викладача в умовах неперервної освіти.

Розглянемо методологічні підходи до дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Обґрунтування методологічних засад дослідження здійснено на основі інтеграції шести наукових підходів, які послідовно розкривають архітектуру, очікувані результати, контекстну зумовленість, механізм формування, особистісну спрямованість та компаративну обґрунтованість підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами.

Системний підхід є базовим для дослідження, оскільки розглядає професійну підготовку майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами як цілісну систему, утворену сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених компонентів. М. Бойченко [32] та О. Воробйова [46] наголошують, що ефективний професійний розвиток викладачів вимагає системного підходу, який інтегрує різні форми навчання та підтримки в єдину структуру. Реалізація системного підходу втілюється у структурно-функціональній моделі підготовки, що охоплює чотири взаємопов'язані блоки – вхідний, цільовий, процесний і вихідний. Вхідний блок визначає початкові умови, цільовий – формовану інтегральну компетентність, процесний – етапи й технології її формування, вихідний – досягнутий результат і показники сформованості. Така архітектура забезпечує цілісність системи та логічний зв'язок між її елементами за принципом зворотного зв'язку, коли результати кожного блоку коригують подальші.

Застосування системного підходу спирається на ключові системні властивості об'єкта – цілісність (властивості системи не зводяться до суми властивостей її елементів), ієрархічність (підпорядкованість компонентів єдиній меті), структурність та емерджентність (поява нових інтегративних якостей). Підготовка викладача розглядається водночас як підсистема ширшої системи професійної освіти й як самостійна система зі своїми цілями, змістом, процесом і результатом. Відкритість системи означає її постійний обмін із зовнішнім середовищем – ринком праці, нормативним полем, міжнародними практиками, – що зумовлює здатність до самоналаштування й розвитку.

Системний підхід розглядає процес професійної підготовки майбутніх викладачів з точки зору цілісної системи взаємопов'язаних елементів.

«Система» (від грец. systema – ціле, складене із частин; з'єднання), безліч елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність» [120, с. 139]. Системний підхід передбачає проєктування та побудову дидактичних моделей, їх впровадження у ЗВО. Системний підхід ідеально вписується у концепцію управління якістю освіти (наприклад, TQM, ISO).

Д. Ф. Вестерхейден, Б. Стенсакер, М. Й. Роза і А. Корбетт пишуть: «Методи, що використовуються для забезпечення якості в Європі, є різноманітними: внутрішнє та зовнішнє оцінювання програм або закладів (тобто оцінки, що призводять до розгорнутих звітів, які зазвичай містять рекомендації для покращення), акредитація (відрізняється від оцінювань підсумковим рішенням так/ні щодо прийнятності оцінюваної програми або закладу), та аудит програм або закладів (який оцінює функціонування управління якістю, а не саму якість освіти чи досліджень). Крім того, різні країни по-різному інтерпретують концепції забезпечення якості. Наприклад, схеми у Великобританії мають назву «аудити», проте фактичні практики можна інтерпретувати як акредитацію. Аналогічно, хоча Норвегія наразі має схему забезпечення якості з назвою «акредитація», процедури за своєю суттю досить схожі на інституційний аудит. Додаткова складність в оцінюванні літератури полягає в тому, що багато досліджень розглядають зміни у забезпеченні якості так, ніби вони відбувалися у вакуумі, ігноруючи проміжні фактори, які могли б пояснити, чому розвиток забезпечення якості з'явився в певний час у конкретних країнах і чому ці розробки можуть мати багато різних намірів та цілей» [530, с. 421]. Концептуальна модель 3Р (purpose, people, process), яку пропонують зарубіжні науковці є особливо релевантною для розробки дидактичної системи підготовки майбутніх викладачів до управління освітніми проєктами, а також забезпечення якості освітнього процесу на основі внутрішньої та зовнішньої систем контролю.

Компетентнісний підхід визначає результати підготовки викладачів у термінах конкретних компетентностей, необхідних для ефективного

управління якістю освітніми проєктами. Кінцевим результатом підготовки є інтегральна компетентність як цілісна професійна здатність ефективно керувати якістю освітніх проєктів у динамічному середовищі ЗВО. У її структурі виокремлено сім управлінських компетентностей:

- стратегічно-цільова – здатність визначати цілі та політику якості освітнього проєкту, формувати бачення його розвитку;
- нормативно-стандартизаційна – володіння міжнародними та національними стандартами якості (ISO 21001, ESG ENQA, ДСТУ) і нормативно-правовою базою;
- проєктно-технологічна – здатність планувати, організовувати та реалізовувати освітні проєкти за методологією проєктного менеджменту (PMBOK, Agile, життєвий цикл проєкту);
- аналітично-діагностична – здатність здійснювати моніторинг, оцінювання та діагностику якості за допомогою системи індикаторів, метрик;
- комунікативно-командна – здатність організовувати командну взаємодію, управляти стейкхолдерами та налагоджувати співпрацю;
- інноваційно-цифрова – здатність застосовувати цифрові платформи й інноваційні технології (ІКТ-інструменти) в управлінні якістю;
- рефлексивно-оцінювальна – здатність до самооцінювання, критичного аналізу та неперервного вдосконалення власної професійної діяльності.

Сформованість цих компетентностей розглядається як інтегральна характеристика особистості, що включає мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний компоненти.

На відміну від кваліфікаційного підходу, що фіксує перелік знань і вмінь, компетентнісний підхід акцентує на здатності особистості мобілізувати ресурси для розв'язання реальних професійних завдань. Виокремлені сім управлінських компетентностей узгоджуються з Національною рамкою кваліфікацій і дескрипторами якості, прийнятими в Європейському просторі вищої освіти, та можуть бути описані через очікувані результати навчання. Це

уможливорює як проектування освітніх програм за принципом зворотного дизайну (від результатів до змісту), так і об'єктивне вимірювання сформованості кожної компетентності за відповідними критеріями та індикаторами.

Компетентнісний підхід активно впроваджується в українській вищій освіті відповідно до європейських стандартів, передбачає орієнтацію на формування інтегрованих якостей особистості. «Компетентний в широкому розумінні – «це знаючий, обізнаний в певній галузі»; у вузькому розумінні – той, хто має право авторитетного судження як фахівець високого рівня в певному колі питань» [69, с. 53].

Як зазначає К. В. Рудніцька «у професійній компетентності поєднуються об'єктивно визначені нормативними документами система знань, умінь і навичок; особистісна складова – інтереси, прагнення, ціннісні орієнтації, мотиви самореалізації індивіда; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити притаманну саме йому цінність, наявність вмінь та навичок самостійності у плануванні, організації, контролі власної діяльності» [279, с. 243].

У рамках фахової підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами базовими є наступні компетентності: проектно-аналітична, організаційно-управлінська, оціночно-рефлексивна, комунікативна. Проектно-аналітична компетентність виражає здатність майбутнього викладача системно досліджувати та аналізувати педагогічні проблеми які виникають у групі студентів, приймати управлінські рішення та створювати цілісні освітні проекти, поєднуючи теоретичні знання з практичними потребами освітнього процесу у ЗВО. Організаційно-управлінська компетентність передбачає формування вміння ефективно структурувати навчальну діяльність (складати навчальні плани, графіки занять, ділити предмети на змістовні модулі), координувати інформаційно-діяльнісну взаємодію всіх учасників освітнього процесу та оптимально розподіляти ресурси освітнього закладу для досягнення поставлених

педагогічних цілей у динамічному освітньому середовищі. Оціночно-рефлексивна компетентність відображає здатність критично аналізувати власну викладацьку роботу та наукові досягнення, об'єктивно оцінювати результати навчання студентів на основі здобутого досвіду. Комунікативна компетентність характеризує майстерність налагодження ефективної міжособистісної взаємодії у різних проявах та формах, з різним контингентом людей, здатність гнучко пристосовувати педагогічний дискурс до специфічних потреб студентів та забезпечувати конструктивний діалог в академічному середовищі.

Релятивістський підхід уможливорює аналіз систем управління якістю як контекстуально обумовлених утворень, що набувають специфічних рис залежно від культурних, соціальних та інституційних чинників. Окреслений підхід застерігає від механічного перенесення універсальних моделей якості та орієнтує на врахування особливостей конкретного освітнього середовища. «Релятивістський характер якості впливає вже з її багатовимірною визначення: оскільки якість освіти охоплює широкий спектр функцій і заходів, її оцінювання й забезпечення не можуть бути зведені до єдиного інваріантного стандарту, а потребують контекстуальної інтерпретації» [449]. Формуванню релятивістського світогляду майбутніх викладачів сприяють менторство та віртуальні міжнародні обміни, які демонструють розмаїття національних систем забезпечення якості.

Релятивістська позиція не означає відмови від стандартів якості, а наголошує на тому, що їх застосування завжди опосередковане конкретними умовами. Один і той самий індикатор якості може мати різну вагу в різних інституційних та культурних контекстах, а ефективна в одній системі практика не гарантує результату в іншій. Тому майбутній викладач має навчитися інтерпретувати стандарти, а не лише виконувати їх, співвідносити зовнішні вимоги з внутрішніми цілями освітнього проєкту й критично оцінювати межі застосовності запозичених моделей.

Діяльнісний підхід ґрунтується на положенні про те, що готовність до управління якістю освітніми проєктами формується безпосередньо в процесі проєктної діяльності. Д. Кокотсакі, В. Мензієс та А. Віггінс зазначають, що «проєктне навчання підкреслює навчальні заходи, які є довготривалими, міждисциплінарними та студентоцентрикованими» [473], завдяки чому теоретичні знання інтегруються з практичними вміннями. Проєктна діяльність формує у здобувачів освіти пізнавальні навички, здатність до самостійного конструювання знань, комунікативні вміння та дослідницьку компетентність. Реалізація діяльнісного підходу передбачає проходження всіх етапів проєктного циклу – від ініціації та планування до контролю якості й рефлексії, а також виробничу практику в освітніх установах із розвиненими системами забезпечення якості.

Психологічним підґрунтям підходу є положення про те, що зовнішня предметна діяльність поступово інтеріоризується, перетворюючись на внутрішні розумові дії та стійкі професійні здатності. Тому в основу підготовки покладено повний цикл управлінської діяльності: від аналізу потреб і визначення цілей якості, через планування, організацію та реалізацію освітнього проєкту, до контролю, оцінювання й коригування результатів. Послідовне проходження майбутніми викладачами всіх ланок цього циклу – у формі навчальних симуляцій, розроблення реальних ініціатив і виробничої практики – забезпечує перехід від репродуктивного відтворення зразків до самостійного й усвідомленого управління якістю в умовах конкретного освітнього середовища.

Діяльнісний підхід в рамках реалізації проєктного навчання майбутніх викладачів передбачає, що управління якістю освітніми проєктами має трансформуватися від статичної (негнучкої) системи контролю успішності до динамічної (гнучкої) системи безперервного покращення якості через активну участь всіх суб'єктів освітнього процесу у ЗВО. У цій парадигмі якість не вимірюється суто кінцевими результатами, а формується через рефлексивний аналіз кожного етапу проєктної діяльності. За цих умов студенти стають

співавторами власного освітнього досвіду (працюючи спільно у групах для розв'язання вправ та проблем дослідження вони здобувають нові знання та вміння), а викладачі стають кураторами процесу саморегуляції якості навчання. Процес управління якістю вимагає створення гнучких інструментів оцінювання, які б фіксували не лише досягнення заздалегідь визначених результатів навчання, а й здатність учасників проєкту до критичного осмислення власної діяльності через коригування та оновлення освітніх програм, змісту навчальних дисциплін та інноваційного підходу до розв'язання проблем. Якість стає не зовнішнім критерієм відповідності із набором показників, а внутрішнім драйвером професійного розвитку майбутніх викладачів через усвідомлену рефлексивну діяльність.

«Діяльнісний підхід дає можливість розглянути проєктну діяльність учнів професійно-технічних закладів освіти (студентів ЗВО) як систему, що має певну мету, спрямовану на конкретний об'єкт, яка досягається сукупністю певних методів, засобів і дій через діяльність педагога і суб'єктів проєктного навчання, що приводить до певного запланованого результату. при цьому освітній процес будується не за логікою предметів, що їх вивчають учні, а за логікою їхньої діяльності» [317, с. 34].

Д. Кокоцакі, В. Мензіс, А. Віггінс у своєму педагогічному аналізі засвідчують, що: «проєктно-орієнтоване навчання є активною студентоцентрованою формою навчання, яка характеризується автономією студентів, конструктивними дослідженнями, постановкою цілей, співпрацею, комунікацією та рефлексією в межах реальних практик. Сучасні цифрові технології, високоякісні групові процеси, здатність вчителів ефективно підтримувати навчання студентів та надавати керівництво і підтримку, баланс між дидактичним навчанням та глибинними методами дослідження, а також добре узгоджене оцінювання були визначені в літературі як сприятливі фактори у впровадженні проєктного навчання» [473, с. 267].

Особистісно-орієнтований підхід. Особистісно-орієнтований підхід визначає пріоритет розвитку особистості майбутнього викладача та його

здатності до рефлексії. Спираючись на гуманістичну парадигму, він орієнтує процес підготовки на розвиток особистісно-професійних якостей, самореалізацію та врахування індивідуальних потреб і можливостей кожного здобувача (принцип персоналізації). Важливою складовою підходу є рефлексивність: кожен етап навчання супроводжується глибокою рефлексією здобутого досвіду, що сприяє усвідомленню майбутніми викладачами власних професійних потреб. Л. Дарлінг-Геммонд підкреслює, що «підготовка вчителів має моделювати те викладання, яке вони повинні навчитися робити, а також забезпечувати тісні зв'язки між курсовою роботою та досвідом польових досліджень» [431], – тобто особистісне зростання відбувається в єдності з автентичним професійним досвідом.

У межах цього підходу здобувач розглядається не як об'єкт педагогічного впливу, а як активний суб'єкт власного професійного становлення, що має право на індивідуальну освітню траєкторію та власний темп опанування компетентностей. Передбачено диференціацію навчальних завдань, можливість вибору тематики проєктів відповідно до професійних інтересів і створення умов для самореалізації. Рефлексія при цьому виконує не лише оцінювальну, а й розвивальну функцію: систематичне осмислення власних дій, труднощів і досягнень формує здатність до самостереження, самокорекції та неперервного професійного саморозвитку, що є запорукою готовності викладача до роботи в динамічному й невизначеному середовищі.

Порівняльно-педагогічний підхід забезпечує компаративний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду підготовки викладачів та організації систем забезпечення якості. Він дає змогу виявити продуктивні ідеї світової практики, оцінити можливості їх адаптації до українського контексту та уникнути як ізоляціонізму, так і некритичного запозичення. Особлива увага приділяється європейським підходам до забезпечення якості, що зумовлено євроінтеграційними процесами України та потребою узгодження національної системи зі Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Важливим є врахування досвіду

Українського центру оцінювання якості освіти (УЦОЯО) – державної установи, що проводить зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання та здійснює моніторингові дослідження якості освіти в Україні, – у зіставленні з міжнародними стандартами (ISO 21001) і практиками провідних університетів світу.

Реалізація цього підходу передбачає послідовне здійснення компаративних процедур: опису національних практик підготовки викладачів і систем забезпечення якості, їх інтерпретації в межах відповідного соціокультурного контексту, зіставлення за визначеними критеріями та формулювання обґрунтованих висновків щодо можливостей запозичення. Критеріями відбору продуктивного зарубіжного досвіду слугують його результативність, відповідність цілям національної освітньої політики та принципова можливість адаптації до вітчизняних умов. Такий аналіз дає змогу не копіювати чужі моделі, а виважено добирати й трансформувати їхні елементи з урахуванням реалій української вищої освіти.

Отже, представлена концепція професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у ЗВО являє собою синтез підходів, яка створює цілісну методологічну основу для підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами, тим самим гармонійно поєднуючи європейські стандарти забезпечення якості з українськими освітніми практиками. Передбачається, що успішно формуватимуться у майбутніх викладачів такі фахові компетентності, як: проєктно-аналітична, групово-діяльнісна, організаційно-управлінська, оціночно-рефлексивна, інформаційно-комунікативна. Таким чином, концепція професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у ЗВО формує профіль креативного викладача нового типу, здатного функціонувати в умовах динамічного освітнього середовища. Особливою цінністю запропонованого підходу є трансформація управління якістю від статичної системи контролю до динамічної системи безперервного вдосконалення, поєднання внутрішнього та зовнішнього контролю.

Концептуальна модель 3Р (purpose, people, process) у поєднанні з діяльнісною парадигмою проєктного навчання створює теоретичне підґрунтя для практичної реалізації інноваційних дидактичних систем у вищій освіті. У підсумку, така методологічна інтеграція компетентнісного, системного та діяльнісного підходів дозволяє подолати фрагментарність традиційних (класичних, але застарілих) підходів до професійної підготовки викладачів і забезпечити формування компетентностей, необхідних для ефективного управління якістю освітніми проєктами.

Відповідно до окреслених методологічних підходів дібрано комплекс методів дослідження. Теоретичні методи – аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення науково-педагогічних джерел, а також моделювання – застосовано для обґрунтування концептуальних засад і побудови структурно-функціональної моделі підготовки. Емпіричні методи – анкетування, тестування, експертне оцінювання, спостереження та педагогічний експеримент – спрямовано на діагностику стану сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. Методи математичної статистики забезпечили кількісне опрацювання отриманих даних і перевірку вірогідності результатів дослідження.

Інтеграція означених підходів конкретизується в концептуальній моделі професійної підготовки. Метою концепції є теоретичне обґрунтування та розробка цілісної системи професійної підготовки майбутніх викладачів до ефективного управління якістю освітніми проєктами в закладах вищої освіти. Основними завданнями концепції є визначення теоретико-методологічних засад підготовки викладачів до управління якістю освітніми проєктами; розроблення системи підготовки; обґрунтування змісту, форм і методів підготовки; визначення критеріїв та показників її ефективності.

Реалізація концепції ґрунтується на системі взаємопов'язаних принципів. Принцип інтеграції забезпечує взаємозв'язок і взаємодоповнення теоретичних знань, практичних умінь та особистісних якостей. С. Сімс наголошує, що «інтеграція різних форм професійного розвитку є ключовим

фактором його ефективності» [516]. Принцип неперервності передбачає поступальний розвиток професійних компетентностей упродовж усього періоду професійної діяльності. Принцип практико-орієнтованості спрямовує підготовку на розв'язання реальних завдань управління якістю. Принцип персоналізації враховує індивідуальні особливості, потреби та можливості кожного викладача.

Структуру концепції утворюють чотири компоненти. Цільовий компонент визначає стратегічні й тактичні цілі підготовки, орієнтовані на формування готовності до управління якістю освітніми проєктами; ця готовність розглядається як інтегральна характеристика особистості. Змістовий компонент охоплює теоретико-методологічний, практико-орієнтований та рефлексивно-оцінювальний блоки. Процесуальний компонент включає форми, методи й технології організації підготовки; М. Турлінгс і П. ден Брок зазначають, що «ефективний професійний розвиток вимагає використання різноманітних форм навчання, включаючи колаборативне навчання, наставництво та рефлексивну практику» [523]. Результативний компонент передбачає систему оцінювання сформованості компетентностей викладачів у сфері управління якістю освітніми проєктами.

Ефективна реалізація даної концепції потребує створення відповідних організаційно-педагогічних умов: розроблення навчально-методичного забезпечення (програм, посібників, електронних ресурсів); формування кадрового потенціалу через підготовку викладачів-тренерів та експертів у сфері управління якістю освіти; розвитку матеріально-технічної бази для забезпечення сучасних форм навчання. Упровадження концепції здійснюється поетапно: підготовчий етап передбачає створення нормативно-методичної бази й підготовку кадрів; основний – безпосередню реалізацію програм з урахуванням специфіки різних закладів вищої освіти; узагальнювальний – аналіз результатів, корегування програм і поширення позитивного досвіду.

Реалізація концепції дає змогу підвищити рівень професійної компетентності викладачів у сфері управління якістю освітніми проєктами,

покращити якість освітнього процесу в закладах вищої освіти, сформувати культуру якості в академічному середовищі та забезпечити конкурентоспроможність вітчизняних закладів вищої освіти на міжнародному рівні. Дієвість концепції підтримується системою моніторингу та оцінювання її ефективності, що передбачає вхідне оцінювання рівня готовності викладачів до участі в програмах підготовки, поточне оцінювання прогресу учасників протягом навчання, підсумкове оцінювання досягнутих результатів і відстрочене оцінювання впливу підготовки на практичну професійну діяльність.

Зміст професійної підготовки структурується навколо чотирьох базових модулів.

Модуль 1. Теоретичні основи управління якістю в освіті. Включає вивчення концептуальних засад якості освіти, міжнародних стандартів та підходів, історії розвитку систем управління якістю. Особлива увага приділяється європейським підходам до забезпечення якості з огляду на євроінтеграційні процеси України.

Модуль 2. Проєктний менеджмент в освіті. Охоплює методологію управління проєктами, життєвий цикл освітнього проєкту, планування ресурсів та ризик-менеджмент. Оскільки проєктне навчання є довготривалим, міждисциплінарним і студентоцентрованим [473], модуль інтегрує теоретичні знання з практичними навичками.

Модуль 3. Оцінювання та моніторинг якості освітніх проєктів. Передбачає опанування методів та інструментів оцінювання якості освіти, розробку систем індикаторів і метрик. Оцінювання «здійснюється на постійній основі і спрямоване на підтримку, стимулювання, мотивацію до навчання» [4], забезпечуючи виявлення потреб навчання та відстеження прогресу здобувача.

Модуль 4. Інноваційні технології в управлінні якістю освітніх проєктів. Охоплює вивчення сучасних педагогічних технологій, цифрових платформ для управління освітніми проєктами, методів дизайн-мислення в освіті з акцентом на цифрові інструменти, що відповідає сучасним викликам освіти.

Основними формами організації освітнього процесу є інтерактивні лекції-дискусії з використанням кейс-методу та аналізу реальних ситуацій з практики управління якістю в провідних університетах світу; проблемно-орієнтовані семінари, що передбачають колективне розв'язання актуальних завдань забезпечення якості освітніх програм і проєктів; практикуми з розробки освітніх проєктів, які охоплюють усі етапи проєктного циклу; виробнича практика в освітніх установах.

Названі форми доповнюються майстер-класами та воркшопами за участю фахівців-практиків, проєктними лабораторіями й навчальними стажуваннями, а також онлайн-курсами та вебінарами, що уможливають поєднання аудиторної та дистанційної роботи. Така різноманітність форматів забезпечує гнучкість дидактичної системи, її адаптивність до різних умов навчання та індивідуальних освітніх потреб здобувачів, а також підтримує неперервність професійного розвитку. Поєднання очних і цифрових форматів узгоджується із сучасними тенденціями цифрової трансформації вищої освіти.

Оцінювання сформованості готовності до управління якістю освітніми проєктами здійснюється на основі багаторівневої системи, що поєднує поточний контроль (індивідуальні та групові завдання), рубіжний контроль (комплексні кейси) і підсумковий контроль (захист власного освітнього проєкту). Емпіричні дослідження засвідчують результативність такого комплексного підходу: ефективні програми підготовки забезпечують відчутне підвищення середнього рівня компетентності викладача (за окремими дослідженнями – на 23,97 бала за стобальною шкалою).

Для діагностики сформованості готовності у майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами визначено систему критеріїв, що відповідають структурним компонентам готовності, – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний. За сукупністю показників цих критеріїв виокремлено три рівні сформованості готовності. Низький (репродуктивний) рівень характеризується фрагментарними знаннями стандартів якості, ситуативною мотивацією та

здатністю діяти лише за зразком. Середній (продуктивний) рівень засвідчує системні знання, стійку мотивацію та здатність самостійно розв'язувати типові управлінські завдання. Високий (творчий) рівень виявляється у ґрунтовному володінні методологією управління якістю, ціннісному ставленні до професійної діяльності та здатності продукувати інноваційні рішення в нестандартних ситуаціях. Практичним інструментом реалізації проєктно-орієнтованої підготовки є сучасне програмне забезпечення для управління проєктами, що дає змогу моделювати, планувати та контролювати освітні проєкти. Порівняльну характеристику найпоширеніших програмних продуктів подано в Таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Програмне забезпечення для управління якістю освітніми проєктами

Назва програмного продукту	Функції та можливості	Головні особливості інтерфейсу
FlexiProject	Комплексне управління проєктами та портфелями, незалежно від розміру організації та кількості проєктів	Широкі можливості налаштування, створення бази знань, інтуїтивно зрозумілий інтерфейс, розширені звіти, автоматизовані огляди проєктів, модель оцінки проєктів
Wrike	Великі команди	Розширена звітність, управління завданнями, робочими процесами
Planview	Управління портфелем проєктів	Розширене планування, прогнозування ресурсів, групування та аналіз портфеля проєктів
GanttPro	Планування проєктів за допомогою діаграм Ганта	Діаграма Г. Ганта, відстеження прогресу, управління ресурсами
ClickUp	Розширене управління проєктами	Управління завданнями, часом, документами та командами, автоматизація, відстеження фаз проєкту
Workzone	Управління кількома проєктами в організації	Управління проєктами та завданнями, співпраця, звітування та планування
GeniusProject	Управління технічними та інженерними проєктами	Управління проєктами, ресурсами та витратами, звітність
Monday.com	Комплексне управління проєктами	Канбан-візуалізація, діаграма Г. Ганта, розширені звіти
Trello	Командне управління проєктами	Канбан-дошки, кастомізація, легка інтеграція з іншими інструментами
BlueAnt	Управління проєктами та співпраця	Розширені звіти, інтеграція з іншими інструментами

Узагальнено автором на основі джерел: [393]

Обґрунтовано *роль освітніх* проєктів як дидактичного генератора інновацій, що перетворює науково-теоретичні ідеї на практичні управлінські рішення: сприяє модернізації освітніх програм, впровадженню сучасних дидактичних методик і технологій, а також забезпечує успішну інтеграцію науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів у цілісний освітній процес. Встановлено, що проєктна діяльність формує у здобувачів освіти пізнавальні навички, здатність до самостійного конструювання знань, комунікативні уміння та дослідницьку компетентність.

Ефективність підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами забезпечується дотриманням низки методичних принципів, що узгоджуються із сучасними тенденціями розвитку освіти. Принцип автентичності вимагає відповідності навчальних завдань і проєктів реальним викликам професійної діяльності викладачів. Принцип прогресивності передбачає поступове наростання складності завдань відповідно до логіки формування компетентностей. Принцип рефлексивності супроводжує кожен етап навчання глибокою рефлексією здобутого досвіду. Принцип мультидисциплінарності інтегрує знання з педагогіки, менеджменту, психології, соціології та інформаційних технологій, що відображає комплексний характер управління якістю освітніх проєктів.

Систематизовано *класифікаційні підходи до освітніх проєктів* за критеріями домінуючої діяльності (дослідницька, пошукова, творча, рольова, практично-орієнтована), предметно-змістовної галузі, характеру координації, кількості учасників, тривалості та функції; обґрунтовано роль освітніх проєктів як дидактичного генератора інновацій. Класифікація освітніх проєктів за зазначеними критеріями дає змогу диференціювати завдання відповідно до цілей конкретного етапу підготовки та індивідуальних можливостей здобувачів. Дослідницькі та пошукові проєкти орієнтовані на формування аналітичної й діагностичної компетентностей, творчі та рольові – на розвиток комунікативно-командної взаємодії, практично-орієнтовані – на опанування технологій реального управління якістю. Інноваційна функція

освітніх проєктів полягає в тому, що вони стають середовищем апробації нових дидактичних рішень: розроблені здобувачами ініціативи можуть упроваджуватися в освітній процес, ставати основою для вдосконалення навчальних програм і поширюватися як приклади продуктивних практик забезпечення якості.

Розроблена концепція професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО становить цілісну теоретико-методологічну основу для вдосконалення системи підготовки викладацьких кадрів. Інноваційність концепції полягає в інтеграції зазначених методологічних підходів, орієнтації на формування інтегральної готовності до управління якістю освітніми проєктами та врахуванні специфіки роботи в різних типах закладів вищої освіти.

Практична значущість концепції полягає в можливості її використання для розроблення конкретних програм підготовки викладачів, створення навчально-методичного забезпечення та організації системи підвищення кваліфікації.

3.2. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Трансформація системи вищої освіти України, зумовлена її інтеграцією до Європейського простору вищої освіти, утвердженням студентоцентрированої парадигми та цифровізацією освітнього середовища, висуває принципово нові вимоги до професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти. Сучасний викладач постає не лише транслятором систематизованого знання, а й організатором, проєктувальником і менеджером освітнього процесу, здатним проєктувати індивідуальні освітні траєкторії здобувачів, керувати освітніми проєктами та забезпечувати належну якість власної педагогічної діяльності. У цьому контексті управління професійною

підготовкою майбутніх викладачів набуває статусу самостійної науково-педагогічної проблеми, розв'язання якої потребує системного теоретичного обґрунтування та методичного забезпечення.

Актуальність проблеми посилюється тим, що чинне законодавство пов'язує функціонування закладу вищої освіти із забезпеченням якості освітньої діяльності та якості вищої освіти. «Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII закріплює систему забезпечення якості як ключовий механізм функціонування вітчизняної вищої школи» [244], а «Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII визначає якість освіти як відповідність результатів навчання вимогам, установленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [260]. З огляду на це підготовка викладача, спроможного керувати якістю освітніх процесів, є не лише педагогічним, а й нормативно детермінованим завданням, що безпосередньо впливає на конкурентоспроможність закладу вищої освіти.

Управління якістю освітніми проєктами розглядається як системна діяльність із планування, реалізації, моніторингу й безперервного вдосконалення проєктів на засадах міжнародних стандартів ISO 21001, циклу PDCA та системи KPI з урахуванням культурних, соціальних та інституційних чинників освітнього середовища.

Управління професійною підготовкою як педагогічна категорія

Розкриття змісту поняття «управління професійною підготовкою майбутніх викладачів» потребує звернення до базової категорії «управління». У теорії менеджменту управління тлумачать як цілеспрямований вплив суб'єкта на об'єкт задля переведення останнього в новий, якісно вищий стан. Як зазначають І. А. Грузіна, І. О. Кінас, І. М. Перерва укладачі освітнього посібника «Теорія управління», «управління є особливим видом діяльності, що перетворює неорганізований натовп на ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу, а саме управління постає водночас і наукою, і мистецтвом» [318, с. 14]. Такий подвійний характер управлінської діяльності

є особливо показовим для освітньої сфери, де формалізовані управлінські процедури завжди доповнюються педагогічною майстерністю та інтуїцією.

У межах класичної теорії менеджменту виокремлюють чотири взаємопов'язані функції управління – планування, організацію, мотивацію та контроль. І. В. Мосійчук і Т. Мартинюк наголошують, що саме «сукупність цих функцій утворює замкнений управлінський цикл, у якому кожна функція є передумовою наступної» [200, с. 15]. У дослідженні функцій менеджера А. Ю. Донцова та С. С. Макаренко доводять, що «ефективність управлінської праці визначається не стільки обсягом виконуваних дій, скільки раціональним розподілом часу між функціями планування й контролю» [80, с. 251]. Перенесення цих положень на площину професійної підготовки дає підстави розглядати останню як керований процес, що передбачає визначення цілей підготовки (планування), створення організаційно-педагогічних умов її реалізації (організація), стимулювання навчально-пізнавальної активності здобувачів (мотивація) та діагностику результатів навчання (контроль).

Специфіку управлінської діяльності в освітній установі ґрунтовно проаналізовано в працях В. М. Гладкової та Ю. В. Федотової. Дослідниці акцентують на тому, що «функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи мають виразно гуманістичне спрямування, оскільки об'єктом управління тут є не матеріальні ресурси, а люди – суб'єкти освітнього процесу з власними потребами, мотивами й цінностями» [58, с. 264]. Дану тезу розвиває О. В. Філоненко, яка в контексті психології управління підкреслює, що «управлінський вплив у педагогічній системі реалізується переважно через механізми переконання, навіювання та особистого прикладу, а не через адміністративний примус» [331, с. 47]. Управління професійною підготовкою майбутніх викладачів, таким чином, не зводиться до адміністрування освітнього процесу, а передбачає створення розвивального освітнього середовища, у якому здобувач виступає активним співтворцем власної професійної траєкторії.

Доцільно враховувати й те, що управління професійною підготовкою реалізується на кількох рівнях. Н. Г. Гвазава, аналізуючи менеджмент у публічному адмініструванні, виокремлює «стратегічний, тактичний та оперативний рівні управлінської діяльності, кожен з яких має власний горизонт планування й набір інструментів» [56, с. 35]. Відповідно до цієї логіки управління підготовкою майбутніх викладачів на стратегічному рівні втілюється в освітніх програмах та стандартах вищої освіти, на тактичному – у робочих програмах навчальних дисциплін та силабусах, на оперативному – у безпосередній організації окремих навчальних занять. Узгодженість цих рівнів є необхідною умовою цілісності підготовки, а їх розбалансованість призводить до формалізму й фрагментарності професійного становлення майбутнього фахівця.

Методологічним підґрунтям дослідження управління професійною підготовкою слугує системний підхід. М. І. Бойченко обґрунтовує, що «системне пізнання передбачає розгляд об'єкта як цілісності, властивості якої не зводяться до суми властивостей її елементів, а породжуються характером зв'язків між ними» [32, с. 56]. Р. В. Клопов, застосовуючи «системний підхід до дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців, доводить, що така підготовка є складною відкритою системою, яка постійно обмінюється ресурсами із зовнішнім середовищем і саморозвивається» [120, с. 140]. З позицій системного підходу професійна підготовка майбутніх викладачів постає як єдність мети, змісту, суб'єктів, методів, форм, засобів і результатів, поєднаних управлінськими зв'язками; вплив на будь-який компонент цієї системи неминуче позначається на всіх інших, що зумовлює потребу в цілісному, а не локальному управлінні.

Педагогічне проєктування охарактеризовано як повноцінний науково-дослідницький акт, що інтегрує соціально-педагогічні закономірності, дослідницькі процедури і соціально-педагогічні умови оптимізації творчого продукту та є необхідною передумовою ефективного управління освітнім проєктом.

Установлено, що становлення управління проєктами пройшло шлях від розробки методів координації великих інженерних проєктів через упровадження мережових методів планування (PERT/CPM), матричних організаційних структур і систем управління ризиками до формування міждисциплінарного характеру проєктного менеджменту та його проникнення в освітній простір. Сучасний етап характеризується інтеграцією принципів Quality 4.0, agile-методологій і цифрових технологій у систему управління освітніми проєктами, що набуло рис міждисциплінарної галузі, яка синтезує засади менеджменту, педагогіки, соціології та інформатики.

Власне педагогічну специфіку об'єкта управління – професійної підготовки – розкрито в численних дослідженнях. В. В. Безлюдна, аналізуючи професійну підготовку майбутніх учителів як наукову проблему, наголошує, що «ця підготовка є цілеспрямованим процесом формування готовності особистості до виконання професійних функцій, який поєднує засвоєння теоретичних знань із набуттям практичного досвіду» [22]. Стосовно підготовки саме викладачів вищої школи Т. І. Сущенко зауважує, що «вона має істотні відмінності від підготовки вчителя, оскільки передбачає формування не лише дидактичної, а й науково-дослідницької компетентності, здатності до наукового керівництва та продукування нового знання» [313, с. 460]. Н. Магльована, своєю чергою, «доводить, що ефективна підготовка викладача закладу вищої освіти неможлива без системного підвищення його кваліфікації упродовж усього періоду навчання та подальшої професійної діяльності» [169, с. 86]. Узагальнюючи наведені позиції, професійну підготовку майбутніх викладачів визначаємо як керований, цілісний і неперервний процес формування інтегральної готовності особистості до науково-педагогічної діяльності, що здійснюється в системі вищої освіти на засадах системного, компетентнісного та студентоцентрованого підходів.

Управління професійною підготовкою майбутніх викладачів має чітко окреслене нормативно-правове підґрунтя. «Освітні програми підготовки

розробляються на основі затверджених стандартів вищої освіти» [105], «діяльність закладу вищої освіти регламентується ліцензійними умовами провадження освітньої діяльності» [250], а «оцінювання якості освітніх програм здійснюється відповідно до положення про їх акредитацію» [254]. Водночас нормативна регламентація не вичерпує змісту управління, яке в сучасній освіті дедалі більше набуває рис лідерства. С. А. Калашнікова обґрунтовує освітню парадигму професіоналізації управління на засадах лідерства, доводячи, що «сучасний освітній менеджер є насамперед лідером, який спрямовує діяльність колективу через спільне бачення й цінності, а не через адміністративний примус» [115, с. 120]. О. О. Нестуля, С. І. Нестуля та Н. В. Кононець наголошують, що «основи лідерства мають стати обов'язковим складником підготовки фахівця, здатного ініціювати й очолювати освітні зміни» [206, с. 35]. Р. В. Сопівник, І. В. Сопівник та Н. С. Варивода в межах лідерології доводять, що «лідерська компетентність формується лише через залучення здобувача до реальної організаційної та управлінської діяльності» [298, с. 88]. З огляду на це управління професійною підготовкою майбутнього викладача має бути зорієнтоване на формування його лідерсько-управлінської позиції, а не лише на засвоєння управлінських знань.

Структура та зміст професійної підготовки майбутніх викладачів

Управління професійною підготовкою передбачає чітке уявлення про її структуру, оскільки саме структурні компоненти стають об'єктами управлінського впливу. У нашому дослідженні структуру професійної підготовки майбутніх викладачів представлено єдністю мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів. Такий поділ узгоджується із сучасними уявленнями про компетентнісну природу професійної підготовки й уможливорює діагностований підхід до управління її якістю.

Засадничою для розуміння змісту підготовки є категорія компетентності. М. С. Головань, розмежовуючи поняття «компетенція» і

«компетентність», доводить, що «компетенція є наперед заданою нормою, окресленим колом повноважень і вимог, тоді як компетентність – це інтегрована особистісна характеристика, що виявляється в готовності та здатності особи до діяльності» [60, с. 27]. О. Канюк, аналізуючи співвідношення понять «знання», «уміння» та «навички», наголошує, що «ці категорії становлять змістове ядро будь-якої професійної компетентності, а їх системне поєднання забезпечує перехід від репродуктивного до творчого рівня діяльності» [117, с. 67]. К. В. Рудніцька, своєю чергою, уточнює, що «професійна компетентність є динамічним утворенням, яке формується й виявляється виключно в діяльності та постійно збагачується новим досвідом» [279, с. 242]. Спираючись на ці положення, зміст професійної підготовки майбутніх викладачів структуруємо навколо системи компетентностей, серед яких чільне місце посідає управлінська (проектно-управлінська) компетентність.

Особливого значення в сучасних умовах набуває формування так званих гнучких навичок. С. А. Наход переконливо доводить, що «для фахівців соціономічних професій, до яких належить і викладач, «soft skills» – комунікативність, здатність до співпраці, критичне мислення, емоційний інтелект – мають не менше значення, ніж предметні знання, а подекуди й визначають професійну успішність» [203, с. 132]. Урахування цієї тези в управлінні підготовкою означає необхідність цілеспрямованого проектування навчальних ситуацій, у яких майбутній викладач розвиває не лише фахову, а й особистісну та соціальну компетентність.

Орієнтиром для визначення очікуваних результатів підготовки слугує компетентісна ідея, що в європейському освітньому просторі утвердилася як провідна. О. І. Локшина, досліджуючи реалізацію компетентісної ідеї в освіті зарубіжжя, констатує, що «перехід до компетентісно орієнтованих результатів навчання став спільною тенденцією освітніх реформ у країнах Європейського Союзу, попри відмінності в національних моделях їх упровадження» [161, с. 53]. О. В. Овчарук, узагальнюючи світовий досвід,

наголошує, що «компетентнісний підхід дає змогу подолати знаннєвий академізм і зорієнтувати освіту на здатність випускника діяти в реальних професійних та життєвих ситуаціях» [213]. Нормативним інструментом такого узгодження в Україні є «Національна рамка кваліфікацій, затверджена Постановою КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341 [252], яка визначає дескриптори результатів навчання за рівнями та забезпечує зіставність вітчизняних і європейських кваліфікацій.

Управління змістом підготовки реалізується насамперед через моделювання. У педагогічній науці нагромаджено значний досвід побудови моделей професійної підготовки. М. В. Опачко розглядає моделювання як метод дослідження й проєктування професійної підготовки, що «дає змогу відтворити в спрощеному, але цілісному вигляді складний реальний процес» [215, с. 24]. Н. М. Гнедко, проєктуючи модель підготовки майбутнього вчителя засобами хмарних технологій, доводить, що «сучасна модель підготовки має обов'язково містити технологічний компонент, який відображає засоби й технології навчання» [59, с. 35]. О. П. Цюняк, «моделюючи систему підготовки магістрів до інноваційної діяльності, виокремлює в структурі моделі цільовий, змістовий, процесуальний та результативно-оцінний блоки» [340, с. 190]. В. Носаченко наголошує, що «модель системи підготовки має бути відкритою й передбачати механізми безперервного професійного розвитку фахівця» [211, с. 85]. Спираючись на ці підходи, авторську систему підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти побудовано як єдність концептуально-цільового, змістово-технологічного, організаційно-управлінського та діагностично-результативного блоків, що детально розкривається в наступних підрозділах роботи.

Невіддільним складником змісту підготовки є її спрямованість на забезпечення якості. А. В. Бардась і М. Ю. Замковий, досліджуючи менеджмент якості в освітніх організаціях, обґрунтовують, що «формування

локальних систем управління якістю потребує зміни самого середовища закладу, його організаційної культури» [14, с. 88]. Н. В. Грабовенко за допомогою структурно-функціонального аналізу доводить, що «система управління якістю вищої освіти охоплює взаємопов'язані рівні – інституційний, програмний та індивідуальний» [62, с. 28]. Є. О. Архипова та В. В. Дроздов розглядають «якість вищої освіти як об'єкт публічного управління, наголошуючи на потребі узгодження державних, інституційних та особистісних інтересів у її забезпеченні» [11, с. 3]. О. Галіцан, О. Хіль та Я. Кириленко в «умовах євроінтеграційних процесів пов'язують управління якістю вищої освіти із запровадженням європейських стандартів і рекомендацій» [53, с. 105]. Наведені положення підтверджують, що підготовка викладача до управління якістю освітніх проєктів органічно вписується в загальну логіку розбудови систем забезпечення якості вищої освіти й має розглядатися як їх особистісно-кадровий вимір.

Організаційно-педагогічні умови як механізм управління підготовкою

Дієвим механізмом управління професійною підготовкою майбутніх викладачів є цілеспрямоване створення відповідних організаційно-педагогічних умов. Поняття «педагогічні умови» належить до базових у педагогічній науці, проте досі залишається дискусійним. Є. М. Хриков, аналізуючи місце педагогічних умов у структурі наукового знання, визначає їх як обставини, що «зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу й цілеспрямовано створюються суб'єктом управління» [337, с. 12]. А. В. Литвин, узагальнюючи методологічні засади поняття, наголошує, що «педагогічні умови не виникають стихійно, а є результатом свідомого проєктування освітнього середовища» [156, с. 25]. О. О. Єжова уточнює «сутність організаційно-педагогічних умов, розмежовуючи їх із суто педагогічними та організаційними умовами й підкреслюючи їхній інтегративний характер» [95, с. 40]. М. Ф. Бирка, досліджуючи конструкт «організаційно-педагогічні умови» в дисертаційних дослідженнях, доводить,

що «ці умови мають визначатися не довільно, а на основі аналізу суперечностей досліджуваного процесу» [29, с. 65].

А. В. Панібратська наголошує, що «зміст поняття «педагогічні умови» завжди детермінується специфікою того процесу, ефективність якого вони покликані забезпечити» [222]. У дослідженнях професійної підготовки виокремлюють різні групи умов. Т. Я. Вдовичин обґрунтовує «організаційно-педагогічні умови забезпечення освітнього процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті, акцентуючи на ролі цілісного інформаційно-освітнього середовища» [39, с. 226]. О. І. Потапчук пов'язує «формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності з умовою системного використання інформаційно-комунікаційних технологій» [237, с. 142]. О. Б. Кривонос серед «умов формування професійних компетентностей майбутніх педагогів виокремлює створення позитивної мотивації навчання та залучення здобувачів до квазіпрофесійної діяльності» [144, с. 119]. Т. Г. Козак, своєю чергою, доводить, що «організаційно-педагогічні засади підготовки фахівців реалізуються лише за умови узгодженості організаційного й педагогічного складників управління» [124, с. 210].

Особливе значення для нашого дослідження мають умови формування проєктної компетентності майбутнього викладача. В. Г. Козленко обґрунтовує «педагогічні умови формування проєктної компетентності майбутніх учителів, до яких відносить занурення здобувачів у проєктну діяльність та забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу» [127, с. 246]. С. Г. Кравець, досліджуючи педагогічні умови розвитку проєктної культури педагогів, доводить, що «ключовою умовою є створення освітнього середовища, яке стимулює творчу самостійність та особисту відповідальність за результат проєкту» [138, с. 48]. Спираючись на ці положення, в авторському дослідженні організаційно-педагогічні умови розглядаються як цілеспрямовано створюваний управлінський механізм, що уможливорює ефективне формування готовності майбутніх викладачів до

управління якістю освітніми проєктами та детально обґрунтовується в наступному підрозділі роботи.

Безумовно, створення у ЗВО сприятливого освітнього середовища та спеціальних науково-обґрунтованих умов навчання відіграє провідну роль у формуванні проєктних компетенцій майбутніх викладачів, що підтверджується сучасними педагогічними дослідженнями.

О. І. Потапчук наголошує: «формування кваліфікованого фахівця залежить від середовища, в якому він формується і конкретних умов, під впливом яких відбувається навчальний процес» [237, с. 141].

Термін «педагогічна умова» в теорії та практиці дидактики вищої школи ще не набув остаточного, повноцінного і завершеного трактування. Розбіжність наукових поглядів на сутність педагогічних умов обумовлене різними підходами до розуміння організації освітнього процесу, дидактичних технологій. Окрім того, педагогічні умови є важливим компонентом моделювання освітнього середовища у ЗВО для викладачів та студентів.

А. В. Панібратська вважає, що «умова – компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), з якого випливає існування відповідного явища. У цілому цей комплекс називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, за яких можливе певне явище. Визначення поняття «умови» в педагогіці пов'язане передусім з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широко поняття «умова» використовується у дидактиці у процесі характеристики цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин» [222].

Наприклад, дослідниці О. Л. Гермак [57] та М. Кабиш [114] незалежно одна від одної вказують, що «результати семантичного аналізу дають змогу зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим поняттям, а його суть в педагогічному аспекті може бути охарактеризована кількома положеннями, а саме: 1) умова є сукупність причин, обставин, яких-небудь об'єктів тощо; 2) позначена сукупність впливає на розвиток, виховання і

навчання людини; 3) вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати» [57, с. 12], [114, с. 71].

Ми підтримуємо думку Т. Я. Вдовичин, що «на шляху вибору педагогічних умов постають суперечності між: неповною визначеністю конкретних вимог, що стосується підготовки майбутніх фахівців у нормативних документах та реальною потребою у висококваліфікованих кадрах, що є компетентними в певній галузі; неузгодженістю нормативних вимог щодо формування компетентності у студентів та необхідністю розробки чітких орієнтирів організації навчання у вищих навчальних закладах» [39].

Так, дослідниця О. О. Єжова вважає, що «організаційно-педагогічні умови» мають передбачати такі обставини, які сприяють упорядкованості, узгодженості взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, які спільно реалізують певну програму або мету. Тому, безперечно, організаційно-педагогічні умови стосуються технологічної функції управління педагогічним процесом» [95, с. 42].

Вчена Н. М. Жукович-Дородних вважає, що «реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх економістів; вдосконалення практичного навчання; визначення форм і методів процесу формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей в процесі фахової підготовки в реальних умовах загальноосвітнього освітнього закладу» [98].

Проте, цілями педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО мають бути: розвиток проєктно-аналітичного мислення, формування умінь у студентів застосування інструментів управління якістю в освітньому середовищі ЗВО, розвиток навичок командної роботи студентів та лідерства; формування культури якості та готовності до професійного розвитку в процесі фахової підготовки та реалізації освітніх проєктів.

Є. М. Хриков «підводячи підсумки розгляду проблеми педагогічних умов як складових наукових досліджень, наводить їхні властивості:

- спрямованість на організацію педагогічної діяльності, тобто вони мають практичну, нормативну спрямованість;
- спрямованість на підвищення ефективності педагогічної діяльності;
- педагогічні умови не можуть суперечити прояву педагогічних закономірностей, принципів та правил;
- їх обґрунтування передбачає поєднання емпіричних та теоретичних процедур наукового дослідження;
- відповідність вимогам наукової новизни (виокремлення у дослідженні певних педагогічних умов має сенс, якщо вони містять нове наукове знання);
- імовірнісний характер забезпечення результату педагогічної діяльності (педагогічні умови, як і педагогічні системи в цілому, не можуть гарантувати отримання певного результату, але підвищують імовірність його досягнення);
- локальний характер застосування (у структурі педагогічного знання найбільш широкий характер мають закономірності та принципи, більш вузький характер мають педагогічні правила, ще більш вузький, локальний характер мають умови)» [337].

Тобто, з точки зору Є. М. Хрикова, педагогічні умови мають практичну спрямованість (мету і задачі), наукову обґрунтованість (підкріплену принципами дидактики) і локальний характер (освітнє середовище ЗВО).

М. Ф. Бирка, поняття «педагогічні умови» розуміє як «певну сукупність об'єктивно можливих спеціально створених внутрішніх та зовнішніх обставин (факторів), що забезпечують цілісність і продуктивність досліджуваного педагогічного процесу (певної професійної підготовки). При цьому, педагогічні умови можуть стосуватися змісту, організаційних форм, методів, науково-методичного і матеріального забезпечення педагогічного процесу, а також відображають основні вимоги до організації досліджуваного

педагогічного процесу» [29, с. 65]. Тобто, дослідниця розглядає педагогічні умови як сукупність спеціально створених факторів, які у своїй сукупності та синергічній дії забезпечують цілісність і продуктивність професійної підготовки майбутнього фахівця.

М. В. Задорожна, наголошує, що «педагогічні умови – це сукупність методів, форм, обставин, впливів та засобів освітнього процесу, які спрямовані на організацію взаємодії між студентом (курсантом) та викладачем з метою формування необхідних вмінь та навичок для ефективного їх використання в обраній професії. Таким чином, педагогічні умови є складовою частиною освітнього процесу та в сукупності забезпечують його ефективне функціонування та розвиток» [99, с. 114]. По-суті, дослідниця дотримується думки, що педагогічні умови – сукупність методів і засобів, які сприяють формуванню професійних умінь через ефективну взаємодію викладача та студента в освітньому процесі.

Дуже широке і найбільш повне трактування наводить А. В. Литвин: «педагогічні умови – комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників. Педагогічні умови забезпечують цілісність навчання та виховання в інформаційно-освітньому середовищі освітнього закладу відповідно до вимог суспільства та запитів ринку праці, сприяють всебічному гармонійному розвитку особистості та створюють сприятливі можливості для виявлення її задатків, урахування потреб і формування загальнолюдських і професійно важливих якостей, базових кваліфікацій, ключових, загальних і професійних компетентностей» [156, с. 32]. Дане визначення втілює у собі індивідуальні, суспільні та професійні аспекти освітнього процесу, що є особливо цінним для навчання майбутніх викладачів управлінню якістю освітніми проектами.

Важливо підкреслити, що згідно мети нашого дослідження, нас цікавлять педагогічні умови, які стосуються розвитку професійної готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у ЗВО.

С. Кравець визначає та обґрунтовує «педагогічні умови розвитку проєктної культури педагогів професійного навчання, до яких відносить: формування мотивації педагогів професійного навчання до розвитку проєктної культури; розроблення модульної програми розвитку проєктної культури педагогів професійного навчання; впровадження технології розвитку проєктної культури педагогів професійного навчання; використання цифрових ресурсів у самостійному розвитку проєктної культури педагогів професійного навчання» [138, с. 50–51].

Досить цікавою є позиція В. Козленка, який наголошує, що «формування проєктної компетентності у майбутніх вчителів вимагає певних педагогічних умов. По-перше, важливо забезпечити студентам можливість практичної роботи з проєктами в реальних умовах. Це можна здійснити через стажування та педагогічну практику, де студенти матимуть змогу випробувати свої ідеї та взаємодіяти зі школярами. По-друге, необхідно залучити до процесу формування компетентності досвідчених педагогів як менторів. Менторство допомагає студентам отримати цінний педагогічний досвід та знання від професіоналів, що вже успішно працюють у галузі. По-третє, використання інтерактивних методів навчання є дуже ефективним підходом до формування проєктної компетентності. Рольові ігри, проєктні завдання та практичні справи допомагають студентам розвивати критичне мислення, комунікативні навички та здатність працювати в команді» [127, с. 246].

І. А. Волощук наголошує, що «формування професійних компетентностей майбутніх вчителів є актуальною проблемою сучасної вищої педагогічної освіти. Для її успішного розв’язання доцільно створити наступні педагогічні умови: розвивати мотивацію студентів до майбутньої педагогічної діяльності, реалізовувати діяльнісний підхід під час навчальної і самостійної діяльності, удосконалювати завдання з навчальної і виробничої практики, організовувати процес формування професійних умінь майбутніх педагогів через залучення їх до створення власних творчих продуктів (проєктів)» [45].

О. Б. Кривонос виділяє «умови формування професійних

компетентностей майбутніх педагогів, а саме: розвиток мотивації студентів до майбутньої педагогічної діяльності, позитивного ставлення майбутніх учителів до знань, у яких в ідеальній формі представлена їхня майбутня професійна діяльність; реалізацію діяльнісного підходу у організації всіх форм навчання студентів; організацію процесу формування професійних умінь майбутніх педагогів на творчому рівні» [144]. Варто відмітити, що саме діяльнісний підхід лежить в основі проєктного навчання майбутніх викладачів, а мотивація стимулює до осмислених дій (виконання запланованих робіт, заходів) заради досягнення цілей (мети проєкту).

І. І. Шостак зазначає: «проєктне навчання важливе тим, що навчає студентів співпраці, виховує етичні цінності, формує їхні творчі здібності й активізує командну діяльність студентів виконувати різноманітні завдання та знаходити вирішення проблеми. Метод освітніх проєктів реалізує диференційований, індивідуально-творчий та активно-дієвий підходи у навчанні. Оскільки освітній проєкт планується та реалізується студентом самостійно або командою студентів, цей метод забезпечує сприятливі умови для активізації їхньої відповідальності, формування партнерських стосунків між учасниками освітнього проєкту» [385, с. 80].

Можна помітити спільну закономірність – усі погляди науковців підкреслюють важливість створення спеціальних педагогічних умов які сприяли формуванню готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Дослідники роблять акцент на розвитку мотивації, практичній спрямованості освітнього процесу, застосування інтерактивних методів і залучення студентів до командної роботи. Спільним у виділених педагогічних умовах є те, що вони сприяють розвитку самостійності, відповідальності, командній взаємодії, а також критичного мислення та професійних умінь у майбутніх викладачів через навчання на реальних освітніх або наукових проєктах. Однак, немає міркувань у дослідників щодо забезпечення якості роботи над освітнім проєктом, що, відповідно, потребує уточнення суті і змісту педагогічних умов формування готовності майбутніх

викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Отже, на основі викладеного вище, сформулюємо авторське визначення наукової категорії «педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами» (у вузькому та широкому визначенні), оскільки даного терміну досі не наведено в педагогіці вищої школи.

У широкому розумінні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами – це багатовимірний освітньо-розвивальний комплекс взаємопов'язаних елементів професійної підготовки майбутніх викладачів – від концептуально-методологічних засад до практико-орієнтованих механізмів, що забезпечують трансформацію теоретичних знань у готовність до ефективного керівництва освітніми ідеями з позицій якісного підходу, який створює сприятливе середовище для формування у студентів інтегрованих професійних компетенцій проєктного менеджменту в освітній сфері.

У вузькому розумінні педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами – це структурована сукупність цільових педагогічних впливів та організаційно-дидактичних рішень, спрямованих на розвиток специфічних професійних компетенцій майбутніх викладачів через імерсивне занурення у проєктну діяльність. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами охоплюють конкретні дидактичні принципи, методи, форми, засоби та технології, які активізують процеси розумової діяльності, професійної рефлексії, аналітичного мислення та здатності до якісного управління освітніми змінами на рівні конкретних проєктних ініціатив.

Важливо створити умови освітнього середовища ЗВО для професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами, які охоплюють:

- 1) Організаційно-педагогічні умови передбачають організацію

структурованого експериментального освітнього процесу на основі чіткого планування, координації групової роботи та впровадження інтерактивних методів навчання, в основі яких закладена проєктна діяльність, для того щоб сформувати компетентності викладання в управлінні процесом якості освітніх проєктів в умовах освітнього середовища.

2) Психолого-соціологічні умови передбачають активізацію освітньо-дослідницької мотивації та комунікативних навичок у студентів під час проєктної діяльності через групову взаємодію, рефлексію та студенто-центристський підхід.

3) Матеріально-технічні умови охоплюють впровадження у освітній процес сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, спеціалізованого програмного забезпечення та технічних засобів навчання, що забезпечують можливість обробки інформаційних ресурсів та формують вміння автоматизації управління освітніми проєктами та оцінювання параметрів їх ефективності.

На основі результатів авторського дослідження [363] виділимо основні організаційно-педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та наведемо їх наукове обґрунтування:

Перша умова «Формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проєктів». «Висока мотивація є рушійною силою, яка заохочує студентів докладати максимум інтелектуальних зусиль та праці для досягнення високих результатів. Мотивація може бути як матеріальним здобутком (стипендія, знижка на оплату навчання, грант, медаль, цінний подарунок, приз, направлення на роботу за фахом) так і духовним благом (грамота, похвала, публічне визнання заслуг із розміщенням статті в студентській стінгазеті, сертифікат на навчальні курси чи майстер-клас, білет на концерт). Для розширення мотиваційної складової в освітньому середовищі рекомендується створення навчальних ситуацій, під час вирішення яких студенти усвідомлюють структуру і мету

проєкту, а також перспективи його практичного застосування, що сприятиме підвищенню мотивації. Формування зацікавленості в результатах освітніх проєктів буде дієвим коли студенти активно беруть участь у соціально-культурному житті освітнього закладу, бачать результати своїх навчальних досягнень і праці» [363, с. 401].

Друга умова «Забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок, професійних якостей за допомогою інтерактивних методів навчання». «Освітні проєкти часто вимагають комплексного підходу для їх реалізації, який поєднує знання з різних предметів. У зв'язку з чим важливо забезпечити інтегроване засвоєння освітнього матеріалу, що дозволить студентам застосовувати знання з математики, педагогіки, інформатики та інших дисциплін у процесі виконання проєктів. Міждисциплінарні зв'язки часто проявляються при моделюванні та обговоренні педагогічних ситуацій. Розгляд навчальних кейсів, проведення рольових ігор, мозкових штурмів, дискусій, проведення відкритих уроків передбачає створення на заняттях реальних ситуацій, які вимагають від студентів застосування як математичних, так і педагогічних знань для їх вирішення» [363, с. 401].

Третя умова «Впровадження та широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі». Застосування комп'ютерної техніки та спеціалізованого програмного забезпечення (FlexiProject, Wrike, Trello, Workzone тощо) дозволяє оптимізувати управління освітніми проєктами шляхом автоматизації та алгоритмізації процесів планування, організації праці, координації завдань в режимі он-лайн, розподілу ресурсів та оцінки кінцевих результатів. ІКТ забезпечують швидкий доступ як до локальних, так і глобальних інформаційних ресурсів, що дає змогу студентам оперативно знаходити, аналізувати, систематизувати, узагальнювати та пересилати необхідні дані, використовуючи при цьому бази даних, електронні бібліотеки та спеціалізовані он-лайн платформи. Крім того, використання електронних графічних інструментів сприяє наочній візуалізації

складних концепцій, розрахунків і моделей (за допомогою презентацій, фотографій, графіків, діаграм, рисунків, схем, таблиць, аудіо- та відеоматеріалів), як наслідок, це підвищує якість засвоєння студентами матеріалу та презентації результатів освітніх проєктів. Наприклад, програмне забезпечення для створення інтерактивних презентацій або віртуальних симуляцій за допомогою технологій доповненої реальності та штучного інтелекту дозволяє студентам не лише опанувати теоретичний матеріал з професійних предметів, а й застосовувати здобуті знання на практиці, наближених до реальних професійних ситуацій у ЗВО. Таким чином, ІКТ перетворюють освітній процес на динамічне інформаційно-освітнє середовище, здатне розвивати проєктні компетентності швидше, ніж інші засоби навчання.

Четверта умова «Забезпечення творчого підходу та можливості для професійного саморозвитку майбутніх викладачів в рамках групової науково-дослідницької роботи». Освітні проєкти повинні передбачати можливість для прояву творчості, гнучкості при виборі методів розв'язання вправ, задач, тестів, виконання самостійної роботи студентів згідно освітнього плану. Творчий підхід у навчанні є важливим мотивуючим чинником формування проєктної компетентності майбутніх викладачів, оскільки він активізує психолого-діяльнісні процеси (стимулює до осмислених оперативно-тактичних дій) креативності, комунікативності, нешаблонного мислення, втілення ідей та рішень у розв'язання науково-дослідницьких завдань. Групова науково-дослідницька робота знаходить своє відображення у формі студентських наукових гуртків. Як правило, студентські гуртки функціонують на базі кафедр профільного факультету, а напрямки їхньої роботи узгоджені планами наукових досліджень кафедри, знаходять своє відображення у темах курсових і дипломних робіт. Освітні проєкти мають бути структуровані таким чином, щоб надати студентам можливість діяти спільно в групі як єдина команда під координацією викладача-керівника, забезпечуючи при цьому самостійний вибір ними методів організації роботи, інструментів управління

якістю і стратегій дій для виконання навчально-виховних завдань, а також вправ, задач, тестів чи розробку власних дослідницьких проєктів. Реалізації цієї педагогічної умови має вирішальне значення для ЗВО, оскільки студенти отримують простір для науково-технічної творчості, проведення дослідно-конструкторських робіт та експериментів зі створення засобів навчання, а також генерування оригінальних ідей, моделювання ситуацій, вирішення педагогічних кейсів і застосування нестандартних рішень педагогічного дизайну. Водночас, забезпечення можливостей професійного саморозвитку передбачає створення безпечних умов освітнього середовища, за яких майбутні викладачі можуть самостійно визначати траєкторію свого навчання (опановувати дисципліни вільного вибору студента, спецкурси), поглиблювати знання у психології, дидактиці, вдосконалювати професійні навички через самостійну роботу, рефлексію та самонавчання. Наприклад, участь у проєктній діяльності передбачає створення власних творчих продуктів, як-от навчальні посібники чи методичні розробки. Забезпечення творчого підходу та можливостей для професійного саморозвитку майбутніх викладачів у рамках групової науково-дослідницької роботи може виражатися в таких результатах, як-от: публікація наукових професійних статей, участь у науково-практичних конференціях, виконання грантового проєкту, проходження програми стажування тощо. Групова науково-дослідницька робота сприяє розвитку творчого потенціалу, надаючи студентам можливість самостійно обґрунтовувати гіпотези, висувати теорії, оцінювати якість інновацій, обирати методи дослідження та розробляти інноваційні рішення для розв'язання психолого-педагогічних проблем. Водночас, участь кожного студента в груповій науково-дослідницькій роботі розвиває комунікативні навички, вміння працювати в команді, розв'язувати конфлікти та обмінюватися ідеями. Оцінювання якості роботи над проєктом може бути за одним критерієм (на основі аналізу індивідуального внеску кожного учасника команди) так і за кількома критеріями (оцінка знань, вмінь, навичок яких набули усі виконавці проєкту).

Отже, педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО призначені для формування мотивації та професійної зацікавленості, забезпечення міждисциплінарної інтеграції, впровадження інформаційно-комунікаційних технологій та стимулювання творчого підходу через групову науково-дослідницьку роботу – створюють комплексне освітнє середовище, яке сприяє розвитку проєктних компетентностей.

Важливо зауважити, що реалізація обґрунтованих вище педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами потребує відповідного дидактичного інструментарію, який би забезпечив систематичне впровадження та задовільне функціонування створеного освітнього середовища у ЗВО.

Методи навчання майбутніх викладачів

Реалізація змісту професійної підготовки забезпечується системою методів навчання, що становлять операційне ядро освітнього процесу. У дидактиці метод навчання тлумачать як упорядкований спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та здобувачів, спрямований на досягнення цілей навчання. С. В. Іванова, аналізуючи сучасні підходи до класифікації методів навчання, доводить, що «жодна окрема класифікація не є вичерпною, а вибір методу завжди детермінується метою, змістом освітнього матеріалу й рівнем підготовленості здобувачів» [107, с. 193]. Дану позицію конкретизовано в методичній пам'ятці «Методи навчання та їх класифікація», укладачі якої М. М. Кольчак, А. О. Кишинівська, Л. М. Меркульєва «систематизують методи за джерелом знань (словесні, наочні, практичні), за характером пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемні, частково-пошукові, дослідницькі) та за дидактичною метою» [219, с. 8].

Управління вибором методів навчання передбачає свідому орієнтацію на активні та інтерактивні методи, що відповідають студентоцентрованій парадигмі. Авторська позиція полягає в тому, що для підготовки майбутнього

викладача-управлінця пріоритетними є методи, які не лише передають знання, а й моделюють реальні управлінські ситуації, у яких здобувач ухвалює рішення й несе за них відповідальність. До таких методів належать аналіз конкретних ситуацій (кейс-метод), метод проєктів, навчальна дискусія, ділові та рольові ігри, мозковий штурм, метод портфоліо.

Теоретико-методичні засади інтерактивного навчання найповніше розроблено у працях О. І. Пометун, дослідниця визначає інтерактивне навчання як спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, що має «конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен здобувач відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» [232, с. 9]. У спільній праці О. І. Пометун та Л. В. Пироженко наголошують, що «сутність інтерактивного навчання полягає в постійній активній взаємодії всіх учасників освітнього процесу, що перетворює його на спільну діяльність із вироблення нового знання» [234, с. 9]. Н. Коломієць, обґрунтовуючи дидактичні засади ефективного застосування інтерактивних методів, акцентує на тому, що «результативність таких методів забезпечується лише за умови їх системного, а не епізодичного використання» [129]. С. О. Сисоєва, розкриваючи інтерактивні технології навчання дорослих, доводить, що «інтерактивна взаємодія є особливо продуктивною в навчанні дорослих, оскільки спирається на наявний життєвий і професійний досвід здобувачів» [287, с. 24]. Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сеногонова переконливо демонструють, що «систематичне впровадження інтерактивних методів істотно підвищує мотивацію та якість засвоєння освітнього матеріалу студентами» [111, с. 45].

Особливе місце в системі методів підготовки майбутнього викладача посідає розвиток критичного мислення. О. І. Пометун розглядає критичне мислення як педагогічний феномен, що «передбачає здатність особистості аналізувати інформацію, формулювати обґрунтовані судження й ухвалювати виважені рішення» [233, с. 92]. Для викладача-управлінця ця здатність є професійно значущою, адже управління якістю освітніх проєктів неможливе

без критичного оцінювання альтернатив, ризиків та наслідків управлінських рішень.

Невіддільним складником методичної системи підготовки майбутніх викладачів є методи науково-дослідної роботи. Л. П. Альошкіна та І. М. Новак, аналізуючи «організацію науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти, доводять, що залучення студентів до наукового пошуку формує дослідницьку позицію та творче ставлення до професійної діяльності» [7]. О. А. Галіцан, Т. І. Койчева та Т. Ю. Осипова наголошують на «провідній ролі науково-дослідницької діяльності в професійній підготовці майбутніх учителів, оскільки саме вона забезпечує перехід від засвоєння готового знання до його самостійного продукування» [52, с. 111]. О. В. Плахотнік, порівнюючи організацію науково-дослідної роботи у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти, констатує, що «інтеграція дослідницького складника в усі ланки підготовки є характерною ознакою провідних університетів світу» [229, с. 60]. Урахування цих положень в управлінні підготовкою означає послідовне впровадження дослідницьких методів – від освітнього дослідження та реферування до підготовки наукових публікацій і кваліфікаційних робіт, що формує здатність майбутнього викладача до науково-педагогічної творчості, управління якістю освітніми проектами у ЗВО.

Вибір та поєднання методів навчання спираються на загальнодидактичні засади підготовки фахівців. В. С. Кулішов, розкриваючи дидактику вищої школи, наголошує, що «методи навчання у вищій школі мають забезпечувати не репродукцію готового знання, а самостійне його здобуття здобувачами» [150, с. 56]. І. В. Малафіїк обґрунтовує, що «системність методичного забезпечення є передумовою цілісності засвоєння освітнього матеріалу й формування наукового світогляду» [173, с. 102]. М. Соснова, аналізуючи дидактичні підходи й принципи підготовки майбутніх педагогів професійної освіти, доводить, що «сучасна дидактика орієнтує на діяльнісний характер навчання, за якого знання формуються в процесі розв'язання професійно значущих завдань» [302, с. 110]. Наведені положення

підтверджують доцільність пріоритетного застосування діяльнісно орієнтованих методів у підготовці майбутнього викладача, здатного ефективно управляти якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Форми організації навчання майбутніх викладачів

Методи навчання реалізуються в певних організаційних формах, які визначають зовнішній бік освітнього процесу – склад учасників, місце, час та порядок їхньої взаємодії. Н. Калита, досліджуючи організаційні форми навчання в історичному та сучасному вимірах, наголошує, що «форма навчання є відносно сталою конструкцією, яка надає освітньому процесу впорядкованості й завершеності» [116, с. 230]. «Методичні матеріали щодо організаційних форм, методів і засобів навчання систематизують форми за кількістю учасників (індивідуальні, групові, колективні, фронтальні) та за дидактичним призначенням (форми засвоєння нового матеріалу, формування вмінь, контролю)» [217].

У системі вищої освіти традиційними формами організації навчання залишаються лекція, семінарське, практичне й лабораторне заняття, консультація, самостійна робота та різні види практики. Проте управління підготовкою майбутніх викладачів потребує переосмислення цих форм у логіці студентоцентрованого підходу. О. Дідук розглядає «студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти, що передбачає перенесення акценту з діяльності викладача на самостійну активність здобувача» [77, с. 87]. Ю. Сорока, досліджуючи діагностичні аспекти студентських очікувань, доводить, що «ефективність студентоцентрованих форм безпосередньо залежить від урахування реальних потреб та очікувань здобувачів» [299, с. 192]. Н. Л. Сосницька та В. С. Глікман «пов'язують студентоцентрований підхід із забезпеченням сталого розвитку суспільства, наголошуючи на формуванні суб'єктності здобувача як стратегічній меті сучасної освіти» [301, с. 379].

Авторський підхід до організації форм навчання передбачає поєднання аудиторних форм із гнучкими формами самостійної та позааудиторної роботи.

Лекція в підготовці майбутнього викладача трансформується з монологу в проблемну, бінарну або інтерактивну лекцію, що моделює діалогічну природу управлінської комунікації. Семінарські та практичні заняття набувають характеру тренінгів, майстер-класів та проєктних сесій, на яких здобувачі відпрацьовують управлінські вміння в умовах, наближених до реальних. Самостійна робота організовується як керована дослідницька й проєктна діяльність із чітко визначеними результатами та критеріями оцінювання.

Важливою формою організації навчання, що набуває особливого значення в умовах інтернаціоналізації вищої освіти, є академічна мобільність. Реалізація права здобувачів на академічну мобільність унормована Постановою Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність» від 12 серпня 2015 р. № 579 [256], а практику її організації узагальнено в матеріалах вітчизняних закладів вищої освіти [3]. Участь майбутніх викладачів у програмах академічної мобільності розширює їхній професійний світогляд, дає змогу ознайомитися з кращими управлінськими практиками зарубіжних університетів і формує готовність до роботи в багатокультурному освітньому середовищі. Управління цією формою підготовки полягає в забезпеченні визнання результатів навчання, отриманих в інших закладах, та їх інтеграції в індивідуальну освітню траєкторію здобувача.

Засоби навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів

Невіддільним компонентом дидактичної системи підготовки є засоби навчання – матеріальні та ідеальні об'єкти, що використовуються в освітньому процесі як носії навчальної інформації та інструменти діяльності суб'єктів навчання. Ю. О. Жук, розглядаючи засоби навчання як параметр освітнього простору, обґрунтовує, що «засоби навчання не є нейтральним інструментом, а суттєво впливають на структуру пізнавальної діяльності та на саму якість засвоєння знань» [97, с. 14]. О. В. Кондрашова, аналізуючи проблеми проєктування засобів навчання, наголошує, що «ефективність засобу

визначається мірою його відповідності меті навчання й пізнавальним можливостям здобувачів, а не його технічною досконалістю» [132, с. 54].

