Мельник А.Б.
Акімова О.В.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ:

ЕВОЛЮЦІЯ, ПРАКТИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ





А. Б. МЕЛЬНИК О. В. АКІМОВА

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ЕВОЛЮЦІЯ, ПРАКТИКИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Монографія

Вінниця
[Назва видавництва]
2026

УДК 378.22-021.66:[001.891:005.336.2](477) М48

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла

Протокол № 16 від 27 травня 2026 р.

Автори

Мельник Алла Борисівна — доктор філософії в галузі освіти, старший викладач кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Акімова Ольга Вікторівна — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і освітнього менеджменту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Рецензенти

Петрук В.А. – доктор педагогічних наук, професор Вінницького національного технічного університету.

Фрицюк В.А. – доктор педагогічних наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Мельник А. Б., Акімова О. В.

Формування дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України в умовах модернізації вищої освіти: еволюція, практики, перспективи : монографія. Вінниця : [Назва видавництва], 2026. 208 с.

У монографії досліджено становлення та розвиток дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України наприкінці XX — у першій чверті XXI століття. На основі наукової літератури, нормативних актів і архівних матеріалів розглянуто зміни в організації магістерської підготовки та підходах до залучення здобувачів освіти до наукової діяльності. Розкрито зміст дослідницької компетентності, її методологічні й дидактичні засади; схарактеризовано індивідуальні освітні траєкторії, розвиток логічного і творчого мислення та культуру дослідницької співпраці. Проаналізовано освітні практики, цифрові засоби й можливості міжнародної взаємодії у підготовці майбутніх викладачів. Окреслено напрями використання зарубіжного досвіду з урахуванням умов української педагогічної освіти.

Для науковців, викладачів закладів вищої освіти, магістрантів, аспірантів та фахівців, які досліджують історію педагогічної освіти й організацію наукової підготовки майбутніх педагогів.

ISBN _____

© Мельник А. Б., Акімова О. В., 2026

Зміст

ПЕРЕДМОВА.....5

ГЛАВА І. Теоретико-методологічний дискурс формування дослідницької компетентності магістрантів з освітніх наук в умовах трансформації вищої освіти.....7

1.1. Історико-педагогічні передумови становлення проблеми розвитку дослідницької компетентності магістрантів в Україні.....7

1.2. Дослідницька компетентність магістрантів з освітніх наук як міждисциплінарна наукова категорія.....23

1.3. Європейські інтеграційні процеси як чинник модернізації дослідницької підготовки магістрантів педагогічних університетів України.....34

Висновки до першої глави.....40

Список використаних джерел до першої глави.....42

ГЛАВА ІІ. Інноваційні практики розвитку дослідницької компетентності магістрантів у педагогічних університетах України.....48

2.1. Сучасні тенденції розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України в умовах модернізації вищої освіти.....48

2.2. Дидактичні концепти та освітньо-наукові механізми розвитку дослідницької компетентності магістрантів.....58

2.3. Інноваційні технології, методики та практики розвитку дослідницької компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти.....70

Висновки до другої глави.....84

Список використаних джерел до другої глави.....86

ГЛАВА ІІІ. Стратегічні вектори та перспективи розвитку дослідницької компетентності магістрантів у контексті європейського освітньо-наукового простору.....92

3.1. Зарубіжний досвід розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічної освіти: інноваційні моделі та практики.....92

3.2. Екстраполяція ефективного досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів у систему педагогічної освіти України.....98

Висновки до третьої глави.....104

Список використаних джерел до третьої глави.....105

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....109

ДОДАТКИ.....111

ПЕРЕДМОВА

Дослідницька підготовка магістрантів посідає особливе місце в педагогічній освіті. Майбутній викладач має не лише опанувати наукові знання, а й уміти ставити питання до освітньої практики, обирати способи її вивчення, критично оцінювати отримані дані та обґрунтовувати власні рішення. Ці завдання визначають зміст дослідницької компетентності й пов’язують магістерську освіту з науковою діяльністю університету.

У монографії розвиток дослідницької компетентності розглянуто в історико-педагогічній перспективі — від становлення сучасної магістратури в незалежній Україні до змін першої чверті XXI століття. Упродовж цього часу оновлювалися нормативні засади вищої освіти, структура освітніх програм, організація студентської науки та вимоги до кваліфікаційних досліджень. Приєднання України до Болонського процесу, розвиток академічної мобільності й поширення цифрових ресурсів розширили можливості дослідницької роботи, водночас поставивши питання про якість її організації та результатів.

Дослідження спирається на наукові праці з історії та методології педагогічної освіти, нормативні документи й університетські матеріали. Їх зіставлення дає змогу розмежувати задекларовані освітні орієнтири та документально засвідчені практики. Архівні джерела конкретизують організацію наукової роботи, практичної підготовки й міжнародної співпраці; теоретичні праці допомагають пояснити педагогічне значення цих форм діяльності.

Мета монографії — проаналізувати становлення й розвиток дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України, визначити провідні тенденції та дидактичні засади цього процесу й окреслити можливості використання вітчизняного та зарубіжного досвіду для вдосконалення магістерської підготовки.

Основні хронологічні межі охоплюють кінець XX — першу чверть XXI століття. Звернення до попередніх історичних періодів має пояснювальний характер: воно дає змогу простежити традиції університетської наукової

підготовки, не ототожнюючи давні академічні ступені із сучасним ступенем магістра. Назви спеціальностей і нормативні характеристики підготовки співвіднесено з часом дії відповідних документів.

У першій главі розглянуто історичні передумови, понятєвий зміст і методологію дослідження, а також європейський контекст розвитку магістерської освіти. Друга глава присвячена індивідуалізації підготовки, розвитку логічного й творчого мислення, дослідницькій співпраці та дидактичним механізмам залучення магістрантів до наукової роботи. У третій главі проаналізовано зарубіжний досвід і напрями його адаптації до умов українських педагогічних університетів.

Запропоновані узагальнення адресовано дослідникам педагогічної освіти, викладачам, керівникам освітніх програм, магістрантам та аспірантам. Їхнє практичне значення полягає у визначенні зв’язку між організацією дослідницької діяльності, самостійністю здобувача й якістю наукового результату.

ГЛАВА І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ДИСКУРС ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ З ОСВІТНІХ НАУК В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1 Історико-педагогічні передумови становлення проблеми розвитку дослідницької компетентності магістрантів в Україні.

Історичний аналіз магістерської підготовки потребує розмежування значень поняття «магістр» у різні епохи. Походження терміна та його використання для позначення посад, академічного статусу й освітньої кваліфікації не становлять єдиної незмінної традиції. Для цього дослідження істотним є насамперед зв'язок магістерського ступеня з університетським викладанням і науковою роботою.

Л. Загородня простежує зміни змісту поняття «магістр» від історичних соціальних і професійних найменувань до академічного ступеня [19, с. 21]. У середньовічній університетській традиції ступінь magister artium засвідчував підготовку у сфері вільних мистецтв і був пов'язаний із правом викладання. В університетах XIX століття магістерський ступінь набув іншого нормативного змісту: його присудження передбачало спеціальні випробування та захист дисертації. Тому історичне зіставлення має враховувати відмінності між освітніми системами, процедурами атестації й статусом здобувачів.

За історико-педагогічним аналізом А. Цапко, здобуття академічного ступеня в середньовічному університеті поєднувало опанування навчальних курсів, участь у диспутах та іспити. Підготовка на факультеті мистецтв ґрунтувалася на вивченні семи вільних мистецтв; подальші випробування й отримання ліцензії на викладання засвідчували визнання здобувача університетською корпорацією [61, с. 217]. Конкретні вимоги залежали від університету та періоду його діяльності, тому їх не можна подавати як універсальну для всієї Європи схему.

Диспут був водночас навчальною та атестаційною практикою: він вимагав знання джерел, побудови аргументації й відповіді на заперечення. Саме ці способи інтелектуальної роботи, а не формальна тотожність ступенів, становлять історичне підґрунтя для зіставлення із сучасною дослідницькою підготовкою [61, с. 217].

На українських землях розвиток вищої освіти пов’язаний із різними університетськими традиціями. Зокрема, диплом Яна II Казимира 1661 року надавав єзуїтській колегії у Львові університетський статус і право присуджувати академічні ступені. Цей факт слід відрізняти від нормативного оформлення системи наукових ступенів у Російській імперії на початку XIX століття, до якої належала частина українських земель [19, с. 22]. Твердження про одночасне «запровадження магістратури в Україні» не відображало б цієї історичної неоднорідності.

Університетські статути XIX століття регламентували випробування й атестацію претендентів на наукові ступені. У цій системі магістерська дисертація була самостійною науковою працею, а її захист — процедурою фахового оцінювання. За історико-педагогічним дослідженням О. Микитюка, підготовка дисертацій стала важливим складником відтворення наукових кадрів і розвитку університетських досліджень [31, с. 58]. Історичний магістерський ступінь при цьому не є прямим відповідником сучасного другого рівня вищої освіти.

Аналіз історико-педагогічної літератури свідчить, що розвиток науково-дослідних умінь та навичок на магістерському рівні відбувався, перш за все, у процесі навчання через використання елементів диспутів, бесід, діалогів тощо. Магістранти вели конспекти лекцій та практичних занять, де потрібно було виділяти цікаві моменти у розповіді лектора, виокремлювати ідеї. Підготовка до лекційних та семінарських занять передбачала повторення матеріалу з конспекту, самостійне відтворення матеріалу «з роздумами», доповнення його самостійно знайденими додатковими відомостями з рекомендованої літератури.

Значні можливості для розвитку дослідницьких вмінь мали семінарські заняття, основною метою яких був «розвиток та загострення розуму» шляхом

опрацювання, аналізу й критичного осмислення праць вітчизняних і зарубіжних учених. Семінари проводилися у формі наукової дискусії між викладачем і магістрантами та, відповідно до документа «Проєкт про учені співбесіди між студентами і викладачами» (1835), відбувалися один раз на тиждень латинською мовою. Важливим складником семінарських занять була активна науково-дослідна діяльність магістрантів. Здобувачі готували наукові реферати, повідомлення та літературні твори наукового змісту, які представлялися для публічного обговорення й рецензування під керівництвом викладача. Така організація роботи сприяла розвитку навичок наукового пошуку, аналізу й узагальнення інформації, аргументованого викладу власної позиції та ведення наукової дискусії.

Отже, семінарські заняття були важливою формою організації пізнавальної та дослідницької діяльності магістрантів, створюючи сприятливі умови для формування їхніх науково-дослідних умінь і навичок. Основними чинниками розвитку дослідницької компетентності в процесі семінарської роботи виступали: підготовка магістрантами самостійних наукових праць і творів-роздумів; керівництво досвідчених викладачів і професорів, які забезпечували науковий супровід досліджень; а також система стимулювання наукової діяльності, що передбачала призначення стипендій, премій, грошових винагород, вручення грамот і медалей за вагомі наукові досягнення. [31, с. 60].

Поряд із дисертаційною підготовкою розвивалися наукові гуртки й товариства. Їхня діяльність поєднувала підготовку доповідей, опрацювання джерел, обговорення результатів і публікацію наукових матеріалів. У дослідженні О. Микитюка ці форми розглянуто як середовище становлення студентської науки та залучення молоді до університетських дослідницьких традицій [31, с. 63].

Педагогічне значення гурткової роботи полягало у взаємодії самостійного пошуку з фаховим керівництвом. Підготовлений текст ставав предметом критичного розгляду, після якого автор міг уточнити аргументацію або продовжити дослідження. Публікації, премії та інші форми визнання

підтримували дослідницьку мотивацію. Водночас участь у товаристві чи отримання відзнаки самі собою не характеризують рівня компетентності: для такого висновку потрібен аналіз змісту виконаних робіт [31, с. 63].

Для нашого дослідження проблеми розвитку дослідницької компетентності магістрантів з Освітніх, педагогічних наук важливим є питання історико-педагогічних передумов викладання педагогічних дисциплін та підготовки майбутніх викладачів педагогіки у вітчизняних університетах минулого століття. Як свідчать історико-педагогічні та архівні джерела, у XIX столітті у вітчизняних університетах з метою розвитку науково-дослідних умінь студентів та магістрантів велике значення надавалося змісту педагогічних дисциплін та розробці питань вузівської педагогіки. Так, у Харківському університеті у XIX столітті активно розроблялися проблеми змісту педагогічних дисциплін, розглядалися теоретичні питання педагогіки вищої школи, висувалися дидактичні вимоги до методики викладання педагогіки в університеті, вводилися курси теорії педагогіки та історії педагогіки на всіх факультетах, про що свідчить архівний документ «Звіт про роботу університету за 1839/1840 н. р.». У документі збереглася програма-конспект дисципліни педагогіки, котрий свідчить про використання у змісті педагогікии творів Д. Локка, Ж.Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці [2; 15].

Як зазначає О. Микитюк, у цей період дидактика як теорія навчання поділялася на загальну та часткову. Загальна дидактика охоплювала питання сутності навчання, його мети, принципів, змісту та методів, а також вимоги до особистості викладача і вплив різних навчальних дисциплін на розвиток здобувачів освіти. Предметом часткової дидактики були особливості застосування різних методів навчання в окремих галузях знань, їхня ефективність для різних вікових категорій здобувачів освіти, а також проблеми організації та розвитку освітньої системи.

Важливе місце в системі педагогічної підготовки посідала дисципліна «Історія педагогіки», зміст якої передбачав вивчення еволюції педагогічних ідей від країн Стародавнього Сходу до античної Греції та Риму. Значна увага

приділялася педагогічній спадщині Сократа, Піфагора, Платона, Арістотеля, Сенеки, Квінтіліана та інших мислителів, а також аналізу становлення й розвитку закладів вищої освіти в Афінах, Римі, Німеччині та інших європейських країнах.

Самостійною складовою педагогічного циклу виступала теорія виховання. Її зміст охоплював два взаємопов'язані напрями: загальне та конкретизоване вчення про виховання. У межах загального вчення розглядалися мета, принципи, форми, методи й засоби виховання, а також питання розвитку здібностей здобувачів освіти. Конкретизоване вчення було присвячене проблемам морального, фізичного та естетичного виховання, а також шляхам удосконалення моральних якостей особистості.

Водночас у закладах вищої освіти розроблялися теоретичні засади університетської дидактики. Її основу становили принципи науковості, зв'язку теорії з практикою, доступності, свідомості й активності навчання, послідовності викладу матеріалу та виховуючого характеру освітнього процесу. Особливого значення надавалося принципу науковості, реалізація якого безпосередньо пов'язувалася з особистістю професора. Вважалося, що якість засвоєння наукових знань залежить не лише від їхнього змісту, а й від педагогічної майстерності викладача, його моральних якостей, загальнонаукової ерудиції та інтелектуальноо рівня.

Не менш важливим був принцип зв'язку теорії з практикою, який реалізовувався через залучення студентів до різних видів практичної діяльності: роботи в навчальних кабінетах, лабораторіях та обсерваторіях, участі у підготовці проєктів, проходження педагогічної практики та виконання дослідницьких завдань. Такий підхід сприяв не лише засвоєнню теоретичних знань, а й формуванню практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної та наукової діяльності . [31, с. 84].

Таким чином важливе місце в університетській дидактиці відводилося розвитку свідомої та активної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Професори орієнтувалися на чіткий, логічний, доступний та емоційно насичений виклад навчального матеріалу. Передбачалося, що подання наукових положень

має не лише інформувати, а й стимулювати інтелектуальну активність студентів, спонукати їх до самостійного мислення, аналізу, узагальнення та критичного осмислення знань. Саме такий підхід створював необхідні передумови для формування дослідницьких умінь, розвитку наукового світогляду та свідомого засвоєння змісту навчання

Важливою складовою університетської дидактики було також підвищення ефективності навчального процесу, розвиток пізнавального інтересу здобувачів освіти та активізація їхньої навчально-пізнавальної діяльності. Аналіз архівних документів і наукових праць свідчить, що ці питання перебували в центрі уваги професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти. Зокрема, вивчення планів-конспектів лекцій, методичних рекомендацій і навчальних настанов засвідчує прагнення викладачів до раціональної організації розумової праці студентів, розвитку їхнього самостійного мислення та формування позитивного ставлення до здобуття знань.

З метою активізації пізнавальної діяльності рекомендувалося урізноманітнювати традиційний лекційний виклад елементами діалогічної взаємодії. У практиці викладання використовувалися діалоги, короткі диспути, бесіди, а також система запитань, що спонукала студентів до осмислення навчального матеріалу, аргументування власної позиції та самостійного пошуку відповідей. Такий підхід сприяв не лише кращому засвоєнню знань, а й розвитку критичного мислення та навичок наукової комунікації.

Особливе місце в системі навчальної роботи посідали так звані «репетиції» та співбесіди, які розглядалися як педагогічно доцільні форми контролю й закріплення знань. Вони проводилися переважно напередодні екзаменів і настільки важливо оцінювалися в освітньому процесі, що включалися до офіційного розкладу занять. Репетиції здійснювали ад’юнкти та магістри індивідуально з кожним студентом. Під час таких занять перевірялися конспекти лекцій, рівень засвоєння теоретичних курсів, а також активність роботи студентів у бібліотеках.

Не менш важливими були співбесіди, основною метою яких вважалося «привчання студентів до вільного викладу думки». Вони сприяли розвитку мовленнєвої культури, уміння логічно й послідовно формулювати власні судження, аргументувати висновки та брати участь у науковому обговоренні. Водночас такі форми роботи створювали сприятливі умови для розвитку самостійності, рефлексії та дослідницького стилю мислення, що було важливим складником підготовки майбутніх науковців і педагогів. [2; 15].

Методологічні засади аналізу історико-педагогічного процесу розвитку дослідницької компетентності магістрантів з освітніх, педагогічних наук.

Підготовка магістрантів як історико-освітній процес розвивається та функціонує спираючись на наукові підходи й освітні парадигми, такі як: когнітивна парадигма, що розглядає процес пізнання як складову мислення; особистісна й розвивальна парадигми, що передбачають активність й самостійність у пізнавальній діяльності; функціоналістська парадигма, що потрактовується науковцями як відповідь системи освіти на соціальне замовлення суспільства; культурологічна парадигма, що розглядає освіченість людини як ціннісний об’єкт культури, а особистість як суб’єкт культури. Розвиток суспільства має суттєвий вплив на зміну освітніх парадигм, на зміну методологічних підходів, на які потрібно реагувати та застосовувати їх у процесі професійної підготовки магістрантів з освітніх, педагогічних наук, орієнтуючись на навчання впродовж життя, на побудову власної освітньої траєкторії саморозвитку за гуманістичною парадигмою від особистості знаючої до особистості компетентної [28].

На сучасному етапі розвитку вищої освіти суспільство потребує магістрів із високим рівнем дослідницької компетентності, розвиненими навичками наукового пошуку, критичного мислення та здатністю до самостійного розв’язання професійних і наукових завдань. У зв’язку з цим особливого значення набувають концептуальні підходи, що визначають зміст і напрями формування дослідницької компетентності здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти.

Сучасні науковці виокремлюють низку підходів, які мають безпосередній вплив на розвиток дослідницької компетентності магістрантів. До них належать адаптаційний підхід, спрямований на підготовку особистості до ефективного функціонування в умовах суспільних і професійних змін; світоглядний підхід, який розглядає освіту як засіб формування наукової картини світу; професіоналізаційний підхід, що забезпечує готовність до виконання складних професійних функцій; культурологічний підхід, відповідно до якого освіта виступає чинником розвитку інтелектуальної та загальної культури особистості; а також концепція неперервної освіти, яка передбачає постійне оновлення знань і вдосконалення компетентностей упродовж життя.

Зазначені підходи узгоджуються з основними положеннями Болонського процесу та концепцією «Освіта впродовж життя» («Lifelong Learning»), відповідно до яких освіта розглядається не лише як засіб професійної підготовки, а й як важливий механізм соціалізації, формування наукового світогляду та розвитку інтелектуального потенціалу особистості. У цьому контексті розвиток дослідницької компетентності магістрантів виступає необхідною умовою їхньої успішної професійної самореалізації, здатності до інноваційної діяльності, критичного осмислення інформації та безперервного саморозвитку в умовах динамічних суспільних трансформацій. [28].

Аналіз наукової літератури дозволив виокремити методологічні підходи, що безпосередньо пов’язані з проблемою розвитку дслідницької компетентності магістрантів з освітніх, педагогічних наук.

Синергетичний підхід. Синергетика розглядається у науці як теорія самоорганізації, як теорія спонтанного виникнення та саморозвитку впорядкованих просторових і часових структур у відкритих системах різної природи, сутність котрої розкривається через поняття «відкритість», «самоорганізація», «нерівноважність», «нелінійність», «флуктуація», «біфуркація», «атрактори», «дисипативні структури». Н. Батечко виокремлює найбільш суттєві аспекти використання синергетичного підходу в педагогіці, це: дидактична адаптація синергетичних ідей в змісті вищої освіти;

застосування його в якості методологічного базису науково-педагогічних досліджень, використання в прогнозуванні та моделюванні розвитку систем вищої освіти та управлінні освітнім процесом. Використання синергетики у педагогічній науці слід розглядати як метод наукового пошуку, тобто як синергетичний аналіз освіти, як синергетичний спосіб управління освітнім процесом та можливим є розгляд синергетики в контексті визначення змісту вищої освіти, тобто як навчання магістрантів синергетичним знанням та розвиток синергетичного світосприйняття [5, с. 8].

Значення синергетичної теорії для педагогічної науки та вищої освіти посилюється виокремленням категорії «освітня синергетика» (В. Кремень), котра адаптується до освітніх проблем як цілісна концепція, у межах якої досліджуються освітні процеси, здійснюється інтерпретація змісту педагогічної науки та практики, реконструкція освітньо-педагогічних систем, а також доповнення основних принципів. Доцільність застосування синергетики у вищій освіті пов’язана з її природою, стверджує В. Кремень, що полягає у міждисциплінарному підході до педагогічних процесів [27, с. 167].

Одним із нових наукових напрямів міждисциплінарних досліджень є освітологія (В. Огнев’юк, С. Сисоєва), котра розкриває спрямованість вищої освіти як соціального інституту до набуття функцій цивілізаційного механізму становлення та випереджувального формування нової людини та суспільного інтелекту. Важливого значення для прогресивного розвитку суспільства нині має наукове обґрунтування нових ознак й нового змісту сучасної вищої освіти з урахуванням цивілізаційних новацій нинішньої історичної доби. Сучасність, на думку науковців, висуває проблеми, вирішення котрих передбачає розвиток системних, синергетичних наукових підходів в галузі педагогічного знання [41, с. 48].

Н. Батечко розглядає синергетичний підхід як інноваційну методологію дослідження системи підготовки магістрів. Автор стверджує, що завдяки використанню наукового потенціалу синергетики можна вирішувати головні проблеми магістерської підготовки. Зокрема, застосування основних принципів

синергетики (відкритість, взаємодія, не лінійність, динамічність, самоорганізація й саморегуляція) до процесу підготовки магістрів як педагогічної системи, здатної до саморозвитку та самоорганізації , значно удосконалить підготовку магістрів [6, с. 49].

Акмеологічний підхід зосереджує увагу на особистісних умовах професійного становлення. Н. Батечко пов'язує його застосування в магістратурі із саморегуляцією, рефлексією та прагненням здобувача до професійного вдосконалення [6, с. 49–50]. Для аналізу дослідницької підготовки це означає увагу до того, як магістрант визначає власні цілі, оцінює проміжні результати й долає труднощі наукового пошуку.

В. Радул наголошує на поєднанні соціальної зумовленості становлення особистості з її активною позицією у виборі діяльності [56, с. 18]. З цієї перспективи освітнє середовище створює можливості розвитку, але їх реалізація залежить також від ініціативи та відповідальності здобувача.

Інтеграцію акмеологічного й синергетичного підходів Н. Батечко розглядає через зв'язок професіоналізму із самоорганізацією [6, с. 50]. Акмесинергетична інтерпретація дає змогу аналізувати підготовку магістранта як відкритий процес взаємодії особистісного розвитку й освітніх умов. Водночас вона потребує конкретизації в дослідницьких показниках і не замінює аналізу документів та результатів діяльності.

Системний підхід. Н. Мачинська, яка досліджувала педагогічну освіту магістрантів вищих закладів освіти педагогічного профілю, узагальнила різні підходи до розуміння системного підходу як педагогічного поняття. Зокрема, автор виокремлює такі положення: системний підхід – це метод філософського пізнання, що розглядає об'єкти дослідження як системи; він є методологічним інструментом дослідження інтеграції, а саме – інтегрованих об'єктів дослідження та інтегрованих взаємозалежностей; системний підхід спрямований на виокремлення різновидів зв'язку компонентів структури певного об'єкта, у тому числі педагогічного процесу у закладі вищої освіти, що розвивається за власними законами; він сприяє цілісному аналізу педагогічних

проблем і дозволяє розглядати педагогічну освіту як інваріантний етап неперервної освіти протягом життя та забезпечує системність усіх елементів змісту освіти; системний підхід – це узагальнене вивчення певного об'єкта з позиції взаємозалежності його елементів; це напрям методології, що розглядає об'єкти як системи [30, с. 206].

Основою розробки методології феномена освіти, на думку С. Сисоєвої, є системний аналіз виявлення цінностей сучасної вищої освіти, виявлення основних домінант її розвитку, а також виокремлення компонентів вищої освіти, їх системних зв'язків та чинників, що впливають на їх функціонування [57, с. 9].

Системний підхід у процесі підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури має виняткове значення, адже на його основі створюється певна педагогічна система з використанням визначених форм й методів навчання, що сприяє формуванню індивідуального стилю педагогічної діяльності, розвитку творчого мислення та ініціативності, що є основним критерієм ефективності педагогічної діяльності у сучасній вищій школі. Цей підхід забезпечує цілісність освітнього процесу, сприяє його ефективній організації, дозволяє поетапно будувати розвиток готовності, професійної компетентності магістрів як систему з різноманітними зв'язками [30, с. 203].

Компетентнісний підхід є важливим для дослідження проблеми формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів з освітніх, педагогічних наук, адже він є орієнтиром визначення єдиних вимог з освітніми стандартами в Європі; він забезпечує визначення та дотримання закономірностей розвитку та функціонування магістерської підготовки, визначення її головної мети – формування дослідницької компетентності як інтегративної якості особистості магістранта та готовності майбутнього викладача до здійснення наукового дослідження з освітніх, педагогічних наук, а також здатності до особистісно-професійного саморозвитку. Актуалізація проблеми розвитку дослідницької компетентності на основі компетентнісного підходу у майбутніх магістрів з освітніх, педагогічних наук зумовлена переходом до інформаційного суспільства та глобалізаційними процесами у світі;

переходом до нової освітньої парадигми, де пріоритетом є не тільки накопичення знань та фахових умінь й навичок, а перш за все формування пізнавальної мотивації та навчальних й дослідницьких умінь, у тому числі здатності до пошуку інформації; здатності до здійснення розумових операцій (аналіз, синтез, узагальнення) та самонавчання упродовж життя; створення умов для набуття навичок інтегруватися в соціум, самовизначатися в житті, прагнути до особистої конкурентоспроможності на світовому ринку праці.

Компетентнісний підхід передбачає мотиваційні, аксіологічні когнітивні, рефлексивні, технологічні результати навчання, що відображають рівень набутих знань й умінь, досвіду ціннісного ставлення до педагогічної професії. О.Пометун зазначає, що компетентнісний підхід є ефективним й чітким шляхом модернізації вищої освіти, адже зміст професійної підготовки та організація освітнього процесу в контексті компетентнісного підходу реалізовуються з урахуванням потреб суспільства та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти, їхніх потреб у саморозвитку особистості [50, с. 25].

Компетентнісний підхід, зазначає О. Огієнко, спрямований на освітній результат, що виражається у компетенціях та відповідає типу життєдіяльності особистості. Він забезпечує врахування вимог суспільства до підготовки магістрів, зокрема: адаптування до постійних і швидких змін, підготовку фахівців в ракурсі активних суб’єктів сучасної освітньої парадигми, а саме – «освіти впродовж життя». Увага акцентується на формуванні умінь креативно вирішувати педагогічні проблеми. Компетентнісний підхід актуалізує оновлення змісту професійної підготовки, індивідуалізує освітній процес та вибір методів, форм, технологій навчання, а також темпу засвоєння навчального матеріалу [40, с. 63].

Компетентнісний підхід науковці розглядають як технологію моделювання навчальних результатів та визнання їх як норм якості освіти; пріоритетну спрямованість на навчальні цілі як вектори освіти, це: здатність до інтелектуальної діяльності, самодетермінації, самоактуалізація, розвиток індивідуальності. Компетентнісний підхід у процесі підготовки майбутніх

викладачів ґрунтується на наукових принципах у форматі багаторівневої структури. Упровадження компетентнісного підходу у професійну підготовку магістрів освітніх, педагогічних наук спрямовано на вирішення головного завдання вищої освіти – сприяння особистісно-професійній самореалізації здобувача освіти, підготовку конкурентоспроможних викладачів, що мають володіти сучасними професійними знаннями та професійною компетентністю, що включає критичне та творче мислення і здатність застосовувати теоретичні знання на практиці [49, с. 59].

Етапи розвитку інституту магістратури в Україні.

Перший етап — становлення нормативних засад сучасної магістерської підготовки (1991–1993 рр.). Його зміст пов’язаний із формуванням освітньої політики незалежної України та переглядом організації вищої освіти. Закон України «Про освіту» 1991 року визначив правові засади цих змін [21]. Для характеристики тогочасної системи важливо використовувати відповідні історичні редакції нормативних актів.

Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 [16]. Вона окреслила напрями реформування освіти, зокрема гуманізацію, демократизацію, оновлення змісту підготовки та розвиток неперервної освіти. Ці положення становили загальний контекст становлення магістратури, а не окремий стандарт дослідницької компетентності магістра.

Організаційне забезпечення реформ охоплювало також Положення про акредитацію вищих навчальних закладів 1992 року [47] та Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затверджене наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161 [35]. Подальші зміни регулювалися Положенням про державний вищий навчальний заклад 1996 року [53], переліком напрямів і спеціальностей, затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507 [45], та Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) від 20 січня 1998 р. № 65 [48].

Послідовність прийняття цих актів відображає поступове нормативне оформлення ступеневої освіти.

ІІ етап – адаптація магістерської підготовки до міжнародних освітніх стандартів (1993–1997 рр.)

Другий етап характеризувався практичним упровадженням магістерської підготовки та пошуком оптимальної моделі її організації відповідно до світових тенденцій розвитку вищої освіти. Упродовж 1993–1997 років професійна підготовка магістрів поступово запроваджувалася у провідних закладах вищої освіти України.

Першим кроком у цьому напрямі стало проведення у 1993/1994 навчальному році педагогічного експерименту, під час якого було розпочато підготовку магістрів на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» із річним терміном навчання. Експеримент здійснювався у Державному університеті «Львівська політехніка» та Національному аграрному університеті (нині – Національний університет біоресурсів і природокористування України). Накопичений досвід став основою для подальшого поширення магістерських програм в інших закладах вищої освіти, а їх нормативне забезпечення було закріплено в «Положенні про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» [48].

У другій половині 1990-х років розвивалися організаційні засади ступеневої підготовки, оновлювалися освітні програми та процедури атестації. Державна національна програма «Освіта» 1993 року залишалася одним зі стратегічних орієнтирів цих змін [16]. Її положення не слід подавати як окрему програму, прийняту в 1996 році.

Н. Батечко розглядає цей період у контексті правового становлення магістратури та пошуку моделей її організації [4, с. 130]. Міжнародні освітні орієнтири впливали на реформування, однак безпосередню участь України в Болонському процесі потрібно датувати 2005 роком.

Третій етап — розширення та модернізація магістерської підготовки (від кінця 1990-х років у межах досліджуваного періоду).

Третій етап пов'язаний із системною модернізацією магістерської освіти відповідно до європейських вимог та поступовою інтеграцією України до Європейського простору вищої освіти. Починаючи з кінця 1990-х років Міністерство освіти і науки України узагальнювало результати експериментального впровадження магістерських програм та поширювало їх через інструктивно-методичні листи, наради керівників закладів вищої освіти, науково-практичні семінари й конференції. Це сприяло широкому впровадженню сучасних підходів до організації магістерської підготовки та формуванню єдиної державної політики у цій сфері.

У цей період реалізовувалися ключові напрями реформування, які відповідали рекомендаціям Європейського простору вищої освіти: удосконалення багаторівневої системи підготовки фахівців, упровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS), запровадження Додатка до диплома європейського зразка, використання Національної рамки кваліфікацій, модернізація державних стандартів вищої освіти та посилення академічної мобільності здобувачів освіти.

Важливим нормативним кроком стало ухвалення Закону України «Про вищу освіту» (2002) [52], який визначив нові правові засади функціонування системи вищої освіти та став основою її подальшої модернізації. Подальше вдосконалення законодавства було спрямоване на оновлення структури управління, змісту та організації освітнього процесу відповідно до європейських вимог.

Логічним результатом цих реформ стало офіційне приєднання України до Болонського процесу на Конференції міністрів освіти європейських країн у Бергені (Норвегія) у 2005 році, що відкрило новий етап інтеграції національної системи вищої освіти до Європейського простору вищої освіти та визначило подальші напрями розвитку магістерської підготовки [4, с. 131].У Національній доктрині розвитку освіти (2002) у главі « XII. Освіта і наука» була визначена основна умова модернізації системи вищої освіти, а саме це поєднання освіти та науки, що забезпечується фундаменталізацією змісту освіти; випереджувальним

розвитком освіти через впровадження новітніх наукових досягнень та технологічних новацій; запровадження інноваційної освітньої діяльності у закладах освіти; ведення експертизи державних стандартів вищої освіти, створення нових підручників, розробку інноваційних систем навчання та виховання; створення науково-інформаційного середовища закладу освіти з використанням нових комунікаційно-інформаційних засобів; випереджальним розвитком педагогічної та психологічної науки [54].

Важливим етапом модернізації магістерської підготовки стало реформування національного законодавства після приєднання України до Болонського процесу у 2005 році. Подальша інтеграція до Європейського простору вищої освіти зумовила необхідність гармонізації нормативно-правової бази із європейськими вимогами, що знайшло своє відображення в новій редакції Закону України «Про вищу освіту» (2014).

Закон України «Про вищу освіту» від 1 липня 2014 р. № 1556-VII визначив магістерський рівень як другий рівень вищої освіти та закріпив можливість здобуття ступеня магістра за освітньо-професійною або освітньо-науковою програмою [20]. Обсяг програми визначається у кредитах ЄКТС; календарна тривалість навчання залежить від її організації. Перехід від підготовки спеціалістів до нової структури ступенів здійснювався з урахуванням перехідних положень закону.

Для дослідницької підготовки істотним є розмежування освітньо-професійних та освітньо-наукових програм. Воно дає змогу співвідносити очікувані результати навчання зі змістом дослідницької роботи та можливістю продовження освіти на третьому рівні [20]. Водночас нормативне визначення рівня освіти не засвідчує автоматичного досягнення відповідних результатів: їх потрібно аналізувати на матеріалі програм, навчальних завдань і кваліфікаційних робіт.

1.2 Дослідницька компетентність магістрантів з освітніх наук як міждисциплінарна наукова категорія

Поняття дослідницької компетентності поєднує кілька площин аналізу: методологічну підготовку, досвід наукового пошуку, мотивацію, цінності та здатність оцінювати власні результати. Для визначення його змісту важливо зіставити наукові підходи й з'ясувати, які ознаки стосуються компетентності загалом, а які відображають специфіку дослідження у сфері освіти.

Важливість розвитку дослідницької компетентності підтверджується і сучасними науковими дослідженнями. Так, Н. Лазаренко, А. Коломієць та Є. Громов наголошують, що ефективність функціонування педагогічного університету значною мірою визначається інтеграцією освітньої, наукової та інноваційної діяльності. До провідних особливостей наукової роботи у закладах вищої педагогічної освіти автори відносять участь викладачів і здобувачів освіти у виконанні наукових досліджень, міждисциплінарний характер наукових проєктів, інтернаціоналізацію дослідницької діяльності, міжнародне наукове співробітництво, академічну мобільність та публікаційну активність у міжнародних фахових виданнях. Наукова діяльність, на думку дослідників, має бути спрямована на підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів, модернізацію освітнього процесу, упровадження сучасних педагогічних технологій, розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти та розширення міжнародної співпраці [26, с. 77].

Особливого значення у цьому контексті набуває компетентнісний підхід, який сьогодні є методологічною основою реформування вищої освіти. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», компетентність визначається як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [20]. Подібне трактування подано й у Національному освітньо-науковому глосарії, де компетентність розглядається як інтегральна

характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, способи мислення, цінності та особистісні якості, які забезпечують успішну професійну діяльність і соціалізацію [37, с. 43].

Спираючись на компетентнісну парадигму, сучасні науковці розглядають дослідницьку компетентність як складне інтегративне утворення, що формується на перетині педагогіки, психології, методології наукових досліджень, філософії освіти та професійної підготовки. Саме тому вона виступає міждисциплінарною науковою категорією, зміст якої не може бути зведений лише до сукупності дослідницьких знань або практичних умінь. Її сутність визначається взаємодією мотиваційних, когнітивних, діяльнісних, ціннісних і рефлексивних компонентів, які забезпечують готовність магістранта до здійснення науково-дослідної діяльності та безперервного професійного розвитку.

Такої позиції дотримується С. Сисоєва, яка визначає дослідницьку компетентність як інтегровану професійно значущу якість особистості педагога, що охоплює мотивацію до наукової діяльності, володіння методологією педагогічного дослідження, інноваційне мислення, творчість, рефлексивність і здатність до наукового пошуку [58, с. 78]. Аналогічного підходу дотримується О. Біда, яка розглядає дослідницьку компетентність крізь призму загальної теорії компетентностей. Узагальнюючи положення документів ЮНЕСКО, галузевих стандартів вищої освіти та сучасних педагогічних досліджень, авторка підкреслює, що компетентність є не просто сукупністю знань і вмінь, а інтегрованим досвідом особистості, який забезпечує здатність ефективно діяти у професійних ситуаціях. У цьому контексті дослідницька компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що поєднує готовність до самостійного здобуття нових знань, досвід наукового пізнання, творче мислення та здатність до розв'язання складних дослідницьких завдань [7].

Спільним для розглянутих трактувань є інтегративність: дослідницька компетентність виявляється у взаємодії знань, способів діяльності та особистісної позиції. Відмінності між авторськими підходами стосуються передусім співвідношення цих складників і способів їх розвитку.

Подальший розвиток наукових уявлень про дослідницьку компетентність пов'язаний із дослідженням механізмів її формування у процесі професійної підготовки магістрів. Значний внесок у розроблення цієї проблематики зробили С. Білецька та О. Проскурня, які розглядають розвиток дослідницької компетентності як одну з ключових педагогічних проблем сучасної магістерської освіти. На думку дослідників, ефективність її формування значною мірою залежить від науково обґрунтованої організації дослідницької діяльності магістрантів, насамперед під час проходження науково-дослідної практики [63].

Виходячи з компетентнісної парадигми професійної освіти, автори визначають дослідницьку компетентність як інтегративне утворення, що поєднує компетентності різного рівня — ключові, базові та фахові. При цьому ключові компетентності пов'язуються з універсальними характеристиками професійної діяльності педагога, базові — зі специфікою предметної галузі та напряму професійної підготовки, а фахові — із здатністю розв'язувати спеціалізовані професійні й науково-дослідні завдання. У межах такого підходу дослідницька компетентність розглядається як одна з ключових компетентностей майбутнього магістра, водночас тісно пов'язана з методологічною та методичною компетентностями [63].

Розвиваючи власну концепцію, С. Білецька та О. Проскурня характеризують дослідницьку компетентність магістранта як інтегративну особистісно-професійну характеристику, що охоплює методологічну обізнаність, володіння технологіями наукового дослідження, здатність застосовувати дослідницькі вміння у професійній діяльності, готовність до проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів в освітню практику та їх апробації. Таким чином, автори підкреслюють нерозривний взаємозв'язок когнітивного, діяльнісного, мотиваційного й практичного компонентів дослідницької компетентності [63].

Комплексний аналіз змісту поняття «дослідницька компетентність» здійснив М. Головань, який також відносить її до категорії ключових компетентностей сучасного фахівця. Узагальнюючи результати педагогічних

досліджень, науковець виокремлює декілька концептуальних підходів до її розуміння. Дослідницька компетентність трактується як складова професійної компетентності, показник інтелектуального розвитку та професійної освіченості, результат пізнавальної діяльності, інтегративна особистісна якість, система професійно значущих якостей, готовність до самостійного набуття нових знань, володіння методологією та методами наукового дослідження, а також здатність до творчого розв'язання професійних проблем на основі наукових знань, досвіду й ціннісних орієнтацій [13, с. 58]. Узагальнення цих підходів дозволяє зробити висновок, що дослідницька компетентність має багатовимірний характер і не обмежується лише сформованістю окремих дослідницьких умінь.

Важливий аспект формування дослідницької компетентності розкрито у працях В. Барабаш, А. Мехеди та Л. Глєбової, які пов'язують її розвиток із набуттям здобувачами освіти фундаментальних фахових знань та інформаційно-дослідницьких умінь. Науковці наголошують, що ефективна дослідницька діяльність неможлива без сформованої здатності здійснювати пошук, критичний аналіз, систематизацію, зберігання та використання інформації, а також створювати власний науковий продукт. Особливу роль у розвитку дослідницької компетентності вони відводять організації студентської наукової роботи, яка забезпечує формування дослідницького стилю мислення та практичного досвіду наукового пошуку. До найбільш ефективних форм такої роботи автори відносять підготовку рефератів і курсових робіт, виконання проблемно-пошукових завдань, участь у наукових семінарах, конференціях і студентських наукових гуртках [3, с. 223].

Проблему цілеспрямованого розвитку дослідницької компетентності вивчав також В. Онопа, який запропонував модель її формування на основі інтеграції системного, діяльнісного, компетентнісного, особистісно орієнтованого та міждисциплінарного підходів. У запропонованій моделі розвиток дослідницької компетентності розглядається як педагогічно керований процес, ефективність якого визначається характером взаємодії викладача і

магістранта, рівнем сформованості дослідницьких умінь та відповідністю освітнього процесу сучасним професійним стандартам [42].

Провідну роль магістерської підготовки у розвитку дослідницької компетентності підкреслює С. Архипова. На думку дослідниці, саме підготовка та виконання кваліфікаційної роботи створюють найбільш сприятливі умови для інтеграції теоретичних знань, методологічної культури, практичних дослідницьких умінь і професійного досвіду. Дослідницька компетентність трактується авторкою як цілісна особистісно-професійна характеристика, що виявляється у ціннісному ставленні до наукової діяльності, готовності до проведення педагогічного дослідження, здатності застосовувати методологічні знання та сучасні наукові підходи для розв'язання актуальних професійних проблем. Водночас важливими її складниками визначаються професійна рефлексія, здатність до прогнозування власного професійного розвитку, саморозвитку та творчого пошуку [1, с. 6].

Зіставлення наведених позицій показує, що здатність здійснювати дослідження не можна оцінювати лише за знанням термінів або засвоєнням окремої процедури. Потрібно враховувати, як здобувач визначає проблему, обґрунтовує рішення та співвідносить висновок з отриманими даними.

Подальший розвиток наукових уявлень про формування дослідницької компетентності магістрантів пов'язаний із розробленням сучасних методологічних підходів до організації їхньої дослідницької діяльності, насамперед у процесі виконання кваліфікаційних робіт. Цій проблематиці присвячені дослідження О. Лучанінової, яка розглядає розвиток дослідницької компетентності в контексті трансформації сучасної вищої освіти та зміни освітніх парадигм [28].

На думку дослідниці, професійна підготовка магістрів відбувається в межах взаємодії кількох освітніх парадигм. Розвивальна парадигма орієнтує здобувача на активну самостійну діяльність і саморозвиток; когнітивна — акцентує увагу на розвитку пізнавального мислення; культурологічна — розглядає освіту як засіб формування особистості як суб'єкта культури;

функціоналістська — визначає соціальне замовлення на підготовку фахівця відповідно до вимог професійної діяльності. Особливе значення для розвитку дослідницької компетентності магістрантів авторка надає сучасним методологічним підходам, серед яких виокремлює середовищний, компетентнісний, андрагогічний, особистісно орієнтований, адаптаційний і креативний. Кожен із них спрямований на створення умов для розвитку дослідницького мислення, творчої активності, професійної рефлексії, готовності до самостійного наукового пошуку та ефективного використання цифрового освітнього середовища [28, с. 12].

У контексті особистісно орієнтованої парадигми професійної підготовки заслуговує на увагу концепція Л. Карпової, яка визначає дослідницьку компетентність як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує пізнавальну мотивацію, володіння методологією наукового пошуку та професійно значущі особистісні якості. Науковиця підкреслює, що ефективність її формування значною мірою залежить від реалізації індивідуальної освітньо-дослідницької траєкторії, яка враховує здібності магістранта, темп його професійного розвитку, рівень складності дослідницьких завдань та очікувані результати навчання [23, с. 86].

Змістовне наповнення дослідницької компетентності розкрито у працях М. Голованя та В. Яценка. Автори розглядають її як інтегративну якість особистості, що охоплює систему фундаментальних знань про сучасні напрями розвитку науки, володіння методологією наукового пізнання, знання філософських засад професійної діяльності, уміння визначати проблему дослідження, формулювати його мету, завдання та гіпотезу, розробляти програму експерименту, застосовувати сучасні методи наукового дослідження, здійснювати аналіз, інтерпретацію й презентацію отриманих результатів. Узагальнюючи власні дослідження, науковці визначають дослідницьку компетентність як цілісну інтегративну характеристику особистості, що поєднує знання, уміння, навички, досвід дослідницької діяльності, систему цінностей та особистісних якостей і виявляється у готовності та здатності здійснювати наукові дослідження із

застосуванням методів наукового пізнання, творчого підходу до планування, прийняття рішень та оцінювання результатів дослідницької діяльності [13, с. 59].

Особистісно-професійний аспект дослідницької компетентності розкриває Л. Бондаренко, яка трактує її як цілісну властивість особистості майбутнього викладача, що інтегрує систему професійних знань, умінь і навичок, досвід творчої діяльності, професійні цінності, креативність, дослідницьке мислення та спостережливість. На думку авторки, результатом формування дослідницької компетентності є готовність майбутнього викладача не лише до виконання власних наукових досліджень, а й до організації дослідницької діяльності здобувачів освіти. Важливим науковим здобутком дослідниці є виокремлення чотирьох рівнів сформованості дослідницької компетентності: інформаційно-алгоритмічного, репродуктивно-операційного, когнітивно-пошукового та діяльнісно-творчого, що дозволяє здійснювати педагогічний моніторинг динаміки її розвитку [10, с. 14].

Особливості формування дослідницької компетентності у процесі професійної підготовки магістрів природничо-математичних спеціальностей досліджувала В. Моторіна. Науковиця розглядає дослідницьку діяльність як невід'ємний складник освітнього процесу, основними функціями якого є вдосконалення професійної підготовки та впровадження сучасних наукових досягнень у практику навчання. Відповідно, дослідницька компетентність визначається як інтегративна характеристика магістранта, що передбачає володіння методологічними знаннями, технологіями науково-дослідної діяльності та способами їх практичного застосування. До її структури авторка відносить інформаційні, організаційні, інтелектуальні та комунікативні вміння, сукупність яких забезпечує ефективне виконання всіх етапів наукового дослідження [34].

Розглянуті праці доповнюють понятєвий аналіз характеристикою умов розвитку дослідницької компетентності. Водночас відмінності між професійними галузями потребують обережності: висновки щодо підготовки

магістрів математики, соціальної роботи чи інших спеціальностей слід адаптувати до змісту освітніх наук.

Подальший розвиток концептуальних засад дослідження пов'язаний із розглядом дослідницької компетентності як результату професійно-творчого становлення майбутнього викладача. Так, Н. Бірук визначає науково-дослідну компетентність як системну властивість особистості, сформовану у процесі професійного розвитку, що характеризується готовністю застосовувати знання, уміння та способи діяльності для розв'язання нестандартних педагогічних завдань на належному методологічному рівні, а також виконання творчих і дослідницьких проєктів [8, с. 11]. Такий підхід розширює традиційне розуміння дослідницької компетентності, акцентуючи увагу не лише на рівні методологічної підготовки, а й на творчому характері науково-дослідної діяльності.