У сучасних умовах провідну роль відіграють цифрові засоби навчання. Д. В. Васильєва та М. В. Курвйтс, характеризуючи сучасні програмні засоби навчання, доводять, що «вони уможливлюють індивідуалізацію та інтерактивність освітнього процесу, недсяжні для традиційних засобів» [38, с. 7]. М. О. Пристайло, М. М. Балака та Т. Ф. Щербина, розкриваючи дидактичний потенціал технічних засобів навчання, наголошують, що «раціональне поєднання технічних і програмних засобів підвищує наочність та доступність складного освітнього матеріалу» [243, с. 12]. Авторська позиція полягає в тому, що для підготовки майбутнього викладача, керівника освітніх проєктів, особливе значення мають засоби, що моделюють управлінську діяльність, – спеціалізоване програмне забезпечення для планування проєктів, системи управління навчанням (LMS), електронні портфоліо та цифрові інструменти аналізу даних.

Окремої уваги заслуговують електронні освітні ресурси як інтегрований засіб навчання. І. М. Смирнова, досліджуючи методичні основи розроблення електронних освітніх ресурсів, обґрунтовує, що «такі ресурси є контентом інформаційно-освітнього середовища, який має проєктуватися з урахуванням дидактичних та ергономічних вимог» [295, с. 80]. С. Г. Литвинова, розробляючи методичні засади проєктування хмаро орієнтованого освітнього середовища, доводить, що «перенесення освітніх ресурсів у хмарну інфраструктуру забезпечує доступ до них незалежно від часу й місця, що особливо важливо в умовах дистанційного й змішаного навчання» [157]. Управління засобами навчання в підготовці майбутніх викладачів полягає, отже, не лише в забезпеченні матеріально-технічної бази, а й у формуванні в здобувачів здатності самостійно добирати, оцінювати та створювати засоби навчання для власної майбутньої викладацької діяльності.

Технології навчання майбутніх викладачів

Системне поєднання методів, форм і засобів навчання, підпорядковане спільній меті й гарантоване щодо результату, утворює педагогічну технологію. М. О. Носко, С. В. Гаркуша та Г. О. Цигура, з'ясовуючи поняття, структуру та зміст педагогічних технологій, доводять, що «технологія відрізняється від методики чіткою алгоритмізованістю дій та діагностованістю запланованих результатів» [212, с. 5]. А. В. Розтока, класифікуючи технології навчання, наголошує, що в «основу типології технологій доцільно покладати провідний вид діяльності суб'єктів освітнього процесу» [275, с. 46]. Колективна монографія «Педагогічні технології у неперервній професійній освіті» за редакцією С. О. Сисоєвої обґрунтовує, що «технологізація освітнього процесу є об'єктивною тенденцією, зумовленою потребою в гарантованому досягненні освітніх результатів» [226, с. 78]. У монографії Г. П. Климової «Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти» доведено, що «інноваційні технології навчання забезпечують перехід від репродуктивної до продуктивної, творчої моделі підготовки фахівця» [110, с. 35].

Провідне місце в системі технологій підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніх проєктів посідає проєктна технологія, що становить безпосередній предмет нашого дослідження. О. М. Кулініч, розкриваючи зміст управління проєктами в системі освіти, доводить, що «освітній проєкт є особливим типом проєкту, результат якого має не матеріальну, а освітню природу й виявляється у змінах суб'єктів освітнього процесу» [148, с. 205]. В. Г. Козленко, досліджуючи управління освітніми проєктами та проєктну компетентність майбутніх викладачів, обґрунтовує, що «проєктна компетентність є інтегральною характеристикою, яка поєднує здатність до планування, організації, реалізації та оцінювання освітнього проєкту» [128, с. 105]. О. В. Івасів, аналізуючи управління проєктами в закладі освіти, наголошує на тому, що «проєктний підхід дає змогу гнучко реагувати на зміни освітнього середовища й концентрувати ресурси на пріоритетних завданнях» [108, с. 60].

Сучасні моделі та методи управління освітніми проєктами ґрунтовно проаналізовано Ю. М. Мокієнком та Г. С. Морозовою, які доводять, що «в закладах вищої освіти доцільно застосовувати як класичні (каскадні), так і гнучкі (agile) моделі управління проєктами залежно від характеру освітнього завдання» [194, с. 110]. В. Пітерська, О. Логінов та Л. Логінова, обґрунтовуючи механізм управління освітніми проєктами закладів вищої освіти, наголошують на «необхідності інтеграції проєктного менеджменту в загальну систему управління закладом» [227, с. 215]. О. В. Придатко розглядає «освітні проєкти та програми як об'єкт проєктного менеджменту, акцентуючи на специфіці управління життєвим циклом освітнього проєкту» [240, с. 45]. «Методологічним орієнтиром для управління якістю в проєктах слугує національний стандарт, що встановлює настанови щодо управління якістю в проєктах» [82]. Спираючись на дані положення, технологію підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніх проєктів побудовано на основі поетапного занурення здобувача в реальну проєктну діяльність – від ініціювання та планування до реалізації, моніторингу й завершення освітнього проєкту з обов'язковим оцінюванням його якості.

Дидактичний потенціал проєктного навчання як технології підтверджено численними дослідженнями. А. Пандазі та Т. Станжур доводять, що «проєктне навчання є дієвим засобом формування компетентностей майбутніх менеджерів, оскільки поєднує теоретичне знання з практичною дією в умовах невизначеності» [221, с. 90]. Л. Буркова, обґрунтовуючи концептуальні основи проєктного підходу в освіті, наголошує, що «цей підхід змінює саму логіку освітнього процесу, переорієнтовуючи його з засвоєння знань на розв'язання реальних проблем» [34, с. 8]. Застосування проєктної технології в підготовці майбутніх викладачів забезпечує не лише засвоєння теорії управління проєктами, а й набуття особистого досвіду управлінської діяльності, що є визначальним для формування проєктно-управлінської компетентності.

Окремий технологічний напрям становлять цифрові технології навчання, роль яких в умовах цифрової трансформації освіти стрімко зростає. В. Ю. Биков та М. П. Шишкіна, аналізуючи цифрову трансформацію освітнього середовища, доводять, що «цифровізація змінює не лише засоби, а й самі моделі організації освітнього процесу» [28, с. 3]. В. В. Васильєва, «узагальнюючи сучасний досвід застосування цифрових технологій в освіті, наголошує на потребі формування цифрової компетентності як невіддільного складника професійної підготовки» [37, с. 88]. Н. В. Морзе та О. В. Базелюк обґрунтовують, що «формування цифрової компетентності педагогів має відбуватися системно, через інтеграцію цифрових технологій у всі компоненти підготовки» [195, с. 110]. В. І. Гриценко та Н. О. Кушнір доводять, що «адаптивні системи навчання, які функціонують на основі аналізу освітніх даних, уможливають індивідуалізацію навчання в масштабах, недосяжних для традиційних технологій» [64, с. 145].

Особливим викликом і водночас ресурсом сучасної підготовки є технології штучного інтелекту. Н. В. Бахмат, розглядаючи можливості використання штучного інтелекту у вищій освіті, доводить, що «ці технології відкривають нові перспективи для персоналізації навчання та автоматизації рутинних освітніх процесів, однак потребують виваженого педагогічного супроводу» [18, с. 165]. С. О. Семеріков та І. О. Теплицький, аналізуючи можливості та виклики застосування штучного інтелекту у вищій освіті, наголошують на «необхідності формування в майбутніх викладачів критичного ставлення до результатів роботи інтелектуальних систем та етичної відповідальності за їх використання» [285, с. 40]. Колективна монографія «Цифрова трансформація освіти» за редакцією В. Ю. Бикова та О. В. Овчарук узагальнює, що «цифрова трансформація є незворотним процесом, який потребує системної перебудови професійної підготовки педагогічних кадрів» [339]. Авторська позиція полягає в тому, що цифрові технології та штучний інтелект мають інтегруватися в підготовку майбутнього викладача не як самоціль, а як інструмент підвищення якості управління

освітніми проєктами, що передбачає формування відповідної цифрової та управлінської культури здобувача.

Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніх проєктів передбачає опанування ним систематизованого знання з управління проєктами як галузі професійної діяльності. Г. М. Тарасюк, узагальнюючи теорію управління проєктами, визначає «проєкт як обмежену в часі цілеспрямовану діяльність зі створення унікального продукту або послуги в умовах ресурсних обмежень» [315, с. 18]. П. П. Микитюк розкриває «методологію управління життєвим циклом проєкту та функції проєктного менеджера на всіх його стадіях» [182, с. 45]. В. М. Приймак наголошує, що «практичне опанування управління проєктами найефективніше відбувається через розв'язання навчальних кейсів, які моделюють реальні проєктні ситуації» [241, с. 30]. І. Л. Сазонець та Н. Е. Ковшун акцентують на «специфіці управління саме науковими проєктами, що є особливо актуальним для викладача-дослідника» [282, с. 60]. Зважаючи на те, що підготовка фахівців за спеціальністю 073 «Менеджмент» передбачає вивчення управління проєктами як профільної навчальної дисципліни [327], інтеграція проєктно-управлінського знання в професійну підготовку майбутнього викладача є методично виправданою й змістовно обґрунтованою.

Педагогічна практика як інтегрувальний складник підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Системоутворювальним складником професійної підготовки майбутніх викладачів, що інтегрує теоретичні знання та практичні вміння в цілісну професійну готовність, є педагогічна практика. Саме практика забезпечує перехід від навчально-пізнавальної до квазіпрофесійної, а згодом і до власне професійної діяльності, створюючи умови для застосування здобутих знань, умінь і технологій у реальному освітньому процесі. У контексті нашого дослідження педагогічна практика розглядається як середовище апробації управлінської компетентності, де майбутній викладач уперше виступає суб'єктом управління якістю освітнього процесу.

Дидактико-методичні засади організації практичної підготовки ґрунтуються на загальних положеннях педагогіки вищої школи. А. І. Кузьмінський наголошує, що «практична підготовка є обов'язковим компонентом освітньо-професійної програми й має забезпечувати послідовне ускладнення професійних завдань, які виконує здобувач» [146, с. 312]. М. М. Фіцула, характеризуючи систему підготовки у вищій школі, доводить, що «ефективність практики визначається мірою її інтеграції з теоретичним навчанням та чіткістю програмно-методичного забезпечення» [334, с. 215]. В. Е. Лунячек та Н. О. Ткачова обґрунтовують, що «практична підготовка має поєднувати педагогічний та дослідницький складники, формуючи цілісний професійний досвід майбутнього викладача» [224].

Авторський підхід до організації педагогічної практики майбутніх викладачів передбачає її поетапну побудову відповідно до логіки формування проєктно-управлінської компетентності. На першому, адаптаційно-ознайомлювальному, етапі здобувач спостерігає за організацією освітнього процесу, аналізує управлінські рішення досвідчених викладачів, опановує нормативну базу діяльності закладу. На другому, навчально-діяльнісному, етапі здобувач під керівництвом наставника самостійно планує й проводить навчальні заняття, розробляє елементи освітнього проєкту, апробує дібрані методи, форми та засоби навчання. На третьому, проєктно-управлінському, етапі майбутній викладач самостійно ініціює, реалізує та оцінює власний освітній міні-проєкт, здійснюючи управління його якістю на всіх стадіях життєвого циклу. Така побудова практики забезпечує поступове нарощування суб'єктності й відповідальності здобувача.

Важливим складником практики є виховна та організаційно-управлінська діяльність. О. Дурманенко, досліджуючи виховну роботу у закладі вищої освіти як чинник формування особистості майбутнього фахівця, доводить, що «виховний потенціал освітнього середовища реалізується лише за умови цілеспрямованого управління ним» [87, с. 33]. Таке положення особливо значуще для майбутнього викладача, який під час практики опановує

не лише дидактичні, а й виховні та організаційні функції науково-педагогічної діяльності. Також, формується готовність до управління освітніми проектами.

Педагогічна практика створює оптимальні умови для розвитку творчості майбутнього викладача. О. В. Філоненко, розкриваючи проблему підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до науково-педагогічної творчості, наголошує, що «творча складова професійної діяльності формується лише в умовах реальної, а не імітованої педагогічної взаємодії» [330, с. 47]. Під час практики майбутній викладач не лише відтворює засвоєні зразки діяльності, а й продукує власні методичні та управлінські рішення, які є передумовою професійного стилю роботи.

Керівництво педагогічною практикою як складником підготовки реалізується через систему наукового керівництва, поточного та підсумкового оцінювання, рефлексії результатів. Рефлексивно-оцінний компонент практики є особливо важливим, оскільки забезпечує усвідомлення здобувачем власних професійних досягнень і труднощів. С. М. Гавриловський, досліджуючи управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти, доводить, що «систематична рефлексія результатів практичної діяльності є необхідною умовою формування управлінської компетентності» [50, с. 210]. Завершення практики оформленням звітної документації, портфоліо досягнень та публічним захистом результатів інтегрує всі компоненти підготовки й уможливорює об'єктивне оцінювання сформованої професійної готовності.

Збагаченню змісту педагогічної практики сприяє адаптація зарубіжного досвіду підготовки викладачів для ЗВО. Т. В. Потапчук, О. В. Калуст'ян та М. Б. Ковлева, порівнюючи професійну підготовку майбутніх викладачів в Україні та Китаї, доводять, що «практична складова в провідних зарубіжних системах освіти має більшу питому вагу й тісніше пов'язана з реальною професійною діяльністю» [238, с. 34]. О. В. Садовець, аналізуючи інтегровану модель професійної підготовки викладачів у азійських країнах, наголошує на «принципі неперервності практичної підготовки впродовж усього періоду

навчання» [281, с. 85]. «Аналітичні матеріали щодо зарубіжного досвіду професійної підготовки педагогів підтверджують загальну тенденцію до посилення практико орієнтованості та дуальності підготовки» [104]. Урахування цих підходів дає змогу вдосконалити організацію практики майбутніх викладачів, не порушуючи її цілісності та системності для формування готовності до управління якістю освітніми проектами.

Отже, здійснений аналіз дав змогу обґрунтувати теоретико-методичні засади управління професійною підготовкою майбутніх викладачів у системі вищої освіти. Установлено, що управління професійною підготовкою доцільно розглядати як цілеспрямований, системний і неперервний процес створення організаційно-педагогічних умов формування інтегральної готовності майбутнього викладача до науково-педагогічної діяльності, що реалізується через узгоджену взаємодію функцій планування, організації, мотивації та контролю на стратегічному, тактичному й оперативному рівнях.

Доведено, що структуру професійної підготовки майбутніх викладачів утворює єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів, а її зміст структурується навколо системи компетентностей, серед яких провідне місце посідає проєктно-управлінська компетентність. Управління змістом підготовки реалізується через моделювання та орієнтацію на компетентнісно визначені результати навчання, узгоджені з Національною рамкою кваліфікацій та європейськими стандартами забезпечення якості.

З'ясовано, що операційне забезпечення підготовки досягається системним поєднанням методів (активних, інтерактивних, проблемних, дослідницьких та проєктних), форм (трансформованих у логіці студентоцентрованого підходу аудиторних та позааудиторних форм, зокрема академічної мобільності), засобів (передусім цифрових та електронних освітніх ресурсів) і технологій навчання. Обґрунтовано, що провідною технологією підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніх

проектів є проектна технологія, доповнена цифровими технологіями та технологіями штучного інтелекту.

Установлено, що системоутворювальним складником підготовки, який інтегрує теоретичні знання та практичні вміння, є педагогічна практика, побудована за принципом поетапного нарощування суб'єктності здобувача – від адаптаційно-ознайомлювального до проектно-управлінського етапу. Саме практика створює умови для апробації управлінської компетентності та становлення індивідуального професійного стилю майбутнього викладача.

Сучасний етап розвитку вищої освіти України характеризується поєднанням двох потужних чинників – стрімкого науково-технічного прогресу, передусім цифровізації та поширення технологій штучного інтелекту, і екстремальних умов воєнного стану. Все це зумовлює потребу в оновленні професійної підготовки майбутніх викладачів, спрямованому як на адаптацію до викликів воєнного часу, так і на формування потенціалу повоєнного відновлення системи вищої освіти.

«Воєнний стан загострив проблему збереження безперервності та якості освітнього процесу в умовах безпекових загроз, руйнування інфраструктури й вимушеного переміщення учасників навчання. Як засвідчує досвід управління закладами освіти у воєнний час, їх ефективне функціонування потребує гнучких управлінських рішень та належного правового забезпечення» [137, с. 25]. Відповіддю на ці виклики стало масштабне впровадження дистанційних і змішаних форм навчання, що перетворилися на стійкий складник освітньої практики. Н. В. Морзе та О. Г. Глазунова обґрунтовують, що «моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій уможливають організацію повноцінного навчання незалежно від фізичної присутності учасників в аудиторії» [196, с. 140].

Ключовим технологічним ресурсом забезпечення стійкості освіти є хмарні технології. С. Г. Литвинова доводить, що «хмаро орієнтоване навчальне середовище забезпечує доступ до освітніх ресурсів незалежно від

часу й місця перебування користувача, що є критично важливим в умовах безпекових обмежень» [157]. О. І. Гулай, В. В. Кабак та Т. В. Герасимчук наголошують на «необхідності формування в майбутніх педагогів практичних умінь роботи з цифровими інструментами як обов'язкового складника сучасної підготовки» [68, с. 45].

Окремою перспективою, зумовленою науково-технічним прогресом, є інтеграція технологій штучного інтелекту. Н. В. Бахмат доводить, що «штучний інтелект відкриває нові можливості для персоналізації навчання та автоматизації рутинних освітніх процесів» [18, с. 165], а С. О. Семеріков та І. О. Теплицький наголошують на «потребі формування критичного й етично відповідального ставлення майбутніх педагогів до результатів роботи інтелектуальних систем» [285, с. 40].

Реалізація окреслених напрямів неможлива без цілеспрямованого формування цифрової компетентності майбутніх викладачів. Н. В. Морзе та О. В. Базелюк доводять, що «це формування має відбуватися системно, через інтеграцію цифрових технологій в усі компоненти підготовки» [195, с. 110], а В. Ю. Биков і М. П. Шишкіна розглядають «цифрову трансформацію освітнього середовища як незворотний процес, що змінює самі моделі організації навчання» [28, с. 3].

У повоєнній перспективі професійна підготовка майбутніх викладачів має стати чинником відновлення системи вищої освіти на засадах європейської інтеграції. Реалізація «Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки» [248] передбачає гармонізацію вітчизняної підготовки з європейськими стандартами якості. Колективна монографія «Цифрова трансформація освіти» за редакцією В. Ю. Бикова та О. В. Овчарук обґрунтовує, що «повоєнне відновлення освіти має спиратися на випереджальну цифровізацію, а не лише на відбудову інфраструктури» [339].

Проаналізовані наукові праці колективно висвітлюють глибокий вплив воєнних умов на систему вищої освіти України, акцентуючи увагу на викликах, потребах та адаптивних можливостях закладів, викладачів і

здобувачів освіти. Н. Бербиюк Ліндстрьом, А. Асатіані та Н. Кононова [403; 404] досліджували потреби, виклики та можливості дослідників українських університетів в умовах воєнного часу. Аавтори розглядали експлуатацію та дослідження цифрових технологій у воєнний період на прикладі українських закладів вищої освіти. К. Бондар, О. Шестопалова, В. Гаманюк та В. Турський [410] зосередили увагу на впровадженні прийняття рішень на основі обробки і управління великим масивом даних у вищій освіті України. В. Бог, П. Константінайдес, Б. Падманабан та С. Вішванатан [409] запропонували ширший погляд на формування цифрової стійкості перед масштабними потрясіннями. А. Задорожна-Книш та Д. Юрков [534] представили досвід викладання в умовах воєнного часу в Україні. У сукупності розглянуті напрацювання вчених підкреслюють важливість цифрової трансформації, зміцнення організаційної стійкості та застосування доказових підходів для забезпечення безперервності освітнього процесу в кризових умовах.

Перспективи та пропозиції щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів з метою формування готовності до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення на основі сучасних тенденцій науково-технічного прогресу та інформатизації:

1) посилити в освітніх програмах підготовки майбутніх викладачів практико орієнтований компонент опанування хмарних технологій, систем управління навчанням та інструментів організації дистанційної й змішаної взаємодії як засобу забезпечення стійкості освітнього процесу в кризових умовах;

2) запровадити окремий змістовий модуль, присвячений педагогічно виваженому, доброчесному та етично відповідальному застосуванню технологій штучного інтелекту й адаптивних систем навчання в управлінні якістю освітніх проєктів;

3) забезпечити системне, наскрізне формування цифрової компетентності майбутніх викладачів через інтеграцію цифрових технологій в усі компоненти підготовки, із залученням ресурсів формальної та неформальної цифрової освіти;

4) доповнити зміст підготовки компонентами психолого-педагогічної підтримки, стресостійкості та кризового менеджменту, що формують готовність працювати з травмованими війною здобувачами в психологічно безпечному освітньому середовищі;

5) розширити участь майбутніх викладачів у програмах міжнародної академічної мобільності та спільних освітніх проєктах задля гармонізації підготовки з європейськими стандартами якості;

6) переорієнтувати педагогічну практику й курсове та дипломне проєктування на розв'язання реальних завдань з модернізації закладів освіти.

Реалізація запропонованих заходів сформує майбутнього викладача, спроможного не лише адаптуватися до викликів воєнного часу, а й виступати суб'єктом цифрової трансформації та повоєнного відновлення вітчизняної вищої освіти на засадах якості, доброчесності та європейської інтеграції.

3.3. Сучасні методи та інформаційні технології підвищення якості професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО

Освітня сфера є фундаментом національної економіки держави, яка готує фахівців для усіх галузей народного господарства. На початку 2020-х років, Кабінет Міністрів України разом із Міністерством освіти та науки України розпочали ряд важливих реформ в освітній галузі, щоб прискорити реалізацію Болонського процесу. Мова йде про Нову Українську школу, цифровізацію вищої освіти, введення дистанційних платформ навчання. Однак, початок повномасштабної війни РФ проти України у 2022 році кардинально змінив плани уряду та умови функціонування системи вищої

освіти держави. Навчальні заклади постали перед необхідністю швидкої адаптації до нових умов та загроз безпеці учасників освітнього процесу. Виникла потреба забезпечення безперервності освітнього процесу при одночасному підтриманню належної якості освітніх послуг в надзвичайно складній ситуації. Як зазначає Ю. Заячук [535], «війна вплинула на освіту, часто спричиняючи повну недоступність освіти або надання низькоякісних освітніх послуг».

Актуальність дослідження обумовлена декількома важливими соціальними, психологічними та економічними чинниками. По-перше, руйнування соціальної інфраструктури, «за даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2022 рік 3798 освітніх закладів зазнали бомбардувань і обстрілів по всій країні, а 365 з них були повністю знищені» [467]. По-друге, необхідністю швидкого впровадження інноваційних освітніх технологій, які раніше розглядалися як перспективні в рамках майбутніх реформ, а тепер стали критично важливими для утримання та забезпечення вітчизняної системи вищої освіти. Перехід значної частини освітнього процесу в он-лайн формат, вимагає від викладачів не лише володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, але й уміння ефективно їх застосовувати. По-третє, воєнний стан спричинив додаткове психологічне навантаження для викладачів, таке як моральна підтримка студентів у стресових ситуаціях та підвищення мотивації до навчання. По-четверте, навчально-виховна та наукова діяльності викладачів ЗВО безпосередньо впливають на конкурентоспроможність випускників в умовах глобалізації, оскільки Україна продовжує інтеграцію до європейського освітнього простору, що вимагає відповідності високим стандартам якості освіти.

Систематизований аналіз впливу сучасних інформаційних технологій на освітній процес через призму досвіду студентів та викладачів, а також розробка науково-обґрунтованих практичних рекомендацій для їх

ефективного впровадження в умовах військового стану постають важливим напрямком дослідження педагогіки вищої школи.

Відтак, складні умови воєнного стану, зокрема, дистанційна робота, обмежений доступ до освітніх ресурсів, психоемоційні навантаження, постійні перебої зі світлом та зв'язком, зумовили гостру необхідність адаптації ЗВО до нових форматів навчання, а також розробки та впровадження ефективних методів і технологій для забезпечення якості освітньої діяльності. Саме тому, у цьому процесі не останню роль відіграють інформаційно-комп'ютерні технології. Активне застосування сучасних педагогічних методів та цифрових засобів у професійній підготовці майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами сприяє підвищенню їхньої успішності, що є важливим для забезпечення міжнародної освітніх програм та залучення іноземних студентів. Варто зауважити, що дослідження спрямоване на визначення дидактичних переваг і недоліків використання штучного інтелекту, технологій віртуальної та доповненої реальності, а також дистанційних платформ навчання в українській системі вищої освіти.

Система вищої освіти України розвивається незважаючи на загрози умов воєнного стану, але стикається з безпрецедентними труднощами, які потребують докорінного переосмислення підходів до організації освітнього процесу. Науковці та викладачі ЗВО, як основні суб'єкти, що забезпечують організацію та якість освітньої діяльності, опинилися повинні одночасно пристосовуватися до нових умов роботи. Важливою задачею для них є підтримання високих стандартів якості освіти, провадження науково-дослідницької діяльності.

Результати дослідження вчених Н. Бербюк-Ліндстром, А. Асатіані та Н. Кононової [403; 404] показують, що українські заклади вищої освіти продемонстрували значну спроможність до «експлуатації та дослідження цифрових технологій у часи війни». Інноваційні педагогічні технології докорінно змінюють підходи до наукових розвідок та освіти. Штучний інтелект надає могутні інструменти для аналізу даних, але потребує

критичного обмірковування наслідків. Технології VR/AR відкривають нові можливості для імерсивного навчання, значно розширюють традиційні засоби навчання, проте вимагають значних капіталовкладень та попереднього навчання. Цікавим трендом є технології віртуального моделювання та управління груповими науковими проєктами. Нажаль, сьогодні, такі можливості мають лише престижні ЗВО, приватні науково-дослідні конструкторські бюро при великих корпораціях та центри трансферу інновацій.

Дистанційні платформи забезпечили безперервність освіти під час кризи, але не можуть повністю замінити традиційну модель. Успішне впровадження цих технологій потребує збалансованого підходу, який враховує як їх потенціал, так і обмеження. Для викладачів і студентів важливим має бути розуміння того, що віртуальні платформи, електронні ресурси Інтернет повинні лише доповнювати і розширювати існуючі можливості отримання знань, а не замінювати людський фактор у науці та навчанні. Окрім цього, слід забезпечити рівний доступ учасників освітнього процесу до інформаційно-комп'ютерних технологій. Потрібно здійснити підготовку кадрів для ефективного використання сучасних цифрових засобів навчання. Дослідження показують, що 41% респондентів вважають комбінований он-лайн та офф-лайн формат найбільш ефективним для довгострокового навчання, а 29% віддають перевагу виключно он-лайн формату. Отримані дані після опитування викладачів Центральноукраїнського державного університету ім. Володимира Винниченка свідчать про необхідність розвитку гібридних моделей навчання, які поєднують переваги традиційних та дистанційних методів викладання у спільній роботі зі студентами. Як зауважують дослідники К. Бондар, О. Шестопалова, В. Гаманюк та В. Турський [410], українська вища освіта базується на «прийнятті рішень на основі даних (DDDM), що дозволяє швидко адаптуватися до змінних умов і підтримувати якість освітнього процесу».

Отже, нижче розглянемо сучасні методи підвищення якості діяльності викладачів ЗВО.

1. Інформаційно-комп'ютерне забезпечення освітнього процесу.

Впровадження цифрових технологій стало головним фактором підтримання якості освіти в умовах воєнного стану. В. Васильєва підкреслює, що «цифрові технології в освіті стають не просто інструментом, а основою для створення нових освітніх парадигм» [37]. Викладачі активно освоюють інформаційні платформи для он-лайн навчання, налагодження комунікацій, а також інтерактивні інструменти для створення освітнього контенту (презентації, ігрові завдання, тести, відео-лекції). Перспективним напрямком є системи управління навчанням (LMS) та засоби для проведення віртуальних занять зі студентами. Особливої уваги заслуговує використання хмарних технологій, які забезпечують доступ з будь-якого гаджета до навчальних матеріалів. Технології віртуального масиву даних корисні в умовах військового стану, коли студенти та викладачі можуть перебувати в різних регіонах України або за навіть кордоном. Під час повітряних тривог, коли перериваються заняття дистанційні платформи для он-лайн навчання, такі як Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams та Zoom, стали основними інструментами роботи викладачів зі студентами. Вказані цифрові системи забезпечують можливість проведення віртуальних лекцій, семінарів, консультацій, а також організації контролю знань студентів. Викладачі ЗВО намагаються гнучко поєднувати можливості різних платформ.

2. Адаптивні педагогічні підходи в роботі зі студентами.

В умовах воєнного стану особливого значення набувають адаптивні педагогічні підходи, які враховують психологічний стан учасників освітнього процесу. Сучасні тенденції підтверджують, що викладачі впроваджують методи емоційної підтримки, створюють безпечне освітнє середовище та використовують травма-інформовані підходи до навчання студентів. Важливим аспектом є розвиток емоційного інтелекту вчителів, який дозволяє їм краще розуміти потреби учнів та адаптувати методи навчання до їх

психічного стану. Окрім цього, використання методів активного слухання, сприяє створенню атмосфери довіри та взаємопідтримки. Використання інтерактивних інструментів, як-от Kahoot, Mentimeter, Padlet, дозволяє вчителям створювати динамічні та захоплюючі уроки для учнів. Наприклад, такі програмні продукти сприяють активній участі студентів у освітньому процесі та забезпечують зворотний зв'язок. Мультимедійні ресурси, включаючи відео-лекції, підкасти, інтерактивні презентації та віртуальні лабораторії, розширюють можливості подання навчальних матеріалів з професійних дисциплін, роблять їх більш доступними для різних форм навчання студентів. Часто можливості таких програмних продуктів або повністю безкоштовні, або надають користувачеві базовий набір послуг за символічну плату.

3. Інноваційні форми організації освітнього процесу для майбутніх викладачів ЗВО.

Викладачі, під час підготовки курсових чи дипломних проєктів зі студентами, активно впроваджують інноваційні форми організації освітнього процесу, наприклад, проєктне навчання, case-study, симуляції та ігрові методи у роботі зі студентами. Вища освіта в сучасному світі постає перед безпрецедентними викликами та можливостями. Швидка трансформація технологій, зміни в суспільстві вимагають від викладачів нових підходів. Особливої популярності набули мікронавчання (microlearning) та модульні курси, оскільки вони дозволяють студентам засвоювати матеріал невеликими порціями. Такий підхід до організації освітнього процесу особливо важливий в умовах стресу та непередбачуваних обставин, зумовлених військовим станом. Впровадження систем управління навчанням (LMS) дозволяє викладачам ефективніше організовувати освітній процес, відстежувати успішність студентів, аналізувати ефективність різних методів навчання. Використання статичної аналітики даних щодо прогресу навчання допомагає викладачам приймати зважені рішення щодо адаптації навчальних програм до студентів ЗВО з урахуванням обмежень військового стану.

Нижче розглянемо сучасні інформаційно-комп'ютерні технології у науці та освіті, що є актуальними для навчання майбутніх викладачів.

1. Штучний інтелект в освіті та наукових дослідженнях.

Штучний інтелект докорінно змінює організацію та методiku наукових досліджень, пропонуючи нові можливості вченим для аналізу даних, моделювання складних систем і процесів, автоматизації рутинних процесів. Однак, разом із незаперечними перевагами, виникають нові загрози, які потребують ретельного розгляду. Основна трансформація полягає в тому, що штучний інтелект дозволяє дослідникам працювати з обсягами даних, які раніше були недоступні традиційним методам. Машинне навчання здатне виявляти приховані шаблони в наборах даних, які людський розум просто не може зрозуміти. Водночас виникають питання щодо інтерпретації результатів та їх достовірності. Наведемо основні переваги та недоліки використання штучного інтелекту в освітньо-науковій діяльності ЗВО (Таблиця 3.1).

Таблиця 3.1

Переваги та недоліки використання штучного інтелекту в освітньо-науковій діяльності ЗВО

Переваги	Недоліки	Наслідки для студента	Наслідки для викладача
Швидка обробка великих масивів даних	Складність інтерпретації результатів	+ швидкість / - розуміння	+ ефективність / - контроль
Виявлення неочевидних закономірностей	Потреба у високій технічній кваліфікації	+ нові знання / - складність	+ глибина / - підготовка
Автоматизація рутинних завдань	Високі витрати на впровадження	+ час на творчість / - навички	+ фокус на аналіз / - бюджет
Підвищення точності прогнозування	Залежність від якості вхідних даних	+ надійність / - критичність	+ результати / - відповідальність
Можливість моделювання складних систем	Етичні питання використання	+ експерименти / - етика	+ демонстрація / - відповідальність
Пришвидшення циклу досліджень	Ризик втрати контролю над процесом	+ швидкі результати / - поверхневі знання	+ продуктивність / - нагляд
Зниження людського фактору помилок	Обмеженість креативного мислення	+ точність / - інтуїція	+ якість / - гнучкість

Аналіз впливу штучного інтелекту на наукові дослідження демонструє суттєвий дисбаланс між можливостями та готовністю до їх використання. Для студентів штучний інтелект створює парадокс: надаючи потужні інструменти для швидкого отримання результатів, він водночас вимагає глибокого розуміння принципів роботи та критичного мислення. Майбутні викладачі отримують доступ до складних аналітичних можливостей, але ризикують втратити навички самостійного аналізу та інтуїтивного розуміння даних.

Викладачі опиняються в ситуації подвійного виклику: з одного боку, штучний інтелект дозволяє їм демонструвати складні концепції та підвищувати якість досліджень, з іншого – потребує постійного оновлення знань та переосмислення традиційних методів навчання. Особливо гостро стоїть питання контролю за процесом навчання та оцінювання автентичності студентських робіт.

Головною проблемою залишається етичний аспект використання штучного інтелекту, який однаково торкається як студентів, так і викладачів. Необхідність дотримання балансу між використанням потужних цифрових інструментів та збереженням академічної доброчесності створює нові дилеми в освітньому процесі. Водночас штучний інтелект несе загрози, пов'язані з можливістю зловживання технологіями. Мова йде про порушення академічної доброчесності студентами, наприклад, через використання генеративних моделей для редагування фотографій, написання творів чи курсових робіт, розв'язання математичних задач, тестів без належного їх осмислення. Крім того, автоматизація створення завдань з предметів, генерування тестів, проведення оцінювання робіт студентів та аналізу даних за допомогою штучного інтелекту може призвести до втрати людського підходу в освіті, знижуючи роль викладача як фахівця у формуванні професійно-орієнтованих навичок у студентів. Зокрема, виникає потреба у розробці чітких внутрішніх етичних стандартів та правил у ЗВО щодо застосування технологій штучного інтелекту, щоб уникнути його неетичного використання, яке може підірвати довіру до освітніх та наукових результатів.

Варто відмітити, що в українському цифровому просторі вже є ряд он-лайн інструментів, які дозволяють перевірити чи текст був написаний людиною чи згенерований чат-ботом. Зокрема, серед українських аналогів можна виділити: а) <https://isgen.ai/uk> (виявляє плагіат та згенерований текст); б) <https://neuralwriter.com/uk/> (виявляє плагіат, робить перефразування та виправляє згенерований текст, перекладає, підтримує більше 30 мов світу); в) <https://smodin.io/uk/> (робить перефразування, виявляє згенерований текст, працює з великими файлами txt, rtf, doc); г) <https://www.plag.com.ua> (потужний інструмент для аналізу на плагіат великих текстових файлів doc, pdf та блоків тексту, аналізує достовірність посилання на джерела, аналізує згенерований текст). Штучний інтелект має бути лише допоміжним інструментом в навчанні та науковій діяльності, але ніколи не замінить роботу викладача чи науковця.

2. Технології віртуальної та доповненої реальності.

Віртуальна та доповнена реальність відкривають нові горизонти для освіти та наукових досліджень, створюючи імерсивні середовища, які дозволяють моделювати складні процеси та явища. Такі технології особливо цінні в галузях, де пряме спостереження або експериментування є небезпечним, дорогим чи неможливим. VR/AR технології дозволяють створювати контрольовані умови для досліджень, моделювати історичні події, візуалізувати абстрактні концепції та надавати студентам практичний досвід без реальних ризиків. Віртуальна та доповнена реальність створюють революційні можливості для освіти, але їх впровадження виявляє глибокі розбіжності в потребах студентів та викладачів. Студенти отримують безпрецедентний рівень занурення в навчальний матеріал, можливість експериментувати без ризиків та візуалізувати абстрактні концепції. Однак, вказані переваги супроводжуються фізичними обмеженнями, технічними складнощами та ризиком соціальної ізоляції. Проте, впровадження технологій віртуальної та доповненої реальності потребує значних інвестицій від ЗВО та спеціальної підготовки. Переваги та недоліки ІКТ наведено в Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Переваги та недоліки використання технологій віртуальної та доповненої реальності в освітньо-науковій діяльності ЗВО

Переваги	Недоліки	Наслідки для студента	Наслідки для викладача
Імерсивний досвід навчання	Високі початкові витрати	+ захоплення / - відволікання	+ залучення / - витрати
Безпечне моделювання небезпечних процесів	Технічні обмеження обладнання	+ безпека / - обмеженість	+ демонстрація / - технічність
Візуалізація абстрактних концепцій	Можливість появи кіберхвороби	+ розуміння / - самопочуття	+ наочність / - здоров'я студентів
Індивідуалізація освітнього процесу	Потреба в спеціальній підготовці	+ персоналізація / - самостійність	+ адаптація / - навчання
Можливість віддаленої участі	Обмежена тривалість використання	+ доступність / - короткочасність	+ охоплення / - планування
Підвищення мотивації до навчання	Залежність від технічної підтримки	+ цікавість / - технічні проблеми	+ активність / - підтримка
Створення унікальних освітніх сценаріїв	Соціальна ізоляція користувачів	+ унікальність / - самотність	+ креативність / - спілкування

Для викладачів VR/AR технології відкривають нові горизонти творчості та педагогічної майстерності, дозволяючи створювати унікальні освітні сценарії та залучати пасивних студентів. Проте реалізація цього потенціалу вимагає значних інвестицій, технічної підтримки та кардинальної зміни підходів до планування занять. Викладачі змушені балансувати між інноваційністю та практичністю. Найбільшим викликом для обох сторін освітнього процесу є необхідність адаптації до технологій, які швидко розвиваються, але залишаються непередбачуваними. Технології VR/AR потребують не лише технічних рішень, а переосмислення освітньої взаємодії, де фізична присутність поступається місцем цифровому досвіду

3. Дистанційні он-лайн платформи в освіті та науці.

Пандемія COVID-19 прискорила впровадження дистанційного навчання в українських освітніх закладах. Найбільшого поширення набули платформи,

які поєднують доступність, функціональність та локалізацію під потреби української освітньої системи. Google Classroom, Microsoft Teams, Moodle, Zoom та Skype мають спільні технічні можливості, що підтримують організацію освітнього процесу: створення віртуальних класів або груп для взаємодії між викладачами та студентами, обмін навчальними матеріалами (файлами, презентаціями), проведення відеоконференцій для синхронного навчання, чат для асинхронної комунікації, інтеграція з календарями для планування занять, а також функції для створення завдань, їх перевірки та оцінювання. Google Classroom стала однією з найпопулярніших завдяки безкоштовності та інтеграції з іншими сервісами Google. Microsoft Teams активно використовується в корпоративному секторі та вищих навчальних закладах. Moodle залишається популярним серед університетів через відкритий код та можливості кастомізації. Zoom та Skype використовуються переважно для проведення он-лайн лекцій та семінарів (Таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Переваги та недоліки використання дистанційних он-лайн платформ в освітньо-науковій діяльності ЗВО

Переваги	Недоліки	Наслідки для студента	Наслідки для викладача
Доступність з будь-якого місця	Залежність від якості Інтернету	+ гнучкість / - нестабільність	+ охоплення / - технічні проблеми
Економія часу на дорогу	Складність контролю присутності	+ зручність / - прокрастинація	+ ефективність / - контроль
Можливість записування занять	Обмежена практична взаємодія	+ повторення / - пасивність	+ архів / - втрата живості
Індивідуальний темп навчання	Соціальна ізоляція студентів	+ персоналізація / - самотність	+ адаптація / - втрата групи
Миттєвий доступ до матеріалів	Технічні проблеми та збої	+ швидкість / - залежність	+ оперативність / - підтримка
Автоматизація оцінювання	Ризик академічної недоброчесності	+ швидкість / - списування	+ економія часу / - довіра
Екологічність (менше паперу)	Втомлюваність від екранів	+ екологія / - здоров'я очей	+ сталість / - цифрова втома
Можливість навчання під час карантину	Нерівний доступ до технологій	+ безперервність / - цифровий розрив	+ стабільність / - нерівність

Дистанційне навчання продемонструвало свою життєздатність під час кризових періодів, але виявило суттєві асиметрії в досвіді студентів та викладачів. Студенти отримали гнучкість та доступність, які традиційна освіта не могла забезпечити, однак за ціну соціальної взаємодії, практичних навичок та часто власного здоров'я. Цифровий розрив між студентами став особливо помітним, створюючи нові форми освітньої нерівності. Викладачі змогли розширити свій вплив та оптимізувати певні аспекти освітнього процесу, особливо в частині надання матеріалів та автоматизації оцінювання. Водночас вони втратили важливі інструменти педагогічного впливу: можливість читати невербальні сигнали, контролювати увагу аудиторії та створювати атмосферу колективного навчання. Технічні проблеми та необхідність постійної адаптації до нових платформ створили додаткове навантаження.

Парадокс дистанційного навчання полягає в тому, що воно одночасно демократизує доступ до освіти та створює нові бар'єри. Екологічні переваги та економія ресурсів контрастують із втратою людських зв'язків та зниженням якості практичної підготовки. Майбутнє освіти, ймовірно, лежить у гібридних моделях, які поєднуюватимуть переваги дистанційного та очного навчання, мінімізуючи їх недоліки.

Незважаючи на позитивні зрушення у впровадженні сучасних методів та технологій, викладачі ЗВО стикаються з низкою викликів. Серед основних проблем можна виділити технічні обмеження, пов'язані з якістю інтернет-з'єднання, доступом до необхідного обладнання та програмного забезпечення.

Психологічні виклики включають стрес, пов'язаний з невизначеністю майбутнього, необхідністю швидкої адаптації до нових умов роботи та підтримання мотивації в умовах травматичного досвіду війни. Багато викладачів відчувають професійне вигорання та потребують додаткової підтримки.

Соціальні виклики пов'язані з необхідністю підтримання соціальних зв'язків в умовах дистанційного навчання, забезпечення інклюзивності

освітнього процесу та врахування різних потреб студентів, включаючи тих, хто перебуває в складних життєвих обставинах.

Пропозиції та рекомендації щодо удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів:

1. Науково-обґрунтована система розвитку цифрової компетентності викладачів ЗВО. Базуючись на дослідженнях [37; 64; 65; 122; 195], рекомендується створення системи неперервної освіти викладачів з питань цифрових технологій, яка передбачає: а) структуровану програму навчання, використання LMS-систем, створення інтерактивного контенту та методів оцінювання в он-лайн середовищі; б) систему менторства; в) практико-орієнтовані воркшопи; г) створення внутрішньо-університетських центрів цифрових компетентностей для постійної підтримки викладачів.

2. Впровадження науково обґрунтованої системи психологічної підтримки. Спираючись на дослідження [9; 22; 30; 41; 83; 84] щодо викладання під час війни, необхідно створити комплексну систему психологічної підтримки викладачів: а) програми розвитку стресостійкості; б) групи психологів та фахівців з професійної підтримки для обміну досвідом та взаємодопомоги; в) тренінги з психології та коучингу; г) програми для профілактики професійного вигорання викладачів.

3. Модернізація освітніх програм на основі емпіричних даних. Відповідно до аналізу праць [104; 117; 120; 144; 166], рекомендується: а) впровадження модульної структури курсів з можливістю гнучкого налаштування залежно від умов навчання; б) інтеграція цифрових компетентностей у всі навчальні дисципліни; в) розробка спеціальних курсів з медіаграмотності.

4. Розвиток цифрової інфраструктури закладу. На основі аналізу потреб [213; 215; 295; 296; 297; 310], необхідно: а) створення систем навчання з використанням хмарних технологій; б) розробка мобільних додатків для доступу до навчальних матеріалів; в) впровадження систем штучного інтелекту для персоналізації навчання та автоматизації рутинних завдань;

г) створення цифрових бібліотек з відкритим доступом до навчальних ресурсів ЗВО.

Сучасні технології кардинально змінюють підходи до наукових досліджень та освіти. Штучний інтелект надає потужні інструменти для аналізу даних, але потребує критичного осмислення результатів. VR/AR відкривають нові можливості для імерсивного навчання, проте вимагають значних інвестицій. Дистанційні платформи забезпечили безперервність освіти під час кризи, але не можуть повністю замінити традиційну взаємодію. Успішне впровадження цих технологій потребує збалансованого підходу, який враховує як їх потенціал, так і обмеження. Головним є розуміння того, що технології повинні доповнювати, а не замінювати людський фактор у науці та освіті. Важливо також забезпечити рівний доступ до цих інновацій та підготовку кадрів для їх ефективного використання.

У сучасних умовах воєнного стану в Україні забезпечення якості діяльності викладачів закладів вищої освіти вимагає активного впровадження сучасних методів та інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють підтримувати безперервність освітнього процесу та адаптуватися до складних викликів. Виявлено, що викладачі ЗВО активно застосовують системи управління навчанням (LMS), хмарні технології, платформи Zoom, Moodle, Microsoft Teams, Google Classroom, а також інноваційні інструменти на основі штучного інтелекту, технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR). Обґрунтовано, що ІКТ та засоби дистанційного навчання забезпечують гнучкість, індивідуалізацію навчання, імерсивний досвід, автоматизацію рутинних процесів та збереження академічної доброчесності.

Таким чином, сучасні методи та інформаційні технології не лише допомагають викладачам ЗВО адаптуватися до умов воєнного стану, але й формують основу для майбутньої модернізації системи вищої освіти України. Успішне впровадження цих підходів потребує системних зусиль, наукового обґрунтування та комплексної підтримки на всіх рівнях управління освітою.

Висновки до третього розділу

Концептуальною основою розробки дидактичних засад професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами є синтез шести сучасних методологічних підходів, які використовуються у вищій освіті: системний (розгляд підготовки як цілісної системи з чотирма блоками), компетентнісний (формування семи управлінських компетентностей), релятивістський (аналіз систем якості як контекстуально обумовлених), діяльнісний (формування готовності через проєктну діяльність), особистісно-орієнтований (пріоритет розвитку особистості та рефлексії) та порівняльно-педагогічний (компаративний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду).

Визначено мету, завдання, принципи (інтеграції, неперервності, практико-орієнтованості, персоналізації) та чотирикомпонентну структуру концепції. Зміст підготовки структуровано навколо чотирьох модулів: теоретичні основи управління якістю в освіті; проєктний менеджмент; оцінювання та моніторинг якості; інноваційні технології управління якістю. Розроблено багаторівневу систему оцінювання сформованості готовності за чотирма критеріями з виокремленням низького, середнього та високого рівнів. Інноваційність концепції полягає в інтеграції методологічних підходів та орієнтації на формування інтегральної готовності викладача до управління якістю освітніми проектами; практична значущість – використання для розроблення освітніх програм і системи підвищення кваліфікації.

Теоретично обґрунтовано систему педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами. Установлено, що трансформація вищої освіти України, інтеграція до Європейського простору вищої освіти, студентоцентрована парадигма та цифровізація висувають нові вимоги до викладача як організатора, проєктувальника й менеджера освітнього процесу. Професійну підготовку схарактеризовано як керований, цілісний і неперервний процес формування

інтегральної готовності до науково-педагогічної діяльності, що реалізується на стратегічному, тактичному та оперативному рівнях. Структуру підготовки утворюють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти, а її зміст орієнтований на формування системи проєктно-управлінської компетентності.

Сформульовано авторське визначення категорії «педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами». Обґрунтовано три групи умов, серед яких провідними є організаційно-педагогічні: формування мотивації студентів до якісного виконання проєктів; забезпечення міждисциплінарної інтеграції знань через інтерактивні методи; упровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій; створення умов для творчого саморозвитку в межах групової науково-дослідницької роботи. Операційне забезпечення підготовки здійснюється через поєднання активних, інтерактивних та дослідницьких методів, студентоцентризованих форм і цифрових технологій, а системоутворювальним елементом виступає педагогічна практика, побудована за принципом поетапного нарощування суб'єктності здобувача.

Досліджено інструментарій підвищення якості підготовки в умовах воєнного стану. Установлено, що розвиток вітчизняної вищої освіти нині визначається поєднанням двох потужних чинників – стрімкого науково-технічного прогресу й цифровізації, з одного боку, та екстремальних умов війни, з іншого, що загостило проблему збереження безперервності та якості освітнього процесу (за даними Міністерства освіти і науки України, станом на 2022 рік 3798 освітніх закладів зазнали руйнувань, а 365 з них були повністю знищені). Доведено, що дієвою відповіддю на ці виклики стало масштабне впровадження дистанційних і змішаних форм навчання та активне застосування інформаційно-комунікаційних технологій. Систематизовано сучасні методи підвищення якості діяльності викладачів ЗВО, а саме: інформаційно-комп'ютерне забезпечення освітнього процесу (системи управління навчанням, хмарні технології, платформи Moodle, Google

Classroom, Microsoft Teams, Zoom); адаптивні педагогічні підходи, що враховують психологічний стан учасників і ґрунтуються на травма-інформованих практиках, розвитку емоційного інтелекту та використанні інтерактивних інструментів (Kahoot, Mentimeter, Padlet); інноваційні форми організації освітнього процесу (проектне навчання, case-study, симуляції, мікронавчання, модульні курси). Здійснено порівняльний аналіз трьох груп сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій у науці та освіті – штучного інтелекту, технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) і дистанційних онлайн-платформ, – для кожної з яких узагальнено переваги, недоліки та наслідки для студента й викладача. Особливу увагу приділено етичним аспектам застосування штучного інтелекту та проблемі академічної доброчесності, у зв'язку з чим окреслено доступні в українському цифровому просторі онлайн-інструменти виявлення згенерованого тексту й перевірки на плагіат. Емпіричні дані, отримані за результатами опитування викладачів Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, засвідчили доцільність розвитку гібридних моделей навчання, що поєднують переваги традиційних і дистанційних методів (41% респондентів визнали комбінований формат найефективнішим для довгострокового навчання, 29% – виключно онлайн-формат). Виявлено комплекс технічних, психологічних і соціальних викликів, з якими стикаються викладачі, та запропоновано науково обґрунтовані рекомендації щодо вдосконалення професійної підготовки: розбудову системи неперервного розвитку цифрової компетентності викладачів, упровадження системи психологічної підтримки, модернізацію освітніх програм на основі емпіричних даних і розвиток цифрової інфраструктури закладу. Зроблено висновок, що сучасні методи й інформаційні технології не лише допомагають викладачам ЗВО адаптуватися до умов воєнного стану, а й формують основу для майбутньої модернізації системи вищої освіти України.

Результати дослідження, представлені у третьому розділі, викладені в публікаціях автора: [348], [349], [350], [361], [363], [371], [418], [421], [423].

РОЗДІЛ 4

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ

4.1. Роль та значення проєктного навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів

Сучасна українська вища школа перебуває на перехресті організаційно-структурних змін, обумовлених освітніми реформами, процесом укрупнення закладів освіти, технологічним прогресом, оновленням змісту професійної підготовки студентів. У сучасних умовах проєктне навчання постає не як модна освітня тенденція, а як фундаментальна необхідність у якісній підготовці майбутніх викладачів, здатних організовувати групову науково-дослідну роботу студентів. Чому саме проєктне навчання? Традиційна (класична) модель педагогічної освіти побудована на пасивній передачі готових знань з різних дисциплін, де студент лише запам'ятовує і частково відтворює інформацію. Така форма класно-урочного навчання вже не здатна забезпечити формування педагогічних компетенцій для майбутніх викладачів, оскільки виявляє свою недосконалість у світі, де масиви інформації оновлюються експоненційними темпами, а студенти все частіше стають співтворцями освітнього процесу, проводять власні дослідження. Проєктне навчання, у цьому випадку, являє собою не просто методологічний інструмент, а концептуальну основу для формування нового типу викладача-дослідника, інноватора здатного продукувати продукти інтелектуальної власності.

«Основними вимогами до використання методу проєкту (визначення за А. А. Мироненко та Т. В. Печерської) є: 1) наявність проблеми / завдання, що є значущим у дослідженні, творчий план, що вимагає інтегрованих знань,

дослідження, пошук його вирішення; 2) практичне, теоретичне, когнітивне значення очікуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, пара, група) діяльність студентів; 4) структурування змісту проєкту (із зазначенням поетапних результатів); 5) використання методів дослідження, що включають певну послідовність дій: а) визначення задачі та її похідних цілей дослідження (використання в спільному дослідженні методу «мозкового удару», «круглого столу»); б) гіпотеза їх вирішення; в) обговорення методів дослідження (статистичні методи, експериментальні, спостереження тощо); г) обговорення засобів подання остаточних результатів (презентації, захист, творчі звіти, огляди тощо); д) збір, систематизація та аналіз отриманих даних; е) підведення підсумків, складання результатів, подання їх; є) висновки, висування нових дослідницьких проблем» [182, с. 176].

Технологія проєктного навчання формує у студентів здатність реалізовувати здобуті раніше знання в реальних чи змодельованих (імітованих) умовах професійної діяльності. Досягається такий результат через низку специфічних функцій, які реалізує викладач.

Т. І. Вороненко робить важливе уточнення «проєкти виконуються під керівництвом учителя і за характером координації поділяються на проєкти зі скритою координацією, коли учитель є повноправним учасником проєкту, і з відкритою координацією, під час якої учитель виконує організаторську, координаційну і контролюючу функції» [47, с. 88].

Наприклад, Л. А. Романов зазначає: «проєктне навчання майбутніх кваліфікованих робітників виконує низку функцій, зокрема, дидактичну, пізнавальну, виховну, соціалізуючу та розвивальну. Так, дидактична функція проєктування передбачає вироблення в учнів уміння конструювати свої знання, ознайомлення їх з різними способами опрацювання інформації. Окрім цього, в учнів формується вміння презентувати результати своєї роботи, а також виробляються навички самоорганізації. Пізнавальна функція полягає у підвищенні мотивації до отримання нових знань. В учнів формуються вміння продукувати, аргументувати та захищати свої ідеї. Розвивальна функція

проектування передбачає виконання таких завдань, як: розвиток творчих і дослідницьких здібностей кожного учня, формування комунікативних умінь та навичок, розвиток критичного мислення, навичок аналізу та рефлексії. Виховна функція має на меті спонукати учнів до самодисципліни та відповідальності, виховувати у них загальнолюдські цінності. Соціалізуюча функція проектного навчання полягає у формуванні таких важливих навичок в учнів, як: спілкування у соціумі, вироблення самостійного погляду на події та явища, осмислення своїх можливостей та усвідомлення власної ролі під час роботи в команді» [276].

З точки зору комерційних проєктів Н. В. Блага «виділяє та коментує наступні функції управління проєктом: 1) управління інтеграцією відіграє важливу роль на початковій фазі проєкту, коли ресурси та зусилля повинні бути зосереджені на прогнозуванні розвитку проєкту та вирішенні проблем, пов'язаних з координацією роботи під час реалізації проєкту; 2) управління предметною ділянкою проєкту дає змогу виокремити елементи, що стосуються безпосередньо сфери проєкту, і такі, що перебувають поза ним, хоча й можуть мати на нього вплив; 3) управління якістю має важливе значення протягом життєвого циклу проєкту і включає рішення щодо проектування, організації та управління, спрямовані на забезпечення якості роботи над проєктом, а також його результатів; 4) управління розкладом проєкту передбачає визначення роботи над проєктом, її тривалості, дати початку та закінчення, вагомих фактів, скорочення (оптимізацію) основних резервів, контроль за виконанням проєкту, прогнозування часу робіт, фаз і проєкту загалом, прийняття рішення про усунення небажаних відхилень у часі; 5) функції управління вартістю та витратами включають планування ресурсів, оцінку початкових витрат проєкту, бюджет, рух грошових коштів, прогноз прибуток і збиток, контроль витрат та вплив активів і прийняття рішень у разі перевищення фінансових планів; 6) управління ресурсами слід спрямовувати на їх оптимальне використання для досягнення цілей проєкту; 7) управління комунікаціями дає змогу узгоджувати окремі види діяльності у складі проєкту

в часі, вчасно й адекватно реагувати на потреби, що виникають, вирішувати проблемні ситуації тощо; 8) управління закупівлями є сферою, суміжною із управлінням ресурсами і призначеною для зовнішніх зв'язків задля покриття потреб проєкту; 9) управління ризиками – це мистецтво та формальні методи прогнозування, аналізу, оцінки, запобігання ризиковим ситуаціям і вжиття заходів зменшення ризику протягом життєвого циклу проєкту» [31, с. 24–26].

«Під час роботи над проєктом учитель виконує певні функції: а) є джерелом інформації; б) допомагає учням у пошуках джерел інформації; в) координує увесь процес; г) заохочує та підтримує учнів, підтримує безупинний зворотний зв'язок, щоб допомагати учням просуватися у роботі над проєктом» [320, с. 69].

У результаті проведеного дослідження було встановлено, проєктне навчання у підготовці майбутніх викладачів виконує три функції: інтегративну, дослідницьку та рефлексивну.

Інтегративна функція полягає у здатності об'єднувати теоретичні знання з практичними вміннями, навичками, професійними якостями, створюючи цілісну картину педагогічної діяльності.

Дослідницька функція формує у майбутніх викладачів аналітичне та креативне мислення при реалізації освітніх процесів у ЗВО.

Рефлексивна функція розвиває самодисципліну, самоаналіз та здатність до постійного професійного розвитку, удосконалення педагогічної діяльності.

Особливо важливо відмітити трансформативну природу проєктного навчання, яке не просто змінює методи засвоєння інформації з навчальних дисциплін у майбутніх викладачів, але й формує принципово нову педагогічну свідомість – проєктну культуру. Зокрема, молодий викладач у процесі проєктної діяльності стає активним дослідником, керівником-організатором групового навчання студентів, здатним не лише застосовувати методи та засоби дидактики, але й реалізовувати власні інноваційні ідеї. Когнітивний аспект проєктного навчання полягає у формуванні системного мислення. Працюючи над освітнім проєктом, студент вимушений розглядати проблему з

різних кутів зору, аналізувати фактори впливу, прогнозувати наслідки своїх дій та рішень. Відмінність проєктного навчання від інших організаційних форм – це робота в групах, коли вирішення проблеми відбувається колективно, де кожен учасник відповідає за результати своєї роботи.

Цікаво відзначити, що проєктне навчання доволі успішно поєднується з компетентнісним підходом, створюючи синергетичний ефект у професійній підготовці майбутніх викладачів у ЗВО. Воно формує не окремі знання, уміння та навички, а цілісні фахові компетентності та професійні якості, що охоплюють когнітивний, операційний та ціннісний компоненти. *Дослідницька компетентність* розвивається поступово, через постійну роботу над освітнім проєктом, студенти проводять пошук інформації з первинних джерел, аналізують педагогічних ситуацій, формулюють та перевіряють гіпотези, пропонують креативні рішення проблеми. Розвивається *рефлексивна діяльність*, яка виражається через процес самостереження, самоаналізу та осмислення власних дій, думок, емоцій і результатів діяльності під час виконання освітнього проєкту. *Комунікативна компетентність* формується у процесі презентації здобутих результатів по завершенню проєкту, проводять дискусії, обговорення з одногрупниками та консультації з викладачами факультетів, взаємодії з бізнес-експертами галузі. *Інноваційна компетентність* у майбутніх викладачів розвивається через створення власних освітніх продуктів, розробку нових методик та дидактичних технологій. Сучасні освітні проєкти неможливо уявити без використання ІКТ, оскільки майбутні викладачі вчать не лише використовувати готові цифрові інструменти, але й оцінювати їх педагогічний потенціал, адаптувати до конкретних навчально-дослідницьких завдань, а також здійснювати розробку інформаційно-програмного забезпечення цифрових платформ дистанційного навчання, що згодом формує *інформаційно-комп'ютерну компетентність*.

З психологічної точки зору, проєктне навчання активізує внутрішню мотивацію у майбутніх викладачів до професійної діяльності. Працюючи над власним освітнім чи науковим проєктом, майбутній викладач відчуває

особисту відповідальність за кінцевий результат. Тим самим підвищується самооцінка, освітня діяльність перетворюється на професійно-орієнтований процес, наближений до реальних умов викладацької роботи у ЗВО. Це особливо важливо для педагогічної професії, де внутрішня мотивація є головним фактором успішності, що активізує до осмислених цілеспрямованих дій, направлених на вирішення проблеми. Проєктна діяльність сприяє розвитку метакогнітивних навичок – здатності усвідомлювати власні мисленнєві процеси, аналізувати та планувати навчальну діяльність (розробляти робочі навчальні програми дисциплін, силабуси, складати графіки занять, створювати навчальні засоби тощо), а у разі потреби – контролювати та коригувати власні дії, рішення для досягнення результату. Емоційний інтелект також отримує потужний імпульс для розвитку майбутніх викладачів через проєктне навчання. Робота студентів в єдиній команді, взаємодія з викладачами, стейкхолдерами, подолання труднощів та досягання успіхів – все це формує емоційну зрілість майбутнього викладача, його здатність до емпатії та ефективної міжособистісної взаємодії в освітньому процесі.

Проєктне навчання має виражений соціальний характер, оскільки більшість освітніх чи наукових проєктів передбачають спільну роботу в команді студентів-одногрупників. Проєктне навчання формує навички колаборації, лідерства, конструктивного вирішення конфліктів, рефлексії, аналітичного мислення та відповідальності особистості перед колективом. Такі навички особливо важливі для сучасного викладача вищої школи, який працює в складному соціальному середовищі, постійно взаємодіє зі студентами, колегами, адміністрацією, батьками, стейкхолдерами. Соціальна відповідальність також формується через проєктну діяльність. Більшість освітніх проєктів мають на меті вирішення реальних проблем освітньої спільноти, як наслідок, дозволяє майбутнім викладачам усвідомити свою роль у діяльності ЗВО. Розглянемо значення і роль деяких освітніх проєктів як приклади.

Проект «Teach For Ukraine» (Вчитель для України) демонструє інноваційний підхід до підготовки педагогічних кадрів через залучення молодих професіоналів з різних галузей до викладацької діяльності.

«Громадська організація «Teach For Ukraine» працює над тим, аби кожна дитина в Україні могла реалізувати власний потенціал, незалежно від місця народження чи проживання.

До освітнього проекту активно залучають молодь – старшокласників, студентів ЗВО, молодих працюючих викладачів. Учасники проекту проходять інтенсивну підготовку, поєднуючи теоретичні знання з практичною роботою в школах. Знайомляться із сучасними методиками та технологіями викладання. Учасники самі розробляють та реалізують освітні проекти, за результати отримують сертифікати.

Проект «Нова українська школа» (НУШ) охоплює всеосяжну реформу освіти, де проектне навчання стає одним з ключових методологічних принципів. У рамках проекту створюються нові освітні програми для підготовки вчителів, що базуються на компетентнісному підході та активних методах навчання. Майбутні викладачі вчаться проектувати освітнє середовище, розробляти інтегровані курси, використовувати інноваційні педагогічні технології.

«Ключова зміна для учнів стосується підходів до навчання та змісту освіти. Адже мета НУШ – виховати інноватора та громадянина, який вміє ухвалювати відповідальні рішення та дотримується прав людини. Замість запам'ятовування фактів та понять учні набуватимуть компетентностей – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Тобто формується ядро знань, на яке будуть накладатись уміння цими знаннями користуватися, а також цінності та навички, що знадобляться випускникам української школи у професійному та приватному житті» [209].

Проект «EdCamp Ukraine» (заснована спільнотою українських педагогів, викладачів, науковців, яка діє за принципами всесвітнього руху «EdCamp») являє собою мережу неформальних освітніх заходів для викладачів на основі демократичного підходу до формування програми та акцентування уваги на практичному обміні досвідом під час якого проводять майстер-класи, ініціюють спільні проекти.

Програма «Erasmus+ Teacher Academies» (Програма Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту) спрямована на створення європейських академій з можливостями академічної мобільності викладачів, де учасники програми розробляють спільні унікальні освітні проекти, обмінюються власним досвідом, створюють інноваційні методики навчання.

«Загальна мета цієї програми полягає у створенні європейських партнерств між закладами підготовки вчителів та постачальниками тренінгів для формування «Академій вчителів Erasmus+», які сприятимуть розвитку європейської та міжнародної перспективи у підготовці вчителів. Ці академії мають на меті розвивати підготовку вчителів відповідно до пріоритетів освітньої політики ЄС та сприяти досягненню цілей Європейського освітнього простору. Дія зосереджена на налагодженні мереж, мобільності та інноваційних методах, а також охоплює теми багатомовності, мовної обізнаності та культурного розмаїття» [440; 441].

Проект «European Schoolnet Academy» (мережа з 34 міністерств освіти країн Євросоюзу) надає для проходження безкоштовні онлайн-курси для викладачів, у тому числі, проектного навчання. Учасники не просто засвоюють теоретичні знання, але й розробляють власні освітні проекти, тестують їх у реальних умовах, отримують зворотний зв'язок від колег з інших європейських країн.

«Академія Європейської Шкільної Мережі була запущена в 2014 році у відповідь на потребу розширення можливостей професійного розвитку для вчителів, щоб допомогти їм справлятися з дедалі більшою кількістю викликів

у класі. Тому Академія Європейської Шкільної Мережі в першу чергу пропонує масові відкриті онлайн-курси (MOOCs), які є повністю безкоштовними та відкритими для всіх бажаючих, без обмеження кількості учасників» [529].

«Акцент на відкритості та супутній педагогічний підхід базується на трьох принципах: 1) необхідність економічно ефективного розширення пропозицій професійного розвитку для більшої кількості вчителів, щоб надати більше педагогів можливість отримати доступ і скористатися ними; 2) переконання, що вчителі мають бути саморефлексивними практиками, готовими до взаємодії з колегами та характеризуватися високим рівнем самодостатності; 3) факт, що успішний професійний розвиток сприяє формуванню навчальних спільнот, де вчителі обмінюються своїм досвідом, відповідно до результатів досліджень» [529].

Отже, впровадження проєктного навчання у процес професійної підготовки майбутніх викладачів є важливим, хоча й складним процесом. При цьому, основною проблемою є необхідність переосмислення традиційних (класичних) метрик до оцінювання знань студентів, впровадження сучасних ІКТ, розширення матеріально-технічної бази. Проте, формування нового покоління викладачів, здатних генерувати інноваційні рішення та працювати в умовах командної роботи, незважаючи на труднощі реалізації та обмеження ресурсів (фінансових, людських, матеріально-технічних), є стратегічною необхідністю для розвитку вітчизняної системи вищої освіти на найближчі десятиліття. Концепція проєктного навчання майбутніх викладачів ЗВО об'єднує когнітивний, емоційний та соціальний аспекти професійного розвитку, формуючи цілісну педагогічну компетентність та проєктну культуру. Проведений аналіз українських та європейських освітніх проєктів демонструє універсальність принципів проєктного навчання та можливість їх пристосування до різних освітніх моделей. Майбутнє вищої освіти України нерозривно пов'язане з проєктним навчанням. Викладачі, які успішно пройшли професійну підготовку за методикою проєктного підходу у ЗВО,

стануть провідниками нових позитивних змін в освітній системі, сприятимуть формуванню інноваційного суспільства всупереч обмеженням військового стану.

Про позитивну роль методу проєктного навчання у професійній підготовці студентів вказують багато науковців та викладачів ЗВО.

Наприклад, А. В. Пандазі та Т. Г. Станжур наголошують: «використання різних методів проєктного навчання збагачує інструментарій педагогічної діяльності та рівень очікуваних результатів. Результативність цього методу полягає у підвищенні зацікавленості та мотивації студентів, а також розвивати комунікативні навички, вміння самостійно ставити питання і знаходити на них відповіді» [221, с. 93].

В. С. Кулішов вказує на стимулюючу роль проєктного навчання здобувачів освіти. «Мотивація учня є дуже важливою рисою проєктної технології. Формуючи мотивацію досягнення успіху в процесі проєктувальної діяльності як основу для створення позитивної атмосфери, педагог може використовувати різні варіанти мотивації учнів для роботи над проєктом, а саме: можливість здобути інформацію та самостійно виконати завдання; отримати повагу ровесників; бути кращим; усвідомити корисність власної діяльності для інших людей; знайомство з новими людьми» [151, с. 24–25].

С. Б. Купчак вважає: «використання проєктної технології дає змогу практично використовувати здобуті знання, сформувати навички роботи в колективі, реалізувати міжпредметний підхід у навчанні, створити кінцевий продукт як результат проєктної діяльності» [199, с. 137–138]. Тобто, автор акцентує увагу на практико-орієнтованій ролі освітніх проєктів у професійній підготовці учнів, студентів.

С. І. Мірошник пише: «сутність проєктної технології вчені вбачають у стимулюванні учнів до вирішення певних проблем, що передбачає володіння необхідними знаннями (здобуття їх за необхідності), та на основі проєктної діяльності розв'язання однієї або низки проблем, а також демонстрації практичного застосування здобутих знань і набутих умінь, а мету освітнього

проектування – у створенні педагогом таких умов освітнього простору, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня» [190].

Н. Ю. Рудницька та Т. С. Гужанова вказують, що «метою освітнього проектування є створення педагогом таких умов під час освітнього процесу, за яких його результатом є індивідуальний досвід проектної діяльності учня» [278, с. 235]. Тобто, проектна методика дозволяє формувати викладачеві педагогічні умови освітнього процесу для розвитку індивідуальних якостей учнів, студентів.

Значна група науковців (В. М. Аніщенко, А. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.) вважає, що «роль викладача в проектному професійному навчанні полягає в підтримці вихованців і супроводі їхньої самостійної діяльності. Мета проектного професійного навчання в професійно-технічному освітньому закладі полягає у всебічному розвитку майбутніх кваліфікованих робітників, вихованні їх відповідальними громадянами, формуванні в них комплексу компетентностей (загальнопрофесійних, ключових і професійних) для забезпечення їхньої мобільності та спроможності до працевлаштування на ринку праці» [317, с. 33].

Н. І. Хайдарі та А. В. Гарбуз роблять висновок, що «загалом, проектна діяльність дозволяє студенту проявити свої здібності, навчитися висловлювати та відстоювати власну думку, аргументувати свої висновки тощо. У проектній діяльності отримують розвиток і психологічні якості особистості студента. Зростає самооцінка, впевненість в собі, посилюється мотивація на досягнення успіху, розвивається увага, пам'ять, освоюються різні форми міжособистісної комунікації» [335]. Дослідниці акцентують увагу на ролі психологічних та когнітивних якостей, які формуються під час реалізації проектної технології навчання.

Таким чином, враховуючи викладене вище, а також приклади реальних освітніх проектів, можна сформулювати авторську дефініцію ролі проектного навчання студентів магістратури у ЗВО.

Так, у вузькому розумінні роль проєктного навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів полягає у цілеспрямованому формуванні їхніх професійних компетентностей у ЗВО шляхом організації практико-орієнтованої діяльності, спрямованої на реалізацію освітніх проєктів, які сприяють розвитку педагогічної майстерності.

У широкому розумінні роль проєктного навчання у професійній підготовці майбутніх викладачів полягає у наперед змодельованому системному впливі на становлення професійної ідентичності студентів, за допомогою дидактичних методів, форм, засобів, технологій спрямованих на розвиток аналітичних, комунікативних, управлінських та рефлексивних умінь, а також здатності до інноваційної діяльності та командній взаємодії, шляхом поєднання теоретичних знань навчальних дисциплін із практичним досвідом через створення та впровадження освітніх проєктів, здатних імітувати реальні педагогічні ситуації.

Розглянемо особливості професійної підготовки майбутніх викладачів у вітчизняних ЗВО, а також визначимо переваги та недоліки.

Нормативно-правове забезпечення освітньої галузі, яка здійснює підготовку викладачів для економіки України, базується на законодавчих і підзаконних актах, які визначають організацію, функціонування, стандарти, процедури та адміністративно-правові відносини у сфері вищої освіти.

Конституція України, яка визначає права і свободи людини та громадянина, у тому числі в сфері освіти та науки: «а) стаття 53 – гарантує право кожного на освіту. Повна загальна середня освіта є обов'язковою. Держава забезпечує доступність і безоплатність дошкільної, повної загальної середньої, професійно-технічної, вищої освіти в державних і комунальних навчальних закладах; розвиток дошкільної, повної загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти, різних форм навчання; надання державних стипендій та пільг учням і студентам. Громадяни мають право безоплатно здобути вищу освіту в державних і комунальних навчальних закладах на конкурсній основі; б) стаття 54 визначає,

що громадянам гарантується свобода літературної, художньої, наукової і технічної творчості, захист інтелектуальної власності, їхніх авторських прав, моральних і матеріальних інтересів, що виникають у зв'язку з різними видами інтелектуальної діяльності. Кожний громадянин має право на результати своєї інтелектуальної, творчої діяльності; ніхто не може використовувати або поширювати їх без його згоди, за винятками, встановленими законом. Держава сприяє розвитку науки, встановленню наукових зв'язків України зі світовим співтовариством» [135].

Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII «регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти» [260]. Даний закон досить демократичний, оскільки регулює загальні принципи організації системи освіти в Україні, зокрема й вищу освіту; визначає рівні освіти, права та обов'язки суб'єктів освітнього процесу, засади фінансування, управління та забезпечення якості освіти; принципи академічної доброчесності, інклюзивність.

Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 року № 1556-VII «встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з закладами вищої освіти на принципах автономії закладів вищої освіти, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [244]. Як ми бачимо, це основний спеціалізований закон, який регулює діяльність ЗВО та їхню структуру, організацію освітнього процесу, права та обов'язки студентів, викладачів і адміністрації. Окрім того, даний закон визначає рівні вищої освіти (молодший бакалавр, бакалавр, магістр, доктор філософії, доктор

наук), стандарти акредитації, ліцензування освітньої діяльності, а також регулює питання академічної мобільності (студентів, викладачів, науковців), процедури визнання іноземних дипломів, автономії ЗВО (академічної, організаційної, фінансової).

Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26 листопада 2015 р. № 848-VIII – «визначає правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку у сфері наукової і науково-технічної діяльності, створює умови для провадження наукової і науково-технічної діяльності, задоволення потреб суспільства і держави у технологічному розвитку шляхом взаємодії освіти, науки, бізнесу та влади» [258]. Даний закон відіграє важливу роль у регулюванні професійної підготовки майбутніх викладачів, оскільки його положення створюють правові, організаційні та фінансові засади для розвитку науки, що безпосередньо впливає на підготовку висококваліфікованих кадрів у ЗВО, тобто, осіб, які поєднують викладання з науковою діяльністю.

Постанова КМУ «Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти і спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах» від 9 серпня 2001 р. № 978. «Акредитація є механізмом забезпечення якості вищої освіти в Україні, який охоплює: а) перевірку відповідності розроблених освітніх програм стандартам вищої освіти; б) оцінку професійної кваліфікації викладацького складу, матеріально-технічної бази та умов безпечності освітнього середовища у ЗВО; в) забезпечення відповідності професійної підготовки фахівців (у тому числі викладачів) вимогам ринку праці (стейкхолдерів)» [253].

Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 р. № 1341 – «визначає системний і структурований за результатами навчання опис кваліфікаційних рівнів» [252].

Постанова КМУ «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» від 30 грудня 2015 р. № 1187 – «визначає порядок та процедуру ліцензування діяльності освітніх закладів в Україні» [250].

Розпорядження КМУ «Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» від 23 лютого 2022 р. № 286-р. – «визначає напрями розвитку системи вищої освіти на сучасному етапі розвитку суспільства та економіки країни та визначає її основні характеристики, що повинні бути сформовані до 2031 року» [309].

Наказ МОН України від 15 травня 2024 р. № 686 «Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» – визначає основні засади та порядок проведення акредитації освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, як інструменту зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні» [254].

Наказ МОН України від 08 червня 2018 р. № 620 «Про затвердження Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти» – «регулює функціонування ЄДЕБО, яка містить інформацію про студентів, дипломи, ліцензії ЗВО та акредитацію» [255].

Наказ МОН України від 27 березня 2025 р. № 512 «Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» і затверджені стандарти вищої освіти (за різними спеціальностями)» [251].

Наказ МОН України від 28 грудня 2019 р. № 1646 «Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти» [76]. Наказ встановлює єдині підходи (дії, вплив) з боку адміністрації та викладачів ЗВО щодо запобігання, виявлення та реагування на випадки булінгу в освітньому середовищі. Документ має велике значення для викладачів, які готуються до майбутньої викладацької діяльності у ЗВО, оскільки вони не лише беруть участь у освітньому процесі, але й виконують виховну функцію, підтримують належну дисципліну серед своїх учнів (студентів) сприяючи створенню безпечного та інклюзивного освітнього середовища.

Наказ МОН України «Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти» від 16 липня 2018 р. № 776 – «метою є вдосконалення

системи педагогічної освіти для підготовки педагогічних працівників та становлення і розвитку сучасних альтернативних моделей безперервного професійного та особистісного розвитку педагогів» [249]

Лист МОН України від 23 жовтня 2018 р. № 1/9-650 «Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти» – визначає механізм реагування на випадки булінгу (цькування) в закладах освіти всіх типів і форм власності, крім тих, які забезпечують здобуття освіти дорослих, у тому числі післядипломної освіти» [387].

Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (м. Болонья, 19 червня 1999 року) [303]. Україна приєдналася до Болонської декларації у 2005 році, яка забезпечує інтеграцію української системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА); передбачає впровадження кредитно-модульної системи навчання та оцінювання ECTS, трирівневої системи освіти (бакалавр, магістр, доктор філософії), забезпечення якості освіти.

Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (м. Ліссабон, 11 квітня 1997 року) [131]. Лісабонська конвенція визнає кваліфікації, що стосуються вищої освіти в європейському регіоні (Україна ратифікувала у 2000 році).

Т. В. Потапчук, О. В. Калустьян, М. Б. Ковлева вказують, що «багато програм професійної освіти в Україні розподілені на бакалаврат і магістратуру. Бакалаврська програма зазвичай триває 3-4 роки, поглибленого вивчення обраної галузі. Багато програм професійної освіти передбачають обов'язкову практику або стажування, що допомагає студентам отримати практичний досвід у вибраній галузі» [238, с. 35].

Дослідниця В. В. Безлюдна звертає увагу на те, що «професійна підготовка майбутніх учителів не може обмежуватися оволодінням лише процесуальним аспектом. Необхідна також цілеспрямована діяльність із формування та розвитку професійних та особистісно значущих якостей, що забезпечують результативність обраної діяльності» [22].

Група дослідників О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова справедливо зазначає, що «практична підготовленість педагога означає сформованість у нього готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні обставинам засоби, методи, прийоми виховної діяльності» [84, с. 7].

Дослідниця О. В. Філоненко вказує, що «підготовка майбутніх викладачів ЗВО до професійної діяльності, яка за своєю суттю є творчою, дозволяє розширити діапазон професійних інтересів фахівців, дає можливість осмислено впроваджувати і перевіряти новаторські пропозиції, сприяє залученню викладачів до внутрішньої перебудови освітнього процесу, що може гарантувати його постійне самовдосконалення, готовність до прийняття педагогічними працівниками інноваційних нововведень. Демократичні та гуманістичні процеси в Україні детермінують педагогічні методи і стилі, що пов'язані з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутнього викладача ЗВО. Суспільно значущим напрямом предметно-методичної підготовки є оновлення на гуманістичній основі її мети, змісту, форм, методів, прийомів та формування інноваційного стилю діяльності майбутнього викладача» [330, с. 46–47].

Н. Магльована та Л. Ребуха наголошують на проблемах ефективності підготовки викладача ЗВО «Насамперед, є значна потреба модернізації теоретико-методичних засад вищої освіти, підготовки нової засадничої бази науково-методичного забезпечення тощо. Окремим напрямком дослідження зазначеної проблематики є перегляд ефективної системи підготовки викладачів ЗВО, зокрема в контексті підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки висококваліфікованих фахівців. Перехід вищої школи до ступеневої системи освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти бакалаврів та магістрів, а також вдосконалення змісту, форм і методів їх фахової педагогічної підготовки. З одного боку, це гарантує забезпечення в найближчому майбутньому закладів вищої освіти кваліфікованим персоналом, а з іншого – дасть можливість оновити склад

науковців з різних галузей науки. Саме процес підготовки нової генерації науковців, котрі в подальшому будуть визначати пріоритетний вектор розвитку нашої держави та впливати на весь суспільний розвиток, потребує зростання якості знань, збереження національної культури, оновлення професійно-педагогічної підготовки викладачів ЗВО» [169, с. 88–89].

Роль вищої педагогічної освіти для держави відмічає дослідниця І. Стражнікова, вона пише: «вища освіта забезпечує фундаментальну, наукову, професійну та практичну підготовку, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їх покликань, інтересів і здібностей, удосконалення наукової і професійної підготовки, перепідготовку та підвищення їх кваліфікації» [308, с. 14–15].

Також, Н. Магльована та Л. Ребуха наголошують на оцінці та забезпечення якості вищої освіти. «На сьогоднішній день, одним з головних критеріїв якості роботи освітнього закладу є ефективний рівень підготовки його випускників, який гармонійно поєднує не тільки систему теоретичних знань, але і з вмінням їх застосовувати у практичній діяльності. Тому це вимагає постійного пошуку актуальних та ефективних освітніх підходів, форм і методів навчання, удосконалення планів, програм, підготовку та впровадження у реальний процес інноваційних навчально-методичних матеріалів (посібників, підручників тощо)» [169, с. 89].

Так, О. А. Дубасенюк вказує, на недолік програми професійної підготовки викладачів. Дослідник наголошує на необхідності «об'єднання навчальних курсів (таких як: «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», «Методика викладання педагогіки», «Вступ до спеціальності», «Психологія» та інші), які формують основну структурну частину психолого-педагогічної підготовки» [83]. Проте, ми не погоджуємося із таким підходом, оскільки дані дисципліни місять різні предмет та об'єкт дослідження, хоча й, дійсно, мають тісні міждисциплінарні зв'язки.

Також, І. Стражнікова наголошує, що «обрані шляхи модернізації вищої освіти України співзвучні зі загальноєвропейськими підходами. Основні

принципи цих реформ полягають у наступному. По-перше, підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень → студент → фахівець (бакалавр, магістр). По-друге, реалізація стандартів освіти сучасності в їх змістовному і організаційному вираженні здійснюється на позиціях: самостійності і творчої активності того, хто навчає і того, хто навчається протягом усього життя. Основним змістом діяльності вищого освітнього закладу повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну організації і змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; оптимізацію кадрового забезпечення; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними і дослідно-експериментальними видами діяльності» [169, с. 17].

У результаті проведеного дослідження, встановлено, що підготовка студентів-майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами в Україні має ряд проблем і труднощів, серед найбільш відчутних слід виділити:

- 1. Практична підготовка викладачів обмежена і не відповідає реальним запитам системи вищої освіти через слабку співпрацю ЗВО зі школами, коледжами.*
- 2. Застарілі навчальні програми не враховують сучасних освітніх потреб, потребують сучасних ІКТ та міждисциплінарних підходів.*
- 3. Проєктна методика навчання використовується рідко, що обмежує розвиток практичних і творчих навичок.*
- 4. Управління якістю освіти зосереджене на формальностях, а не на оцінці практичних компетенцій, професійних якостях чи ефективності викладання (методів, форм, засобів, технологій).*
- 5. Недостатня увага у процесі професійної підготовки до формування «soft skills», таких як комунікативність, комунікабельність, критичне мислення, групова робота та емоційний інтелект, що ускладнює створення інклюзивного середовища.*

6. *Обмежена академічна мобільність (студентів, викладачів, науковців) через фінансові та мовні бар'єри гальмує доступ до міжнародного досвіду.*

7. *Недостатній професійний розвиток викладачів ЗВО через брак фінансування породжує використання застарілих дидактичних методик.*

8. *Навчальні програми відірвані від потреб ринку праці через слабку взаємодію ЗВО зі стейкхолдерами.*

9. *Обмеження і загрози військового стану (постійні повітряні тривоги переривають навчання і змушують багато часу перебувати в укриттях, перебої зі мобільним та інтернет зв'язком, електропостачанням, загрози обстрілів) вимагають особливої уваги до створення безпечного освітнього середовища для усіх учасників освітнього процесу.*

Значення проєктного навчання у професійної підготовці майбутніх викладачів полягає у тому, що воно забезпечує формування професійних знань, вмінь, навичок, а також якостей, необхідних для управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Як справедливо вважає О. М. Назаренко, «педагогічна компетентність вчителя – інтегративна риса, що включає знання, вміння, навички, зафіксовані у кваліфікаційних вимогах, та особистісні нахили й орієнтири щодо розвитку особистісної культури, поглиблення власного досвіду, здійснення інноваційної діяльності» [202, с. 80].

На думку І. В. Зайченко «знання – це відображення людиною об'єктивної дійсності у формі фактів, уявлень, понять і законів науки. Вони є колективним досвідом людства, результатом пізнання об'єктивної дійсності» [102, с. 15].

М. М. Фіцула трактує «навичку як психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії» [333, с. 82].

«Уміння (за І. В. Малафіїк) – це заснована на знаннях готовність людини виконувати ту або іншу діяльність» [173].

Дослідник О. Канюк справедливо зауважує, що «уміння формуються на основі наявних знань і проявляються тільки в свідомій діяльності, вони є засвоєними способами діяльності, які вимагають самоконтролю за їх виконанням. Слід підкреслити, що в будь-якому виді пізнавальної і трудової діяльності людини знання, уміння і навички виступають у складній діалектичній взаємодії і нерозривній єдності» [117, с. 67]

Н. П. Волкова вказує: «професійні якості – індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на дефективність та успішність і є стійкими, суттєвими, рівноцінними та вираженими» [44, с. 482].

Розглядаючи проєктне навчання крізь призму філософського осмислення, можна констатувати, що воно втілює діалектичну єдність теорії та практики у професійному становленні майбутнього викладача ЗВО. Проєктна методологія інтегрує в єдину дидактичну систему (модель) окремі компоненти професійної компетентності – знання як відображення об'єктивної дійсності, уміння як готовність до свідомої діяльності, навички як психічні новоутворення раціонального виконання дій та професійні якості як індивідуальні особливості особистості. Проєктне навчання трансформує майбутнього викладача з пасивного споживача готових знань на активного творця освітніх замислів, генератора інноваційних ідей, здатного не лише відтворювати наявні педагогічні практики, але й розвивати нові форми управління якістю освітнього процесу. Викладач ЗВО має бути здатним до безперервної самотрансформації, рефлексії власної діяльності, саморозвитку та відповідального ставлення до формування підростаючого покоління через якісну освіту.

За результатами розглянутих навчальних планів професійної підготовки студентів – майбутніх викладачів освітньо-кваліфікаційного рівня магістр, спеціальності А1 «Освітні науки» вітчизняних ЗВО (Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка; Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди; Вінницький державний

педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського; Одеський національний університет імені І. І. Мечникова) було виділено необхідні професійні знання, вміння, навички, фахові якості необхідні майбутнім викладачам для управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Отже, науково-практичне значення проєктної методики у вищій школі полягає у сприйнятті, осмисленні та засвоєнні майбутніми викладачами теоретичних знань про сучасні дидактичні технології, методи управління освітніми процесами та принципи забезпечення якості освіти, а також розвиток практичних умінь та навичок планування, організації та контролю освітньої діяльності у ЗВО. Особлива цінність проєктного навчання знаходить своє втілення у формуванні навичок аналітичного мислення, прийняття управлінських рішень, застосування методів контролю якості. Проєктний підхід культивує професійно значущі особистісні якості, такі як: лідерство, відповідальність, здатність до інноваційної діяльності. Саме тому, ми вважаємо, через призму власного досвіду, що навчання на реальних освітньо-наукових проєктах формує готовність у майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО (Таблиця 4.1).

Таблиця 4.1

Професійні компетентності майбутніх викладачів для управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Знання	Вміння	Навички	Фахові якості
1	2	3	4
– теорія проєктного менеджменту; – методологія управління якістю; – стандарти якості освіти; – педагогічні технології; – законодавство у сфері освіти; – стандарти акредитації ЗВО; – вимоги до освітніх програм;	– визначати цілі та завдання освітніх проєктів; – розробляти структуру та декомпозицію робіт; – формувати проєктну команду; – встановлювати критерії та показники оцінки якості;	– складання календарних планів; – розподіл ресурсів та бюджетування; – координація діяльності команди; – моніторинг виконання завдань; – ефективна комунікація з стейкхолдерами;	– лідерські якості; – системне мислення; – відповідальність; – ініціативність; – стратегічне мислення; – ухвалення рішень; – делегування повноважень; – гнучкість та здатність; – пристосовуватися;

Продовження таблиці 4.2

– процедури забезпечення якості; – цифрові освітні технології; – системи управління проєктами; – методи збору та аналізу даних; – платформи онлайн-навчання.	– проводити SWOT-аналіз проєктів; – оцінювати ризики; – здійснювати контроль якості робіт, дій, процесів, систем, процедур, рішень; – впроваджувати інновації в освітній процес; – адаптувати методики до специфіки ЗВО; – використовувати методи прийняття управлінських рішень.	– презентація результатів проєкту; – ведення переговорів; – методи управління конфліктами; – робота з проєктним програмним забезпеченням; – використання (математичних, статистичних, економічних) інструментів; – оформлення та друк проєктної документації.	– мотивація та координація дій проєктної команди; – стресостійкість; – толерантність до невизначеності; – навчання протягом життя.

Установлено, що проєктне навчання реалізує три взаємопов'язані функції: інтегративну (об'єднання теоретичних знань із практичними вміннями в цілісній картині викладацької діяльності), дослідницьку (формування аналітичного та креативного мислення) і рефлексивну (розвиток самодисципліни, самоаналізу та здатності до безперервного професійного вдосконалення). Доведено, що проєктний підхід активізує внутрішню мотивацію, сприяє розвитку метакогнітивних здібностей, емоційного інтелекту, навичок колаборації та соціальної відповідальності, формуючи проєктну культуру майбутнього викладача. Проаналізовано вітчизняні та міжнародні освітні проєкти («Teach For Ukraine», «Нова українська школа», «EdCamp Ukraine», «Erasmus+ Teacher Academies», «European Schoolnet Academy»), що підтвердило універсальність принципів проєктного навчання.

Здійснено аналіз нормативно-правового підґрунтя підготовки викладачів в Україні та виявлено дев'ять системних проблем: обмеженість

практичної підготовки, застарілість навчальних програм, рідкісне застосування проєктної методики, формальний характер управління якістю, недостатню увагу до «soft skills», обмежену академічну мобільність, недофінансування підвищення кваліфікації, відірваність програм від потреб ринку праці та специфічні загрози й обмеження умов воєнного стану. На основі аналізу навчальних планів магістерських програм провідних ЗВО України систематизовано склад професійних компетентностей майбутніх викладачів за чотирма складовими: знання, уміння, навички та фахові якості.

За результатами проведеного дослідження, наведемо науково-обґрунтовані рекомендації для подолання недоліків у професійній підготовці майбутніх викладачів, що на нашу думку, сприятиме формуванню готовності до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО України:

1. Впровадження проєктної методики в освітній процес професійної підготовки майбутніх викладачів сприятиме розвитку практичних і творчих навичок. Проєктна методика навчання передбачає залучення студентів до вирішення реальних освітніх завдань через групові проєкти, які моделюють педагогічні ситуації, наприклад, розробку інноваційних методик викладання або освітніх програм. ЗВО повинні розробити методичні рекомендації для викладачів щодо впровадження проєктної методики навчання, а також інтегрувати її в навчальні плани як обов'язковий компонент. Системне впровадження проєктної методики навчання в програми підготовки викладачів сприятиме розвитку критичного мислення, творчого підходу, практичних навичок. Згідно з дослідженнями в галузі педагогіки, реалізація проєктної методики сприяє формуванню компетенцій XXI-го століття, як-от групова координація робіт, комунікація.

2. Удосконалення систем управління якістю освіти з акцентом на результати. Для підвищення якості підготовки майбутніх викладачів необхідно вдосконалити системи зовнішнього та внутрішнього забезпечення якості, зосередивши їх на оцінюванні результатів навчання, а не лише на формальній відповідності освітнім стандартам, затвердженим МОН України.

Рекомендується впроваджувати регулярні оцінки ефективності викладання (дидактичних методик, засобів, технологій), результативність зворотного зв'язку від студентів і роботодавців (керівників баз практики), змістовне наповнення професійних дисциплін (відкриті заняття, лекції, практичні, семінарські та лабораторні заняття). Результати моніторингу загальної успішності студентів слід вносити до реєстру Єдиної державної електронної бази з питань освіти (у графу особливих приміток). ЗВО повинні розробити об'єктивні критерії оцінки компетенцій, професійних навичок, теоретичних знань та практичних навичок випускників. Європейські стандарти якості освіти (ESG) підкреслюють важливість орієнтації освіти на результати навчання та ступінь залучення стейкхолдерів до оцінювання її якості. Важливу роль слід відводити педагогічній практиці зі збільшенням кількості годин на науково-дослідницьку роботу студентів. Законодавчі вимоги щодо акредитації також вимагають відповідності освітніх програм вимогам ринку праці, тенденціям науково-технічного прогресу та динамічним системам контролю якості.

3. Організація безперервного професійного розвитку викладачів ЗВО яка є важливою з точки зору концепції навчання впродовж усього життя. Професійний розвиток викладачів ЗВО, котрі здійснюють підготовку майбутніх викладачів, є надзвичайно важливим завданням для забезпечення якісного застосування сучасних дидактичних методик. Варто створювати програми підвищення кваліфікації, які містять тренінги з інноваційних педагогічних технологій, сучасних програмних продуктів дистанційного навчання, ІКТ, організації групової динаміки та взаємодії, інтерактивних методів навчання, технологій управління якістю освіти і управління проєктами. Фінансування подібних програм підвищення кваліфікації та стажування викладачів має бути пріоритетним для адміністрації ЗВО, зокрема через державні гранти, кошти стейкхолдерів, міжнародних партнерів і меценатів. Дослідження у сфері вищої освіти підтверджують той факт, що безперервний професійний розвиток викладачів покращує якість професійної підготовки

студентів і сприяє їхній адаптації до змін у освітньому середовищі, що відповідає положенням «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки», яка акцентує увагу на модернізації кадрового забезпечення.

4. Адаптація навчальних програм до динамічних потреб ринку праці через співпрацю зі стейкхолдерами. Відтак, щоб усунути диспропорції між освітніми стандартами та ринком праці, ЗВО повинні залучати стейкхолдерів (це можуть бути – школи, коледжі, бази практики, державна служба зайнятості, роботодавці, громадські організації) до розробки та оновлення змісту навчальних програм професійної підготовки майбутніх викладачів. Рекомендується проведення регулярних консультацій з роботодавцями для визначення актуальних на ринку праці компетенцій, знань, умінь, навичок, професійних якостей, а також створення рад за участю представників бізнесу для оцінки навчальних програм і стандартів. Наприклад, програми підготовки викладачів мають містити навчальні змістовні модулі з ІКТ, менеджменту освітніх проєктів, організації науково-дослідницької роботи, проєктної культури та інклюзивної освіти, які потрібні та яких невістачає для сучасних ЗВО. Закон України «Про вищу освіту» підкреслює необхідність підготовки конкурентоспроможних викладачів задля задоволення потреб роботодавців та здобувачів освіти. Дослідження у сфері вищої освіти проведене UNESCO у 2019 році, наголошує на необхідності тісній співпраці зі стейкхолдерами для підвищення релевантності освітніх програмі сприяння працевлаштування випускників ЗВО.

5. Розробка і впровадження індивідуальних планів професійного розвитку та кар'єри для молодих викладачів ЗВО. Такі програми сприяли би професійній адаптації та подоланню стресів на етапі введення в педагогічну роботу, а для досвічених працівників – протидіяли би професійному вигоранню. Завдяки індивідуальній траєкторії розвитку молоді викладачі отримають можливість визначати пріоритети власного розвитку, цілі та завдання щодо науково-дослідницької діяльності, скласти графік підвищення кваліфікації, генерувати ідеї щодо реалізації авторських освітніх проєктів.

Індивідуальні плани професійного розвитку та кар'єри для молодих викладачів у поєднанні зі спецкурсами управління освітніми проєктами сприяли би формуванню у них проєктної культури.

Прогнозується, що реалізація наведених рекомендацій сприятиме підвищенню якості професійної підготовки майбутніх викладачів та їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Розроблені рекомендації ґрунтуються на поєднанні національних нормативних вимог до якості професійної підготовки викладачів, європейських стандартів освіти і сучасних наукових підходів до педагогічної освіти, що забезпечує цілісний підхід до реформування системи підготовки викладачів в Україні. Звичайно, найбільша відповідальність за якість освіти у ЗВО лежить на адміністрації та викладачах.

4.2. Система підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Реформи в системі вищої освіти України, зумовлені процесами євроінтеграції, комп'ютеризації та впровадження студентоцентризованої моделі навчання, актуалізують потребу в переосмисленні пострадянських підходів до професійної підготовки викладачів для того щоб відповідати вимогам роботодавців. Інтеграція системи вищої освіти України до Європейського науково-освітнього простору визнається одним із провідних принципів державної політики. Особливої уваги заслуговує формування у майбутніх викладачів компетентностей з управління якістю освітніми проєктами. Саме в освітніх проєктах та програмах професійної підготовки закладається фундамент для розвитку професійних компетентностей, що особливо важливо для майбутніх викладачів ЗВО. Іноземні вчені П. Гуо, Н. Сааб, Л. С. Пост, В. Адміраал підкреслюють, що «проєктне навчання розуміється як перспективний педагогічний підхід, який покращує навчання студентів у вищій освіті. Вчені проаналізували результати навчання студентів через

чотири категорії (когнітивні, афективні, поведінкові результати та продуктивність навички) та п'ять типів інструментів оцінювання (опитувальники, рубрики, інтерв'ю, тести та журнали саморефлексії), що дозволило систематизувати емпіричні дані і довести ефективність цього підходу для покращення студентського навчання» [452].

Як зазначає дослідниця О. І. Локшина: «становлення «компетентнісної» ідеї в освіті зарубіжжя не є простим процесом, він супроводжується значними складнощами з огляду на складну природу цього педагогічного феномену. Водночас, активні дослідження різних аспектів компетентностей сприяють подальшій трансформації освітніх систем на компетентнісні засади, яка розглядається як перспектива підвищення якості, задоволення суспільних та особистісних потреб» [161, с. 58].

Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG 2015) підкреслюють важливість систематичного підходу до планування, реалізації та оцінювання освітніх програм. «Ключова мета «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти» (ESG) – сприяти спільному розумінню забезпечення якості навчання і викладання, не зважаючи на кордони та між усіма стейкхолдерами. Стандарти відігравали і відіграватимуть важливу роль у розвитку національних та інституційних систем забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ЕНЕА) та у транскордонній співпраці. Опікування процесами забезпечення якості, особливо зовнішніми, дозволяє європейським системам вищої освіти демонструвати якість і підвищувати прозорість, таким чином допомагаючи побудові взаємодовіри і кращому визнанню кваліфікацій, програм та інших складових вищої освіти» [304, с. 5].

Аналізуючи освітні програми ЗВО, стає очевидним, що традиційна модель підготовки викладачів, орієнтована переважно на відтворення знань, а не розуміння як їх застосувати на практиці в реальних умовах ЗВО при вирішенні педагогічних проблем та задач. У зв'язку із цим, система

професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами потребує радикального переосмислення, оновлення освітніх програм має відштовхуватись від положень та цілей закладених у ESG 2015. Сучасний викладач повинен бути не лише носієм знань з дисципліни, а менеджером освітнього процесу, здатним проєктувати навчання через призму європейських стандартів якості, володіти компетентностями організації групової динаміки, системного аналізу та навичками педагогічної комунікації. Нова концепція професійної підготовки має інтегрувати навчальні модулі професійних дисциплін («Організація освітнього процесу», «Педагогіка вищої школи», «Психологія») з теоріями якості освіти та проєктного менеджменту, міжнародної академічної співпраці та ІКТ. Такий підхід до організації освітнього процесу формуватиме у майбутніх викладачів «європейське педагогічне мислення» – здатність мислити категоріями проєктування якості освітнього простору, де якість стає не просто критерієм оцінки, а філософією управління освітньою діяльністю у ЗВО. Така підготовка дозволить виховати нове покоління викладачів, здатних впроваджувати педагогічні інновації.

Різноманітність європейських підходів до забезпечення якості освіти актуалізує потребу в розробці інтегрованої системи управління якістю освітніми проєктами для майбутніх викладачів, що синтезувала б найкращі практики оцінювання, інтерактивні методи, дистанційні технології он-лайн навчання, процедури акредитації та аудиту в єдиний управлінський цикл. Головна проблема забезпечення якості системи вищої освіти полягає в тому, що традиційні моделі якості часто функціонують як ізольовані механізми фрагментарного контролю, тоді як сучасні освітні проєкти потребують динамічного управління якістю, де кожен етап – від розробки освітньої програми до завершення – інтегровано у безперервну систему моніторингу та корекції освітнього процесу. Ефективне управління якістю освітніми проєктами має базуватися на принципах гнучкості, студентоцентризму та групової науково-дослідницької діяльності студентів. Повинні враховуватися не лише класичні принципи дидактики, а також особливості національного

менталітету та культури якості, тим самим створюючи гнучкі інструменти оцінювання на основі концепцій TQM та ISO. Повинна бути створена система контролю якості навчання, де має місце не лише перевірка на відповідність стандартам професійної підготовки викладачів, а така щоб сприяла інноваційному розвитку особистості (концепція безперервного навчання).

Враховуючи викладене вище, постає необхідність розглянути дидактичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами.

Як зазначає М. В. Соснова: «сучасний стан підготовки майбутніх педагогів професійної освіти орієнтований на розвиток особистості, на здатність самовдосконалення, на формування життєвих компетентностей» [302, с. 110]. Дослідниця вважає, що: «дидактична підготовка майбутніх педагогів професійної освіти спеціальності «015 Професійна освіта» здійснюється за трьома компонентами – змістовим, процесуальним та мотиваційним, кожен із яких реалізується через відповідний зміст, форми, методи і засоби навчання, а результатом цього процесу є сформована дидактична компетентність майбутніх педагогів професійної освіти» [302, с. 114]. Тобто, в основі професійної підготовки майбутніх викладачів лежить дидактика.

В. П. Максименко наголошує: «дидактика досліджує закономірності навчання, що є спільними для різних навчальних предметів» [172, с. 11].

О. С. Березюк та О. М. Власенко вказують: «дидактика займається розробкою загальнотеоретичних основ процесу навчання, а конкретні методики – дослідженням організації навчання з окремих дисциплін, використовуючи при цьому теоретичні ідеї дидактики. Природно, що дидактика і методика тісно взаємопов'язані й взаємозалежні. Дидактика спирається на практику викладання окремих навчальних предметів, вивчає передовий досвід, цікаві знахідки вчителів, аналізує й осмислює їх із загальнопедагогічних позицій, розробляє наукові основи організації практичної педагогічної діяльності: визначає зміст, оновлює і розвиває форми

та методи навчальної роботи, конструює педагогічні технології, збагачує і поширює передовий досвід навчання» [26, с. 15].

За переконанням Н. Коломієць, «поняття «дидактичні засади» охоплює компоненти, пов'язані з організацією процесу навчання, складовими якого є цілі навчання, принципи та умови навчання, зміст навчання, оптимальні методи і форми, а також взаємозалежна навчальна діяльність учителя та учнів на уроці» [129, с. 120].

Наприклад, Т. Козак визначає поняття «організаційно-педагогічні засади» як «сферу діяльності освітян усіх рівнів, яка спрямована на реалізацію чинників, що визначають сутність системи організації навчання, забезпечуючи активність усіх учасників освітнього процесу, стимулюючи свідоме засвоєння освітнього матеріалу, впливаючи на ефективність педагогічного процесу в цілому» [124]. На нашу думку, таке визначення занадто широко описує і організаційну і педагогічну (виховну та навчальну) роботу викладача ЗВО. Дослідниця акцентує увагу на необхідності впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у ЗВО.

Проте, М. Шевчук вказує: «якщо ми будемо виходити із розуміння терміну «засади» як «вихідне, головне положення, принципи, основа світогляду», під організаційно-педагогічними засадами забезпечення якості професійної підготовки варто розуміти сукупність взаємозалежних і взаємозумовлених положень (нормативне забезпечення та стандарти освіти), педагогічних основ (мети, умов, форм, методів, змісту, підходів) та принципів, що забезпечують становлення особистості компетентного фахівця, мають мотивувати засвоювати навчальний матеріал та трансформувати його навчальну діяльність у професійно-практичну» [381, с. 120].

Дидактичні засади слід розглядати як своєрідний фундамент освітньої діяльності, який визначає, як саме треба організовувати освітній процес, щоб він був ефективним. Виражається в якості професійної підготовки майбутніх викладачів. Тобто, дидактичні засади – відображають основні принципи та правила, на яких будується процес навчання і викладання.

В. П. Максименко науково обґрунтував об'єкт та предмет дидактики. «Об'єктом дидактики є педагогічні явища і факти освітнього процесу в їх конкретно-історичному розвитку і взаємодії з вихованням, а кінцевою метою – створення ефективної, науково обґрунтованої системи навчання. Предметом дидактики є процес створення і функціонування системи дійсних відносин учнів у освітньому процесі, керування цим процесом з боку вчителів, самих учнів, коли учень не тільки об'єкт навчання, а й суб'єкт» [172, с. 9].

Виходячи із цього, забезпечення якісного засвоєння знань, умінь і навичок майбутніх викладачів найефективнішим способом є метою дидактичної системи.

І. В. Малафіїк доводить, що «дидактична система – це сукупність взаємозв'язаних елементів, якими є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби і організаційні форми навчання. Дидактична система належить до педагогічних систем. Оскільки педагогічна система – це організований об'єкт, що здійснює управління процесом передачі і засвоєння того соціального досвіду, який на даний час нагромадило людство, то дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує управління процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, і на цій основі розвиток у кожного з них пізнавальних сил, формування наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей. Найхарактернішою ознакою цієї системи є її функція, зокрема, функція управління педагогічним процесом» [173, с. 16–17].

Реалізація управлінських функцій у практичній діяльності ЗВО потребує ретельного планування та структуризації освітнього процесу (розбиття предметів на модулі та визначення циклів навчання) професійної підготовки майбутніх викладачів, що безпосередньо пов'язано з дидактичним проєктуванням як методологічним інструментом сучасної вищої освіти.

На підтвердження цього, С. С. Шевчук та В. С. Кулішов вказують: «проєктування спрямовано на розробку проєкту, тобто здійснюється конкретизація розробленої моделі для визначених умов. Основними

елементами проєктування, як виду діяльності, є побудова процесу навчально-пізнавальної діяльності учнів з освоєння змісту освіти, планування способів управління цим процесом. Реалізується проєктування при підготовці освітнього процесу в цілому і кожного заняття окремо. Проєктувальна діяльність одна із складових поточної навчально-методичної діяльності педагога. Прикладами проєктів є: сценарії занять, навчальні плани і програми, проєкт електронного підручника, освітньо-кваліфікаційні характеристики тощо. Особливою ознакою проєктування є узагальнене відображення дидактичного продукту. Дидактичне проєктування – це процес створення такого опису об'єкта (матеріального, інформаційного, логічного тощо), який необхідний і достатній для його реалізації в заданих умовах. Метою дидактичного проєктування є одержання такого вербального (словесного) опису педагогічного об'єкта або отримання його інформаційної моделі у вигляді схеми, формули, алгоритму тощо, які можуть задовольняти сукупність умов і вимог» [382, с. 33].

У Національній доктрині розвитку освіти України [204; 259] закладено концептуальні засади функціонування освітніх інституцій, які конкретизують цілі та пріоритети підготовки майбутніх викладачів ЗВО.

Сформулюємо авторську дефініцію наукової категорії «дидактичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами» під якими слід розуміти цілісну інтегровану педагогічну систему, яка складається з теоретико-методологічних принципів, концептуальних основ дидактики (методи, форми, засоби навчання) та практико-орієнтованих механізмів організації освітнього процесу у ЗВО, спрямованих на формування у майбутніх викладачів комплексу професійних компетентностей (проєктно-аналітичної, організаційно-управлінської, групово-діяльній, оціночно-рефлексивної, інформаційно-комунікативної), з метою забезпечення їх готовності до ефективного проєктування, реалізації та оцінювання освітніх проєктів відповідно до європейських стандартів якості та вимог інноваційного освітнього середовища.

Тобто, дидактичні засади професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО формують систему, яка складається із таких елементів, як: 1) суб'єкти навчання (викладач і студент); 2) зміст освіти (навчальний матеріал, освітні програми, робочі навчальні програми дисциплін, підручники, навчально-методичні посібники (в електронному та паперовому вигляді)); 3) цілі навчання (освітні, виховні цілі, розвивальні, науково-дослідницькі); 4) методи навчання (словесні (розповідь, бесіда), наочні (демонстрація, ілюстрація), практичні (вправи, задачі, тести, навчальні педагогічні ситуації, досліді, експерименти, проєкти); 5) засоби навчання (комп'ютерна техніка та інші технічні пристрої, макети, моделі, плакати, графіки і діаграми, рисунки, схеми, таблиці, карти та атласи, навчальне і лабораторне обладнання); 6) форми організації навчання (лекція, семінар, практичне заняття, освітній та науково-дослідний проєкт (курсова, дипломна роботи), самостійна робота, практика); 7) принципи навчання (науковість, інноваційна спрямованість, послідовність, доступність, систематичність, наочність, відтворюваність, результативність); 8) результати навчання (знання, уміння, навички, компетентності, професійні якості); 9) контроль і оцінювання (методи контролю, критерії оцінювання); 10) вимоги до освітнього середовища ЗВО (безпечність, інклюзивність, комфортність, доступність).

Наступним кроком нашого дослідження є розробка системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

М. В. Опачко вважає, що «професійна підготовка – це процес оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, збагачення трудового досвіду та розвиток професійно важливих якостей заради результативної праці за певною професією» [215, с. 18]. Дане визначення досить лаконічно та влучно характеризує сутність професійної підготовки, у тому числі, майбутніх викладачів. Проте, слід зауважити, що в реальних умовах, необхідно розробити системи професійної підготовки фахівця у ЗВО.

Стратегічною метою системи професійної підготовки майбутніх

викладачів є формування у студентів інтегральної компетентності з управління якістю освітніми проєктами. Доречі, поставлена мета узгоджується з сучасними тенденціями у вітчизняній сфері вищої освіти та обґрунтовується кількома важливими аспектами:

По-перше, проєктний підхід став домінуючою парадигмою в українській освіті та перегукується із положеннями Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII (Стаття 54 «Права та обов’язки педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, інших осіб, які залучаються до освітнього процесу», а саме: розроблення та впровадження авторських навчальних програм, проєктів, освітніх методик і технологій, методів і засобів, насамперед методик компетентнісного навчання. Стаття 82 «Міжнародне співробітництво у системі освіти» передбачає, що заклади освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, здобувачі освіти можуть брати участь у реалізації міжнародних проєктів і програм)» [260] та Розпорядження Кабінету Міністрів України Про схвалення «Стратегії розвитку вищої освіти до 2030 року» від 23 лютого 2022 р. № 286-р (збільшення кількості проєктів міжнародної освітньо-наукової співпраці, інтеграція наукових та викладачів до світового наукового простору; підготовка та реалізація проєкту «Президентський університет»; сприяння волонтерству, реалізації соціальних проєктів, студентському самоврядуванню; створення умов для участі здобувачів вищої освіти у наукових дослідженнях, в ініціюванні та реалізації інноваційних проєктів; підтримка співпраці між закладами вищої освіти та науково-дослідними установами, участі в реалізації міжнародних наукових проєктів і програм, насамперед Європейського Союзу; підтримка інтелектуальних та творчих дискурсів, суспільних ініціатив та проєктів)» [309]. Відтак, нормативно-правова база передбачає формування у майбутніх викладачів навичок проєктного мислення та управління груповою навчально-дослідницькою діяльністю студентів, що виливається в готовність до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

По-друге, орієнтація на якість освіти є пріоритетом політики НАЗЯВО,

яке вимагає від майбутніх викладачів володіння сучасними методами оцінювання та забезпечення якості освітнього процесу. «Важливим завданням для НАЗЯВО залишається утримання балансу між необхідним контролем та наданням рекомендацій для вдосконалення систем забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, незважаючи на зростаючу кількість освітніх програм, які проходять процедури акредитації, НАЗЯВО продовжує вдосконалювати нормативні документи, покликані посилити інституційну спроможність системи зовнішнього забезпечення якості в Україні та забезпечити її повну відповідність міжнародним стандартам» [273, с. 153].

По-третє, інтеграція професійних знань, вмінь, навичок та професійних якостей формують компетентність управління якістю освітніми проєктами у майбутніх викладачів, що повною мірою узгоджується із компетентнісним підходом у вищій педагогічній освіті. У «Національній рамці кваліфікацій України», де акцент робиться на здатності розв'язання комплексних завдань професійної діяльності. «Україна наразі здійснює модернізацію своїх освітніх і професійних стандартів, формує відповідну законодавчо-нормативну базу, створює умови для залучення до процесів розбудови нової інноваційної Національної системи кваліфікацій (НСК) за сприяння Європейського фонду освіти (ЄФО) та зацікавлених сторін (стейкхолдерів)» [205]. До професійних компетентностей майбутнього викладача, не в останню чергу, відносять проєктну та діяльнісно-групову.

По-четверте, сучасний викладач має виступати координатором освітнього процесу та керівником освітніх проєктів. Усе це вимагає від нього інтегрованих знань із педагогіки, менеджменту, концепції якості та проєктування освітніх процесів, відповідно до вимог цифровізації вищої освіти в Україні. Трансформація ролі викладача від пасивного передавача знань до координатора освітньої діяльності, який здійснює управління проєктами та контролює якість їх реалізації зумовлена впровадженням студентоцентрованого та проблемно-орієнтованого навчання, що закріплено в «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському

просторі вищої освіти (ESG)» від 14–15 травня 2015 р. [304; 518] та національних освітніх стандартах. Інтеграція знань із різних сфер науки стає необхідною через комплексність сучасних проблем та задач в педагогічній практиці. Педагогічні компетенції потрібні студентам для розуміння процесів навчання, управлінські – для координації команди та матеріально-технічних ресурсів, імплементація концепції якості – для забезпечення відповідності освітніх результатів стандартам, а проєктні навички – для створення та реалізації інноваційних освітніх програм у інформаційно-комунікативному середовищі ЗВО.

Варто зауважити, що конкретні завдання розробленої системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами охоплюють:

- розвиток проєктно-аналітичного мислення та здатності до стратегічного планування реалізації педагогічних інноваційних ідей;
- формування умінь застосування інструментів управління якістю в освітньому середовищі (система менеджменту якості за стандартами ISO 9001, модель досконалості EFQM, модель TQM та інші);
- розвиток навичок командної роботи студентів та лідерства під час реалізації освітніх проєктів, наукових досліджень;
- формування культури якості та готовності до професійного розвитку.

Поставлені завдання професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами реалізуються через дотримання дидактичних принципів організації освітнього процесу для студентів. У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів особливу увагу приділяють дидактичним і методичним принципам організації навчання.

Дидактичні принципи виступають універсальними фундаментальними вимогами, які можна застосувати до всіх дисциплін, передбачених у навчальних планах, тоді як методичні принципи мають специфічний характер

і залежать від особливостей викладання змісту конкретної дисципліни.

До універсальних (базових) принципів дидактики вищої школи професійної підготовки майбутніх викладачів належать:

- принцип активності (стимулює мотивацію до здобуття та відтворення знань, відображає ступінь ініціативи і залученості студентів до навчання);
- принцип виховного навчання (спрямований на формування моральних, поведінкових, культурних, етичних та естетичних цінностей у свідомості молоді);
- принцип доступності (гарантує відповідність складності матеріалу рівню підготовки студентів та можливість отримати матеріали для навчання);
- принцип індивідуалізації (враховує особливості кожного студента);
- принцип міжпредметних зв'язків (відображає ступінь поєднання тем та змісту різних навчальних дисциплін між собою, сприяє інтеграції знань із різних дисциплін);
- принцип міцності знань (забезпечує довготривале засвоєння освітнього матеріалу дисциплін через повторення, відтворення та самоосвіту);
- принцип наочності (сприяє кращому сприйняттю та розумінню матеріалу через візуалізацію – схеми, зразки матеріалів, офіційні документи, макети, робочі моделі, електронні ресурси, рисунки, таблиці, графіки, фото, аудіо та відеоматеріали тощо);
- принцип науковості (передбачає опору на достовірні та актуальні наукові дані, відкриття, результати експериментів та дослідів);
- принципи систематичності та послідовності (забезпечують логічну структурованість освітнього процесу, поділ на модулі й теми дисципліни, поетапне вивчення матеріалу «від простого – до складного»).

Варто зазначити, що для ефективного реалізації універсальних

дидактичних принципів у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів необхідно організувати освітній процес у ЗВО в єдину систему, яка гармонійно поєднує універсальні вимоги дидактики вищої школи та розвиває фахові компетентності. Реалізація принципу активності досягається за допомогою використання інтерактивних методів навчання (проблемно-орієнтовані завдання, кейс-метод, конференція ідей, проєктна діяльність), які мотивують студентів до ініціативності та активної участі у розробці освітніх проєктів, генеруванні інноваційних ідей. Принцип виховного навчання реалізується шляхом інтеграції етичних і культурних цінностей у навчальні завдання, наприклад, через аналіз уже реалізованих раніше освітніх проєктів, екологічних та соціальних студентських програм, при цьому роблячи акцент на розгляді соціальну відповідальності і міжкультурній взаємодії, досвіді роботи зі стейкхолдерами. Принцип доступності забезпечується створенням відкритих електронних платформ із навчальними матеріалами (лекції, презентації, підручники, посібники, задачі, тести, вправи), адаптовані до рівня підготовки студентів з наданням методичних рекомендації, інструкцій для виконання завдань. Принцип індивідуалізації виражається через розробку персоналізованих навчальних траєкторій, де студенти можуть обирати освітні проєкти відповідно до своїх наукових інтересів, хобі, педагогічних цілей. Міжпредметні зв'язки досягаються шляхом інтеграції знань із різних навчальних дисциплін, пов'язаних із проєктною діяльністю. Наприклад, міжпредметні зв'язки між «Педагогікою вищої школи», «Психологією», «Теорією менеджменту організацій», «Управління проєктами» та «Інформаційно-комп'ютерних технологій», в тих аспектах які стосуються управління освітнім проєктами, а саме: планування робіт, делегування повноважень, розподіл ресурсів, вирішення конфліктів, профілактика стресових станів, управління групою студентів, ділові комунікації та підготовка документації, організація освітнього процесу у ЗВО тощо. Принцип міцності знань реалізується через регулярне і систематичне

повторення раніше засвоєного матеріалу студентами, розв'язання задач, вирішення тестів і створення умов для самостійної роботи. Наочність забезпечується застосуванням сучасних цифрових візуальних інструментів, які полегшують розуміння складних концепцій та алгоритмів управління проєктами (мультимедійні презентації, таблиці, графіки, рисунки, схеми, зразки документів, інфографіки, відео-кейси та віртуальні моделі тощо). Принцип науковості досягається шляхом добування інформації з актуальних та надійних наукових джерел, підтверджених результатів експериментів та дослідів, які студенти аналізують і застосовують у своїх освітніх проєктах, наукових публікаціях, конференціях. Принципи систематичності та послідовності реалізуються через чітке структурування освітнього процесу, поділ на змістові модулі, теми, що з часом поступово ускладнюються, поетапне виконання проєктних завдань, які охоплюють усі аспекти управління якістю – від планування до оцінювання кінцевих результатів.

Методичні принципи, у свою чергу, орієнтовані на специфіку викладання окремих дисциплін (педагогіки вищої школи, теорії менеджменту організацій, управління проєктами, управління якістю, психології, менеджменту освіти, інформаційно-комунікаційних технологій), які формують у майбутніх викладачів знання, вміння та навички з управління якістю освітніми проєктами.

До методичних (спеціальних) принципів дидактики вищої школи професійної підготовки майбутніх викладачів належать:

- принцип групово-діяльнісної активності (розвиток здатності окремого індивіду до колективної співпраці та трудової взаємодії, виконання спільних завдань в групі);
- принцип інтегрованого навчання, що поєднує різні види діяльності (планування, організація та контролю освітнього проєкту);
- принцип інтерактивності (передбачає активну взаємодію між учасниками освітнього процесу через інформаційно-комунікаційне

середовище, що сприяє спільному вирішенню завдань, розвитку комунікативних та творчих навичок);

- принцип комунікативності (сприяє розвитку практичних навичок ділового спілкування та обміну інформацією між учасниками освітнього процесу);
- принцип контрольної-оціночної діяльності (спрямований на розвиток навичок моніторингу та контролю успішності, управління якістю освітніми проєктами, уміння використовувати методи та інструменти оцінювання якості);
- принцип лідерства (здатність керувати групою та впливати на поведінку та мотиви діяльності різних людей, об'єднувати зусилля колективу);
- принцип науково-дослідницької діяльності (спрямований на розвиток навичок системного аналізу, здатності до наукового пошуку, генерації інноваційних ідей, систематизації та узагальнення розрізнених знань про об'єкти, явища та освітні процеси у ЗВО);
- принцип проєктно-орієнтованого навчання (передбачає організацію освітнього процесу через виконання освітніх проєктів, які моделюють реальні освітні процеси, педагогічні технології, різні методики);
- принцип професійної спрямованості (орієнтує освітній процес на підготовку до педагогічної та виховної діяльності, до управління освітніми проєктами, контролю якості навчання);
- принцип рефлексивності (сприяє усвідомленню майбутніми викладачами власної мотивації, розвитку здатності до самоаналізу та саморозвитку, готовності до управління освітніми проєктами, здатності до моніторингу якості освітнього процесу студентів, рівня сформованості проєктної культури);

- принцип розвитку автономності (заохочує студентів до самостійного навчання, розвитку творчої діяльності, реалізації власних талантів та ініціатив).

Для реалізації охарактеризованих методичних принципів професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів необхідно створити навчальне середовище, яке інтегрує інтерактивні методи викладання професійних дисциплін, таких як: педагогіка вищої школи, теорія менеджменту, управління проєктами, управління якістю та інформаційно-комунікаційні технології. Принцип групово-діяльної активності студентів реалізується через організацію командних проєктів, розвиваючи навички комунікативності, трудової взаємодії, делегування повноважень та розподілу обов'язків. Інтегроване навчання досягається шляхом поєднання видів робіт та заходів щодо планування, організації та контролю проєктів під час виконання практичних завдань, які імітують реальні управлінські процеси у ЗВО. Інтерактивність забезпечується використанням цифрових платформ для спільного вирішення завдань, на яких студенти обмінюються ідеями через форуми, вебінари та симуляції. Принцип комунікативності реалізується через тренінги, вебінари з ділового спілкування, на яких студенти вчаться презентувати проєкти, користуватися електронними гаджетами та соціальними мережами, здійснювати пошук та обробку інформації в Інтернеті, вести переговори та вирішувати конфлікти. Контрольно-оціночна діяльність реалізується шляхом впровадження інструментів моніторингу якості (діаграма Парето, контрольні листки, діаграма Ісікави), аналітичного апарату математики (причинно-наслідкові зв'язки та функціональна залежність), статистики (середні значення, відхилення, оцінка ймовірностей) та економіки (витрати та рентабельність), що дозволяють всебічно оцінювати ефективність освітніх та наукових проєктів. Принцип лідерства розвивається за допомогою рольових ігор, ситуативних задач, де студенти беруть на себе відповідальність за управління групами та мотивацію учасників. Науково-дослідницька діяльність

стимулюється шляхом залучення студентів до аналізу та синтезу даних, розробки інноваційних рішень та написання аналітичних звітів. Проєктно-орієнтоване навчання втілюється шляхом створення реальних освітніх проєктів, які відтворюють педагогічні технології та методики викладання. Професійна спрямованість магістрів забезпечується за рахунок орієнтації завдань на практичні аспекти викладацької діяльності та управління якістю освіти у ЗВО. Рефлексивність досягається веденням особистих щоденників самоаналізу, складання портфоліо викладача, де студенти оцінюють власний прогрес розвитку і досягнення. Принцип розвитку автономності реалізується наданням студентам свободи у виборі тем проєктів, самостійне планування етапів роботи, вибору аналітичного інструментарію, методів та засобів контролю якості отриманих результатів та заохочення до творчих ідей, що сприятиме формуванню проєктної культури та готовності до самостійного управління освітніми процесами.

Отже, під час організації професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО універсальні (базові) та методичні (спеціальні) дидактичні принципи набувають особливого значення. Оскільки вони допомагають побудувати освітній процес таким чином, щоб ефективно формувати не лише педагогічні, а й проєктні та управлінські компетентності, необхідні для здатності студентів магістратури планувати, реалізовувати та контролювати якість освітніх проєктів.

Варто зазначити, що практична реалізація наведених дидактичних принципів у сучасному освітньому середовищі вимагає застосування відповідних методів навчання, які максимально наближують студентів до умов реальної науково-викладацької діяльності у ЗВО, забезпечують активну взаємодію всіх учасників освітнього процесу під час роботи над освітніми проєктами. Відповідно, навчальна діяльність викладача та студента має бути певним чином упорядкована, а інформація та знання мають передаватися певним організованим чином (відповідно до педагогічної мети та завдань предмету), тобто певним методом. Для передачі освітнього матеріалу

педагогічні методи, а сукупність методів передачі інформації та знань з конкретної дисципліни – називають методикою викладання.

«У сучасній дидактичній літературі під методом навчання (від грец. *metodos* – буквально: шлях до чого-небудь) розуміється упорядкована діяльність педагога й учнів, спрямована на досягнення заданої мети навчання. Методи навчання часто трактують як сукупність шляхів, способів досягнення цілей, рішення освітніх задач» [107, с. 84].

«Метод, на думку дослідників М. М. Кольчак, А. О. Кишинівська, Л. М. Меркульєва, являє собою мистецтво педагогічного, науково-педагогічного працівника спрямувати думки здобувача освіти у потрібне русло та організувати роботу за планом. У структуру методу входять зміст навчання, шляхи досягнення мети, активність здобувачів освіти, методичні прийоми, мета, способи, завдання, інструменти, засоби, правила, педагогічна майстерність викладача» [219, с. 4].

«Методи навчання, за визначенням Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, В. Г. Годлевська, це – способи досягнення навчальної мети, система послідовних взаємодій учителя й учнів, яка забезпечує засвоєння змісту освіти» [179, с. 84].

«Метод навчання, за визначенням С. В. Іванової: складне, системне, багатомірне та багатоякісне утворення, яке характеризується різними ознаками. Відповідно, кожна з ознак може бути основою класифікації. Саме цим і пояснюється в дидактиці наявність багатьох класифікацій методів навчання» [107, с. 84]

«Методи навчання можна поділити на такі групи:

1. Методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності: словесні, наочні і практичні (аспект передачі і сприймання навчальної інформації); індуктивні та дедуктивні (логічний аспект); репродуктивні та проблемно-пошукові (аспект мислення); самостійної діяльності та роботи під керівництвом учителя (аспект управління умінням).

2. Методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності.
3. Методи контролю і самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності: усний, письмовий, лабораторно-практичний.
4. Логічні методи навчання – моделювання, абстрагування, аналізу і синтезу, формалізації, індуктивний, дедуктивний тощо» [217].

Як ми бачимо з опису, класифікація методів навчання досить широка, тому, на практиці більшість викладачів застосовують різноманітні методи, часто навіть поєднують їх між собою, для більш ефективного способу передачі знань з професійних дисциплін.

Особливої актуальності в контексті формування проєктних компетенцій набувають інтерактивні методи навчання. Оскільки вони дозволяють моделювати складні управлінські ситуації, моделювати освітні та наукові проєкти, апробовувати дидактичні методи, форми і засоби, перевіряти методи контролю якості, а також розвивати комунікативні навички, користування комп'ютерною технікою та формувати досвід колективного прийняття рішень. Інтерактивні методи формують базові компетенції майбутніх викладачів для успішного управління якістю освітніми проєктами.

«У наш час інтерактивні методи знаходять усе ширше використання при забезпеченні знань і вмінь їх здобувачів завдяки своїй фактично доведеній високій ефективності. Нині в освітньому процесі відомим та доступним для широкого використання є значний спектр різноманітних методів застосування міжособистісних способів реалізації інтеракцій. Це обумовлено, у першу чергу, розвитком інформаційно-технічних засобів, smart-технологій, сучасними сталими тенденціями розвитку ринку праці, світового освітнього простору та вимогами суспільства й держави» [111, с. 68].

«Термін «inter» означає «серед», а термін «act» –діяти, і таким чином «interact» тлумачиться як «взаємодіяти». Таким чином, інтерактивне навчання є діалогом, який заперечує домінування як когось одного, так і однієї думки

над іншою» [51, с. 40].

За твердженням О. Пометун, «мета інтерактивного навчання – створення педагогом умов навчання, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя. Саме це є принциповою відмінністю цілей інтерактивного навчання від цілей традиційної системи освіти» [232, с. 8].

Виділимо та обґрунтуємо інтерактивні методи навчання майбутніх викладачів, які формують готовність до управління якістю освітніми проєктами:

1. Метод проблемно-орієнтованого навчання (Problem-Based Learning).

Даний метод оснований на положеннях теорії конструктивізму, заснованої Ж. Піаже [497] та дослідженнях О. Савченко [280] присвячених активному розвиваючому навчанню. Студенти, як правило, працюють у малих групах на чолі з капітаном над проблемами дидактики вищої школи, вивчають реальні освітні проєкти, обговорюють результати. Метод чудово розвиває критичне та аналітичне мислення, формує науковий підхід до вирішення проблеми дослідження, навички прийняття управлінських рішень. Дослідження, проведені в університетах США у 2000-х роках, показують, що проблемно-орієнтоване навчання підвищує мотивацію до знань на 35%, покращує засвоєння професійних вмінь на 40% порівняно з традиційними методами.

2. Симуляційне моделювання освітніх проєктів. Фундамент цього методу був закладений на основі «теорії експериментального навчання» Д. Колба [474] та «концепції активного навчання» В. Кременя [139]. Освітній проєкт створюється в комп'ютерній симуляції за допомогою спеціального програмного забезпечення, яке моделює реальні освітні (і не тільки) процеси в уявному закладі освіти (такий собі симулятор школи). Студенти керують віртуальними освітніми проєктами, аналізуючи можливі зміни у процесах навчання (додавання або видалення різних об'єктів освітньої інфраструктури, благоустрій прилеглої території, розклади занять, форми навчання, зміни в успішності учнів тощо). Симуляційне моделювання освітніх проєктів дозволяє

відпрацьовувати навички управління ризиками, ресурсами та якістю без реальних наслідків, вивчаючи позитивні та негативні наслідки від різноманітних змін в освітньому процесі.

3. *Метод кейс-стаді з елементами ділової гри.* Базується на теорії ситуаційного навчання Дж. Лейва та Е. Венгера [479], концепції рефлексивної практики розвинутої Д. Шеном [510] та дослідженнях інтерактивних технологій навчання С. Сисоевої [287]. Студенти аналізують та обговорюють реальні кейси неуспішних та успішних освітніх проєктів, пропонуючи свої способи вирішення проблем, беруть на себе ролі різних учасників проєктної команди (керівників та підлеглих). Кейсовий метод дозволяє вивчити проблемну ситуацію з кількох сторін, а також запропонувати різні варіанти для її розв'язання. Такий метод підходить для вивчення чужого досвіду на основі вже завершених реальних освітніх проєктів чи реформ і оцінити їхній вплив на ЗВО.

4. *Інтерактивні воркшопи з використанням методології Design Thinking,* яка являє собою людино-орієнтована методологія інноваційного мислення та розв'язання проблем, шляхом поєднання науково-творчого підходу дослідження з аналітичним мисленням для вироблення рішень, які відповідають реальним потребам студентів. В основі методу лежить теорія творчого мислення Е. Де Боно [432; 433] та концепція людино-орієнтованого дизайну Т. Брауна [414], доповнених дослідженнями І. Зязюна [106] про педагогічну творчість. За такої методики навчання майбутні викладачі проходять п'ять етапів: 1) емпатія; 2) визначення проблеми; 3) генерація ідей, 4) розробка прототипу (моделі); 5) практична реалізація рішень для покращення якості освітніх проєктів. Design Thinking допомагає викладачам ЗВО створювати актуальні навчальні програми, які відповідають реальним потребам та запитам студентів, роботодавців. Методика дозволяє розробляти інноваційні освітні проєкти та рішення, покращувати якість навчання за допомогою сучасних технологій. Методологія Design Thinking особливо ефективна для розв'язання складних, неструктурованих проблем, які

вимагають нестандартних рішень, креативних ідей – саме таких, з якими стикаються сучасні освітні заклади у період військового стану.

5. *Метод мозкового штурму (Brainstorming)* при аналізі навчальних ситуацій, пошуку шляхів підвищення якості освітнього процесу. Мозковий штурм базується на теорії творчого мислення А. Осборна [493] та концепції латерального мислення Е. Де Боно [432; 433], доповнених дослідженнями О. Пометун [232; 233] та Л. Пироженко [234] щодо застосування інтерактивних методів у процесі навчання. Студенти у групах по 6–8 осіб висловлюють максимальну кількість ідей, зауважень та пропозицій для вирішення проблем управління якістю освітніх проєктів, дотримуючись при цьому принципів поблажливої критики на адресу опонентів. У процесі обговорення проблеми, із усього масиву висловлених ідей відбирають кращі, шляхом голосування аудиторії та коментування з боку викладача. Така процедура повторюється кілька разів, допоки не залишиться 1–3 способи розв’язання проблеми, які доцільно застосувати на практиці, оскільки вони набрали найбільшу кількість балів при оцінці якості та знайшли підтримку колективу студентів. Дослідження показують, мозковий штурм підвищує креативність рішень приблизно на 60% та розвиває дивергентне мислення майбутніх викладачів при реалізації освітніх проєктів.

6. Групова ділова гра за розробленим сценарієм професійної ситуації. Такий інтерактивний метод ґрунтується на «теорії ігрової діяльності» Й. Хейзінги [462] та «концепції імітаційного моделювання» Дж. Фон Неймана [489], доповнених ідеями С. Сисоевої [288] про «активні методи навчання» у ЗВО. Студенти відігрують різноманітні ролі учасників освітнього проєкту (керівник проєкту, методист, адміністратор, викладач, студент), моделюючи реальні ситуації управління якістю та аналізуючи свої дії, приймаючи рішення в умовах конкуренції та обмежених матеріально-технічних ресурсів. Метод розвиває системне мислення, навички колективної взаємодії, відповідальність за результати своєї праці, комунікативні компетенції, вміння оцінювати якість як своєї праці так і групи учасників.

Варто зауважити, кожен з охарактеризованих методів інтерактивного навчання сприяє формуванню базових компетенцій у майбутніх викладачів, зокрема: системного мислення, навичок управління проєктами, здатності до інновацій та ефективної командної роботи в освітньому середовищі ЗВО. Усі інтерактивні методи хоч і самодостатні, проте рекомендовано їх застосувати у поєднанні з класичними (лекція, дискусія, спостереження, моделювання, пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемний тощо). Ми вважаємо, виходячи із власного викладацького досвіду, що інтерактивні методи навчання найкраще підходять для підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами, оскільки вони моделюють реальне професійне середовище ЗВО, де успіх залежить від здатності студентів до продуктивної злагодженої співпраці між собою та викладачем при вирішенні проблем дослідження, а також швидкого ухвалення рішень та пристосування до змін та обмежень ресурсів для досягнення поставленої мети. Класичними дидактичними методами неможливо повною мірою розвинути управлінські якості через пасивне сприйняття інформації, оскільки вони не націлені на інновації.

Однак, щоб викладач повною мірою мав можливість реалізувати методи навчання, він має використовувати засоби навчання, які дозволяють візуалізувати дидактичний матеріал, зробити його змістовно-наповненим, сприйнятним для розуміння та осмислення.

«Візуалізація – це унаочнення, створення умов для безпосереднього спостереження, одержання видимого зображення яких-небудь предметів, явищ чи процесів у зручній для зорового сприйняття формі. Щоб візуалізувати навчальний матеріал слід його ретельно відібрати, структурувати і оформити в наочний образ так, щоб складне зробити зрозумілим, громіздке – компактным, довготривале – лаконічним тощо. Різні способи подання інформації та встановлення зав'язків між ними сприяють активній роботі мислення учнів, розвитку в них таких розумових операцій як аналіз, синтез, порівняння, аналогія, класифікація, узагальнення, абстрагування тощо. Спектр

форм візуалізації освітнього матеріалу достатньо широкий. Наприклад, комп'ютерні презентації, флеш анімації, відео/аудіо матеріали, зображення, діаграми, схеми, графіки, інтелект-карти тощо» [38, с. 6-7]. Отже, розглянемо засоби навчання, які доцільно використовувати при викладанні професійних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів для до управління якістю освітніми проєктами.

«Засоби навчання, на думку Ю. О. Жук, формують матеріальну та інформаційну складові освітнього середовища, впливають на діяльність суб'єкту навчання і організацію дидактичного процесу, створюють умови для забезпечення можливості досягнення конкретних, заздалегідь сформульованих, цілей навчання, котрі можуть характеризувати якість дидактичного процесу» [97, с. 13].

Дослідники М. О. Пристайло, М. М. Балака, Т. Ф. Щербина наголошують: «використання викладачем інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті призначено для підготовки до занять, реалізації освітнього процесу, контролю знань і вмінь студентів. Викладач повинен вміти застосувати технології електронного навчання та розробляти електронні мультимедійні ресурси – лабораторні практикуми, дистанційні курси, тестові програми. Використання нових методів навчання дозволяє привернути увагу студентів до матеріалу, що досліджується, і залучати їх у більш активну дискусію» [243, с. 6]. Саме для цього призначені технічні засоби навчання, які набувають широко поширення у ЗВО у зв'язку із розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій. Новітні цифрові технології в освітньому проєктуванні відображають інтеграцію здобутків педагогічної теорії та можливостей сучасних комп'ютерно-інформаційних систем. Технічні засоби навчання забезпечують реалізацію доказово-обґрунтованих методологій для візуалізації досліджуваних процесів, дидактичних моделей, а також для координації злагодженої навчально-дослідницької діяльності між студентами та контролю освітніх проєктів з метою оптимізації якісних показників навчальних досягнень.

«Найпростіші засоби, що використовуються у освітньому процесі (папір і олівець, дошка і крейда, лінійка і циркуль тощо), відомі здавна. Однак сьогодні з'являються нові типи технічних засобів навчання, надзвичайно складні та ефективні. Появою вони зобов'язані прогресу інформаційно-комунікаційних технологій, які проникають в освіту» [243, с. 8].

О. В. Кондрашова логічно розмірковує, що «засоби навчання, як відомо, є посередником, якого використовує викладач з метою спрощення спілкування. А фактично засоби навчання – це все те, що може допомогти студенту зрозуміти і вивчити. Конкретно, це може бути дошка, плакат, ілюстрація, фільм, слайд, модель, запис, текст або обладнання, за допомогою яких можна здобути конкретні знання і навички. Таке обладнання, як комп'ютери, проєктори, екрани, магнітофони, є засобами навчання, так, як і носії, які в них застосовуються: диски, фільми, касети, слайди, плівки тощо» [132, с. 53].

Впровадження технічних засобів навчання сприяє систематичній модернізації інфраструктури, матеріально-технічної бази ЗВО. Крім того, інформаційні технології (програмні засоби, комп'ютерна техніка, обладнання, цифрові комунікації) є універсальними засобами автоматизації та цифровізації процесів планування, реалізації та оцінювання якості освітніх проєктів. Завдяки інтелектуальним алгоритмам та програмним інструментам, інформаційні системи полегшують викладачам створення та візуалізації освітнього матеріалу (графіки, рисунки, віртуальні моделі, презентації, фото тощо), а також оперативно приймати рішення щодо коригування освітніх програм, проєктів, робочих навчальних програм дисциплін. Призначення технічних засобів навчання для управління освітніми проєктами є їхня здатність забезпечуючи гнучкість у плануванні ресурсів, розподілу завдань та координації робіт команди, контролю якості результатів.

«Технічні засоби навчання (ТЗН) – це сукупність дидактичних матеріалів і технічних пристроїв, які використовуються для передачі інформації, контролю і навчання. Інформаційні технічні засоби навчання

призначені для забезпечення прямої передачі навчальної інформації, контролюючі – для забезпечення контролю знань і навчаючі – для навчання» [243, с. 2].

«Технічні засоби навчання – це системи, комплекси, пристрої й апаратура, які застосовуються для подання та опрацювання інформації в процесі навчання з метою підвищення його ефективності. Технічні засоби навчання класифікують або за технологічною платформою (механічні, оптичні, акустичні, електричні, електронні та ін.), або за цільовою чи функціональною ознакою (виклад освітнього матеріалу, що підлягає засвоєнню; перевірка, наскільки добре засвоєно матеріал; стимулювання дослідницько-пізнавальної активності студента, діагностика здібностей, контроль знань та вмінь у вигляді тестування тощо)» [243, с. 8].

Т. Бербец наголошує, що «дидактичні засоби, як і методи чи форми, є частиною педагогічної системи. Вони виконують наступні основні функції:

- навчальна – самостійне використання учнями засобів навчання не тільки сприяє засвоєнню ними нових знань, але й формує вміння користуватися дидактичними, технічними, інформаційними та іншими засобами, формує культуру праці, забезпечує політехнічну освіту;
- інформаційна – засоби несуть в собі певний об'єм інформації, який є основним або допоміжним для підсилення дидактичного ефекту педагогічної діяльності учителя;
- контрольну – за допомогою технічних засобів можна здійснювати контроль теоретичних знань учнів на організаційно-підготовчому етапі проєктно-технологічної діяльності;
- розвиваюча – передбачає розвиток учнів у процесі навчання, сприяє розвитку мислення, мотивів і здібностей, формуванню волі, емоційно-почуттєвої сфери» [24].

«Загальновідомо, що тільки 15% інформації запам'ятовується при слуховому сприйнятті, 25% – при зоровому і 65% – при одночасному. Більше

85% людей, особливо молодих, володіє переважно зоровою пам'яттю» [243, с. 8].

О. В. Кондрашовою, «виявлено що діяльнісний підхід чітко спрямовує на виражений добір засобів навчання відповідно до навчальних цілей та згідно з критеріями добору, а саме: відповідність змісту; вартість; ефективність; частота використання; число студентів; придатність обладнання. Під час проєктування заняття засоби навчання мають бути застосовані, коли: 1) необхідно давати довгі технічні описи; 2) було б складно дати усне пояснення досить складному пункту заняття; 3) сам викладач має візуалізувати речі; 4) коли студенти виглядають після пояснення матеріалу дещо зніяковілими» [132, с. 54].

На нашу думку, концептуальною основою розробки дидактичних засад професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами є синтез шести сучасних методологічних підходів, які використовуються у вищій освіті: системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний.

Виявлено, що найбільш ефективними засобами навчання для управління якістю освітніми проєктами у контексті професійної підготовки майбутніх викладачів, є наступні:

1. Проєктно-орієнтовані симулятори педагогічного менеджменту. Спеціалізовані цифрові платформи дозволяють моделювати реальні педагогічні ситуації, процеси управління освітніми проєктами та визначати наслідки змін у ЗВО. Використовуючи проєктно-орієнтовані симулятори освітнього процесу майбутні викладачі отримують можливість практикувати прийняття рішень щодо розподілу ресурсів, планування робіт, делегування повноважень, планування навчальних програм та координації команди проєкту без ризику можливих негативних наслідків для реальних умов і студентів. Прикладами таких програмних засобів є: а) «SimSchool» (віртуальне освітнє середовище для відпрацювання педагогічних навичок з

різними типами студентів); б) «ClassSim» (симулятор управління класом учнів та освітніми процесами в ньому); в) «TeachLive» (доповнена реальність для практики викладання в контрольованому освітньому середовищі ЗВО). Подібні симулятори дозволяють відпрацьовувати навички управління якістю в спеціально створеному контрольованому освітньому середовищі з причинно-наслідковим зворотним зв'язком.

2. Інтерактивні кейс-стаді з управління освітніми проєктами.

Комплексні навчальні сценарії базуються на реальних прикладах успішних і неуспішних освітніх проєктах. Кейси відображають реальні ситуації з педагогіки, охоплюють багатoshарову структуру проблем, які розглядаються у навчальній ситуації, починаючи від стратегічного планування (мети, цілей, постановки проблеми) до операційних деталей реалізації (використання ресурсів, планування часу, види робіт). Майбутні викладачі аналізують причини успіхів і невдач, виходячи із аналізу ситуації кейсу, розробляють альтернативні варіанти рішень в групі, обґрунтовують свої управлінські підходи для забезпечення та контролю якості. Прикладами подібних кейсів можуть слугувати: державні реформи, досвід роботи закладів освіти, реальні освітні проєкти та науково-дослідницькі програми, практики роботи студентських наукових гуртків, аналіз проведених конференцій, симпозіумів та освітніх заходів тощо. Інтерактивні кейс-стаді з управління освітніми проєктами містяться в режимі реального доступу на платформах: а) «Harvard Business School Case Collection» (база економічних кейсів з теорії менеджменту, управління проєктами та керівництва персоналом); б) «Coursera Case Studies Platform» (інтерактивні кейси для освітніх проєктів); в) «EdCases» (спеціалізована платформа навчальних кейсів та ситуацій для освітніх закладів з різних предметів).