Близькою за змістом є позиція О. Кислої, яка розглядає дослідницьку компетентність як одну з ключових компетентностей магістранта та водночас як складову його особистісно-професійної культури [25]. Науковиця пов'язує її формування з розвитком дослідницьких здібностей, утвердженням ціннісного ставлення до наукової діяльності, готовністю до прийняття нестандартних професійних рішень і сформованістю комплексу дослідницьких умінь. Водночас авторка наголошує, що фундаментальний характер магістерської підготовки забезпечує становлення професійної позиції майбутнього викладача, розвиток інноваційного мислення та здатності до творчого опрацювання інформації. До провідних характеристик дослідницької компетентності О. Кисла відносить розуміння сутності науково-дослідної діяльності як креативного процесу, загальнонаукову й професійну готовність, а також здатність до продукування оригінальних рішень [25].

Організаційно-педагогічні умови розвитку дослідницької компетентності майбутніх магістрів досліджував І. Ножко. На основі аналізу сучасних наукових підходів автор визначає дослідницьку компетентність як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує систему знань, умінь, навичок,

здатність використовувати сучасні технології наукового дослідження, особистісно-професійні якості, уміння визначати стратегічні напрями професійної діяльності та впроваджувати результати наукових досліджень у практику. Водночас продуктивність дослідницької діяльності магістрантів, на думку науковця, залежить від комплексу педагогічних чинників, серед яких зміст навчальних дисциплін, форми організації аудиторної та позааудиторної роботи, рівень складності дослідницьких завдань, урахування наукових інтересів здобувачів, академічна мобільність, інформаційно-бібліотечне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу [39].

Важливим напрямом сучасних педагогічних досліджень є вивчення взаємозв'язку дослідницької компетентності та дослідницької культури майбутнього викладача. Зокрема, С. Вітвицька розглядає формування дослідницької культури як невід'ємний компонент професійної підготовки магістрів освітніх наук. На думку дослідниці, дослідницька культура є інтегральною, динамічною властивістю особистості, що поєднує інтелектуальний потенціал, творче мислення, професійні компетентності, систему загальнонаукових знань, уміння здійснювати аналіз, синтез, класифікацію наукової інформації, а також володіння академічним мовленням і навичками презентації результатів дослідження [12, с. 18]. Такий підхід свідчить про те, що дослідницька компетентність є важливим структурним компонентом ширшого феномена — дослідницької культури майбутнього викладача.

Практико орієнтовані аспекти формування дослідницької компетентності висвітлено у працях О. Макаренко, яка визначає основні завдання цього процесу. До них дослідниця відносить формування професіоналізму майбутнього фахівця, оволодіння методологією та методами наукового дослідження, розвиток міждисциплінарного наукового світогляду, логічного й професійного мислення, наукової ерудиції, практичних дослідницьких умінь, а також розвиток суб'єктності, ініціативності та активності у науково-дослідній діяльності [29, с. 37]. Отже, дослідницька компетентність розглядається не лише як результат

професійної підготовки, а й як необхідна умова становлення активної дослідницької позиції магістранта.

Подальше теоретичне осмислення сутності дослідницької компетентності представлено у працях Ж. Чернякової, яка акцентує увагу на її перетворювальному характері. Науковиця визначає дослідницьку компетентність як інтегральну характеристику особистості, що виявляється у готовності та здатності самостійно здобувати нові знання шляхом перенесення смислового контексту діяльності від функціонального до перетворювального рівня, спираючись на сформовані знання, уміння, навички та способи діяльності [62]. На основі авторського трактування виокремлено низку специфічних характеристик дослідницької компетентності: метапредметність, що відображає досвід пошукової діяльності; інтегративність, яка поєднує особистісні якості, комунікативні та дослідницькі вміння; інноваційність, що характеризує творче мислення і готовність до використання сучасних технологій; прогностичність, яка забезпечує здатність передбачати результати професійної діяльності; індивідуальність, що відображає неповторне поєднання особистісних якостей і досвіду дослідницької роботи [62].

У наведених трактуваннях по-різному акцентовано методологічний, творчий і культурологічний аспекти. Це не дає підстав вибудовувати їх у лінійну послідовність «від простого до складного», проте дозволяє визначити спільні ознаки дослідницької компетентності та перейти до аналізу її структури.

Поглиблення феноменології досліджуваного поняття потребує також аналізу його внутрішньої структури. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до визначення структурних компонентів дослідницької компетентності. Так, Ж. Чернякова виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти [62]. Когнітивний компонент охоплює інтегровані методологічні, фахові та пошукові знання, досвід творчої діяльності, критичне й креативне мислення, комунікативні та організаторські здібності, а також здатність до командної взаємодії. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується системою пізнавальних

мотивів, ціннісних орієнтацій, дослідницького інтересу та прагнення до професійного самовдосконалення. Операційно-діяльнісний компонент включає систему дослідницьких умінь (аналіз, порівняння, цілепокладання, постановка проблеми, аргументування, критичне оцінювання), інформаційно-аналітичних умінь (пошук, систематизація, класифікація, інтерпретація фактів) та продуктивних умінь, пов'язаних із проведенням експерименту, узагальненням і представленням результатів дослідження [62].

Структуру дослідницької компетентності викладача закладу вищої освіти ґрунтовно досліджувала С. Сисоєва. Авторка виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуально-діяльнісний, інформаційно-комунікаційний, комунікативний, особистісно-творчий та професійно-рефлексивний компоненти [58]. Запропонована структура має комплексний характер і відображає взаємозв'язок мотиваційної, методологічної, діяльнісної, комунікативної та особистісної складових дослідницької діяльності, що є важливим методологічним підґрунтям для дослідження проблеми формування дослідницької компетентності магістрантів.

Узагальнення результатів аналізу психолого-педагогічної літератури та нормативних документів дозволило сформулювати авторське визначення дослідницької компетентності магістрантів з освітніх, педагогічних наук. Під цим поняттям ми розуміємо інтегративну особистісно-професійну якість, що забезпечує стійку мотивацію до пізнавальної й науково-дослідної діяльності у галузі освіти, передбачає володіння методологією педагогічного наукового дослідження, сучасними методами вивчення педагогічних явищ і процесів, здатність здійснювати самостійний науковий пошук, критично аналізувати й інтерпретувати отримані результати, а також характеризується сформованістю особистісних якостей дослідника, зокрема креативного мислення, самостійності, незалежності суджень, академічної доброчесності та готовності до інноваційної професійної діяльності.

Запропоноване визначення поєднує готовність до дослідження зі здатністю його здійснювати. Воно дає змогу розглядати компетентність через

самостійність і обґрунтованість дій магістранта, а не лише через перелік опанованих дисциплін чи участь у наукових заходах.

Важливим є також визначення місця дослідницької компетентності у системі професійних компетентностей майбутнього викладача. Система компетентностей, що формується у процесі професійної підготовки магістрів галузі освіти, охоплює загальні та фахові компетентності. За класифікацією В. Бобрицької, до загальних компетентностей належать світоглядна, методологічна, громадянська, комунікативна, інформаційна та самоосвітня компетентності. До фахових компетентностей авторка відносить науково-освітню, дослідницьку, інноваційну, діагностичну та суб'єктну компетентності [9]. У цій системі саме дослідницька компетентність інтегрує методологічну підготовку, наукове мислення, володіння методами педагогічного дослідження, здатність визначати науковий апарат дослідження, обирати стратегію його реалізації, здійснювати педагогічний експеримент, аналізувати отримані результати, генерувати інноваційні ідеї та представляти результати наукової діяльності.

Таким чином, формування дослідницької компетентності магістрантів з освітніх наук є одним із ключових завдань сучасної педагогіки вищої школи. Аналіз наукових джерел засвідчив, що ефективність її розвитку визначається не лише змістом професійної підготовки, а й цілеспрямованим створенням відповідних педагогічних умов, використанням сучасних методологічних підходів, організацією різноманітних форм науково-дослідної діяльності та забезпеченням активної суб'єктної позиції магістрантів у процесі професійного становлення. Саме обґрунтування й реалізація таких педагогічних умов становить предмет подальшого дослідження.

1.3 Європейські інтеграційні процеси як чинник модернізації дослідницької підготовки магістрантів педагогічних університетів України

Європейська інтеграція змінює умови організації дослідницької підготовки: розширює академічну мобільність, сприяє порівнюваності

кваліфікацій і спонукає університети узгоджувати результати навчання з вимогами до якості освіти. Для магістратури принципове значення має зв'язок між опануванням методології та виконанням власного дослідження. Водночас міжнародні декларації, рамки компетентностей і програми фінансування мають різне призначення; їх не можна розглядати як єдиний перелік обов'язкових вимог до освітньої програми [71; 74; 82; 85].

Європейська рамка компетентностей дослідників ResearchComp може слугувати орієнтиром для проєктування дослідницької підготовки. Її використання передбачає співвіднесення запропонованих компетентностей із рівнем освіти, профілем програми та досвідом здобувачів. На магістерському рівні доцільно зосередитися на постановці дослідницької проблеми, обґрунтуванні методів, відповідальній роботі з даними та представленні результатів. Це педагогічне застосування рамки, а не встановлена нею обов'язкова структура магістерської програми [82].

Для з'ясування впливу європейської інтеграції на підготовку магістрантів розмежуємо документи, які визначають архітектуру вищої освіти, принципи підготовки дослідників та механізми підтримки науки. Основні орієнтири подано в таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

Європейські документи й програми та їх значення для дослідницької підготовки

Документ або програма	Призначення	Значення для дослідницької підготовки
Болонська декларація (1999)	Зближення систем вищої освіти	Порівнюваність ступенів, мобільність, співпраця у забезпеченні якості
Зальцбурзькі принципи (2005)	Орієнтири докторської освіти	Наступність підготовки до самостійного дослідження; вимоги третього циклу не переносяться автоматично на магістратуру

Документ або програма	Призначення	Значення для дослідницької підготовки
Horizon 2020 (2014–2020)	Фінансування досліджень та інновацій	Можливості міжнародної дослідницької співпраці університетів
Європейська стратегія для університетів (2022)	Стратегічні напрями розвитку університетів	Взаємозв'язок освіти, досліджень та інновацій

Болонська декларація 1999 року визначила напрями зближення європейських систем вищої освіти, зокрема зрозумілість і порівнюваність ступенів, кредитну систему, мобільність та співпрацю у забезпеченні якості [85]. Її положення створюють організаційні передумови для дослідницької підготовки, проте не встановлюють окремого переліку дослідницьких компетентностей магістранта. Тому конкретні вимоги до методологічних курсів, дослідницьких завдань і кваліфікаційної роботи слід аналізувати за відповідними стандартами й освітніми програмами, а не приписувати їх безпосередньо декларації (додаток 1А).

Зальцбурзькі принципи докторської освіти, сформульовані 2005 року, стосуються третього циклу вищої освіти. Вони акцентують значення оригінального дослідження, належного наукового керівництва та дослідницького середовища [83]. Для магістратури їх доцільно розглядати з позицій наступності: здобувач має опанувати основи самостійної дослідницької роботи, які дозволять надалі перейти до докторської підготовки. Таке зіставлення не означає перенесення вимог до докторського дослідження на магістерську кваліфікаційну роботу (додаток 1Б).

Рамкова програма ЄС Horizon 2020

Horizon 2020 була програмою фінансування досліджень та інновацій Європейського Союзу на 2014–2020 роки [78]. Її значення для університетів пов'язане з можливостями участі в міжнародних дослідницьких проєктах. Вплив такої участі на магістерську підготовку залежить від того, чи залучає університет здобувачів до відповідних досліджень і чи використовує отримані результати в

навчанні. Сам факт існування програми не засвідчує участі в ній магістрантів певного закладу.

Педагогічний потенціал міжнародного дослідницького проєкту полягає в можливості спостерігати повний цикл наукової роботи: від обґрунтування проблеми й планування до аналізу даних та обговорення результатів. Реалізація цього потенціалу потребує завдань, співмірних із підготовленістю магістранта, і визначеного наукового супроводу. Інформаційні матеріали щодо Horizon 2020 та пов’язаних напрямів міжнародної дослідницької співпраці наведено в додатку 1В.

Європейська стратегія для університетів

Європейська стратегія для університетів представлена Європейською комісією у 2022 році [73]. Її орієнтири доцільно враховувати під час аналізу взаємозв’язку освіти, досліджень та інновацій, міжнародного партнерства й інституційного розвитку університетів. Для педагогічної магістратури цей зв’язок набуває конкретного змісту тоді, коли результати наукової роботи кафедри включаються до навчальних курсів, а здобувачі отримують можливість виконувати власні завдання в межах спільної проблематики.

Під час проєктування такої взаємодії важливо розрізняти стратегічні орієнтири та результати їх реалізації. Наявність партнерської угоди чи міжнародної мережі ще не дає підстав стверджувати, що дослідницька компетентність магістрантів зросла. Для такого висновку потрібні дані про їхню участь, виконані завдання й якість отриманих результатів (додаток 1Г).

Відкрита наука та міжнародна академічна співпраця

Рекомендацію ЮНЕСКО щодо відкритої науки ухвалено 23 листопада 2021 року. Документ стосується доступності наукових знань, дослідницької інфраструктури та відповідальних практик наукової діяльності [87]. У підготовці магістрантів ці орієнтири можна реалізувати через навчання пошуку відкритих публікацій, коректному цитуванню, документуванню дослідницьких процедур і відповідальному поширенню результатів. Відкритість даних при цьому має

узгоджуватися з етичними вимогами та захистом учасників педагогічного дослідження.

Для розвитку дослідницької культури важлива не лише доступність ресурсів, а й уміння оцінити їх походження та придатність для конкретного наукового завдання. Відкритий доступ не замінює перевірки методології, якості аргументації та достовірності результатів. Відповідні навчальні завдання мають поєднувати інформаційний пошук із критичним аналізом джерел. Матеріали щодо діяльності ЮНЕСКО та академічного співробітництва подано в додатку 1Д.

Міжнародні аналітичні орієнтири та академічна мобільність

Матеріали Організації економічного співробітництва та розвитку дають змогу розглядати університетську освіту у взаємозв'язку з розвитком науки, інновацій та людського капіталу [80; 81]. Їх використання в педагогічному дослідженні потребує врахування об'єкта й масштабу кожної аналітичної праці: висновки про національні системи освіти не можна автоматично переносити на окрему магістерську програму. Інформаційні ресурси ОЕСР зібрано в додатку 1Е.

Безпосередньо з магістерським рівнем пов'язаний напрям Erasmus Mundus Joint Masters: спільні програми розробляють і реалізують консорціуми закладів вищої освіти; умови вступу, навчання та стипендіальної підтримки визначаються для конкретної програми [89]. Дослідницьку цінність участі слід оцінювати за змістом освітніх компонентів, можливостями наукового керівництва та вимогами до підсумкової роботи. Міжнародний статус програми сам по собі не є достатнім показником якості дослідницької підготовки.

Для української педагогічної магістратури практично значущими є погоджені дослідницькі завдання на період мобільності, визнання результатів навчання та можливість продовжити розпочате дослідження після повернення. За цих умов досвід іншого університету стає складником індивідуальної освітньої траєкторії.

Міжнародні орієнтири у проєктуванні дослідницької підготовки

Матеріали міжнародних організацій можуть бути джерелами для порівняльного аналізу освітньої політики, професійного розвитку та суспільної відповідальності університету. Інформаційні ресурси Міжнародної організації праці й Ради Європи наведено відповідно в додатках 1Ж та 1И. Використання цих матеріалів у магістерському дослідженні передбачає добір конкретного документа відповідно до теми, а також розмежування його положень і власної інтерпретації дослідника.

Узагальнення розглянутих підходів дає змогу визначити кілька умов їх застосування в українських педагогічних університетах. Освітня програма має забезпечувати поступове ускладнення дослідницьких завдань, доступ до необхідних джерел і консультацій та зрозумілі критерії оцінювання. Міжнародна співпраця доповнює ці умови, якщо передбачає змістовну участь здобувачів у дослідженні. Відповідно, результат модернізації слід оцінювати за самостійністю й обґрунтованістю наукової роботи магістранта, а не лише за кількістю угод, заходів або доступних цифрових ресурсів.

Висновки до першої глави

Історико-педагогічний аналіз засвідчує наступність окремих практик наукової підготовки — роботи з джерелами, дискусії, самостійного дослідження та його фахового оцінювання. Водночас значення магістерського ступеня, вимоги до його здобуття й місце в освітній системі змінювалися. Тому історичні форми підготовки розглянуто як передумови сучасної магістратури, без ототожнення різних академічних статусів.

Становлення магістратури в незалежній Україні пов’язане з нормативним оформленням ступеневої освіти, розширенням магістерських програм та їх подальшою модернізацією. Запропоноване в главі розмежування етапів відображає передусім зміни організаційних і правових умов підготовки. Воно не означає однакового темпу перетворень у всіх університетах або одночасного розвитку всіх складників дослідницької компетентності.

Зіставлення наукових підходів дало змогу визначити дослідницьку компетентність магістранта з освітніх наук як інтегративну особистісно-професійну якість, що виявляється у готовності й здатності здійснювати обґрунтоване дослідження освітніх явищ. Її зміст поєднує мотивацію, методологічні знання, дослідницькі вміння, цінності наукової діяльності та рефлексію. Відмінність цієї компетентності від сукупності окремих навичок полягає в узгодженому застосуванні зазначених складників для розв’язання дослідницького завдання.

Методологічні підходи виконують взаємодоповнювальні функції: системний — дозволяє аналізувати зв’язки складників підготовки; компетентнісний — співвідносити її зміст із результатами діяльності; акмеологічний — розглядати особистісне професійне становлення; синергетичний та акмесинергетичний — осмислювати взаємодію освітніх умов і самоорганізації здобувача. Їх використання потребує конкретизації в питаннях дослідження та способах аналізу матеріалу.

Європейські інтеграційні процеси змінили нормативні й інституційні умови магістерської освіти, посиливши значення забезпечення якості,

академічного визнання, мобільності та міжнародної співпраці. Вплив цих умов на дослідницьку підготовку опосередкований освітніми програмами й університетськими практиками. Саме їхній зміст, а не сама участь у міжнародних ініціативах, становить предмет подальшого дидактичного аналізу.

Список використаних джерел у першій главі

1. Архипова С. П. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів соціальної роботи у процесі професійної підготовки. Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Випуск № 15.2018. С. 3- 12. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3043.
2. Архівні матеріали. Електронні путівники. URL: https://archives.gov.ua/ua/%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BD%D0%BD%D1%96-%D0%BF%D1%83%D1%82%D1%96%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA%D0%B8/.
3. Барабаш, В. А., Глєбова Л. В., Мехеда А. М. Науково-дослідницька діяльність у процесі формування професійної компетентності студентів-інформаційників. Соціум. Документ. Комунікація. Серія: Історичні науки. Переяслав-Хмельницький, 2020. Вип. 10. С. 216–239. DOI: https://doi.org/10.31470/2518-7600-2020-10-216-239.
4. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні: правові засади функціонування. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2013. Випуск 203. Том 215 С.128-133. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2013_215_203_30.
5. Батечко Н. Методологія освітології: синергетичний аспект. Освітологічний дискурс. 2017, № 1-2 (16-17). С. 1-12.
6. Батечко Н. Сучасна магістратура в Україні як акмесинергетична система. ОСВІТОЛОГІЯ, OŚWIATOLOGIA. Випуск 3, 2014 С.45-52.
7. Біда О. А. Зміст поняття «дослідницька компетентність» у вітчизняній та зарубіжній літературі. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки», (15). 2017. URL: https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/1915.
8. Бірук Н. П. Професійно-творчий розвиток особистості педагога-дослідника в умовах діяльності науково-педагогічної школи. автореф. дис. … канд.пед. наук : 13.00.04. Житомир. 2021. 22 с.
9. Бобрицька В. І. Професійна підготовка магістрів у галузі освіти в україні: сучасні виклики, проблеми, знахідки. URL: https://jrnl.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12457/16830.
10. Бондаренко Л. І. Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. № 7 (312). Ч.2 2017. С. 11-18.
11. Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. URL: https://vspu.edu.ua/.
12. Вітвицька С. С. Формування дослідницької культури майбутніх магістрів освіти як наукова і практична проблема. Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. «Полісся». Житомир, 2021. Вип. 15. С. 17-21. URL: http://eprints.zu.edu.ua/34282/1/%D0%92%D1%96%D1%82%D0%B2%D0%B8%D1%86%D1%8C%D0%BA%D0%B0%20%D0%A1.%D0%A1..pdf.

13. Головань М. С., Яценко В. В. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. С. 55-62.

14. Горизонт 2020. URL: https://mon.gov.ua/ua/nauka/yevrointegraciya/ramkovi-programi-z-doslidzhen-ta-innovacij-gorizont-2020-ta-gorizont-yevropa-ta-iniciativi-yevropejskoyi-komisiyi-yevropejskij-zelenij-kurs/gorizont-2020.

15. Державна архівна служба України. URL: https://archives.gov.ua.

16. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). від 3 листопада 1993 р. N 896, Київ. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF#Text.

17. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. URL: https://dspu.edu.ua/.

18. Європейська Інтеграція. URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/yevropejska-integraciya.

19. Загородня Л. Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності дошкільна освіта у вітчизняній теорії та практиці. Наукові записки БДПУ Серія: Педагогічні науки. Вип.2. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 19-30.

20. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.

21. Закон України «Про освіту». 1991. № 1060-XII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.

22. Звіт про наукові, дослідницькі та інноваційні показники ЄС за 2022 рік. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/knowledge-publications-tools-and-data/publications/all-publications/science-research-and-innovation-performance-eu-2022-report_en.

23. Карпова Л. Дослідницька компетентність вчителя нової української школи. Молодь і ринок. №1 (168), 2019 С.85-89.

24. Кафедри ЮНЕСКО. URL: https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/kafedri-yunesko.

25. Кисла О. Ф. Формування дослідницької компетентності студентів магістратури під час асистентської практики. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=VchdpuP_2015_125_79.

26. Коломієць А., Лазаренко Н., Громов Є. Концептуальні засади розвитку наукової діяльності педагогічного університету на сучасному етапі розвитку суспільства. Освітній простір України. 2017. Вип. 9. С. 74-80. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2017_9_14.

27. Кремень В. Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму. К. Педагогічна думка, 2012. 368 с.

28. Лучанінова О. П. Сучасні підходи до розвитку дослідницької компетентності магістрів з професійної освіти у процесі підготовки кваліфікаційної роботи. Імідж сучасного педагога. 2022. № 5 (206). С. 10-15. DOI: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-5(206)-10-15.

29. Макаренко О. В. Формування дослідницької компетентності майбутніх лікарів на засадах організації їхньої пізнавальної діяльності. Journal «ScienceRise: Pedagogical Education». №6(14)2017 С. 36-39.

30. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

31. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих педагогічних закладах України (історико-педагогічний аспект). Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків: «ОВС», 2001. 256 с.

32. МОН співпраця з ЮНЕСКО. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/yunesko.

33. МОН України. URL: https://mon.gov.ua/ua/.

34. Моторіна В. Г. Формування науково-дослідницької компетентності магістрів математики. Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції. Полтава, 2019. С. 59-63.

35. Наказ МОН України «Про затвердження положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах». N 161 від 2.06.1993. Київ. 1993. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93#Text.

36. НАН України. URL: https://www.nas.gov.ua/.

37. Національний освітньо-науковий глосарій. К.: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 524 с.

38. Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: https://www.ukma.edu.ua/.

39. Ножко І. О. Формування дослідницької компетентності майбутніх магістрів з пожежної безпеки у професійній підготовці. автореф. дис. … канд.пед. наук : 13.00.04. Переяслав-Хмельницький. 2018. 21 с. URL: http://ephsheir.phdpu.edu.ua:8081/xmlui/handle/8989898989/3490.

40. Огієнко О. І. Інноваційний потенціал модульних технологій, що базуються на компетенціях, у професійній освіті. Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-методичний журнал. Львів. 2010. № 4. С. 62-70.

41. Огнев'юк В. О., Сисоєва С. О. Освітологія – науковий напрям інтегрованого дослідження сфери освіти. Рідна школа: щомісячн. наук.-пед.журнал. № 4-5 (988-989), квітень–травень, 2012. С. 44-51.

42. Онопа В. А. Модель формування науково-дослідницької компетентності магістра технічного напряму. Scientific and pedagogicalinternship. Wloclawek, Republic of Poland. May 16 –June 26, 2022. С. 56-61. DOI: https://doi.org/10.30525/978-9934-26-273-9-11.

43. Офіс Президента України. URL: https://www.president.gov.ua/.

44. Перелік заходів кафедр ЮНЕСКО в Україні. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/mizhnarodna/UN/plan-zakhodiv-na-2018-r201712300355.doc.

45. Перелік напрямів базової освіти та кваліфікаційних рівнів у навчальних закладах України. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. N 507. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/507-97-%D0%BF#Text.