3. Цифрові портфоліо професійного розвитку майбутнього викладача з показниками компетентності (знання, вміння, навички, професійні якості).

Персоналізовані онлайн-системи дозволяють студентам фіксувати та документувати свій прогрес у вивченні як окремих дисциплін, так і окремих

міждисциплінарних питань щодо принципів, методів, засобів управління якістю освітніми проєктами. Індивідуальні портфоліо поєднують інструменти самооцінки, самоаналізу, рецензування і експертного оцінювання, забезпечуючи систематичний моніторинг розвитку проєктних компетентностей. Система оцінювання навчальних досягнень включає модулі для рефлексії, планування професійного розвитку та демонстрації досягнень. Для створення і ведення електронних портфоліо професійного розвитку майбутніх викладачів можуть використовуватися такі програмні продукти: а) «Mahara» (відкрита система електронних портфоліо для освіти); б) PebblePad (професійна платформа для створення навчальних портфоліо). Можуть бути у формі електронних блокнотів чи іншого спеціального програмного забезпечення налаштованого під освітні потреби конкретного студента.

4. *Віртуальні лабораторії симуляції (проєктування) освітнього процесу у ЗВО.* Імерсивні навчальні середовища, де студенти можуть експериментувати з різними методологіями управління проєктами (Agile, SCRUM, традиційний проєктний «waterfall» (характеризується послідовним, лінійним підходом до виконання робіт: аналіз вимог → планування → проєктування → розробка → тестування → впровадження → підтримка)) під час вирішення освітніх завдань. Віртуальні лабораторії симуляції освітнього процесу майбутніх викладачів у ЗВО можна порекомендувати такі як: а) «Labster» та «Virtual Labs (VLAB)» (віртуальні лабораторії для проєктування навчальних дисциплін, проведення педагогічних дослідів); б) «PhET Interactive Simulations» (інтерактивні симуляції для навчання). Віртуальні лабораторії оснащені інструментами та засобами для планування, моніторингу прогресу, управління ризиками та оцінювання якості результатів навчання.

5. *Мультимедійні презентації.* Навчальний предмет структурується на персоналізовані навчальні модулі, які підлаштовують під індивідуальний прогрес та потреби кожного студенті. Презентації дозволяють візуалізувати

окремі положення освітнього матеріалу для його кращого засвоєння. Мультимедійні презентації можна створювати у програмах: а) MS «Power Point 2020» (презентація із анімованими елементами; б) «Prezi» (інтерактивні презентації з нелінійною структурою); в) «Genially» (створення інтерактивного мультимедійного контенту для предметів та модулів); г) «H5P» (допоміжний інструмент для створення інтерактивного освітнього контенту, взаємодії). Мультимедійні презентації розробляються під кожен окрему тему або навчальний модуль і можуть містити: фото та відеоматеріали, аудіозаписи, схеми, художні ілюстрації, таблиці, рисунки, діаграми, графіки тощо. Особлива увага приділяють розвитку «soft skills» майбутніх викладачів, важливих для управління якістю освітніх проєктів.

6. Інформаційно-комунікативні платформи призначені для командної роботи над освітніми проєктами. Єдині інтегровані он-лайн робочі простори поєднують в собі можливості та засоби інформаційної комунікації, розміщення завдань та лекційного матеріалу, спільного редагування документів та оцінювання якості. Рекомендується обирати наступні інформаційно-комунікативні платформи для командної роботи над освітніми проєктами: а) «Microsoft Teams for Education» (комплексна платформа для освітньої співпраці); б) «Slack for Education» (корпоративний месенджер адаптований для освіти); в) «Discord Education Hub» платформа для спілкування та співпраці студентів; г) «Zoom» (для проведення відеоконференцій). Такі платформи дозволяють майбутнім викладачам набувати досвіду роботи в розподілених командах. Студенти мають можливість вести власні блоги та форуми, стріми, під час яких вести дискусії та висвітлювати свої враження від вивченого матеріалу, освітнього прогресу, проблеми та успіхи студентського життя у ЗВО.

7. Інтелектуальні системи аналітики навчальних даних. Засоби, що використовують технології «big data» (обробки великого масиву даних) та штучного інтелекту, призначені аналізу ефективності освітніх проєктів. Студенти вчаться застосовувати методики оцінювання успішності, школи

оцінювання, критерії та показники професійних компетентностей. Найбільш популярні інтелектуальні такі системи аналітики даних про результати успішності та наукової роботи майбутніх викладачів: а) «Blackboard Analytics» (система аналізу навчальних даних в LMS); б) «BrightBytes» (платформа для аналізу дидактичних технологій та їх впливу на успішність студентів). У результаті виникає можливість визначати динаміку розвитку майбутніх викладачів, згідно навчальних результатів і приймати обґрунтовані рішення щодо коригування стратегій розвитку та організації освітнього процесу у ЗВО.

Втім, описані вище технічні засоби навчання забезпечують ґрунтовну фахову підготовку майбутніх викладачів до ефективного управління якістю освітніми проєктами, при цьому забезпечують логічне поєднання теоретичних знань дисциплін з практичними навичками та сучасними ІКТ у ЗВО.

Варто зауважити, що в дидактиці, для максимальної ефективності використання описаних технічних засобів важливим є правильний вибір викладачем організаційних форм навчання. Завдання форм навчальної діяльності полягає в оптимальному поєднанні можливостей ІКТ з педагогічними цілями, завданнями освітнього процесу та методикою викладання дисциплін. Тому, в подальшому, доцільно розглянути сутність поняття «форма» в педагогічному аспекті, оскільки від цього залежить ефективність організації освітнього процесу майбутніх викладачів.

«*Форма* (лат. *forma* – зовнішність, устрій, образ): 1) зовнішній вигляд, обрис предмета; 2) будь-яке зовнішнє вираження змісту; 3) вид, устрій, тип, структура чогось; 4) спосіб здійснення, виявлення дії, процесу тощо» [146].

«З боку навчання, зазначає Н. Калита, «форма» – це спеціальна конструкція процесу навчання. Характер цієї конструкції зумовлений змістом процесу навчання, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів. Ця конструкція навчання представляє собою внутрішню організацію змісту, який в реальній педагогічній дійсності виступає як процес взаємодії, спілкування вчителя з учнями при роботі над певним навчальним матеріалом» [116, с. 230].

«Згідно положень Статті 49 Закону України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 року № 1556-VII, форми здобуття освіти в закладах вищої освіти бувають: а) інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); б) дуальна (на підставі договору між ЗВО та роботодавцем (підприємством, установою, організацією тощо), що визначає порядок працевлаштування здобувача вищої освіти та оплати його праці)» [244].

Дослідники Л. А. Мацко, М. Д. Прищак, В. Ю. Годлевська, наводять визначення: «форми організації навчання – спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком. Нині серед різноманітних організаційних форм виділяються такі: урок, екскурсія, семінар, практичне заняття, лабораторна робота, практикум, тренінг, факультатив, домашня самостійна робота, екзамен, залік, консультація, інструктаж, реферат, курсова робота, дипломна робота, індивідуальне навчання та інші» [179, с. 83-84].

Отже, у результаті проведеного дослідження було встановлено, що для ефективного формування у майбутніх викладачів готовності до управління якістю освітніми проектами рекомендується застосовувати комплекс взаємопов'язаних форм організації навчання, які забезпечують поступове накопичення практичного досвіду і теоретичних знань з професійних дисциплін, а саме:

1. Проектні семінари-практикуми – являють собою інтегровану форму навчання (поєднує семінарське та практичне заняття), яка організована таким чином, що студенти працюють у малих групах (3-5 чоловік на чолі з капітаном) над реальними освітніми кейсами. Заняття структуроване на три етапи: а) обговорення та повторення основних положень теми минулої лекції; б) письмова робота в групах над аналізом освітнього проекту; в) виступ кожного капітана групи щодо вирішення проблеми освітнього проекту та дискусія з опонентами інших команд. Кожен семінар-практикум структурується навколо конкретного етапу проектного циклу: від генерації ідеї, вирішення проблеми, планування ресурсів, організації робіт до контролю

якості та оцінки результатів проєкту. Особливістю такої форми організації заняття є групова взаємодія, яка імітує реальні умови роботи в освітніх закладах, формуючи навички управління обмеженими ресурсами, встановлення часових рамок (графік Г. Ганта) та необхідність узгодження управлінських рішень з різними стейкхолдерами.

2. Коворкінг з управління якістю освітніми проєктами для створення гнучкого робочого середовища, де учасники можуть ділитися досвідом, знаннями та встановлювати ділові зв'язки, шукати однодумців для формування команди. Для професійної підготовки майбутніх викладачів у ЗВО коворкінг може бути ефективним високорезультативною формою організації навчання, як: простір для дослідницької роботи над освітніми проєктами та оцінювання якості, середовище для обміну педагогічним досвідом, майданчик для міждисциплінарної співпраці та взаємодії про роботі над проєктами. Характерні особливості освітнього коворкінгу у ЗВО для студентів магістратури: спільний діловий простір для студентів різних спеціальностей або курсів, взаємонавчання через обмін досвідом та знаннями, гнучкість у виборі часу та способів навчання, можливість працювати над індивідуальними або груповими проєктами, доступ до спільних ресурсів (ІКТ, обладнання, навчальної літератури, програмного забезпечення).

3. Науково-педагогічний гурток з лабораторією якості освіти – це форма групової організації навчання, де студенти занурюються у дослідницьку діяльність з вивчення показників ефективності освітніх проєктів. Майбутні викладачі аналізують великі масиви даних, використовують статистичні методи, створюють власні метрики для оцінювання якості освітніх процесів. Особливий акцент робиться на розвитку аналітичного мислення та здатності визначати причинно-наслідкові зв'язки. Учасники працюють з матрицями ризиків якості, розробляють сценарії кризових ситуацій та формують стратегії їх подолання. Науково-педагогічний гурток взаємодіє із профільною кафедрою факультету ЗВО, студенти якого займаються підготовкою наукових публікацій, авторських дидактичних

методик, підготовлюють засоби навчання, беруть участь у науково-практичних конференціях, беруть участь у реалізації освітніх проєктів та програм академічного обміну.

4. *Коучинг-сесії з лідерства у викладацькій діяльності* спрямовані на формування «soft skills», необхідних для успішного керівництва освітніми проєктами. Коучинг в проєктній діяльності потрібно розглядати як систематичний процес розвитку студента або команди, у якому фахівець – коуч (досвічений експерт з управління, педагогіки, психології), сприяє особі (або групі) у досягненні визначених цілей розв’язання поставленої проблеми за допомогою структурованих діалогів, навідних чи дискусійних запитань та психологічних прийомів координації, саморефлексії. На відміну від традиційного консультування фахівець уникає надання прямих рекомендацій чи готових рішень, натомість стимулюючи клієнта до самостійного пошуку відповідей на свої проблеми через розкриття внутрішнього потенціалу. Процес коучинг-сесії під час заняття зазвичай охоплює такі етапи: а) визначення цілей (студент розповідає про проблему, з метою встановлення мети, вимірюваних критеріїв оцінювання результату); б) дослідження діяльності (коуч застосовує відкриті запитання для ідентифікації бар’єрів, ресурсів та поточного стану студента); в) генерація шляхів вирішення проблеми, стратегій розвитку та опцій (студент формулює альтернативні стратегії дій на основі саморефлексії та самоаналізу); г) планування та підтримка (наукове обґрунтування конкретних кроків вирішення проблеми з подальшою оцінкою прогресу через періодичні сесії та коригування дій та поведінки). Через рольові ігри, психологічні тренінги чи індивідуальні консультації під час яких студенти розвивають навички командної роботи, вирішення конфліктів, подолання стресових станів, підвищення мотивації до професійної діяльності. Коучинг-сесії в педагогіці ефективні для подолання комунікаційних бар’єрів та формування лідерських якостей у майбутніх викладачів, а також сприяє удосконаленню методів викладання вчителями шляхом зміни поведінкових моделей для досягнення оптимальних результатів.

5. Рефлексивні майстер-класи для студентів старших курсів надають можливість об'єктивно та суб'єктивно проаналізувати набутий досвід з управління якістю освітніми проєктами, а також систематизувати отримані знання з професійних дисциплін та сформувати індивідуальну модель розвитку педагогічно-наукової діяльності у ЗВО. У контексті підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів, майстер-класи передбачають інтеграцію елементів моделі Колба, де рефлексія слугує мостом між конкретним досвідом і абстрактною концептуалізацією, посилюючи метакогнітивні навички та сприяючи стійкому професійному зросту. Процес рефлексивних майстер-класів розгортається в кілька етапів: а) студенти беруть участь у структурованих дискусіях, де через групові обговорення визначають труднощі та успіхи в управлінні освітніми проєктами; б) учасники документують свої труднощі, аналізуючи емоційні, когнітивні та поведінкові аспекти проєктної діяльності, що сприяє систематизації знань і виявленню патернів у професійній поведінці; в) презентація власних здобутків, де студенти демонструють сформовані психолого-педагогічні рекомендації, моделі, отримуючи зворотний зв'язок від одногрупників, викладачів. Через обговорення та дискусії, письмові рефлексії, презентації власних досягнень, реалізованих ідей, майбутні викладачі усвідомлюють свої як сильні сторони так і слабкі сторони, визначають можливості для подальшого розвитку в сфері управління якістю освітніми проєктами.

Таким чином, виділені та обґрунтовані форми організації навчання створюють повноцінну систему підготовки майбутніх викладачів у ЗВО, що забезпечує поступовий перехід від теоретичного знання до практичного застосування компетенцій з управління якістю освітніми проєктами.

Саме тому, важлива роль в організації процесу професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО відводиться педагогічним технологіям. Як відомо, в кожній країні існує своя система вищої освіти, яка має унікальні культурні особливості. Саме педагогічні технології забезпечують конструювання навчально-виховного процесу через взаємопов'язані компоненти планування,

реалізації та контролю освітньої діяльності з метою досягнення прогнозованих навчальних результатів у конкретних соціально-педагогічних умовах ЗВО. Вони слугують для поєднання викладачами теоретичних знань з практичними інструментами для ефективної організації освітнього процесу своїх студентів. Сучасні освітні технології характеризуються системністю, відтворюваністю, інтерактивністю, результативністю та можливістю гнучкої адаптації до різних освітніх моделей.

«Поняття «педагогічна технологія» відоме з 20-х років ХХ ст. Масове впровадження технологій навчання дослідники відносять до початку 60-х рр. ХХ століття і пов'язують його з реформуванням спочатку американської, а згодом і європейської школи. Сучасні педагогічні технології охоплюють коло теоретичних і практичних питань управління, організації освітнього процесу, методів та засобів навчання, що пов'язано з реалізацією педотехнічних ідей, які висловлювали на межі ХХ ст. засновники прагматичної психології та педагогіки (І. Джеймс, Д. Дьюї, С. Холл, Р. Торндайк), представники «індустріальної педагогіки» (Ф. Тейлор, Ф. Гільберт)» [212, с. 4].

«Прикладами таких технологій в сучасних умовах розвитку освіти виступають нові концепції, освітні системи, методики організації навчання та виховання. Наприклад, модель особистісно орієнтованого соціального виховання, раннього розвитку, розвивального навчання, модульного навчання, проблемного навчання тощо. Педагогічна технологія у своїй меті задовольняє сучасні запити суспільства, побудована як модель в освітній діяльності у змісті, формах і засобах організації педагогічної взаємодії учасників. Варіативність і адаптованість певної педагогічної технології передбачає наукового та практичного дослідження, коли обираються форми педагогічного впливу з урахуванням індивідуальних можливостей вихованців (учнів, студентів), визначається зміст і методи навчання (виховання). Прикладом педагогічних технологій є тренінгове навчання, модульне навчання, інтегроване та предметне навчання, система опорних схем, ігрові технології розвитку дитини, арт-терапія, культурологічний розвиток через

навчання епохами, дистанційне навчання та ін.» [86, с. 15–16].

І. В. Зайченко, аналізуючи роль технологій навчання та виховання, вказує, що «теорія озброює педагогів-практиків професійними знаннями про особливості виховних процесів людей різних вікових груп, соціальних утворень, уміннями прогнозувати, проєктувати і здійснювати навчально-виховний процес в різноманітних умовах, оцінювати його ефективність. Новітні технології навчання й виховання, ефективні методики народжуються також у педагогічних лабораторіях» [102, с. 8].

В. Є. Харагірло під навчальною технологією розуміє «послідовність дій викладача і здобувачів освіти для гарантованого досягнення навчальних цілей при вивченні освітнього предмета, що передбачає застосування певної сукупності методів і засобів навчання, реалізацію змісту навчання. У контексті дослідження навчальна технологія виступає формою дидактичного проєкту і одночасно інноваційною моделлю представлення процесу навчання» [102; 336, с. 14].

Н. П. Наволокова вважає, що «поняття «педагогічна технологія» в освітній практиці вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

І. Загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень дидактична, виховна технології характеризують цілісний освітній процес у даному регіоні, ЗВО, на певному щаблі навчання. Тут педагогічна технологія синонімічна педагогічній системі: в неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу.

ІІ. Методичний (предметний) рівень: предметна педагогічна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання та виховання в межах одного предмета, класу, вчителя (методика викладання предметів, методика компенсуючого навчання, методика роботи вчителя, вихователя).

ІІІ. Локальний (модульний) рівень: локальна технологія є технологією окремих частин навчально-виховного процесу, вирішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності,

формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія уроку, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи та ін.)» [89, с. 9–10].

«Під педагогічною технологією», Т. Б. Поясок та О. І. Беспарточна розуміють: «систему найбільш раціональних способів досягнення поставленої педагогічної мети, наукова організація навчально-виховного процесу, що визначає найбільш раціональні й ефективні способи досягнення кінцевих освітньо-культурних цілей. Кожна дидактична задача розв'язується за допомогою адекватної технології навчання, цілісність якої забезпечується взаємопов'язаними розробкою і використанням її компонентів: організаційної форми, дидактичного процесу і кваліфікації вчителя» [239, с. 31].

«Педагогічна технологія (за визначенням Д. В. Чернілевський, О. М. Джеджула, Н. А. Гунько) – це система способів, прийомів, кроків, послідовність виконання котрих забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості вихованця. Ознаки даної технології: змістовність, ефективність, економічність, відтворюваність, корективність, діагностичність» [375, с. 54].

А. В. Розтока [275], відповідно, у сукупності ознак, технології навчання поділяє:

За рівнем застосування:

- загальнопедагогічні (стосуються загальних положень освітніх процесів);
- предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів);
- локальні та модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За чинником психічного розвитку:

- біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам);
- соціогенні (переважають соціальні чинники);
- психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою:

- матеріалістичні та ідеалістичні;
- діалектичні й метафізичні;
- наукові та релігійні;
- гуманістичні й антигуманні;
- антропософські та теософські;
- вільного виховання й примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду:

- асоціативно-рефлекторні
- біхевіористські;
- розвивальні;
- сугестивні;
- нейролінгвістичні;
- гештальт технології та ін.

5. За ставленням до дитини:

- авторитарні;
- дидакто-центристські;
- особистісно орієнтовані.

6. За орієнтацією на особистісні структури: – інформаційні; – операційні;

- емоційно-художні й емоційно-моральні;
- технології саморозвитку;
- евристичні;
- прикладні технології.

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю:

- структурно-логічні технології навчання (поетапне формулювання дидактичних завдань, вибору способу їх розв'язання, діагностики та оцінювання одержаних результатів);
- інтеграційні технології (дидактичні системи, які забезпечують інтеграцію різнопредметних знань і вмінь, різних видів діяльності на

рівні інтегрованих курсів, навчальних тем, навчальних проблем та інших форм організації навчання);

- ігрові технології (ігрова форма взаємодії педагога й дітей, яка сприяє формуванню вмінь розв'язувати завдання на основі компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету). В освітньому процесі використовують театралізовані, ділові, рольові, комп'ютерні ігри, імітаційні вправи, ігрове проектування та ін.;
- комп'ютерні технології (реалізуються в дидактичних системах комп'ютерного навчання на основі взаємодії «вчитель – комп'ютер – учень» за допомогою інформаційних, тренінгових, розвивальних, контролюючих та інших навчальних програм);
- діалогові технології (пов'язані зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на суб'єктивному рівні;
- тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчальнопізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань у процесі навчання (тести, психологічні тренінги інтелектуального розвитку, розв'язання управлінських завдань)» [275, с. 46–48].

«Педагогічна технологія відображає процес розробки і реалізації в освітній установі педагогічного проєкту, який:

- відображає певну систему педагогічних поглядів; спрямований на досягнення конкретної освітньої мети; визначає зразок професійно-педагогічної діяльності щодо його реалізації;
- зразок професійно-педагогічної діяльності, закладений у педагогічній технології, виконуючи нормативну функцію, дає можливість педагогу в процесі реалізації мети створити за зразком нові утворення при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників педагогічної взаємодії;

- відтворення і стійкість педагогічної технології в інших педагогічних ситуаціях забезпечується зверненням педагога до фундаментальних норм діяльності щодо проєктування і реалізації педагогічної технології;
- якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня педагогічної майстерності педагога;
- гуманістична сутність педагогічної технології визначається її спрямованістю на задоволення як потреб, інтересів і можливостей до навчання учня, так і вимог суспільства щодо соціалізації, професійного розвитку і саморозвитку» [239, с. 31–32].

Отже, педагогічна технологія об'єднує у собі: методи, засоби, форми, які застосовує викладач при організації освітнього процесу у ЗВО, згідно поставлених навчально-педагогічних цілей.

На нашу думку, педагогічні технології – це цілісна науково-методична система, яка містить взаємопов'язані дидактичні елементи, що формують організацію процесу професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами: а) концептуально-цільовий блок (філософсько-методологічну основу та ієрархію навчальних цілей); б) змістово-процесуальний блок (структурований дидактичний зміст, методичну систему та організаційні форми); в) інструментально-технологічний блок (алгоритмічну структуру, засоби навчання та комунікативну систему); г) діагностично-корекційний блок (моніторингову систему, зворотний зв'язок та корекційні механізми); д) особистісно-адаптивний блок (диференціацію навчання, мотиваційну систему та розвивальний компонент); е) рефлексивно-прогностичний блок (аналітичний компонент та прогностичні механізми), які у своїй синергетичній взаємодії забезпечують планомірне конструювання, реалізацію та оптимізацію освітнього процесу для досягнення передбачуваних та діагностованих результатів навчання в конкретних організаційно-педагогічних умовах з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів освітньої діяльності.

Таким чином, виходячи з розуміння педагогічних технологій як цілісної науково-методичної системи взаємопов'язаних дидактичних елементів та наведеної класифікації освітніх технологій, доцільно виділити три найкращі освітні технології для професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у ЗВО:

1. Проектне навчання – ґрунтується на конструктивістській філософії вищої освіти, яка розглядає формування професійних знань майбутніх викладачів через активну, наперед сплановану практико-орієнтовану діяльність. Основна мета проектного навчання – формування навичок планування, координації робіт команди та оцінки якості освітніх результатів. Студенти опановують науково-теоретичні засади з теорії проектного менеджменту, концепцій якості освіти, психології, інформатики та комп'ютерної техніки, управління персоналом, педагогіки вищої школи через спільну роботу в командах, де кожен з учасників відіграє специфічні ролі відповідно до своїх здібностей та інтересів. При цьому широко використовуються електронні платформи управління проектами. Контроль якості реалізується через поетапне оцінювання проектних результатів з постійним зворотним зв'язком між студентами та викладачем. Мотивація забезпечується через автономію у виборі тем та методів реалізації проектів. Навчання завершується рефлексивним аналізом ефективності проектної діяльності.

2. Гейміфікація при вивченні професійно-орієнтованих дисциплін – базується на інтерактивних методах навчання і теорії самодетермінації, завдяки чому навчання перетворюється на ігровий, комунікативний процес. Важливо забезпечити підвищення внутрішньої мотивації та формування стійких професійних навичок управління якістю освіти у майбутніх викладачів. Навчальний матеріал структурується у вигляді квестів (інтерактивних змістових модулів) з управління освітніми проектами, симуляцій процесів контролю якості з активним використанням кейсів, ділових ігор, ситуаційних задач. Використовуються цифрові платформи

дистанційного он-лайн навчання (Moodle, Google classroom) з системами балів, рейтингів, оцінок та досягнень. Реалізується студенто-центриський підхід через розроблення персоналізованих освітніх траєкторій, навчально-рекомендації, консультування з боку викладача, самостійне проходження педагогічної практики. Мотиваційна система поєднує внутрішні мотиватори (автономія, майстерність) із зовнішніми (бали, визнання). Оцінка досягнень дозволяє прогнозувати динаміку розвитку компетентностей у студентів.

3. *Он-лайн навчання* ґрунтується на коннективістській теорії, розглядаючи здобуття освіти як інформаційно-комунікаційну взаємодію через віртуальне середовище, як мережевий феномен. Основна мета – формування комп'ютерної грамотності (підготовка документів, пошук і передача даних, математично-економічні розрахунки) та навичок дистанційного управління освітніми проєктами у майбутніх викладачів. Навчання організується у формі кредитно-рейтингової структури з можливістю нелінійного освоєння матеріалу та елементами науково-пошукової діяльності. Використовуються системи управління навчанням (Canvas LMS, Blackboard, Brightspace D2L), відеоконференцій (Zoom, MS Team) та інструменти спільної роботи (Open Plan, Primavera). Навчання поєднує асинхронні та синхронні форми: вебінари, онлайн-семінари, задачі, вправи, тести, віртуальні проєктні команди. Персоналізація забезпечується через адаптивні навчальні плани з плаваючим графіком. Автоматизовані системи оцінювання відстежують прогрес та надають рекомендації для корекції.

Узгоджене впровадження усіх трьох описаних вище дидактичних технологій створює у освітньому процесі стійкий синергетичний ефект. Проєктне навчання забезпечує практичну спрямованість, гейміфікація підвищує мотивацію та активізацію науково-дослідницької роботи, а он-лайн дистанційні платформи гарантують формування проєктної компетентності у майбутніх викладачів. Представлена комплексна система забезпечує професійну надійність та готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами в умовах цифрової трансформації освіти.

Варто зауважити, що визначення рівня сформованості педагогічної готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО проводиться за певними критеріями.

Високий рівень характеризується системним розумінням методології управління освітніми проєктами та здатністю до інноваційної проєктної діяльності (педагогічної, виховної, дослідницької). Майбутні викладачі демонструють глибоке знання принципів та концепцій забезпечення якості освіти, володіють сучасними інформаційно-комунікативними та програмними інструментами проєктного менеджменту, здатні адаптувати їх до специфіки освітньої сфери. Студенти виявляють стратегічне мислення, вміють формулювати довгострокові цілі проєктів та розробляти плани їх досягнення з урахуванням ризиків та обмежень. Характерною особливістю є здатність до лідерства в міждисциплінарних командах, координація діяльності окремих учасників освітнього процесу. Важливого значення набуває уміння вирішувати конфлікти та мотивувати студентів до досягнення спільних цілей. Такі фахівці демонструють високий рівень рефлексивності, постійно аналізують результати своєї проєктної діяльності, ініціюють процеси вдосконалення методів роботи та активно використовують міжнародний досвід управління якістю освіти. Майбутні викладачі здатні безпосередньо встановлювати і визначати критерії оцінки якості освітніх результатів.

Середній рівень відображає достатнє володіння майбутніми викладачами основними принципами управління освітніми проєктами та базовими поняттями про систему управління якістю з окремими проявами творчого підходу до вирішення професійних завдань у ЗВО. Майбутні викладачі можуть застосовувати стандартні методи проєктного менеджменту у типових ситуаціях, однак відчують труднощі при роботі з нестандартними або мультидисциплінарними проєктами. Студенти загалом здатні до продуктивної роботи в команді під керівництвом досвідченого лідера (викладача або старости-відмінника), можуть виконувати більшість делегованих завдань та забезпечувати показники контролю якості.

Характерними рисами професійної підготовки майбутніх викладачів є фрагментарність у застосуванні теоретичних знань на практиці, недостатня самостійність у прийнятті оперативних рішень, обмежена здатність до адаптації методів роботи відповідно до специфічних задач освітнього середовища. Такі фахівці потребують додаткової методичної підтримки, консультування, менторства з боку викладачів-керівників при плануванні складних наукових проєктів. Втім, студенти мають базові навички рефлексивного аналізу, але не завжди здатні самостійно ініціювати процеси саморозвитку. Вони усвідомлюють важливість моніторингу якості освітніх результатів, однак можуть відчувати труднощі при розробці критеріїв оцінювання та відображення складних показників.

Низький рівень характеризується поверхневим розумінням лише основних принципів управління освітніми проєктами і первинними навичками забезпечення якості освітнього процесу. Майбутні викладачі мають здебільшого розрізнені, фрагментарні знання основних концепцій проєктного менеджменту, часто плутають між собою базові поняття та не здатні встановлювати логічні зв'язки між різними етапами реалізації проєктної діяльності. Студенти мають низьку мотивацію до педагогічної діяльності, відчують значні труднощі при плануванні навіть простих освітніх заходів, не вміють адекватно оцінювати ресурси, узгоджувати часові параметри, необхідні для реалізації освітніх проєктів. Характерними проявами є пасивна позиція у командній роботі, залежність від постійних вказівок керівництва та нездатність до самостійного прийняття рішень навіть у стандартних педагогічних ситуаціях. Такі фахівці демонструють низький рівень професійної адаптації, рідко аналізують результати своєї діяльності та не проявляють ініціативи щодо вдосконалення своїх методів проєктної діяльності. Недостатньо розвинута інформаційно-комп'ютерна та комунікативна компетентність. Студенти мають слабе розуміння сутності якості освіти, часто сприймають контроль якості як формальну процедуру, не усвідомлюючи взаємозв'язку між якістю освітніх процесів та результатів

навчання. Спостерігається опір інноваціям та схильність до використання застарілих методів роботи.

Також, слід виділити критерії оцінювання готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО:

1. Організаційно-педагогічний критерій відображає готовність майбутніх викладачів до системного планування, координації та управління освітніми проєктами в межах організаційної структури ЗВО. Даний критерій охоплює сформованість професійних навичок майбутніх викладачів формувати модульну структуру навчальної дисципліни, часове та ресурсне планування освітньої діяльності, вміння розробляти концептуальні засади проєктів відповідно до місії та цілей ЗВО. Організаційний компонент охоплює навички управління бюджетом проєктів, вміння розробляти організаційні структури управління проєктами, встановлювати надійні інформаційні комунікаційні канали між усіма учасниками команди. Педагогічна складова критерію характеризується здатністю інтегрувати проєктну діяльність у навчально-виховний процес, розробляти педагогічно обґрунтовані методики реалізації освітніх проєктів та забезпечувати їх відповідність психолого-дидактичним принципам навчання. Важливим показником є вміння створювати сприятливе освітнє середовище для розвитку творчої активності та самостійності студентів.

2. Критерій навичок реалізації освітніх проєктів характеризує практичну готовність майбутніх викладачів до безпосереднього впровадження освітніх та дослідницьких проєктів у освітньому середовищі. Даний критерій відображає технологічну компетентність у використанні сучасних цифрових інструментів управління проєктами, здатність використовувати міжнародні стандарти проєктного менеджменту до специфіки освітньої сфери, а також навички роботи з різноманітними стейкхолдерами та управління якістю освітнього процесу у ЗВО. Операційна складова критерію передбачає вміння розділяти складні завдання на прості задачі, розробляти деталізовані, структуровані плани з чіткими термінами та відповідальними особами. Окрім

цього, студент повинен забезпечувати ефективний контроль реалізації всіх етапів проєкту. Методична компетентність виявляється у здатності застосовувати оптимальні засоби, форми, технології та методи викладання, розробляти інноваційні освітні продукти та послуги. Особливо цінними, у цьому контексті, є навички управління ризиками освітніх проєктів.

3. Критерій здатності забезпечувати якість освітнього процесу відображає готовність майбутніх викладачів до впровадження та забезпечення системи якості освітніх проєктів у ЗВО. Такий критерій охоплює розуміння міжнародних стандартів якості освіти, вміння розробляти показники оцінювання освітніх результатів. Аналітична компетентність вбирає в себе: навички пошуку, аналітико-синтетичної обробки, передачі та інтерпретації даних щодо ефективності освітніх проєктів. Для цього майбутній викладач повинен розвинути вміння використовувати математико-статистичні методи оцінки досягнення цілей навчання, порівнювати їх між собою для різних проєктів. Регулятивна складова критерію характеризується здатністю впроваджувати процедури внутрішнього аудиту якості освітніх проєктів, а також навички управління процесами акредитації та зовнішнього оцінювання. Особливого значення набуває здатність до створення культури якості в освітній організації, формування у всіх учасників проєктів відповідальності за результати навчання у ЗВО.

Таким чином, запропоновані нами критерії визначення рівня сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами створюють комплексну аналітично-діагностичну педагогічну систему, яка дозволяє не лише об'єктивно оцінити поточний стан здатності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами, але й визначити індивідуальну траєкторію їхнього професійного розвитку у ЗВО.

Ефективна підготовка майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами можлива лише за умови побудови та реалізації педагогічної системи, яка об'єднує теоретичну, практичну та дослідницьку

складові, а також застосування інтерактивних методів навчання з урахуванням кращого вітчизняного та міжнародного досвіду.

Розроблено й охарактеризовано *чотирикомпонентну структуру готовності* майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами. *Мотиваційно-ціннісний* компонент охоплює стійку внутрішню мотивацію до вдосконалення професійних компетентностей, усвідомлення суспільної значущості якісної освіти та ціннісне ставлення до саморозвитку; *когнітивний* – системне засвоєння теоретичних знань з педагогіки, психології, проєктного менеджменту, стандартів якості та нормативно-правової бази; *операційний* – практичні уміння й навички планування, організації, контролю та коригування освітніх проєктів, застосування технологій Agile, Scrum, Lean; *рефлексивний* – критичне мислення, здатність до самоаналізу й об’єктивного оцінювання ефективності реалізованих проєктів.

Система підготовки майбутнього викладача (магістрів галузі знань А1 «Освіта», спеціальності А1 «Освітні науки», ОП «Педагогіка вищої школи») до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти являє собою цілісну, теоретично обґрунтовану конструкцію, що інтегрує системний, діяльнісний, компетентнісний, релятивістський, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи. Наукове значення полягає у системному розв’язанні актуальної проблеми формування у майбутніх викладачів готовності до управління якістю освітніх проєктів через чотирикомпонентну структуру (мотиваційно-цільовий, навчально-методичний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінний компоненти), сукупність педагогічних умов та відповідний діагностичний інструментарій.

Система забезпечує науково обґрунтований перехід від фрагментарного підходу до підготовки викладачів до цілісної системи, що сприяє підвищенню якості освітнього процесу в ЗВО, розвитку проєктної культури педагогічних кадрів та їх здатності до ефективного управління освітніми проєктами в умовах сучасних викликів. Вона створює методологічне підґрунтя для модернізації освітньо-професійних програм, інтеграції міжнародних

стандартів управління якістю та впровадження інноваційних технологій навчання. Практична цінність системи полягає у можливості її використання як інструменту для підготовки викладачів нового покоління, здатних забезпечувати конкурентоспроможність української вищої освіти на глобальному рівні.

Наступним кроком нашого дослідження є розробка структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Зокрема, В. Носаченко, зокрема він вказує, що «модель включає мету, цілі, завдання, принципи, підходи, педагогічні умови, зміст, форми, методи, засоби, технології, компоненти, критерії і рівні готовності майбутніх учителів до безперервного професійного розвитку» [211, с. 81].

Певною мірою дидактичну модель можна розглядати як етап планування освітнього проєкту, тобто його структурно-логічну побудову (організацію освітнього змісту професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами).

Н. М. Гнедко тлумачить «поняття «побудувати модель» – означає здійснити матеріальну чи уявну імітацію реальних властивостей системи шляхом створення спеціальних аналогів, які відтворюють принципи її організації та функціонування. Отже, за допомогою моделі можна визначити мету й завдання розвитку проблеми, основні складові частини (блоки) й об'єктивні зв'язки між ними, а також перекласти на абстрактну мову (символьну, знакову, графічну тощо) складові частини моделі й обрати спосіб її зображення та конструювання» [59, с. 34].

На переконання С. С. Вітвицької «педагогічний зміст моделі виявляється в тому, що вона дозволяє виділити актуальні та перспективні завдання навчально-виховного процесу, виявити та проаналізувати зв'язок між імовірними, очікуваними та бажаними змінами об'єкта, що вивчається» [42, с. 160].

Особливості проектування педагогічних моделей описують І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова, на їхню думку: «дидактична модель це – організація та здійснення цілеспрямованих психолого-дидактичних впливів, котрі забезпечують ефективність функціонування педагогічної системи й уможливають досягнення функційного результату як вияву належного рівня сформованості компетентностей майбутніх учителів на ґрунті створення відповідного комплексу дидактичних умов. При створенні моделі необхідно визначити: об'єкт і предмет моделювання; цілі і завдання; суб'єкти освітнього процесу; зміст освітньої діяльності; організаційні форми методи і засоби реалізації освітнього процесу; здійснення та перебіг освітньої діяльності моніторинг освітніх результатів. У процесі побудови моделі підготовки майбутніх вчителів до педагогічної діяльності визначаємо відповідні вимоги до моделей у педагогічному моделюванні: об'єктивність; суб'єктивність; нормативність; інтерактивність; адаптивність; відкритість» [192, с. 8]. Проте, педагогічне моделювання системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, попри свої беззаперечні переваги, все-таки, має певні обмеження, про які слід пам'ятати та враховувати при організації освітнього процесу.

Так, О. П. Цюняк вказує, що «жодна модель не дає вичерпного уявлення про досліджувану систему, не дає змоги повністю передбачити та описати траєкторію її розвитку. Тому, під час конструювання моделі доводиться знаходити компроміс між її складністю, кількістю включених елементів і рівнем валідності» [340, с. 189].

Враховуючи вказані методологічні особливості моделювання та можливі обмеження, при розробці дидактичної системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами важливо визначити оптимальний набір компонентів (структурно-логічних елементів – блоків), який забезпечить адекватне відображення реального освітнього процесу без надмірного ускладнення структури.

Розроблено *структурно-функціональну модель системи підготовки*

майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Модель є багатокомпонентною та цілісною і містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: цільовий (мета – формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО; завдання – розвиток знань, формування навичок забезпечення якості освіти та розвиток лідерських якостей; базові й спеціальні принципи; системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи); змістовий (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти готовності; теоретична, практична та методична підготовка); процесуальний (форми – лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття; методології – Waterfall, Agile, Hybrid; методи – проєктні роботи, інтерактивні методи, проблемне навчання, моделювання; педагогічні умови реалізації); технологічний (практико-орієнтовані, контекстні та проєктні технології навчання; цифрові й ІКТ-платформи та традиційні засоби навчання); діагностично-результативний (критерії оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційним та рефлексивним показниками; рівні готовності – високий, середній, низький; діагностичний інструментарій); результат – сформована готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Модель функціонує як відкрита система з механізмами зворотного зв'язку та слугує методологічною основою для подальшої експериментальної перевірки.

Ефективна підготовка майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами можлива лише за умови системної інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької складових на основі поєднання класичних і інтерактивних методів навчання з урахуванням кращого вітчизняного та міжнародного досвіду.

Виділено компоненти структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО (рис. 1):

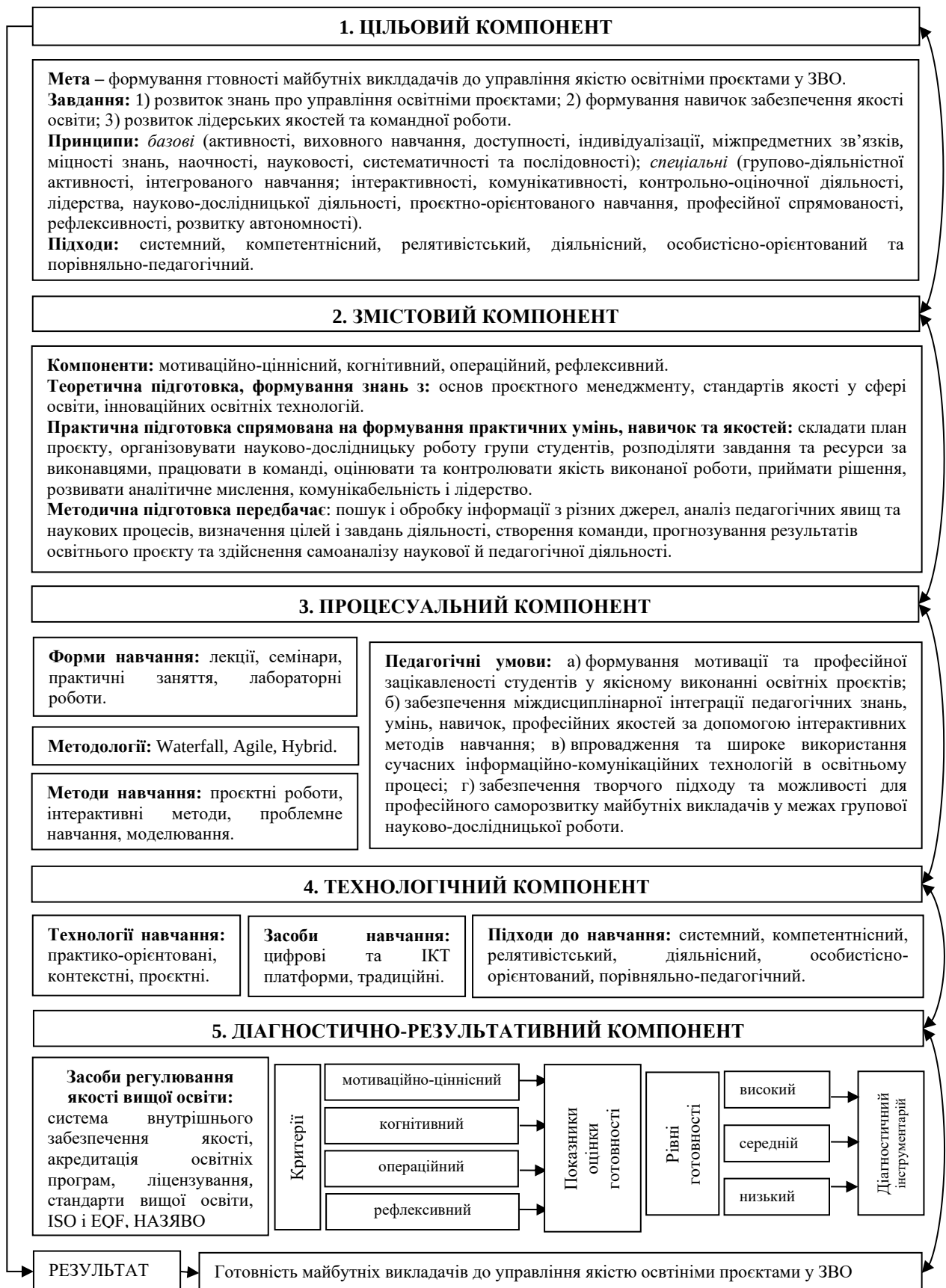


Рис. 1. Структурно-функціональна модель системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

1. *Цільовий компонент* – визначає загальну педагогічну спрямованість моделі. Мета полягає у формуванні готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Завдання, що конкретизують мету, охоплюють: 1) розвиток знань про управління освітніми проєктами; 2) формування навичок забезпечення якості освіти; 3) розвиток лідерських якостей та командної роботи. Реалізація компонента ґрунтується на системі принципів, поділених на базові (активності, виховного навчання, доступності, індивідуалізації, міжпредметних зв'язків, міцності знань, наочності, науковості, систематичності та послідовності) і спеціальні (групово-діяльнісної активності, інтегрованого навчання, інтерактивності, комунікативності, контрольно-оцінкової діяльності, лідерства, науково-дослідницької діяльності, проєктно-орієнтованого навчання, професійної спрямованості, рефлексивності, розвитку автономності). Виділено підходи: системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний.

2. *Змістовий компонент* – відображає структуру навчального матеріалу, необхідного для досягнення поставленої мети та реалізації завдань. Виділено компоненти готовності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний. Теоретична підготовка передбачає формування знань з основ проєктного менеджменту, стандартів якості у сфері освіти та інноваційних освітніх технологій. Практична підготовка спрямована на формування практичних умінь, навичок та якостей: складати план проєкту, організовувати науково-дослідницьку роботу групи студентів, розподіляти завдання та ресурси за виконавцями, працювати в команді, оцінювати та контролювати якість виконаної роботи, приймати рішення, розвивати аналітичне мислення, комунікабельність і лідерство. Методична підготовка передбачає пошук і обробку інформації з різних джерел, аналіз педагогічних явищ та наукових процесів, визначення цілей і завдань діяльності, створення команди, прогнозування результатів освітнього проєкту та здійснення самоаналізу наукової й педагогічної діяльності.

3. *Процесуальний компонент* – описує внутрішню організацію освітнього процесу у закладі вищої освіти. Охоплює: форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи), методології навчання (Waterfall, Agile, Hybrid) та методи навчання (проектні роботи, інтерактивні методи, проблемне навчання, моделювання). Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами: а) формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проектів; б) забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок, професійних якостей за допомогою інтерактивних методів навчання; в) впровадження та широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; г) забезпечення творчого підходу та можливості для професійного саморозвитку майбутніх викладачів у межах групової науково-дослідницької роботи.

4. *Технологічний компонент* – відображає інноваційні педагогічні підходи до реалізації навчального процесу. До його складу входять: технології навчання (практико-орієнтовані, контекстні, проектні); засоби навчання (цифрові та ІКТ платформи, традиційні); підходи до навчання (системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований, порівняльно-педагогічний).

5. *Діагностично-результативний компонент* – забезпечує якісну та кількісну оцінку ефективності структурно-функціональної моделі, що дає змогу приймати виважені управлінські рішення. Містить засоби регулювання якості освіти, критерії та показники оцінки готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний, рефлексивний), рівні готовності та діагностичний інструментарій. Критерії та показники дозволяють об'єктивно виміряти результати навчання, що відповідає вимогам до системи забезпечення якості освіти у закладі вищої освіти. Готовність до управління якістю освітніми проектами оцінюється за трьома рівнями: високим, середнім та низьким. Встановлено, що засоби технічного регулювання якості

підготовки майбутніх викладачів у ЗВО становлять цілісну систему нормативних, стандартизуючих та інструментальних механізмів, яка охоплює державні стандарти вищої освіти, процедури ліцензування й акредитації освітніх програм, внутрішні системи забезпечення якості та зовнішні інструменти оцінювання (зокрема діяльність НАЗЯВО), використання цифрових платформ та ІКТ (Canvas, Moodle, штучний інтелект, VR/AR-технології), застосування параметричних метрик і критеріїв оцінювання відповідно до міжнародних стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, а також інтеграцію міжнародних механізмів гармонізації (Болонський процес, Європейська рамка кваліфікацій ESG ENQA, академічна мобільність), що забезпечує відповідність освітнього процесу державним і міжнародним вимогам та сприяє формуванню готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів.

Отже, розроблена нами система підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО являє собою цілісну інноваційну педагогічну систему, яка забезпечує комплексне вирішення проблеми формування готовності у майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами через поєднання теоретичних знань з професійних дисциплін із практичною діяльністю.

4.3. Теоретичні підходи до формування професійної готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами

Поточний етап розвитку системи вищої освіти в Україні характеризується активізацією процесів інтеграції у єдиний європейський освітній простір. Зокрема, прослідковуються тенденції впровадження інноваційних педагогічних технологій (інтерактивних методів, електронних платформ дистанційного навчання, зміни форм організації занять)

орієнтованих на забезпечення високої якості освітніх послуг. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема підготовки нових викладачів, а саме викладачів, здатних не лише передавати знання із професійних дисциплін своїм студентам, а й ефективно управляти освітніми процесами за допомогою проєктних методик навчання.

Важливо відмітити результати дослідження В. І. Лугового [163; 164; 165], О. М. Слюсаренко [294], які підкреслюють важливість забезпечення якості вищої освіти як стратегічного пріоритету розвитку освітньої системи держави. Проєктний підхід в освіті, який розглядається О. І. Пометун [234], Л. Буркова [34], може слугувати як ефективний інструмент модернізації змісту освітнього матеріалу і створення інтерактивного процесу передачі знань. Водночас питання формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами залишається недостатньо дослідженим. У зв'язку із чим постає проблема розробки нових концептуальних засад формування готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

У вітчизняній педагогічній науці проблема готовності до професійної діяльності обґрунтована у праці Ю. І. Вербиненко [41]. Вчена тлумачать «готовність до соціально-педагогічної діяльності» як складне особистісне психологічне утворення, яке поєднує в собі усвідомлення ролі педагогічної професії в суспільстві, соціальну відповідальність, намагання самостійно та творчо вирішувати професійні задачі, установку на актуалізацію наявних знань. Наприклад, Н. Г. Ничкало [207] визначає наукову категорію «професійна готовність педагога» як інтегративну якість особистості, що характеризується наявністю професійних знань, умінь, навичок, професійних костей і виражається через призму позитивного ставлення до педагогічної діяльності. О. А. Дубасенюк [83; 84] розглядає «готовність викладача вищої школи» як цілісне особистісне психолого-педагогічне утворення, здатне забезпечити успішність виконання професійних функцій у закладі освіти. Окрім того, як показує досвід та опитування студентів, для розвитку

готовності майбутнього викладача до професійної діяльності доцільно застосовувати інтерактивні методи навчання. Зокрема, дослідники С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [226; 289] та Т. М. Сорочан [300] акцентують увагу на необхідності формування у викладачів здатності до інноваційної діяльності, що є особливо важливим в контексті управління освітніми проєктами.

Водночас професійна готовність викладача не може розглядатися ізольовано від контексту якості освітньої діяльності, оскільки саме забезпечення якості є основним критерієм ефективності науково-викладацької роботи. Варто звернути увагу на деякі фундаментальні праці, присвячені управлінню якістю освіти як системному феномену.

Проблематика управління якістю освіти розглядається у працях Г. В. Єльнікової [96], Л. І. Даниленко [70], В. І. Маслова, О. С. Боднара, К. В. Гораш [177]. Якість освіти визначається як збалансована відповідність процесу, результату та освітньої системи меті, науково-педагогічним завданням, потребам і очікуванням учасників освітнього процесу, відповідність нормам (стандартам) професійної підготовки кадрів для ЗВО. Згідно освітньої концепції В. І. Лугового [165], управління якістю освіти передбачає системний підхід до забезпечення, оцінювання та вдосконалення освітньої діяльності у ЗВО. При цьому акцент уваги робиться на важливості впровадження внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО. О. І. Локшина [161] підкреслює необхідність орієнтації закладів освіти на міжнародні стандарти якості освіти та європейські рамки кваліфікацій при проєктуванні освітніх програм професійної підготовки майбутніх викладачів.

Як показує досвід, одним із найефективніших інструментів практичної реалізації управління якістю освіти виступає проєктна методологія, що дозволяє структурувати освітню діяльність, визначити чіткі критерії успішності та забезпечити системний моніторинг результатів. Саме тому особливої уваги заслуговує аналіз наукових підходів різних дослідників до

розуміння сутності освітніх проєктів та специфіки проєктної діяльності в педагогічній практиці ЗВО.

Теоретичні засади проєктної діяльності в освіті закладено у працях О. І. Пометун [234], Т. М. Десятов [73], які розглядають освітній проєкт як обмежену в часі цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на створення унікального освітнього продукту або послуги, здатного забезпечити формування професійної готовності та якості освіти майбутніх викладачів. Дослідниця Н. В. Морзе [195] вивчає особливості реалізації інформаційно-комунікаційних проєктів в освіті, наголошуючи на необхідності формування у викладачів інформаційно-комп'ютерних компетентностей. С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик [289] характеризують проєктну діяльність як форму організації навчання та науково-дослідницької роботи, яка сприяє розвитку творчого мислення, самостійності, дисциплінарності та відповідальності студентів.

Науково-теоретичне обґрунтування особливостей формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами має вагоме значення не тільки для розвитку теорії, а й практики вищої освіти в Україні. Теоретична цінність дослідження полягає у розширенні наукового розуміння інтерпретації процесів забезпечення якості освіти через проєктну діяльність, інтерактивні методи навчання та цифрові технології дистанційного навчання. Практичне значення дослідження виявляється у можливості науково обґрунтованого вдосконалення освітньо-професійних програм підготовки магістрів та докторів філософії педагогічного профілю, розробці інноваційних методик навчання проєктному менеджменту в освіті, створенні контрольно-діагностичного інструментарію оцінювання готовності викладачів до управління якістю освітніх проєктів. Передбачається, що результати дослідження можуть бути апробовані та впроваджені у ЗВО, що забезпечить підвищення конкурентоспроможності вітчизняної системи вищої освіти та її гармонізацію з європейськими стандартами якості підготовки викладачів.

На нашу думку, формування професійної готовності майбутніх викладачів до управління освітніми проєктами повинне бути спрямоване на розвиток у майбутніх викладачів управлінських компетентностей через органічну інтеграцію змістовного, методичного, практичного та дослідницького компонентів їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти. Крім того, повинно включати організаційно-педагогічні стратегії впровадження інноваційних форм і методів навчання, адаптацію технологій проєктного менеджменту з інших сфер діяльності, а також залучення стейкхолдерів до процесу формування у здобувачів здатності до якісного планування, реалізації, моніторингу та оцінювання освітніх проєктів відповідно до сучасних стандартів якості освіти.

На переконання Г. П. Бондаренко «головне завдання проєктних технологій у сучасній закладах освіти – забезпечити формування таких ключових компетенцій, як інформаційна, що передбачає розвиток умінь здійснювати пошукову діяльність, складати план дій, обробляти інформацію, ефективно обмінюватися нею; здатність вчитися впродовж життя, що передбачає розвиток вмінь планувати й організовувати власну діяльність; підприємницька, що реалізується через вміння грамотно й зрозуміло презентувати власні ідеї; соціальна, що має забезпечити вміння аргументовано й грамотно висловлювати власну громадянську позицію. Формування означених компетентностей досягається завдяки розв’язання творчо-навчальних завдань, спрямованих на стимулювання інтересу учнів до нових знань» [33, с. 40].

Формування готовності у майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів потребує застосування комплексу організаційних форм освітнього процесу, кожна з яких виконує специфічні функції у професійній підготовці. Теоретичний фундамент проєктного управління в освітній сфері закладається через лекційні курси та семінарські заняття, тоді як практичні та лабораторні заняття створюють умови для опанування технологій проєктування, планування та втілення різноманітних освітніх ініціатив.

Індивідуальна навчальна діяльність здобувачів стимулює поглиблене вивчення матеріалу та формування дослідницьких навичок, а індивідуальні та групові консультації з викладачами забезпечують подолання складних теоретичних і практичних завдань. Проєктні лабораторії та майстерні відтворюють автентичне середовище проєктної роботи, а навчальна та виробнича практика надає можливість безпосередньої участі у функціонуючих проєктах освітніх закладів. Системна інтеграція всіх зазначених форм організації навчання є необхідною умовою цілісного формування проєктної компетентності здобувачів вищої освіти. Доцільно наголосити, що розвиток управлінських компетентностей у сфері забезпечення якості освітніх проєктів вимагає впровадження інноваційних педагогічних технологій і методик, які демонструють значну результативність завдяки залученню майбутніх фахівців до участі в актуальних освітніх ініціативах установ, організацій, структурних підрозділів ЗВО.

В. Г. Козленко наголошує на тому, що «формування проєктної компетентності у майбутніх учителів є ключовим аспектом їхньої професійної підготовки. Вона допомагає вчителям розробляти та реалізовувати інноваційні навчальні проєкти, сприяє активному та творчому навчанню, розвиває їхні здібності у плануванні та організації освітнього процесу. Впровадження проєктної компетентності в підготовку майбутніх учителів дозволяє підвищити якість освіти та забезпечити більш інноваційний та ефективний підхід до навчання та виховання учнів» [128, с. 108]. «Для формування проєктної компетентності застосовуються різноманітні інтерактивні дидактичні підходи: 1) Рольові ігри. Цей дидактичний метод дозволяє студентам відтворити реальні ситуації, в яких вони виступають у ролі вчителів, учнів, батьків, адміністрації та інших учасників освітнього процесу. Це допомагає збільшити їхнє розуміння та вміння працювати з різними соціальними групами і реалізовувати проєкти, що враховують потреби всіх сторін; 2) Проєктні науково-дослідні завдання. Створення проєктів в учнівських командах є ефективним способом практичного навчання

майбутніх вчителів. Вони мають змогу вирішувати реальні проблеми, розробляти навчальні матеріали та педагогічні проєкти, що сприяє розвитку їхніх пізнавальних і організаційних навичок. 3) Практико-орієнтоване та проблемне навчання. Інтерактивні вправи допомагають студентам у практичному опануванні проєктних інструментів і методів. Це може включати здійснення досліджень, публічних виступів, взаємодію з партнерами тощо; 4) Колективне (групове) навчання. Робота студентів в малих проблемних групах під час інтерактивних занять сприяє розвитку комунікативних навичок та здатності співпрацювати в команді. Майбутні вчителі навчаються працювати разом, обговорювати ідеї, знаходити компроміси і досягати спільних цілей; 5) Використання сучасних освітніх технологій під час професійної підготовки вчителів. Залучення сучасних технологій у навчальний процес, таких як відео-конференції, електронні платформи, вебінари тощо, допомагає студентам більш ефективно вивчати нові педагогічні підходи та інновації, що сприяє розвитку проєктної компетентності» (таблиця 4.2.) [127, с. 247-248].

Цілеспрямоване поєднання інноваційних педагогічних методик, організаційних форматів та освітніх технологій створить умови для становлення у майбутніх викладачів професійних компетентностей, необхідних для успішного забезпечення якості в процесі реалізації освітніх проєктів.

Таким чином, враховуючи думки вище вказаних вчених, можна стверджувати, що структура готовності викладача до управління якістю освітніми проєктами містить сукупність взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, навчально-методичного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального), які забезпечують здатність майбутнього педагога ефективно планувати, організовувати, реалізовувати та контролювати освітні проєкти у ЗВО з дотриманням встановлених стандартів (нормативів) якості.

Таблиця 4.2

Педагогічні методи і засоби розвитку професійних компетентностей з управління якістю освітніх проєктів у майбутніх викладачів

Компетентність	Характеристика	Методи і засоби навчання
1	2	3
Проектно-управлінська компетентність	Здатність розробляти, планувати, організовувати, контролювати та оцінювати реалізацію освітніх проєктів з дотриманням принципів проєктного менеджменту.	кейс-метод, робота в проєктних групах, симуляції реальних проєктних ситуацій, тренінги з проєктного менеджменту, використання програмних засобів.
Комунікативна компетентність	Уміння ефективно взаємодіяти з усіма учасниками проєктної команди, налагоджувати продуктивну комунікацію зі стейкхолдерами, вести переговори та презентувати результати проєкту.	рольові ігри, діалогові та дискусійні методи, публічні виступи та презентації, майстер-класи з навичок ефективної комунікації, відео-тренінги.
Аналітико-дослідницька компетентність	Здатність здійснювати моніторинг та аналіз ситуації, визначати потреби, ризики, можливості для обґрунтування доцільності проєкту, а також досліджувати та оцінювати його результативність	проблемні лекції, аналіз кейсів, навчальні дослідницькі проєкти, SWOT та PEST аналіз, вебінари з сучасних методів проєктного аналізу.
Креативно-інноваційна компетентність	Уміння генерувати нові ідеї, творчо підходити до вирішення проблем, впроваджувати інноваційні підходи та технології в рамках освітнього проєкту.	брейнстормінг, методи розвитку креативного мислення, конкурси стартаппроєктів, майстер-класи інноваторів, залучення до експериментів.
Компетентність з управління персоналом	Здатність формувати проєктну команду, розподіляти ролі та обов'язки, делегувати повноваження, мотивувати та розвивати членів команди.	ділові ігри, моделювання ситуацій командної взаємодії, тренінги лідерських якостей, веб-квести на тему мотивації та розвитку команди.
Компетентність із забезпечення якості	Уміння інтегрувати стандарти та принципи управління якістю на всіх етапах реалізації освітнього проєкту, здійснювати контроль якості та вживати заходи для її підвищення.	вивчення стандартів якості в освіті, аналіз систем управління якістю, практикуми з інструментів контролю якості, розробка індикаторів якості.
Компетентність з управління ресурсами	Здатність ефективно планувати, забезпечувати та раціонально використовувати фінансові, матеріально-технічні, інформаційні ресурси для досягнення цілей проєкту.	вирішення кейс-ситуацій, розрахунково-аналітичні практикуми, імітаційні ігри з логістики проєктів, використання віртуальних тренажерів і платформ.

Джерело: [354, с. 128–129]

На основі аналізу наукових джерел [3; 5; 23; 56; 58; 67; 101; 202; 305; 412] та власного педагогічного досвіду [354] виокремлюємо наступні компоненти формування готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами:

1. Мотиваційно-цільовий компонент визначає спрямованість особистості майбутнього викладача на професійну діяльність з управління якістю освітніми проєктами та включає формування стійкої внутрішньої мотивації до постійного вдосконалення професійних компетенцій, розвиток пізнавального інтересу до інноваційних педагогічних технологій та методів управління якістю, усвідомлення особистісної та суспільної значущості якісної освіти, ціннісне ставлення до професійного саморозвитку та безперервного навчання. Відбувається чітке розуміння цілей професійної підготовки, формування позитивного ставлення до управлінської діяльності в освітній сфері, розвиток відповідальності за результати педагогічної роботи, прагнення до досягнення високих стандартів якості в освітніх проєктах, готовність долати професійні труднощі та здатність до самомотивації у процесі реалізації складних управлінських завдань, що в сукупності забезпечує формування стійкої професійної позиції та активної життєвої настанови на успішну кар'єру викладача-менеджера освітніх проєктів.

Мотиваційно-цільовий компонент (заохочення здобувачів освіти) передбачає:

- встановлення психолого-педагогічних цілей навчання з управління проєктами;
- розвиток внутрішньої та зовнішньої мотивації до постійного вдосконалення професійних компетенцій майбутніх викладачів в сфері управління якістю, стійкий інтерес до інноваційної педагогічної діяльності;

- формування чіткого розуміння важливості управління якістю для успішної реалізації освітніх проєктів, усвідомлення значущості управління якістю освітніх проєктів для професійного розвитку;
- ціннісне ставлення до безперервного професійного вдосконалення;
- відповідальність за результати освітньої діяльності.

2. Навчально-методичний компонент є базовим елементом професійної готовності, що забезпечує інтелектуальну основу для успішної реалізації управлінської та викладацької діяльності. Когнітивна складова професійної підготовки майбутніх викладачів охоплює систему знань, розумових операцій та інтелектуальних здібностей, необхідних для ефективного управління якістю освітніх проєктів у ЗВО.

Навчально-методичний компонент (передача професійних знань) передбачає:

- вивчення основних теоретичних положень педагогіки та психології (методів викладання, навчальних форм і засобів, методів психологічного аналізу, концепції виховання, способів активізації мислення тощо);
- вивчення науково-теоретичних засад управління якістю освітніми проєктами (принципи, концепції, методи, функції);
- опанування елементів та процесів управління якістю освітніх проєктів;
- засвоєння інструментів та технік управління якістю (аудити, статистичні методи, методики покращення процесів тощо);
- формування знань з педагогічного менеджменту та теоретичних основ управління якістю освіти, розуміння сутності проєктного менеджменту в освітній сфері, знання нормативно-правової бази забезпечення якості вищої освіти;
- володіння методологією педагогічного проєктування;
- обізнаність з міжнародними стандартами освітньої якості, методиками оцінювання та управління якістю освіти.

3. Операційно-діяльнісний компонент забезпечує практичну готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами через формування системи професійних умінь та навичок, необхідних для ефективної реалізації управлінських функцій в освітній сфері. Формується розвиток і професійне становлення майбутнього викладача, який набуває здатності планувати, організовувати, контролювати та коригувати освітні проєкти з урахуванням вимог якості; оволодіння практичними навичками визначення критеріїв та показників якості освітніх послуг, розробки та впровадження систем моніторингу, проведення аудитів та застосування статистичних методів контролю якості; формування умінь роботи в команді, лідерства, ефективної комунікації та прийняття управлінських рішень у нестандартних ситуаціях; здатність застосовувати сучасні педагогічні, інформаційно-комунікаційні та проєктні технології (Agile, Scrum, Lean) в освітній практиці; володіння методами педагогічного проєктування, бюджетування, управління ризиками та стейкхолдерами освітніх проєктів. Формування цього компонента здійснюється через активні форми навчання – кейс-методи, ділові ігри, тренінги, майстер-класи, проєктну діяльність, професійне стажування та участь у реальних освітніх проєктах, що забезпечує трансформацію теоретичних знань у практичні компетенції та готовність до самостійної професійної діяльності з управління якістю в динамічному освітньому середовищі.

Операційно-діяльнісний компонент (формування практичних умінь та навичок) передбачає:

- формування вмінь та навичок застосовувати знання про управління проєктами на практиці через навчальні кейси, тренінги, ділові ігри, майстер класи, вебінари, проєктну діяльність, професійне стажування тощо;
- розвиток практичних навичок спільної роботи, лідерства, побудови команди проєкту;

- вдосконалення аналітичних, науково-дослідницьких та когнітивних здібностей майбутніх викладачів для аналізу даних, виявлення проблем, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, алгоритм побудови моделі проєкту та методів прийняття управлінських рішень;
- уміння планувати та організовувати освітні проєкти;
- здатність визначати критерії та показники якості освітніх послуг;
- навички розробки та впровадження системи моніторингу якості;
- уміння застосовувати сучасні педагогічні та інформаційні технології;
- здатність до командної роботи та управління проєктною командою.

4. Рефлексивно-оцінний компонент забезпечує здатність майбутніх викладачів до усвідомленого аналізу та оцінювання власної професійної діяльності з управління якістю освітніми проєктами, включаючи розвиток критичного мислення, навичок самоаналізу та самооцінки власних управлінських дій і педагогічних рішень, уміння об'єктивно оцінювати ефективність реалізованих освітніх проєктів за визначеними критеріями якості, здатність виявляти причини успіхів і невдач, аналізувати власні професійні досягнення та дефіцити компетентностей. Даний компонент передбачає формування готовності до коригування професійної діяльності на основі рефлексивного осмислення досвіду, здатності до конструктивного сприйняття критики та зворотного зв'язку від учасників освітнього процесу. Формується усвідомлення потреби у постійному професійному саморозвитку та самовдосконаленні, уміння визначати індивідуальну траєкторію професійного зростання та планувати заходи щодо підвищення власної кваліфікації у сфері управління якістю освіти.

Рефлексивно-оцінний компонент включає:

- розвиток критичного мислення, генерування педагогічних ідей, здатності до самоаналізу та самооцінки;
- формування вміння комунікації та інформаційної діяльності;
- заохочення до професійного саморозвитку та навчання;

- здатність до критичного аналізу власної викладацької діяльності;
- уміння оцінювати ефективність освітніх проєктів;
- готовність до коригування професійних дій на основі рефлексії;
- здатність до самоосвіти та професійного саморозвитку.

Традиційна модель педагогічної освіти, орієнтована переважно на передачу предметних знань, не повною мірою відповідає викликам сучасності, де від викладача вимагається не лише володіння фаховими компетентностями, а й здатність до проєктної діяльності, управління освітніми інноваціями, забезпечення та моніторингу якості освітніх процесів у відповідності до національних та міжнародних стандартів. У цьому контексті особливого значення набуває звернення до досвіду провідних вітчизняних науковців, які розробили концептуальні засади модернізації системи професійної підготовки викладачів, акцентуючи увагу на практико-орієнтованості, дослідницькій спрямованості та міжнародній інтеграції як базових векторах розвитку сучасної освіти. Формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами вимагає поєднання класичних методів навчання (лекції, семінари, самостійна робота з науковою літературою), що забезпечують засвоєння теоретичних основ управління якістю, педагогічного менеджменту та проєктної діяльності, з інтерактивними методами (кейс-методи, ділові ігри, тренінги, воркшопи, проєктні семінари, вебінари), які створюють умови для активної участі здобувачів у моделюванні реальних управлінських ситуацій та набуття досвіду прийняття рішень.

Н. Г. Ничкало [207] та Т. І. Сущенко [313] підкреслюють важливість використання проблемно-пошукових методів навчання у підготовці майбутніх викладачів. Застосування методу проєктів у професійній освіті викладачів дозволяє сформулювати не лише предметні знання, а й універсальні компетентності управління освітніми процесами.

О. І. Локшина [161; 162] та Т. М. Десятов [73] акцентують увагу на необхідності інтернаціоналізації підготовки викладачів через участь у міжнародних освітніх проєктах, академічну мобільність та вивчення кращих

світових практик забезпечення якості освіти.

О. В. Аніщенко [9], Т. М. Сорочан [300], Л. Б. Лук'янова [166] наголошують на важливості формування дослідницької компетентності викладачів, що є основою для об'єктивного оцінювання якості освітніх проєктів та їх постійного вдосконалення.

Особливу ефективність демонструють змішані форми організації освітнього процесу, де традиційні методи закладають концептуальну базу знань, а інтерактивні технології забезпечують їх трансформацію у професійні компетентності через активну діяльність, колаборативне навчання, рефлексію досвіду та безпосередню участь у розробці й реалізації освітніх проєктів з дотриманням вимог до якості.

Таким чином, ефективна підготовка майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами можлива лише за умови системної інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької складових на основі поєднання класичних і інтерактивних методів навчання з урахуванням кращого вітчизняного та міжнародного досвіду. Запропонований методологічний підхід забезпечує формування не лише предметних знань, а й універсальних управлінських, проєктних та рефлексивних компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах трансформації вищої освіти. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку освітніх програм та навчально-методичних комплексів, що реалізують визначені методологічні засади підготовки викладачів до управління якістю освітніми проєктами.

Висновки до четвертого розділу

Установлено, що проєктне навчання реалізує три взаємопов'язані функції: інтегративну (об'єднання теоретичних знань із практичними вміннями в цілісній картині педагогічної діяльності), дослідницьку (формування аналітичного та креативного мислення) і рефлексивну (розвиток

самодисципліни, самоаналізу та здатності до безперервного професійного вдосконалення). Доведено, що проєктний підхід активізує внутрішню мотивацію, сприяє розвитку метакогнітивних здібностей, емоційного інтелекту, навичок колаборації та соціальної відповідальності, формуючи проєктну культуру майбутнього викладача. Проаналізовано вітчизняні та міжнародні освітні проєкти («Teach For Ukraine», «Нова українська школа», «EdCamp Ukraine», «Erasmus+ Teacher Academies», «European Schoolnet Academy»), що підтвердило універсальність принципів проєктного навчання.

Здійснено аналіз нормативно-правового підґрунтя підготовки науково-педагогічних кадрів в Україні та виявлено дев'ять системних проблем: обмеженість практичної підготовки, застарілість навчальних програм, рідкісне застосування проєктної методики, формальний характер управління якістю, недостатню увагу до «soft skills», обмежену академічну мобільність, недофінансування підвищення кваліфікації, відірваність програм від потреб ринку праці та специфічні загрози й обмеження умов воєнного стану. На основі аналізу навчальних планів магістерських програм провідних педагогічних університетів України систематизовано склад професійних компетентностей майбутніх викладачів за чотирма складовими: знання, уміння, навички та фахові якості.

Ефективна підготовка майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами можлива лише за умови системної інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької складових на основі поєднання класичних і інтерактивних методів навчання з урахуванням кращого вітчизняного та міжнародного досвіду.

Розроблено структурно-функціональну модель системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Модель є багатокomпонентною та цілісною і містить п'ять взаємопов'язаних компонентів: цільовий (мета – формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО; завдання – розвиток знань, формування навичок забезпечення якості освіти та розвиток лідерських

якостей; базові й спеціальні принципи; системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи); змістовий (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти готовності; теоретична, практична та методична підготовка); процесуальний (форми – лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття; методології – Waterfall, Agile, Hybrid; методи – проєктні роботи, інтерактивні методи, проблемне навчання, моделювання; педагогічні умови реалізації); технологічний (практико-орієнтовані, контекстні та проєктні технології навчання; цифрові й ІКТ-платформи та традиційні засоби навчання); діагностично-результативний (критерії оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційним та рефлексивним показниками; рівні готовності – високий, середній, низький; діагностичний інструментарій); результат – сформована готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Модель функціонує як відкрита система з механізмами зворотного зв'язку та слугує методологічною основою для подальшої експериментальної перевірки.

З'ясовано, що структура готовності викладача до управління якістю освітніми проєктами містить сукупність взаємопов'язаних компонентів (мотиваційно-ціннісного, навчально-методичного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінювального), які забезпечують здатність майбутнього педагога ефективно планувати, організовувати, реалізовувати та контролювати освітні проєкти у ЗВО з дотриманням встановлених стандартів (нормативів) якості.

Встановлено, що ефективна підготовка майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами можлива лише за умови системної інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької складових на основі поєднання класичних і інтерактивних методів навчання з урахуванням кращого вітчизняного та міжнародного досвіду.

Результати дослідження, представлені у четвертому розділі, викладені в таких публікаціях автора: [346], [353], [359], [367], [419].

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ДО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТНИМИ ПРОЄКТАМИ

5.1. Організація та методика проведення педагогічного експерименту

Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами слід розглядати як інтегровану систему ресурсів, що поєднують теоретичні основи управління якістю, дидактичні принципи проєктного навчання та практичні інструменти моніторингу ефективності. Методичне забезпечення репрезентує комплексні освітні ресурси, методики та педагогічні умови, які спрямовані на формування у студентів необхідних знань, вмінь, навичок для ефективного управління освітніми проєктами в умовах вищої школи. Система базується на релятивістському підході, який враховує контекстуальні фактори, такі як культурні, соціальні та інституційні особливості освітнього середовища.

Навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами базується на науково-теоретичних засадах, розроблених зарубіжними вченими, зокрема: «теорії управління якістю» В. Е. Демінг [437], «концепції конструктивістського навчання» Дж. Біггс [407; 408], «підходах до проєктного менеджменту» [407; 408] Г. Керцнер [470], принципах agile-методологій у освіті, а також застосування цифрових технологій у проєктній діяльності. Навчальне забезпечення слід розглядати як сукупність педагогічних, управлінських та дидактичних принципів, проєктно-орієнтованих технологій, що сприяють розвитку у майбутніх викладачів навичок стратегічного планування, моніторингу якості, оцінки ризиків та управління проєктами в умовах освітнього середовища.

Мета та завдання педагогічного експерименту

Необхідно провести педагогічний експеримент щоб перевірити результативність авторської гіпотези, суть якої полягає в припущенні, що рівень готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО суттєво підвищиться, якщо підготовку здійснювати на основі науково-обґрунтованої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами, яка передбачає:

- інтеграцію системного, компетентнісного, релятивістського, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та порівняльно-педагогічного підходів у єдину дидактичну систему, побудовану на засадах інтегративної конвергенції;

- формування чотирикомпонентної структури готовності (мотиваційноціннісного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів) через поетапне застосування проєктно-орієнтованих методів (agile-технології, кейсстаді, симуляції, ІКТ-платформи);

- реалізацію організаційно-педагогічних умов, що забезпечують мотивацію студентів, міждисциплінарну інтеграцію знань, умінь та навичок, широке використання цифрових технологій та розвиток дослідницької культури;

- систематичне оцінювання ефективності підготовки за допомогою валідованого діагностичного інструментарію зі статистичним підтвердженням результатів.

Мета педагогічного експерименту полягала в експериментальній перевірці ефективності розробленої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, а також в обґрунтуванні педагогічних умов, проєктно-орієнтованих методів та цифрових технологій моніторингу, необхідних для її успішної реалізації в освітньому процесі ЗВО.

Педагогічний експеримент з підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО передбачав послідовне

виконання таких завдань:

1. Впровадити теоретично обґрунтовану систему підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та комплекс педагогічних умов її реалізації. Реалізація даної системи має охоплювати наступні етапи підготовки майбутніх викладачів до управління проєктами: ініціації та планування, виконання та моніторингу, контролю якості та рефлексивно-корекційний.

2. Проаналізувати хід і результати експериментальної роботи щодо ефективності системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, розробити навчально-методичні рекомендації.

Для досягнення поставленої мети дослідження шляхом послідовного розв'язання поставлених завдань, було застосовано комплексний методологічний підхід, який поєднував як теоретичні так і емпіричні наукові методи. Зокрема, на теоретичному рівні використовувалися методи аналізу та синтезу для вивчення наукової літератури (підручників, посібників, періодичних видань з питань педагогіки, управління якістю освіти, проєктного менеджменту, інформаційно-комп'ютерних технологій та цифрових інструментів моніторингу, професійної підготовки майбутніх викладачів).

Теоретичний рівень дослідження ґрунтувався на аналізі робіт зарубіжних учених з управління якістю та проєктного менеджменту в освіті. Як зазначає Дж. Біггс у своїй концепції конструктивістського навчання: «якість освіти залежить від вирівнювання навчальних цілей, методів викладання та оцінки, що робить проєктне навчання ключовим для розвитку глибокого розуміння» [407; 408]. Порівняльний аналіз застосовувався для виявлення переваг та недоліків різних дидактичних підходів до формування готовності управління проєктами у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Г. Керцнер підкреслює, що «гнучкість у плануванні проєктів забезпечує адаптацію до невизначеностей, підвищуючи загальну ефективність управління» [470]. Метод узагальнення допоміг сформулювати висновки щодо

результативності експериментального навчання. Узагальнення результатів базувалося на моделі В. Е. Демінга, який стверджував, що «системне управління якістю вимагає постійного вдосконалення процесів через цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act)» [437]. Педагогічне моделювання забезпечило побудову структурно-функціональної моделі, яка стала основою для практичної реалізації дослідження.

Однак, паралельно з теоретичними дослідженнями проводилися емпіричні, які охоплювали низку методів для збору та аналізу даних щодо формування готовності у майбутніх викладачів управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Систематичне спостереження за освітньою діяльністю студентів під час практичних занять з проєктної тематики дало змогу якісно проаналізувати їхню поведінку та взаємодію в групі під час занять.

Анкетування студентів допомогло з'ясувати їхнє відношення до управління освітніми проєктами, рівень обізнаності із стандартами якості, загальну мотивацію до проєктної діяльності в освітньому середовищі. Тестування, яке проводилося із застосуванням стандартизованих методик (зокрема, PMBOK-based assessments), дозволило діагностувати рівні (високий, середній, низький) сформованості готовності до управління якістю освітніми проєктами у майбутніх викладачів.

Проводилися структуровані професійні інтерв'ю з ректорами ЗВО, керівниками проєктних офісів, досвідченими викладачами і методистами. У підсумку, це сприяло визначенню сучасних професійних вимог до готовності майбутніх викладачів здійснювати управління освітніми проєктами та забезпечувати їхню якість. Експертне оцінювання, проведене фахівцями у сфері управління якістю освіти та проєктного менеджменту, забезпечило оцінку якості розроблених авторських навчально-методичних матеріалів.

Крім того, проводився аналіз результатів навчально-наукової діяльності студентів-магістрів, зокрема їхніх есе-рефлексій, кваліфікаційних робіт з тематики управління якістю, планів освітніх проєктів для ЗВО, що дозволило отримати докази розвитку їхньої готовності до управління якістю проєктами.

Структура педагогічного експерименту.

Основним ядром дослідження і перевірки висунутої гіпотези став педагогічний експеримент, розділений на три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний.

Так, на констатувальному етапі визначався початковий рівень сформованості готовності до управління якістю освітніми проєктами у студентів магістратури контрольної та експериментальної груп для подальшого порівняння, оцінювання.

Формувальний етап передбачав апробацію розробленої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та навчально-методичного забезпечення, спрямованих на формування здатності управління якістю проєктами у магістрів. Контрольний етап дозволив оцінити ефективність експериментального навчання шляхом порівняння результатів між контрольною та експериментальною групами респондентів. Перевірка одержаних результатів дала змогу зробити висновки про результативність запропонованого підходу та формулювання авторських пропозицій щодо покращення освітнього процесу.

Для обробки кількісних даних, отриманих у ході експерименту, застосовувалися статистичні методи. Математична статистика використовувалася для розрахунку показників якості навченості (успішності) та визначення статистичної значущості одержаних результатів під час експерименту. Кореляційний аналіз допоміг виявити взаємозв'язки між різними компонентами готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. Критерій Стюдента (t-критерій) застосовувався для перевірки статистичної достовірності різниці між показниками контрольної та експериментальної груп респондентів у вибірці.

Інтерпретація отриманих результатів здійснювалася за допомогою якісного аналізу, який забезпечив змістовне осмислення даних і виявлення основних тенденцій, змін і покращень у формуванні рівні успішності навчання та готовності студентів магістратури до управління якістю освітніми

проєктами. Графічний метод використовувався для відображення даних у вигляді таблиць, діаграм і графіків результатів експерименту. Порівняльний аналіз дозволив зіставити показники ефективності традиційного та експериментального навчання здобувачів, підкресливши переваги використання останнього. Використання зазначених методів дослідження забезпечило комплексне вивчення проблеми формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО і здійснити об'єктивну оцінку ефективності роцробреної системи.

Педагогічне дослідження складалося із чотирьох етапів:

1. Підготовчий етап передбачав визначення наукового апарату експерименту: актуальність, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження. Розробка експериментальної програми дослідження здійснювалася відповідно до науково-дослідної теми кафедри педагогіки та менеджменту освіти (нині кафедра освітніх наук) Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний № 0116U003481) та відповідно до структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та відповідного навчально-методичного забезпечення (мета, завдання, загальнодидактичні та специфічні принципи навчання, проєктно-орієнтована діяльність викладача і студентів у освітньому процесі, яка охоплює зміст, форми, методи і засоби навчання управління якістю освітніх проєктів, педагогічні умови, етапи формування, а також критерії, рівні, результат).

2. Організаційний етап (констатувальний експеримент) полягав у підготовці матеріально-технічної бази й методичного забезпечення для проведення педагогічного експерименту, а також підготовку учасників (студентів), керівників та виконавців експерименту. Вибір методик дослідження, підготовка анкет, опитувальних листів, інструкційних карток.

Проведення опитування викладачів і методистів, керівників проєктів у ЗВО з метою визначення, якими професійними знаннями, уміннями й

навичками управління якістю освітніх проєктів повинен володіти сучасний викладач, а також вивчення особливостей проєктної діяльності в умовах вищої школи. Проведення опитування, анкетування та тестування студентів педагогічних спеціальностей різних ЗВО з метою визначення рівнів сформованості готовності до управління якістю освітніми проєктами (знання стандартів якості, принципів проєктного менеджменту, методів моніторингу та оцінювання). Виконана систематизація виявлених психолого-педагогічних факторів, які впливають на формування готовності до управління проєктами, визначення рівня успішності студентів-майбутніх викладачів з професійно-орієнтованих дисциплін.

3. Практичний етап (формувальний експеримент) передбачав проєктування, побудову, впровадження експериментальної системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами в діяльність ЗВО. Організація освітнього процесу, відповідно до експериментальної програми, передбачає застосування проєктно-орієнтованих методів навчання (кейс-стаді управлінських ситуацій, імітаційне моделювання освітніх проєктів, тренінгові вправи для розвитку навичок планування та моніторингу, мозковий штурм для вирішення проєктних проблем, agile-симуляції) на практичних заняттях. Введення спеціалізованих курсів проєктної тематики та використання цифрових інструментів моніторингу якості (KPI-дашборди, Gantt-charts, проєктні платформи типу Trello, Asana). Проводилася перевірка успішності та рівнів сформованості готовності студентів до проєктної діяльності у ЗВО.

Процес формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО охоплював три складові:

а) Теоретико-підготовча складова (1 рік магістратури, протягом I семестру, під час якої було визначено сутність процесу управління якістю освітніх проєктів, його види й функції, труднощі проєктної діяльності майбутніх викладачів. Було виявлено недоліки традиційної професійної підготовки студентів магістратури щодо управління проєктами в ЗВО,

обґрунтовано, якими фаховими знаннями (стандарти якості ISO 21001, цикл PDCA, принципи agile), якостями, уміннями і навичками управління проєктами повинен володіти сучасний викладач. Визначено рівні сформованості готовності у майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО на початку експерименту.

б) Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів магістратури 1–2 років навчання (протягом II і III семестрів), під час якої було забезпечено закріплення наявних знань у студентів з основ управління якістю освіти. Застосовувалися засоби мотивування студентів до здобуття нових знань з проєктно-орієнтованих дисциплін за допомогою інтерактивних методів навчання, інформаційно-комунікаційних технологій та цифрових інструментів моніторингу. Спостереження розвитку усвідомлення важливості студентами-майбутніми викладачами здобуття нових знань, вмінь і навичок управління проєктами для успішної професійної діяльності в сучасному ЗВО.

в) Механізм практичної реалізації передбачав формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами, професійних знань, вмінь і педагогічних навичок (протягом II та III навчальних семестрів магістратури). Упровадження в освітній процес авторської системи та педагогічних умов її реалізації; спеціалізованих курсів проєктної тематики, проєктно-орієнтованих методів навчання при викладанні професійно-орієнтованих дисциплін. Здійснювалося формування у студентів-майбутніх викладачів професійних вмінь та навичок управління якістю проєктів шляхом розробки і впровадження в освітній процес методичного супроводу щодо формування готовності до управління проєктами під час навчання та проходження педагогічної практики в ЗВО. Педагогічні засади формування у майбутніх викладачів готовності до управління якістю освітніми проєктами, що реалізовувалися під час навчання у ЗВО і були описані в дисертаційній роботі, підтверджуються відповідними статистичними розрахунками, висновками, а для наочного представлення, супроводжуються таблицями, рисунками і додатками.

4. Узагальнюючий етап (контрольний експеримент) дозволив оцінити кінцеві результати педагогічного експерименту, навести авторські пропозиції, сформулювати висновки. Даний етап передбачав визначення результативності педагогічних умов та експериментальної структурно-функціональної моделі підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

У контексті підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами та проведення педагогічного експерименту важливе значення мають праці, присвячені теоретичним і методологічним засадам дослідження. Теоретичні положення та практичні аспекти статистики викладено в освітньому посібнику С. І. Бегуна [21], основи статистики для здобувачів вищої освіти представлено в підручнику В. О. Костюка, І. В. Мількіна та О. І. Славути [136], статистичні параметри для досліджень розкрито в посібнику О. А. Луценко [167]. Теоретичні засади статистики та кореляцію викладено в підручнику А. Т. Мармози [174], теоретичні та прикладні аспекти статистики – у посібнику за редакцією О. В. Раєвнєвої [266], а загальну теорію статистики для студентів ЗВО – у підручнику Є. І. Ткача та В. П. Сторожука [321]. Статистичні параметри для вибірок описано у книзі С. І. Пирожкова [305], теоретичні основи статистики системно представлено в підручниках за редакцією С. С. Герасименка [306] та Н. Л. Кузьмінської [307]. Практичні кейси з управління проєктами наведено в освітньому посібнику В. М. Приймака [241], міжнародні стандарти як інструмент управління якістю освіти в Україні та США досліджено в статті Н. Рідей, С. Паламарчук та Д. Шофолова [272], а психолого-педагогічні аспекти управлінської діяльності в освітніх установах розглянуто в навчально-методичному посібнику О. В. Філоненко та О. О. Левченко [332]. Психологію управління як навчальну дисципліну викладено в освітньому посібнику О. В. Філоненко [331], теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти здійснено в статті С. В. Толочко та Н. М. Рідей [322], а

підготовку майбутніх викладачів ЗВО до науково-педагогічної творчості проаналізовано в публікації О. В. Філоненко [330]. Як зазначає дослідниця Г. В. Єльнікова: «ефективність навчально-методичного забезпечення залежить від комплексності та системності підходу до його організації» [96].

Сучасні підходи до формування готовності викладачів до управління якістю освітніми проєктами в умовах цифровізації розкрито в низці праць, присвячених інформатизації освіти та використанню інноваційних інструментів. Можливості використання штучного інтелекту у вищій освіті розглянуто в статті Н. В. Бахмат [18], особливості освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах інформатизації освіти висвітлено в публікації Н. В. Бахмат [19], а формування професійних якостей сучасного вчителя технологій в умовах інформатизації суспільства – у дослідженні І. М. Смирнової [297]. Методичні основи розробки електронних освітніх ресурсів як контенту інформаційно-освітнього середовища розкрито в публікації І. Смирнової [295], структурні компоненти електронних освітніх ресурсів сучасних закладів вищої освіти проаналізовано в статті І. Смирнової [296], а моделювання портфоліо педагога як інструмент професійного розвитку розглянуто в навчально-методичному посібнику, укладеному Н. В. Бахмат [193]. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку проаналізовано в колективній монографії за загальною редакцією Н. М. Рідей [271]. Таким чином, зазначені джерела створюють необхідну теоретичну й методичну базу для розробки системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та проведення педагогічного експерименту.

Програмно-змістовий компонент навчально-методичного забезпечення ґрунтується на впровадженні спеціалізованих навчальних програм та спецкурсів з управління якістю освітніх проєктів в освітній процес ЗВО. Базовий курс «Управління освітніми проєктами в ЗВО» формує фундаментальні знання про теоретичні засади проєктного менеджменту в освітньому процесі, враховуючи специфіку педагогічної професії. Курс

«Системи забезпечення якості освіти» розкриває особливості управління якістю в умовах вищої школи, що особливо актуально в контексті євроінтеграції та впровадження міжнародних стандартів. Спецкурс «Моніторинг та оцінювання якості освітніх проєктів» поглиблює розуміння студентами практичних аспектів оцінки ефективності проєктів.

Модульна структура програм дозволяє комплексно охопити усі аспекти управління якістю проєктів, охоплюючи методології проєктного менеджменту (waterfall, agile, hybrid), інструменти планування та моніторингу (Gantt-charts, KPI-дашборди), механізми управління ризиками та якістю, стратегії застосування цифрових технологій у проєктній діяльності, а також аналіз міжнародних стандартів якості освіти (ISO 21001, ENQA).

Навчально-методична література та емпіричні дані разом становлять фундаментальну основу теоретичної підготовки майбутніх викладачів. Теоретичні ресурси включають підручники з основ управління якістю освітніх проєктів, що містять концептуальні засади проєктного менеджменту, систематизований аналіз реальних освітніх ситуацій та детальний розгляд типових проблем, які можуть виникати у проєктній діяльності. Особливе значення мають практичні посібники з конкретними методиками проведення проєктних занять, що містять детально розроблені кейс-стаді управлінських ситуацій, систему тренувальних вправ для розвитку навичок планування та моніторингу якості проєктів майбутніх викладачів.

Цифрові освітні ресурси та он-лайн платформи відіграють важливу роль у фаховій підготовці студентів магістратури до управління якістю проєктів. Он-лайн курси на провідних освітніх платформах надають доступ до актуальних розробок у сфері проєктного менеджменту в освіті та формування управлінських компетенцій. Мультимедійні матеріали, передбачають відео-лекції провідних експертів-управлінців, документальні фільми про успішні освітні проєкти та відео-кейси проєктних ситуацій, забезпечують наочність та емоційну насиченість освітнього процесу. Спеціалізовані мобільні додатки та веб-платформи (Trello, Asana, MS Project) дозволяють студентам самостійно

освоювати інструменти управління проєктами та готуватися до професійної діяльності в освітньому середовищі.

Система проєктно-орієнтованих методів та технологій навчання становить основу практичної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО. Проблемне навчання на основі реальних освітніх викликів сприяє розвитку критичного мислення та здатності до самостійного пошуку рішень у складних проєктних ситуаціях. Створення ситуацій пізнавальної дискусії щодо підходів до управління якістю активізує рефлексивні процеси та сприяє формуванню стратегічного мислення. Мозковий штурм для вирішення проєктних проблем розвиває творчі здібності та здатність до колективного пошуку рішень. Імітаційне моделювання освітніх проєктів надає студентам можливість отримати практичний досвід управління проєктами у безпечному освітньому середовищі. Тренінгові вправи для розвитку навичок планування та моніторингу формують конкретні компетенції управління якістю, а метод проєктів інтегрує теоретичні знання та практичні навички у процесі створення конкретних освітніх продуктів.

Технологічний компонент передбачає застосування цифрових технологій для організації проєктної діяльності, дозволяє створювати динамічне та активне освітнє середовище. Технології створення освітніх проєктів з використанням сучасних платформ сприяють формуванню навичок цифрового управління та розумінню сучасних тенденцій у освітньому менеджменті. Кейс-технології аналізу проєктних ситуацій розвивають аналітичні здібності та здатність до прийняття обґрунтованих рішень у професійній діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступ до сучасних інструментів моніторингу та оцінювання якості (KPI-дашборди, системи аналітики, інструменти візуалізації даних).

Практично-дослідницький компонент навчально-методичного забезпечення охоплює систему практичних завдань та дослідницьких проєктів, спрямованих на формування професійних умінь та навичок управління якістю освітніх проєктів у студентів магістратури. Розробка планів

освітніх проєктів для ЗВО формує навички проєктного планування з урахуванням специфіки вищої школи. Аналіз проблемних ситуацій в управлінні проєктами розвиває здатність до діагностики та вирішення складних управлінських задач. Створення рефлексій щодо власного досвіду проєктної діяльності сприяє професійному саморозвитку майбутніх викладачів. Дослідницькі проєкти охоплюють порівняльний аналіз систем забезпечення якості освіти різних країн, що розширює професійний кругозір та формує розуміння міжнародних тенденцій розвитку освіти. Створення методичних розробок для управління проєктами в ЗВО забезпечує практичну спрямованість підготовки та формує готовність до професійної діяльності в освітньому середовищі вищої школи.

Психолого-педагогічний компонент тренінгової роботи спрямований на розвиток особистісних якостей майбутніх викладачів, необхідних для ефективного управління якістю освітніх проєктів. Тренінги розвитку лідерських якостей формують здатність керувати проєктною командою та мотивувати учасників проєкту, як наслідок, є критично важливим для створення ефективної командної роботи. Тренінги розвитку стратегічного мислення сприяють формуванню здатності до довгострокового планування та прогнозування результатів проєктної діяльності, можуть бути особливо актуальними в умовах динамічних змін в освітньому середовищі.

Система оцінювання та зворотного зв'язку забезпечує моніторинг ефективності навчально-методичного забезпечення та індивідуального прогресу студентів магістратури у формуванні готовності управління якістю проєктами у ЗВО. Діагностичні інструменти включають валідні тести для оцінки рівня компетентності управління проєктами та анкети самооцінки управлінських навичок, дозволяють об'єктивно оцінити досягнення студентів. Рефлексивні матеріали у вигляді есе-звітів про досвід проєктної діяльності та аналізу власних успіхів і труднощів у управлінні проєктами.

Організація експериментальної бази дослідження.

На основі викладеного вище, проведемо аналіз успішності студентів

магістратури із професійно-орієнтованих дисциплін, дотичних до сфери управління якістю освітніми проєктами. З метою виявлення у майбутніх викладачів рівня сформованості готовності до управління якістю освітніми проєктами на констатувальному етапі педагогічного експерименту було проведено діагностування за критеріями та показниками, визначеними у науково-методологічному апараті дослідження.

На різних етапах педагогічного експерименту взяли участь ЗВО України, у яких здійснювалася підготовка майбутніх викладачів за освітньою програмою «Педагогіка вищої школи» галузі знань А «Освіта», спеціальності А1 «Освітні науки» (другого (магістерського) рівня вищої освіти). Загальна кількість респондентів, які брали участь в експерименті, становила 298 студентів 1–2 курсів магістратури, які навчаються у закладах вищої освіти України (на підконтрольних українському уряду територіях держави). Експеримент проводився під час освітнього процесу, а також під час проходження педагогічної практики за період вересня 2024 – травня 2025 рр. Студентів-учасників було розподілено на дві групи (експериментальну та контрольну) по 149 осіб у кожній. Респондентів відбирали з урахуванням приблизно однакового середнього рівня успішності та вікової категорії. В експериментальній групі респондентів застосували проєктно-орієнтовані методи та технології навчання з використанням цифрових інструментів моніторингу якості, тоді як у контрольній групі респондентів дидактичні засади освітньої підготовки не змінювали. Зауважимо, що освітній процес респондентів відбувався як за традиційною (очною формою навчання, наскільки дозволяла безпекова ситуація) так і за дистанційною (здебільшого у холодну пору року) формою навчання.

Об'єктивне оцінювання результативності системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами потребує чітко окресленого методичного та критеріального апарату, який забезпечує вимірюваність, зіставність і відтворюваність діагностичних даних.

Методичний та критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами.

Під методичним та критеріальним апаратом ми розуміємо впорядковану сукупність критеріїв, показників, параметральних метрик, рівневих шкал і діагностичного інструментарію, що дають змогу кількісно та якісно встановити рівень сформованості готовності здобувача й оцінити її відповідність вимогам якості освітніх проєктів.

Розмежуємо базові поняття апарату.

Критерій – це узагальнена ознака, на підставі якої здійснюється оцінювання та порівняння рівня сформованості готовності; кожен критерій відображає окремий компонент готовності.

Показник – конкретний, емпірично фіксований вияв критерію, що піддається безпосередньому спостереженню та вимірюванню.

Параметральна метрика – формалізоване правило переведення вимірюного значення показника у бал за нормованою шкалою з визначеними пороговими величинами.

Рівнева шкала – упорядкована система діапазонів балів, що відповідають якісно відмінним рівням сформованості.

Діагностичний інструментарій – сукупність методик (анкет, тестів, рубрик, есе тощо), за допомогою яких збираються первинні дані про показники.

Така чотириланкова логіка «критерій → показник → метрика → рівень» забезпечує методичну прозорість і відтворюваність оцінювання.

Методологічним підґрунтям побудови апарату слугують процесний підхід і закладена в міжнародних стандартах ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019 та ДСТУ ISO 29993:2017, а також у положеннях ESG ENQA (2015 р.) логіка оцінювання відповідності (conformity assessment): якість трактується як міра відповідності вимірюваних характеристик заздалегідь визначеним вимогам. Перенесення цієї логіки у площину

педагогічного оцінювання означає, що рівень готовності майбутнього викладача розглядається не як абстрактна «висока» чи «низька» якість, а як ступінь відповідності реальних, вимірних показників нормативно заданим вимогам до управління якістю освітніх проєктів. Такий підхід узгоджується з принципом PDCA (Plan–Do–Check–Act), у якому етап «Check» (перевірка, вимірювання) є обов'язковою умовою подальшого коригування («Act»): результати діагностики не лише констатують стан, а й слугують основою для адресного вдосконалення освітнього процесу та індивідуальних освітніх траєкторій студентів.

Параметральні метрики та класифікаційні ознаки встановлення відповідності.

Основним інструментом апарату є параметральні метрики – система кількісно визначених параметрів з нормованими шкалами (1,0–5,0 бала) та пороговими величинами, що дозволяють класифікувати рівень якості. На відміну від інтуїтивного експертного судження, параметральна метрика переводить педагогічні ознаки (мотивацію, знання, уміння, рефлексію) у вимірювану величину, придатну для статистичного опрацювання. Кожен параметр супроводжується операціональним описом, шкалою оцінювання та пороговими значеннями.

У дослідженні використано чотири інтегральні параметри. Перший – стійкість і усвідомленість мотивації (внутрішня, стала, ціннісно вмотивована, а не ситуативна). Другий – повнота, системність і дієвість знань про стандарти та методології управління якістю (здатність оперувати ними в нових ситуаціях). Третій – рівень практичного володіння управлінськими діями (планування, контроль ризиків, застосування цифрових платформ, командна взаємодія). Четвертий – глибина рефлексії та здатність до саморегуляції управлінської діяльності (критична оцінка й цілеспрямоване вдосконалення власних дій). Зіставлення виміряного значення кожного параметра з пороговими величинами забезпечує однозначну класифікацію рівня сформованості готовності.

Проілюструємо дію параметральної метрики на прикладі показника «уміння визначати основні показники ефективності (КРІ) освітнього проєкту». Операціональний опис – здатність формулювати вимірювані, релевантні меті проєкту індикатори результативності. Шкала оцінювання: 5 балів – самостійне визначення системи збалансованих КРІ з обґрунтуванням; 4 бали – коректні КРІ з незначними неточностями; 3 бали – часткове визначення з потребою в навідних запитаннях; 2 бали – загальні невимірювані показники; 1 бал – неможливість визначити КРІ. Порогові значення: високий рівень – не нижче 4,0; середній – 2,5–3,9; низький – до 2,4. Аналогічно операціоналізовано показники всіх чотирьох критеріїв.

Критеріальну основу апарату становлять чотири критерії, що корелюють із чотирикомпонентною структурою готовності – мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний і рефлексивний.

Мотиваційно-ціннісний критерій. Даний критерій відображає мотиваційно-ціннісний компонент готовності й оцінює спрямованість особистості майбутнього викладача на якісне виконання освітніх проєктів. Його змістове ядро становлять три показники. Перший – стійка внутрішня мотивація до управлінської діяльності, що виявляється у прагненні досягати високого результату незалежно від зовнішнього контролю. Другий – усвідомлення значущості якісної освіти, тобто розуміння соціальної та професійної цінності якості як пріоритету педагогічної діяльності. Третій – ціннісне ставлення до професійного саморозвитку, що виявляється у готовності постійно вдосконалювати власну управлінську компетентність. Мотиваційно-ціннісний критерій є системоутворювальним, оскільки саме мотивація визначає міру залученості студента до решти видів діяльності та стійкість його зусиль у складних ситуаціях.

Діагностичний інструментарій мотиваційно-ціннісного критерію включає анкети, мотиваційні опитувальники та самооцінювальні шкали типу Р. Лайкерта. Анкетування виявляє структуру й спрямованість мотивів; стандартизовані опитувальники забезпечують зіставність даних;

самооцінювальні шкали кількісно фіксують ступінь вираженості ціннісних установок. Твердження оцінюються за п'ятибальною шкалою (від 1 – «повністю не погоджуюсь» до 5 – «повністю погоджуюсь»), результати безпосередньо інтегруються в параметральну шкалу апарату.

Приклади тверджень самооцінювальної шкали: «Я прагну забезпечувати високу якість освітніх проєктів навіть за відсутності зовнішнього контролю»; «Управління якістю освіти є для мене особистісно значущою професійною цінністю»; «Я систематично шукаю нові способи вдосконалення власної управлінської діяльності»; «Невдачі в управлінні проєктом спонукають мене до подальшого розвитку». Середнє арифметичне значень формує бал за критерієм. Частина тверджень формулюють у зворотному (інвертованому) вигляді для виявлення неухвалених або соціально бажаних відповідей.

Прояви мотиваційно-ціннісного критерію на різних рівнях якісно різняться. На високому рівні (4,0–5,0 бала) мотивація стійка, внутрішня та ціннісно вмотивована: студент ініціативно прагне якості й виявляє наполегливість у складних ситуаціях. На середньому рівні (2,5–3,9 бала) мотивація переважно ситуативна, залежить від зовнішніх стимулів, ціннісне ставлення сформоване частково. На низькому рівні (1,0–2,4 бала) мотивація слабка або відсутня, якість не усвідомлюється як значуща цінність, прагнення до саморозвитку не виявляється.

Когнітивний критерій відображає однойменний компонент готовності й оцінює систему теоретичних знань, необхідних для управління якістю освітніх проєктів. Його показниками є: знання міжнародних і національних стандартів якості; знання основ проєктного менеджменту, зокрема зводу знань РМВОК; розуміння принципів циклу PDCA, методологій управління проєктами (Waterfall, Agile, Hybrid) та сутності інструментів основних показників ефективності (KPI).

Діагностичний інструментарій когнітивного критерію становлять тестові завдання різних типів (закриті з вибором однієї чи кількох правильних відповідей, відкриті, на встановлення відповідності та послідовності),

контрольні зрізи знань і термінологічні диктанти. Тестові завдання дають змогу швидко й об'єктивно охопити значний обсяг матеріалу; контрольні зрізи фіксують динаміку засвоєння на різних етапах навчання; термінологічні диктанти перевіряють точність володіння понятійно-категоріальним апаратом управління якістю. Кожне завдання має визначену «вагу» в балах, а підсумковий бал переводиться у п'ятибальну шкалу пропорційно до частки правильних відповідей.

Наведемо приклади тестових завдань когнітивного критерію. Завдання закритого типу: «Цикл безперервного вдосконалення PDCA складається з послідовних етапів: а) Планування – Виконання – Перевірка – Дія; б) Підготовка – Ділення – Контроль – Аналіз; в) Прогноз – Дослідження – Корекція – Адаптація; г) Планування – Делегування – Перевірка – Архівування». Завдання на встановлення відповідності передбачає співвіднесення стандарту (наприклад, ДСТУ ISO 21001:2019) з його предметною сферою (системи управління для освітніх організацій). Відкрите завдання: «Сформулюйте визначення поняття «ключовий показник ефективності (KPI)» та наведіть приклад KPI для конкретного освітнього проєкту». Такі завдання охоплюють як фактологічний, так і концептуальний рівні знань і дають змогу диференціювати глибину засвоєння матеріалу.

На високому рівні студент демонструє повні, системні знання стандартів і методологій, вільно оперує термінологією та встановлює взаємозв'язки між поняттями, застосовуючи їх до нових ситуацій. На середньому рівні знання є переважно фрагментарними, відтворюються репродуктивно, а їх застосування потребує підтримки. На низькому рівні знання поверхові або відсутні, термінологія засвоєна нечітко, а зв'язки між поняттями не усвідомлюються.

Операційний критерій відображає операційний компонент готовності й оцінює сформованість практичних умінь і навичок управління якістю освітніх проєктів. Його показниками є: уміння планувати освітній проєкт (визначати мету, завдання, етапи, ресурси) та формулювати KPI; уміння здійснювати ідентифікацію, аналіз і контроль ризиків; уміння застосовувати

цифрові платформи й інструменти управління проектами (Moodle, Trello, Microsoft Project); уміння організовувати командну взаємодію та розподіляти ролі й завдання. Критерій є визначальним для практичної готовності, засвідчує здатність перетворювати знання у конкретні управлінські дії.

Діагностичний інструментарій операційного критерію охоплює практичні (проектні) завдання, кейс-роботи, проектні портфоліо та експертні оцінювальні рубрики. Практичні завдання передбачають розроблення студентом реальних артефактів управління проектом; кейс-роботи моделюють проблемні управлінські ситуації, що потребують ухвалення рішень; проектне портфоліо акумулює продукти діяльності студента впродовж навчання й дає змогу простежити динаміку; експертні рубрики забезпечують стандартизоване, критеріально обґрунтоване оцінювання якості виконання. Саме рубрики є інструментом операціоналізації параметральних метрик для складних, комплексних умінь, які неможливо виміряти простим тестом.

Прикладом практичного завдання операційного критерію є таке: «Розробіть концепцію та план освітнього проекту "Упровадження цифрового моніторингу якості на кафедрі": визначте мету й завдання, побудуйте ієрархічну структуру робіт (WBS), сформулюйте щонайменше п'ять вимірюваних KPI, складіть матрицю ризиків із заходами реагування та запропонуйте графік реалізації». Виконання оцінюється за експертною рубрикою, що містить кілька критеріальних позицій, кожен з яких оцінюють за п'ятибальною шкалою: чіткість і реалістичність мети та завдань; повнота й логічність структури робіт; обґрунтованість і вимірюваність KPI; повнота матриці ризиків та адекватність заходів реагування; доцільність використання цифрових інструментів. Підсумковий бал за завдання обчислюється як середнє за всіма позиціями рубрики.

На високому рівні студент самостійно й системно виконує весь цикл управлінських дій – від планування до контролю, ухвалює обґрунтовані рішення в нестандартних ситуаціях і впевнено застосовує цифрові інструменти. На середньому рівні базові вміння сформовані, проте у складних

ситуаціях студент потребує методичної підтримки, а використання інструментів є частковим. На низькому рівні операційні вміння фрагментарні: студент відчуває труднощі з плануванням, контролем ризиків.

Рефлексивний критерій відображає рефлексивний компонент готовності й оцінює здатність майбутнього викладача до самоаналізу, критичного осмислення та саморегуляції управлінської діяльності. Його показниками є: здатність до адекватного самооцінювання результатів власної управлінської діяльності; уміння критично аналізувати ухвалені рішення, виявляти помилки та їх причини; готовність до безперервного професійного вдосконалення на основі рефлексії. Рефлексія є завершальною ланкою, яка забезпечує саморозвиток і циклічне підвищення якості діяльності відповідно до логіки PDCA, замикаючи цикл управління на новому, вищому рівні.

Діагностичний інструментарій рефлексивного критерію становлять рефлексивні есе, структуровані інтерв'ю та карти самоаналізу. Прикладом теми рефлексивного есе є таке завдання: «Проаналізуйте власний досвід керівництва навчальним проєктом: які управлінські рішення виявилися ефективними, які – помилковими, що спричинило ці помилки і як ви вдосконалили свою діяльність надалі». Зразками запитань структурованого інтерв'ю є: «Які етапи проєкту викликали найбільші труднощі й чому?»; «Як ви оцінюєте якість кінцевого результату та за якими критеріями?»; «Що б ви змінили, якби виконували проєкт повторно?». Карта самоаналізу пропонує студентів оцінити за п'ятибальною шкалою власні вміння (планування, комунікації, контролю якості, реагування на ризики) та письмово обґрунтувати кожну оцінку, що сприяє формуванню стійкої звички до систематичної рефлексії та об'єктивного самооцінювання.

На високому рівні рефлексія є глибокою, систематичною та конструктивною: студент адекватно оцінює власні дії, виявляє причини помилок і визначає шляхи вдосконалення. На середньому рівні рефлексія має ситуативний характер, самооцінка не завжди адекватна, а висновки щодо

вдосконалення поверхові. На низькому рівні рефлексія практично відсутня: студент не аналізує власну діяльність і не усвідомлює її недоліків.

Параметрична шкала та рівні сформованості готовності.

Параметральні метрики реалізуються через єдину п'ятибальну шкалу, у межах якої для кожного показника визначено числове значення (від 1,0 до 5,0 бала). Узагальнений бал за критерієм обчислюється як середнє арифметичне значень його показників, а інтегральний показник готовності – як середнє за чотирима критеріями.

Високий рівень (4,0–5,0 бала) характеризується інтеграцією мотиваційних, когнітивних, операційних і рефлексивних компетентностей: студент має стійку мотивацію, системні знання, виконує управлінські дії та рефлексує діяльність. Середній рівень (2,5–3,9 бала) відображає базові знання й уміння з управління якістю за потреби методичної підтримки; мотивація й рефлексія ситуативні. Низький рівень (1,0–2,4 бала) визначається фрагментарними знаннями, слабкою мотивацією, нерозвиненими навичками.

Проілюструємо застосування параметральної шкали на конкретних прикладах. Студент А отримав такі узагальнені бали за критеріями: мотиваційно-ціннісний – 4,6; когнітивний – 4,2; операційний – 4,4; рефлексивний – 4,3. Інтегральний показник становить $(4,6 + 4,2 + 4,4 + 4,3) / 4 = 4,375 \approx 4,4$ бала, що відповідає високому рівню сформованості готовності. Студент Б має бали: 3,4; 2,8; 3,0; 2,6; інтегральний показник дорівнює $(3,4 + 2,8 + 3,0 + 2,6) / 4 = 2,95 \approx 3,0$ бала – середній рівень; при цьому профіль засвідчує відносне відставання рефлексивного компонента, що вказує на пріоритетний напрям індивідуальної корекції. Студент В отримав бали 2,2; 1,8; 2,0; 1,6; інтегральний показник – $(2,2 + 1,8 + 2,0 + 1,6) / 4 = 1,9$ бала, що відповідає низькому рівню й потребує системного розвитку готовності.

Процедура встановлення відповідності та забезпечення достовірності.

Процедуру встановлення відповідності реалізовано як послідовність чотирьох формалізованих кроків. На першому кроці кожен показник

вимірюється відповідним діагностичним інструментом і переводиться у бал за п'ятибальною шкалою. На другому – обчислюється середній бал за кожним критерієм і зіставляється з пороговими величинами рівневої шкали. На третьому – за класифікаційними ознаками (стійкість мотивації, повнота знань, дієвість умінь, глибина рефлексії) визначається рівень сформованості за кожним критерієм та інтегральний рівень готовності. На четвертому кроці фіксується міра відповідності виявленого рівня вимогам якості освітніх проєктів: повна відповідність (високий рівень), часткова відповідність з потребою вдосконалення (середній рівень) або невідповідність, що потребує цілеспрямованої корекції (низький рівень).

Правомірність застосування параметричних статистичних методів до отриманих даних підтверджено перевіркою нормальності їх розподілу за критерієм Шапіро–Вілка (для експериментальної групи $W = 0,990$, $p = 0,342$; для контрольної $W = 0,995$, $p = 0,925$). Статистичну значущість відмінностей між контрольною та експериментальною групами встановлено за t-критерієм Стьюдента для незалежних вибірок ($t = 12,81$ – $17,26$; $df = 296$; $p < 0,001$), що суттєво перевищує критичне значення. Практичну (змістову) значущість результатів підтверджено розміром ефекту за Cohen's d ($1,48$ – $2,00$), який відповідає «великому» впливу. Силу зв'язку між проєктно-орієнтованими методами навчання та рівнем сформованості готовності встановлено за коефіцієнтом кореляції Пірсона ($r = 0,70$ – $0,75$), а внесок окремих чинників – за результатами регресійного аналізу ($R^2 = 0,69$; $\beta = 0,24$ – $0,32$).

Отже, поєднання параметральних метрик із параметричним статистичним апаратом забезпечило вимірюваність, надійність і відтворюваність результатів оцінювання.

Таким чином, розроблена методологія експериментального дослідження забезпечила комплексний, всебічний та об'єктивний аналіз ефективності системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами через поєднання кількісних та якісних методів дослідження, дотримання високих стандартів валідності та надійності діагностичного

інструментарію, а також суворе дотримання принципів наукового дослідження, ділової етики, положень освітніх програм А1 «Освітні науки».

5.2. Експериментальне дослідження ефективності системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Для верифікації розробленої системи професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами було проведено експериментальне педагогічне дослідження, що охоплювало період з вересня 2024 року по травень 2025 року. Дослідження здійснювалося на базі п'яти провідних ЗВО України, які спеціалізуються на педагогічній підготовці та мають розвинену інфраструктуру для впровадження інноваційних освітніх програм, орієнтованих на проєктний менеджмент і забезпечення якості.

Характеризуємо критерії та показники оцінювання професійної готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами

Професійна готовність майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами є комплексною характеристикою, що охоплює мотиваційні, когнітивні, операційні та рефлексивні аспекти їхньої підготовки. Готовність визначається здатністю інтегрувати теоретичні знання з практичними навичками для ефективного планування, реалізації, моніторингу та вдосконалення освітніх ініціатив, з урахуванням релятивістських принципів адаптації до культурних, соціальних та інституційних контекстів. Оцінювання здійснюється за чотирма основними критеріями, кожен з яких розкривається через конкретні показники. Рівні готовності (високий, середній, низький) встановлюються на основі 5-бальної шкали, де оцінка базується на спостереженні, тестуванні, анкетуванні та аналізі проєктних робіт студентів.

1. Мотиваційно-ціннісний критерій оцінює внутрішню мотивацію та ціннісне ставлення майбутнього викладача до управління якістю освітніх

проектів, з особливим акцентом на усвідомлення ролі якості як провідного фактора ефективності освіти. Даний критерій спрямований на формування професійної орієнтації, у межах якої якість сприймається не як формальна вимога, а як етична та стратегічна основа професійної діяльності. Критерій має такі показники, як: усвідомлення ролі якості, що виявляється в розумінні впливу стандартів якості на успіх освітніх проектів, мотивація до вдосконалення, яка полягає в бажанні постійно покращувати проекти через саморозвиток та інновації, а також адаптивність до змін, що характеризується готовністю коригувати підходи до управління в умовах невизначеності.

2. Когнітивний критерій спрямований на оцінку теоретичних знань і глибини розуміння концепцій управління якістю, включаючи міжнародні стандарти та методології. Критерій характеризує рівень інтелектуальної бази, необхідної для аналітичного осмислення проектних процесів у вищій школі. Критерій має такі показники, як: знання стандартів, що передбачає оволодіння міжнародними нормами та рамками управління проектами, зокрема ISO та PMBOK, а також інтеграція KPI, яка полягає в розумінні використання основних показників ефективності для об'єктивної оцінки освітніх проектів.

3. Операційний критерій оцінює практичні навички реалізації та контролю освітніх проектів, акцентуючи увагу на операційній ефективності. Такий критерій відображає здатність майбутнього викладача застосовувати інструменти управління для досягнення конкретних цілей, забезпечуючи системність і адаптивність усіх процесів. Критерій має такі показники, як: планування проектів, що виявляється в здатності розробляти структуровані плани з урахуванням наявних ресурсів і термінів, а також контроль ризиків, який включає ідентифікацію, аналіз та мінімізацію потенційних загроз у проектній діяльності.

4. Рефлексивний критерій фокусується на здатності до самоаналізу та корекції власної професійної діяльності. Він характеризує рівень критичного мислення щодо результатів управління освітніми проектами. Критерій має такий показник, як самооцінка ефективності, що полягає в аналізі власних дій

та їхнього впливу на якість проєктів, забезпечуючи тим самим систематичне підвищення професійної майстерності.

Оцінювання сформованості готовності у майбутніх викладачів до проєктної діяльності проводиться за трирівневою шкалою, де кожен рівень визначається кількісними та якісними характеристиками на основі інтегрального балу (від 1 до 5). Рівні дозволяють диференціювати ступінь сформованості готовності та ідентифікувати напрями для вдосконалення.

Високий рівень (4,0–5,0 бали, 70–100% показників на високому ступені): майбутній викладач демонструє ініціативу в застосуванні стандартів якості, ефективно планує та контролює проєкти, проявляє високу мотивацію та рефлексію. Очікується самостійне вирішення складних завдань, адаптація до змін та внесок у інновації. Має місце глибоке розуміння релятивістських аспектів, креативне використання інструментів (наприклад, agile-методів), низький рівень помилок у проєктних симуляціях.

Середній рівень (2,5–3,9 бали, 40–69% показників на середньому ступені): часткова сформованість готовності з помірною мотивацією та базовими навичками. Викладач може виконувати стандартні завдання, але потребує підтримки в складних ситуаціях, з обмеженою рефлексією. Має знання основних стандартів, базове планування проєктів, але з помилками в контролі ризиків. Мотивація до проєктної діяльності залежить від зовнішніх факторів.

Низький рівень (1,0–2,4 бали, менше 40% показників на низькому ступені): недостатня готовність з фрагментарними знаннями та слабкою мотивацією. Викладач виконує лише прості завдання, ігноруючи аспекти якості, відсутність рефлексії. Розвинуте лише поверхнєве розуміння стандартів, проблеми з плануванням та контролем, пасивність діяльності.

Система критеріїв, показників та рівнів забезпечує об'єктивне оцінювання, сприяючи цільовому розвитку готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Для перевірки нормальності

розподілу статистичної вибірки, використаємо W-критерій Шапіро-Вілка та t-критерій Стъдента.

Критерій Шапіро-Вілка – це статистичний тест, який використовується для перевірки нормальності розподілу даних у вибірці. Даний критерій оцінює, наскільки розподіл даних відповідає нормальному (гаусівському) розподілу, порівнюючи емпіричні дані з очікуваними значеннями нормального розподілу. Тест обчислює W-статистику, де значення, близьке до 1, та р-значення більше 0,05 вказують на нормальність даних, що є передумовою для застосування параметричних тестів.

Основна формула (5.1) для розрахунку критерія Шапіро-Вілка (W-статистики):

$$W = (\sum(a_i \times x_{(n+1-i)}))^2 / ((n-1) \times s^2) \quad (5.1)$$

де:

W – статистика Шапіро-Вілка ($0 \leq W \leq 1$);

a_i – коефіцієнти Шапіро-Вілка для i-того елемента;

$x_{(n+1-i)}$ – впорядковані спостереження (від найменшого до найбільшого);

n – розмір вибірки;

s^2 – вибіркова дисперсія.

Розрахунок вибіркової дисперсії здійснюють за формулою 5.2:

$$s^2 = \sum(x_i - \bar{x})^2 / (n-1) \quad (5.2)$$

де:

x_i – i-те спостереження;

$\bar{x}$ – середнє арифметичне вибірки;

n – розмір вибірки.

Коефіцієнти a_i (спрощена формула (5.3) для малих вибірок):

$$a_i = m_i / \sqrt{(m^T \times V^{(-1)} \times m)} \quad (5.3)$$

де:

m_i – очікувані значення порядкових статистик стандартного нормального розподілу;

V – коваріаційна матриця порядкових статистик;

m – вектор очікувань.

Інтерпретація одержаних результатів дозволяє співставити показники:

$W \rightarrow 1$: дані близькі до нормального розподілу;

$W \rightarrow 0$: дані істотно відхиляються від нормального розподілу;

$p > 0,05$: нульова гіпотеза не відхиляється (дані нормально розподілені);

$p \leq 0,05$: нульова гіпотеза відхиляється (дані не є нормально розподіленими).

Критерій Стюдента (t-критерій) – це статистичний метод, який застосовується для порівняння середніх значень двох груп (незалежних або парного відповідного дизайну) з метою визначення, чи є між ними статистично значущі відмінності. Він базується на припущенні нормального розподілу даних і використовує t-статистику, яка порівнюється з критичним значенням для заданого рівня значущості (наприклад, $\alpha=0,05$). Високе t-значення та $p < 0.05$ свідчать про значущі відмінності між групами.

Основна формула (5.4) для розрахунку t-критерія Стюдента для незалежних вибірок (з рівними дисперсіями):

$$t = (\bar{x}_1 - \bar{x}_2) / (s_p \times \sqrt{(1/n_1 + 1/n_2)}) \quad (5.4)$$

де:

$\bar{x}_1, \bar{x}_2$ – середні арифметичні першої та другої груп;

s_p – об'єднана стандартна помилка;

n_1, n_2 – розміри вибірок.

Об'єднана стандартна помилка розраховується за формулою 5.5:

$$s_p = \sqrt{[(s_1^2(n_1-1) + s_2^2(n_2-1)) / (n_1 + n_2 - 2)]} \quad (5.5)$$

де:

s_1^2, s_2^2 – вибіркові дисперсії першої та другої груп;

Розраховуємо t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (з нерівними дисперсіями) – Велча, формула 5.6:

$$t = (\bar{x}_1 - \bar{x}_2) / \sqrt{(s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2)} \quad (5.6)$$

Ступені свободи для критерію Велча розраховуємо за формулою 5.7:

$$df = (s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2)^2 / [(s_1^2/n_1)^2/(n_1-1) + (s_2^2/n_2)^2/(n_2-1)] \quad (5.7)$$

Ступені свободи для звичайного t-критерію виводимо за формулою 5.8:

$$df = n_1 + n_2 - 2 \quad (5.8)$$

t-критерій для парних вибірок розраховуємо за формулою 5.9:

$$t = (\bar{d} - \mu_0) / (s_d / \sqrt{n}) \quad (5.9)$$

де:

$\bar{d}$ – середнє значення різниць;

μ_0 – гіпотетичне значення різниці (зазвичай 0);

s_d – стандартне відхилення різниць;

n – кількість пар спостережень.

Знаходимо різниці для парного t-критерію за формулами 5.10, 5.11, 5.12:

$$d_i = x_{1i} - x_{2i} \quad (5.10)$$

$$\bar{d} = \sum d_i / n \quad (5.11)$$

$$s_d = \sqrt{[\sum (d_i - \bar{d})^2 / (n-1)]} \quad (5.12)$$

Експериментальна база охоплювала ЗВО, які демонструють високий рівень інтеграції стандартів якості в освітній процес, з урахуванням методологічних рекомендацій П. Г. Олтбаха [395; 396] щодо глобальної адаптації систем вищої освіти. Відбір респондентів базувався на критеріях, що забезпечували однорідність вибірки: денна форма навчання та відсутність попереднього досвіду в управлінні освітніми проєктами, усунуто зовнішні впливи. Загальна вибірка була 298 студентів, поділених на експериментальну (ЕГ, $n=149$) та контрольну (КГ, $n=149$) групи.

Констатувальний етап (вересень 2024) передбачав діагностику початкового рівня готовності до управління якістю освітніми проєктами за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним (усвідомлення ролі якості в проєктах), когнітивним (знання стандартів і методик), операційним (практичні навички планування та контролю) та рефлексивним (здатність до самооцінки та вдосконалення). Результати показали переважно низький рівень сформованості готовності до проєктної діяльності (39–53%), а високий рівень зафіксовано лише у 8–14% студентів (дивись Таблицю 5.1).

Таблиця 5.1.

Розподіл студентів за рівнями готовності (констатувальний етап)

Критерії	Рівні	ЕГ (n=149)	%	КГ (n=149)	%	Δ (ЕГ-КГ)
Мотиваційно-ціннісний	Високий	18	12,1	17	11,4	+0,7
	Середній	62	41,6	64	43	-1,4
	Низький	69	46,3	68	45,6	+0,7
Когнітивний	Високий	21	14,1	20	13,4	+0,7
	Середній	68	45,6	70	47	-1,4
	Низький	60	40,3	59	39,6	+0,7
Операційний	Високий	12	8,1	11	7,4	+0,7
	Середній	58	38,9	60	40,3	-1,4
	Низький	79	53	78	52,3	+0,7
Рефлексивний	Високий	15	10,1	14	9,4	+0,7
	Середній	65	43,6	67	45	-1,4
	Низький	69	46,3	68	45,6	+0,7

На основі даних таблиці 5.1 побудовано діаграму 5.1

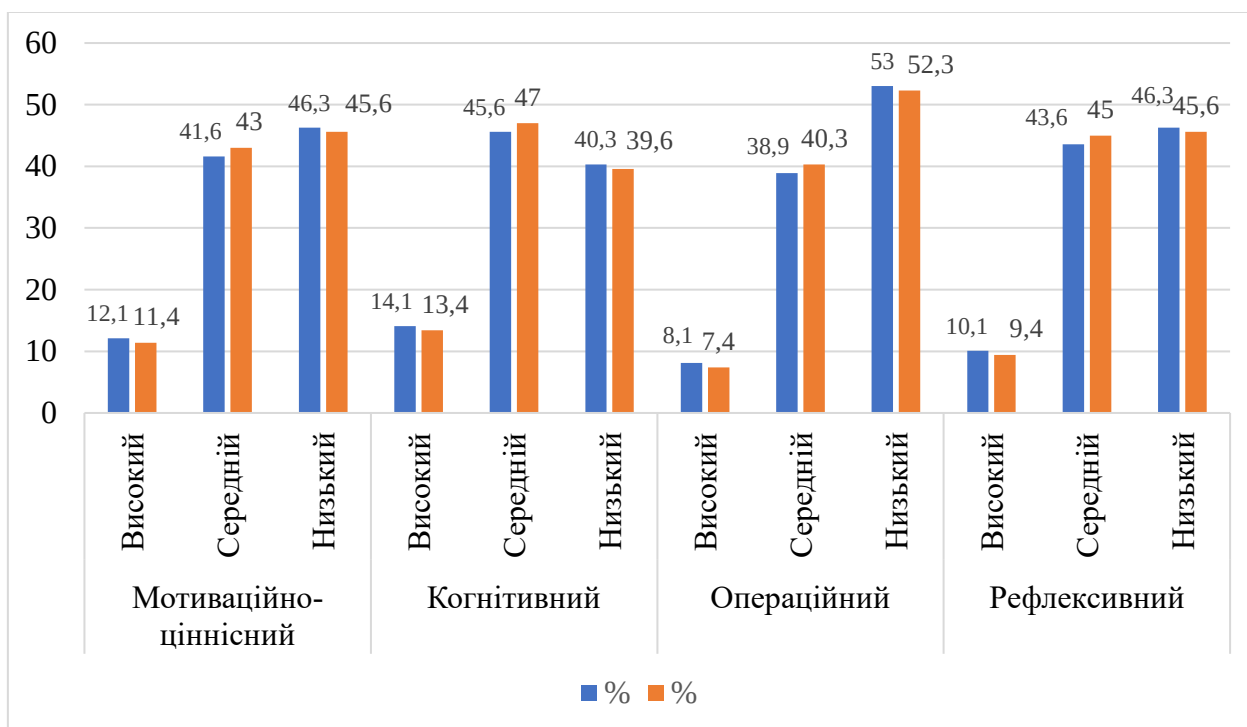


Рис. 5.1 Діаграма розподілу студентів за рівнями готовності (констатувальний етап)

Аналіз таблиці 5.1 та рисунку 5.1 підтверджує статистичну однорідність груп ($p > 0,05$), з середніми балами 2,18–2,52, що відповідає низькому рівню за 5-бальною шкалою. Найнижчі показники спостерігалися за операційним

критерієм, що узгоджується з висновками Б. Стенсакера та Л. Гарві про недостатній акцент на практичних навичках професійної підготовки: «управління проєктами в освіті вимагає балансу між теорією та практикою, де відсутність компетенцій призводить до неефективності» [394, с. 145]. Середні бали за показниками готовності відображено в Таблиці 5.2.

Таблиця 5.2.

Середні бали за показниками готовності (констатувальний етап)

Показники	ЕГ (М±σ)	КГ (М±σ)	t-критерій	p-значення
Усвідомлення ролі якості	2,45±0,82	2,43±0,85	0,21	p>0,05
Знання стандартів (ISO, PMBOK)	2,41±0,78	2,38±0,81	0,33	p>0,05
Планування проєктів	2,18±0,69	2,16±0,71	0,25	p>0,05
Контроль ризиків	2,21±0,77	2,19±0,74	0,23	p>0,05
Самооцінка ефективності	2,28±0,83	2,25±0,79	0,32	p>0,05
Адаптивність до змін	2,35±0,72	2,33±0,75	0,23	p>0,05
Мотивація до вдосконалення	2,52±0,88	2,49±0,91	0,29	p>0,05
Інтеграція KPI	2,25±0,74	2,22±0,76	0,35	p>0,05

Результати констатувального етапу вказують на низьку готовність, що корелює з висновками Дж. Найта про загрози глобалізації освіти: «підготовка викладачів до управління проєктами повинна враховувати релятивістські аспекти якості, адаптовані до локальних контекстів» [471, с. 112].

Формувальний етап (жовтень 2024 – квітень 2025) передбачав впровадження системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО в ЕГ через інноваційні методи: agile-технології (Scrum для проєктного планування), проєктні симуляції (розробка освітніх ініціатив з використанням Trello та Microsoft Project), кейс-стаді реальних проєктів, ІКТ-платформи (Moodle для моніторингу якості) та віртуальні обміни з зарубіжними ЗВО. Дані методи сприяли розвитку всіх компонентів готовності, узгоджуючись з концепцією компетентнісного підходу Д. К. Дірдорфа, який вказує, що: «ефективна підготовка вимагає інтеграції знань, навичок та ставлень через практичну діяльність» [434, с. 250]. У КГ застосовувалися традиційні методи навчання.

Контрольний етап (травень 2025) виявив значне покращення рівнів готовності до проєктної діяльності у респондентів ЕГ. Приріст високого рівня готовності склав 21–25% за усіма критеріями. Дані відображено в Таблиці 5.3.

Таблиця 5.3.

Розподіл студентів за рівнями готовності (підсумковий зріз)

Критерії	Рівні	ЕГ (n=149)	%	КГ (n=149)	%	Δ (ЕГ-КГ)
Мотиваційно-ціннісний	Високий	57	38,3	21	14,1	+24,2
	Середній	68	45,6	57	38,3	+7,3
	Низький	24	16,1	71	47,6	-31,5
Когнітивний	Високий	62	41,6	25	16,8	+24,8
	Середній	70	47	65	43,6	+3,4
	Низький	17	11,4	59	39,6	-28,2
Операційний	Високий	47	31,5	15	10,1	+21,4
	Середній	74	49,7	50	33,6	+16,1
	Низький	28	18,8	84	56,3	-37,5
Рефлексивний	Високий	51	34,2	18	12,1	+22,1
	Середній	72	48,3	54	36,2	+12,1
	Низький	26	17,5	77	51,7	-34,2

На основі даних таблиці 5.3 побудовано діаграму 5.2

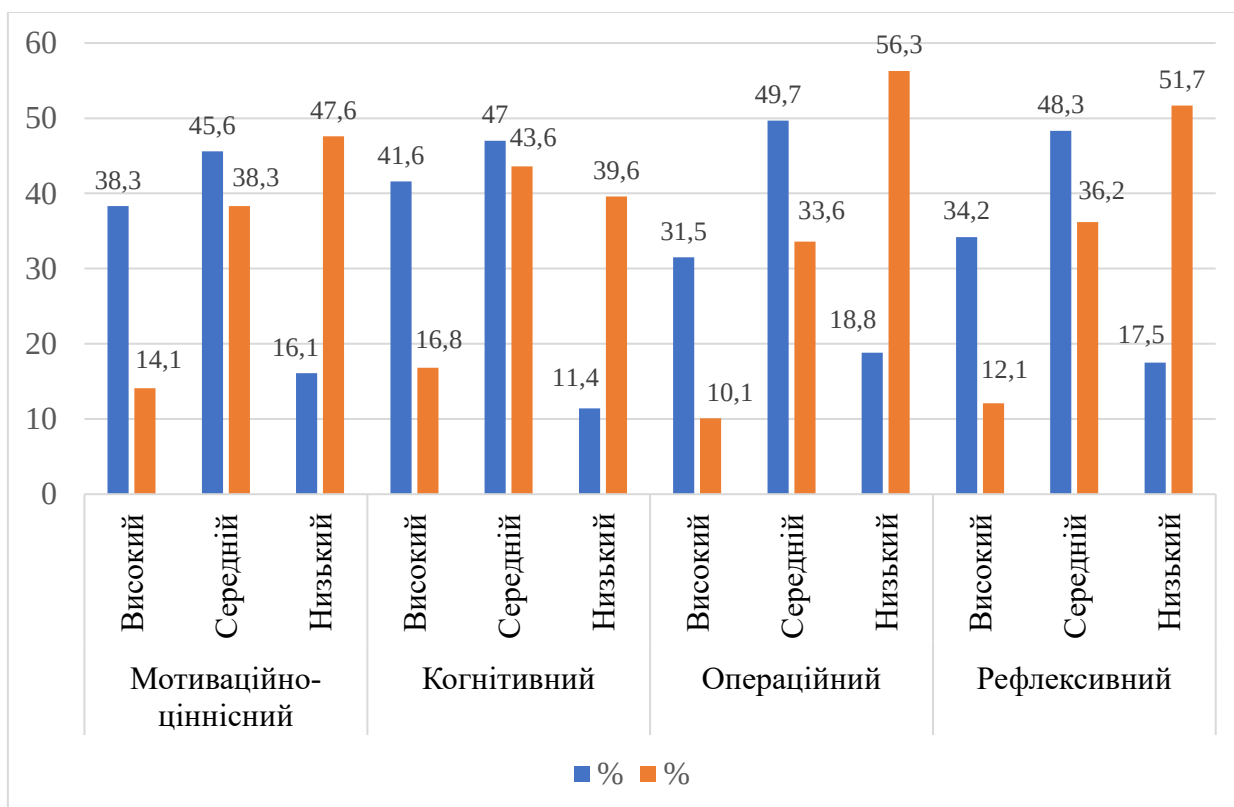


Рис. 5.2 Діаграма розподілу студентів за рівнями готовності до управління якістю освітніми проєктами (підсумковий зріз)

Аналіз даних таблиці 5.3 та рисунку 5.2 свідчить про суттєву позитивну динаміку в експериментальній групі респондентів порівняно з контрольною.

За мотиваційно-ціннісним критерієм приріст високого рівня готовності до проєктної діяльності становить +24,2. Відбулося посилення внутрішньої мотивації та ціннісного ставлення до управління якістю проєктів. Е. Л. Десі та Р. М. Раян, наголошують: «внутрішня мотивація сприяє стійкому професійному розвитку через інтеграцію зовнішніх вимог з особистими цінностями» [435, с. 70]. Когнітивний критерій дав приріст +24,8 на високому рівні, вказує на покращення знань. Як зазначає Дж. Бітс: «конструктивістське навчання посилює когнітивні навички через активне застосування знань у реальних ситуаціях» [408, с. 350]. Операційний критерій показує найменший приріст високого рівня (+21,4), але значне зменшення низького (-37,5), що відображає розвиток навичок. Г. Керцнер наголошує на «необхідності операційної гнучкості для управління ризиками в проєктах» [470, с. 515]. Рефлексивний критерій з приростом +22,1 на високому рівні підкреслює посилення самоаналізу, корелює з концепцією Д. А. Колба про циклічне навчання: «рефлексія трансформує досвід у компетенції через постійну оцінку» [474, с. 41]. Загалом, відмінності між групами (Δ від +21,4 до +24,8) підтверджують вплив моделі на компоненти готовності. Порівняння середніх балів після експерименту відображено в Таблиці 5.4.

Таблиця 5.4.

Порівняння середніх балів після експерименту

Показники	ЕГ ($M \pm \sigma$)	КГ ($M \pm \sigma$)	t-критерій	p-значення	Рівень значущості
Усвідомлення ролі якості	4,18 $\pm$ 0,93	2,71 $\pm$ 0,97	13,35	p<0,001	Високий
Знання стандартів (ISO, PMBOK)	4,12 $\pm$ 0,89	2,67 $\pm$ 0,94	13,67	p<0,001	Високий
Планування проєктів	3,95 $\pm$ 0,79	2,39 $\pm$ 0,77	17,26	p<0,001	Високий
Контроль ризиків	3,89 $\pm$ 0,84	2,44 $\pm$ 0,82	15,08	p<0,001	Високий
Самооцінка ефективності	3,98 $\pm$ 0,91	2,51 $\pm$ 0,86	14,33	p<0,001	Високий
Адаптивність до змін	4,05 $\pm$ 0,82	2,58 $\pm$ 0,88	14,92	p<0,001	Високий
Мотивація до вдосконалення	4,25 $\pm$ 0,96	2,78 $\pm$ 1,02	12,81	p<0,001	Високий
Інтеграція KPI	4,02 $\pm$ 0,86	2,48 $\pm$ 0,83	15,73	p<0,001	Високий

Аналіз показників таблиці 5.4 демонструє статистично значущі відмінності між групами ($p < 0,001$ за всіма показниками), з високим рівнем значущості, що підтверджує ефективність експериментального впливу. Найвищі значення t-критерію спостерігаються для «Планування проєктів» (17,26) та «Інтеграції КРІ» (15,73), вказуючи на сильне покращення операційних компетенцій. Показники мотиваційного блоку, такі як «Мотивація до вдосконалення» ($4,25 \pm 0,96$ в ЕГ), досягли максимальних значень середніх балів. Стандартні відхилення ($0,79-0,96$) свідчать про варіативність індивідуальних результатів, але загальна тенденція до зростання в ЕГ (середні бали $3,89-4,25$) проти мінімальних змін у КГ ($2,39-2,78$) підкреслює практичну цінність моделі для формування адаптивних навичок.

Водночас отримані результати підтверджують ефективність системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у закладах вищої освіти, що забезпечує їхню готовність до реалізації сучасних управлінських практик.

Динаміка змін показників показана в Таблиці 5.5.

Таблиця 5.5.

Динаміка змін показників (приріст у балах)

Показники	ЕГ (До)	ЕГ (Після)	Приріст	КГ (До)	КГ (Після)	Приріст	Різниця приросту
Усвідомлення ролі якості	2,45	4,18	+1,73	2,43	2,71	+0,28	+1,45
Знання стандартів (ISO, PMBOK)	2,41	4,12	+1,71	2,38	2,67	+0,29	+1,42
Планування проєктів	2,18	3,95	+1,77	2,16	2,39	+0,23	+1,54
Контроль ризиків	2,21	3,89	+1,68	2,19	2,44	+0,25	+1,43
Самооцінка ефективності	2,28	3,98	+1,7	2,25	2,51	+0,26	+1,44
Адаптивність до змін	2,35	4,05	+1,7	2,33	2,58	+0,25	+1,45
Мотивація до вдосконалення	2,52	4,25	+1,73	2,49	2,78	+0,29	+1,44
Інтеграція КРІ	2,25	4,02	+1,77	2,22	2,48	+0,26	+1,51

На основі даних таблиці 5.5 побудовано діаграми 5.3 для ЕГ і 5.4 для КГ.

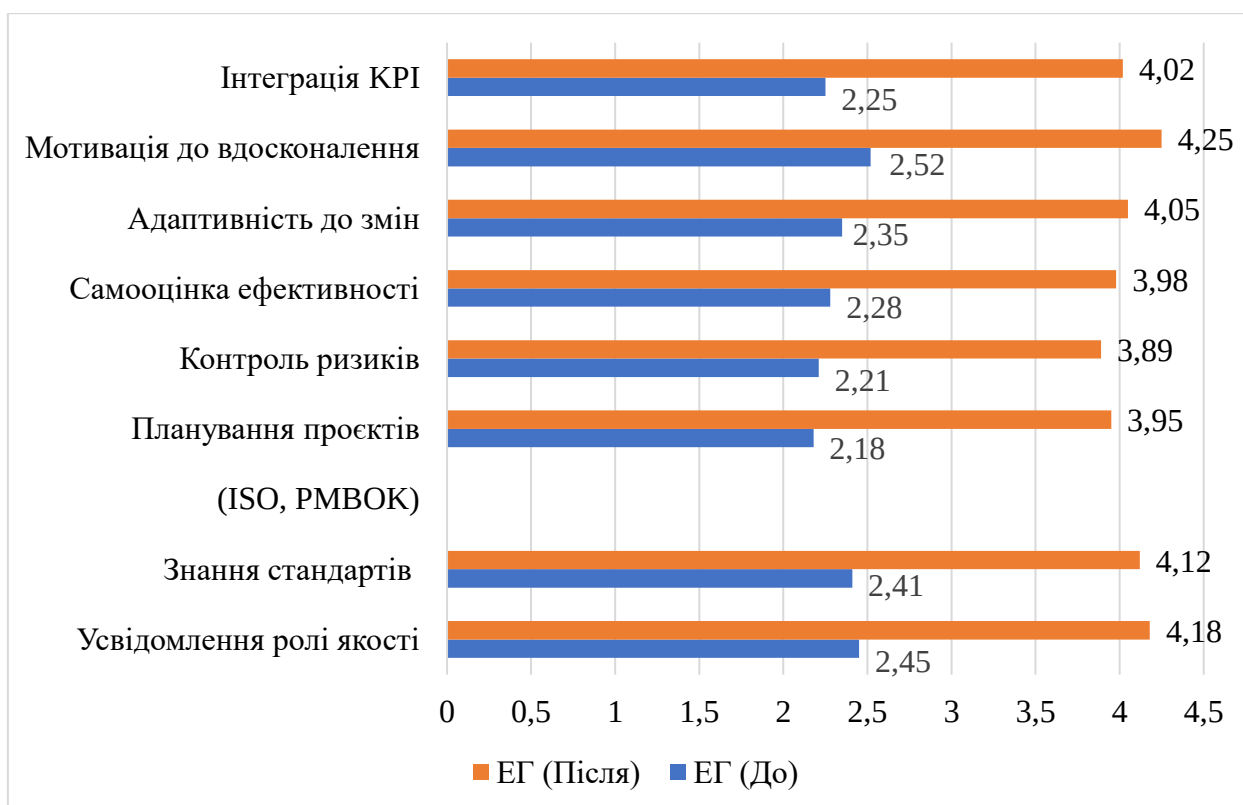


Рис. 5.3 Діаграма розподілу студентів експериментальної групи до і після педагогічного експерименту за рівнями готовності (підсумковий зріз)

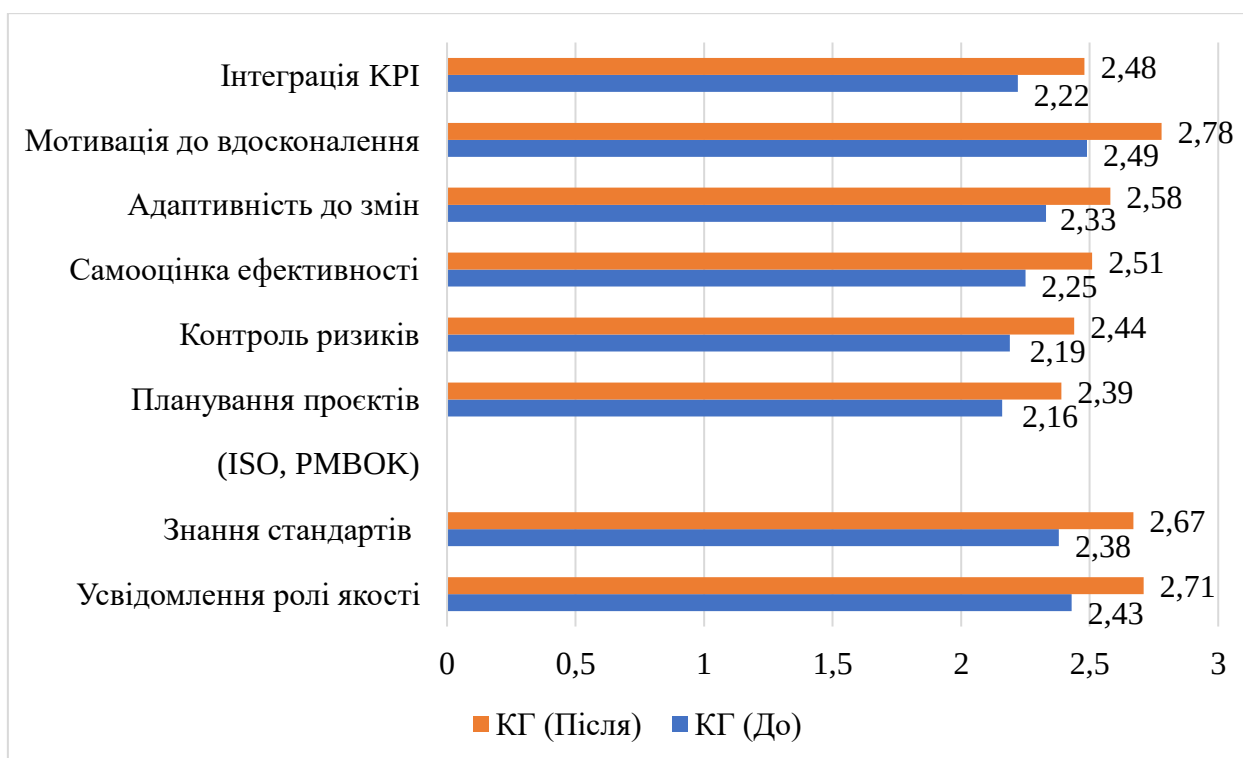


Рис. 5.4 Діаграма розподілу студентів контрольної групи до і після педагогічного експерименту за рівнями готовності (підсумковий зріз)

Аналіз показників таблиці 5.5 ілюструє динаміку змін, де приріст у ЕГ коливається від +1,68 до +1,77 балів, тоді як у КГ – лише +0,23 до +0,29, з різницею приросту 1,42–1,54 бали. Найбільші зміни зафіксовано для «Планування проєктів» (+1,77) та «Інтеграції КРІ» (+1,77), що підтверджує трансформацію теоретичних знань у практичні навички. Рівномірність приросту по всіх показниках вказує на гармонійний розвиток компетенцій, про що вказує Л. фон Берталанфі: «системи функціонують через взаємозв'язок компонентів, де зміни в одному впливають на ціле» [405, с. 55]. Різниця приросту підкреслює перевагу авторської системи професійної підготовки над традиційними підходами, сприяючи релятивістській адаптації якості в освітніх проєктах. Перевірка нормальності розподілу відображена в Таблиці 5.6.