46. План дій – Міжнародна наукова рада (council.science). URL: https://council.science/uk/actionplan/.

47. Положення про акредитацію вищих навчальних закладів. Постанова Кабінету Міністрів України від 1 червня 1992 р. N 303, Київ. 1992. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/303-92-%D0%BF#Text.

48. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : постанова Кабінету Міністрів України від 20.01.1998 № 65. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-%D0%BF#Text.

49. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. К.: К.І.С., 2004. 112 с.

50. Пометун О. Технології – це відповідь. А про що ми запитуємо? Рідна школа. 2011. № 8-9. С. 23-27.

51. Постійне представництво України при ЮНЕСКО. URL: https://unesco.mfa.gov.ua/.

52. Про вищу освіту: Закон України від 17.01.02 № 2984-III // ВВР. № 20. С. 134.

53. Про державний вищий навчальний заклад. Постанова Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. N 1074 Київ. 1996. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-%D0%BF#Text.

54. Про Національну доктрину розвитку освіти. м. Київ, 17 квітня 2002 року N 347/2002. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text.

55. Рада Європи. URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/rada-yevropi.

56. Радул В. В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. Рідна школа. 2011. № 3 С. 15-20.

57. Сисоєва С. О. Освіта як об’єкт дослідження. Шлях освіти. № 2. 2011. С. 5-11.

58. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навчальний посібник. Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2016. 156 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19333/1/NavchalnijPosibnykKozak%20v4%2B.pdf.

59. Співпраця з міжнародними організаціями. URL: https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami.

60. Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL: https://sspu.edu.ua/.

61. Цапко А. М. Особливості організації підготовки магістрів в середньовічному університеті. Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск: «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». 3(54) 2014. С. 216-219. URL : www.cuspu.edu.ua/do.

62. Чернякова Ж. Формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії у процесі докторської підготовки. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%BD%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%B02.pdf.

63. Штонда О. Г., Білецька С. А., Проскурня О. І. Формування дослідницької компетентності магістрів педагогічних університетів у процесі науково-дослідної практики. Наукові

записки кафедри педагогіки. (51), 2022. С. 105-112. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12.

64. «Освіта для всіх» в діяльності ЮНЕСКО. URL: http://eustudies.history.knu.ua/uk/viktoriya-pilkevych-osvita-dlya-vsih-v-diyalnosti-yunesko/.
65. Bologna beyond 2010. URL: https://www.ehea.info/cid101087/bologna-beyond-2010.html.
66. Bologna Process. URL: https://www.ehea.info/.
67. European Commission. Commission Staff Working Document accompanying A new ERA for Research and Innovation. SWD(2020) 214 final. 2020. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020SC0214.
68. Erasmus+. URL: https://erasmusplus.org.ua/.
69. European Commission. URL: https://commission.europa.eu/index_en.
70. Council of Europe. URL: https://www.coe.int/en/web/portal.
71. European Higher Education Area and Bologna Process. URL: http://www.ehea.info/index.php.
72. European Parliament resolution of 8 July 2021 on a new ERA for Research and Innovation (2021/2524(RSP)) (europa.eu). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021IP0353.
73. European Strategy for Universities. URL: https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf.
74. General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005. URL: https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/37/9/2005_Bergen_BFUG_Report_577379.pdf.
75. Global approach to research and innovation: Europe's strategy for international cooperation in a changing world - Wednesday, 6 April 2022 (europa.eu). URL: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2022-0112_EN.html.
76. H2020 Programme. URL: https://cinea.ec.europa.eu/programmes/horizon-europe/h2020-programme_en.
77. Higher education initiatives. URL: https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education.
78. Horizon 2020. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-2020_en.
79. Ministerial Conference Bologna 1999 // European Higher Education Area and Bologna Process. URL: http://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999.
80. OECD Research and Innovation. URL: https://www.oecd.org/science/.
81. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). URL: https://www.oecd.org/.
82. ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers - European Commission (europa.eu) https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en
83. Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. URL: https://www.ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html.

84. The Activities of the Bologna Follow-Up Group. URL: https://www.ehea.info/cid102127/bfug-2003-2005.html.

85. The Bologna Declaration of 19 June 1999 // European Higher Education Area and Bologna Process. URL: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf.

86. The EU's global approach to research and innovation (europa.eu). URL: https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2022/733550/EPRS_BRI(2022)733550_EN.pdf.

87. UNESCO. Recommendation on Open Science. 23 November 2021. URL: https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-science.

88. World Bank. URL: https://www.worldbank.org/.

89. European Commission. Erasmus Mundus Joint Masters (students). URL: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-masters.

ГЛАВА ІІ

ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ У ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

2.1. Сучасні тенденції розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України в умовах модернізації вищої освіти

Індивідуальні освітні траєкторії дослідницької підготовки

Індивідуальна освітня траєкторія пов’язує можливості освітньої програми з інтересами, досвідом і потребами здобувача. У матеріалах Державної служби якості освіти України цей підхід розкрито стосовно закладу загальної середньої освіти [27]. Для магістратури його застосування потребує врахування іншого рівня самостійності: здобувач бере участь у визначенні теми дослідження, обирає доступні компоненти програми та узгоджує власний план роботи з науковим керівником.

О. Мариновська, яка досліджувала методологічні аспекти проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога, визначає тісний взаємозв’язок між поняттями індивідуальної траєкторії та професійною компетентністю викладача таким чином: компетентність – це результат, котрий досягається у процесі професійної підготовки, а індивідуальна траєкторія – це процес досягнення результату. Індивідуальна освітня траєкторія визначається автором як індивідуальна, персоналізована модель саморегулювання власної пізнавальної діяльності з метою розвитку професіоналізму та професійно-педагогічної компетентності [51, с. 69].

Л. Нємець, К. Сегіда, М. Логвинова досліджували індивідуальні освітні траєкторії студентів та їх роль у забезпеченні якості вищої освіти та дійшли висновку, що індивідуальна освітня траєкторія – це персоналізований шлях самореалізації особистісного потенціалу майбутнього фахівця, що сформувався з урахуванням його інтересів, здібностей, мотивації, потреб, досвіду і

можливостей та ґрунтується на виборі здобувачами освіти форм, методів, видів і темпу пізнавальної діяльності та вільному виборі освітніх програм, вибіркових навчальних дисциплін, рівня їх складності, методів контролю. Автори вважають, що індивідуальна освітня траєкторія здобувачів освіти в закладі вищої освіти може бути зреалізована тільки через розробку індивідуального навчального плану. Науковці наводять й інші підходи до трактування поняття індивідуальної освітньої траєкторії, а саме: як певної послідовності елементів пізнавальної діяльності студента з реалізації індивідуальних освітніх цілей, що відповідають мотивації, здібностям, інтересам, можливостям; як персональний шлях пізнавальної діяльності на основі реалізації особистого творчого потенціалу студента; як програма індивідуальної активності студента, зміст та спрямованість якої визначаються мотивованістю та готовністю до власного вибору. Важливою характеристикою індивідуальної освітньої траєкторії науковці вважають темп навчання, котрий визначає продуктивність пізнавальної діяльності здобувачів освіти, рівень засвоєння навчального матеріалу, що насамперед залежить від індивідуальних особливостей студентів, ступеня підготовленості, пізнавальної мотивації [46, с. 52].

У розглянутому Л. Нємець, К. Сегідою та М. Логвиновою колі підходів індивідуалізація пов’язана з можливістю визначати освітні цілі, добирати ресурси та враховувати темп пізнавальної діяльності [46, с. 56]. У дослідницькій підготовці ці положення конкретизуються через вибір проблематики та способів роботи в межах вимог освітньої програми. Важливим є співвідношення свободи вибору й обов’язкових результатів навчання.

О. Білоус , П. Самойленко, які досліджували особливості запровадження та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у процесі педагогічної практики майбутніх учителів на другому (магістерському) рівні вищої освіти, обрали спрямовуючим орієнтиром розробки та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії матрицю компетенцій майбутнього фахівця. Проєктування проводилося відповідно до професійного стандарту. Педагогічна практика розглядалася як освітньо-професійне середовище для створення індивідуальної

освітньої траєкторії, котре забезпечувало здобувачу освіти суб'єктну позицію у виборі, розробці та реалізації індивідуального пізнавального алгоритму за умови педагогічного супроводу керівника педагогічної практики. Значення освітнього середовища, створеного у період педагогічної практики, автори вбачають у можливості реалізації індивідуальних траєкторій пізнавальної діяльності студентів [11, с. 112].

П. Самойленко розглядає індивідуальну освітню траєкторію здобувача вищої освіти як унікально-індивідуальний шлях професійного й особистісного саморозвитку, що включає вільний вибір змісту, форм, методів, засобів й темпу вирішення визначених завдань за умови ефективної педагогічної підтримки педагога. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії передбачає розробку індивідуальної освітньої програми та індивідуального освітнього маршруту. Конкретизація індивідуальної освітньої траєкторії студента відбувається при складанні індивідуальної освітньої програми, де визначаються цілі, завдання, вихідні характеристики рівня готовності магістранта до виконання навчальних завдань, форми та методи реалізації визначених завдань. Послідовність виконання запропонованих навчальних завдань та терміни їх виконання визначається в індивідуальному освітньому маршруті, що орієнтовно передбачає індивідуальний темп формування професійних компетентностей. Індивідуальний освітній маршрут, індивідуальна освітня програма та індивідуальна освітня траєкторія створюються у процесі консультативних зустрічей та розглядаються як програма особистісно-професійного саморозвитку здобувача освіти [54, с. 23].

На основі аналізу літератури науковцями (Т. Коростіянець) здійснено узагальнення різних підходів до розуміння поняття індивідуальної освітньої траєкторії, а саме: як персоналізований шлях творчої реалізації наявного інтелектуального потенціалу; як процес виявлення та розвитку здібностей, що відбувається в освітньому процесі; як певна послідовність етапів пізнавальної діяльності по реалізації особистих та професійних цілей відповідно до здібностей, мотивації, можливостей, інтересів за умови координаційної,

організаційної та консультативної допомоги педагога; як виявлення стилю пізнавальної діяльності здобувача освіти, сформованого відповідно до мотивації, рівня підготовленості. У результаті Т. Коростіянець пропонує власне визначення, а саме авторка розглядає індивідуально-освітню траєкторію студента як розробку та реалізацію освітньої програми, де обумовлюється позиція здобувача та можливий проєкт пізнавальної діяльності. Індивідуальна освітня програма надається здобувачу освіти для розуміння свого «індивідуального освітнього маршруту». Структура індивідуальної освітньої траєкторії включає наступні елементи: цільовий як постановка цілей і визначення провідних напрямів отримання освіти, що визначається відповідно до державного освітнього стандарту та індивідуальних потреб й основних мотивів здобувача освіти; змістовний, що відображає зміст, передбачений конкретною освітньою програмою; технологічний, котрий пропонує новітні технології, форми, методи й методики навчання; діагностичний, що визначає систему діагностики досліджуваного феномену; організаційно-педагогічний, що регламентує умови реалізації відповідно до характеристики конкретного студента (рівень готовності, пізнавальні потреби); результативний [32].

Таким чином, визначимо основні характеристики досліджуваного феномену: 1) індивідуальна освітня траєкторія магістранта розробляється та виконується через вільний вибір освітньої програми, набору навчальних дисциплін, дисциплін за вибором, а також форм і методів навчання; 2) індивідуальна освітня траєкторія магістранта конкретизується в індивідуальному навчальному плані; 3) індивідуальний навчальний план складається на один навчальний рік на основі особистого вибору студентом переліку навчальних дисциплін; 4) важливим шляхом реалізації індивідуальної освітньої траєкторії є участь магістрантів у програмах академічної мобільності.

Розвиток логічного й творчого мислення

Дослідницька робота потребує здатності висувати нові припущення та перевіряти їхню обґрунтованість. Тому розвиток творчого мислення має поєднуватися з опануванням логічних операцій, точним використанням понять і

критичним аналізом доказів. Цей зв'язок дозволяє розглядати педагогічну проблему з різних позицій, зберігаючи послідовність наукової аргументації.

Ефективний розвиток творчого мислення магістрантів вимагає системного підходу до цього процесу. У науковій літературі (О. Акімова) представлена авторська система розвитку досліджуваного феномену, котра включає такі компоненти: 1) стратегічно-цільовий, котрий визначає оновлені стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти та передбачає становлення особистісної та професійної готовності студентів до роботи в сучасному, динамічному, кризовому соціумі, що може бути досягнуто через зміну навчальних цілей до набуття студентами здатності розв'язувати пізнавальні, професійні та особистісні проблеми; зміну освітніх технологій від репродуктивних до розвивальних педагогічних технологій, котрі можуть забезпечити випереджальний характер вищої педагогічної освіти; зміни змісту педагогічної освіти за ознаками новизни, обсягу й структури його побудови (практична значущість, фундаментальність, базовість і варіативність); міждисциплінарної інтеграції; 2) навчально-визначальний, котрий передбачає розвиток освітніх парадигм – від традиційної до розвивальної освіти, результатом цього процесу має стати розвиток таких властивостей особистості, як здатність вирішувати педагогічні задачі на творчому рівні, критично мислити та аналізувати педагогічні ситуації, обґрунтовувати власну професійну позицію, своє педагогічне кредо; 3) особистісний, пов'язаний з актуалізацією ролі творчих інтелектуальних здібностей, що розкриваються через такі положення: здібності, як індивідуальні психологічні властивості особистості, притаманні людини протягом життя, тому доцільним є надання можливостей для їх розвитку в освітньому середовищі закладу освіти; , відповідного цим здібностям; 2) здібності можна розвивати в освітньому процесі через «прирощення способів розумової діяльності» [1, с. 9].

Логічне мислення забезпечує визначеність понять, послідовність міркування та обґрунтованість висновків. Поняття є формою мислення, що відображає істотні ознаки предметів або явищ; його зміст становить сукупність

цих ознак, а обсяг — сукупність об’єктів, до яких воно застосовується. У дослідницькій роботі магістранта важливо послідовно використовувати поняття, розрізняти близькі за значенням категорії та пояснювати обрані визначення. Цьому сприяють операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення й абстрагування [3].

Змішане навчання може підтримувати розвиток логічного мислення за умови змістовного поєднання самостійної роботи, групового обговорення та зворотного зв’язку [4]. Результат визначається характером завдань: необхідністю пояснити хід міркування, зіставити аргументи й перевірити висновок. Використання освітньої платформи саме по собі не забезпечує розвитку цих умінь.

У результаті теоретичного аналізу було зроблено висновок, що для розвитку творчого мислення магістрантів необхідним є активно-творчий тип набуття знань, котрий розуміється як розумова діяльність, або творча дія, що набуває статусу досвіду. Цей досвід є позитивним для майбутньої практичної педагогічної діяльності, а знання, набуті у процесі активного пізнання, характеризуються креативністю. Саме з активно-творчим засвоєнням знань пов’язаний процес вирішення педагогічних задач, адже він відповідає природі мислення як процесу, спрямованого на пізнання або відкриття нових знань та шляхів реалізації практичних проблем. У цьому підході розв’язання творчих педагогічних задач можливе за умови використання під час їх розв’язання теоретичних положень. Науковці додержуються думки, що розвиток творчого мислення потребує оволодіння магістрантами його основними принципами, такими як: розуміння домінуючих теоретичних педагогічних ідей; пошук різних шляхів знаходження рішення; вихід за межі логічного педагогічного мислення; прийняття можливості випадковості [2, с. 16].

Н. Шиліна, яка досліджувала проблему розвитку творчого мислення магістрів, здійснила огляд зарубіжних підходів до досліджуваної проблеми. У зарубіжних дослідженнях представлено деякі аспекти проблеми творчого мислення, а саме : взаємозв’язок творчого та критичного мислення (Eva M.

Brodin) – автор зауважує, що критичне мислення іноді заважає виявленню творчості та вільному пошуку різноманітних підходів до наукової істини [71, с. 972]; виокремлено засоби розвитку творчого мислення (D. Dumitru) –до важливих засобів розвитку творчого і критичного мислення автор відносить включення у навчальні плани підготовки магістрів дисциплін, що сприяють критичному способу мислення, а саме гуманітарних наук, культурології, мистецтва [72, с. 873]; здійснено дослідження впливу творчої самоефективності на креативність аспірантів та магістрантів на внутрішню мотивацію (Jibao Gu, Changqing He та Hefu Liu) – автори взявши за основу соціальну когнітивну теорію та теорії лідерства розробили теоретичну модель, котра пов'язує стилі педагогічного керівництва (директивний та підтримуючий) з творчістю через когнітивні фактори (внутрішню мотивацію та творчу самоефективність [74, с. 722]; розроблена синтетична модель творчості (Yan Wang, Qinlong Hou) – авторами запропонована модель творчого мислення, що включала дивергентне мислення, конвергентне мислення та інсайт (раптове виявлення оригінальності) [77, с. 3].

Класичними у педагогіці творчості є дослідження П. Торренса та Дж. Гілфорда, які виокремили такі ознаки творчого мислення: дивергентність як здатність особистості бачити досліджуваний об'єкт різнобічно та виявляти нові шляхи його використання, виходячи іноді за межі звичних уявлень; гнучкість як здатність продукувати ідеї, знаходити різноманітні рішення, об'єднувати суперечливі положення; оригінальність як самобутність висловлювань, незвичайність прийнятих рішень, що відходять від шаблону; самостійність як здатність приймати рішення, що відходять від традиції неконформність рішень; новизна як відсутність подібних результатів у інших авторів [70, с. 256].

С. Сисоєва виокремила ознаки педагогічної креативності, що визначає здатність магістрантів до виявлення творчого мислення, а саме це : соціальна й моральна свідомість; пошуковий стиль професійного мислення; володіння інтелектуальними операціями аналізу, обґрунтовування, синтезу, узагальнення; здатність до проблемного бачення ситуації; наявність творчої фантазії та

розвинутого уявлення; особистісні якості, такі як безкорисність, сміливість, здатність до прийняття ризикованих рішень, ентузіазм, цілеспрямованість, допитливість; сформована мотивація самореалізації, пізнавальний інтерес; прагнення досягти результат; комунікативні здібності [58, с. 153; 60, с. 36].

Формування творчого мислення магістранта, на думку С. Вітвицької, передбачає певну попередню роботу, а саме : розвиток всіх видів мислення (словесно-логічного; практично-дійового; теоретичного і емпіричного; інтуїтивного, дискурсивного; репродуктивного та продуктивного); вдосконалення розумових операцій узагальнення, аналізу, порівняння, синтезу, класифікації, абстрагування; робити висновки з наявних фактів; доводити істинність суджень; висловлювати думки доказово. Тобто, на думку автора, формування творчого мислення означає одночасний розвиток його складових, всіх видів розумових операцій, логічних умінь та прийомів. Ефективний розвиток творчого мислення магістрантів має бути забезпечений наявними творчими можливостями, що розглядаються як певна система інтелектуальних та творчих властивостей особистості, котра складається з підсистем: спрямованості (інтереси, мотиви, потреби); характерологічних властивостей (цілеспрямованість, сумлінність); здібностей і творчих процесів. До творчих якостей особистості автор відносить: інтуїцію, дивергентність мислення, творчу уяву, оригінальність, інтелектуальну активність [16, с. 89].

До компонентів творчого потенціалу О. Ємчик відносить: усвідомлення творчого характеру обраної професії; спрямованість особистості на творчу діяльність; опанування базовими педагогічними знаннями; оволодіння творчими вміннями та основами педагогічної майстерності; розвиток відповідних якостей особистості майбутнього фахівця; аналітико-синтетичними уміннями, вдосконалення професійних умінь, їх реалізація на творчому рівні; розвиток педагогічної творчості та самовдосконалення [21, с. 18].

Сутність творчого мислення, на думку деяких науковців (Б. Новіков, Т. Руденко, Г. Костроміна), полягає у здатності особистості досягати творчих результатів, висуває оригінальні ідеї, формувати інноваційні судження задля

вирішення проблеми. До структурних компонентів творчого мислення автори відносять: проблемну ситуацію, творчу активність, спрямовану на розв'язання задачі та відповідна свідомість, котрій властивий аналіз, синтез та творчий результат. Головною мотивацією творчого мислення є пізнавальний інтерес, адже творче мислення спрямовує інтелектуальний процес на вирішення певної задачі, а результатом є процес саморозвитку та самоактуалізації особистості. Самореалізація особистості сприяє розвитку творчого потенціалу, створенню творчого продукту, оригінальної ідеї, нового бачення проблеми та генерація знання. Важливим механізмом творчого мислення науковцями визначається рефлексія, котра визначає особистісну зумовленість здійснення творчого процесу та включає самоаналіз власного мислення, особливостей особистості на основі самоспостереження. При цьому виокремлюється два типи рефлексії: інтелектуальна рефлексія та особистісна рефлексія [47, с. 31].

Культура дослідницької співпраці

Культура дослідницької співпраці охоплює способи спільної роботи, розподіл відповідальності та етичні норми взаємодії. Для магістранта вона формується у взаєминах із науковим керівником, роботі дослідницької групи та фаховому обговоренні результатів. Її важливою ознакою є готовність пояснювати власні рішення й ураховувати аргументовані зауваження.

Історико-педагогічні праці про діяльність кафедр та організацію студентської науки дозволяють простежити інституційні передумови такої взаємодії [9; 22]. Водночас сучасну магістерську підготовку не слід ретроспективно поширювати на весь досвід студентської наукової роботи другої половини XX століття. Для встановлення наступності потрібно зіставляти завдання, склад учасників і документально зафіксовані форми діяльності відповідного періоду.

Дослідницька співпраця потребує домовленостей щодо внеску учасників, використання матеріалів та представлення спільного результату. Розподіл завдань має давати кожному учасникові можливість виконати змістовну частину роботи. Під час обговорення важливо відокремлювати критику аргументу від

оцінювання особистості, а розбіжності розв’язувати через звернення до даних і методологічних підстав.

Нормативним орієнтиром академічної доброчесності є стаття 42 Закону України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII [78]. На інституційному рівні її положення конкретизуються у внутрішніх документах та процедурах університету. Навчальна робота має пояснювати правила цитування, межі допустимої допомоги, відповідальність за достовірність даних і порядок визнання авторського внеску. Перевірка текстових збігів є допоміжним засобом аналізу й не замінює фахового розгляду змісту роботи.

Публікації про академічну доброчесність і якість досліджень [5; 7; 12; 17] дозволяють розглядати відповідальність дослідника як складник професійної культури. Для її розвитку потрібні не лише контрольні процедури, а й практика доброчесної роботи: збереження відомостей про джерела, точне відтворення чужої думки, прозорий опис методів і пояснення обмежень висновку.

Міжнародне партнерство розширює коло наукових контактів та можливості обміну досвідом [68]. Його значення для підготовки магістранта залежить від змісту його участі: виконаного завдання, отриманого відгуку та можливості доопрацювати роботу. Кількість заходів або публікацій характеризує активність, але не може бути єдиним показником дослідницької компетентності.

Ресурсні умови співпраці включають доступ до джерел, інструментів аналізу, місця для спільної роботи та часу на консультації. Потребу у вдосконаленні цих умов слід визначати за конкретними труднощами здобувачів і викладачів. Твердження про зростання фінансування, розширення лабораторної бази чи підвищення результативності потребують відповідних даних; їх не можна виводити лише з переліку запланованих заходів.

Для організації дослідницької підготовки важливо поєднати індивідуальну відповідальність із можливістю отримати фахову підтримку. Така взаємодія створює умови для самостійної роботи магістранта і водночас дозволяє своєчасно виявляти помилки. Її педагогічне значення розкривається через якість дослідницьких рішень та обґрунтованість спільного результату.

2.2. Дидактичні концепти та освітньо-наукові механізми розвитку дослідницької компетентності магістрантів

Визначені в попередньому параграфі тенденції потребують конкретизації на рівні змісту, методів і організації магістерської підготовки. У цьому контексті дидактичні концепти розглядаємо як вихідні положення, що визначають логіку дослідницького навчання, а освітньо-наукові механізми — як способи їх реалізації у навчальних завданнях, практичній підготовці та самостійній науковій роботі магістрантів. Такий підхід дає змогу з'ясувати, як опанування педагогічної теорії переходить у здатність ставити дослідницькі питання, обирати методи їх вивчення й обґрунтовувати отримані результати [40].