Таблиця 5.6.

Перевірка нормальності розподілу (критерій Шапіро-Вілка)

Група	W-статистика	p-значення	Висновок
ЕГ	0,990	0,342	Нормальний розподіл
КГ	0,995	0,925	Нормальний розподіл

Таблиця 5.6 показує результати перевірки нормальності розподілу даних для експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп за критерієм Шапіро-Вілка. Для ЕГ ($W=0,990$, $p=0,342$) та КГ ($W=0,995$, $p=0,925$) p-значення перевищують 0,05, що свідчить про нормальний розподіл даних в обох групах. Отриманий результат підтверджує можливість використання параметричних тестів, таких як t-критерій Стюдента, для подальшого аналізу, забезпечуючи валідність статистичних висновків.

Розрахунок за формулою (5.12) t-критерію Стюдента для незалежних вибірок:

$$t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2)} \quad (5.12)$$

Приклад розрахунку показника «Знання стандартів (ISO, PMBOK)»:

$$M_1 (\text{ЕГ}) = 4,12, s_1 = 0,89, n_1 = 149$$

$$M_2 (\text{КГ}) = 2,67, s_2 = 0,94, n_2 = 149$$

$$t = (4,12 - 2,67) / \sqrt{(0,89^2/149 + 0,94^2/149)}$$

$$t = 1,45 / \sqrt{(0,005316 + 0,005930)}$$

$$t = 1,45 / \sqrt{0,011246}$$

$$t = 1,45 / 0,106049$$

$$t = 13,67$$

Ступені свободи знаходимо: $df = n_1 + n_2 - 2 = 149 + 149 - 2 = 296$

Критичне значення (згідно таблиці значень) при $\alpha = 0,001$: $t_{0,001} = 3,29$

Результат ($t=13,67$, $df=296$, $p<0,001$) значно перевищує критичне значення ($t_{0,001}=3,29$), що підтверджує високу статистичну значущість відмінностей між ЕГ та КГ групами. Результат вказує на те, що експериментальний вплив у ЕГ спричинив суттєве покращення розвитку готовності до проєктної діяльності, порівняно з КГ, підкріплюючи ефективність запропонованої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Отже, проведений статистичний аналіз (t-критерій Стюдента) підтвердив високу значущість відмінностей ($p<0,001$). Розмір ефекту (Cohen's d) варіювався від 1,48 до 2,00, вказуючи на великий практичний вплив. Кореляційний аналіз показав сильний зв'язок між методами (agile-технології, $r=0,75$; проєктні симуляції, $r=0,70$) та результатами. Регресійний аналіз ($R^2=0,69$) підкреслив внесок ІКТ-платформ ($\beta=0,29$) та обмінів ($\beta=0,32$). Результати експерименту демонструють високу ефективність структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, яка сприяє переходу від теоретичних знань до їхнього практичного застосування.

Узагальнені результати, засвідчили статистично значущий вплив розробленої системи на усі критерії готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. Проте, логіка дисертаційного дослідження вимагає простежити, як ця готовність виявляється в реальній академічній успішності студентів – у результатах опанування тих професійно-орієнтованих дисциплін, які безпосередньо формують комплекс професійних знань, умінь і навичок, необхідних для проєктної діяльності у ЗВО. Саме

академічна успішність дозволяє верифікувати ефективність авторської методики через самооцінку та експертне оцінювання, навчальні досягнення.

Авторська методика поетапного формування успішності.

Для аналізу було відібрано три навчальні дисципліни, що утворюють цілісний міждисциплінарний кластер підготовки магістрів до управління якістю освітніх проєктів. Спецкурс «Управління якістю освітніми проєктами у ЗВО» формує переважно когнітивну та операційну складові готовності (знання стандартів якості, цикл PDCA, методики планування й контролю ризиків). Дисципліна «Менеджмент якості освіти» розвиває комунікативні, командні та рефлексивні навички, без яких управління проєктною командою є неможливим. Дисципліна «Практикум з організації науково-педагогічного дослідження» забезпечує мотиваційно-ціннісний та управлінський компоненти, формуючи здатність очолювати проєктні ініціативи. Опанування цих дисциплін у єдності, на нашу думку, і створює підґрунтя для системної готовності до управління якістю освітніх проєктів.

Як уже зазначалося в роботі, дослідження проводилося зі здобувачами другого (магістерського) рівня вищої освіти студентів педагогічних спеціальностей А1 «Освітні науки» упродовж I–II семестрів (вересень 2024 – травень 2025 рр.) (1 рік магістратури). Загальна вибірка становила 298 студентів, поділених на експериментальну (ЕГ, n=149) та контрольну (КГ, n=149) групи. Обидві групи опановували перелічені дисципліни в межах однакового обсягу годин; різниця полягала виключно в методиці: в ЕГ застосовувалася авторська методика, тоді як у КГ навчання відбувалося за традиційним лекційно-семінарським підходом.

Авторські підходи до організації процесу дослідження, навчання або управління освітніми проєктами, які автором було застосовано у процесі дослідження та організації професійної готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами. Особливості застосовуваних педагогічних підходів, методів, форм, засобів і технологій навчання відображено у таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

Характеристика методологічних моделей та педагогічних засобів підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів

Назва методології	Педагогічне тлумачення
«Waterfall» – послідовна (каскадна) модель	Суть: процес навчання або дослідження відбувається поетапно: спочатку планування, потім реалізація, оцінювання, корекція. Кожен етап завершується перед переходом до наступного.
	Методи навчання: лекція, пояснювально-ілюстративний метод, поетапне виконання завдань, контрольні зрізи
	Засоби навчання: підручники, методичні матеріали, стандарти ISO, друковані кейси
	Технології навчання: традиційні технології навчання, технологія поетапного формування дій, модульне навчання
	Форми навчання: аудиторні заняття, семінари, індивідуальні консультації
«Agile» – гнучка модель (адаптивна методологія)	Суть: навчальний або дослідницький процес організовано циклічно, з постійним зворотним зв'язком, адаптацією до змін, співпрацею учасників.
	Методи навчання: дискусія, мозковий штурм, проєктні методи, групова робота, кейс-метод, рефлексивні вправи.
	Засоби навчання: інтерактивні платформи (Miro, Padlet), мультимедійні презентації, LMS, онлайн-опитування
	Технології навчання: інтерактивні технології, технологія проєктного навчання, технологія колаборативного навчання (групової науково-дослідницької діяльності) студентів
	Форми навчання: тренінги, воркшопи, групові проєкти, онлайн-семінари
Hybrid – змішана модель (комбінований підхід)	Суть: поєднання елементів каскадної та гнучкої методологій як частини освітнього процесу, що поступово йде за планом, а частина коригується відповідно до результатів і педагогічних умов.
	Методи навчання: комбіновані заняття, проблемне навчання, модульно-рейтинговий підхід, індивідуальні та групові проєкти
	Засоби навчання: електронні курси, LMS (Moodle, Google Classroom), інтерактивні симуляції, друковані та цифрові матеріали
	Технології навчання: змішане навчання (blended learning), технологія змішаних кейсів, технологія проблемно-орієнтованого навчання
	Форми навчання: лекційно-практичні заняття, змішані курси, дистанційно-очні модулі

В основу авторської методики покладено систему підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та релятивістський підхід, що передбачає адаптацію стандартів і інструментів управління якістю до культурного, соціального й інституційного контексту конкретного ЗВО.

Стрижневим організаційним механізмом методики є управлінський цикл PDCA (Plan – Do – Check – Act), перенесений із площини управління якістю в площину організації навчання: кожна навчальна тема опрацьовується як міні-проект із чітким плануванням, виконанням, контролем результату та корекцією. Як зазначав В. Е. Демінг, «системне управління якістю вимагає постійного вдосконалення процесів через цикл PDCA» [437, с. 88], і саме цей принцип безперервного моніторингу став дидактичним каркасом методики.

Методика реалізовувалася в три послідовні етапи, що відповідають загальній логіці формувального експерименту. Теоретико-підготовчий етап забезпечував засвоєння понятійного апарату та нормативної бази (стандарт ISO 21001, рамка PMBOK, принципи Quality 4.0, agile-методології). Діяльнісно-активізаційний етап передбачав опанування інструментів та методів через проектно-орієнтовані технології навчання. Рефлексивно-корекційний етап спрямовувався на самоаналіз результатів проектно-діяльності та формування здатності до самовдосконалення. Перехід між етапами супроводжувався проміжними контрольними зрізами.

Дидактичне ядро методики становить система проектно-орієнтованих методів, диференційованих за дисциплінами. У межах спецкурсу «Управління якістю освітніми проектами у ЗВО» провідними були імітаційне моделювання освітніх проектів, кейс-стаді реальних управлінських ситуацій та проектні симуляції з використанням цифрових інструментів моніторингу (KPI-дашборди, діаграми Г. Ганта, платформи Trello, Asana, Microsoft Project). Кожен студент ЕГ упродовж семестру вів портфоліо освітнього проекту, послідовно проходячи стадії ініціації, планування, виконання, моніторингу та контролю якості. У дисципліні «Менеджмент якості освіти» домінували тренінгові вправи, рольові ігри, метод мозкового штурму, командна робота над проектними завданнями. У дисципліні «Практикум з організації науково-педагогічного дослідження» використовувалися ситуаційні вправи на лідерство, а також практика керівництва малими проектними командами.

Теоретико-методологічним підґрунтям методики слугували, поряд із зарубіжними джерелами, праці українських науковців. Так, С. Калашнікова обґрунтовує «доцільність професіоналізації управління в освіті саме на засадах лідерства, що зміщує акцент із адміністрування на ціннісно-орієнтоване, людиноцентроване керівництво» [115]. «Розуміння лідерства як набутої, розвивальної характеристики особистості, що формується в діяльності», спирається на ідеї О. Нестулі, С. Нестулі та Н. Кононець [206]. Значущість «м'яких навичок» для професійного становлення фахівців соціономічних професій, до яких належить і викладач, аргументовано в дослідженнях С. Наход [203], а трактування «критичного мислення як самостійного педагогічного феномену, що піддається цілеспрямованому формуванню» – у працях О. Пометун [232; 233; 234]. Системний і адаптивний характер управління якістю освіти узгоджується з висновком Г. Єльнікової, що «ефективність навчально-методичного забезпечення визначається комплексністю та системністю підходу до його організації» [96].

Розглянемо нижче, як методології Waterfall, Agile, Hybrid застосовувалися під час викладання навчальних дисциплін для професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів:

При викладанні дисципліни «Управління якістю освітніми проєктами у ЗВО» методологія «Waterfall» використовується для формування у студентів навичок поетапного планування та контролю освітніх проєктів – від чіткої постановки цілей до всебічного оцінювання отриманих результатів. Методологія «Agile» реалізується через проведення групових кейсів та симуляцій, що сприяє розвитку здатності студентів швидко реагувати на динамічні зміни в освітньому середовищі та своєчасно коригувати проєктні рішення. Гібридний підхід «Hybrid» поєднує стабільність нормативного планування з необхідною гнучкістю адаптації, що є особливо важливим у сфері управління якістю, де поряд зі суворими стандартами (зокрема, ISO та ESG) виникає потреба в креативних та нестандартних рішеннях.

При викладанні дисципліни «Практикум з організації науково-педагогічного дослідження» методологія «Waterfall» застосовується для поетапного формування лідерських компетентностей – від первинної самодіагностики до практичного досвіду управління групою. Методологія «Agile» є базовою, оскільки передбачає активну роботу студентів у командах, що забезпечує формування навичок тімбілдингу та командного лідерства.

Оцінювання навчальних досягнень студентів магістратури здійснювалося за трирівневою шкалою успішності, узгодженою зі шкалою ЄКТС (ECTS): відмінно (A) – високий рівень; добре (B–C) – середній рівень; задовільно (D–E) – достатній (низький) рівень. Оскільки до підсумкового контролю всі студентів магістратури склали відповідні дисципліни на рівні не нижче задовільного, абсолютна успішність в обох групах становила 100%, тому диференціувальну роль відіграють розподіл студентів магістратури за рівнями, якість знань та ступінь навченості. Якість знань (у %) обчислюється як сумарна частка студентів, які здобули оцінки рівнів «відмінно» (A) та «добре» (B–C). Для зведеної кількісної оцінки використано середній бал за національним відповідником шкали (A навчаються на «відмінно» (5), B–C навчаються на «добре» (4), D–E навчаються на «задовільно» (3). Ступінь навченості учнів (СНУ, %) обчислюється за формулою В. Симонова, що зважає кожен рівень відповідним коефіцієнтом якості засвоєння (5.13):

$$\text{СНУ} = (100 \cdot n(A) + 64 \cdot n(B-C) + 36 \cdot n(D-E)) / N, \% \quad (5.13)$$

де $n(A)$, $n(B-C)$, $n(D-E)$ – кількість студентів магістратури відповідного рівня успішності, N – загальна кількість студентів у групі. Додатково для контролю засвоєння окремих навчальних елементів застосовувався коефіцієнт засвоєння В. Беспалька ($K_z = a/p$, де a – кількість правильно виконаних суттєвих операцій тесту, p – їх загальна кількість); рівень засвоєння вважався достатнім за умови $K_z \geq 0,7$. Перевірка нормальності розподілу інтегральних показників за критерієм Шапіро–Вілка засвідчила, що розподіли в обох групах не відхиляються від нормального (W у межах 0,974–0,990, $p > 0,05$), що, як і в підрозділі 5.2, уможливорює застосування t -критерію Стьюдента для перевірки

значущості відмінностей. Розподіл студентів за рівнями успішності на констатувальному етапі експерименту показано в Таблиці 5.8.

Таблиця 5.8

Розподіл студентів за рівнями успішності (констатувальний етап)

Навчальна дисципліна	Рівень (оцінка)	ЕГ, осіб	%	КГ, осіб	%	Δ (ЕГ–КГ), в.п.
Управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	відмінно (А)	18	12,1	17	11,4	+0,7
	добре (В–С)	46	30,9	48	32,2	-1,3
	задовільно (D–E)	85	57	84	56,4	+0,6
Менеджмент якості освіти	відмінно (А)	21	14,1	20	13,4	+0,7
	добре (В–С)	45	30,2	47	31,5	-1,3
	задовільно (D–E)	83	55,7	82	55	+0,7
Практикум з організації науково-педагогічного дослідження	відмінно (А)	15	10,1	14	9,4	+0,7
	добре (В–С)	48	32,2	50	33,6	-1,4
	задовільно (D–E)	86	57,7	85	57	+0,7

На основі даних таблиці 5.8 побудовано діаграму 5.5.

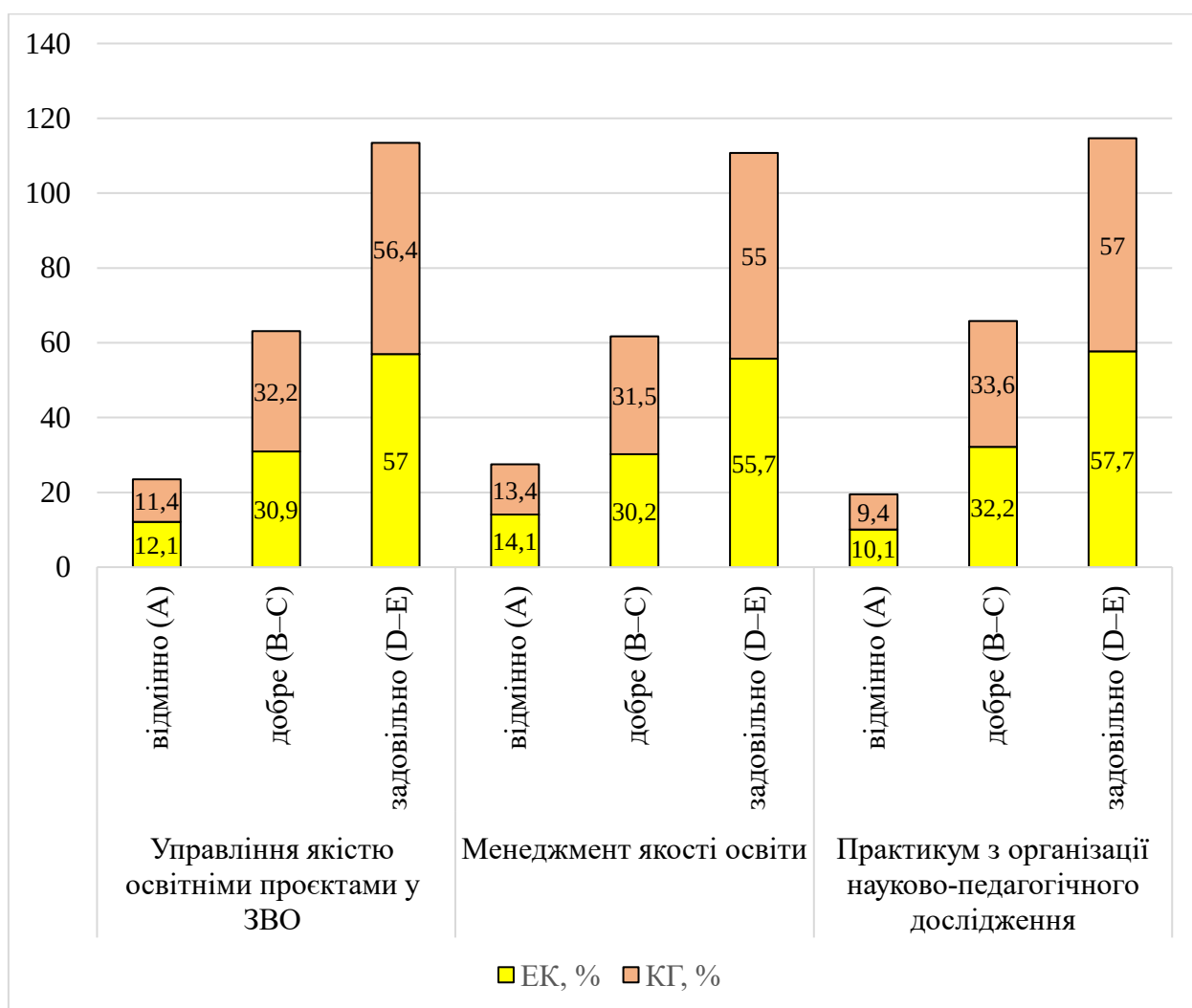


Рис. 5.5 Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями успішності (констатувальний етап) у %

Дані таблиці 5.8 та рисунок 5.5 підтверджують вихідну однорідність груп: за всіма трьома дисциплінами частка студентів магістратури рівня «відмінно» (А) не перевищує 14%, переважають оцінки рівня «задовільно» (D–E, 55–58%), а відмінності між ЕГ і КГ є мінімальними (Δ у межах $\pm 1,4$ в.п.; $t < 0,15$; $p > 0,05$). Таки результат створює коректну основу для порівняння динаміки після формувального впливу (дивись Таблицю 5.9).

Таблиця 5.9

Розподіл студентів за рівнями успішності (контрольний етап)

Навчальна дисципліна	Рівень (оцінка)	ЕГ, осіб	%	КГ, осіб	%	Δ (ЕГ–КГ), в.п.
Управління якістю освітніми проєктами	відмінно (А)	51	34,2	22	14,8	+19,4
	добре (В–С)	68	45,6	53	35,6	+10
	задовільно (D–E)	30	20,1	74	49,7	-29,6
Менеджмент якості освіти	відмінно (А)	58	38,9	25	16,8	+22,1
	добре (В–С)	66	44,3	55	36,9	+7,4
	задовільно (D–E)	25	16,8	69	46,3	-29,5
Практикум з організації науково-педагогічного дослідження	відмінно (А)	54	36,2	23	15,4	+20,8
	добре (В–С)	67	45	54	36,2	+8,8
	задовільно (D–E)	28	18,8	72	48,3	-29,5

На основі даних таблиці 5.9 побудовано діаграму 5.6.

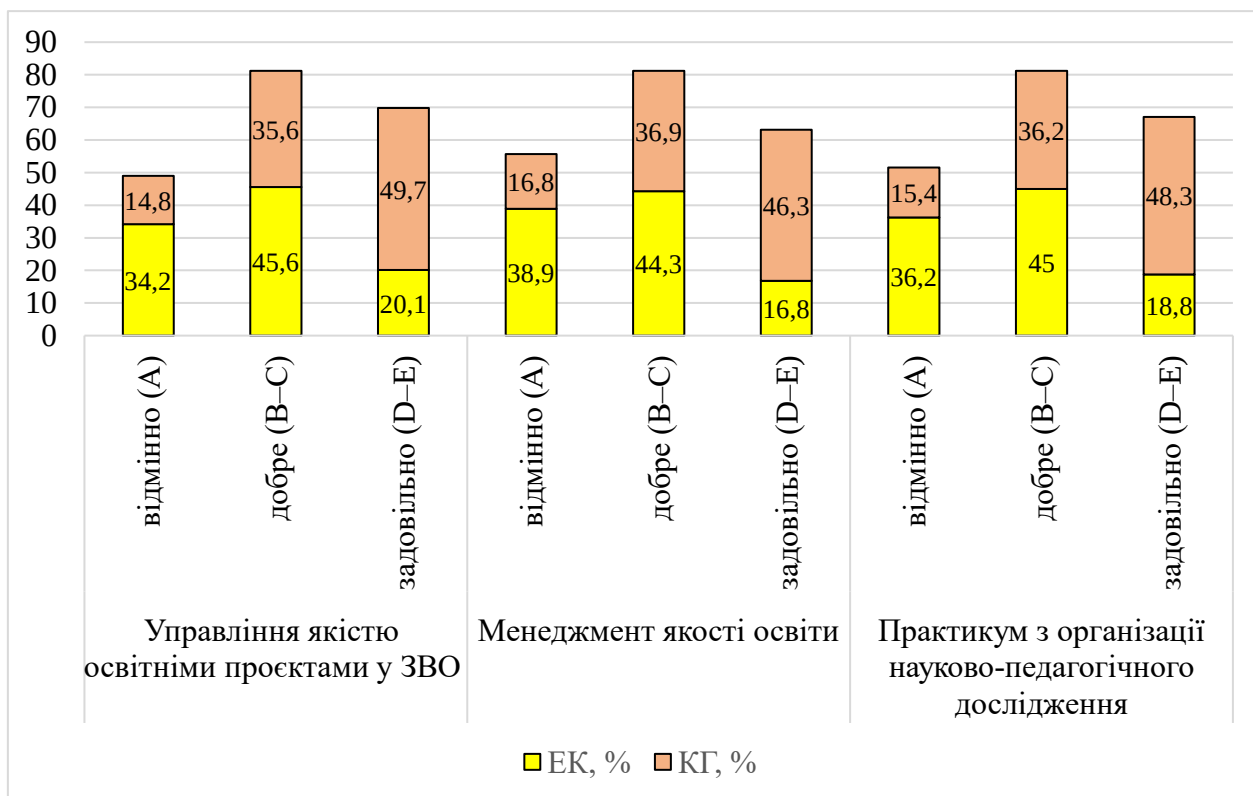


Рис. 5.6 Розподіл студентів ЕГ та КГ за рівнями успішності (контрольний етап) у %

Як видно з таблиці 5.9 та рисунку 5.6, у контрольному зрізі структура успішності груп респондентів різниться. В експериментальній групі частка оцінок рівня «відмінно» (А) зросла до 34–39%, «добре» (В–С) – до 44–46%, тоді як частка «задовільно» (D–E) скоротилася до 17–20%. У контрольній групі половина студентів залишилася на рівні «задовільно» (D–E, 46–50%). Різниця між групами за часткою рівня «відмінно» становить +19,4...+22,1 в.п., а за рівнем «задовільно» –29,5...–29,6 в.п. (дивись Таблицю 5.10).

Таблиця 5.10

Інтегральні показники успішності на контрольному зрізі

Навчальна дисципліна	Група	Середній бал, $M \pm \sigma$	Якість знань, %	СНУ, %
Управління якістю освітніми проектами у ЗВО	ЕГ	4,14±0,73	79,9	70,7
	КГ	3,65±0,73	50,3	55,4
Менеджмент якості освіти	ЕГ	4,22±0,72	83,2	73,3
	КГ	3,70±0,74	53,7	57,1
Практикум з організації науково-педагогічного дослідження	ЕГ	4,17±0,72	81,2	71,8
	КГ	3,67±0,73	51,7	56,0

На основі даних таблиці 5.10 побудовано діаграму 5.7.

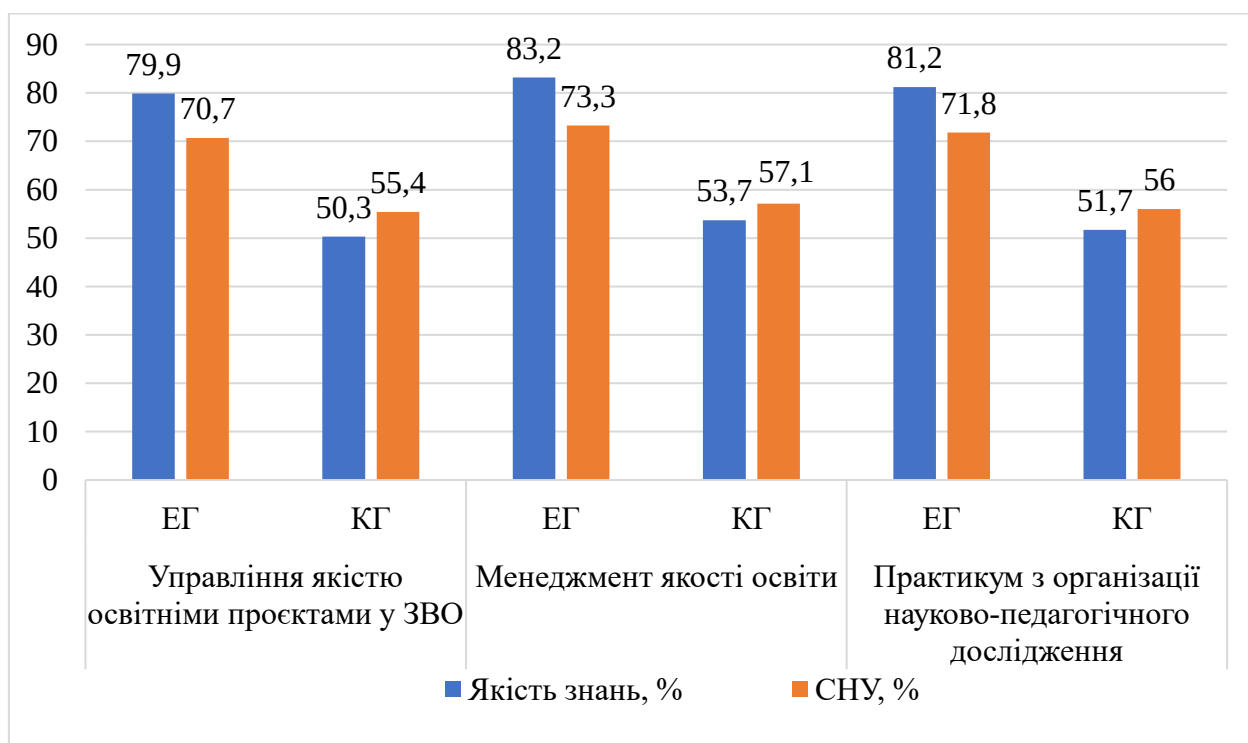


Рис. 5.7 Ступінь навченості (СНУ) студентів ЕГ та КГ за професійно-орієнтованими дисциплінами у % (до і після експерименту)

Аналіз таблиці 5.10 та рисунків 5.6 та 5.7 засвідчує суттєву перевагу експериментальної групи за всіма інтегральними показниками. Якість знань в ЕГ зростає до 79,9–83,2%, що відповідає високому рівню навченості, тоді як у КГ цей показник залишився в діапазоні середнього рівня 50,3–53,7%. Ступінь навченості (СНУ) в ЕГ становить 70,7–73,3% проти 55,4–57,1% у КГ, тобто різниця сягає 15–16% (дивись Таблицю 5.11). Показово, що найвищі результати в ЕГ зафіксовано за дисципліною «Менеджмент якості освіти» (СНУ 73,3%), що узгоджується з ідеєю С. Наход про вирішальну роль «м'яких» навичок у професійному становленні майбутнього педагога» [203].

Таблиця 5.11

Динаміка середнього балу успішності (приріст у балах)

Дисципліна	ЕГ до	ЕГ після	Приріст ЕГ	КГ до	КГ після	Приріст КГ	Різниця приросту
Управління якістю освітніми проєктами у ЗВО	3,55	4,14	+0,59	3,55	3,65	+0,1	+0,49
Менеджмент якості освіти	3,58	4,22	+0,64	3,58	3,7	+0,12	+0,52
Практикум з організації науково-педагогічного дослідження	3,52	4,17	+0,65	3,52	3,67	+0,15	+0,5

На основі таблиці 5.11 побудуємо діаграму 5.8.

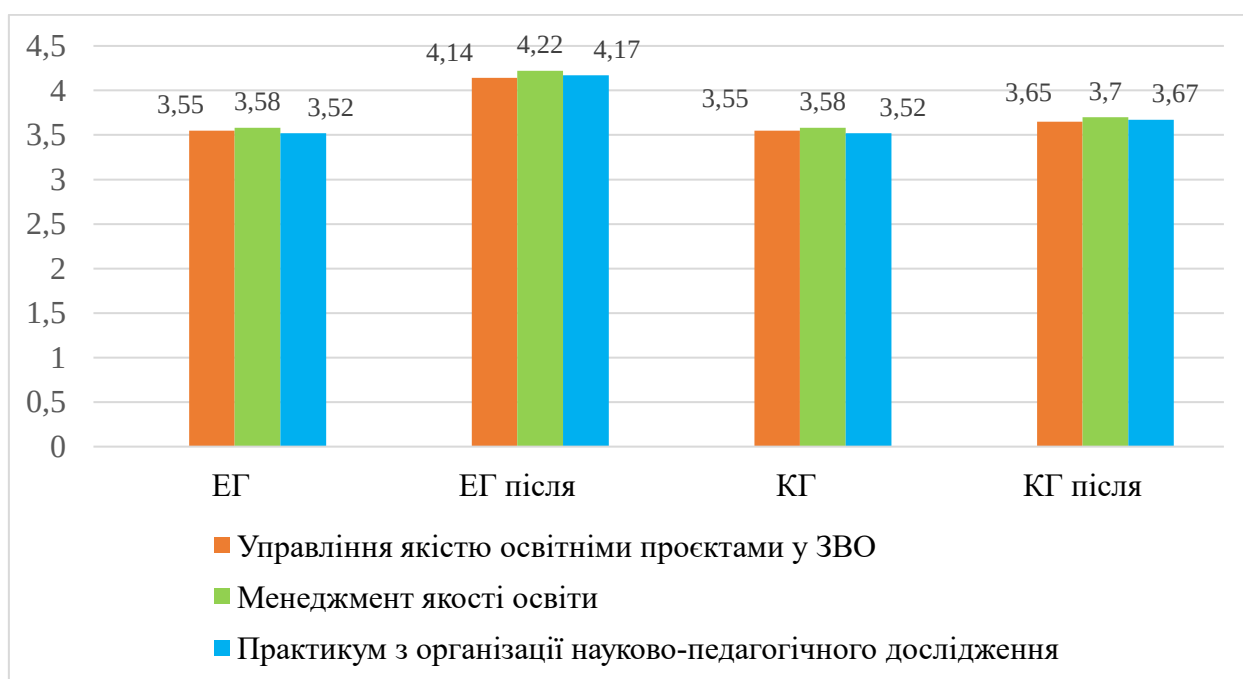


Рис. 5.8 Діаграма розподілу середнього балу успішності у студентів ЕГ та КГ до та після експерименту (приріст у балах)

Дані таблиці 5.11 та рисунку 5.8 показують принципову різницю в динаміці: приріст середнього балу в ЕГ становить +0,59...+0,65 бала, тоді як у КГ – лише +0,10...+0,15 бала. Різниця приросту (+0,49...+0,52) є стабільною для всіх трьох дисциплін, що свідчить про гармонійний, а не локальний характер впливу авторської методики на формування професійних знань, умінь, навичок.

Для підтвердження невинновості одержаних відмінностей оцінено t-критерій Стюдента для незалежних вибірок (порівняння середніх балів ЕГ і КГ на контрольному зрізі). Наведемо приклад розрахунку для спецкурсу «Управління якістю освітніми проєктами у ЗВО» (формула 5.14):

$$t = (M_1 - M_2) / \sqrt{(s_1^2/n_1 + s_2^2/n_2)} \quad (5.14)$$

$$M_1(EG)=4,14; s_1=0,73; n_1=149; M_2(KG)=3,65; s_2=0,73; n_2=149.$$

$$t\text{-критерій Стюдента} = (4,14 - 3,65) / \sqrt{(0,73^2/149 + 0,73^2/149)} = 0,49 / \sqrt{0,007153} = 0,49 / 0,0846 = 5,79.$$

Ступені свободи $df = n_1 + n_2 - 2 = 296$; критичне значення при $\alpha=0,001$ становить $t_{0,001} = 3,29$. Оскільки одержане значення ($t=5,79$) значно перевищує критичне, відмінність є статистично достовірною ($p<0,001$). Аналогічні розрахунки виконано для двох інших дисциплін. Узагальнені результати наведено в Таблиці 5.12.

Таблиця 5.12

Результати перевірки відмінностей середніх балів за t-критерієм Стюдента
(контрольний зріз)

Дисципліна	$M \pm \sigma$ (ЕГ)	$M \pm \sigma$ (КГ)	t- критерій	df	p- значення	Cohen's d
Управління якістю освітніми проєктами	4,14±0,73	3,65±0,73	5,79	296	p<0,001	0,67
Менеджмент якості освіти	4,22±0,72	3,70±0,74	6,15	296	p<0,001	0,71
Практикум з організації науково-педагогічного дослідження	4,17±0,72	3,67±0,73	5,95	296	p<0,001	0,69

Як видно з таблиці 5.12, за всіма дисциплінами одержано статистично значущі відмінності ($p<0,001$), а розмір ефекту (Cohen's d = 0,67–0,71)

відповідає великому практичному впливу. Отриманий результат дає підстави стверджувати, що зафіксоване зростання успішності навчання у респондентів ЕГ зумовлене саме застосуванням авторської методики, а не випадковими чинниками чи природним розвитком студентів магістратури.

Кількісні показники доповнюються якісним аналізом продуктів навчальної діяльності (проектних портфоліо, есе-рефлексій, кейсових рішень, результатів взаємооцінювання). У студентів магістратури ЕГ зафіксовано перехід від репродуктивного відтворення нормативних вимог до самостійного, контекстно-чутливого застосування інструментів управління якістю. Якщо на початку експерименту плани освітніх проєктів обмежувалися формальним переліком етапів, то на завершальному зрізі вони містили обґрунтований вибір методології (waterfall, agile, hybrid), систему KPI та матрицю ризиків.

При викладанні дисципліни «Менеджмент якості освіти» методологія «Waterfall» використовується для поетапного формування окремих навичок, таких як презентаційні чи аналітичні, коли кожен етап надійно закріплюється через виконання практичних завдань. Методологія «Agile» переважає, оскільки розвиток комунікаційних здібностей, критичного мислення та емоційного інтелекту вимагає застосування інтерактивних методів, зокрема дискусій, мозкових штурмів та рефлексивних вправ. Гібридний підхід поєднує чітко структуровані модулі (наприклад, тренінги з тайм-менеджменту) з гнучкими вправами, що враховують індивідуальні особливості кожного студента, забезпечуючи комплексний розвиток soft skills.

Таким чином, можна зробити висновок, що кожна методологія під час викладання навчальних предметів для підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів виконує свою педагогічну роль: «Waterfall» – формує у студентів магістратури трудову дисципліну й системність до організації науково-дослідницької діяльності; «Agile» – розвиває у студентів магістратури гнучкість у діях, креативне мислення при прийнятті рішень і формує командну взаємодію при проведенні навчальних

експериментів; «Hybrid» – дозволяє досягнути балансу між планом і адаптацією, між дисципліною і творчістю.

У дисципліні «Менеджмент якості освіти» спостерігалось зростання здатності до конструктивної комунікації та розподілу ролей у команді, а у «Розвитку лідерства» – готовності брати відповідальність за рішення та аргументувати їх перед групою, що корелює з трактуванням лідерства як діяльнісно сформованої характеристики [206].

У контрольній групі якісні зрушення мали локальний характер: студенти опанували термінологію та базові алгоритми, проте відчували труднощі під час перенесення знань у нестандартні проєктні ситуації, що узгоджується з висновком Б. Стенсакера та Л. Гарві про «ризик розриву між теорією та практикою за відсутності операційного тренування» [394, с. 145]. Таким чином, авторська методика забезпечила не лише вищі оцінки, а й якісно інший – діяльнісний і рефлексивний – характер засвоєння фахового змісту.

Отже, результати аналізу успішності студентів магістратури 1 курсу за трьома професійно-орієнтованими дисциплінами, оціненими за трирівневою шкалою ЄКТС («відмінно» (А), «добре» (В–С), «задовільно» (D–E)), підтверджують ефективність авторської методики поетапного формування професійних ЗУН. За контрольним зрізом частка оцінок рівня «відмінно» (А) в ЕГ зросла до 34–39% (проти 15–17% у КГ), якість знань – до 79,9–83,2% (проти 50,3–53,7%), ступінь навченості до 70,7–73,3% (проти 55,4–57,1%), а середній бал складає до 4,14–4,22 (проти 3,65–3,70). Приріст середнього балу в ЕГ (+0,59...+0,65) у 4–5 разів перевищив приріст у КГ (+0,10...+0,15). Статистична перевірка за t-критерієм Стьюдента засвідчила достовірність відмінностей ($t=5,79-6,15$; $df=296$; $p<0,001$) за великого розміру ефекту (Cohen's $d=0,67-0,71$). Можна зробити висновок, що сформовані в межах зазначених дисциплін знання, уміння й навички – управлінські, комунікативні та лідерські – у своїй сукупності забезпечують підвищення готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами та підтверджують гіпотезу дисертаційного дослідження.

5.3 Навчально-методичні рекомендації щодо удосконалення системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО

Впровадження управління якістю освітніми проєктами у вищій школі представляє собою перспективний напрямок розвитку магістратури, який передбачає системну інтеграцію стандартів якості, таких як ISO 21001 та принципи Quality 4.0, для оптимізації процесів планування, реалізації та оцінки освітніх ініціатив. Згідно з прогнозами, до 2027 року та надалі, цей підхід набуде більшої актуальності завдяки швидкій цифровізації освіти, де технології Industry 4.0, машинне навчання та штучний інтелект (AI), великі дані, дозволять автоматизувати моніторинг якості освітніх проєктів, забезпечуючи адаптивність до індивідуальних потреб студентів. Очікується, що таке впровадження призведе до підвищення ефективності освітніх процесів, зменшення ризиків невдач у проєктах та посилення конкурентоспроможності ЗВО на глобальному рівні.

Очікувані результати охоплюють персоналізацію освітнього досвіду, де студентів магістратури отримають більш гнучкі та оптимізовані програми, збалансовані між академічними вимогами та ринковими потребами, що, за прогнозами, підвищить рівень готовності студентів до реалізації освітніх проєктів та їхню академічну успішність. Прогнози вказують на зростання ролі AI у забезпеченні безперервного вдосконалення проєктів, з очікуваним зменшенням втрат ресурсів на 15–20% через передбачувальний аналіз ризиків та автоматизовану оцінку. Крім того, впровадження цих систем сприятиме інституційним змінам, таким як консолідація ЗВО, де менші установи об'єднуватимуться для спільного управління проєктами, прогножуючи скорочення операційних витрат та підвищення якості освіти до 2029 року. Загалом, прогнози на 2027 рік передбачають трансформацію вищої освіти в більш agile-орієнтовану систему, де управління якістю стане ключовим фактором для відповіді на соціальні, технологічні та економічні виклики.

Проектне навчання (project-based learning, PBL) у вищій школі має значні перспективи розвитку, особливо з інтеграцією технологій, таких як віртуальна та доповнена реальність (VR/AR), що дозволить еволюціонувати PBL у більш динамічні та колаборативні формати. Прогнози на 2027 рік вказують на розширення PBL як студент-центричного підходу, де невеликі групи працюватимуть над реальними проєктами, розвиваючи критичне мислення та навички співпраці, з очікуваним зростанням його застосування в етичних та професійних курсах. Очікувані результати передбачають посилення глибокого оволодіння змістом, з прогнозованим підвищенням мотивації студентів магістратури та їхньої готовності до проєктної діяльності у ЗВО, оскільки PBL інтегруватиме реальні виклики, такі як глобальна співпраця через онлайн-платформи.

Щодо управління якістю освіти зокрема, перспективи передбачають перехід до Quality 4.0, де технології Industry 4.0 інтегруватимуться в практики ЗВО для створення стійких систем моніторингу. Прогнози на 2029 рік передбачають розширення мікрокреденціалів та цифрових бейджів для оцінки якості навчання, з очікуваними результатами у вигляді більш персоналізованих програм, що підвищать доступність освіти та зменшать демографічний спад студентів магістратури на 15% до 2029 року. Крім того, управління якістю фокусуватиметься на етичному використанні AI для трансформації викладання, прогнозуючи створення більш інклюзивних середовищ, де якість освіти вимірюватиметься не лише академічними показниками, але й соціальним впливом. Загалом, окреслені перспективи обіцяють більш інноваційну та адаптивну вищу освіту, з акцентом на стійкість та глобальну конкурентоспроможність.

На підставі результатів експериментального педагогічного дослідження, яке підтвердило ефективність симтеми підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, пропонується розширена низка навчально-методичних рекомендацій для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів. Запропоновані рекомендації спрямовані на

інтеграцію релятивістських принципів у освітній процес, з акцентом на адаптацію стандартів якості до контекстуальних факторів, таких як культурні, соціальні та інституційні особливості. Рекомендації базуються на емпіричних даних, що демонструють приріст компетенцій у експериментальній групі (наприклад, зростання високого рівня готовності на 21–25% за критеріями), та враховують зарубіжний досвід, з метою підвищення загальної ефективності вищої освіти, магістерського рівня. Рекомендації доповнено авторськими пропозиціями, які передбачають інтеграцію сучасних технологій, етичних аспектів та міждисциплінарних підходів для формування стійких показників готовності до управління якістю освітніми проєктами у динамічному освітньому середовищі.

По-перше, рекомендується впровадити спеціалізовані модульні курси, такі як «Управління якістю освітніми проєктами в ЗВО» та «Стандарти якості в проєктному навчанні», які інтегрують теоретичні основи з практичними завданнями. Курси повинні охоплювати цикл PDCA (Plan-Do-Check-Act) для постійного вдосконалення проєктів, як запропоновано В. Е. Демінг, який наголошував, що «якість є результатом системного процесу, де кожен етап підлягає моніторингу та коригуванню» [437]. Для посилення практичної орієнтації, модулі мають включати симуляції реальних освітніх проєктів з використанням інструментів на кшталт Microsoft Project або Trello, що дозволить студентам розвивати навички планування та контролю ризиків.

По-друге, ЗВО слід активізувати проєктно-орієнтоване навчання через групові завдання, де майбутні викладачі розробляють та реалізують освітні ініціативи з оцінкою якості за KPI (key performance indicators). Це сприяє формуванню операційних компетенцій, як зазначає Г. Керцнер: «управління проєктами в освіті вимагає гнучких методик, таких як agile, для адаптації до динамічних умов» [470]. Рекомендується проводити такі завдання в партнерстві з зарубіжними університетами через віртуальні обміни, що посилить релятивістський аспект, враховуючи культурні відмінності в стандартах якості.

По-третє, для оцінки та моніторингу готовності студентів магістратури до управління якістю освітніми проєктами доцільно впровадити комплексну систему діагностики, включаючи самооцінку та експертне оцінювання на основі рубрик, адаптованих з моделі Д. К. Дірдорф для компетентнісного розвитку: «оцінка повинна бути багаторівневою, охоплюючи знання, навички та ставлення для забезпечення цілісності підготовки» [434]. Така система дозволить своєчасно коригувати освітній процес, базуючись на результатах, подібних до тих, що були зафіксовані в експерименті (приріст середніх балів на 1.68–1.77).

По-четверте, рекомендується посилити роль цифрових технологій у підготовці, зокрема через платформи Moodle або Canvas для моделювання проєктів та автоматизованого моніторингу якості. Це узгоджується з рекомендаціями Національної академії наук США щодо мінімізації перерв у навчанні та забезпечення високоякісних замісних заходів. «Промоція безперервності в класі через високоякісні заміни та мінімізацію відсутностей» [488]. Інтеграція ІКТ сприятиме розвитку адаптивності, як показано в експерименті, де кореляція з результатами сягала $r=0.65-0.77$.

По-п'яте, для загального удосконалення програм підготовки ЗВО повинні співпрацювати з професійними асоціаціями, наприклад, American Federation of Teachers, консиліуми [429; 430] для стандартизації вимог до якості. Передбачені регулярні тренінги для викладачів ЗВО з фокусом на менторство, як рекомендовано в звіті Learning Policy Institute: «складні форми викладання необхідні для розвитку студентських компетенцій, таких як глибоке оволодіння змістом та критичне мислення» [431].

По-шосте, реалізувати інтеграцію дослідницьких компонентів у підготовку, де студенти проводять емпіричні дослідження ефективності освітніх проєктів, аналізуючи дані за допомогою інструментів на кшталт Google Analytics або спеціалізованого програмного забезпечення для оцінки якості. Це дозволить розвивати критичне мислення та етичні аспекти управління, враховуючи потенційні упередження в даних, і сприятиме

формуванню культури постійного вдосконалення, як підкреслюється в практиках, що синтезують дослідження з усього світу для ідентифікації принципів ефективної підготовки викладачів. Такий підхід забезпечить перехід від теоретичного знання до прикладного аналізу, посилюючи релятивістську адаптацію до локальних освітніх контекстів.

По-сьоме, для посилення мотиваційно-ціннісного компонента рекомендується впровадити програми менторства, де досвідчені викладачі ЗВО супроводжують студентів у реальних проєктах, фокусуючись на процесах прийняття рішень на основі фактів і постійному покращенні. Авторська ідея полягає в створенні гібридних менторських мереж, що поєднують онлайн-платформи з очними сесіями, для розвитку емоційного інтелекту та толерантності до невизначеності в управлінні проєктами. Така ідея узгоджується з принципами управління якістю, такими як фокус на процесах і прийняття рішень на основі даних, що сприяють успіху студентів. Наведений механізм дозволить студентам інтегрувати етичні норми в проєктну діяльність, підвищуючи загальну стійкість компетенцій.

По-восьме, авторська рекомендація стосується міждисциплінарної інтеграції, де курси з управління якістю проєктами поєднуються з дисциплінами з психології, економіки та ІТ, для формування комплексного бачення якості як багатовимірного феномену. Наприклад, студенти магістратури можуть розробляти авторські освітні та дослідницькі проєкти, що включають елементи стійкості та інклюзії, з оцінкою за допомогою багаторівневих рубрик. Сприятиме інституційним змінам у викладанні, як описано в політиках якості, що допомагають окремим викладачам розвиватися через прикладні дослідницькі проєкти з навчання та викладання. Такий підхід посилить адаптивність майбутніх викладачів до глобальних викликів, роблячи підготовку більш холістичною.

По-дев'яте, для забезпечення стійкості результатів рекомендується впровадити систему сертифікації студентів за міжнародними стандартами, такими як PMI (Project Management Institute), з акцентом на портфоліо проєктів

як доказ компетенцій. Авторська пропозиція включає створення університетських центрів якості, де студенти магістратури проходять стажування з моніторингу проєктів, інтегруючи дані з різних джерел для оцінки ефективності. Впровадження подібних стандартів відповідає найкращим практикам забезпечення якості в освітніх установах, що охоплюють планування, мобілізацію ресурсів та оцінку. Такий механізм забезпечить довгострокову професійну готовність, з фокусом на мінімізації розривів у знаннях.

Отже, запровадження авторських навчально-методичних рекомендацій дозволить системно підвищити якість професійної підготовки, забезпечуючи майбутнім викладачам інструменти для ефективного управління освітніми проєктами в умовах глобалізації та релятивістських викликів, сприяючи формуванню інноваційного освітнього середовища і контролю якості.

Висновки до п'ятого розділу

Експериментальне педагогічне дослідження підтвердило високу ефективність розробленої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. У експерименті взяли участь 298 респондентів (розділених на експериментальну та контрольну групи по 149 осіб), було забезпечено репрезентативність вибірки, а чіткі критерії відбору, етичні принципи та статистична однорідність груп ($p > 0,05$) гарантували валідність і надійність отриманих результатів.

Констатувальний етап (вересень 2024 р.) виявив низький початковий рівень готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами за чотирма критеріями (мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційним, рефлексивним), із середніми балами 2,18–2,52 та лише 8–14% студентів на високому рівні, що свідчить про фрагментарність традиційних програм підготовки та необхідність інноваційних підходів.

Формувальний етап (жовтень 2024 р. – квітень 2025 р.) передбачав впровадження авторської системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО в експериментальній групі респондентів через проєктно-орієнтовані методи (agile-технології, симуляції, кейс-стаді, ІКТ-платформи та віртуальні обміни), що забезпечило системний розвиток усіх компонентів готовності, сприяючи переходу від теоретичних знань до практичних навичок. Контрольна група респондентів навчалася за традиційними методиками, що дозволило чітко оцінити результат експериментального впливу. Професійна готовність майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами оцінювалася за чотирма критеріями: мотиваційно-ціннісним (усвідомлення ролі якості, мотивація до вдосконалення, адаптивність до змін), когнітивним (знання стандартів ISO, PMBOK, інтеграція KPI), операційним (планування проєктів, контроль ризиків) та рефлексивним (самооцінка ефективності). Оцінювання проводилося за трирівневою шкалою: високий рівень (4,0–5,0) характеризується повною інтеграцією компетенцій, ініціативою та креативністю; середній рівень (2,5–3,9) – базовими знаннями та навичками з потребою підтримки в складних ситуаціях; низький рівень (1,0–2,4) – фрагментарними знаннями, слабкою мотивацією та відсутністю рефлексії. Така система забезпечила комплексну, об'єктивну оцінку та чітке визначення напрямів професійного розвитку майбутніх викладачів.

Контрольний етап (травень 2025 р.) продемонстрував значне покращення результатів в експериментальній групі респондентів: зростання високого рівня готовності склав 21,4–24,8% за критеріями, середні бали зросли на 1,68–1,77 (порівняно з 0,23–0,29 у контрольній групі). Статистична значущість відмінностей ($t=12,81-17,26$, $p<0,001$) та значний ефект (Cohen's $d=1,48-2,00$) підтвердили практичну цінність системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Кореляційний ($r=0,70-0,75$) та регресійний ($R^2=0,69$) аналізи виявили вплив проєктних методів ($\beta=0,24-0,32$), зокрема agile-технологій та ІКТ-платформ, на

формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

Дослідження засвідчило, що запропонована система підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО забезпечує гармонійний розвиток готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, сприяючи формуванню мотивації, знань, операційних навичок та рефлексії.

Запровадження системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО та запропонованих навчально-методичних рекомендацій (включаючи модульні курси, цифрові інструменти, міждисциплінарну інтеграцію та систему сертифікації) дозволить системно вдосконалити програми ЗВО, сприяючи формуванню інноваційного освітнього середовища. Перспективи розвитку передбачають перехід до Quality 4.0 з інтеграцією AI та Industry 4.0, що прогнозує підвищення доступності освіти, зменшення ризиків та посилення конкурентоспроможності ЗВО до 2029 року.

Результати дослідження, представлені у п'ятому розділі, викладені в таких публікаціях автора: [341], [347], [352], [360], [417].

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячено теоретичному обґрунтуванню та експериментальній перевірці системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Проведене дослідження дало підстави для формулювання таких висновків.

1. Розкрито теоретичні засади управління якістю освітніми проєктами у вищій школі та уточнено понятійно-категоріальний апарат дослідження. Аналіз науково-теоретичних засад управління якістю освітніми проєктами засвідчив, що поняття «якість вищої освіти» є полісемантичною, динамічною категорією, зміст якої трансформується відповідно до соціально-економічних, культурних та технологічних викликів. У науковому дискурсі воно розглядається у трьох взаємодоповнювальних вимірах: нормативно-відповідності (відповідність чинним стандартам і законодавчим вимогам), результативно-компетентнісному (рівень сформованості знань, умінь і професійних компетентностей здобувачів освіти) та процесуально-організаційному (якість організації освітнього процесу й управлінських практик ЗВО).

На основі аналізу понятійно-категоріального апарату сформульовано авторські дефініції базових категорій дослідження. «Освітній проєкт» визначено як цілеспрямовану, структуровану, обмежену в часі та ресурсах діяльність, що трансформує педагогічні ідеї у конкретні освітні рішення, спрямовані на формування якісно нових знань, умінь і компетентностей учасників освітнього процесу. «Управління якістю освітніми проєктами» – як системну діяльність із планування, реалізації, моніторингу й безперервного вдосконалення проєктів на засадах імплементованих міжнародних стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, циклу PDCA та системи KPI з урахуванням культурних, соціальних та інституційних чинників освітнього середовища. «Готовність майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами» тлумачиться як інтегрована

особистісно-професійна якість, що виявляється у стійкій мотивації, системі професійних знань, сформованих операційних умінь і навичок та здатності до рефлексивного самоаналізу й саморегуляції управлінської діяльності.

Встановлено, що система забезпечення якості вищої освіти є складним, ієрархічно організованим утворенням із сімома структурними компонентами (нормативно-регулятивним, інституційно-організаційним, процесуально-діяльнісним, змістово-методичним, кадровим, ресурсним та результативно-діагностичним) і сімома функціональними (проектувально-цільовим, координаційно-управлінським, інформаційно-аналітичним, моніторингово-оцінювальним, комунікаційно-інтеграційним, мотиваційно-стимулюючим та коригувально-розвивальним).

2. Здійснено компаративний та контент-аналіз міжнародних практик підготовки викладачів до управління якістю освітніми проєктами і розроблено рекомендації щодо удосконалення пріоритетних напрямів їх адаптації у вітчизняній системі вищої освіти. Вивчення зарубіжного досвіду підготовки викладачів до управління якістю освітніх проєктів показало відсутність єдиної універсальної моделі, придатної для механічного перенесення в будь-яке національне середовище. Компаративний аналіз практик Австрії, Великої Британії, Франції, Німеччини, Нідерландів, Кіпру і США засвідчив, що найбільш ефективними є системи, які поєднують тривале педагогічне стажування, модульно-компетентнісний підхід до розробки програм професійної підготовки, систематичне зовнішнє оцінювання якості за участю стейкхолдерів та розвинену культуру академічної мобільності через програми Erasmus+, Fulbright та інші.

Визначено п'ять пріоритетних напрямів адаптації зарубіжного досвіду до умов вітчизняної педагогічної освіти: впровадження децентралізованих моделей управління проєктним навчанням із розширенням автономії ЗВО; інтеграція сучасних ІКТ (штучний інтелект, платформи дистанційного навчання, VR/AR-технології) у повний цикл освітніх проєктів; активне залучення роботодавців та зовнішніх стейкхолдерів до планування й

оцінювання якості; розширення програм міжнародної академічної мобільності – зокрема в дистанційному та гібридному форматах в умовах воєнного стану; впровадження стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017 і принципів ESG ENQA як нормативної основи внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Виявлено системні перешкоди цього процесу: руйнування освітньої інфраструктури внаслідок воєнних дій, дефіцит фінансування, кадровий відтік і надмірна централізація управлінських процедур.

3. Обґрунтовано методологічні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами на основі інтеграції комплексу підходів: системного (розгляд підготовки як цілісної системи з чотирма блоками), компетентнісного (формування управлінських компетентностей), релятивістського (аналіз систем якості як контекстуально обумовлених), діяльнісного (формування готовності через проєктну діяльність), особистісно-орієнтованого (пріоритет розвитку особистості та рефлексії) та порівняльно-педагогічного (компаративний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду).

Розроблено авторську концепцію інтегративної конвергенції якості вищої освіти, згідно з якою ефективне управління якістю освіти передбачає поєднання універсальних міжнародних стандартів із локальними інституційними й культурними особливостями через адаптивну трансформацію, крос-культурний діалог і системне впровадження педагогічних інновацій. Концепція структурована на трьох рівнях: стратегічному (визначення цілей, формування культури якості), тактичному (реалізація конкретних механізмів і процедур) та операційному (моніторинг, оцінювання та коригування). Встановлено, що ефективність систем забезпечення якості вищої освіти корелює з мірою узгодженості між зовнішніми стандартами (зокрема ESG ENQA) та внутрішніми управлінськими традиціями освітніх інституцій, що підтверджено порівняльним аналізом практик Фінляндії, Нідерландів, Австрії та України.

Визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування

готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО, а саме: а) формування мотивації та професійної зацікавленості студентів у якісному виконанні освітніх проєктів; б) забезпечення міждисциплінарної інтеграції педагогічних знань, умінь, навичок, професійних якостей за допомогою інтерактивних методів навчання; в) впровадження та широке використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі; г) забезпечення творчого підходу та можливості для професійного саморозвитку майбутніх викладачів в межах групової науково-дослідницької роботи.

4. Розроблено й обґрунтовано систему підготовки та спроектувано структурно-функціональну модель підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів ЗВО у визначених організаційно-педагогічних умовах формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів у ЗВО, яка є багатокомпонентною, цілісною і містить такі взаємопов'язані компоненти: цільовий (мета – формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО; завдання – розвиток знань, формування навичок забезпечення якості освіти та розвиток лідерських якостей; базові й спеціальні принципи; системний, компетентнісний, релятивістський, діяльнісний, особистісно-орієнтований та порівняльно-педагогічний підходи); змістовий (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти готовності; теоретична, практична та методична підготовка); процесуальний (форми – лекції, семінари, практичні та лабораторні заняття; методології – Waterfall, Agile, Hybrid; методи – проєктні роботи, інтерактивні методи, проблемне навчання, моделювання; організаційно-педагогічні умови реалізації); технологічний (практико-орієнтовані, контекстні та проєктні технології навчання; цифрові й ІКТ-платформи та традиційні засоби навчання); діагностично-результативний (засоби регулювання якості освіти, критерії оцінювання за мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційним та рефлексивним показниками; рівні готовності – високий, середній, низький;

діагностичний інструментарій); результат – сформована готовність майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО.

5. Визначено методичний та критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами, реалізований через параметральні метрики за класифікаційними ознаками встановлення відповідності вимогам якості освітніх проєктів. Критеріальну основу апарату становлять чотири критерії, що відповідають компонентам готовності: мотиваційно-ціннісний (стійка внутрішня мотивація, усвідомлення значущості якісної освіти, ціннісне ставлення до саморозвитку); когнітивний (знання стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017, положень ESG ENQA (2015 р.), PMBOK, принципів PDCA, методологій agile та інструментів KPI); операційний (практичні вміння планування проєктів, контролю ризиків, застосування цифрових платформ і командної взаємодії); рефлексивний (здатність до самооцінки, критичного аналізу власної управлінської діяльності та готовність до безперервного вдосконалення). Для кожного критерію визначено систему показників і діагностичний інструментарій (анкети, тестові завдання, експертні рубрики), що забезпечують вимірюваність та зіставність результатів. Рівень сформованості готовності встановлюється за трирівневою шкалою: високий (4,0–5,0 бала) – повна інтеграція компетентностей, ініціативність і креативність; середній (2,5–3,9 бала) – базові знання й навички з потребою підтримки у складних ситуаціях; низький (1,0–2,4 бала) – фрагментарні знання, слабка мотивація та відсутність рефлексії..

6. Експериментально перевірено ефективність системи підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. Результати педагогічного експерименту засвідчили статистично значуще зростання рівнів готовності студентів експериментальної групи порівняно з контрольною. Позитивна динаміка простежувалася у посиленні мотиваційно-ціннісного ставлення до управління якістю освітніх проєктів, збагаченні когнітивної бази сучасними стандартами та методологіями, розвитку

операційних умінь проєктного менеджменту та формуванні здатності до рефлексії власної управлінської діяльності.

На підставі результатів експериментального дослідження розроблено систему навчально-методичних рекомендацій для удосконалення професійної підготовки майбутніх викладачів ЗВО до управління якістю освітніми проєктами. Рекомендації передбачають впровадження модульних курсів з інтеграцією циклу PDCA та практичних симуляцій проєктів; активізацію проєктно-орієнтованого навчання через групові завдання з оцінкою за KPI та міжнародними партнерствами; створення комплексної системи діагностики готовності на основі рубрик; посилення ролі цифрових платформ (Moodle, Canvas) для моделювання та моніторингу якості; співпрацю з професійними асоціаціями для стандартизації вимог і розвитку менторства; інтеграцію дослідницьких компонентів з аналізом даних; впровадження гібридних програм менторства для формування емоційного інтелекту та стійкості; міждисциплінарну інтеграцію з психологією, економікою та ІТ; а також запровадження системи сертифікації за стандартами PMI з портфоліо проєктів та створення університетських центрів якості. Реалізація авторських рекомендацій забезпечить системне підвищення якості підготовки, формування стійких управлінських компетенцій та конкурентоспроможності випускників у динамічному освітньому середовищі.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з адаптацією структурно-функціональної моделі до вимог Quality 4.0 та інтеграцією технологій штучного інтелекту в процеси моніторингу якості освітніх проєктів, що сприятиме автоматизації оцінювання, персоналізації освітніх траєкторій і підвищенню конкурентоспроможності вітчизняних ЗВО. Доцільним вбачається також поширення розробленої моделі на систему підвищення кваліфікації діючих науково-педагогічних працівників та її адаптація для закладів вищої освіти непедагогічного профілю.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авшенюк Н. Про якісну вищу освіту. НАЗЯВО. URL: <https://naqa.gov.ua/2020/06/про-якісну-вищу-освіту> (дата звернення: 20.11.2024).
2. Академічна мобільність в Полтавському державному аграрному університеті. Полтавський державний аграрний університет. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/newsphm/16659-akademichna-mobilnist-v-poltavskomu-derzhavnomu-ahhrarnomu-universyteti> (дата звернення: 22.12.2024).
3. Академічна мобільність здобувачів освіти. Відкритий міжнародний університет розвитку людини «УКРАЇНА». URL: <https://uu.edu.ua/academ-mob-sdob-osviti> (дата звернення: 11.09.2024).
4. Академічна мобільність студентів, аспірантів, викладачів. Карпатський національний університет імені Василя Стефаника. URL: <https://ic.pnu.edu.ua/zahalna-akademichna-mobilnist-stu/> (дата звернення: 14.06.2024).
5. Академічна мобільність. Запорізький національний університет. URL: <https://sites.znu.edu.ua/international-relations/1049.ukr.html> (дата звернення: 09.09.2024).
6. Акредитація освітніх програм. Центральнoукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/akredytatsiia-osvitnikh-prohram> (дата звернення: 02.08.2024).
7. Альошкіна Л. П., Новак І. М. Особливості організації та перспективи розвитку науково-дослідної роботи здобувачів вищої освіти у вітчизняних закладах вищої освіти. *Ефективна економіка*. 2021. № 2. URL: http://www.economy.nayka.com.ua/pdf/2_2021/103.pdf (дата звернення: 04.11.2025).

8. Андрущенко В. П. Модернізація освіти: політика і практика. *Педагогіка і психологія*. 2002. № 3. С. 12–15.
9. Аніщенко О. В. Професійна компетентність андрагога : методичні рекомендації. Київ : Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, 2022. 86 с.
10. Артьомов І. В., Студеняк І. П., Головач Й. Й., Гусь А. В. Інновації у вищій освіті: вітчизняний і зарубіжний досвід : навч. посіб. / За заг. ред. І. В. Артьомова ; НАПН України, ДЗВО «Ужгород. нац. ун-т». Ужгород : ПП «АУТДОР-ШАРК», 2015. 360 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір» ; Вип. 23).
11. Архипова Є. О., Дроздов В. В. Якість вищої освіти як об'єкт публічного управління. *Державне управління: удосконалення та розвиток*. 2020. № 4. С. 1–7.
12. Бабаєв М. В. Управління проектами : навчальний посібник для студентів спеціальності «Управління проектами». Харків : ХНАМГ, 2006. 244 с.
13. Бабина Т. Г., Єршова О. П. Культура забезпечення якості і прозорості вищої освіти: європейські стандарти для України. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 9–15.
14. Бардась А. В., Замковий М. Ю. Менеджмент якості в освітніх організаціях: трансформація середовища та особливості формування локальних систем управління якістю. *Економічний вісник НГУ*. 2023. № 4. С. 81–95.
15. Бартенєва І. О., Ноздрова О. П., Осипова Т. Ю. Використання проектних технологій під час викладання педагогічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 68. Т. 1. С. 97–100.
16. Батечко Н. І. Забезпечення якості освіти : теорія та практика : монографія. Київ : НАПН України, 2011. 248 с.

17. Батечко Н. І. Якість вищої освіти в контексті синергії наукових підходів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*. 2017. № 3–4 (52–53). С. 9–15.
18. Бахмат Н. В. Штучний інтелект у вищій освіті: можливості використання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 35. С. 161–173. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2023-161-173>.
19. Бахмат Н. Особливості освітньо-наукової підготовки магістрів в умовах інформатизації освіти. *Молодь і ринок*. 2018. № 6. С. 22–27.
20. Бахрушин В. Є. Стандартизація вимог до вищої освіти як інструмент забезпечення якості вищої освіти: рівні вищої освіти та предметні області. *Освітня аналітика України*. 2020. № 2(9). С. 50–66.
21. Бегун С. І. Статистика : навчальний посібник. Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки. 2022. 230 с.
22. Безлюдна В. В. Професійна підготовка майбутніх учителів як наукова проблема. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*. 2016. № 4. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1726/1789> (дата звернення: 17.06.2025).
23. Безугла М. В. Духовно-культурні цінності освіти і духовна безпека особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. за матеріалами VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Формування духовної безпеки особистості в умовах сьогодення: виклики і проблеми», (24 травня 2017 р. м. Київ)*. Київ. Ч. 2. 2017. Вип. 4(79). С. 34–45.
24. Бербец Т. Дидактичні можливості засобів навчання для формування самостійності в процесі проєктно-технологічної діяльності. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / За заг. ред. Н. С. Побірченко*. Київ : Міленіум, 2006. С. 135–141.

25. Берегова О. А. Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. *Молодий вчений*. 2017. № 10. С. 397–401.
26. Березюк О. С., Власенко О. М. Дидактика: теорія і практика : навчально-методичний посібник для студентів гуманітарних факультетів. Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені Івана Франка, 2017. 212 с.
27. Беляєва О. П. Нормативно-правове забезпечення державно-громадського управління фаховою передвищою освітою. *Право та державне управління*. 2020. № 4. С. 178–184.
28. Биков В. Ю., Шишкіна М. П. Цифрова трансформація освітнього середовища: аспекти когнітивного аналізу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2023. Т. 94, № 2. С. 1–19.
29. Бирка М. Ф. Конструкт «організаційно-педагогічні умови» у дисертаційних дослідженнях: сутність, властивості і методи визначення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 63–70.
30. Біляковська О. О. Праксеологічний підхід як основа якості професійної підготовки майбутніх вчителів в Україні та Польщі. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 1 (177). С. 49–53.
31. Блага Н. В. Управління проєктами : навч. посіб. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2021. 152 с.
32. Бойченко М. І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісні та функціональні аспекти : монографія. Київ : Промінь, 2011. 320 с.
33. Бондаренко Г. П. Метод проєктів як засіб стимулювання пізнавальної активності старшокласників на уроках української мови. *Духовність особистості: теорія, методологія, практика : зб. наук. пр. / за заг. ред. Г. П. Шевченко*. Вип. 3(102). Сєверодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2021. С. 37–47.
34. Буркова Л. Проєктний підхід в освіті: концептуальні основи. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. Вип. 2. С. 6–14.

35. Бутенко А. І., Сараєва І. М., Мергут А. І. Проблеми та напрямки розвитку підприємництва у сфері освіти. Одеса : Інститут проблем ринку та економіко-екологічних досліджень НАН України, 2003. 270 с.
36. Важинський С. Е., Щербак Т. І. Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
37. Васильєва В. В. Цифрові технології в освіті: сучасний досвід, проблеми та перспективи : монографія. Суми : СумДУ, 2023. 205 с.
38. Васильєва Д. В., Курвитс М. В. Сучасні програмні засоби навчання. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2017. № 6. С. 6–10.
39. Вдовичин Т. Я. Обґрунтування організаційно-педагогічних умов для забезпечення освітнього процесу майбутніх фахівців у педагогічному університеті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2013. Вип. 34. С. 225–229.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 слів / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. VIII, 1728 с.
41. Вербиненко Ю. І. Професійна готовність до педагогічної діяльності. *Професійна підготовка педагога в контексті європейських інтеграційних процесів : зб. наук. пр. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка* / За ред. М. Чепіль, Р. Бери. Дрогобич : РВВ Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2013. С. 119–123.
42. Вітвицька С. С. Моделювання підготовки магістрів освіти до інноваційної діяльності. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. С. 304.
43. Войтенко О. С. Управління проєктами : навч. посіб. Київ : КНУБА, 2020. 276 с.

44. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с. (Альмаматер).
45. Волощук І. А. Педагогічні умови формування професійних компетентностей майбутніх вчителів. *Науковий вісник льотної академії. Серія: Педагогічні науки : зб. наук. пр. / за заг. ред. Т. С. Плачинди. Кропивницький, 2019. С. 71–75.*
46. Воробйова О. П. Теоретичні основи системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. *Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2021. Т. 3, № 2. С. 77–85. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-11-3>.*
47. Вороненко Т. І. Класифікація навчальних проєктів. *Проблеми сучасного підручника. 2016. Вип. 17. С. 76–91.*
48. Всесвітня декларація з вищої освіти : прийнята на Міжнародній конференції з вищої освіти (м. Париж, листопад 1998 р.). ЮНЕСКО. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116345> (дата звернення: 03.06.2024).
49. Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009 : Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку : комюніке ЮНЕСКО (м. Париж, 5–8 липня 2009 р.). ЮНЕСКО. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277> (дата звернення: 07.06.2025).
50. Гавриловський С. О. Управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти в умовах магістратури засобами інформаційно-комунікаційних технологій : дис.... д-ра філософії : спец. 011 «Освітні, педагогічні науки». Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2022. 347 с.
51. Галаєвська Л. В. Особливості застосування інтерактивних методів у навчанні здобувачів освіти в умовах шкільної мовної освіти. *A substantive representation of the system of scientific knowledge : зб. тез XIII міжнар. наук. онлайн-конф. (27–28 березня 2023 р. м. Рига). Рига : Team*

of conference participants, 2023.

URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735404/1/Тези_Галаєвська_Латвія-41-44.pdf.

52. Галіцан О. А., Койчева Т. І., Осипова Т. Ю. Роль науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів у професійній підготовці. *Інноваційна педагогіка*. 2023. № 66. С. 110–113.
53. Галіцан О., Хіль О., Кириленко Я. Управління якістю вищої освіти в умовах євроінтеграційних процесів. *Український педагогічний журнал*. 2021. № 2. С. 103–112.
54. Ганза І. В. Специфіка формування проєктної команди: управлінський аспект. *Ефективна економіка*. 2015. № 7. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=4212> (дата звернення: 08.08.2025).
55. Гаращук В. М. Деякі проблеми нормативно-правового регулювання управління закладом вищої освіти. *Social Law*. 2019. № 4. С. 16–22. DOI: <https://doi.org/10.37440/soclaw.2019.04.03>.
56. Гвазава Н. Г. Менеджмент у публічному адмініструванні. *Управління розвитком : зб. наук. пр.* Харків : Вид-во ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2017. № 4(186). С. 32–42.
57. Гермак О. Л. Комплексний підхід до визначення суті поняття «педагогічні умови використання електронних освітніх ресурсів у професійній підготовці майбутніх електромонтерів». *Професійна освіта: проблеми та перспективи*. 2017. Вип. 13. С. 11–15.
58. Гладкова В. М., Федотова Ю. В. Функції управлінської діяльності менеджера освітньої установи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 6. С. 263–266.
59. Гнедко Н. М. Модель підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності за допомогою хмарних технологій у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2018. № 61, Т. 2. С. 33–38.

60. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*. 2008. № 3. С. 23–30.
61. Горбань О. В., Купрій Т. Г., Мартич Р. В., Панасюк Л. В. Імплікація загального управління якістю в українських вищих навчальних закладах: міжнародний досвід. *Науковий вісник Національного гірничого університету*. 2020. № 2(176). С. 126–130.
62. Грабовенко Н. В. Система управління якістю вищої освіти: структурно-функціональний аналіз. *Університетські наукові записки*. 2020. № 6(78). С. 26–32.
63. Грибко О. В. Основні підходи до визначення поняття «якість освіти». *Актуальні проблеми державного управління*. 2018. № 2(54). С. 135–141.
64. Гриценко В. І., Кушнір Н. О. Адаптивні системи навчання в умовах цифровізації освіти. *Кибернетика та системний аналіз*. 2023. Т. 59, № 3. С. 142–154.
65. Грищенко М. В., Камбалова Я. М., Михалюк А. М. Інноваційні підходи до професійного розвитку викладачів у цифрову епоху. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2024. № 11. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/379/262> (дата звернення: 08.10.2025).
66. Грішнова О. А. Освіта як чинник людського розвитку і економічного зростання України. *Демографія та соціальна економіка*. 2004. № 1–2. С. 93–101.
67. Гудзь О. Є., Глушенкова А. А. Менеджмент ідей та управління проєктами : навч. посіб. Київ : Планета людей, 2016. 156 с.
68. Гулай О. І., Кабак В. В., Герасимчук Т. В. Засоби та технології цифрового навчання : теоретичний та практичний аспекти : монографія. Луцьк : Луцький національний технічний університет, 2023. 286 с.
69. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних закладів освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (25–27 лютого 2013 р. м. Київ) /*

- За ред. І. Д. Беха, С. Л. Дахнова та ін. ; Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ : ПП «Фірма «Гранмна», 2013. С. 52–56.
70. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітніх навчальних закладах : монографія. Київ : Міленіум, 2004. 358 с.
 71. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід : монографія. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2019. 408 с.
 72. Державний стандарт базової середньої освіти від 30 вересня 2020 року. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrainska-shkola-2/derzhavniy-standart-bazovoi-serednoi-osviti> (дата звернення: 11.12.2024).
 73. Десятов Т. М. Методологія проєктування педагогічної освіти, орієнтованої на якість та тенденції її розвитку в країнах ЄС. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 7. С. 30–36.
 74. Десятов Т. М., Бардадим А. Практика забезпечення якості вищої освіти в зарубіжних країнах та в Україні: порівняльний аналіз. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2024. С. 110–120.
 75. Деякі питання оприлюднення інформації про діяльність вищих закладів освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 19 лютого 2015 р. № 166. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0166729-15> (дата звернення: 10.10.2024).
 76. Деякі питання реагування на випадки булінгу (цькування) та застосування заходів виховного впливу в закладах освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 28 грудня 2019 р. № 1646. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0111-20> (дата звернення: 10.01.2024).

77. Дідук І. Студентоцентроване навчання як інструмент забезпечення якісної вищої освіти в Україні. *Scientific Collection «InterConf»*. 2023. № 162. С. 86–90.
78. Діцман К. Д. Публічне управління освітою: стандартизація освітніх послуг. *Право та державне управління*. 2020. № 3. С. 228–231.
79. Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / За заг. ред. С. Калашнікової, В. Лугового. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети»», 2015. 120 с.
80. Донцова А. Ю., Макаренко С. С. Функції менеджера в процесі організації його праці. *Наукові записки Кіровоградського національного технічного університету*. Вип. 10, Ч. 1. С. 250–252.
81. Драч І. Феномен управління в умовах трансформації освіти. *Теорія та методика управління освітою*. 2012. № 9. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/6860/1/%D0%A1%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F_3_%D0%86.%D0%94%D1%80%D0%B0%D1%87.pdf (дата звернення: 10.10.2024).
82. ДСТУ ISO 10006:2018. Управління якістю. Настанови щодо управління якістю в проєктах (ISO 10006:2017, IDT). ДП «Український науково-дослідний і навчальний центр проблем стандартизації, сертифікації та якості». URL: https://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page.html?id_doc=81207 (дата звернення: 14.02.2024).
83. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх педагогів у контексті інтегративного підходу. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. «Інтеграція системи безперервної освіти України в європейський освітній простір: стан, проблеми, перспективи» (22–24 жовтня 2009 р. м. Чернівці)*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2009. Вип. 468. С. 143–153.

84. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія. Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. 193 с.
85. Дубовик О. В. Становлення системи професійної підготовки у США. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 230–233.
86. Дудник Н., Гірняк С., Свйонтик О. Педагогічні технології : навчально-методичний посібник для студентів першого (бакалаврського) рівня освіти спеціальності 012 Дошкільна освіта. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2023. 156 с.
87. Дурманенко О. Виховна робота у ЗВО як чинник формування особистості майбутнього фахівця. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 31–37.
88. Енциклопедичний словник з державного управління / уклад. Ю. П. Сурмін, В. Д. Бакуменко, А. М. Михненко та ін.; за ред. Ю. В. Ковбасюка, В. П. Трощинського, Ю. П. Сурміна. Київ : Національна академія державного управління при Президентові України, 2010. 820 с.
89. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / автор-укладач Н. П. Наволокова. Харків : Видавнича група «Основа», 2009. 176 с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
90. Європейська інтеграція. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ministerstvo-2/diyalnist/mizhnarodna-spivpratsya-2/evropeyska-integratsiya> (дата звернення: 10.10.2024).
91. Європейський підхід до забезпечення якості спільних програм. НАЗЯВО. URL: https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2021/04/European-Approach_JMP_2015.pdf (дата звернення: 19.10.2025).
92. Європейський простір вищої освіти: параметри якості та експертизи : навчальний посібник / уклад. Н. Г. Батечко, О. І. Бульвінська, О. І. Локшина та ін. ; За ред. С. О. Сисоєвої. Київ, 2020. 152 с.

93. Євтухова О. В. Сутність понять «якість», «освіта», «якість освіти», «управління якістю освіти». *Секція 2. «Освітні, педагогічні науки» : Матеріали наукової конференції професорсько-викладацького складу, наукових працівників і здобувачів наукового ступеня за підсумками науково-дослідної роботи за період 2017–2018 рр. (16–17 травня 2019 р. Донецьк–Вінниця)*. Вінниця : ДонНУ ім. Василя Стуса, 2020. Т. 2. С. 40–42. URL: <https://jpvvs.donnu.edu.ua/article/view/7212/7240> (дата звернення: 03.06.2024).
94. Євтушевський В., Шаповалова Л. Становлення і розвиток інновацій у вищій школі. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 62–66.
95. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. № 3. С. 39–43.
96. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія. Київ : ДАККО, 1999. 270 с.
97. Жук Ю. О. Засоби навчання як параметр освітнього простору. *Фізика та астрономія в школі*. 2003. № 3. С. 13–18.
98. Жукович-Дородних Н. М. Педагогічні умови формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей ЗВО I–II рівня акредитації. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2009. № 3 (27), Ч. 2. С. 81–85. URL: <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/9886/1/15.pdf> (дата звернення: 03.11.2025).
99. Задорожна М. В. Основні педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх дільничних офіцерів поліції. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України : тези доп. Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 березня 2020 р. м. Харків)*. Харків, 2020. С. 113–116.
100. Заєць М. А., Мірошніченко О. В., Скальська А. Р. Шляхи удосконалення системи управління підприємством. *Наукові праці Міжрегіональної*

- академії управління персоналом. *Економічні науки*. 2024. Вип. 2(74). С. 116–122.
101. Заїка А. Міжнародний досвід підготовки майстрів виробничого навчання. *Теоретико-методичні основи підготовки конкурентоздатних фахівців у контексті сучасного ринку праці : матеріали конференції (31 жовтня – 01 листопада 2019 р. м. Кривий Ріг)*. Кривий Ріг, 2019. URL: https://www.researchgate.net/publication/338197526_MIZNARODNIJ_DO_SVID_PIDGOTOVKI_MAJSTRIV_VIROBNICOGO_NAVCANNA (дата звернення: 10.10.2024).
 102. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-ге вид. Київ : Освіта України ; КНТ, 2008. 528 с.
 103. Зайчук В. О. Управління якістю освіти як складова державної освітньої політики. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 56–78.
 104. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів : аналітичні матеріали / Н. М. Авшенюк, Л. М. Дяченко, К. В. Котун та ін. Київ : ДКС «Центр», 2017. 83 с.
 105. Затверджені стандарти вищої освіти. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/vishcha-osvita-ta-osvita-doroslikh/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti> (дата звернення: 02.06.2025).
 106. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії. Київ : МАУП, 2014. 176 с.
 107. Іванова С. В. Сучасні підходи до проблеми класифікації методів навчання математики. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2005. № 7–8. С. 192–194.
 108. Івасів О. В. Управління проєктами у закладі освіти. Актуальні проблеми управління закладами освіти в контексті стратегії модернізації освітньої галузі : колективна монографія. Тернопіль : Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, 2020. С. 57–70.

109. Іващенко К. В. Визначення сутності поняття «педагогічна система». Збірник праць Інституту проблем виховання НАПН України. Київ, 2011. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/3628> (дата звернення: 11.12.2024).
110. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / За заг. ред. Г. П. Климової. Тернопіль : Західноукраїнський національний університет, 2023. 245 с.
111. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногонова та ін. Харків : Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.
112. Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року. Профспілка працівників освіти і науки України. URL: <https://pon.org.ua/international/4171-inchxonska-deklaraciya-konsepciya-rozvitku-osviti.html> (дата звернення: 10.10.2024).
113. Іщук В. Система управління якістю освіти у спеціальному освітньому закладі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 1(20). С. 38–54. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i20.202>.
114. Кабиш М. Педагогічні умови розвитку педагогічної майстерності викладачів загальноосвітніх дисциплін. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 4. С. 69–78. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-4-69-78>.
115. Калашнікова С. А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. 390 с.
116. Калита Н. Організаційні форми навчання: історія та сучасність. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2014. Вип. 10. С. 229–234.
117. Канюк О. Теоретичний аналіз понять «знання», «уміння», «навички» як важливих складових професійної компетентності майбутніх фахівців.

Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2011. Вип. 21. С. 66–69.

118. Кисельова О. І., Коломієць Л. В., Шевцов А. Г. Якість вищої освіти: організація навчання та вимірювання знань : монографія. Одеса : Бондаренко М. О., 2017. 244 с.
119. Клімова Г. П. Інтерпретація поняття «якість вищої освіти»: соціолого-філософська рефлексія. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого».* Серія: Соціологія. 2016. № 3 (30). С. 34–43.
120. Клопов Р. В. Системний підхід як методологія дослідження професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2009. № 4(57). С. 138–145.
121. Коваленко С. П. Соціальні детермінанти у визнанні дипломів вищої освіти. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.* 2025. Вип. 110. С. 90–95.
122. Ковальчук А. Неформальна цифрова освіта у фаховій підготовці майбутніх педагогів професійного навчання. *Modernity, science and nature : матеріали VII Міжнар. наук. конф. (21 червня 2024 р. м. Полтава) / Міжнар. центр наук. дослідж. Полтава : МЦНД, 2024. С. 169–171.*
123. Кожем'якіна С. М. Інноваційна діяльність вищих закладів освіти України: макроекономічна оцінка. *Ефективна економіка.* 2016. № 6. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=5019> (дата звернення: 10.10.2024).
124. Козак Т. М. Організаційно-педагогічні засади впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич : Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, 2007. 278 с.

125. Козацька педагогіка і навчально-виховний процес у закладах освіти : науково-методичний збірник / уклад. В. Є. Берека, І. К. Гіджеліцький, Н. М. Орловська. Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2018. 472 с.
126. Козленко В. Г. Педагогічний проєкт та проєктна культура майбутніх учителів. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 3. С. 75–82. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-3-11>.
127. Козленко В. Г. Педагогічні умови формування проєктної компетентності у майбутніх учителів. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвуз. зб. наук. пр. молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2023. Вип. 66, Т. 2. С. 244–249. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/66-2-37>.
128. Козленко В. Г. Управління освітніми проєктами та проєктна компетентність майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.20>.
129. Коломієць Н. Дидактичні засади ефективного застосування інтерактивних методів у навчанні молодших школярів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2018. № 1. С. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2018.134899>.
130. Колпаков В. К., Кузьменко О. В. Адміністративне право України : підручник. Київ : Юрінком Інтер, 2003. 544 с.
131. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні (м. Ліссабон, 11 квітня 1997 року). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_308 (дата звернення: 15.11.2025).
132. Кондрашова О. В. Засоби навчання: проблеми проєктування. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки*. 2014. № 2(8). С. 53–56.
133. Коновальчук І. І. Соціокультурні детермінанти інноваційних освітніх процесів. *XX століття – етнонаціональний вимір та проблеми*

- Голокосту: зб. наук. пр. за матеріалами Міжнар. наук.-практ. конф. (22–23 жовтня 2010 р. м. Житомир). Дніпропетровськ : Центр «Ткума», 2011. С. 473–481.*
134. Константинов С. Ф. Гармонізація освіти України з європейським освітнім простором. *Нове українське право*. 2023. № 4. С. 113–119.
 135. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 10.12.2024).
 136. Костюк В. О., Мількін І. В., Славута О. І. Статистика : підручник. Харків : ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2023. 204 с.
 137. Котеньова О., Максименко М. Правове забезпечення ефективного управління закладом загальної середньої освіти в умовах воєнного часу. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 3. С. 23–31.
 138. Кравець С. Г. Педагогічні умови розвитку проєктної культури педагогів професійного навчання. *Професійна педагогіка*. 2023. № 2(27). С. 45–53.
 139. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.
 140. Кремень В. Г. Пріоритет освіти і науки. *Вісник НАН України*. 2016. № 9. С. 21–23.
 141. Кремень В. Г. Проєкт сучасної освіти: інноваційна людина. *Рідна школа*. 2013. № 8–9. С. 4–8.
 142. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум. Вид. перероб. Київ : Грамота, 2010. 576 с.
 143. Кремень В. Г. Якість освіти і якість людського капіталу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2020. Вип. 1(11). С. 9–15. DOI: [https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1\(11\)-9-15](https://doi.org/10.31339/2413-3329-2020-1(11)-9-15).
 144. Кривонос О. Б. Умови формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 9. С. 117–122.

145. Крикун О. О. Концептуальний підхід до управління якістю закладу вищої освіти. *Проблеми сучасної освіти*. 2019. № 9. URL: <https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/12969> (дата звернення: 07.02.2024).
146. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Знання, 2005. 486 с.
147. Кулалаєва Н. В. Проектування освітньо-виробничого середовища закладу професійної (професійно-технічної) освіти в умовах дуальної форми навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання : зб. матеріалів XIV звітної Всеукраїнської науково-практичної конференції (07 травня 2020 р. м. Київ) / За заг. ред. В. О. Радкевич*. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2020. С. 81–84. URL: <https://ivet.edu.ua/component/k2/item/1047-naukovometodychne-zabezpechennya-profesiynoyi-osvity-i-navchannya> (дата звернення: 07.10.2025).
148. Кулініч О. М. Управління проектами в системі освіти: поняття, зміст. *Публічне урядування*. 2020. № 4 (24). С. 202–212. DOI: [https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4\(24\)-202-212](https://doi.org/10.32689/2617-2224-2020-4(24)-202-212).
149. Куліченко В. О. Управління інноваційними проектами та програмами: зарубіжний досвід та вітчизняна практика. *Ефективна економіка*. 2016. № 1. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=4751> (дата звернення: 07.02.2024).
150. Кулішов В. С. Дидактика вищої школи : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. 142 с.
151. Кулішов В. С. Впровадження проектних технологій при підготовці фахівців сфери торгівлі : методичні рекомендації. Біла Церква : БІНПО УМО НАПН України, 2016. 85 с.
152. Кульчицька А. В. Якість освіти та її оцінка в контексті європейської та міжнародної інтеграції. *Міжнародний науковий вісник : зб. наук. ст. за*

матеріалами XXVII Міжнар. наук.-практ. конф. (26–29 листопада 2013 р. Ужгород–Будапешт) / За ред. В. І. Смоланки, І. В. Артьомова та ін. Ужгород : ДЗВО «УжНУ», 2014. Вип. 8 (27). С. 139–144.

153. Кучерук О. А., Сергієнко Б. Б., Шурхно Н. Ф. Проектна діяльність як компонент лінгвометодичної підготовки майбутніх учителів української мови та літератури. *Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (13–15 травня 2021 р., м. Запоріжжя) : електронний зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.* 2021. Ч. 2.
URL: <https://drive.google.com/file/d/1bEuLbRQcP6bUL5gBsbnA9tGtzshRxqxy/view> (дата звернення: 08.11.2024).
154. Лазаренко Н. І. Суперечності, проблеми і парадокси в системі сучасної педагогічної освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців.* 2019. Вип. 53. С. 3.
155. Лазаренко Т. В., Лазаренко М. П. Менеджмент: конспект лекцій : навч. посіб. для студ. спеціальності 051 «Економіка», спеціалізації «Економічна кібернетика», «Міжнародна економіка», «Економіка підприємства», «Управління персоналом та економіка праці». Київ : КПП ім. Ігоря Сікорського, 2018. 164 с.
156. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : практ. посібник. 2-ге вид., доп. і перероб. Львів : Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2018. 88 с.
157. Литвинова С. Г. Методичні засади проектування хмаро орієнтованого освітнього середовища загальноосвітнього освітнього закладу : монографія. Київ : Компринт, 2023. 354 с.
158. Лісовий В. Педагогічне проектування та його роль у підготовці майбутнього фахівця-педагога. *Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : матеріали XIV Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (25–26*

грудня 2011 р., м. Переяслав-Хмельницький). Переяслав-Хмельницький : Колібри, 2011. С. 85–87.

159. Ліцензія на освітню діяльність. Justicon. URL: <https://justicon.ua/ua/service/licenzia-na-obrazovatelnuu-deatelnost-nk.html> (дата звернення: 02.06.2025).
160. Ліцензування. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/litsenzuvannya> (дата звернення: 01.10.2024).
161. Локшина О. І. «Компетентнісна» ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*. 2014. Вип. 1. С. 51–59.
162. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ: Богданова А. М., 2009. 404 с.
163. Луговий В. І. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти – необхідна умова забезпечення освітньої якості. *Вища освіта України*. 2021. № 4. С. 33–39.
164. Луговий В. І., Слюсаренко О. М., Таланова Ж. В. Від акредитації до рейтингу (функціонування VS розвиток). *Університети і лідерство*. 2018. № 2(6). С. 3–20.
165. Луговий В. І., Таланова Ж. В. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання. *Вища освіта України*. 2013. № 3 (додаток 2). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». С. 6–10.
166. Лук'янова Л. Б. Андрагогічний досвід організації професійного навчання на виробництві. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2012. Вип. 29. С. 86–90.
167. Луценко О. А., Ковалевська Н. С., Остапенко Р. М., Нестеренко І. В. Статистика : навчально-методичний посібник для здобувачів вищої

- освіти першого (бакалаврського) рівня денної та заочної форм навчання економічних спеціальностей. Харків : ДБТУ, 2025. 164 с.
168. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник. Київ : Знання, 2003. 450 с.
 169. Магльована Н., Ребуха Л. Ефективна підготовка викладача закладу вищої освіти: система та шляхи підвищення. *Інновації в освіті: перспективи розвитку : матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (20 травня 2021 р. м. Тернопіль)*. Тернопіль : ЗУНУ, 2021. С. 85–87.
 170. Мазур Ю. В., Палій С. А. Сутність і роль вищої освіти у розвитку національної економіки. *Ефективна економіка*. 2022. № 3. DOI: 10.32702/2307-2105-2022.3.70.
 171. Макаренко А. С. Педагогічна поема. Київ : Радянська школа, 1973. 502 с.
 172. Максименко В. П. Дидактика : курс лекцій : навч. посіб. Хмельницький : ХмЦНП, 2013. 222 с.
 173. Малафійк І. В. Дидактика: навчальний посібник. Київ: Кондор, 2009. 406 с.
 174. Мармоза А. Т. Теорія статистики : підручник 2-ге вид. перероб. та доп. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 592 с.
 175. Мартинець Л. А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього освітнього закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 3. С. 10–13.
 176. Мартинець Л. А. Сучасні моделі освіти : навч.-метод. посібник. 2-ге вид., доповн. та перероб. Донецьк, 2015. 102 с.
 177. Маслов В. І., Боднар О. С., Гораш К. В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
 178. Матюк Т. В. Роль освіти в економічному розвитку суспільства. *Економічний вісник*. 2013. № 3. С. 21–30.

179. Мацко Л. А., Прищак М. Д., Годлевська В. Г. Основи психології та педагогіки : навчальний посібник для студентів заочної форми навчання. Вінниця : ВНТУ, 2009. 163 с.
180. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін. ; за ред. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.
181. Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції : монографія / О. Воробйова, М. Дебич, В. Луговий та ін. ; За ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 220 с.
182. Микитюк П. П., Брич В. Я., Микитюк Ю. І., Труш І. М. Управління проєктами : підручник. Тернопіль, 2021. 416 с.
183. Мироненко А. А., Печерська Т. В. Навчальні проєкти з фізики як спосіб реалізації вимог STEM-освіти. *Людина у світі високих технологій : збірник праць XVII Міжнародної молодіжної науково-практичної конференції «Світоглядне значення наукової картини світу» (23 квітня 2019 р., м. Київ)*. Київ, 2019. С. 175–176.
184. Міжнародна академічна мобільність викладачів кафедри української мови і літератури: новий досвід, нові перспективи. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: <https://fisf.sspu.edu.ua/news/mizhnarodna-akademichna-mobilnist-vikladachiv-kafedri-ukrajinskoji-movi-i-literaturi-novij-dosvid-novi-perspektivi> (дата звернення: 10.10.2024).
185. Міжнародна академічна мобільність викладачів та студентів кафедри української філології Хмельницького національного університету в рамках програми Erasmus+ Університету Ф. Палацького в Оломоуці (Чеська Республіка). Хмельницький національний університет. URL: <https://khmnu.edu.ua/mizhnarodna-akademichna-mobilnist-vykladachiv-ta-studentiv-kafedry-ukrayinskoyi-filologiyi-hmelnyczkogo-naczionalnogo->

- universytetu-v-ramkah-programy-erasmus-universytetu-f-palaczkiego-v-olomouczí-ch/ (дата звернення: 12.07.2024).
186. Міжнародна академічна мобільність викладачів: набуття досвіду та удосконалення професійної майстерності. Центральнотраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/novyny-nauka/13985-mizhnarodna-akademichna-mobilnist-naukovo-pedahohichnykh-pratsivnykiv-nabuttia-dosvidu-ta-udoskonalennia-profesiinoi-maisternosti> (дата звернення: 02.06.2024).
 187. Міжнародна академічна мобільність. Центральнотраїнський державний університет імені Володимира Винниченка. URL: <https://cusu.edu.ua/ua/kafedra-praktychnoi-psykholohii/novyny-kafedry/15380-mizhnarodna-akademichna-mobilnist> (дата звернення: 04.11.2024).
 188. Міжнародна мобільність. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://uu.edu.ua/intern-mobility> (дата звернення: 10.11.2025).
 189. Міжнародний досвід: стажування викладачів економічного факультету та факультету аграрного менеджменту у Франції. Національний університет біоресурсів і природокористування України. URL: <https://nubip.edu.ua/node/153739> (дата звернення: 11.11.2025).
 190. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проєктної діяльності учнів. *Народна освіта*. 2014. Вип. 2(23). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383 (дата звернення: 12.10.2025).
 191. Мовчан Л. В. Сучасний погляд на якість вищої освіти в Україні. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 1(13). С. 32–38.

192. Моделі підготовки майбутнього вчителя до Нової української школи : колективна монографія / І. В. Бабенко, В. В. Барбінов, А. В. Барбінова та ін. ; За ред. М. В. Гриньової. Полтава : Астроя, 2021. 407 с.
193. Моделювання портфоліо педагога : навчально-методичний посібник. уклад. Н. В. Бахмат. 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2014. 72 с.
194. Мокієнко Ю. М., Морозова Г. С. Сучасні моделі і методи управління проєктами у закладах вищої освіти. *Управління розвитком складних систем*. 2023. № 56. С. 105–115. DOI: <https://doi.org/10.32347/2412-9933.2023.56.105-115>.
195. Морзе Н. В., Базелюк О. В. Формування цифрової компетентності педагогів у системі підвищення кваліфікації. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 14. С. 106–123.
196. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому освітньому закладі. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2008. № 2(6). С. 134–148. URL: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/138> (дата звернення: 02.11.2025).
197. Мороз Л. І., Мороз І. В., Литвиненко І. С., Прасол Д. В., Чугуєва І. Є. Науково-дослідна робота студентів у вищих навчальних закладах : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Арнекс, 2017. 164 с.
198. Мороз С. А. Використання принципів міжнародного стандарту якості в системі державного управління якістю вищої освіти. *Вісник НУЦЗУ. Серія «Державне управління»*. 2021. Вип. 2(15). С. 124–131. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/14592/1/Moroz.pdf>.
199. Мороз Т. В. Значення проєктної технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 12, Т. 2. С. 138–142
200. Мосійчук І. В., Мартинюк Т. Основні функції менеджменту. *Актуальні проблеми менеджменту та маркетингу в XXI ст. : матеріали VIII*

- Міжвуз. студент. наук.-практ. інтернет-конф. (24–26 квітня 2018 р. м. Житомир). Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 15–16.*
201. Мостенська Т. Л., Лобунець Т. В. Управління проєктами : навчальний посібник для студентів за спеціальністю 073 «Менеджмент». Київ : Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2017. 128 с.
 202. Назаренко О. М. Педагогіка : навч. посіб.; НУ «Одеська юридична академія». Одеса : Фенікс, 2022. 146 с.
 203. Наход С. А. Значущість «soft skills» для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 131–135.
 204. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті : проєкт. Київ : Шкільний світ, 2001. 24 с.
 205. Національна рамка кваліфікацій. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення: 03.04.2025).
 206. Нестуля О. О., Нестуля С. І., Кононець Н. В. Основи лідерства : електрон. посіб. для самост. роботи студентів. Полтава : ПУЕТ, 2018. 241 с.
 207. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.
 208. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти України – погляд у майбутнє. *Світ фінансів*. 2006. Вип. 3 (8).
 209. Нова українська школа. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. (дата звернення: 15.05.2024).
 210. Новий стандарт ISO на освітні послуги. Інформаційне забезпечення у сфері технічного регулювання. ДП «УКРМЕТРТЕСТСТАНДАРТ».

URL: https://csm.kiev.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=743%3A-iso-&catid=122%3A2015-09-15-07-01-23&lang=uk (дата звернення: 10.04.2024).

211. Носаченко В. Модель системи підготовки майбутніх учителів географії до безперервного професійного розвитку. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 1. С. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2025-1-80-92>.
212. Носко М. О., Гаркуша С. В., Цигура Г. О. Педагогічні технології: поняття, структура та зміст. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 8. С. 3–11.
213. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К. І.С., 2004. 112 с.
214. Онищук І. А. Взаємозв'язок культури й освіти у контексті проблеми розвитку творчого самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / за ред. А. В. Сущенка та ін. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. С. 96–99.*
215. Опачко М. В. Моделювання професійної підготовки та діяльності : навчально-методичний посібник. Ужгород : УжНУ, 2016. 86 с.
216. Опря А. Т. Статистика (модульний варіант з програмованою формою контролю знань): навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 448 с.
217. Організаційні форми, методи і засоби навчання у освітньому закладі. Відокремлений підрозділ Дубенський фаховий медичний коледж КЗВО «Рівненська медична академія» Рівненської обласної ради. URL: <https://dmk.edu.ua/wp-content/uploads/> (дата звернення: 09.04.2024)
218. Основи психології і педагогіки : навч. посіб. / А. В. Семенова, Р. С. Гурін, Т. Ю. Осипова, А. М. Ваценко ; за ред. А. В. Семенової. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Знання, 2007. 341 с.

219. Пам'ятка для педагогічних, викладачів «Методи навчання та їх класифікація» / уклад. М. М. Кольчак, А. О. Кишинівська, Л. М. Меркульєва. Кривий Ріг : ВСП «Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету», 2021. 24 с.
220. Панасюк В. Використання досвіду управління якості освіти. *Підручник для директора*. 2007. № 8. С. 42–51.
221. Пандазі А., Станжур Т. Проєктне навчання як засіб формування компетентностей майбутніх менеджерів. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 88–95. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-88-95>.
222. Панібратська А. В. Зміст поняття «педагогічні умови». Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/89-suchasni-tekhnohohiyi-rozvytku-profesiynoyi-maysternosti-maybutnikh-uchyteliv-25-zhovtnia-2018-r/173-zmist-ponyattya-pedagogichni-umovi> (дата звернення: 10.10.2024).
223. Панченко В. А., Корецький Д. С. Вдосконалене управління проєктами як спосіб інноваційних змін в освіті. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 209. С. 71–75. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-209-71-75>.
224. Педагогіка вищої школи. Основи наукових досліджень : навчальний посібник / За ред. В. Е. Лунячека, Н. О. Ткачової; кол. авт. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2024. 344 с.
225. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика : словник / уклад. М. П. Вовк, Ю. В. Грищенко, С. О. Соломаха, Н. О. Філіпчук, С. В. Ходаківська ; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2021. 328 с.
226. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.; За ред.

- С. О. Сисоєвої ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ : ВІПОЛ, 2001. 503 с.
227. Пітерська В., Логінов О., Логінова Л. Механізм управління освітніми проєктами закладів вищої освіти. *Вісник Одеського національного морського університету*. 2020. № 61. С. 208–219. DOI: <https://doi.org/10.47049/2226-1893-2020-1-187-198>.
 228. Планування проєктних дій : конспект лекцій / уклад. А. В. Євдокимова. Суми : Сумський державний університет, 2020. 70 с.
 229. Плахотнік О. В. Особливості організації науково-дослідної роботи студентів у вітчизняних та зарубіжних закладах вищої освіти. *Педагогічний альманах*. 2020. № 45. С. 57–66. DOI: <https://doi.org/10.37915/pa.vi45.92>.
 230. Політика забезпечення якості діяльності національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : затверджено рішенням Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти від 17 листопада 2020 р. (протокол № 22, у редакції рішення від 24 грудня 2024 р., протокол № 22 (72)). URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2024/12> (дата звернення: 10.09.2025).
 231. Положення про систему забезпечення якості діяльності Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти від 28 травня 2025 року (протокол № 8(80)). URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/05/%D0%94%D0%BE%D0%B4%D0%B0%D1%82%D0%BE%D0%BA-6.pdf> (дата звернення: 02.05.2024).
 232. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 141 с.
 233. Пометун О. І. Критичне мислення як педагогічний феномен. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 89–98.
 234. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / За ред. О. І. Пометун. Київ : В. С.К., 2003. 192 с.

235. Попадинець Н. М., Журавель Ю. В., Панухник О. В. Особливості ліцензування в діяльності вищих закладів освіти. *Економічні горизонти*. 2019. № 1(8). С. 123–130. DOI: [https://doi.org/10.31499/2616-5236.1\(8\).2019.212805](https://doi.org/10.31499/2616-5236.1(8).2019.212805).
236. Порадник гаранту освітньої програми : методичні рекомендації. Львівський національний університет природокористування. URL: https://lnup.edu.ua/attachments/article/1487/Порадник%20гаранту%20ОП_ЛНУП.pdf (дата звернення: 02.06.2025).
237. Потапчук О. І. Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх інженерів–педагогів до професійної діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2015. Вип. 37. С. 141–143.
238. Потапчук Т. В., Калустьян О. В., Ковлева М. Б. Професійна підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої освіти України та Китаю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 211. С. 32–36. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2023-1-211-32-36>.
239. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Педагогіка : навчальний посібник. Кременчук : НОВАБУК, 2024. 208 с.
240. Придатко О. В. Освітні проекти та програми як об’єкт проектного менеджменту. *Управління розвитком складних систем*. 2015. № 24. С. 42–48.
241. Приймак В. М. Управління проектами. Збірник кейсів : навч. посіб. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2021. 268 с.
242. Приймак В. Управління проектами : навчальний посібник. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2017. 464 с.
243. Пристайло М. О., Балака М. М., Щербина Т. Ф. Технічні засоби навчання : навч. посібник. Київ : КНУБА, 2020. 108 с.

244. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.12.2025).
245. Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF> (дата звернення: 12.04.2024).
246. Про доступ до публічної інформації : Закон України від 13 січня 2011 р. № 2939-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2939-17> (дата звернення: 19.11.2025).
247. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 14.12.2024).
248. Про затвердження Дорожньої карти європейської інтеграції України у сферах освіти і науки до 2027 року : Наказ Міністерства освіти і науки України від 11 грудня 2023 р. № 1501. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/698/4dd/6616984dd9b07252389493.pdf> (дата звернення: 10.12.2024).
249. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 10.08.2024).
250. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності : Постанова Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF> (дата звернення: 12.04.2025).
251. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 27 березня 2025 р. № 512. URL: <https://mon.gov.ua/static->

- objects/mon/sites/1/ vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf (дата звернення: 10.10.2025).
252. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 10.09.2025).
253. Про затвердження Положення про акредитацію закладів вищої освіти і спеціальностей у закладах вищої освіти та вищих професійних училищах : Постанова Кабінету Міністрів України від 09 серпня 2001 р. № 978. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-%D0%BF> (дата звернення: 12.11.2024).
254. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 15 травня 2024 р. № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24> (дата звернення: 03.10.2024).
255. Про затвердження Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08 червня 2018 р. № 620. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1132-18> (дата звернення: 10.09.2025).
256. Про затвердження Порядку реалізації права на академічну мобільність : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 серпня 2015 р. № 579. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/579-2015-%D0%BF> (дата звернення: 10.10.2024).
257. Про затвердження Порядку та критеріїв надання закладу вищої освіти статусу національного, підтвердження чи позбавлення цього статусу : Постанова Кабінету Міністрів України від 22 листопада 2017 р. № 912. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/912-2017-%D0%BF> (дата звернення: 11.03.2024).

258. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 26 листопада 2015 р. № 848-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19> (дата звернення: 11.12.2024).
259. Про Національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 13.06.2025).
260. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 13.04.2025).
261. Про повну загальну середню освіту : Закон України від 16 січня 2020 р. № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 01.12.2025).
262. Про фахову передвищу освіту : Закон України від 06 червня 2019 р. № 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text> (дата звернення: 03.06.2024).
263. Птахіна О. М. Система управління якістю освітніх послуг у вищому освітньому закладі. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. № 2(4). С. 116–120.
264. Пушкарьова Т. Понятійний конструкт «релятивістська педагогіка» як важливий чинник новочасної освітньої парадигми. *Український педагогічний журнал*. 2023. № 4. С. 112–120. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-112-120>.
265. Радомський І. П. Особливості педагогічного проєктування в неформальній освіті дорослих. Педагогічне проєктування в сучасній освіті: дидактичний і виховний аспект : колективна монографія / за заг. ред. Т. О. Пушкарьової. Київ : ТОВ НВП «Росток А.В.Т.», 2021. 124 с.
266. Раєвнева О. В., Аксьонова І. В., Бровко О. І. Статистика : навч. посіб. / За заг. ред. О. В. Раєвневої. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2019. 389 с.

267. Реалізація студентами права на академічну мобільність. ОСВІТА.UA. URL: https://osvita.ua/vnz/high_school/71057/ (дата звернення: 01.09.2025).
268. Рекомендації для експертів Національного агентства стосовно акредитації освітніх програм третього рівня вищої освіти (додаток до «Методичних рекомендацій для експертів Національного агентства щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми»). НАЗЯВО. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2020/02> (дата звернення: 15.10.2025).
269. Рекомендації для закладів вищої освіти щодо розробки та впровадження університетської системи забезпечення академічної доброчесності. НАЗЯВО. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/10/> (дата звернення: 10.10.2024).
270. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання освітньої програми / Нац. агентство із забезп. якості вищ. освіти. Київ : ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон»», 2020. 66 с.
271. Рідей Н. М. Управління системами післядипломної освіти для сталого розвитку : колект. монографія / За заг. ред. Н. М. Рідей ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2019. 691 с.
272. Рідей Н., Паламарчук С., Шофолов Д. Міжнародні стандарти як інструмент управління якістю освіти в Україні та США. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2012. № 3(13). URL: <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18794/16518>. (дата звернення: 19.09.2025).
273. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2024 рік. НАЗЯВО. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2025/03/Річний-звіт-НА-за-2024.pdf> (дата звернення: 02.06.2025).
274. Розлуцька Г. М. Особливості вищої освіти у країнах Європейського Союзу. *Інноваційна педагогіка*. 2017. Вип. 2. С. 11–14.

275. Розтока А. В. Класифікація технологій навчання учнів загальноосвітніх закладів освіти. *Молодіжний науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Фізичне виховання і спорт*. 2010. Вип. 4. С. 45–48.
276. Романов Л. А. Функції проєктного навчання учнів професійно-технічних закладів освіти. *Методологія та практика професійної освіти і навчання : матеріали Звітної науково-практичної конференції Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (26 березня 2014 р. м. Київ)*. Київ : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015. Ч. 1. С. 152–153.
277. Романуха О. М. Роль крос-культурних комунікацій у менеджменті організацій. *Економіка і суспільство*. 2017. Вип. 9. С. 608–613.
278. Рудницька Н. Ю., Гужанова Т. С. Використання проєктних технологій у контексті завдань Нової української школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5. «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. 2019. Вип. 67, С. 234–238.
279. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
280. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник для вищих закладів освіти. 2-ге вид. Київ : Грамота, 2013. 503 с.
281. Садовець О. В. Інтегрована модель професійної підготовки викладачів іноземної мови: досвід азійських країн. *Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів : матеріали XI міжнародного науково-методологічного Інтернет-семінару, (19 травня 2022 р. м. Хмельницький)*. Хмельницький : ХНУ, 2022. С. 84–86.

282. Сазонець І. Л., Ковшун Н. Е. Управління науковими проєктами : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 208 с.
283. Саченко В. П., Мельникова О. О. Розвиток стандартів з управління проєктами: міжнародний досвід. *Innovation and Sustainability*. 2023. Vol. 4. № 2. Р. 123–135.
284. Семенець-Орлова І. А., Грабовенко Н. В. Забезпечення якості вищої освіти в Україні: аспект державного (де)регулювання. *Публічне урядування*. 2020. № 5(25). С. 232–243. DOI: 10.32689/2617-2224-2020-5(25)-232-243.
285. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Штучний інтелект у вищій освіті: можливості та виклики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2024. Т. 99, № 1. С. 34–52.
286. Сисоєв О. Ліцензування у сфері освіти: адміністративно-правові аспекти. *Освітологія*. 2019. № 8. С. 72–80. DOI: 10.28925/2226-3012.2019.8.7280.
287. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посіб. Київ : ЕКМО, 2011. 324 с.
288. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.
289. Сисоєва С. О., Алексюк А. М., Воловик П. М. та ін. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Київ : ВІПОЛ, 2001. 503 с.
290. Система забезпечення якості. Національний інформаційний центр академічної мобільності (ENIC). URL: <https://enic.in.ua/index.php/ua/systema-osvity/vyshcha-osvita/accreditacia-licenzuvannia> (дата звернення: 21.07.2025).
291. Сідлецький С. І. Економічні детермінанти розвитку вищої освіти. *Актуальні проблеми економіки*. 2022. № 2–3 (248–249). С. 15–26.
292. Скотна Н. Роль освіти у цивілізаційному вихованні молоді. *Вища освіта України*. 2004. № 4. С. 114–118.

293. Слободяник О. Аналіз поняття «проект», «проектна технологія», «педагогічне проектування» у дослідженнях зарубіжних та вітчизняних науковців. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7 (3). С. 234–243.
294. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації : монографія. Київ : Пріоритети, 2015. 384 с.
295. Смирнова І. Методичні основи розробки електронних освітніх ресурсів як контенту інформаційно-освітнього середовища. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Серія: «Професійна педагогіка» : зб. наук. праць*. 2015. № 10. С. 78–83.
296. Смирнова І. Структурні компоненти електронних освітніх ресурсів сучасних ЗВО. *Освітні інновації у вищих навчальних закладах: проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій : Збірник наукових праць за матеріалами науково-практичної конференції (2016 рік. м. Ізмаїл)*. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2016. С. 93–96.
297. Смирнова І. М. Формування професійних якостей сучасного учителя технологій в умовах інформатизації суспільства. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 2017. Вип. 36, С. 228–234.
298. Сопівник Р. В., Сопівник І. В., Варивода Н. С. Лідерологія : навч. посіб. Київ : Компринт, 2018. 488 с.
299. Сорока Ю. Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*. 2014. № 32 (1101). С. 190–194.
300. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія та практика : монографія. Луганськ : Знання, 2005. 384 с.

301. Сосницька Н. Л., Глікман В. С. Студентоцентризований підхід до професійної освіти в умовах сталого розвитку суспільства. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 1. С. 377–381.
302. Соснова М. Дидактичні підходи і принципи підготовки майбутніх педагогів професійної освіти. *Věda a perspektivy*. 2024. № 1(32). С. 107–115. DOI: [https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1\(32\)-107-115](https://doi.org/10.52058/2695-1592-2024-1(32)-107-115).
303. Спільна декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» (м. Болонья, 19 червня 1999 р.). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_525#Text (дата звернення: 22.08.2025).
304. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) : ухвалено Міністерською конференцією в м. Єревані, 14–15 травня 2015 р. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf (дата звернення: 03.05.2024).
305. Статистика : підручник / С. І. Пирожков, В. В. Рязанцева, Р. М. Моторин та ін. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2020. 328 с.
306. Статистика : підручник / С. С. Герасименко, А. В. Головач, А. М. Єріна та ін.; За наук. ред. д-ра екон. наук С. С. Герасименка. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КНЕУ, 2000. 467 с.
307. Статистика: конспект лекцій : навч. посіб. для студ. спеціальності 051 «Економіка»; уклад. Н. Л. Кузьмінська. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2018. 162 с.
308. Стражнікова І. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 120 с.
309. Стратегія розвитку вищої освіти на 2021–2031 роки. МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (дата звернення: 03.06.2024).

310. Стрілець С. І. Інновації у вищій педагогічній освіті: теорія і практика : навч. посіб. для студ. пед. вищ. навч. заклад. Чернігів : ФОП Лозовий В. М., 2013. 508 с.
311. Сусліков Л. М., Студеняк І. П. Управління науковими проектами: навч. посіб. Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2019. 432 с.
312. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1988. 272 с.
313. Сущенко Т. І. Науково-практичні проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2015. Вип. 44. С. 458–466.
314. Тамашова Н. М. Системи забезпечення якості вищої освіти: аналіз міжнародних практик. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3. С. 42–51. DOI: 10.32405/2411-1317-2020-3-42-51.
315. Тарасюк Г. М. Управління проектами : навч. посіб. 3-тє вид. Київ : Каравела, 2009. 320 с.
316. Теоретико-методичні засади забезпечення якості освіти : монографія / Д. В. Карамишев, Н. М. Гришина, О. В. Грибко, Т. В. Ревенко та ін.; За заг. ред. д-ра держ. упр., проф. Д. В. Карамишева. Харків : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2020. 180 с.
317. Теорія і практика проектного навчання у професійно-технічних навчальних закладах : монографія / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.; За заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. Житомир : Полісся, 2019. 208 с.
318. Теорія управління : навч. посіб. / І. А. Грузіна, І. О. Кінас, І. М. Перерва та ін. Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2021. 138 с.
319. Терентьева Н. О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток. Черкаси, 2005. 191 с.
320. Технології проектування в практиці роботи загальноосвітнього освітнього закладу: теоретико-практичний аспект : навч. посіб. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.

321. Ткач Є. І., Сторожук В. П. Загальна теорія статистики: підручник для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 442 с.
322. Толочко С. В., Рідей Н. М. Теоретичне обґрунтування необхідності формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2017. № 8(16). С. 14–19.
323. Тоцька О. Л. Управління розвитком вищої освіти України в Європейському освітньому просторі : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 532 с.
324. Уйсімбаєва М. Проектна діяльність: теоретичні аспекти. *Витоки педагогічної майстерності. Серія : Педагогічні науки*. 2014. Вип. 13. С. 258–263.
325. Управління освітніми проєктами. Освіта.UA. URL: <https://osvita.ua/school/method/technol/1411/> (дата звернення: 10.04.2025).
326. Управління підготовкою викладачів професійної освіти у країнах ЄС: загальний огляд : звіт 2020. МОН України. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/mizhnarodna/2020/11/30/WP1_PAGOSTE_%20VET%20report%20on%20EU%20practices_V.2_ua_edited_IVET_fin.pdf (дата звернення: 23.06.2025).
327. Управління проєктами : навч. посіб. до вивч. дисципліни для магістрів галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спец. 073 «Менеджмент» / уклад.: Л. Є. Довгань, Г. А. Мохонько, І. П. Малик. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2017. 420 с.
328. Управління та оцінка проєктів : методич. рек. для здобувачів вищ. освіти заочної форми навч. екон. спец. / уклад.: О. В. Шибаніна, М. А. Домаскіна, І. І. Хилько та ін. Миколаїв : Вид-во Миколаївського нац. аграр. ун-ту, 2018. 52 с.
329. Филипенко О. М., Колеснік Т. С. Управління проєктами : навч. посіб. Харків : ХДУХТ, 2016. 161 с.

330. Філоненко О. В. Підготовка майбутніх викладачів ЗВО до науково-педагогічної творчості. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2019. № 180. С. 46–49.
331. Філоненко О. В. Психологія управління : навчальний посібник. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. 130 с.
332. Філоненко О. В., Левченко О. О. Психолого-педагогічні аспекти управлінської діяльності в освітніх установах : навчально-методичний посібник. Кропивницький : ФОП Піскова М. А., 2020 140 с.
333. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. пед. заклад. освіти. Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. 528 с.
334. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
335. Хайдарі Н. І., Гарбуз А. В. Цілі та особливості проєктного навчання в закладі вищої освіти. *Подолання мовних та комунікативних бар'єрів: освіта, наука, культура: зб. наук. пр. / за заг. ред. О. В. Ковтун*. Київ : НАУ, 2020. С.215–220 (дата звернення: 23.07.2024).
336. Харагірло В. Є. Інноваційні педагогічні технології у професійній діяльності педагогів ЗП(ПТ)О: навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО 2021. 112 с.
337. Хриков Є. М. Педагогічні умови у структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.
338. Цимбалару А. Д. Педагогічний проєкт у структурі початкового навчання. *Початкова школа*. 2011. № 4 (502). С. 41–44.
339. Цифрова трансформація освіти: колективна монографія / За ред. В. Ю. Бикова, О. В. Овчарук. Київ : Компринт, 2023. 206 с.
340. Цюняк О. П. Моделювання системи професійної підготовки майбутніх магістрів початкової освіти до інноваційної діяльності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70. Т. 4. С. 188–192.

341. Черненко О. В. Управління груповою науково-дослідницькою роботою студентів ЗВО. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 248–256. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-248-256>
342. Черненко О. В. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проєктами. *Актуальні питання гуманітарних наук : збірник наукових статей*. 2024. Том. 2. Вип. 2(78). С. 308–315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>
343. Черненко О. В. Адаптація європейського досвіду управління якістю освіти та інноваційною діяльністю. *Інноваційні тенденції в праві та соціально-економічних відносинах: колективна монографія / за наук. ред. О. Кравченко, І. Маліновської*. Кропивницький-Вроцлав : Вид-во ЦІРОЛ, 2025. 661 с. С. 507–534. URL: <https://vmurolo.kr.ua/wp-content/uploads/2025/01/МОНОГРАФІЯ.-MONOGRAPH.pdf>.
344. Черненко О. В. Використання результатів оцінювання для покращення якості освітнього процесу. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 262–269. DOI: 10.36550/2415-7988-2025-1-218-262-269.
345. Черненко О. В. Державна політика та організація системи управління якістю вищої освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92. С. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.37>
346. Черненко О. В. Дидактичні засади формування і розвитку проєктної культури у викладачів вищих закладів освіти. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference (27 October 2023, Zurich)*. Zurich : UKRLOGOS Group LLC, 2023. Р. 189–192. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-27.10.2023.57>
347. Черненко О. В. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування компетентності з управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали V Всеукраїнської*

- науково-практичної конференції (10–15 грудня 2025 року, м. Київ) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. 1054 с. С. 985–993. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747925/1/Збірник%20матеріалів%20конференції_ІПНО%2010-15%2012%2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
348. Черненко О. В. Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проєктної культури у майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 277–285. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-277-285>
349. Черненко О. В. Інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проєктами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73. С. 222–227. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.42>
350. Черненко О. В. Інформаційні системи та технології управління якістю освітніми проєктами. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3 (148). С. 132–139. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-19>
351. Черненко О. В. Історичні аспекти управління якістю освіти в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 213. С. 383–390. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-383-390>
352. Черненко О. В. Комерціалізація продуктів інтелектуальної власності освітніх та наукових проєктів. *Реальний сектор економіки України в умовах невизначеності : матеріали Всеукраїнського симпозіуму (04 квітня 2024 року, м. Київ)*. Київ : Університет «Україна», 2024. 183 с. С. 98–101. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/conferencii/2024/zbirnyk_tez_real_sektor_ekonomiky_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com
353. Черненко О. В. Комунікативний менеджмент (лекції та практичні заняття) : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Центральноукраїнський інститут розвитку людини Університету «Україна», 2023. 142 с.

354. Черненко О. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи* : колективна монографія [електронне видання] / за заг. ред. Я. В. Галети ; наук. ред. Т. Я. Довгої. Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. 660 с. С. 113–137. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6>.
355. Черненко О. В. Концептуальні засади управління якістю освіти за стандартом ISO 9001:2015. *Здоров'я та суспільство в умовах війни*: збірник наукових статей. 2025. У 3 т. Т. 1. № 1(5). С. 359–366. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-1.pdf>
356. Черненко О. В. Методи оцінювання якості освіти у вищій школі: український та європейський досвід. *Здоров'я та суспільство в умовах війни* : збірник наукових статей. 2024. Випуск 1(4). С. 188–199. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/05/збірник-2.pdf>
357. Черненко О. В. Методи управління якістю вищої освіти. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин* : збірник наукових статей. 2023. С. 392–398. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник-виправлено.pdf>
358. Черненко О. В. Науково-практичні засади управління освітніми проєктами у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 7 (131). С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/099-108>
359. Черненко О. В. Особливості застосування коучінгу як методу менеджменту персоналу організації: практичний аспект. *Здоров'я та суспільство в умовах війни: Збірник наукових статей*. 2025. Т. 3. № 1(5). С. 161–172. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-3.pdf>
360. Черненко О. В. Оцінювання стану готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. *Collection of scientific*

papers «ΛΟΓΟΣ». Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique : avec des matériaux de la VII conférence scientifique et pratique internationale (20 september 2024, Paris, France). Paris-Vinnytsia : La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume 7. C. 252–256. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.049>

361. Черненко О. В. Педагогічна модель розвитку управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Педагогічна інноватика : сучасність та перспективи*. 2024. № 4. С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-15>
362. Черненко О. В. Педагогічні засади управління якістю у системі вищої освіти як наукова проблема. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2023. № 33. С. 368–370. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.59>
363. Черненко О. В. Педагогічні умови управління освітніми проєктами майбутніх викладачів математичного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 397–405. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-397-405>
364. Черненко О. В. Поняття «якості вищої освіти» та підходи до її наукового обґрунтування. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : збірник наукових статей*. 2024. Випуск 1 (6). С. 633–642. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/12/Збірник-ПРАВИЛЬНО.pdf>
365. Черненко О. В. Порівняльний аналіз моделей систем управління якістю вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-79-89>
366. Черненко О. В. Принципи та функції педагогічного менеджменту у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.31>

367. Черненко О. В. Психолого-педагогічні засади формування управлінських та лідерських компетенцій у команди освітньо-наукового проєкту. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин : збірник наукових статей*. 2025. Випуск 1 (7). Том 3. С. 74–83. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/12/Збірник-том-3.pdf>
368. Черненко О. В. Системний підхід до освітньої досконалості: дослідження взаємозв'язку компонентів якості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3 (137). С. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/127-140>
369. Черненко О. В. Українська система освіти та виховання молоді за часів Козацької доби. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. (22 December 2023, Boston, USA). С. 327–329. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-22.12.2023.090>
370. Черненко О. В. Управління якістю освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів: юридичний аспект. *Матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти»* (14–15 вересня 2023 р., м. Львів). Львів : Львівський науковий форум, 2023. С. 50–54. URL: <http://www.lviv-forum.inf.ua/save/2023/14-15.09/Збірник.pdf>
371. Черненко О. В. Характеристика змістових компонентів моделі розвитку управління якістю освітніх проєктів майбутніх викладачів української мови та літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 225–230. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.43>
372. Черненко О. В. Якість вищої освіти в Україні: аналіз проблем, накопичений досвід та перспективи розвитку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. № 104. С. 152–157. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.30>
373. Черниш О. В. Стратегічне управління освітньою діяльністю у ЗВО. *Економіка і суспільство*. 2018. № 19. С. 689–698.

374. Черній Л. В. Компетентнісний підхід у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови в університетах США: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2011. 20 с.
375. Чернілевський Д. В., Джеджула О. М., Гунько Н. А. Педагогічна технологія навчання технічних дисциплін : підручник. Вінниця : АМСКП, 2013. 410 с.
376. Чирва Г. М. Нормативно-правове регулювання діяльності закладів вищої освіти в Україні. *Держава та регіони. Серія: Державне управління*. 2019. № 2(66). С. 133–139.
377. Чміль А. І. Принципи формування системи управління якістю вищої освіти в умовах реформування. *Післядипломна освіта. Досвід, проблеми та перспективи розвитку*. 2013. С. 53–56.
378. Шандрук С. І. Проблема професійної підготовки вчителів у США в порівняльній педагогіці. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Частина 4. Неперервна професійна освіта за кордоном*. 2018. Вип. 4. С. 80–84.
379. Шаповалова О., Парфілова С., Бутенко В., Білер О. Сучасні умови управління якістю освіти: теоретичний аспект. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 10(104). С. 412–422.
380. Шевчук А. В. Стандартизація освіти як важлива умова розвитку регіональних освітніх систем. *Регіональна економіка*. 2013. № 1. С. 107–113.
381. Шевчук М. Обґрунтування поняття «організаційно-педагогічні засади діяльності вищого освітнього закладу». *Зб. наук. праць Полтавського нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 66–67. С. 115–122.
382. Шевчук С. С., Кулішов В. С. Дидактика професійної освіти: практикоорієнтований аспект: навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 212 с.

383. Шкурат М. О. Інформаційно-інноваційний механізм державного управління якістю вищої освіти в Україні у світлі євроінтеграції. *Публічне управління та митне адміністрування*. 2019. № 3 (22). С. 167–177.
384. Шліхта Н. В. «Деідеологізація» освіти в роки перебудови: причини, напрями реформи, суперечності. *Наукові записки НаУКМА. Історичні науки*. 2012. Том 130. С. 37–42.
385. Шостак І. І. Освітні проєкти як форма організації навчально-пізнавального середовища. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 82. С. 79–82.
386. Штоль-Штефан М. Л. Управління якістю в освітніх організаціях. DQS Global. URL: <https://www.dqsglobal.com/uk-ua/navchajtesya/blog/upravlinnya-yakistyu-v-osvitnih-organizaciyah> (дата звернення: 11.12.2024).
387. Щодо рекомендацій з академічної доброчесності для закладів вищої освіти : Лист Міністерства освіти і науки України від 23 жовтня 2018 р. № 1/9-650. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-650729-18> (дата звернення: 09.12.2025).
388. Ягупов В. В. Проєктування у педагогічній діяльності викладачів професійно-технічної освіти. Проєктування освітнього простору – сучасні орієнтири : матеріали І Міжнародної науково-практичної конференції (25–26 жовтня 2012 р., м. Дніпропетровськ). Дніпропетровськ : ДОІППО, 2012. С. 169–172.
389. Якименко І., Штефан Є., Лук'янихін В. Управління науковими проєктами: навч. посіб. Київ : НУХТ, 2022. 139 с.
390. Якість вищої освіти: теорія і практика : навч.-метод. посіб. / За наук. ред. А. Василюка, М. Дей; кол.; НАПН України, Ун-т менеджменту освіти. Київ ; Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2019. 176 с.

391. Ярошенко А. О. Розвиток освіти як «відкритої системи» в умовах інформаційного суспільства. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2007. № 3 (21), Ч. 1. С. 80–83.
392. Ястремська С. О. Нормативне і правове забезпечення системи дистанційної освіти в Україні. *Молодий вчений*. 2016. № 12(1). С. 562–566.
393. 20 найкращих програм для управління проектами. Flexi-project. URL: <https://flexi-project.com/uk/20-найкращих-програм-для-управління/> (дата звернення: 02.06.2025).
394. Accountability in Higher Education: Global Perspectives on Trust and Power / ed. by B. Stensaker, L. Harvey. London ; New York : Routledge, 2011. 276 p.
395. Altbach P. G. Global Perspectives on Higher Education. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 2016. 332 p.
396. Altbach P. G. The International Imperative in Higher Education. Rotterdam : Sense Publishers, 2013. 196 p.
397. Ashby W. R. An Introduction to Cybernetics. London : Chapman & Hall, 1956. 295 p.
398. Association for Project Management. APM Body of Knowledge. 7th ed. Buckinghamshire : Association for Project Management, 2019. 256 p.
399. Automatic Recognition and European Degrees. ENIC-NARIC. URL: <https://www.enic-naric.net/page-automatic-recognition-european-degrees> (дата звернення: 12.08.2025).
400. Barnett R. The Idea of Higher Education. Buckingham : Open University Press, 1990. 244 p.
401. Barnett R. A. Will to Learn: Being a Student in an Age of Uncertainty. Maidenhead : Open University Press, 2007. 208 p.
402. Bennett T. Culture, Class, Distinction. London : Routledge, 2009. 336 p.
403. Berbyuk Lindström N., Asatiani A., Kononova N. Exploitation and Exploration of Digital Technologies in Times of War: Experiences of

- Ukrainian Higher Education Institutions. *ECIS 2024 Proceedings : 32nd European Conference on Information Systems (13–19 June 2024, Paphos, Cyprus,)*. 2024. Art. 10. URL: https://aisel.aisnet.org/ecis2024/track20_adoption/track20_adoption/10/ (дата звернення: 07.06.2025).
404. Berbyuk Lindström N., Asatiani A., Kononova N. Researchers of Ukrainian universities in wartime conditions: Needs, challenges and opportunities. *Global Knowledge, Memory and Communication*. 2024. Vol. 73, № 4/5. P. 404–420. DOI: 10.1108/GKMC-12-2023-0456.
 405. Bertalanffy L. von. *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York : George Braziller, 1968. 289 p.
 406. Best Practices in Higher Education for Quality Management. Digiicampus. URL: <https://digiicampus.com/blog/best-practices-in-hei-for-quality-management/> (дата звернення: 22.08.2024).
 407. Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*. 1996. Vol. 32, № 3. P. 347–364. DOI: 10.1007/BF00138871.
 408. Biggs J. B. *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham : Open University Press, 2003. 356 p.
 409. Boh W., Constantinides P., Padmanabhan B., Viswanathan S. Building Digital Resilience against Major Shocks. *MIS Quarterly*. 2023. Vol. 47, № 1. P. 343–360.
 410. Bondar K., Shestopalova O., Hamaniuk V., Tursky V. Ukraine higher education based on data-driven decision making (DDDM). *CTE Workshop Proceedings*. 2023. Vol. 10. P. 346–365. DOI: 10.55056/cte.564.
 411. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London : Sage, 1977. 254 p.
 412. Brookfield S. D. *The Skillful Teacher: On Technique, Trust, and Responsiveness in the Classroom*. San Francisco : Jossey-Bass, 2006. 320 p.
 413. Brooks R., Hodkinson P. Higher education actors' responses to the Ukraine–Russia conflict: an analysis of geopolitical spatial imaginaries. *Journal of*

- Education Policy*. 2024. Vol. 40, № 1, 2025, P. 111–129. DOI: 10.1080/02680939.2024.2334945.
414. Brown T. *Change by Design: How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York : Harper Business, 2009. 272 p.
 415. Cameron-Jones M. *Looking for Quality and Competence in Teaching. Professional Competence and Quality Assurance in the Caring Profession* / ed. by R. Ellis. London : Croom Helm, 1988. P. 53–67.
 416. Chernenko O. Concepts of Quality Management of Education: From History to Present. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (24 November 2023, Seoul). Seoul : UKRLOGOS Group LLC, 2023. P. 179–181. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-24.11.2023.53>.
 417. Chernenko O. Organization of pedagogical practice for future teachers based on the project approach. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Scientific practice: modern and classical research methods»* (19 July 2024, Boston). Boston-Vinnytsia : Primedia eLaunch & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume VI. P. 230–233. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.043>.
 418. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Future Teachers' Competence in Management of Educational Projects. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2024. № 39. P. 512–518. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.076>
 419. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Project Competence in Future Teachers in the Process of Professional Training. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference «Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche»* (26 April 2024, Bologna). Bologna–Vinnytsia : Associazione Italiana di

- Storia Urbana & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 335–338. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.04.2024.070>.
420. Chernenko O. Quality management of educational projects in higher education institutions as a scientific problem. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung»* (24 May 2024, Zürich). Zürich-Vinnytsia : BOLESWA Publishers & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 345–348. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/2010/2045>.
 421. Chernenko O. Smart education technologies in higher education: possibilities and prospects of application in Ukraine. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ». VI International Scientific and Practical Conference. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends* (2 october 2024 p., Oxford, UK). Oxford, UK, 2024. Volume 4. P. 359–363. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-02.02.2024.072>
 422. Chernenko O. The Effectiveness of Integrating Artificial Intelligence into Traditional Educational Management Methods to Enhance the Educational Process Quality. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. Volume 15. № 2. P. 533–547. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.533.547>
 423. Chernenko O., Filonenko O., Babenko T., Chetaikina V., Butkevych A., Bilohur V. Environmental education as a holistic cultural phenomenon in the professional training of future teachers. *Collection of scientific papers of the International Multidisciplinary Scientific GeoConference Surveying Geology and Mining Ecology Management, SGEM 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM. 2024. Volume 24, Issue 4.2. P. 477–484. DOI: <https://doi.org/10.5593/sgem2024v/4.2/s19.36>
 424. Chernenko O., Liashenko R., Oleksenko R., Ostapets Y., Pyurko O., Arabadzhy-Tipenko L. Environmental education as a factor in enhancing the professional training of prospective lecturers. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – (ISCSS 2025,*

- Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Volume 12. Issue 1. P. 627–636. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.76>.
425. Clark B. R. The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective. Berkeley : University of California Press, 1983. 329 p.
 426. Cochran-Smith M., Zeichner K. (eds.). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 796 p.
 427. Colorado Department of Higher Education. BEST IN CLASS: The Five Principles of Effective Educator Preparation. Denver. CDHE & CDE. URL: https://cdhe.colorado.gov/sites/highered/files/2020-03/202001_fiveprinciples_effectiveedprep.pdf (дата звернення: 12.06.2024).
 428. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European strategy for universities : COM(2022) 16 final (18 January 2022, Strasbourg.). Strasbourg : European Commission, 2022. 19 p. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016> (дата звернення: 14.10.2025).
 429. Council Recommendation of 12 May 2025 on a European quality assurance and recognition system in higher education (C/2025/3006). *Official Journal of the European Union*. 2025. C/2025/3006. P. 1–14. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32025H03006> (дата звернення: 27.09.2024).
 430. Council Recommendation of 26 November 2018 on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad (2018/C444/01). *Official Journal of the European Union*. 2018. Vol. 61, C 444. P. 1–8. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32018H1210_01 (дата звернення: 02.11.2025).

431. Darling-Hammond L., Hyler M. E., Gardner M. Effective Teacher Professional Development. Palo Alto, CA : Learning Policy Institute, 2017. 77 p. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED606743> (дата звернення: 13.04.2025).
432. De Bono E. Lateral Thinking: Creativity Step by Step. New York : Harper & Row, 1970. 300 p.
433. De Bono E. Six Thinking Hats. Boston : Little, Brown and Company, 1985. 2007 p.
434. Deardorff D. K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 2006. Vol. 10, № 3. P. 241–266. DOI: 10.1177/1028315306287002.
435. Deci E. L., Ryan R. M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. New York : Springer Science & Business Media, 1985. 371 p.
436. Decision-Making Theory. The Decision Lab. URL: <https://thedecisionlab.com/reference-guide/psychology/decision-theory> (дата звернення: 04.02.2025).
437. Deming W. E. Out of the Crisis. Cambridge, MA : MIT Center for Advanced Engineering Study, 1986. 507 p.
438. Desimone L. M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*. 2009. Vol. 38, № 3. P. 181–199. DOI: 10.3102/0013189X08331140.
439. Entwistle N. Styles of Learning and Teaching: An Integrated Outline of Educational Psychology for Students, Teachers and Lecturers. London : David Fulton Publishers, 1988. 280 p.
440. Erasmus+ : програма Європейського Союзу у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та спорту. Erasmusplus. URL: <https://erasmusplus.org.ua/> (дата звернення: 11.06.2025).

441. Erasmus+ Teacher Academies. Erasmus+ Programme Guide. URL: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/programme-guide/part-b/key-action-2/erasmus-teacher-academies> (дата звернення: 02.06.2025).
442. Etzkowitz H. The Triple Helix: University–Industry–Government Innovation in Action. London : Routledge, 2008. 164 p.
443. Filonenko O., Chernenko O., Balanutsa O., Okolnych T., Semenova O. Assessment of the development of ecological competence in future educators during the implementation of educational projects. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences* (ISCSS 2025, Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Volume 12. Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.67>.
444. Fink L. D. Creating Significant Learning Experiences: An Integrated Approach to Designing College Courses. San Francisco : Jossey-Bass, 2003. 320 p.
445. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., Chernenko O., Tsukanova N., Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences. XVI International Scientific-Practical Conference «Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology»* (IPFA, 14 June 2024, Dnipro). Dnipro : IPFA. 2024. Volume 538. Art. 05002. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002>
446. Five Phases of Project Management. Kissflow. URL: <https://kissflow.com/project/five-phases-of-project-management/> (дата звернення: 12.09.2025).
447. Freeman R. E. Strategic Management: A Stakeholder Approach. Boston : Pitman, 1984. 276 p.
448. Galbraith J. R. Organization Design. Reading, MA : Addison-Wesley, 1977. 426 p.

449. Garira E. A proposed unified conceptual framework for quality of education in schools. *SAGE Open*. 2020. Vol. 10, № 1. Art. 2158244019899445. DOI: 10.1177/2158244019899445.
450. Gheysens E., Consuegra E., Engels N., Struyven K. Good things come to those who wait: The importance of professional development timing. *Teaching and Teacher Education*. 2020. Vol. 96. Art. 103115. DOI: 10.1016/j.tate.2020.103115.
451. Goldhaber D., Krieg J. M., Theobald R. Exploring the impact of student teaching placements on teacher effectiveness. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2019. Vol. 41, № 4. P. 573–591. DOI: 10.3102/0162373719872988.
452. Guo P., Saab N., Post L. S., Admiraal W. A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 102. Art. 101586. DOI: 10.1016/j.ijer.2020.101586.
453. Harvard Extension School. Project Management Graduate Certificate. Extension Harvard. URL: <https://extension.harvard.edu/academics/programs/project-management-certificate/> (дата звернення: 16.11.2024).
454. Hattie J. Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London : Routledge, 2009. 378 p.
455. Haycock K. Closing the teacher quality gap. *Educational Leadership*. 2008. Vol. 65, № 7. P. 14–19. URL: <https://www.ascd.org/el/articles/closing-the-teacher-quality-gap> (дата звернення: 17.02.2025).
456. Heleta S. Higher education in conflict settings: realities, challenges and possibilities of international solidarity and support. *Globalisation, Societies and Education*. 2026. Vol. 24, № 1. P. 32–41. DOI: 10.1080/14767724.2025.2499602.
457. Hénard F., Roseveare D. Fostering Quality Teaching in Higher Education: Policies and Practices. An IMHE Guide for Higher Education Institutions.

- OECD. URL: <https://www.oecd.org/education/imhe/QT%20policies%20and%20practices.pdf> (дата звернення: 19.03.2024).
458. Hofstede G. *Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions, and Organizations across Nations*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA : Sage, 2001. 621 p.
459. Horizon Europe Office in Ukraine. Horizon Europe. URL: <https://horizon-europe.org.ua/en/heo-in-ua/> (дата звернення: 23.05.2025).
460. How to write SMART goals. Atlassian. URL: <https://www.atlassian.com/blog/productivity/how-to-write-smart-goals> (дата звернення: 12.12.2024).
461. Hritchenko T., Dobosh O., Shynkaruk O., Yushchyshyna O., Rokosovyyk N. The role of the European educational area in ensuring the quality of higher education. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12, № 66. P. 105–115. DOI: 10.34069/AI/2023.66.06.11.
462. Huizinga J. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston, MA : The Beacon Press, 1955. 220 p.
463. Ishikawa K. *Introduction to Quality Control*. 3rd ed. Tokyo : 3A Corporation, 1990. 435 p.
464. ISO 21001:2018. Системи менеджменту для освітніх організацій. Tuv-thuringen Ukraine. URL: <https://tuv-thuringen.com.ua/uk/our-news/standardization-news/171-iso-21001-2018-standard-for-educational-organizations> (дата звернення: 20.09.2024).
465. ISO 21500:2021. Project, Programme and Portfolio Management – Context and Concepts. Geneva : International Organization for Standardization, 2021. ISO. URL: <https://www.iso.org/standard/75704.html> (дата звернення: 18.08.2025).
466. ISO 9001:2015. International Organization for Standardization. Quality Management Systems – Requirements. Geneva : ISO, 2015. ISO. URL: <https://www.iso.org/standard/62085.html> (дата звернення: 17.09.2025).