Потребу в переосмисленні підготовки майбутнього викладача С. Сисоєва пов'язує із суперечністю між творчим характером професійно-педагогічної діяльності та формалізованими способами її опанування. Орієнтація освіти на розвиток особистості, утвердження партнерських відносин і зміни професійного середовища вимагають від викладача самостійних рішень. Водночас засвоєння знань не завжди супроводжується готовністю застосовувати їх у нових ситуаціях [60, с. 89]. Для дослідницької підготовки це означає необхідність поєднувати вивчення теоретичних положень із завданнями, у яких магістрант визначає проблему, обґрунтовує спосіб її розв'язання та оцінює межі застосування одержаних висновків.

Нормативні орієнтири та проєктування змісту підготовки

Побудова магістерських програм передбачає узгодження нормативних вимог із цілями конкретної програми та науково-педагогічними можливостями університету. Закон України «Про вищу освіту», Концепція організації підготовки магістрів і стандарт вищої освіти визначають рамкові вимоги до підготовки, тоді як освітня програма конкретизує її спрямованість, результати навчання та склад освітніх компонентів [24; 41; 42].

Для аналізу підготовки за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» нормативним орієнтиром є стандарт другого (магістерського) рівня,

затверджений наказом МОН України від 11 травня 2021 р. № 520. Позначення спеціальності в цьому параграфі використано відповідно до зазначеного документа. Стандарт установлює вимоги до компетентностей, результатів навчання, обсягу підготовки та атестації, але не визначає єдиного для всіх університетів переліку навчальних дисциплін [41].

За цим стандартом обсяг освітньо-професійної програми становить 90 кредитів ЄКТС, із яких щонайменше 10 відводиться на практику та щонайменше 10 — на магістерське дослідження. Обсяг освітньо-наукової програми становить 120 кредитів ЄКТС, а дослідницька складова — не менше 30 % її обсягу. Отже, дослідницька підготовка передбачена в обох типах програм, хоча її обсяг і спрямованість відрізняються.

У науковому аналізі магістерської освіти Н. Мачинська розглядає дослідницьку, професійну та кар’єрну спрямованість програм [36, с. 98]. Таке розмежування характеризує їхні цільові орієнтири. Натомість нормативне розрізнення освітньо-професійних та освітньо-наукових програм стосується типів програм здобуття ступеня магістра. Ці класифікації належать до різних площин аналізу й не мають ототожнюватися.

Окремого розмежування потребують ліцензування освітньої діяльності та акредитація освітньої програми. Перше пов’язане з визнанням спроможності провадити освітню діяльність відповідно до встановлених умов; друга — з оцінюванням якості програми та її реалізації. Наявність ліцензії не замінює оцінювання досягнутих результатів навчання.

У дидактичному вимірі нормативні вимоги мають бути переведені в послідовність взаємопов’язаних навчальних дій. Для кожного результату навчання необхідно визначити, у межах яких освітніх компонентів він формується, які завдання забезпечують його досягнення та за якими ознаками оцінюється виконана робота. Таке узгодження запобігає ситуації, коли дослідницька компетентність задекларована в програмі, але її формування фактично покладено лише на підготовку кваліфікаційної роботи.

Зміст магістерської підготовки доцільно розглядати в єдності предметного знання, методологічної підготовки та досвіду застосування дослідницьких процедур. Відповідно, компетентнісна спрямованість програми виявляється у доборі завдань, які потребують використання знань для аналізу освітніх проблем, а міждисциплінарність — у залученні різних способів пояснення та вивчення цих проблем [29]. Методи навчання забезпечують опанування змісту, проте не підміняють його: використання проєктної роботи або цифрової платформи саме собою не визначає, яких дослідницьких результатів досягне магістрант.

Принципи добору й організації навчального матеріалу

Основою дослідницької підготовки є принцип науковості. У трактуванні Н. Мачинської він передбачає опанування наукових знань, урахування логіки й історії їх розвитку, використання відповідної термінології та ознайомлення з методами пізнання [36]. Його реалізація в магістратурі потребує роботи з джерелами, у яких можна простежити не лише результати дослідження, а й підстави їх отримання. Тому аналіз наукової праці має охоплювати дослідницьку проблему, спосіб збирання даних, аргументацію та обмеження висновків.

Принцип зв’язку теорії з практикою визначає спрямованість знань на пояснення й дослідження освітніх ситуацій. Н. Постригач наголошує на необхідності оновлення змісту педагогічної освіти, узгодження навчання з контекстами професійної діяльності, підтримки автономії педагога та розвитку рефлексії [50, с. 13]. У магістерській підготовці цей принцип реалізується через завдання, у яких теоретична модель допомагає сформулювати питання до практики, а практичні спостереження — уточнити застосовність моделі.

Важливою є також послідовність ускладнення дослідницьких завдань. Самостійне дослідження передбачає попереднє опанування окремих процедур: пошуку літератури, визначення понять, аналізу методів, добору інструментів і роботи з даними. Якщо ці процедури відпрацьовуються ізольовано, здобувач може володіти окремими вміннями, але відчувати труднощі з побудовою цілісного дослідження. Тому навчальні завдання мають поступово об’єднуватися навколо проблеми, що потребує кількох взаємопов’язаних дій.

Критерії добору навчального матеріалу охоплюють його наукову обґрунтованість, пізнавальну цінність, професійну й суспільну значущість. У праці Н. Мачинської підкреслено світоглядне, пізнавальне, суспільне та практичне значення навчальних дисциплін, а також роль якості їх викладання [36]. Для дослідницької підготовки ці положення конкретизуються через добір матеріалу, який дає змогу зіставляти пояснення, аналізувати суперечливі результати та встановлювати межі наукового знання.

Зазначений підхід не зводить мету магістерської освіти виключно до дослідницької діяльності. Підготовка майбутнього викладача охоплює також педагогічні, комунікативні й організаційні завдання. Дослідницька складова поглиблює цю підготовку, забезпечуючи обґрунтованість професійних рішень і здатність осмислювати власну практику [36].

Змістові складники дослідницької підготовки

Теоретична підготовка забезпечує розуміння освітніх явищ і наукових підходів до їх пояснення. Вона охоплює педагогічні теорії, філософські засади освіти, проблеми розвитку освітніх систем і методологію досліджень [41]. Її дослідницьке значення полягає в тому, що магістрант навчається визначати теоретичні підстави власної роботи та обґрунтовувати вибір понятєвого апарату.

Методологічна підготовка має забезпечувати узгодженість проблеми, мети, дослідницьких питань і методів. Залежно від характеру завдання магістрант опановує кількісні, якісні або змішані підходи до збирання й аналізу даних. Вибір методу повинен випливати з дослідницького питання та особливостей матеріалу. Зокрема, застосування статистичних процедур потребує розуміння їхніх передумов, а інтерпретація якісних даних — чіткого опису способу аналізу.

У розглянутих джерелах зміст підготовки пов’язано з поєднанням теоретичного навчання, практики, спеціальних курсів і самостійної дослідницької роботи [40; 41]. Ці складники доцільно узгоджувати за їхніми функціями: теорія забезпечує пояснювальні засоби, методологія — логіку

пошуку, практика — контекст постановки й вивчення проблем, а кваліфікаційна робота — можливість поєднати набуті вміння.

О. Проценко описує підготовку майбутніх викладачів через вивчення педагогіки та психології вищої школи, методики викладання, методології наукових досліджень, управління освітнім процесом, а також курсів професійно-особистісного становлення й освітніх технологій [52]. Наведений перелік відображає відповідний підхід до організації підготовки; його не слід трактувати як універсально обов'язковий набір дисциплін. У конкретній програмі важливо встановити внесок кожного освітнього компонента в досягнення запланованих результатів.

Спеціальні курси можуть поглиблювати дослідницьку підготовку в питаннях інклюзивної освіти, освітніх вимірювань, управління освітою або порівняльного аналізу освітніх систем. Їх добір визначається профілем програми. Наприклад, вивчення інклюзивної освіти може передбачати дослідження доступності освітнього середовища та бар'єрів участі, а освітнього менеджменту — аналіз управлінських рішень і способів оцінювання їхніх наслідків. Такі завдання конкретизують професійну спрямованість підготовки, не обмежуючи її єдиним типом освітнього закладу.

Методи навчання та організація дослідницьких дій

М. Леврінц, Н. Варга та Ю. Попик розглядають дослідницьку компетентність у зв'язку з науково-дослідницькою діяльністю майбутнього педагога. Представлені ними підходи акцентують різні аспекти цього зв'язку: особистісні передумови діяльності, місце дослідницької компетентності в структурі професійної підготовки, володіння знаннями та дослідницькими процедурами, здатність виконувати відповідні професійні функції [75]. Для організації навчання це означає необхідність поєднувати опанування методів із їх застосуванням у змістовних дослідницьких завданнях.

Дослідники пов'язують розвиток компетентності з раннім залученням здобувачів до наукової роботи, аналітичної та проєктної діяльності, використанням активних методів навчання й міждисциплінарних завдань [75]. У

магістратурі таке залучення доцільно розпочинати з перших етапів навчання, узгоджуючи складність роботи з попереднім досвідом здобувача.

Проблемне навчання забезпечує перехід від засвоєння готового пояснення до самостійної постановки питання. Вихідною ситуацією може бути суперечність між результатами різних досліджень, розбіжність між очікуваним і спостережуваним педагогічним результатом або недостатність даних для ухвалення рішення. Робота магістранта полягає у визначенні того, що саме потребує з'ясування, яких відомостей бракує та яким способом їх можна отримати.

Проєктне навчання дає змогу поєднати кілька дослідницьких процедур у завершеній роботі. Водночас не кожний навчальний проєкт є дослідницьким. Створення методичного матеріалу чи освітнього заходу набуває дослідницького характеру тоді, коли передбачає обґрунтоване питання, визначений спосіб отримання даних та їх аналіз. Тому оцінювання проєкту має охоплювати як підготовлений результат, так і підстави прийнятих рішень.

Аналіз педагогічних ситуацій доцільно спрямовувати на розмежування фактичних відомостей, припущень і оцінних суджень. Магістрант має пояснити, які висновки дозволяє зробити наявний матеріал, а для яких потрібні додаткові дані. Семінарське обговорення в такому разі виконує функцію перевірки аргументації: учасники зіставляють способи інтерпретації, виявляють недостатньо обґрунтовані переходи та уточнюють дослідницькі питання.

Вибір методів навчання залежить від етапу підготовки. Н. Батечко, розкриваючи акмесинергетичну модель підготовки викладачів, пов'язує професійне самопізнання з використанням пояснення й інструктажу, саморозвиток — із продуктивними міжпредметними завданнями, а самовдосконалення — із творчою діяльністю [8, с. 57]. Дидактичне значення цього підходу полягає в поступовому розширенні самостійності. Пояснення процедури, її виконання за підтримки викладача та самостійне застосування до нової проблеми можуть становити послідовні етапи опанування дослідницького вміння.

Цифрові інструменти доцільно добирати відповідно до конкретних операцій: пошуку й упорядкування джерел, збирання матеріалу, опрацювання даних, візуалізації та представлення результатів. Їх використання потребує розуміння того, які дії виконує програма, які припущення покладено в основу аналізу та як перевірити результат. Тому цифрова підготовка має включати критичне оцінювання отриманих за допомогою інструментів висновків.

Поєднання навчання, практики та кваліфікаційного дослідження

Освітньо-науковий механізм розвитку дослідницької компетентності вбачаємо в послідовному перенесенні опанованих способів роботи між навчальними дисциплінами, практикою та кваліфікаційним дослідженням. Наприклад, огляд літератури може стати підставою для формулювання питання; його уточнення під час практики — для вибору методів; пробне застосування інструментарію — для перегляду дослідницького плану. Зв’язок між цими етапами має бути змістовним і не зводитися до повторного подання тієї самої роботи з різних дисциплін.

Практична підготовка створює можливість працювати з освітніми ситуаціями в їхньому реальному контексті. Дослідницьке завдання практики може передбачати аналіз освітньої документації, спостереження за організацією навчання, вивчення досвіду учасників освітнього процесу або оцінювання окремого педагогічного рішення. Обсяг і спосіб роботи мають відповідати підготовленості магістранта, умовам бази практики та етичним вимогам.

При цьому необхідно розмежовувати виконання професійного завдання і дослідження його результатів. Проведення заняття засвідчує досвід викладання, але висновок про ефективність застосованої методики потребує визначених критеріїв, належних даних і врахування інших можливих пояснень. Саме таке розмежування надає практиці дослідницької спрямованості.

Кваліфікаційна робота поєднує результати попередньої підготовки. Стандарт 2021 р. передбачає її публічний захист і самостійне розв’язання складної задачі, що потребує дослідження та/або інновацій. Серед результатів навчання визначено роботу з науковою інформацією та розроблення

дослідницьких проєктів; для освітньо-наукових програм додатково конкретизовано планування й виконання досліджень [41].

З огляду на це підготовку кваліфікаційної роботи доцільно організовувати через проміжні результати: обґрунтування проблеми, аналітичний огляд, дослідницький план, опрацьований матеріал і проєкт висновків. Обговорення кожного результату дає змогу своєчасно виявляти неузгодженість між питанням і методом, недостатність даних або надмірне узагальнення. Така організація конкретизує поєднання дослідницької та інноваційної підготовки, розглянуте в науково-методичних джерелах [40; 66].

Забезпечення якості та експертна підтримка змін

Якість дослідницької підготовки залежить від узгодженості програми, кадрового й методичного забезпечення та можливостей здобувачів виконувати передбачені завдання. Н. Мачинська розглядає якість освіти як багатовимірну характеристику, що охоплює освітні програми, наукову діяльність, ресурси й професійну підготовленість викладачів [36, с. 98]. Відповідно, оновлення програми має спиратися на аналіз того, які дослідницькі дії магістранти виконують самостійно, а які викликають систематичні труднощі.

Внутрішнє забезпечення якості передбачає моніторинг програми та внесення обґрунтованих змін [33]. Для дослідницької складової джерелами такого аналізу можуть бути навчальні роботи, результати практики, матеріали проміжних обговорень і кваліфікаційні дослідження. Важливо оцінювати узгодженість проблеми й методів, якість джерельної бази, обґрунтованість інтерпретацій та здатність здобувача пояснити власні рішення.

Експертну підтримку модернізації вищої освіти забезпечує, зокрема, Національна команда експертів з реформування вищої освіти — Higher Education Reform Experts (HERE team). Її діяльність охоплює підтримку освітніх реформ, діалог з Європейським Союзом і поширення результатів проєктів Erasmus+ та попередніх програм ЄС. На інституційному рівні експерти надають консультаційну допомогу закладам освіти, беруть участь у навчальних заходах і підготовці аналітичних матеріалів [73].

Для магістерської підготовки значення такої підтримки полягає в можливості використовувати фахові рекомендації під час перегляду програм та оцінювання освітніх практик. Їх застосування потребує співвіднесення з цілями конкретної програми й умовами її реалізації.

Узагальнення розглянутих положень дає змогу конкретизувати завдання вдосконалення підготовки магістрантів та очікувані результати їх виконання (табл. 2.2.1).

Таблиця 2.2.1.

Завдання вдосконалення дослідницької підготовки магістрантів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Завдання	Спосіб реалізації	Очікуваний результат
Узгодження змісту підготовки з результатами навчання	Визначення внеску освітніх компонентів у дослідницьку підготовку; послідовне ускладнення завдань	Здатність поєднувати предметні знання та дослідницькі процедури
Використання європейського досвіду проєктування й оцінювання програм	Аналіз фахових рекомендацій та адаптація релевантних практик до цілей програми	Прозорість структури підготовки та критеріїв оцінювання
Залучення до дослідницької діяльності впродовж навчання	Виконання взаємопов’язаних завдань від постановки питання до інтерпретації результатів	Самостійність і обґрунтованість дослідницьких рішень
Посилення дослідницької спрямованості практики	Вивчення конкретної освітньої проблеми з використанням відповідних методів	Уміння застосовувати дослідницькі процедури в професійному контексті

Визначені завдання потребують конкретизації на рівні організаційних і методичних рішень. У таблиці 2.2.2 подано напрями змін і матеріали для їх оцінювання.

Таблиця 2.2.2.

Шляхи вдосконалення системи підготовки магістрів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

Напрям змін	Заходи реалізації	Матеріали для оцінювання змін
Оновлення змісту освітніх програм	Перегляд змісту дисциплін і дослідницьких завдань; усунення дублювання; узгодження вимог до робіт	Оновлені програми, матриці відповідності результатів навчання й освітніх компонентів, приклади завдань
Забезпечення дослідницької діяльності	Надання доступу до джерел, даних та інструментів; планування консультацій і проміжного обговорення досліджень	Дослідницькі плани, матеріали консультацій, проміжні звіти та результати робіт
Розвиток міжнародної взаємодії	Організація спільних дослідницьких завдань і фахового рецензування; узгодження результатів навчання для мобільності	Виконані роботи, відгуки партнерів, документи про визнання результатів навчання
Удосконалення організації навчання	Узгодження аудиторної, дистанційної та самостійної роботи; розподіл етапів проєктів; визначення порядку зворотного зв’язку	Календарі виконання завдань, матеріали освітньої платформи, доопрацьовані версії робіт
Підвищення кваліфікації викладачів	Опанування дослідницьких методів і способів оцінювання; обговорення досвіду наукового керівництва	Оновлені методичні матеріали, критерії оцінювання, приклади застосування набутих умінь

Результативність цих заходів доцільно оцінювати за змінами в роботах магістрантів, зокрема за обґрунтованістю дослідницького задуму, відповідністю методів поставленим питанням і якістю аналізу матеріалу. Так конкретизується зв’язок дослідницької діяльності з розв’язанням професійних завдань у сфері освіти [41].

Навчально-методичне забезпечення дослідницької підготовки

У межах освітньої програми дослідницька підготовка може бути представлена окремими дисциплінами або взаємопов’язаними модулями. Їхні

назви, обсяг і статус залежать від програми. Для аналізу дидактичного забезпечення важливо розрізняти функції методологічної, комунікативної та статистичної підготовки й визначати конкретні результати, яких має досягти магістрант.

Зміст дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень» спрямований на обґрунтування дослідницького задуму та планування роботи. Практичним результатом її опанування може бути проєкт дослідження, у якому узгоджено проблему, мету, питання, джерела даних і способи аналізу. Гіпотеза формулюється тоді, коли цього потребує логіка обраного дослідницького підходу. Її наявність не слід перетворювати на формальну вимогу до кожного виду дослідження.

Дисципліна «Наукова комунікація» забезпечує підготовку до письмового й усного представлення результатів. У її межах доцільно відпрацьовувати побудову наукового тексту, розмежування власних положень і запозичень, точність посилань, підготовку анотації та відповідей на фахові зауваження. Завданням може бути доопрацювання тексту після рецензування: магістрант має пояснити, які зауваження враховано, які потребують додаткового аналізу та чому окремі пропозиції не прийнято. Це дає змогу оцінювати змістовність наукової комунікації, а не лише правильність оформлення публікації.

Дисципліна «Статистичні методи в освітніх дослідженнях» покликана забезпечити обґрунтоване опрацювання кількісних даних. Зміст підготовки доцільно вибудовувати від опису даних і характеристик вибірки до перевірки припущень та застосування відповідних аналітичних процедур. Кореляційний, регресійний або факторний аналіз використовують за наявності належних даних і методичних підстав. Опанування програмного забезпечення має супроводжуватися поясненням отриманих показників, обмежень аналізу та меж узагальнення результатів. Виявлений статистичний зв’язок сам собою не доводить причинного впливу.

Навчальні видання підтримують виконання таких завдань, якщо містять зрозумілий виклад методів, розібрані приклади та матеріали для самостійної

роботи. Огляд підручників і посібників подано в додатку 2Б. Їхню придатність для дослідницької підготовки доцільно оцінювати за практичною спрямованістю, науковою актуальністю та можливостями самоперевірки.

Практична спрямованість передбачає наявність завдань, які дають змогу простежити застосування методу до конкретного матеріалу. Актуальність визначається відповідністю змісту сучасному стану знань і точністю опису дослідницьких процедур. Водночас давність видання не є достатньою підставою для відмови від фундаментальної методологічної праці: оцінювати потрібно зміст конкретних положень і сферу їх застосування. Електронні доповнення, тести та навчальні відеоматеріали можуть підтримувати самостійну роботу, якщо узгоджені з її завданнями й забезпечують змістовний зворотний зв’язок.

Узгодження навчальних ресурсів із програмною документацією запобігає розриву між задекларованими результатами та фактичними завданнями здобувачів. Освітня програма визначає цілі й результати підготовки; навчальний план — склад, обсяг і послідовність освітніх компонентів; робочі програми дисциплін — зміст роботи та способи оцінювання. На цьому рівні раніше розглянуті положення про індивідуалізацію, зв’язок теорії з практикою і міждисциплінарність конкретизуються у варіантах завдань, їх послідовності та вимогах до виконання [8; 57].

Методичні рекомендації щодо кваліфікаційної роботи мають чітко розмежовувати вимоги до змісту дослідження та правила його оформлення. До першої групи належать обґрунтованість проблеми, логіка викладу, відповідність методів завданням і доказовість висновків; до другої — структура документа, оформлення посилань, таблиць, рисунків і додатків [34]. Дотримання формальних правил не замінює наукової якості роботи.

Підтримку самостійності забезпечують рекомендації з планування роботи, визначення проміжних результатів і підготовки до консультацій [28]. Аналітичну складову посилюють питання для оцінювання джерел, зіставлення дослідницьких позицій та перевірки власних інтерпретацій [37]. Практичні пояснення щодо застосування методів, представлення даних і підготовки захисту

допомагають пов’язати виконання дослідження з його аргументованим викладом [34].

Отже, навчально-методичне забезпечення має підтримувати рух магістранта від розуміння дослідницької процедури до її самостійного й обґрунтованого застосування. Його якість визначається узгодженістю програмних вимог, навчальних завдань, ресурсів і рекомендацій. Це створює підстави для розгляду конкретних технологій та практик, у яких реалізуються означені дидактичні положення.

2.3. Інноваційні технології, методики та практики розвитку дослідницької компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти

Інноваційний характер дослідницької підготовки пов’язуємо зі змінами у способах організації пізнавальної діяльності, які розширюють можливості самостійного пошуку, перевірки й обговорення результатів. Новизна інструмента або формату заняття не є достатньою ознакою педагогічної інновації. Необхідно визначити, яке освітнє завдання розв’язує запропонована зміна, чим вона відрізняється від попередньої практики та за якими результатами можна оцінити її доцільність.

Цифрові ресурси розширюють доступ до наукової інформації та можливості організації дослідницької роботи. Електронні бібліотеки, бази даних і університетські репозитарії забезпечують пошук джерел; засоби спільного редагування — роботу над текстами; спеціалізовані програми — опрацювання матеріалу. У науково-методичній літературі їх використання пов’язують із розвитком аналітичних умінь і здатності працювати з інформацією [59, с. 25]. Проте проєктне та проблемно-орієнтоване навчання не залежать виключно від цифрових технологій: останні можуть підтримувати ці підходи, а їх педагогічна логіка визначається характером завдання та діяльністю здобувача.

Для подальшого аналізу розмежовуємо організаційні форми, методики та практики дослідницької підготовки. Лекція, семінар і практичне заняття визначають спосіб організації навчальної роботи; методика конкретизує

послідовність дій викладача й магістрантів; практика відображає застосування цих рішень у певному освітньому середовищі. Їх поєднання дає змогу вводити дослідницькі завдання в різні складники підготовки.

Таблиця 2.3.1.

Організаційні форми та практики дослідницької підготовки магістрантів педагогічних університетів

Форма або практика	Дослідницьке завдання	Результат роботи магістранта
Лекційне заняття з проблемними завданнями	Простежити логіку дослідження, визначити підстави та обмеження висновків	Сформульовані питання, схема аргументації
Навчальний семінар	Зіставити наукові позиції та обґрунтувати інтерпретацію	Аналітичне повідомлення, аргументований відгук
Практичне заняття	Виконати окрему дослідницьку процедуру на конкретному матеріалі	Пошукова стратегія, інструментарій або аналітичний звіт
Лабораторне заняття, якщо передбачене програмою	Відпрацювати вимірювання, опрацювання даних чи моделювання	Протокол роботи, результати аналізу з поясненнями
Самостійна робота	Опрацювати визначений етап індивідуального дослідження	Огляд джерел, дослідницький план, опрацьовані дані
Індивідуальний або груповий дослідницький проєкт	Узгодити й виконати взаємопов’язані етапи дослідження	Завершений звіт із визначенням внеску учасників
Наукова конференція або дослідницький семінар	Представити результати та відповісти на фахові зауваження	Доповідь, тези, уточнені положення дослідження
Дослідницька або переддипломна практика	Опрацювати матеріал відповідно до програми практики й теми роботи	Дослідницькі матеріали та звіт про виконані завдання
Асистентська практика	Проаналізувати викладацьку діяльність за визначеними критеріями	Матеріали занять, результати спостереження та самоаналізу

Форма або практика	Дослідницьке завдання	Результат роботи магістранта
Участь у роботі наукового колективу	Виконати визначене завдання в межах спільного дослідження	Окреслений індивідуальний внесок у спільний результат
Міжнародна дослідницька взаємодія	Виконати узгоджене завдання з партнерами	Спільний аналітичний матеріал або звіт
Індивідуальна консультація	Уточнити дослідницькі рішення та способи усунення труднощів	Доопрацьований план, методика або текст
Майстер-клас чи тренінг	Опанувати конкретний інструмент і перевірити його застосування	Виконане практичне завдання з поясненням результату

Наведені форми мають різне призначення і не є взаємозамінними. Їх використання у підготовці магістрантів розглянуто в науково-методичних джерелах [14, с. 34]. Водночас для висновку про інноваційність потрібно аналізувати конкретний зміст роботи, а для встановлення історичної динаміки — співвідносити практику з датованими документами відповідного університету.