467. Ivanenko N. Challenges of Ukrainian Higher Education in Times of War. *International Higher Education*. 2024. № 118. P. 35–36.
468. Jones L. The Student-Centered Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2007. 41 p.
469. Kennedy M. M. How does professional development improve teaching? *Review of Educational Research*. 2016. Vol. 86, № 4. P. 945–980. DOI: 10.3102/0034654315626800.
470. Kerzner H. Project Management: A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling. 12th ed. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2017. 818 p.
471. Knight J. Updated Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003. № 33. P. 2–3. DOI: 10.6017/ihe.2003.33.7391.
472. Knysh I., Podlevska N., Chernenko O., Lysenko L., Sarkisian T. Features of the Formation of Project Culture of Future Teachers with the Help of Modern Information Technologies. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscsl.2024/s08/56>.
473. Kokotsaki D., Menzies V., Wiggins A. Project-Based Learning: A Review of the Literature. *Improving Schools*. 2016. Vol. 19, № 3. P. 267–277. DOI: 10.1177/1365480216659733.
474. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1984. 256 p.
475. Kononova N., Berbyuk Lindström N., Panchuk A. Teaching and Learning amid War Crisis: Perceptions of Ukrainian Academic Staff and Students on Online Education. *IBIMA Business Review*. 2024. Article ID 465847. P. 1–11
476. Kozar Y., Kiriachok M., Poplavska S., Koshliak M., Chernenko O. Experience of the Past, Formation of the Future: A Dynamic History of Student-Centered Education. *Proceedings of the 11th SWS International*

- Scientific Conference on Social Sciences – ISCSS 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/54>.
477. Kwiek M. Changing higher education policies: from the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities. *Science and Public Policy*. 2012. Vol. 39, № 5. P. 641–654. DOI: 10.1093/scipol/scs042.
 478. Lagrosen S. Quality management in Europe: A cultural perspective. *The TQM Magazine*. 2002. Vol. 14, № 5. P. 275–283. DOI: 10.1108/09544780210439707.
 479. Lave J., Wenger E. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press, 1991. 138 p.
 480. Leisyte L., Westerheijden D. F. Stakeholders and quality assurance in higher education. *Drivers and Barriers to Achieving Quality in Higher Education* / ed. by T. Nokkala, B. Stensaker. London : Routledge, 2014. P. 83–97.
 481. Li Q., Zhang H., Wang M. A study of the impact of project-based learning on student learning effects: a meta-analysis study. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2023. Vol. 10. Art. 547. DOI: 10.1057/s41599-023-01950-5.
 482. Likert R. *The Human Organization: Its Management and Value*. New York : McGraw-Hill, 1967. 258 p.
 483. Lundin R. A., Söderholm A. A theory of the temporary organization. *Scandinavian Journal of Management*. 1995. Vol. 11, № 4. P. 437–455. DOI: [https://doi.org/10.1016/0956-5221\(95\)00036-U](https://doi.org/10.1016/0956-5221(95)00036-U).
 484. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. Vol. 50, № 4. P. 370–396.
 485. Meusburger P., Heffernan M., Suarsana L. *Geographies of the University*. Cham : Springer, 2018. (*Knowledge and Space*, vol. 12). XIV, 676 p.

486. Mintzberg H. The Rise and Fall of Strategic Planning. New York : Free Press, 1994. 458 p.
487. Mintzberg H. The Structuring of Organizations: A Synthesis of the Research. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall, 1979. 512 p.
488. National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. Educating One and All: Students with Disabilities and Standards-Based Reform. Washington, DC : National Academies Press, 1997. 304 p. DOI: 10.17226/5788.
489. Neumann J. von, Morgenstern O. Theory of Games and Economic Behavior. Princeton : Princeton University Press, 1944. 625 p.
490. Nijhuis S. A. Exploring Project Management Education. *European Journal of Social Science Education and Research*. 2023. Vol. 10, № 4. P. 105–136. DOI: <https://doi.org/10.26417/ejser.v9i1.p44-61>.
491. Nutta J. W. Infused English as a Second Language Training. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 2018. Vol. II. P. 11–18.
492. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., Tsukanova N., Chernenko O. Exploring International Experiences: The Impact of ICT on Education and Digital Rights within the Landscape of Digital Development Challenges and Opportunities. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscsl.2024/s08/55>
493. Osborn A. F. Applied Imagination: Principles and Procedures of Creative Thinking. 3rd ed. New York : Charles Scribner's Sons, 1963. 417 p.
494. Özsoy T., Sezgili K. Exploring the Current Practices and Future Directions in Project Management Education and Training. *SAGE Open*. 2024. Vol. 14, № 1. P. 1–18. DOI: 10.1177/21582440241236053.
495. Parri J. Quality in Higher Education. *Management*. 2006. № 2(11). P. 107–111.

496. Parveen K., Phuc T. Q. B., Alghamdi A. A., Kumar T., Aslam S., Shafiq M., Saleem A. The contribution of quality management practices to student performance: Mediated by school culture. *Heliyon*. 2024. Vol. 10, № 15. Art. e34892. DOI: 10.1016/j.heliyon.2024.e34892.
497. Piaget J. *The Construction of Reality in the Child*. New York : Basic Books, 1954. 386 p.
498. Project Life Cycle: The 5 Phases Explained for Modern Teams. Project Management.com. URL: <https://project-management.com/project-management-phases/> (дата звернення: 21.07.2025).
499. Project Management Institute. *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK Guide)*. 7th ed. Newtown Square, PA : PMI, 2021. 370 p.
500. Project Management Life Cycle: The 5 Phases Explained. Coursera. URL: <https://www.coursera.org/articles/project-management-lifecycle> (дата звернення: 14.03.2025).
501. Putnam R. D. *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York : Simon & Schuster, 2000. 544 p.
502. Rammell B. *Protecting the Public Interest in Higher Education : Occasional Paper 15*. Oxford : Higher Education Policy Institute, 2016. 56 p. URL: https://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2016/10/Hepi_Protecting-the-Public-Interest-in-Higher-Education-WEB.pdf (дата звернення: 02.06.2025).
503. Reliable information on quality of European higher education and its assurance. EQAR. URL: <https://www.eqar.eu/> (дата звернення: 22.03.2024).
504. Richardson V. The dilemmas of professional development. *Phi Delta Kappan*. 2003. Vol. 84, № 5. P. 401–406. DOI: 10.1177/003172170308400515.
505. Robertson S. L., Dale R., Olds K., Dang Q. A. Introduction: Global Regionalisms and Higher Education. *Global Regionalisms and Higher*

- Education: Projects, Processes, Politics* / ed. by S. L. Robertson, R. Dale, K. Olds, Q. A. Dang. Cheltenham : Edward Elgar, 2016. P. 1–23.
506. Saari S. Diversity of QA systems and divergent approaches to QA systems in Finnish higher education institutions – FINHEEC, national agency’s auditing approach in the context of European development and institutional autonomy. *INQAAHE 2005 Conference: Channelling Diversity: Managing Quality in a Globalising World (4–7 April 2005, Wellington)*. Wellington : INQAAHE, 2005. URL: https://www.inqaahe.org/wp-content/uploads/2024/08/Seppo_Saari_Paper_Finnish_Higher_Education_Evaluation_Council.pdf (дата звернення: 04.11.2025).
507. Saarinen T., Välimaa J. Quality assurance in higher education in Finland: Damage control and development. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation* / ed. by D. F. Westerheijden, B. Stensaker, M. J. Rosa. Dordrecht : Springer, 2007. P. 115–132. DOI: 10.1007/978-1-4020-6012-0_5.
508. Sattler C., Sonntag K. Quality Cultures in Higher Education Institutions – Development of the Quality Culture Inventory. *Geographies of the University* / ed. by P. Meusburger, M. Heffernan, L. Suarsana. Cham : Springer, 2018. P. 313–327. (*Knowledge and Space*; vol. 12). URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-75593-9_9 (дата звернення: 21.06.2024).
509. Schindler L. et al. The Austrian quality assurance system: Institutional audit as a driver for development. *Journal of the European Higher Education Area*. 2011. № 3. P. 67–85.
510. Schon D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books, 1983. 347 p.
511. Schwertfeger J., Schumacher T. Quality assurance in German higher education: Past, present and future. *Quality in Higher Education*. 2021. Vol. 27, № 1. P. 80–92. DOI: 10.1080/13538322.2021.1889760.

512. Scott P. The changing role of the university in the production of new knowledge. *Tertiary Education and Management*. 1997. Vol. 3, № 1. P. 5–14.
513. Shannon C. E., Weaver W. The Mathematical Theory of Communication. Urbana, IL : University of Illinois Press, 1949. 131 p.
514. Shatrava S., Vylkov S., Sobol Y., Kondratenko V., Drozd A., Azhazha M., Voronkova V., Nikitenko V., Chernenko O. Organizational and Legal Cooperative Aspects between Government and Public Institutions as a Key Factor in the Formation of an Efficient and Transparent State Administration System. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 2024. Volume 22(2). P. 7086–7095. DOI: <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00535>
515. Short E. C. Competence: Inquiries into its Meaning and Acquisition in Educational Settings. Lanham : University Press of America, 1984. Vol. VI. 185 p.
516. Sims S., Fletcher-Wood H., O'Mara-Eves A., Cottingham S., Stansfield C., Goodrich J., Van Herwegen J., Anders J. Effective teacher professional development: New theory and a meta-analytic test. *Review of Educational Research*. 2025. Vol. 95, № 2. P. 213–254. DOI: 10.3102/00346543231217480.
517. Söderlund J. Pluralism in project management: Navigating the crossroads of specialization and fragmentation. *International Journal of Management Reviews*. 2011. Vol. 13, № 2. P. 153–176. DOI: 10.1111/j.1468-2370.2010.00290.x.
518. Standards and Criteria in Higher Education / ed. by G. C. Moodie. Guildford: Society for Research into Higher Education & NFER-NELSON, 1986. 170 p.
519. Szanajda A., Ou J.-C., Mycude A. Constructing a Model for ESL Teacher Training. *Asian Journal of Education and E-Learning*. 2019. № 7(6). DOI: 10.24203/ajeel.v7i6.6021.

520. Teichler U. Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings. Rotterdam : Sense Publishers, 2009. 329 p.
521. The 4 Phases of the Project Management Life Cycle. Lucidchart. URL: <https://www.lucidchart.com/blog/the-4-phases-of-the-project-management-life-cycle> (дата звернення: 11.08.2025).
522. Thomas J. W. A Review of Research on Project-Based Learning. San Rafael, CA : Autodesk Foundation, 2000. 48 p. URL: https://tecfa.unige.ch/proj/eteach-net/Thomas_researchreview_PBL.pdf (дата звернення: 10.11.2024).
523. Thurlings M., den Brok P. Learning outcomes of teacher professional development activities: A meta-study. *Educational Review*. 2017. Vol. 69, № 5. P. 554–576. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1148660>.
524. Total Quality Management. ASQ. URL: <https://asq.org/quality-resources/total-quality-management> (дата звернення: 18.09.2025).
525. UNESCO. Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education. Paris. UNESCO. 188 p. URL: <https://bildung2030.at/wp-content/uploads/2022/01/Reimagining-our-Futures.pdf> (дата звернення: 08.07.2025).
526. Van Veen K., Zwart R., Meirink J. What makes teacher professional development effective? A literature review. *Teacher learning that matters: International perspectives* / ed. by M. Kooy, K. Van Veen. London ; New York : Routledge, 2012. P. 3–21.
527. Van Vught F. A., Westerheijden D. F. Quality management and quality assurance in European higher education: Methods and mechanisms. Brussels : Commission of the European Communities, 1993. 35 p.
528. Verkhovod I., Oleksenko K., Chernenko O., Mazurenko Y. Distance education in the system of factors of adaptability of the social sphere of Ukraine. *Revista de Trabajo Social – Interacción y Perspectiva*. 2025. P. 171–181. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031670>

529. Welcome to the European Schoolnet Academy. European school net academy. URL: <https://www.europeanschoolnetacademy.eu/about> (дата звернення: 02.07.2024).
530. Westerheijden D. F., Stensaker B., Rosa M. J., Corbett A. Next Generations, Catwalks, Random Walks and Arms Races: conceptualising the development of quality assurance schemes. *European Journal of Education*. 2014. Vol. 49, № 3. P. 421–434. DOI: <https://doi.org/10.1111/ejed.12071>.
531. What is the Analytic Hierarchy Process (AHP)? 1000minds. URL: <https://www.1000minds.com/decision-making/analytic-hierarchy-process-ahp> (дата звернення: 22.11.2024).
532. Wiener N. *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. London ; Cambridge, MA : MIT Press, 1948. 352 p.
533. Williams J. Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship? *Quality in Higher Education*. 2016. Vol. 22, № 2. P. 97–102. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2016.1227207>.
534. Zadorozhna-Knysh A., Yurkov D. Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. 2025. Vol. 57, № 3. P. 197–204. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>.
535. Zayachuk Y. Ensuring quality higher education in Ukraine in times of war. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2025. Volume 31, Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.1177/14779714241270254>.

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

для визначення рівня професійної готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами

Оцініть міру своєї згоди з кожним твердженням за 5-бальною шкалою, позначивши відповідну клітинку. Анкетування добровільне та анонімне.

Шкала оцінювання: 1 – повністю не погоджуюсь; 2 – переважно не погоджуюсь; 3 – важко відповісти; 4 – переважно погоджуюсь; 5 – повністю погоджуюсь.

Мотиваційно-ціннісний компонент

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я вважаю управління якістю освітніх проектів важливою складовою професійної діяльності викладача ЗВО.					
2	Я прагну вдосконалювати власні вміння з організації та управління освітніми проектами.					
3	Я готовий брати на себе відповідальність за якість результатів освітнього проекту.					
4	Якість освітньої діяльності є для мене особистісною і професійною цінністю.					
5	Мене мотивує можливість упроваджувати інноваційні підходи до забезпечення якості освіти.					

Когнітивний компонент

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я знаю сутність понять «освітній проект» та «управління якістю освітніми проектами».					
2	Я обізнаний із міжнародними стандартами якості освіти (ISO 21001, ESG ENQA) та циклом PDCA.					
3	Я розумію функції та етапи управління освітнім проектом.					
4	Я знаю методи й інструменти проектного менеджменту (Agile, Scrum, діаграма Ганта, KPI).					
5	Я орієнтуюсь у критеріях і показниках оцінювання якості освітніх проектів.					

Операційно-діяльнісний компонент

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я вмію планувати освітній проект, визначати його мету, завдання та очікувані результати.					
2	Я здатний організувати групову науково-дослідницьку роботу студентів у межах проекту.					
3	Я вмію застосовувати цифрові інструменти (Moodle, Trello, Asana) для управління проектами.					
4	Я можу здійснювати оцінювання якості реалізації освітнього проекту.					
5	Я вмію розподіляти ресурси й координувати дії учасників проектною команди.					

Рефлексивний компонент

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Я регулярно аналізую ефективність власної управлінської діяльності.					
2	Я здатний об'єктивно оцінити сильні та слабкі сторони реалізованого проекту.					
3	Я готовий коригувати свої дії на основі зворотного зв'язку від учасників проекту.					
4	Я усвідомлюю власні професійні дефіцити у сфері управління якістю та шляхи їх подолання.					
5	Я прагну до постійного професійного саморозвитку як керівник освітніх проектів.					

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховується середній бал за кожним компонентом (сума балів п'яти тверджень, поділена на 5) та загальний індекс готовності (середнє за чотирма компонентами). Рівні сформованості готовності:

- **високий** – 4,0–5,0 бала;
- **середній** – 2,5–3,9 бала;
- **низький** – 1,0–2,4 бала.

ТЕСТ

на вивчення лідерських якостей майбутнього викладача в організації науково-дослідницької роботи студентів

Пояснення. Тест призначений для діагностики рівня сформованості лідерських якостей і домінувального стилю керівництва майбутнього викладача під час організації групової науково-дослідницької роботи студентів. Тест містить 20 запитань, до кожного з яких подано три варіанти відповіді (А, Б, В). Оберіть той варіант, який найбільше відповідає Вашій поведінці. Обробка результатів здійснюється за ключем.

1. Коли студентська дослідницька група стикається з проблемою, я:
 - А) спільно з командою шукаю рішення, заохочуючи ініціативу учасників;
 - Б) самостійно ухвалюю рішення і доводжу його до групи;
 - В) очікую, доки студенти впораються самі.
2. Розподіляючи завдання в проєкті, я насамперед урахую:
 - А) сильні сторони та інтереси кожного учасника;
 - Б) формальний поділ обов'язків;
 - В) бажання студентів робити те, що їм зручно.
3. Мій підхід до планування дослідницької роботи:
 - А) розробляю чіткий план разом зі студентами, визначаючи етапи й терміни;
 - Б) складаю план самостійно і передаю його групі;
 - В) дію за обставинами, без детального плану.
4. Якщо учасник команди не виконує завдання вчасно, я:
 - А) з'ясовую причини й допомагаю усунути перешкоди;
 - Б) роблю зауваження та вимагаю результату;
 - В) перекладаю завдання на іншого учасника.
5. Мотивуючи студентів до дослідницької роботи, я найчастіше:
 - А) показую значущість роботи й підтримую внутрішній інтерес;
 - Б) наголошую на оцінках і вимогах;
 - В) майже не приділяю уваги мотивації.
6. У ситуації конфлікту в команді я:
 - А) допомагаю сторонам дійти конструктивного рішення;
 - Б) вирішую конфлікт власним рішенням;
 - В) намагаюся не втручатися.
7. Зворотний зв'язок студентам я надаю:
 - А) регулярно, конкретно й доброзичливо;
 - Б) переважно під час підсумкового оцінювання;
 - В) рідко або лише на прохання.
8. Нові ідеї студентів щодо дослідження я:
 - А) заохочую й допомагаю їх реалізувати;
 - Б) розглядаю, якщо вони відповідають плану;
 - В) сприймаю стримано.
9. Відповідальність за результат проєкту я:
 - А) поділяю з командою, формуючи спільну відповідальність;
 - Б) беру переважно на себе;
 - В) покладаю на студентів.
10. Контроль за ходом роботи я здійснюю:
 - А) через спільний моніторинг ключових етапів (KPI, проміжні звіти);
 - Б) шляхом особистої перевірки на власний розсуд;
 - В) епізодично.
11. Ухвалюючи рішення, я:
 - А) враховую думку команди перед остаточним вибором;
 - Б) спираюся насамперед на власний досвід;
 - В) уникаю остаточних рішень.
12. Розвиток самостійності студентів я:
 - А) цілеспрямовано стимулюю, делегуючи повноваження;
 - Б) допускаю в межах визначених завдань;
 - В) обмежую, віддаючи перевагу контролю.

Продовження Додатка Б

13. У ролі керівника проєкту я бачу себе насамперед:
- А) наставником і фасилітатором;
 - Б) організатором і контролером;
 - В) спостерігачем.
14. Перед складним завданням я:
- А) надихаю команду й демонструю впевненість;
 - Б) детально інструктую, що і як робити;
 - В) сподіваюся, що все вирішиться само.
15. Цифрові інструменти управління (Trello, Asana, Moodle) я:
- А) активно впроваджую й навчаю ними користуватися команду;
 - Б) використовую за потреби;
 - В) майже не застосовую.
16. Успіх проєкту я пов'язую насамперед із:
- А) злагодженою командною роботою;
 - Б) власними організаційними зусиллями;
 - В) сприятливими обставинами.
17. Помилки в роботі команди я розглядаю як:
- А) можливість для навчання й удосконалення;
 - Б) недоліки, які слід усунути;
 - В) неминучість, на яку важко вплинути.
18. Свої лідерські вміння я:
- А) свідомо розвиваю й рефлексую;
 - Б) удосконалюю принагідно;
 - В) вважаю незмінними.
19. Розподіляючи ролі в дослідницькій групі, я надаю студентам:
- А) можливість пробувати різні ролі та зростати;
 - Б) фіксовані ролі відповідно до завдань;
 - В) ролі за залишковим принципом.
20. Завершуючи проєкт, я:
- А) разом із командою підбиваю підсумки й аналізую досвід;
 - Б) сам оцінюю результат;
 - В) обмежуюся формальним звітом.

Ключ до тесту

За кожную відповідь нараховуються бали: **А – 3 бали, Б – 2 бали, В – 1 бал**. Підраховується загальна сума балів за 20 запитаннями (мінімум – 20, максимум – 60 балів). Окремо визначається домінувальний стиль керівництва за переважанням літери у відповідях:

- переважання відповідей **А** – демократичний (командно-партнерський) стиль лідерства;
- переважання відповідей **Б** – директивний (організаційно-контролювальний) стиль;
- переважання відповідей **В** – ліберальний (пасивний) стиль.

Інтерпретація результатів

- **48–60 балів** – високий рівень лідерських якостей: виражений демократичний (трансформаційний) стиль, орієнтація на команду, делегування, мотивування та рефлексію; такий керівник ефективно організовує групову науково-дослідницьку роботу студентів;
- **34–47 балів** – середній рівень: переважає організаційно-контролювальний стиль; лідерські якості сформовані частково; доцільно розвивати вміння делегувати, мотивувати й надавати зворотний зв'язок;
- **20–33 бали** – низький рівень: переважає пасивний стиль або уникнення лідерської ролі; потрібне цілеспрямоване формування лідерських та організаційних компетентностей.

ОПИТУВАЛЬНИК

для здобувачів освіти та викладачів щодо оцінювання рівня якості системи управління освітніми проєктами у закладі вищої освіти

Пояснення. Опитувальник призначений для оцінювання здобувачами вищої освіти та викладачами рівня якості наявної у закладі системи управління освітніми проєктами. Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою, позначивши відповідну клітинку.

Шкала оцінювання: 1 – зовсім не погоджуюсь; 2 – переважно не погоджуюсь;

3 – частково погоджуюсь; 4 – переважно погоджуюсь; 5 – повністю погоджуюсь.

№	Твердження	1	2	3	4	5
1	Цілі та очікувані результати освітніх проєктів у закладі чітко визначені й зрозумілі учасникам.					
2	Освітні проєкти планують з урахуванням потреб студентів і ринку праці.					
3	Розподіл завдань і відповідальності між учасниками проєктів є чітким і прозорим.					
4	У закладі застосовують сучасні методи й інструменти проєктного менеджменту.					
5	Хід реалізації освітніх проєктів систематично відстежують (моніторинг проміжних результатів).					
6	Для оцінювання якості проєктів використовують зрозумілі критерії та показники (KPI).					
7	Учасники проєктів регулярно отримують зворотний зв'язок щодо якості своєї роботи.					
8	У закладі забезпечено відкритість і доступність інформації про результати освітніх проєктів.					
9	Думку студентів і викладачів ураховують під час ухвалення рішень щодо проєктів.					
10	Освітні проєкти забезпечені необхідними ресурсами (матеріально-технічними, інформаційними, кадровими).					
11	У закладі застосовують цифрові платформи для управління проєктами та комунікації.					
12	Виявлені недоліки в реалізації проєктів своєчасно усувають (коригувальні дії).					
13	Система управління проєктами орієнтована на безперервне вдосконалення якості.					
14	Управління освітніми проєктами відповідає сучасним стандартам якості (ISO 21001, ESG ENQA).					
15	Загалом я задоволений якістю системи управління освітніми проєктами у закладі.					

Обробка та інтерпретація результатів

Обчислюється середній бал за всіма 15 твердженнями (сума балів, поділена на 15).

Рівень якості системи управління освітніми проєктами визначається так:

- **високий** – 4,0–5,0 бала;
- **достатній** – 3,0–3,9 бала;
- **задовільний** – 2,0–2,9 бала;
- **низький** – 1,0–1,9 бала.

Порівняння середніх оцінок здобувачів і викладачів дає змогу виявити розбіжності в сприйнятті якості системи та визначити пріоритетні напрями її вдосконалення.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ТА ПАМ'ЯТКА

для керівника практики щодо управління та організації науково-дослідницької діяльності студентів

1. Загальні положення

Керівник практики виступає не лише організатором, а й менеджером якості та наставником, який супроводжує науково-дослідницьку діяльність студентів як цілісний освітній проєкт. Його завдання – забезпечити планування, організацію, моніторинг та вдосконалення дослідницької роботи відповідно до принципів проєктного менеджменту й сучасних стандартів якості освіти (ISO 21001, ESG ENQA). Управлінський цикл доцільно вибудовувати на основі моделі **PDCA** (Плануй – Роби – Перевіряй – Дій).

2. Принципи організації науково-дослідницької роботи

- **науковості** – опора на достовірні джерела, коректні методи та академічну доброчесність;
- **студентоцентрованості** – урахування інтересів, можливостей та індивідуальних траєкторій студентів;
- **проєктності** – організація роботи як проєкту з чіткою метою, етапами, ресурсами та результатом;
- **партнерства** – співпраця, командна взаємодія та розподілена відповідальність;
- **рефлексивності** – систематичний аналіз ходу й результатів роботи та її коригування.

3. Етапи управління дослідницькою діяльністю (за циклом PDCA)

Підготовчо-плановий етап (Plan). Визначення тематики та актуальності досліджень; формулювання мети, завдань і очікуваних результатів; формування дослідницьких груп з урахуванням сильних сторін студентів; розроблення плану-графіка (діаграма Ганта) та розподіл ролей і обов'язків (структура робіт WBS); визначення критеріїв і показників якості (KPI).

Організаційно-діяльнісний етап (Do). Проведення інструктажу та навчання методів дослідження; організація групової взаємодії й комунікації; консультування та наукове керівництво; залучення цифрових інструментів управління (Moodle, Trello, Asana); підтримка мотивації та ініціативи студентів.

Контрольно-моніторинговий етап (Check). Систематичне відстеження прогресу за ключовими етапами та показниками (KPI); проміжні звіти й обговорення; проміжне оцінювання якості; надання конкретного й доброзичливого зворотного зв'язку.

Рефлексивно-коригувальний етап (Act). Аналіз результатів і виявлення відхилень; коригування дій та усунення недоліків; підбиття підсумків, презентація й оприлюднення результатів (доповіді, тези, статті); спільна рефлексія набутого досвіду.

4. Пам'ятка керівника практики (чек-лист)

- ☐ Узгодьте зі студентами тематику, мету й очікувані результати дослідження.
- ☐ Сформууйте дослідницькі групи та розподіліть ролі відповідно до можливостей учасників.
- ☐ Складіть разом із командою план-графік з етапами й термінами.
- ☐ Визначте чіткі критерії та показники оцінювання якості роботи (KPI).
- ☐ Налагодьте регулярну комунікацію та зворотний зв'язок (особисто й через цифрові платформи).
- ☐ Здійснюйте моніторинг проміжних результатів і своєчасно реагуйте на труднощі.
- ☐ Заохочуйте ініціативу, самостійність і командну взаємодію студентів.
- ☐ Забезпечте презентацію та оприлюднення результатів дослідження.
- ☐ Проведіть підсумкову рефлексію й окресліть напрями подальшого розвитку.

5. Типові помилки та шляхи їх запобігання

- нечітке формулювання мети й завдань → визначайте їх конкретно та вимірювано (за принципом SMART);
- надмірний контроль і брак делегування → довіряйте студентам відповідальні завдання, розвиваючи їхню самостійність;
- відсутність проміжного зворотного зв'язку → надавайте його регулярно, а не лише наприкінці;
- ігнорування мотивації → пояснюйте значущість роботи й підтримуйте внутрішній інтерес студентів;

6. Критерії оцінювання якості дослідницької діяльності студентів

- **мотиваційний** – зацікавленість, ініціативність та залученість до роботи;
- **когнітивний** – рівень теоретичних знань і володіння методами дослідження;
- **операційний** – якість виконання дослідницьких завдань і дотримання плану;
- **рефлексивний** – здатність аналізувати, оцінювати й удосконалювати власну роботу.

7. Очікувані результати

Послідовне дотримання цих рекомендацій сприяє формуванню у студентів проєктної та дослідницької культури, розвитку самостійності, командної взаємодії й критичного мислення, а також підвищенню загальної якості науково-дослідницької роботи в межах освітнього процесу ЗВО.

СТРУКТУРА
авторського спеціалізованого освітнього курсу
«Управління освітніми проєктами у ЗВО»

Загальна характеристика. Курс призначено для студентів магістерського рівня педагогічних спеціальностей. Обсяг – 4,5 кредити ЄКТС (135 годин), із них лекції – 28 год., практичні заняття – 18 год., самостійна робота – 89 год. Форма підсумкового контролю – екзамен (захист освітнього проєкту).

Мета курсу – формування у майбутніх викладачів готовності до управління якістю освітніми проєктами як інтегральної професійної якості, що поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційний і рефлексивний компоненти.

Компетентності, що формуються: 1) проєктно-управлінська (планування, організація та реалізація освітніх проєктів); 2) комунікативна (ефективна взаємодія з учасниками проєкту та стейкхолдерами); 3) аналітико-дослідницька (аналіз даних, діагностика й оцінювання якості); 4) креативно-інноваційна – генерування та впровадження інноваційних рішень; 5) з управління персоналом – організація командної роботи й мотивування; 6) із забезпечення якості – застосування стандартів і процедур якості (ISO 21001, ESG ENQA, PDCA); 7) з управління ресурсами – раціональний розподіл часу, ресурсів і ризиків.

Програмні результати навчання: знати сутність, функції та етапи управління якістю освітніми проєктами; орієнтуватися в міжнародних стандартах якості та методологіях проєктного менеджменту; планувати освітній проєкт, визначати мету, завдання, KPI та очікувані результати; організовувати групову науково-дослідницьку роботу студентів у межах проєкту; застосовувати цифрові інструменти управління проєктами (Moodle, Trello, Asana); здійснювати моніторинг, оцінювання та аналіз якості проєкту.

Продовження Додатка Д

Тематичний план та структура спецкурсу

Назви розділів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)			
	Усього	У тому числі		
		Лек	Пр	СРС
Розділ 1. Управління освітньою діяльністю як цілісна система				
Тема 1. Зміст і структура управління освітньою діяльністю.	9	2	1	6
Тема 2. Основні рівні управління освітою.	9	2	1	6
Тема 3. Освітній заклад, як об’єкт управління.	9	2	1	6
Тема 4. Системний підхід до управління закладом освіти.	9	2	1	6
Тема 5. Якість освіти: сутність, стан, сучасні проблеми.	10	2	2	6
Тема 6. Зміст діяльності з управління якістю освітнього процесу.	9	2	1	6
Тема 7. Система органів управління якістю освіти в Україні	9	2	1	6
Усього за розділом 1	64	14	8	42
Розділ 2. Теоретико-методологічні основи забезпечення якості освіти в ЗВО				
Тема 8. Нормативно-правове забезпечення державних стандартів якості освіти.	10	2	2	6
Тема 9. Принципи, методи та функції ліцензування освітньої діяльності закладу освіти	10	2	2	6
Тема 10. Принципи, методи та функції акредитації освітньої діяльності закладу освіти	11	2	2	7
Тема 11. Державна підсумкова атестація й зовнішнє незалежне оцінювання	10	2	1	7
Тема 12. Болонський процес та Європейська система вищої освіти.	10	2	1	7
Тема 13. Системи управління якістю освіти.	10	2	1	7
Тема 14. Внутрішній контроль та моніторинг якості освіти, співпраця зі стейкхолдерами.	6	2	1	3
Усього за розділом 2	67	14	10	43
РАЗОМ ГОДИН	131	28	18	85
ІНДЗ				4
РАЗОМ ГОДИН	135	28	18	89

Методи та форми навчання: Інтерактивні лекції-дискусії, проблемно-орієнтовані семінари, кейс-метод, ділові ігри та проєктні симуляції, проєктний практикум, agile-практикуми (Scrum/Kanban), віртуальні міжнародні обміни, робота з цифровими платформами управління проєктами, майстер-класи.

Оцінювання. Шкала ECTS (успішність студентів).

Рівень сформованості готовності оцінюється за чотирма компонентами за 5-бальною шкалою: високий – 4,0–5,0; середній – 2,5–3,9; низький – 1,0–2,4 бала.

СТРУКТУРА

авторського спеціалізованого освітнього курсу

«Системи забезпечення якості освіти»

Загальна характеристика. Курс призначено для студентів магістерського рівня педагогічних спеціальностей. Обсяг – 3 кредити ЄКТС (90 годин), із них лекції – 16 год., практичні (семінарські) заняття – 14 год., самостійна робота – 60 год. Форма підсумкового контролю – екзамен.

Мета курсу – формування у майбутніх викладачів здатності проєктувати, упроваджувати та вдосконалювати внутрішні й зовнішні системи забезпечення якості освіти на основі міжнародних стандартів, європейських рекомендацій (ESG ENQA) і процесного підходу (цикл PDCA).

Компетентності, що формуються: 1) нормативно-правова (орієнтування в законодавстві та стандартах якості освіти); 2) методологічна (застосування процесного підходу, циклу PDCA та моделей досконалості); 3) аналітико-діагностична (аналіз, самооцінювання й аудит систем якості); 4) проєктувальна (розроблення політик, процедур і документації системи забезпечення якості); 5) комунікативна (взаємодія зі стейкхолдерами та формування культури якості); 6) із зовнішнього забезпечення якості (підготовка до ліцензування й акредитації освітніх програм); 7) цифрова (використання цифрових інструментів для забезпечення якості).

Програмні результати навчання: знати сутність, принципи та рівні забезпечення якості освіти; орієнтуватися в міжнародних (ДСТУ ISO 9001, ДСТУ ISO 21001, ДСТУ ISO 29993) та європейських (ESG ENQA) стандартах якості; розробляти політику, цілі та процедури внутрішньої системи забезпечення якості ЗВО; застосовувати цикл PDCA і процесний підхід до вдосконалення освітніх процесів; здійснювати самооцінювання та внутрішній аудит системи якості; готувати документацію до ліцензування й акредитації освітніх програм; залучати стейкхолдерів і формувати культуру якості в освітньому середовищі.

Продовження Додатка Е

Тематичний план та структура спецкурсу

Назви розділів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)			
	Усього	У тому числі		
		Лек	Пр	СРС
Розділ 1. Теоретико-методологічні засади забезпечення якості освіти				
Тема 1. Якість освіти як наукова категорія: поняття, виміри та підходи.	9	2	1	6
Тема 2. Еволюція концепцій управління якістю: від контролю якості до загального управління якістю (TQM) і Quality 4.0.	9	2	1	6
Тема 3. Міжнародні стандарти забезпечення якості (ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019, ДСТУ ISO 29993:2017).	9	2	1	6
Тема 4. Європейські стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості (ESG ENQA) у Європейському просторі вищої освіти.	8	1	2	5
Тема 5. Цикл PDCA та процесний підхід як методологічна основа систем якості.	7	1	1	5
Усього за розділом 1	42	8	6	28
Розділ 2. Інституційні системи та механізми забезпечення якості освіти				
Тема 6. Зовнішнє забезпечення якості: ліцензування, акредитація та інституційний аудит.	9	2	2	5
Тема 7. Внутрішня система забезпечення якості ЗВО: структура, політики та процедури.	8	2	1	5
Тема 8. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО): функції та інструменти.	8	1	2	5
Тема 9. Культура якості та залучення стейкхолдерів до забезпечення якості освіти.	7	1	1	5
Тема 10. Цифрові інструменти та інформаційні системи забезпечення якості освіти.	6	1	1	4
Тема 11. Самооцінювання та вдосконалення системи якості: моделі досконалості (EFQM) і бенчмаркінг.	6	1	1	4
Усього за розділом 2	44	8	8	28
РАЗОМ ГОДИН	86	16	14	56
ІНДЗ				4
РАЗОМ ГОДИН	90	16	14	60

Методи та форми навчання: лекції-дискусії, проблемно-орієнтовані практичні заняття, кейс-метод, ділові ігри, аналіз нормативних документів і міжнародних стандартів, моделювання процедур самооцінювання.

Оцінювання. Шкала ECTS (успішність студентів). Рівень сформованості готовності оцінюється за чотирма компонентами за 5-бальною шкалою: високий – 4,0–5,0; середній – 2,5–3,9; низький – 1,0–2,4 бала.

СТРУКТУРА

авторського спеціалізованого освітнього курсу

«Моніторинг та оцінювання якості освітніх проєктів»

Загальна характеристика. Курс призначено для студентів магістерського рівня педагогічних спеціальностей. Обсяг – 1,5 кредиту ЄКТС (45 годин), із них лекції – 8 год., практичні (семінарські) заняття – 8 год., самостійна робота – 29 год. Форма підсумкового контролю – залік (захист аналітичного звіту з оцінювання якості освітнього проєкту).

Мета курсу – формування у майбутніх викладачів здатності здійснювати моніторинг, оцінювання та аналіз якості освітніх проєктів на основі науково обґрунтованих критеріїв, валідного діагностичного інструментарію та сучасних цифрових технологій.

Компетентності, що формуються: 1) діагностична (визначення критеріїв, показників та індикаторів якості); 2) аналітико-дослідницька (збирання, опрацювання й інтерпретація даних моніторингу); 3) методична (добір і застосування методів та інструментів оцінювання); 4) статистично-математична (кількісний аналіз результатів і перевірка їхньої значущості); 5) цифрова (використання платформ і програм для моніторингу та візуалізації даних); 6) рефлексивно-оцінювальна (критичний аналіз результатів і самооцінювання); 7) комунікативно-звітна (підготовка аналітичних звітів і формування рекомендацій).

Програмні результати навчання: знати сутність, функції, принципи та етапи моніторингу й оцінювання якості освітніх проєктів; визначати критерії, показники та індикатори оцінювання якості проєкту; добирати кількісні та якісні методи збирання й аналізу даних; здійснювати статистичне опрацювання та інтерпретацію результатів оцінювання; застосовувати цифрові інструменти моніторингу та візуалізації даних (Moodle, Google Forms, Power BI); готувати аналітичні звіти та формулювати коригувальні дії й рекомендації за результатами оцінювання.

Продовження Додатка Ж

Тематичний план та структура спецкурсу

Назви розділів і тем	Кількість годин (денна форма навчання)			
	Усього	У тому числі		
		Лек	Пр	СРС
Розділ 1. Теоретичні засади моніторингу та оцінювання якості освітніх проєктів				
Тема 1. Моніторинг та оцінювання в системі управління якістю освітніх проєктів: поняття, функції, принципи.	6	1	1	4
Тема 2. Види, рівні та етапи моніторингу якості освітніх проєктів.	5	1	1	3
Тема 3. Критерії, показники та індикатори оцінювання якості освітніх проєктів.	5	1	1	3
Тема 4. Стандарти та методології оцінювання проєктів (ДСТУ ISO 21001, PMBOK, KPI, логіко-структурний підхід).	5	1	1	3
Усього за розділом 1	21	4	4	13
Розділ 2. Методи, інструменти та технології оцінювання якості освітніх проєктів				
Тема 5. Кількісні та якісні методи збирання й аналізу даних моніторингу.	6	1	1	4
Тема 6. Статистичне опрацювання та інтерпретація результатів оцінювання (t-критерій, кореляція, розмір ефекту).	5	1	1	3
Тема 7. Цифрові інструменти та платформи моніторингу й оцінювання (Moodle, Google Forms, Power BI, дашборди).	5	1	1	3
Тема 8. Підготовка аналітичного звіту та формування рекомендацій і коригувальних дій за результатами оцінювання.	5	1	1	3
Усього за розділом 2	21	4	4	13
РАЗОМ ГОДИН	42	8	8	26
ІНДЗ				3
РАЗОМ ГОДИН	45	8	8	29

Методи та форми навчання: лекції-дискусії, проблемно-орієнтовані семінари, кейс-метод, практикум з опрацювання та аналізу даних, статистичний практикум, робота з цифровими платформами моніторингу й візуалізації, моделювання процедур оцінювання, проєктний практикум із підготовки аналітичного звіту, майстер-класи.

Оцінювання. Шкала ECTS (успішність студентів). Рівень сформованості готовності оцінюється за чотирма компонентами за 5-бальною шкалою: високий – 4,0–5,0; середній – 2,5–3,9; низький – 1,0–2,4 бала.

ДІАГНОСТИЧНА КАРТА

критеріїв, показників і рівнів сформованості готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами

Оцінювання здійснюється за чотирма критеріями (відповідно до компонентів готовності) за 5-бальною шкалою на основі спостереження, тестування, анкетування та аналізу проєктних робіт студентів.

Рівні: **високий** – 4,0–5,0; **середній** – 2,5–3,9; **низький** – 1,0–2,4 бала.

№	Критерій і показники	Характеристика рівнів сформованості
1	Мотиваційно-ціннісний Показники: усвідомлення ролі якості; мотивація до вдосконалення; адаптивність до змін.	Високий (4,0–5,0): стійка внутрішня мотивація, якість – особистісна та стратегічна цінність, активна ініціативність. Середній (2,5–3,9): ситуативна мотивація, переважно зовнішні стимули, часткова ініціативність. Низький (1,0–2,4): слабка мотивація, формальне ставлення до якості, пасивність.
2	Когнітивний Показники: знання понять і стандартів якості (ISO 21001, ESG ENQA, PDCA); розуміння функцій та етапів управління проєктом; обізнаність з методами проєктного менеджменту.	Високий: системні, ґрунтовні знання, вільне оперування поняттями та стандартами. Середній: знання загалом сформовані, але фрагментарні, потребують систематизації. Низький: поверхові, несистемні знання, прогалини в розумінні стандартів.
3	Операційно-діяльнісний Показники: уміння планувати й організовувати проєкт; володіння цифровими інструментами; здатність до моніторингу, координації та розподілу ресурсів.	Високий: упевнено планує, організовує та контролює проєкт, ефективно застосовує цифрові інструменти. Середній: виконує основні дії за зразком, потребує підтримки в нестандартних ситуаціях. Низький: виконує лише прості завдання, труднощі з плануванням і контролем.
4	Рефлексивний Показники: самоаналіз управлінської діяльності; об'єктивне оцінювання результатів; готовність до коригування та саморозвитку.	Високий: систематична рефлексія, об'єктивна самооцінка, спрямованість на саморозвиток. Середній: рефлексія ситуативна, самооцінка не завжди об'єктивна. Низький: рефлексія відсутня або поверхова, низька самокритичність.

Загальний рівень готовності визначається як середнє арифметичне оцінок за чотирма критеріями.

Додаток К

ТАБЛИЦЯ КРИТЕРІЇВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

для акредитації освітніх програм вищої освіти рівня магістра
(згідно з Положенням про акредитацію освітніх програм вищої освіти, затвердженим
наказом МОН України від 15.05.2024 № 686)

№ з/п	Критерій оцінювання якості освітньої програми		Рівень відповідності (А / В / Е / F)	Обґрунтування (сильні сторони / недоліки)	Джерела підтвердження / докази
1	Проектування освітньої програми				
2	Структура та зміст освітньої програми				
3	Доступ до освітньої програми та визнання результатів навчання				
4	Навчання і викладання за освітньою програмою				
5	Контрольні заходи, оцінювання здобувачів вищої освіти та академічна доброчесність				
6	Людські ресурси				
7	Освітнє середовище та матеріальні ресурси				
8	Внутрішнє забезпечення якості освітньої програми				
9	Прозорість та публічність				

Примітка: Критерій 10 «Навчання через дослідження» застосовується виключно для акредитації освітньо-наукових (освітньо-творчих) програм третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (доктор філософії / доктор мистецтва). Для освітніх програм магістратури використовують критерії 1–9.

Шкала рівнів відповідності:

А – зразковість та/або інноваційність практик, повна відповідність, відсутність недоліків;

В – відповідність критерію (можливі несуттєві недоліки);

Е – часткова невідповідність (наявні суттєві недоліки);

F – повна невідповідність (фундаментальні недоліки, що унеможливають якісну реалізацію програми).

Джерело: Положення про акредитацію освітніх програм вищої освіти (наказ МОН № 686 від 15.05.2024) та Методичний посібник НАЗЯВО «Роз'яснення щодо застосування Критеріїв оцінювання якості освітньої програми» (2024).

БАНК ПРОЄКТНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАВДАНЬ, КЕЙСІВ І ДІЛОВИХ ІГОР

для формування готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами (формувальний етап)

Завдання згруповано за провідними методами формувального етапу й співвіднесено з компонентами готовності. Їх доцільно реалізовувати в логіці циклу PDCA та трьох етапів проєкту: ініціація і планування; виконання та моніторинг; контроль якості й рефлексія.

А. Кейс-завдання (аналіз ситуацій)

- Кейс 1. «Конвергенція стандартів». Проаналізуйте ситуацію впровадження міжнародного стандарту якості (ISO 21001) у вітчизняному ЗВО та запропонуйте шляхи його адаптації до локального інституційного контексту (мотиваційно-ціннісний, когнітивний компоненти).
- Кейс 2. «Проект під загрозою зриву». На основі опису проєкту з порушеннями термінів і бюджету визначте причини відхилень, складіть план коригувальних дій за циклом PDCA (операційний, рефлексивний компоненти).
- Кейс 3. «Низька якість результату». Оцініть освітній проєкт за заданими KPI, виявіть слабкі місця системи забезпечення якості та запропонуйте рішення (когнітивний, операційний компоненти).

Б. Ділові ігри та проєктні симуляції

- Гра 1. «Захист проєктної заявки». Студентські команди розробляють і презентують освітній проєкт перед «експертною радою»; оцінюються чіткість мети, реалістичність плану, система якості.
- Гра 2. «Рада із забезпечення якості». Рольова гра з імітацією засідання, на якому ухвалюють рішення щодо моніторингу та вдосконалення проєкту з урахуванням думки стейкхолдерів.
- Гра 3. «Управління ризиками». Симуляція реагування команди на змодельовані ризики проєкту (ресурсні, кадрові, часові) з ухваленням управлінських рішень.

В. Agile-практикум

1. Планування проєкту за методологією Scrum: формування беклогу, визначення спринтів, ролей (Product Owner, Scrum Master, команда).
2. Ведення Kanban-дошки проєкту в середовищі Trello/Asana з відстеженням прогресу за етапами та KPI-дашбордами.
3. Проведення ретроспективи спринту: рефлексія результатів, виявлення проблем і планування покращень.

Г. Віртуальний міжнародний обмін

1. Спільний онлайн-проєкт із студентами зарубіжного ЗВО: порівняння підходів до управління якістю та підготовка спільного продукту.
2. Аналіз кейсів управління якістю провідних університетів світу та підготовка аналітичної доповіді з рекомендаціями для вітчизняної практики.

ТЕХНОЛОГІЧНА КАРТА

поетапної реалізації формувального етапу підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами

Технологічну карту побудовано відповідно до процесного блоку системно-функціональної моделі та циклу PDCA. Формування готовності відбувається через три послідовні етапи, кожен з яких спрямований на розвиток відповідних компонентів готовності.

Етап	Завдання етапу	Зміст, методи та інструменти	Очікуваний результат (компоненти)
1. Ініціація та планування (Plan)	Формування мотивації; засвоєння теоретичних основ; планування проєкту.	Інтерактивні лекції-дискусії, проблемні семінари; кейс-аналіз; розроблення задуму проєкту, визначення мети, завдань, KPI; планування за Scrum/Gantt.	Сформовані мотиваційно-ціннісний і когнітивний компоненти; уміння планувати проєкт.
2. Виконання та моніторинг (Do)	Організація командної роботи; реалізація проєкту; поточний моніторинг.	Проектний практикум; ділові ігри та симуляції; agile-практикум; ведення Kanban-дошок (Trello, Asana); віртуальні міжнародні обміни; супровід і консультування.	Сформований операційно-діяльнісний компонент; практичні вміння управління та моніторингу.
3. Контроль якості та рефлексія (Check – Act)	Оцінювання якості; аналіз і коригування; підбиття підсумків.	Оцінювання за KPI; зворотний зв'язок; рефлексивні майстер-класи; ретроспектива; презентація та оприлюднення результатів; коригувальні дії.	Сформований рефлексивний компонент; цілісна готовність до управління якістю освітніми проєктами.

Реалізація трьох етапів забезпечує перехід від мотивації та знань до практичних умінь і рефлексії, формуючи цілісну готовність майбутнього викладача як відкритої систему зі зворотним зв'язком.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові публікації, які відображають основні наукові результати докторської дисертації

Статті у виданнях, що індексуються в міжнародних базах даних

Web of Science Core Collection та/або Scopus:

1. Chernenko O. The Effectiveness of Integrating Artificial Intelligence into Traditional Educational Management Methods to Enhance the Educational Process Quality. *Journal of Education Culture and Society*. 2024. Volume 15. No. 2. P. 533–547. DOI: <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.533.547> (Scopus) (WoS)
2. **Chernenko O.**, Filonenko O., Babenko T., Chetaikina V., Butkevych A., Bilohur V. Environmental education as a holistic cultural phenomenon in the professional training of future teachers. *Collection of scientific papers of the International Multidisciplinary Scientific GeoConference Surveying Geology and Mining Ecology Management, SGEM 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM. 2024. Volume 24, Issue 4.2. P. 477–484. DOI: <https://doi.org/10.5593/sgem2024v/4.2/s19.36> (Scopus)
3. Firsova N., Bezkorovaina O., Oleksenko R., **Chernenko O.**, Tsukanova N., Dubinka M., Ihnatiev V., Mykhailov A. Improving the quality of education based on the system of continuing education. *E3S Web of Conferences. XVI International Scientific-Practical Conference «Actual Problems of Improving Farming Productivity and Agroecology»* (IPFA, 14 June 2024, Dnipro). Dnipro : IPFA. 2024. Volume 538. Art. 05002. DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202453805002> (Scopus)
4. Shatrava S., Vylkov S., Sobol Y., Kondratenko V., Drozd A., Azhazha M., Voronkova V., Nikitenko V., **Chernenko O.** Organizational and Legal Cooperative Aspects between Government and Public Institutions as a Key Factor in the Formation of an Efficient and Transparent State Administration System. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences*. 2024. Volume 22 (2). P. 7086–7095. DOI: <https://doi.org/10.57239/PJLSS-2024-22.2.00535> (Scopus)
5. Verkhovod I., Oleksenko K., **Chernenko O.**, Mazurenko Y. Distance education in the system of factors of adaptability of the social sphere of Ukraine. *Revista de Trabajo Social – Interacción y Perspectiva*. 2025. P. 171–181. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14031670> (WOS)

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових професійних видань України:

6. Черненко О. В. Адаптація досвіду зарубіжних країн щодо управління освітніми проектами. *Актуальні питання гуманітарних наук : збірник наукових статей*. 2024. Том. 2. Вип. 2(78). С. 308–315. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/78-2-47>
7. Черненко О. В. Використання результатів оцінювання для покращення якості освітнього процесу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 218. С. 262–269. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2025-1-218-262-269>
8. Черненко О. В. Державна політика та організація системи управління якістю вищої освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2024. № 92. С. 220–226. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2024.92.37>
9. Черненко О. В. Інтерактивні методи навчання як дидактичний підхід до розвитку проектної культури у майбутніх викладачів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 215. С. 277–285. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-215-277-285>
10. Черненко О. В. Інформаційне забезпечення управління якістю освітніми проектами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 73. С. 222–227. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/73.42>

Продовження Додатка Н

11. Черненко О. В. Інформаційні системи та технології управління якістю освітніми проєктами. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2024. № 3 (148). С. 132–139. DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2024-3-19>
12. Черненко О. В. Історичні аспекти управління якістю освіти в Україні. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. № 213. С. 383–390. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-213-383-390>
13. Черненко О. В. Педагогічна модель розвитку управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Педагогічна інноватика : сучасність та перспективи*. 2024. № 4. С. 98–104. DOI: <https://doi.org/10.32782/peduzhnu/2024-4-15>
14. Черненко О. В. Педагогічні умови управління освітніми проєктами майбутніх викладачів математичного профілю. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 214. С. 397–405. DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2024-1-214-397-405>
15. Черненко О. В. Порівняльний аналіз моделей систем управління якістю вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 2. С. 79–89. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-79-89>
16. Черненко О. В. Принципи та функції педагогічного менеджменту у закладах вищої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 89. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.32782/1992-5786.2023.89.31>
17. Черненко О. В. Системний підхід до освітньої досконалості: дослідження взаємозв'язку компонентів якості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 3 (137). С. 127–140. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2024.03/127-140>
18. Черненко О. В. Управління груповою науково-дослідницькою роботою студентів ЗВО. *Український педагогічний журнал*. 2024. № 3. С. 248–256. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-3-248-256>
19. Черненко О. В. Характеристика змістових компонентів моделі розвитку управління якістю освітніх проєктів майбутніх викладачів української мови та літератури. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 75. С. 225–230. DOI: <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2024/75.43>
20. Черненко О. В. Якість вищої освіти в Україні: аналіз проблем, накопичений досвід та перспективи розвитку. *Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. № 104. С. 152–157. DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series5.2025.104.30>
21. Черненко О. В. Науково-практичні засади управління освітніми проєктами у вищій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 7 (131). С. 99–108. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2023.07/099-108>

Монографії:

22. Черненко О. В. Адаптація європейського досвіду управління якістю освіти та інноваційною діяльністю. *Інноваційні тенденції в праві та соціально-економічних відносинах: колективна монографія / за наук. ред. О. Кравченко, І. Маліновської*. Кропивницький-Вроцлав : Вид-во ЦПРЛ, 2025. 661 с. С. 507–534. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/01/МОНОГРАФІЯ.-MONOGRAPH.pdf>
23. Черненко О. В. Концептуальні засади підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніх проєктів. *Сучасна освіта в Україні: особливості розвитку в умовах воєнного стану та повоєнні перспективи* : колективна монографія [електронне видання] / за заг. ред. Я. В. Галети ; наук. ред. Т. Я. Довгої. Центральноукраїнський державний університет імені В. Винниченка. Дніпро : Середняк Т. К., 2024. 660 с. С. 113–137. DOI: <https://doi.org/10.36550/978-617-8139-92-6>

*Наукові публікації, які додатково відображають наукові результати
докторської дисертації*

Тези в матеріалах науково-практичних конференцій, симпозіумів:

24. Chernenko O. Concepts of Quality Management of Education: From History to Present. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (24 November 2023, Seoul). Seoul : UKRLOGOS Group LLC, 2023. P. 179–181. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-24.11.2023.53>.
25. Chernenko O. Organization of pedagogical practice for future teachers based on the project approach. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Scientific practice: modern and classical research methods»* (19 July, 2024, Boston). Boston-Vinnytsia : Primedia eLaunch & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume VI. P. 230–233. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-19.07.2024.043>.
26. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Project Competence in Future Teachers in the Process of Professional Training. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the V International Scientific and Practical Conference «Ricerche scientifiche e metodi della loro realizzazione: esperienza mondiale e realtà domestiche»* (26 April 2024, Bologna). Bologna-Vinnytsia : Associazione Italiana di Storia Urbana & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 335–338. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-26.04.2024.070>.
27. Chernenko O. Quality management of educational projects in higher education institutions as a scientific problem. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference «Grundlagen der modernen wissenschaftlichen Forschung»* (24 May 2024, Zürich). Zürich-Vinnytsia : BOLESWA Publishers & UKRLOGOS Group LLC, 2024. P. 345–348. URL: <https://archive.logos-science.com/index.php/conference-proceedings/article/view/2010/2045>.
28. **Chernenko O.**, Liashenko R., Oleksenko R., Ostapets Y., Pyurko O., Arabadzh-Tipenko L. Environmental education as a factor in enhancing the professional training of prospective lecturers. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – (ISCSS 2025, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Vol. 12. Issue 1. P. 627–636. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.76>.
29. Filonenko O., **Chernenko O.**, Balanutsa O., Okolnychy T., Semenova O. Assessment of the development of ecological competence in future educators during the implementation of educational projects. *Proceedings of 12th SWS International Scientific Conference on Social Sciences (ISCSS 2025, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2025. Vol. 12. Issue 1. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2025/s05.67>.
30. Knysh I., Podlevska N., **Chernenko O.**, Lysenko L., Sarkisian T. Features of the Formation of Project Culture of Future Teachers with the Help of Modern Information Technologies. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024 (27–30 November 2024, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/56>.
31. Kozar Y., Kiriachok M., Poplavska S., Koshliak M., **Chernenko O.** Experience of the Past, Formation of the Future: A Dynamic History of Student-Centered Education. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024 (27–30 November 2024, Vienna)*. Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscss.2024/s08/54>.

Продовження Додатка Н

32. Oleksenko R., Voronkova V., Nikitenko V., Tsukanova N., **Chernenko O.** Exploring International Experiences: The Impact of ICT on Education and Digital Rights within the Landscape of Digital Development Challenges and Opportunities. *Proceedings of the 11th SWS International Scientific Conference on Social Sciences – ISCSSL 2024* (27–30 November 2024, Vienna). Vienna : SGEM WORLD SCIENCE (SWS) Scholarly Society, 2024. Vol. 11. Issue 1.2. DOI: <https://doi.org/10.35603/sws.iscsl.2024/s08/55>
33. Chernenko O. Smart education technologies in higher education: possibilities and prospects of application in Ukraine. *Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ». VI International Scientific and Practical Conference. Theoretical and empirical scientific research: concept and trends* (02 october 2024 p., Oxford, UK). Oxford, UK, 2024. Volume 4. С. 359–363. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-02.02.2024.072>
34. Черненко О. В. Експериментальна перевірка ефективності педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування компетентності з управління якістю освітніми проєктами майбутніх викладачів. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (10–15 грудня 2025 року, Київ) / Упоряд.: М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. 1054 с. С. 985–993. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747925/1/Збірник%20матеріалів%20конференції_I_PHO%2010-15%2012%2025.pdf?utm_source=chatgpt.com
35. Черненко О. В. Управління якістю освіти в Україні у контексті євроінтеграційних процесів: юридичний аспект. *Матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції «Проблеми та перспективи сучасної науки та освіти»* (14–15 вересня 2023, Львів). Львів : Львівський науковий форум, 2023. С. 50–54. URL: <http://www.lviv-forum.inf.ua/save/2023/14-15.09/Збірник.pdf>
36. Черненко О. В. Дидактичні засади формування і розвитку проєктної культури у викладачів вищих закладів освіти. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference* (27 October 2023, Zurich). Zurich : UKRLOGOS Group LLC, 2023. P. 189–192. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-27.10.2023.57>
37. Черненко О. В. Оцінювання стану готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у ЗВО. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ». Débats scientifiques et orientations prospectives du développement scientifique : avec des matériaux de la VII conférence scientifique et pratique internationale* (20 september 2024, Paris, France). Paris-Vinnytsia : La Fedeltà & UKRLOGOS Group LLC, 2024. Volume 7. С. 252–256. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-20.09.2024.049>
38. Черненко О. В. Комерціалізація продуктів інтелектуальної власності освітніх та наукових проєктів. *Реальний сектор економіки України в умовах невизначеності : матеріали Всеукраїнського симпозіуму* (04 квітня 2024 року, Київ). Київ : Університет «Україна», 2024. 183 с. С. 98–101. URL: https://uu.edu.ua/upload/Nauka/conferencii/2024/zbirnyk tez real sektor ekonomiky_2024.pdf?utm_source=chatgpt.com

Інші видання:

39. Chernenko O. Pedagogical Conditions for the Formation of Future Teachers' Competence in Management of Educational Projects. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2024. № 39. P. 512–518. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.05.2024.076>
40. Черненко О. В. Педагогічні засади управління якістю у системі вищої освіти як наукова проблема. *International scientific journal «Grail of Science»*. 2023. № 33. С. 368–370. DOI: <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.10.11.2023.59>

Продовження Додатка Н

41. Черненко О. В. Українська система освіти та виховання молоді за часів Козацької доби. *Collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ»*. (22 December 2023, Boston, USA). С. 327–329. DOI: <https://doi.org/10.36074/logos-22.12.2023.090>
42. Черненко О. В. Комунікативний менеджмент (лекції та практичні заняття) : навчально-методичний посібник. Кропивницький : Центральноукраїнський інститут розвитку людини Університету «Україна», 2023. 142 с.
43. Черненко О. В. Концептуальні засади управління якістю освіти за стандартом ISO 9001:2015. *Здоров'я та суспільство в умовах війни* : збірник наукових статей. 2025. У 3 т. Т. 1. № 1(5). С. 359–366. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-1.pdf>
44. Черненко О. В. Методи оцінювання якості освіти у вищій школі: український та європейський досвід. *Здоров'я та суспільство в умовах війни* : збірник наукових статей. 2024. Вип. 1(4). С. 188–199. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/05/збірник-2.pdf>
45. Черненко О. В. Особливості застосування коучінгу як методу менеджменту персоналу організації: практичний аспект. *Здоров'я та суспільство в умовах війни: Збірник наукових статей*. 2025. Т. 3. № 1(5). С. 161–172. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/06/Збірник-Том-3.pdf>
46. Черненко О. В. Психолого-педагогічні засади формування управлінських та лідерських компетенцій у команди освітньо-наукового проекту. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин* : збірник наукових статей. 2025. Випуск 1 (7). Том 3. С. 74–83. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2025/12/Збірник-том-3.pdf>
47. Черненко О. В. Методи управління якістю вищої освіти. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин* : збірник наукових статей. 2023. С. 392–398. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2023/12/збірник-виправлено.pdf>
48. Черненко О. В. Поняття «якості вищої освіти» та підходи до її наукового обґрунтування. *Актуальні питання права та соціально-економічних відносин* : збірник наукових статей. 2024. Випуск 1 (6). С. 633–642. URL: <https://vmurol.kr.ua/wp-content/uploads/2024/12/Збірник-ПРАВИЛЬНО.pdf>

Довідки впровадження результатів дисертаційного дослідження у ЗВО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

26.11.2025, № 06/37

на № _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Черненка Олександра Володимировича
 «Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми
 проектами у закладах вищої освіти»,
 поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
 спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти**

Результатом наукової роботи О. В. Черненка, що представлена у дисертаційному дослідженні «Педагогіка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проектами у закладах вищої освіти» були впровадженні в освітній процес Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впродовж 2023–2025 років.

Зокрема, було впроваджено в освітній процес концепцію та систему професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами в закладах вищої освіти для студентів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки другого (магістерського) рівня вищої освіти під час проведення лекційних та практичних занять з дисциплін «Моделювання діяльності фахівця закладу вищої освіти», «Основи педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти».

Апробація результатів засвідчила високий теоретико-методичний рівень дослідження та ефективність його застосування в системі професійної підготовки фахівців спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Черненка Олександра Володимировича обговорено й схвалено на засіданні кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол №4 від 05.11.2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Алла КОЛОМІСЦЬ



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ І. І. МЕЧНИКОВА

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2 Тел. (048) 723-52-54
E-mail: oguint@paco.net, rector@onu.edu.ua факс (048) 723-35-15

24.11.25 № 01-01-295 ДОВІДКА

на № _____ від _____

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Черненка Олександра Володимировича на тему:

«Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Черненка Олександра Володимировича за темою «Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти» впроваджувалися в освітньому процесі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова упродовж 2023-2025 рр.

Навчально-методичні напрацювання дисертанта використовувалися під час викладання навчальних дисциплін здобувачам вищої освіти факультету психології та соціальної роботи за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки». Зміст матеріалів забезпечував поєднання теорії та практики підготовки, реалізовував особистісно орієнтований підхід до формування дослідницьких і проєктних компетентностей, а також сприяв розвитку самостійності майбутніх викладачів у плануванні та реалізації навчально-наукових проєктів.

Схвально оцінюємо розроблений критерійно-діагностичний інструментарій, зокрема сукупність методик для визначення рівнів сформованості готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти. Отримані в процесі впровадження підтвердили ефективність розробленої здобувачем системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

Ураховуючи наукову цінність і практичну значущість напрацювань О. В. Черненка, зроблено висновок про доцільність їх подальшого використання у діяльності закладів вищої освіти України.

Науковий керівник теми 354,
д.філол.н., проф.

Олена МАТУЗКОВА

Завідувач кафедри

Ольга ГРИНЬКО

Заступник декана факультету
з наукової роботи, к.філол.н, доц.

Анжела БОЛДИРЄВА

Декан факультету РГФ
д.філол.н., проф.



Ніна КРАВЧЕНКО

ЗАТВЕРДЖУЮ

Проректор з наукової роботи
д.біолог.наук, проф.

Володимир ІВАНИЦЯ

Продовження Додатка П



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

10.11.2025 № 2504

На №

від

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Черненка Олександра Володимировича
«Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми
проектами у закладах вищої освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукової роботи О.В.Черненка, що представлені в дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проектами у закладах вищої освіти», були апробовані на міжнародних науково-практичних конференціях та успішно впровадженні в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка впродовж 2024-2025 років.

Здобувачем, у контексті педагогічного експерименту, проводилися контрольні заходи щодо визначення змін у рівнях знань, аналізі умов та особливостей підготовки майбутніх викладачів. Проводилося опитування експертів (у експертному опитуванні взяли участь відібрані в якості експертів викладачі, які здійснюють підготовку студентів: студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти: 011 Освітні, педагогічні науки (Педагогіка вищої школи); 073 «Менеджмент» (Менеджмент освіти).

У цілому, експерти позитивно оцінили запропоновані здобувачем власні методичні розробки для очного та дистанційного навчання щодо формування проектної компетентності в майбутніх викладачів, зокрема методичні вказівки для проведення практичних занять з дисциплін: «Основи наукових досліджень у соціокультурній сфері», «Теоретико-методологічні засади управління закладом освіти», «Менеджмент організації та управління закладами освіти», «Моделювання діяльності та професійної підготовки фахівця».

У процесі їхнього впровадження здійснювалося тестування, опитування викладачів і студентів, оцінювання їхніх знань спільно з викладачами університету.

У цілому, після проведення педагогічного експерименту, викладачами університету було позитивно оцінено розроблену Черненком О.В. систему професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у закладах вищої освіти.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Черненка Олександра Володимировича обговорено й схвалено на розширеному засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 4 від 10 листопада 2025 р.).

Перший проректор



Ганна ЗАЙКІНА

Продовження Додатка П



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від М. Ч. 2025 № 01/10-778

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Черненка Олександра Володимировича«Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проектами
у закладах вищої освіти»,поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати дисертаційної роботи Черненка Олександра Володимировича впроваджувалися в освітній процес Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди впродовж 2023-2025 рр. на кафедрі освітології та інноваційної педагогіки.

Результати дослідницької роботи О. В. Черненка було впроваджено у процесі реалізації ОП «Освітологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти під час викладання ОК «Адміністративний менеджмент» та ОНП «Освітні, педагогічні науки третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти» під час викладання ОК «Практики професійної діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників», «Грантова і проектна діяльність».

Викладачами кафедри освітології та інноваційної педагогіки було позитивно оцінено розроблену Черненком О. В. концепцію, структуру та зміст системи професійної підготовки майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проектами у закладах вищої освіти, а також педагогічні умови формування готовності до управління якістю освітніми проектами. У процесі проведення педагогічного експерименту встановлено, що якість знань студентів, де проводилися заняття за розробленою здобувачем системою, на 18-23% вища за якість знань, де заняття проводилися за традиційною методикою. Всього у експерименті взяло участь чотири викладачі, участь 46 здобувачів магістерського рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки та 57 здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Результати впровадження матеріалів дисертаційного дослідження Черненка Олександра Володимировича обговорено й схвалено на засіданні кафедри освітології та інноваційної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 7 від 11 листопада 2025 р.).

Проректор з наукової, інноваційної
та міжнародної діяльності

Світлана БЕРЕЖНА

Продовження Додатка П



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКАвул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

10 листопада 2025 № 58-н
На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Черненка Олександра Володимировича
«Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами
у закладах вищої освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за
спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Результати наукової роботи О. В. Черненка, що представлені у дисертаційному дослідженні «Підготовка майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти» були впровадженні в освітній процес Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка впродовж 2024-2025 років.

Здобувач комплексно обґрунтував необхідність формування готовності майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами. Висновки за результатами проведеного дослідження свідчать про глибокий науковий аналіз вивчення проблеми підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

У процесі впровадження результатів дослідження для майбутніх викладачів моделювалися педагогічні умови, що прогнозовано створювали передумови для формування їхньої готовності до управління якістю освітніми проєктами. Результати впровадження підтвердили ефективність визначених здобувачем педагогічних умов для реалізації розробленої системи підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

Апробація результатів дослідження підтверджує їх теоретичну і практичну спрямованість, доводить доцільність подальшого запровадження в освітню сферу з метою підвищення якості підготовки майбутнього викладача до управління якістю освітніми проєктами у закладах вищої освіти.

Подані результати наукової роботи О. В. Черненка засвідчили суспільну актуальність, наукову новизну й практичну значущість дослідження. Перебіг упровадження означених результатів було обговорено та схвалено на засіданні кафедри освітніх наук Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 7 від 6 листопада 2025 р.).

Проректор з наукової роботи



Марія ФОКА

Додаток Р**Методичний та критеріальний апарат оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами**

Методологічним підґрунтям побудови апарату слугують процесний підхід і закладена в міжнародних стандартах ДСТУ ISO 9001:2015, ДСТУ ISO 21001:2019 та ДСТУ ISO 29993:2017, у положеннях ESG ENQA (2015 р.) якість трактується як міра відповідності вимірюваних характеристик заздалегідь визначеним вимогам.

Критерії, показники та діагностичний інструментарій оцінювання готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами

Критерій	Основні показники	Діагностичний інструментарій
Мотиваційно-ціннісний	Стійка внутрішня мотивація до управлінської діяльності; усвідомлення значущості якісної освіти; ціннісне ставлення до професійного саморозвитку	Анкети, мотиваційні опитувальники, самооцінювальні шкали
Когнітивний	Знання стандартів ДСТУ ISO 9001:2015, ISO 21001:2019, ISO 29993:2017, положень ESG ENQA (2015 р.), PMBOK; розуміння принципів PDCA, методологій agile та інструментів KPI	Тестові завдання, контрольні зрізи, термінологічні диктанти
Операційний	Уміння планувати освітній проєкт і визначати KPI; контролювати ризики; застосовувати цифрові платформи; організовувати командну взаємодію	Практичні (проєктні) завдання, кейс-роботи, проєктні портфоліо, експертні рубрики
Рефлексивний	Здатність до самооцінювання; аналіз власної управлінської діяльності; готовність до вдосконалення	Рефлексивні есе, структуровані інтерв'ю, карти самоаналізу

Параметральні метрики реалізуються через єдину п'ятибальну шкалу, у межах якої для кожного показника визначено числове значення (від 1,0 до 5,0 бала), а узагальнений бал за критерієм обчислюється як середнє арифметичне значень його показників. Інтегральний показник готовності визначається як середнє за чотирма критеріями. Залежно від отриманого значення встановлюється один із трьох рівнів сформованості готовності — високий, середній або низький, межі яких задано пороговими (граничними) величинами.

Параметральні метрики та рівні сформованості готовності майбутніх викладачів до управління якістю освітніми проєктами

Рівень	Діапазон балів	Якісна характеристика (узагальнено за критеріями)
Високий	4,0–5,0	Повна інтеграція мотиваційних, когнітивних, операційних і рефлексивних компетентностей; ініціативність, креативність і самостійність у прийнятті управлінських рішень; здатність діяти в умовах невизначеності
Середній	2,5–3,9	Сформовані базові знання та вміння з управління якістю; потреба в методичній підтримці у складних і нестандартних ситуаціях; ситуативна, несистематична рефлексія
Низький	1,0–2,4	Фрагментарні знання стандартів і методологій; слабка мотивація; нерозвинені операційні вміння та відсутність систематичної рефлексії

Процедуру встановлення відповідності реалізовано як послідовність формалізованих кроків: кожен показник вимірюється відповідним інструментом і переводиться у бал за п'ятибальною шкалою; обчислюється середній бал за критерієм і зіставляється з пороговими величинами рівневої шкали; за класифікаційними ознаками (стійкість мотивації, повнота знань, дієвість умінь, глибина рефлексії) встановлюється рівень за кожним критерієм і визначається інтегральний рівень готовності; нарешті фіксується міра відповідності виявленого рівня вимогам якості освітніх проєктів — повна відповідність (високий рівень), часткова відповідність із потребою вдосконалення (середній рівень) або невідповідність, що потребує цілеспрямованої корекції (низький рівень). Така логіка узгоджується з вимогами систем забезпечення якості, у яких оцінювання якості тотожне встановленню відповідності вимірюваних характеристик нормативним вимогам.

Вимогами до ліцензування закладів вищої освіти згідно з чинним законодавством України

№	Група вимог	Основні вимоги (короткий зміст)	Нормативне посилання
1	Загальні організаційні вимоги	Юридичний статус ЗВО, статут, ЄДЕБО, заборона впливу держав-агресорів	п. 1–20
2	Кадрове забезпечення (НПП)	Частка з науковим ступенем $\geq 50\%$, доктори наук/професори (для магістратури), кваліфікація викладачів, конкурсний відбір, підвищення кваліфікації	п. 35–38
3	Матеріально-технічне забезпечення та приміщення	Площа ($\geq 2,4$ м ² /особу, для ЗВО ≥ 2000 м ²), аудиторії, лабораторії, бібліотека, комп'ютерна техніка (не старше 8 років), доступність для маломобільних груп	п. 39
4	Навчально-методичне та інформаційне забезпечення	Освітні програми, робочі програми, веб-сайт ЗВО, електронні ресурси, бібліотечні фонди	п. 39, Додатки 17–20
5	Ліцензований обсяг	Визначення та обґрунтування максимальної кількості здобувачів, процедура розширення обсягу	п. 1, 27–34, Додаток 14
6	Вимоги до безпеки та доступності	Пожежна безпека, санітарні норми, медичне обслуговування, протидія булінгу, доступність для осіб з інвалідністю	п. 16–20, 39
7	Спеціальні вимоги (іноземці, філії, воєнний стан)	Структурний підрозділ для іноземців, володіння англійською мовою, обмеження щодо резидентів держав-агресорів	п. 15, 40–42
8	Документообіг, звітність та контроль	Ведення документації, повідомлення про зміни, звітність, зберігання документів	п. 16–20, 46

Примітка***Правова основа:**

- Постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 № 1187 «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (у редакції з змінами, зокрема Постанова КМУ від 24.03.2021 № 365 та подальші редакції станом на 2024–2025 рр.).
- Закон України «Про вищу освіту».
- Компетенція: Ліцензування ЗВО здійснює Міністерство освіти і науки України. НАЗЯВО відповідає переважно за акредитацію освітніх програм, а не за ліцензування самого закладу.