І. Солошич підкреслює роль лекції в систематизації знань із методології дослідження та способів наукового пізнання [62]. У дослідницькій підготовці її можливості розширює представлення логіки отримання наукового результату: викладач пояснює вихідне питання, вибір методу, характер даних і підстави висновку. Магістрантам можна запропонувати оцінити альтернативне пояснення або визначити, яких даних бракує для перевірки наведеного твердження. Так лекційний виклад стає матеріалом для аналітичної роботи.

На семінарі результати цієї роботи набувають форми фахового обговорення. Щоб дискусія не зводилася до переказу джерел, доцільно визначати спільне питання та критерії зіставлення позицій. Предметом оцінювання є точність відтворення думки автора, обґрунтованість власної інтерпретації й відповідність висновку розглянутому матеріалу.

Г. Процик пов’язує практичні заняття з виконанням дослідницьких завдань, аналізом ситуацій і підготовкою міні-досліджень [53]. Їхня специфіка полягає у можливості відпрацювати окрему процедуру та перевірити її

результат. Наприклад, після розроблення інструментарію магістрант може здійснити його пробне застосування, виявити неоднозначні формулювання й обґрунтувати внесені зміни. Це дає змогу розглядати помилку як підставу для уточнення способу роботи.

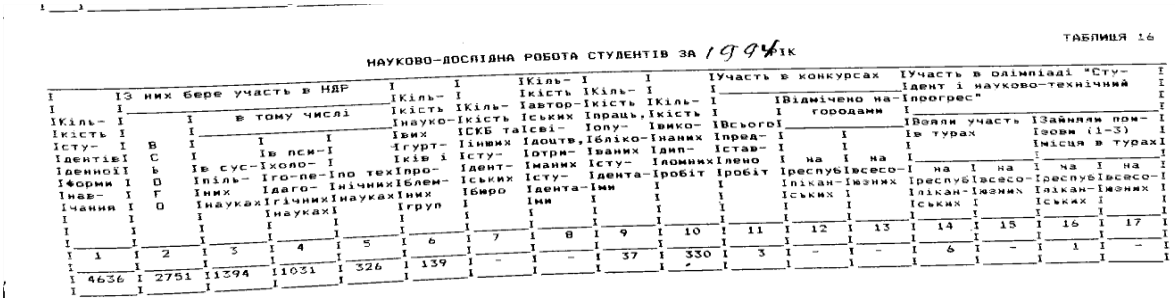
Лабораторні заняття забезпечують відпрацювання вимірювальних, експериментальних або аналітичних процедур, якщо вони передбачені змістом програми [15, с. 111]. У педагогічних дослідженнях така робота може здійснюватися з наборами даних, інструментами освітнього оцінювання або програмами аналізу. Її результатом має бути не лише виконана операція, а й пояснення точності, обмежень та умов використання отриманих даних. Тому лабораторну форму не слід автоматично вважати обов’язковою для кожної магістерської програми.

І. Євтушенко розглядає дослідницький проєкт як засіб опанування взаємопов’язаних етапів наукової роботи [20]. З огляду на розкриту в параграфі 2.2 логіку проєктного навчання, тут важливо виокремити організаційні умови: визначення обсягу завдання, розподіл відповідальності, фіксацію проміжних рішень та оцінювання індивідуального внеску. У груповій роботі спільний результат не повинен приховувати відмінностей у рівні самостійності учасників.

Наукові конференції й дослідницькі семінари створюють умови для апробації проміжних і підсумкових результатів [20]. Їхню освітню цінність доцільно пов’язувати з якістю обговорення та подальшим доопрацюванням дослідження. Участь у заході або публікація тез фіксує факт представлення роботи, але сама собою не засвідчує обґрунтованості її висновків. Значення мають зміст запитань, аргументованість відповідей і зміни, внесені після фахової дискусії.

Архівні звіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (у відповідний період — інституту) відображають організацію наукової роботи студентів та їх участь у конкурсах (рис. 2.1, 2.2; додаток 2А). Ці матеріали характеризують університетське середовище дослідницької підготовки. Висновки саме про магістрантів потребують окремих

відомостей про рівень освіти учасників; звітні дані про студентів загалом не дають підстав для такого ототожнення.

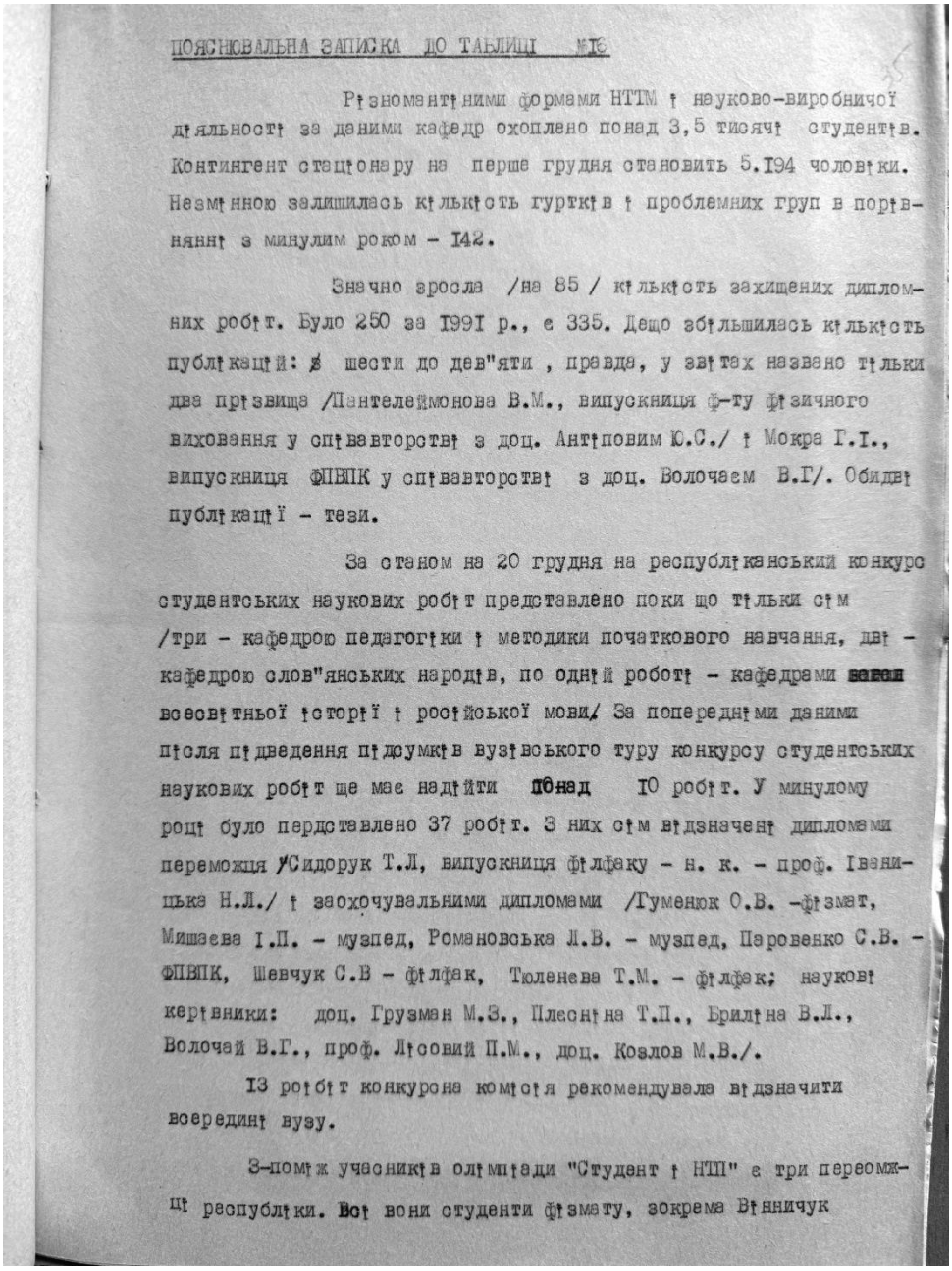


НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЗА 1994 РІК

ТАБЛИЦЯ 16

Із них бере участь в НДР					Кіль-кість студентів, що беруть участь в конкурсах			Участь в олімпіаді "Студент і науково-технічний прогрес"			
Кіль-кість студентів, що навчаються за денною формою навчання	в тому числі					Відмічено на городами		Взяли участь в турах		Зайняли призові місця в турах	
	в спеціальних науково-дослідних лабораторіях	в студентських конструкторських бюро	в інших науково-дослідних підрозділах	в проблемних групах	Всього	на республіканських	на всесоюзних	на республіканських	на всесоюзних	на республіканських	на всесоюзних
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
4636	2751	11394	11031	326	139	-	-	37	330	3	-	-	6	-	1	-

Рис. 2.1 Фрагмент звіту за 1994 н.р. про науково-дослідну роботу студентів



ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА ДО ТАБЛИЦІ №16

Різноманітними формами НТТМ і науково-виробничої діяльності за даними кафедр охоплено понад 3,5 тисячі студентів. Контингент стаціонару на перше грудня становить 5.194 чоловіки. Незмінною залишилась кількість гуртків і проблемних груп в порівнянні з минулим роком - 142.

Значно зросла /на 85 / кількість захищених дипломних робіт. Було 250 за 1991 р., є 335. Дещо збільшилась кількість публікацій: з шести до дев"яти , правда, у звітах названо тільки два прізвища /Пантелеймонова В.М., випускниця ф-ту фізичного виховання у співавторстві з доц. Антіповим Ю.С./ і Мокра Г.І., випускниця ФПВПК у співавторстві з доц. Волочаєм В.Г/. Обидві публікації - тези.

За станом на 20 грудня на республіканський конкурс студентських наукових робіт представлено поки що тільки сім /три - кафедрою педагогіки і методики початкового навчання, дві - кафедрою слов"янських народів, по одній роботі - кафедрами всесвітньої історії і російської мови/ За попередніми даними після підведення підсумків вузівського туру конкурсу студентських наукових робіт ще має надійти понад 10 робіт. У минулому році було представлено 37 робіт. З них сім відзначені дипломами переможця /Сидорук Т.Л, випускниця філфаку - н. к. - проф. Івашинська Н.Л./ і заохочувальними дипломами /Гуменюк О.В. -фізмат, Мишаєва І.П. - музпед, Романовська Л.В. - музпед, Пєровенко С.В. - ФПВПК, Шевчук С.В - філфак, Тюленєва Т.М. - філфак; наукові керівники: доц. Грузман М.З., Плесніна Т.П., Брилін В.Л., Волочай В.Г., проф. Лісовий П.М., доц. Козлов М.В./.

Із робіт конкурсна комісія рекомендувала відзначити всередині вузу.

З-поміж учасників олімпіади "Студент і НТП" є три переможці республіки. Всі вони студенти фізмату, зокрема Вінничук

Рис. 2.2 Фрагмент звіту за 1992-94 рр. про участь у конкурсі студентських наукових робіт

Конкурси студентських наукових робіт доповнюють розглянуті форми дослідницької підготовки можливістю зовнішнього фахового оцінювання. Для магістранта конкурсна робота передбачає підготовку завершеного дослідження, представлення його результатів і відповідь на зауваження рецензентів. У науковій літературі участь у конкурсах розглядають як засіб підтримки дослідницької активності та становлення наукової культури [65, с. 36; 44]. Матеріали, наведені в додатку 2А, доповнюють цей розгляд документальними свідченнями університетської практики.

Нормативне регулювання конкурсної діяльності охоплює закони України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та спеціальні положення, затверджені наказами Міністерства освіти і науки України. При цьому конкурси студентських наукових робіт і студентські професійні творчі конкурси та турніри мають окремі регламенти; їхні організаційні процедури не слід ототожнювати [24; 25; 43; 45].

Для характеристики конкурсної практики в межах досліджуваного періоду істотне значення має Положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей, затверджене наказом МОН України від 18 квітня 2017 р. № 605 [43]. Воно передбачає два тури: перший — у закладах вищої освіти, другий — у визначених базових закладах. Другий тур охоплює рецензування робіт і підсумкову науково-практичну конференцію. Отже, обов’язковий регіональний відбір до цієї схеми не входить. Інші конкурси можуть мати власний порядок проведення відповідно до їхніх положень.

Університетський відбір дає змогу підготувати роботу до зовнішнього розгляду: уточнити дослідницьке питання, перевірити послідовність аргументації та усунути недоліки оформлення [43; 38]. Змістовими орієнтирами оцінювання є актуальність проблеми, обґрунтованість методів, самостійність виконання, наукова новизна та значення отриманих результатів; конкретні критерії встановлює відповідний регламент [43]. Педагогічний результат конкурсної участі пов’язаний також з опануванням наукового письма, публічного представлення роботи та налагодженням професійних контактів [43].

У цьому контексті особливо цінним є доопрацювання дослідження за результатами рецензування.

Практична підготовка забезпечує інший спосіб залучення магістрантів до дослідницької діяльності — виконання завдань у конкретному освітньому або науковому середовищі. Види практики, її тривалість і зміст визначаються освітньою програмою. Переддипломна практика може бути спрямована на збирання й опрацювання матеріалів кваліфікаційної роботи, тоді як асистентська поєднує викладацьку діяльність із педагогічним спостереженням та аналізом проведених занять [11; 31; 76]. Їхній дослідницький складник виявляється в умінні співвіднести спостережувані факти з поставленим питанням і пояснити отримані результати.

Архівні матеріали Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського конкретизують організацію такої роботи. Фрагмент звіту за 2000 р., наведений на рис. 2.3, містить відомості про науково-дослідну роботу студентів, зокрема її зв’язок із практичною підготовкою. Ці відомості розглядаємо разом із матеріалами додатків 2А та 3Е як джерела вивчення зв’язку практичної й дослідницької підготовки.

Департаменту посольства США по зв`язках з громадськістю. Асистент Савченко О.І. взяла участь у 3 міжнародних семінарах та конференціях під егідою Британської ради. Доц. Носик С.Г. взяла участь у семінарі, присвяченому презентації нової навчальної програми з практики англійської мови для педагогічних університетів (січень 2000 р., м. Київ), грант Британської ради. У листопаді 2000 р. ст. викладач Ремовська С.Г. взяла участь у симпозіумі германістів України (м. Львів), грант інституту Гете. Студенти факультету іноземних мов Бутович Тетяна та Янковський Олександр в межах міжнародної програми академічних обмінів виграли грант на проходження часткового курсу навчання в університетах США.

Науково-дослідна робота студентів у Вінницькому державному педагогічному університеті здійснюється як під час навчального процесу, зокрема, під час вивчення різноманітних дисциплін та спецкурсів (наприклад, "Основи наукових досліджень"), виконання лабораторних робіт і практичних завдань з елементами наукових досліджень, розв`язання науково-дослідних задач під час проходження педагогічних та фахових практик, виконання курсових і дипломних робіт науково-дослідного характеру, так і поза його межами. Питання поліпшення організації і підвищення ефективності науково-дослідної роботи студентів регулярно обговорюються на засіданнях кафедр, вчених радах факультетів, вченої ради педуніверситету.

Обдарована студентська молодь залучається до розробки науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт, що здійснюються кафедрами навчального закладу. Нині в педуніверситеті діють 127 гуртків і проблемних груп, роботою в яких охоплено 2433 студенти. 420 студентів, що складає понад 30% від загальної кількості випускного курсу, виконували дипломні роботи.

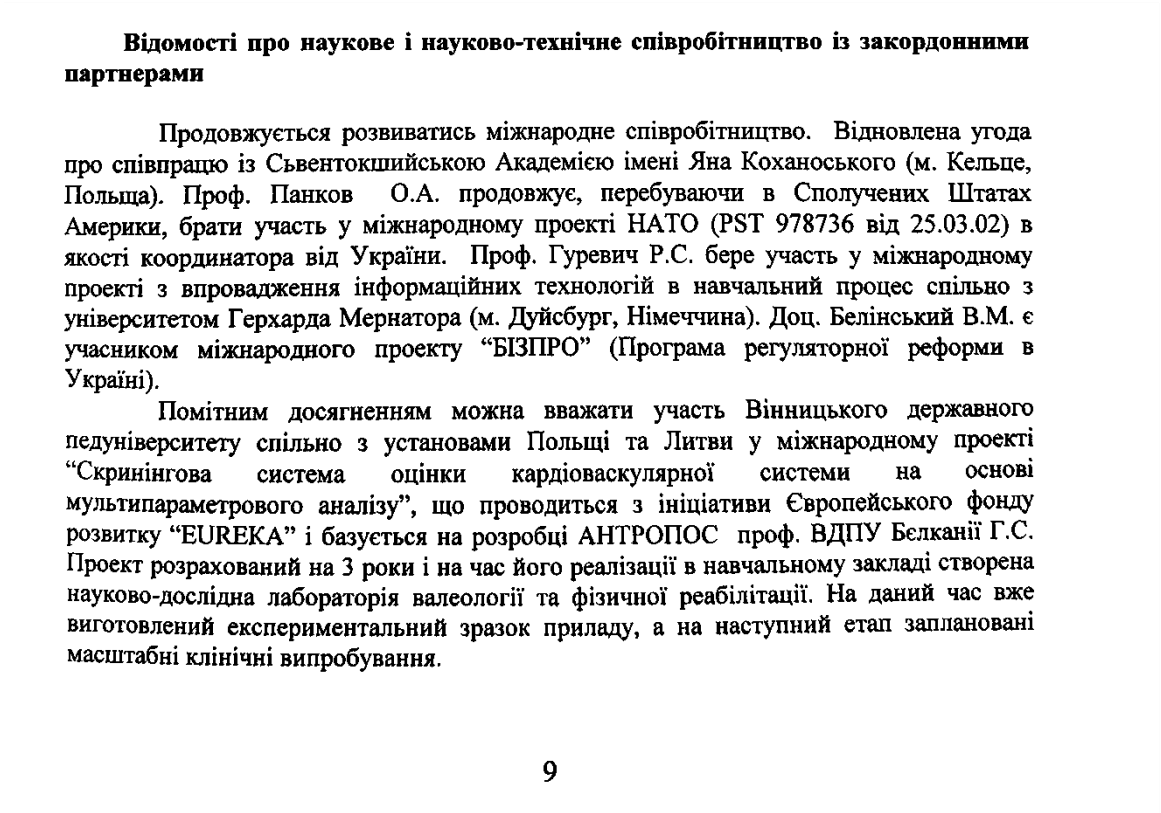
У 2000 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті була організована і проведена 21 вузівська студентська науково-практична конференція. Крім того, 71 студент педуніверситету взяв участь у Всеукраїнських та міжнародних конференціях і семінарах, міжнародній науково-практичній конференції TESOL Ukraine , що має студентську секцію (організатором конференції вже впродовж кількох років є Вінницький державний педагогічний університет).

Активна науково-дослідна робота студентів знаходить своє відображення в наукових публікаціях, яких за 2000 рік налічується 429 одиниць.

Рис. 2.3. Фрагмент звіту за 2000 р. про науково-дослідну роботу студентів і її зв'язок із практичною підготовкою

Міжнародна співпраця розширює середовище, у якому магістрант може зіставляти дослідницькі підходи та представляти власні результати [68]. Її конкретний зміст залежить від партнерських угод і умов участі: академічна мобільність, стажування, спільне дослідження або науковий захід передбачають різні завдання й результати. Звіт про міжнародне співробітництво за 2003 р. (рис. 2.4) та матеріали додатка ЗИ становлять джерельну основу аналізу цього напряму

діяльності університету. В історичному викладі важливо співвідносити кожну форму співпраці з часом її документально засвідченого впровадження.



Відомості про наукове і науково-технічне співробітництво із закордонними партнерами

Продовжується розвиватись міжнародне співробітництво. Відновлена угода про співпрацю із Сьвентокшийською Академією імені Яна Кохановського (м. Кельце, Польща). Проф. Панков О.А. продовжує, перебуваючи в Сполучених Штатах Америки, брати участь у міжнародному проекті НАТО (PST 978736 від 25.03.02) в якості координатора від України. Проф. Гуревич Р.С. бере участь у міжнародному проекті з впровадження інформаційних технологій в навчальний процес спільно з університетом Герхарда Мернатора (м. Дуйсбург, Німеччина). Доц. Белінський В.М. є учасником міжнародного проекту "БІЗПРО" (Програма регуляторної реформи в Україні).

Помітним досягненням можна вважати участь Вінницького державного педуніверситету спільно з установами Польщі та Литви у міжнародному проекті "Скринінгова система оцінки кардіоваскулярної системи на основі мультипараметрового аналізу", що проводиться з ініціативи Європейського фонду розвитку "EUREKA" і базується на розробці АНТРОПОС проф. ВДПУ Белканії Г.С. Проект розрахований на 3 роки і на час його реалізації в навчальному закладі створена науково-дослідна лабораторія валеології та фізичної реабілітації. На даний час вже виготовлений експериментальний зразок приладу, а на наступний етап заплановані масштабні клінічні випробування.

9

Рис. 2.4. Фрагмент звіту за 2003 р. про міжнародне співробітництво

Участь у дослідницьких заходах і практиках потребує узгодження самостійної роботи з науковим керівництвом. На консультацію доцільно виносити конкретний результат: добірку джерел, обґрунтування методу, проєкт інструментарію або фрагмент аналізу. За таких умов консультація стає обговоренням дослідницьких рішень, відповідальність за які поступово перебирає магістрант [35]. Самостійну роботу характеризує не лише обсяг виконаних завдань, а й здатність планувати пошук, пояснювати вибір джерел та оцінювати достатність отриманих даних [64]. Цифрова платформа може підтримувати цей процес через обмін матеріалами, подання проміжних результатів і зворотний зв'язок [76, с. 108].

Організаційні форми, розглянуті вище, реалізуються через різні способи навчальної та дослідницької роботи. Для їх систематизації необхідно розрізняти дидактичні підходи й методи, методи наукового пізнання та засоби інформаційної підтримки. Таке розмежування запобігає ототожненню,

наприклад, проблемного навчання з експериментом або електронною бібліотекою. У таблиці 2.3.2 узагальнено функції цих складників у дослідницькій підготовці магістрантів.

Таблиця 2.3.2.

Методи й засоби розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів

Метод, підхід або засіб	Місце в дослідницькій підготовці	Дидактична умова застосування
Проєктне навчання	Поєднання етапів дослідження в роботі над спільним або індивідуальним результатом	Визначення дослідницького завдання, проміжних результатів та особистого внеску
Проблемне навчання	Побудова пошуку навколо питання, для якого немає готової відповіді в наданому матеріалі	Обґрунтування способу пошуку й перевірка запропонованого пояснення
Кейс-метод	Аналіз конкретної освітньої ситуації та можливих рішень	Розмежування встановлених фактів, припущень і відсутніх даних
Дискусія та дебати	Зіставлення позицій і перевірка аргументації	Опора на джерела й готовність переглядати висновок
Мозковий штурм	Генерування можливих дослідницьких питань і пояснень	Відокремлення висування ідей від їх подальшого критичного добору
Емпіричні методи	Збирання даних через спостереження, опитування, експеримент та інші процедури	Відповідність методу питанню, обґрунтований добір учасників і дотримання дослідницької етики
Аналіз наукових текстів	Виявлення підходів, суперечностей і невирішених питань	Зіставлення положень з урахуванням контексту, методів і доказів
Комп’ютерне моделювання	Дослідження властивостей моделі та можливих наслідків зміни її параметрів	Пояснення припущень моделі й меж перенесення результатів на освітню практику

Метод, підхід або засіб	Місце в дослідницькій підготовці	Дидактична умова застосування
Освітні онлайн-платформи	Організація завдань, обміну матеріалами та зворотного зв’язку	Узгодження цифрового середовища з етапами дослідження
Електронні бібліотеки, бази даних і репозитарії	Пошук, добір і поширення наукових матеріалів	Оцінювання походження, якості й придатності джерел
Віртуальні лабораторії та симулятори	Виконання дослідницьких завдань у змодельованих умовах	Відповідність засобу змісту програми та аналіз обмежень симуляції

Оскільки проєктне навчання вже розглянуто в параграфі 2.2, тут варто уточнити його співвідношення з проблемним навчанням. Проєкт організовує роботу навколо запланованого результату [76, с. 111], а проблемне навчання — навколо пізнавальної суперечності або питання, що потребує пошуку. Ці підходи можуть поєднуватися: дослідницький проєкт розгортається як послідовність проблемних завдань. Для розвитку компетентності важливо, щоб магістрант обґрунтовував кожний перехід від питання до способу його вивчення та від даних до висновку.

Кейс-метод зосереджує увагу на конкретній ситуації, опис якої може бути побудований на реальних матеріалах або спеціально сконструйований для навчання [14, с. 36]. Дослідницький характер роботи з кейсом забезпечують питання про достатність інформації, альтернативні пояснення та способи перевірки запропонованого рішення. Наприклад, обговорюючи зниження навчальної активності групи, магістранти мають визначити, які відомості справді містить опис, а які причини вони лише припускають, і запропонувати спосіб збирання додаткових даних.

Дискусії та дебати дають змогу перевірити переконливість аргументів у взаємодії з іншими учасниками [59, с. 63]. Дослідницька цінність такого обговорення полягає в уточненні підстав висновку, а не в перемозі над опонентом. Мозковий штурм доцільний на попередньому етапі, коли потрібно розширити коло можливих пояснень або сформулювати питання. Згенеровані

ідеї надалі потребують критичного добору за змістовою відповідністю, можливістю перевірки й доступністю матеріалу.

Емпіричні методи становлять окрему групу методів дослідження. Спостереження дає змогу фіксувати перебіг освітнього процесу за визначеними ознаками; опитування — отримувати відомості про досвід, оцінки або уявлення учасників; експеримент — вивчати наслідки цілеспрямованої зміни умов за відповідно організованою процедурою. Анкетування є одним зі способів проведення опитування. Навчальне завдання має передбачати не лише застосування інструмента, а й пояснення його відповідності дослідницькому питанню, способу добору учасників та обмежень отриманих даних.

Робота з науковими текстами набуває дослідницького змісту, коли магістрант переходить від переказу до зіставлення доказів і способів їх отримання. Практичним завданням може бути порівняльна добірка праць з одного питання, у якій розмежовано авторські твердження, методи, результати й невирішені суперечності. Такий аналіз дає підстави уточнювати власне питання та обирати методологічні орієнтири.

Комп’ютерне моделювання потребує окремого обґрунтування: його застосування залежить від того, чи можна подати досліджуваний процес у вигляді моделі, придатної для розв’язання поставленого завдання. Результат моделювання характеризує поведінку моделі за заданих припущень. Тому його педагогічна інтерпретація має пояснювати, які властивості реального процесу враховано, а які залишено поза аналізом. Віртуальні лабораторії та симулятори можуть підтримувати таку роботу, якщо відповідають змісту підготовки; їх використання не є універсальною вимогою до магістерських програм з освітніх наук.

Цифрові засоби доцільно оцінювати за тим, яку дослідницьку дію вони забезпечують. Онлайн-платформа підтримує послідовність завдань і обговорення проміжних результатів, а електронні бібліотеки та бази даних — пошук і добір літератури. Продуктивність їх застосування залежить від уміння

магістранта формувати пошуковий запит, перевіряти походження матеріалу та оцінювати його відповідність власному дослідженню.

У цьому контексті окрему функцію виконують інституційні репозитарії. Н. Римар, Н. Шульська, Н. Матвійчук, Ю. Громик і Р. Зінчук розглядають їх як засіб доступу до наукових матеріалів, систематизації та поширення результатів досліджень [55, с. 199]. Запропонована авторами модель методичної підтримки охоплює дослідницькі завдання, індивідуальну й проєктну роботу, участь у наукових заходах, підготовку публікацій та кваліфікаційної роботи (рис. 2.5) [55, с. 202]. Виявлені в дослідженні недоліки організації роботи репозитаріїв автори пов’язують із потребою вдосконалення їхніх сервісів [55, с. 208].



Рис. 2.5. Модель методичної підтримки інституційним репозитарієм процесу формування науково-дослідницьких навичок магістрів. За Н. Римар, Н. Шульською, Н. Матвійчук, Ю. Громиком і Р. Зінчук [55, с. 202]

Для дослідницької підготовки важливе поєднання доступу до матеріалів із завданнями на їх критичне опрацювання. Наявність тексту в репозитарії сама собою не визначає його наукової якості: магістрант має враховувати вид документа, умови його підготовки та зміст доказів. Розміщення власної роботи також потребує належного оформлення відомостей про неї й дотримання правил відповідного ресурсу.

Отже, розглянуті практики набувають дослідницького спрямування завдяки узгодженню завдань, методів, ресурсів і способів оцінювання. Їхня інноваційність виявляється у змінах змісту та організації роботи магістранта: розширенні самостійності, обґрунтованому виборі способів пошуку, фаховому обговоренні й перегляді результатів. Історичний аналіз цих змін потребує співвіднесення педагогічних положень з датованими університетськими документами та нормативними умовами відповідного часу.

Висновки до другої глави

У другій главі розглянуто тенденції, дидактичні засади та освітні практики розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України наприкінці XX — у першій чверті XXI ст. Аналіз дає підстави виокремити три взаємопов'язані тенденції: індивідуалізацію дослідницької підготовки, поєднання логічного й творчого мислення та розвиток культури дослідницької співпраці. Назву й код спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» в цьому контексті співвідносимо з відповідним етапом нормативного оформлення підготовки; вони не поширюються ретроспективно на весь досліджуваний період.

Індивідуалізація дослідницької підготовки виявляється в узгодженні освітніх можливостей з інтересами, досвідом і потребами магістранта. Індивідуальна освітня траєкторія охоплює вибір доступних освітніх компонентів, теми дослідження та способів роботи в межах вимог програми. Її дослідницький зміст визначається поступовим розширенням самостійності здобувача й відповідальності за прийняті рішення.

Поєднання логічного й творчого мислення забезпечує взаємодію двох складників наукового пошуку: висування нових питань і пояснень та їх послідовної перевірки. Для підготовки майбутнього викладача істотними є здатність бачити проблему в освітній ситуації, зіставляти альтернативи, аналізувати докази й визначати межі висновку. Творча ініціатива набуває дослідницької цінності за умови методологічної обґрунтованості та дотримання наукової етики.

Культура дослідницької співпраці формується через участь у спільних завданнях, наукових обговореннях, роботі дослідницьких колективів і міжнародній взаємодії. Її зміст охоплює розподіл відповідальності, визнання особистого внеску, доброчесне використання результатів інших авторів і готовність до фахової критики. Організаційні можливості співпраці залежать від ресурсів університету, наукового керівництва та доступних партнерських зв'язків.

Дидактичні засади розвитку дослідницької компетентності розкрито через узгодження результатів навчання, змісту освітніх компонентів, дослідницьких завдань і критеріїв оцінювання. Методологічна, комунікативна та аналітична підготовка мають підтримувати послідовний рух від постановки питання до обґрунтованого представлення результатів. Навчально-методичні матеріали забезпечують цей рух за умови змістової узгодженості з програмою та можливості застосувати запропоновані процедури у власному дослідженні.

Систематизація освітніх практик дала змогу розмежувати організаційні форми навчання, дидактичні підходи, методи наукового пізнання та цифрові засоби. Проєктне й проблемне навчання, аналіз кейсів, робота з джерелами та емпіричними даними виконують різні функції й можуть поєднуватися в межах одного дослідницького завдання. Практики, конкурси й наукові заходи створюють можливості застосування та фахового обговорення результатів, а цифрові ресурси підтримують доступ до матеріалів і взаємодію учасників.

Архівні матеріали конкретизують цей аналіз на рівні університетської діяльності, фіксуючи організацію студентської участі у науковій роботі, практичній підготовці та міжнародній співпраці. Їх зіставлення з освітніми й нормативними документами дає змогу простежувати організаційні зміни в досліджуваний період. Висновки про розвиток дослідницької компетентності слід пов’язувати зі змістом виконаних робіт, самостійністю дослідницьких рішень та обґрунтованістю результатів. Саме ці характеристики становлять підставу для оцінювання педагогічного значення розглянутих практик.

Список використаних джерел у другій главі

1. Акімова О. В. Інноваційна система розвитку творчого мислення майбутнього вчителя Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. Випуск 38, С. 7-13.
2. Акімова О. В., Сапогов М. В. Умови розвитку творчого мислення студентів університету. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. 2014. № 42(2). С. 14-18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42(2)__5.
3. Акімова О. В., Сапогов М. В., Ромащук О. І. Логічне мислення майбутніх учителів як наукова категорія. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, 2023. Випуск 211. С. 224-230.
4. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А., Дяченко М.О. Особливості розвитку логічного мислення студентів у процесі змішаного навчання. «Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)»: журнал. 2023. № 15(33) 2023. С. 62-70. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-15(33)-62-70.
5. Андрущенко В. Академічна недоброчесність як виклик інтелектуальній спроможності нації. Голос України. 2018. 20 лип. (№ 132). С. 10-14.
6. Антонова О. Є. Науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю як інноваційний засіб розвитку здібностей та обдарувань майбутніх учителів. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. С. 227-238. URL: http://eprints.zu.edu.ua/20517/1/%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80.pdf.
7. Атаманчук І., Винницький М., Луговий В. Забезпечення якості в академічних дослідженнях. Педагогічна газета. 2018. № 6. С. 6-12.
8. Батечко Н. Г. Сучасні підходи добору методів навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. № 3. С. 53–59. DOI: https://doi.org/10.28925/2078-1687.2017.3.5359.
9. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України: історико-педагогічний аспект : монографія. Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди. Харків : Вид-во Іванченка І. С., 2017. 517 с.
10. Білецька М., Підварко Т. Проєктна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва. URL: http://www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2020/72/part_2/5.pdf.
11. Білоус О. В., Самойленко П. В. Особливості педагогічної практики майбутніх учителів природничих дисциплін на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Актуальні питання природничо-математичної освіти. 2020. Випуск 2(16), С.110-120.
12. Бойчук Д. Перевірка на плагіат: власний досвід. Сучасна освіта України. 2019. 24 черв. (№ 25). С. 7-11.
13. Будак В. Науково-педагогічна діяльність університету як основа його розвитку в умовах модернізації вищої освіти в Україні. Вища освіта України. 2007. №2. С. 13-18.
14. Варга Н. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи сша в магістратурі. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», 2020. (2(47), С. 33–38. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2020.47.33-38.

15. Височан Л. М., Юденкова О. П., Капранов Я. В. Формування дослідницької компетентності здобувачів закладів вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2023. № 87. С. 110-113. DOI: https://doi.org/10.32840/1992-5786.2023.87.19.
16. Вітвицька С. С. Розвиток творчого мислення майбутніх магістрів освіти як умова їх творчої самореалізації. Андрагогічний вісник: Наукове електронне періодичне видання. Випуск 5. 2014. С. 88-96.
17. Вітвицька С. С. Формування дослідницької культури майбутніх магістрів освіти як наукова і практична проблема. Креативна педагогіка. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2021. Вип. 15. С. 17-21.
18. Гладуш В. А. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія. Навч. посіб. Д., 2014. 416 с.
19. Дубасенюк О., Вознюк О. Формування дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти засобами педагогічного проєктування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2023, № 2 (126). С. 141-151 URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/?page_id=5026.
20. Євтушенко І. В. Роль проєктної діяльності у формуванні дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти. URL: https://ess.npu.edu.ua/index.php/ess/article/view/44.
21. Ємчик О. Г. Моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (41), Issue: 86, 2016. С. 16-19.
22. Єфремов С. В. З досвіду управління науково-дослідною роботою студентів у ВНЗ у 50-60-ті роки XX століття. Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. праць. М-во освіти і науки України, Харків. нац. пед. ун-т імені Г.С. Сковороди. Харків : ХНПУ, 2007. Вип. 19. С. 54-59.
23. Загородня Л. Історико-ретроспективний аналіз підготовки магістрів спеціальності дошкільна освіта у вітчизняній теорії та практиці. Наукові записки БДПУ Серія: Педагогічні науки. Вип.2. Бердянськ : БДПУ, 2019. С. 19-30. DOI: https://doi.org/10.31494/2412-9208-2019-1-2-19-30.
24. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text.
25. Закон України Про наукову і науково-технічну діяльність. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#n894.
26. Замула В. Формування науково-дослідницьких умінь студентів у вищому навчальному закладі освіти. Культура та інформаційне суспільство XXI століття : матеріали наук. конф. молодих учених 16 — 18 квіт. 2003 р. Харків : ХДАК, 2003. С. 66-67.
27. Індивідуальна освітня траєкторія: запитання й відповіді для директора школи. URL: https://sqe.gov.ua/individualna-osvitnya-traiektoriya//.
28. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». 2008. URL: http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf.
29. Кірдан О. Дидактична компетентність майбутніх викладачів закладів вищої освіти: сутність, формування, розвиток. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2023. 2(28), С. 84-91. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4914.2(28).2023.291766.
30. Кліх Л. В. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів аграрного профілю у дослідницькому університеті: монографія. НАПН України В.К. Сидоренка. Київ. : Фітосоціоцентр, 2012. 579 с.

31. Ковальчук В. М. Науково-педагогічна практика. Методичні рекомендації з організації та проведення для студентів другого (магістерського)рівня вищої освіти. Івано-Франківськ, 2021. 45 с.
32. Коростіянець Т. П. Індивідуальна освітня траєкторія – освітня програма студента. URL: https://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13ktpops.pdf.
33. Кошарна Н. Тенденції реформування системи педагогічної освіти Швеції на рубежі XX – XXI століть. Освітологічний дискурс. 2019. (1-2(24-25), С. 215–228. DOI: https://doi.org/10.28925/2312-5829.2019.1-2.215228.
34. Кравченко В. М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 613 с.
35. Marushkevych A., Zvarych I., Romanyshyna O., Malaniuk N., Grynevych O. Development of Students' Research Competence in the Study of the Humanities in Higher Educational Institutions. Journal of Curriculum and Teaching. Vol. 11, No. 1; Special Issue, 2022. DOI: https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p15.
36. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., членкор. НАПН України С. О. Сисоєвої. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
37. Мачинська Н. І. Формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. 2012. Вип. 17, С. 198-205. URL: http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/actprob17_198.pdf.
38. Методичні рекомендації до написання та оцінювання конкурсних робіт здобувачів освіти. Київ : Університет «Україна», 2023. 29 с.
39. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Наказ МОН України, № 600, 2016. URL: http://edu-mns.org.ua/img/news/8635/NakMON_1254_19.pdf.
40. Мирончук Н. М.Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. Scientific Letters of Akademic Societ yof Michal Baludansky. 2018. No 3. Volume6. P. 99-103.
41. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти» від 11 травня 2021 р. № 520. Київ. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-011-osvitni-pedagogichni-nauki-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti.
42. Наказ МОН України № 99 від 10.02.2010 р. «Про Концепцію організації підготовки магістрів в Україні». URL: http:// document.ua/ pro-koncepciyu-organizaciyi-pidgotovki-magistriv-v-ukrayini-doc 11887.html
43. Наказ МОН України Про затвердження Положення про Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з галузей знань і спеціальностей. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0620-17#Text.
44. Наказ МОН України Про затвердження Положення про проведення Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0389-12#Text.
45. Наказ МОН України Про затвердження Положення про студентські професійні творчі конкурси, турніри. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1358-16#Text.
46. Нємець Л., Сегіда К., Логвинова М. Індивідуальні освітні траєкторії: роль у забезпеченні якості вищої освіти. Проблеми сучасної освіти. (10), С. 51-60. URL: https://periodicals.karazin.ua/issuesedu/article/view/16108.

47. Новіков Б. В., Руденко Т. П., Костроміна Г. М. Творче мислення студентів як стратегічна мета університетської освіти. Освітній дискурс : збірник наукових праць. Київ : ТОВ «Науково-інформаційне агентство "Наука-технології-інформація"», 2021. Вип. 32(4). С. 26-35. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/34333.
48. Павлюк Р. О. Pavliuk, R. O. (2018). Розвиток дослідницької компетеності магістрантів спеціальності «Соціальна робота» у процесі роботи з електронним навчальним курсом «Професійне спілкування іноземною мовою». Електронне наукове фахове видання «ВІДКРИТЕ ОСВІТНЄ Е-СЕРЕДОВИЩЕ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ», 2018. (5), С. 197–209. DOI: https://doi.org/10.28925/2414-0325.2018.5.197209
49. Порядок проведення Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/239/23930/D_1.doc.
50. Постригач Н. Реформування змісту професійної підготовки вчителя в умовах європейської інтеграції. Новий Колегіум. 2023. 1(110), С. 8–14. DOI: https://doi.org/10.30837/nc.2023.1-2.08.
51. Проєктування індивідуальної траєкторії професійного розвитку педагога в контексті Концепції «Освіта впродовж життя»: збірник тез доповідей науковопрактичної конференції з міжнародною участю, м. Краматорськ, 10 грудня 2020 р. / відп. ред. Д. В. Малєєв. – Вінниця : Європейська наукова платформа, 2020. 284 с.
52. Проценко О. Б. Професійна підготовка викладача вищої школи у магістратурі в Україні. Наука та освіта в сучасному університеті в контексті міжнародного співробітництва: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (23-25 травня 2011 р.). Маріуполь: Маріупольський державний університет, 2011. С. 299-300.
53. Процик Г. Розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів іноземної мови у закладах вищої освіти України (1991–2018 рр.). Тернопіль, 2023. URL: https://tnpu.edu.ua/naukova-robota/docaments-download/razovi_rady/Dis_Protsyk.pdf.
54. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувачами вищої освіти (магістратура) спеціальності «Середня освіта (Хімія)» в умовах педагогічної практики: методичні рекомендації / Авт.-укладач Самойленко П. В. Чернігів: НУЧК, 2023. 44 с.
55. Римар Н. Ю., Шульська Н.М., Матвійчук Н.М., Громик Ю.В., Зінчук Р.С. Використання інституційного репозитарію для формування науково-дослідницької компетентності магістрів. Інформаційні технології та засоби навчання. 2020. Том. 76, № 2. С. 198-212. DOI: https://doi.org/10.33407/itlt.v76i2.2753.
56. Романовський О. Г., Рєзнік С. М. Необхідність формування готовності до викладацького лідерства у майбутніх фахівців освітніх, педагогічних наук. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2020. Вип. 55. С. 154–160.
57. Саюк В. Зміст освітньо-професійної програми «Педагогічне дорадництво» підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Проблеми сучасного підручника. 2020. (25), С. 149–159. DOI: https://doi.org/10.32405/2411-1309-2020-25-149-159.
58. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.
59. Сисоєва С. О., Козак Л. В. Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи : навчальний посібник. Київ : ЕДЕЛЬВЕЙС, 2016. 156 с. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/19333/1/NavchalnijPosibnykKozak%20v4%2B.pdf.
60. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.

61. Скиба Ю., Лебединець Г. Теоретичні основи розвитку потенціалу викладачів університетів: зарубіжний і вітчизняний досвід. Проблеми освіти. 2021. № 1(94). С. 5–19. DOI: https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-94.2021.01.
62. Солошич І. Дидактичні засади формування науководослідницької компетентності студентів екологічних спеціальностей. Полтава, 2020. URL: http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/10/dis-soloshich-zakodirov-1.pdf.
63. Степашко В. Державне регулювання системи наукових досліджень в Україні. Рідна школа. 2007. № 2. С. 64-68.
64. Стеценко Н., Чикалова Т. Роль самостійної роботи студентів у формуванні професійної компетентності майбутніх менеджерів освіти. URL: https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/562049.pdf.
65. Теоретичні засади науково-дослідницької діяльності суб'єктів освітнього процесу університетів : практичний посібник / Авторський колектив : В. Майборода, О. Ярошенко, Я. Скиба ; за ред. О. Ярошенко. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 174 с. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/Teoriya_nauk-dosl-diyaln_Univers_2015_174p_IBO_Mayboroda-Yaroshenko-Skiba.pdf.
66. Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні : навч. посіб. для магістрантів зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» / [авт.-укл.: Т.О.Дороніна]. Кривий Ріг : КДПУ, 2018. 250 с.
67. Цвєткова Г. Г. Моніторинг якості підготовки магістрів педагогічного профілю. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/718919/1/2018_Tsvetkova_metodRecom.pdf.
68. Чайка-Петегирич Л. Міжнародна співпраця університетів як невід'ємна складова трансформації вищої школи україни у європейський освітній простір. Галицький економічний вісник. Тернопіль: ТНТУ, 2014. Том 45. № 2. С. 45-50.
69. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідної діяльності : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнаренко. 5-те вид., стер. Київ : Знання, 2006. 307 с
70. Шиліна Н. Розвиток творчого мислення магістрів засобами метафоричних карт. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип 49, том 2. С. 254- 260. DOI: https://doi.org/10.24919/2308-4863/49-2-40.
71. Brodin E. M. Critical and creative thinking nexus: learning experiences of doctoral students. Issue 6: Studies in Higher Education, 2016. Volume 41. P. 971-989.
72. Dumitru D. Creating meaning. The importance of Arts, Humanities and Culture for critical thinking development. Studies in Higher Education. Issue 5: Critical Thinking in Higher Education, 2019. Volume 44. P. 870-879. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586345.
73. Higher Education Reform Experts Team (HERE team). Erasmus+UA. URL: https://erasmusplus.org.ua/en/opportunities/higher-education-reform-experts-team-here-team/.
74. Jibao G., Changqing H., Hefu L. Supervisory styles and graduate student creativity: the mediating roles of creative self-efficacy and intrinsic motivation. Issue 4: Studies in Higher Education, 2017. Volume 42. P. 721-742 DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2014.943656.
75. Levrints (Lőrincz), M., Varga, N., & Popyk, Y. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота. 2023. (2(53), С. 71–75. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75.
76. Shtonda, O., Biletska, S., Proskurnia, O. Formation of research competence of masters of teaching universities in the process of scientific and research practice. Scientific Notes of the Pedagogical Department, 2022. (51), 105-112. DOI: https://doi.org/10.26565/2074-8167-2022-51-12.

77. Wang Y., Hou Q., Insight or Originality: A Spray in the River of Creative Thinking. Open Access Library Journal, 2018. Volume 5, P. 1-6. DOI: 10.4236/oalib.1104847.
78. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

ГЛАВА ІІІ

СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ПРОСТОРУ

3.1. Зарубіжний досвід розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічної освіти: інноваційні моделі та практики

Порівняння зарубіжних підходів до підготовки магістрів має враховувати відмінності між освітніми системами, типами кваліфікацій і призначенням програм. Дослідницька підготовка може бути центральним компонентом програми або поєднуватися з підготовкою до конкретної професійної діяльності. Відповідно, предметом зіставлення є не лише перелік дисциплін, а й обсяг самостійної наукової роботи, характер керівництва та спосіб оцінювання результатів.

Розглянута в параграфі 1.3 рамка ResearchComp допомагає визначити спільні орієнтири такого порівняння. Вона охоплює сім сфер: когнітивні здібності; здійснення досліджень; управління дослідженнями; використання дослідницьких інструментів; забезпечення впливу досліджень; співпрацю з іншими; самоуправління. Компетентності описано за рівнями опанування, що дозволяє враховувати різний досвід дослідників [46]. Для аналізу магістерських програм важливо встановити, які саме завдання забезпечують розвиток відповідних умінь і як поступово зростає самостійність здобувача.

У цій главі зарубіжні програми в галузі освіти розглядаються як матеріал для порівняння з українською магістерською підготовкою. Код 011 «Освітні, педагогічні науки» належить до української класифікації досліджуваного періоду і не використовується як назва спеціальності в інших країнах. Подібність тематики програм також не означає тотожності кваліфікацій або професійних прав випускників.

У таблиці 3.1 узагальнено підходи до розвитку дослідницької компетентності, а додаток 3А містить матеріали для їх зіставлення. Оцінки переваг і обмежень слід розуміти як аналітичні характеристики відповідних підходів, а не як рейтинг національних систем освіти.

Таблиця 3.1.

Зарубіжні підходи до розвитку дослідницької компетентності магістрантів у галузі освіти

Країна та приклад	Дослідницький складник	Умови реалізації	Можливість адаптації в Україні
США: університетські магістерські програми	Виконання дослідницької роботи відповідно до вимог конкретної програми	Наукове керівництво, доступ до даних і методична підготовка	Узгодження навчальних завдань із темою магістерського дослідження
Велика Британія: MA International Education	Критичний аналіз освітніх теорій і практик у міжнародному контексті	Володіння методами дослідження та академічним письмом	Дослідницькі семінари, обговорення проміжних результатів
Німеччина: MA Educational Research	Поглиблене вивчення методології та методів емпіричного дослідження	Попередня методична підготовка; вимоги конкретного університету	Посилення методологічних курсів і роботи з емпіричними даними
Фінляндія: магістерські дослідження в освіті	Поєднання дослідження освітніх явищ із підготовкою магістерської роботи	Керівництво дослідженням, семінарська робота та дотримання дослідницької етики	Послідовне виконання етапів дослідження впродовж навчання

Джерела: матеріали університетських програм [22; 44; 51]; авторське узагальнення.

Вважаємо за потрібне розглянути досвід деяких країн, а також шляхи його реалізації та співпрацю з українськими ЗВО більш детально:

Досвід Великої Британії

У дослідженнях Н. Батечко, О. Бігун, Ю. Деркач, О. Лавро, І. Козубовської, І. Поповича та Н. Рокосовик розглянуто різні аспекти підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії [6; 7; 14; 18]. Для нашого аналізу найбільший інтерес становить зв’язок викладання з дослідницькою діяльністю та професійним розвитком викладача. Водночас висновки про підготовку шкільних учителів

потребують окремого обґрунтування, якщо їх застосовують до магістерських програм із вищої освіти.

Н. Батечко розглядає підготовку викладачів вищої школи у Великій Британії в контексті змін вимог до їхньої професійної діяльності [6, с. 19–22]. Для дослідницької підготовки магістрантів суттєвим є зв’язок між науковою роботою викладача, змістом навчальних дисциплін і способами залучення здобувачів до аналізу освітніх проблем. Професійний розвиток викладача в цьому контексті охоплює вдосконалення методів навчання, оцінювання та наукового керівництва.

Спеціалізація програм, гнучкість організації навчання та розвиток дослідницької складової є напрямами, за якими доцільно зіставляти підготовку магістрів у галузі освіти. Праці про британську педагогічну освіту дають підстави розглядати ці напрями в контексті професійної підготовки, проте їх поширеність слід установлювати за матеріалами конкретних програм [18; 33]. Основні аналітичні характеристики наведено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Тенденції підготовки магістрів з освітніх наук в університетах Сполученого Королівства

Напрям організації програми	Значення для дослідницької підготовки
Гнучкі формати навчання	Поєднання очних і дистанційних занять може розширити доступ до консультацій та дослідницьких семінарів
Профілізація змісту	Добір дисциплін відповідно до предмета дослідження та професійних інтересів здобувача
Дослідницький складник	Поетапне опанування методів дослідження, аналізу даних і представлення результатів
Міжнародна взаємодія	Порівняння освітніх контекстів, обговорення результатів із представниками інших академічних спільнот

Напрям організації програми	Значення для дослідницької підготовки
Цифрова підтримка	Спільна робота з матеріалами, зворотний зв’язок і доступ до наукових інформаційних ресурсів

Магістерські програми в галузі освіти можуть мати різну професійну та дослідницьку спрямованість. Назви Master of Arts (MA), Master of Education (MEd) і Master of Research (MRes) не є взаємозамінними. Тому переклад усіх таких кваліфікацій як «магістр досліджень» спотворює їх зміст. Для порівняння програм потрібно звертатися до офіційної назви, навчального плану й вимог до підсумкової роботи.

Прикладом є MA International Education (Higher Education) Манчестерського університету [44]. Програма поєднує вивчення міжнародного контексту вищої освіти з дослідницькою підготовкою та виконанням підсумкової роботи. Її зміст дає змогу аналізувати освітню політику й практику на основі теоретичних підходів та власного дослідження. Для українських програм показовою є послідовність між опануванням методів і виконанням самостійного дослідницького завдання. Матеріали щодо британських університетів наведено в додатку 3Б.

Досвід США

Підготовку педагогів та викладачів у США досліджували Н. Батечко, Н. Варга, Г. Довгополова, М. Степанець, М. Леврінц та О. Стойка [5; 8; 15; 20; 30]. Їхні праці дозволяють розглядати взаємозв’язок університетських досліджень, професійної підготовки й практичної діяльності. Порівняння потребує врахування різноманітності закладів і програм: особливості одного університету не можна вважати обов’язковими для всієї системи вищої освіти США.

У дослідженні Н. Батечко магістерська підготовка майбутніх викладачів у США розглядається з урахуванням особливостей університетської освіти [5]. Організаційна різноманітність цієї системи потребує аналізу конкретних програм, їхніх вступних вимог, дослідницького змісту та способів оцінювання результатів навчання.

Н. Варга аналізує професійну діяльність викладача вищої школи США та взаємозв'язок викладання з науковою роботою [8]. Використання результатів досліджень у навчанні дає магістрантам змогу простежити логіку постановки проблеми, вибору методів і перевірки висновків. Для цього важливо залучати здобувачів до обговорення дослідницьких рішень, а не лише ознайомлювати їх із готовими результатами.

Праці М. Леврінц, Г. Довгополової та М. Степанця доповнюють цей аналіз розглядом умов педагогічної діяльності й організації підготовки фахівців [15; 20]. Їх зіставлення спрямовує увагу на зміст програм, критерії оцінювання та відповідальність університету за якість підготовки. О. Стойка розглядає особливості освітніх систем США й України [30]. Для нашого дослідження таке порівняння важливе передусім як підстава враховувати відмінності в управлінні, фінансуванні та ресурсному забезпеченні університетів під час адаптації освітніх практик.

В американському досвіді для розвитку дослідницької підготовки показовими є методологічні курси, робота над власним проєктом і взаємодія з науковим керівником. Їх поєднання дає змогу пов'язати аналіз освітньої проблеми з вибором способу її дослідження. Конкретний обсяг цих компонентів визначається програмою; професійно орієнтовані й дослідницькі магістерські траєкторії не слід ототожнювати [5; 15; 43].

Зокрема, у Техаському університеті в Остіні підготовка в галузі освітнього лідерства й політики охоплює різні програмні напрями [22]. Аналіз їх змісту дозволяє розглядати зв'язок досліджень із проблемами управління освітою. Для української педагогічної магістратури перспективним є використання реальної управлінської або освітньої проблеми як основи дослідницького завдання. Його результатом має бути аргументована пропозиція, заснована на аналізі джерел і даних. Приклади програм та інформаційні матеріали університетів США подано в додатку 3В.

Досвід Німеччини

У працях про німецьку вищу освіту розглянуто поєднання навчання й досліджень, індивідуалізацію підготовки та розвиток цифрового освітнього середовища [11; 13; 19; 32; 43]. Для зіставлення з українською педагогічною магістратурою важливо розмежовувати програми з освітніх наук і програми підготовки вчителів. Вони можуть мати різні кваліфікаційні цілі, структуру практики та вимоги до завершальної роботи.

Я. Гапчук досліджує використання електронного навчання в закладах вищої освіти Німеччини [11; 13]. Цифровізація змінює доступ до навчальних матеріалів, організацію взаємодії та способи виконання завдань. Її значення для дослідницької підготовки доцільно оцінювати за тим, як цифрові засоби підтримують роботу з джерелами й даними, консультації та обговорення результатів.

Н. Лазаренко та Я. Гапчук звертають увагу на підготовку викладачів до використання електронного навчання [19]. Педагогічна доцільність такого використання залежить від змісту завдань, якості зворотного зв’язку й доступності ресурсів. Тому технічне опанування платформи має поєднуватися з умінням організувати самостійну роботу здобувачів та оцінити її результати.

Т. Козак розглядає німецьку освітню систему в контексті професійної підготовки [17], а О. Тарарак і М. Тарарак — особливості діяльності закладів вищої освіти та поєднання навчальної й наукової роботи [32]. Порівняльне дослідження Т. Настич дає змогу врахувати інституційні умови функціонування освіти в Німеччині, Польщі та Україні [24]. У сукупності ці праці окреслюють контекст, у якому слід оцінювати можливості запозичення окремих практик: доступні ресурси, організацію підготовки й вимоги до професійної діяльності.

Узагальнюючи розглянуті праці, виокремимо для подальшої адаптації поєднання методологічної підготовки з дослідницькими завданнями, обговорення проміжних результатів на семінарах та індивідуальний науковий супровід [19; 32; 43]. Кожен із цих елементів потребує конкретизації в навчальному плані, а можливість участі у зовнішніх проєктах або отримання

стипендії залежить від умов відповідної програми. Інформаційні матеріали наведено в додатках 3Г та 3Д.

Показовим для розмежування типів програм є Гайдельберзький університет, у переліку якого представлені різні магістерські кваліфікації [21]. Загальна сторінка університету не є достатнім джерелом для тверджень про кількість дослідницьких проєктів, мову навчання чи конкретний набір дисциплін окремої програми. Тому змістовне порівняння має спиратися на її навчальний план і модульний опис.

Розглянуті підходи дають підстави зосередити адаптацію зарубіжного досвіду на організації дослідницької роботи. Для українських педагогічних університетів важливі узгодженість методологічних курсів із темою кваліфікаційної роботи, регулярний зворотний зв’язок і поступове розширення самостійності здобувача. Перенесення окремої форми навчання без урахування тривалості програми, навантаження й ресурсів університету може не забезпечити очікуваного результату. У наступному параграфі ці умови розглянуто на рівні освітньої програми та практичної підготовки.

3.2. Екстраполяція ефективного досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів у систему педагогічної освіти України

Адаптація зарубіжного досвіду потребує визначення того, яку саме проблему української магістерської підготовки має розв’язати запропонована зміна. Якщо методологічний курс, практика та кваліфікаційна робота організовані ізольовано, їх формальна наявність не забезпечує цілісного дослідницького досвіду. Тому основним напрямом удосконалення вважаємо узгодження цих компонентів у межах послідовної роботи над дослідницьким завданням [26].

Інтеграція дослідження в освітню програму

Дослідницьке завдання доцільно розгортати протягом навчання: від аналізу літератури й уточнення проблеми до вибору методів, опрацювання матеріалу та обґрунтування висновків. Кожен освітній компонент має робити

визначений внесок у цей процес. Така організація дозволяє уникнути багаторазового повторення загальних відомостей про наукову роботу та зосередитися на тих уміннях, які здобувачеві необхідно застосувати самостійно.

Для оцінювання важливо встановити критерії якості дослідницьких дій. До них відносимо відповідність запитання меті дослідження, обґрунтованість вибору джерел і методів, прозорість процедур та відповідність висновків отриманим даним. Ці критерії мають бути відомі магістрантові до виконання роботи й використовуватися під час консультацій та проміжного обговорення результатів.

Матеріали освітньо-професійної програми «Освітні, педагогічні науки» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського 2022 року [25] дають змогу розглянути можливості такого узгодження. Нижче подано авторську інтерпретацію дослідницького потенціалу її освітніх компонентів; конкретні завдання визначаються робочими програмами дисциплін.

«Філософія науки» забезпечує підґрунтя для розуміння наукового пояснення, аргументації та меж застосування теорії. Її зв’язок із кваліфікаційною роботою можна реалізувати через обґрунтування дослідницького запитання й аналіз припущень, на яких ґрунтується дослідження. «Іноземна мова для академічного спілкування» доповнює цю роботу пошуком і критичним читанням іншомовних публікацій, підготовкою анотації та представленням результатів для міжнародної аудиторії.

У межах «Педагогіки вищої школи» та «Едукології» доцільно працювати з теоретичними моделями й поняттями, необхідними для аналізу обраної проблеми. Завдання з «Методики викладання у вищій школі» можуть передбачати зіставлення педагогічних рішень і визначення умов їх застосування. Водночас розроблення навчального матеріалу саме по собі ще не є дослідженням: потрібні сформульоване запитання, обґрунтована процедура та аналіз отриманих результатів.

Компоненти «Державні стандарти і якість вищої освіти» та «Моніторинг якості освіти» дозволяють пов’язати нормативний аналіз зі збиранням та інтерпретацією даних. Магістрантові можна запропонувати зіставити задекларовані результати навчання з критеріями їх оцінювання, проаналізувати опитувальник або визначити обмеження вибраних показників якості. Важливо розрізняти відповідність формальній вимозі та доказ результативності освітньої практики.

У дисциплінах «Методологія і методика наукових досліджень в галузі освіти/педагогіки» та «Цифрові технології наукових досліджень в галузі освіти/педагогіки» доцільно зосередити роботу над дизайном дослідження, інструментарієм, організацією матеріалів і вибором способу аналізу. Цифровий засіб потрібно добирати відповідно до завдання; наявність програмного забезпечення не замінює розуміння методу. Окремої уваги потребують інформована згода, конфіденційність та збереження дослідницьких даних.

Вибіркові компоненти можуть поглиблювати індивідуальну тему. Наприклад, дослідження управлінської проблеми доцільно пов’язати з «Інноваційно-освітнім менеджментом» або «Публічним управлінням у сфері освіти», а аналіз освітньої взаємодії — з «Коучингом в освіті» чи «Етикою викладача закладу вищої освіти». При цьому завдання має передбачати перевірку припущення або аналіз проблеми, а не лише опис переваг певного підходу.

Компоненти, пов’язані із соціальними проєктами, адаптивними системами освіти та моделюванням діяльності фахівця, створюють можливості для проєктування й апробації педагогічних рішень. Для оцінювання їх дослідницької цінності потрібно заздалегідь визначити показники результату, спосіб збирання інформації та межі узагальнення. Робота з інформаційними ресурсами має супроводжувати всі етапи: від фіксації бібліографічних даних до перевірки цитат і відповідності посилань використаним твердженням.

Таким чином, узгодження освітніх компонентів полягає у розподілі дослідницьких завдань і результатів між ними. Воно потребує співпраці

викладачів та наукового керівника, щоб одна й та сама робота не виконувалася кілька разів без змістового ускладнення.

Цифрова підтримка дослідницької роботи

Праці про цифровізацію освітнього середовища та електронне навчання [3; 4; 19; 37] дають підстави розглядати цифрові засоби як інструменти організації взаємодії й доступу до матеріалів. У магістерській підготовці їх використання доцільно пов’язувати з конкретними діями: пошуком джерел, збиранням даних, обговоренням проміжних результатів і підготовкою спільного тексту.

Для колективного дослідження потрібні узгоджені правила зберігання файлів, позначення версій та розподілу доступу. Спільне редагування допомагає простежити внесок учасників, а коментарі наукового керівника — зафіксувати логіку доопрацювання. Водночас остаточні висновки й відповідальність за достовірність даних залишаються за дослідником.

Електронні навчальні ресурси та університетська бібліотека забезпечують доступ до матеріалів, необхідних для підготовки огляду літератури. Робота з ними має включати оцінювання надійності джерела, пошук першоджерела цитати й перевірку бібліографічного опису. Приклади цифрового середовища, наведені в додатку 3Ж, слід розглядати в контексті часу їх фіксації: назви та функції окремих сервісів можуть змінюватися.

Доцільність складніших технологій визначається дослідницьким завданням і доступними ресурсами. Застосування симуляції, адаптивного середовища або засобів штучного інтелекту потребує пояснення того, які дані вони створюють чи опрацьовують і як перевіряється результат. Технологічна новизна не є самостійним доказом педагогічної ефективності.

Організація міжнародної взаємодії

У попередніх главах розглянуто міжнародні орієнтири та форми академічної співпраці. На рівні університету їх реалізація потребує визначених процедур і відповідальних осіб. Для Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського відповідний інституційний

контекст відображено в документах міжнародного відділу та стратегії інтернаціоналізації на 2019–2025 роки [9; 31; 50].

Дослідницький складник мобільності доцільно погоджувати до її початку: визначити завдання, доступні джерела й очікуваний результат, передбачити консультації та порядок визнання виконаної роботи. Після завершення мобільності важливо обговорити, які підходи можна застосувати в українському освітньому контексті та які потребують адаптації.

Спільний міжнародний проєкт потребує узгодження методології, правил роботи з даними й авторства. Для магістранта участь має бути змістовною та відповідати його рівню підготовки. Результативність такої співпраці доцільно визначати за якістю виконаного завдання та здатністю пояснити власні дослідницькі рішення. Кількість відвіданих заходів може характеризувати активність, але не замінює оцінювання компетентності.

Дистанційні семінари й спільне рецензування текстів можуть підтримувати міжнародну взаємодію за відсутності фізичної мобільності. Їх навчальна цінність залежить від підготовки учасників, конкретності запитань та можливості доопрацювати дослідження за результатами обговорення.

Узгодження практики та кваліфікаційного дослідження

Асистентська й переддипломна практики виконують різні завдання у підготовці магістранта. Перша пов’язує дослідницьке осмислення з викладацькою діяльністю; друга зосереджує роботу на завершенні та представленні кваліфікаційного дослідження. Їх зміст конкретизують методичні рекомендації та робочі програми [23; 27; 28].

Під час асистентської практики дослідницьке завдання можна пов’язати зі спостереженням за навчальним процесом, аналізом навчальних матеріалів або обґрунтуванням власного педагогічного рішення. Щоб така діяльність мала науковий зміст, магістрант має визначити предмет спостереження, спосіб фіксації даних та критерії аналізу. Особисте враження від заняття слід відрізняти від висновку, підтвердженого зібраним матеріалом [27].

Переддипломна практика дає змогу систематизувати матеріали, завершити аналіз і перевірити відповідність висновків завданням роботи [28]. Її зміст залежить від типу дослідження. Історико-педагогічна праця може спиратися на архівні й опубліковані джерела; порівняльна — на зіставлення документів і практик; емпірична — на дані спостережень, опитувань або експерименту. Констатувальний і формувальний етапи експерименту не є обов’язковими для кожної магістерської роботи.

Науковий керівник допомагає виявляти методологічні суперечності й визначати межі інтерпретації. Водночас здобувач має самостійно пояснити вибір методів, простежуваність даних і логіку висновків. Доцільною формою підсумкового обговорення є аналіз не лише отриманого результату, а й змін дослідницького задуму, труднощів та способів їх подолання.

Узгоджена організація дисциплін, практики й наукового керівництва дозволяє розглядати розвиток дослідницької компетентності як послідовний процес. Його якість визначається тим, наскільки магістрант здатний відповідально й аргументовано виконувати дослідницьку роботу в умовах конкретного освітнього завдання.

Висновки до третьої глави

Аналіз зарубіжного досвіду показує, що дослідницька підготовка магістрантів залежить від типу програми, університетських традицій, характеру наукового керівництва та доступних ресурсів. Розглянуті практики поєднують навчальні завдання з дослідженням, роботою в наукових колективах і представленням результатів. Водночас окремі університетські приклади не є вичерпною характеристикою національної системи освіти.

Європейська рамка компетентностей дослідників ResearchComp пропонує орієнтири для осмислення професійного розвитку, самооцінювання й проєктування навчальних можливостей. Її значення для магістерської підготовки полягає у можливості зіставити дослідницькі завдання з ширшим колом професійних умінь. Рамку доцільно використовувати з урахуванням рівня підготовки здобувачів; вона не замінює національних стандартів і не встановлює однакових вимог до всіх магістерських програм.

Адаптація зарубіжного досвіду до української педагогічної освіти потребує визначення конкретної проблеми, яку має розв’язати запозичена практика. До перспективних напрямів належать послідовне введення дослідницьких завдань в освітні компоненти, супровід самостійної роботи, фахове рецензування проміжних результатів і залучення магістрантів до доступних наукових проєктів. Умовами такої адаптації є підготовленість викладачів, відповідність ресурсів і зрозумілі критерії оцінювання.

Цифрові засоби та міжнародна взаємодія розширюють можливості підготовки за умови їх змістового зв’язку з дослідженням. Вибір платформи, симулятора, програми мобільності чи партнерського формату має визначатися завданням і очікуваним результатом. Для оцінювання змін необхідно аналізувати якість робіт, самостійність рішень та здатність магістрантів пояснювати й переглядати власні висновки.

Список використаних джерел у третій главі

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., Гапчук Я. А., Задворняк Л. С. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти : історико-порівняльний аспект. «Вісник науки та освіти (Серія «Філологія», Серія «Педагогіка», Серія «Соціологія», Серія «Культура і мистецтво», Серія «Історія та археологія»)»: журнал. 2024. № 3(21) 2024. С. 471-483. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-3(21)-471-483.
2. Акімова О.В., Баюрко Н.В. Підготовка майбутніх учителів біології до професійної мобільності. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія. Випуск 76. 2023. С. 28-33. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-76-28-33.
3. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Середовищний підхід у сучасних міждисциплінарних дослідженнях з цифровізації освіти. Інноваційна педагогіка. Випуск 46. 2022. С. 234-238. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085/2022/46.47.
4. Акімова О.В., Сапогов М.В., Гапчук Я.А. Цифрова трансформація освітнього середовища закладів вищої освіти у німецькомовних країнах. Інноваційна педагогіка. Випуск 50. Том 2. 2022. С. 166-172. DOI: https://doi.org/10.32782/2663-6085/2022/50.2.33.
5. Батечко Н. Особливості навчання майбутніх викладачів вищої школи в магістратурі у Сполучених Штатах Америки. Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка). No 4 (55), 2016. С. 51-57.
6. Батечко Н. Тенденції навчання викладачів вищої школи у Великій Британії. Педагогічний процес: теорія і практика (Серія: Педагогіка). No 2 (57), 2017. С. 17-25.
7. Бігун О. М. Педагогічна підготовка вчителя в коледжах Великої Британії та України: порівняльний аспект : зб. наук. праць «Педагогічні науки». № 88. 2019. С. 92–98. DOI: https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-88-15.
8. Варга Н. Особливості професійної діяльності викладача вищої школи США. URL: https://www.academia.edu/90984461/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%B2%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D1%97_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96_%D0%B2%D0%B8%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%D0%B0%D1%87%D0%B0_%D0%B2%D0%B8%D1%89%D0%BE%D1%97_%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B8_%D0%A1%D0%A8%D0%90.
9. Відділ міжнародних зв'язків. Нормативні документи. URL: https://vspu.edu.ua/international/ua/?p=docs
10. Гальцова О. Л., Дмитриченко М. І. Міжнародна співпраця України з країнами Європи в галузі освіти. Причорноморські економічні студії. 44, 2019. С. 21-26.
11. Гапчук Я. А. Європейський досвід використання Е-навчання у вищій школі. Перспективи та інновації науки. 2023. Вип. 13(31). С. 106-113. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-13(31)-106-113.
12. Гапчук Я. А. Педагогічний потенціал інформатизації освітнього процесу у вищій школі. 2019. DOI: https://doi.org/10.32843/2663-6085.2019.12-1.37.
13. Гапчук Я. А. Сучасні тенденції розвитку Е-навчання у вищій школі Німеччини : дис. на здобуття наук. ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки / Я. А. Гапчук // ВДПУ ім. М. Коцюбинського, МОН України, Вінниця, 2023. 416 с.

14. Деркач Ю., Лавро О. Професійна підготовка вчителів початкових класів Великобританії. Молодий вчений. 2021. № 6 (94). С. 159–162. DOI: https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-32.

15. Довгополова Г., Степанець М. Досвід США в підготовці магістрів із педагогічної освіти. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2017, № 5 (69). С. 25-34. URL: https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/517ilovepdf_com-25-35.pdf.

16. Кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами. URL: https://vspu.edu.ua/faculty/pochat/kaf_pedagog/pdg.php

17. Козак Т. Модель системи освіти Німеччини як вагомий чинник здійснення професійної підготовки. URL: http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/12189/1/%D0%9C%D0%BE%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%20%D1%81%D0%B8%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B8%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8%20%D0%9D%D1%96%D0%BC%D0%B5%D1%87%D1%87%D0%B8%D0%BD%D0%B8.pdf.

18. Козубовська І., Попович І., Рокосовик Н. Зміст, форми і методи підготовки педагогічних кадрів до науково-дослідницької діяльності у Великій Британії: метод. рекомендації. Ужгород. 2019. 32 с.

19. Лазаренко Н., Гапчук Я. Підготовка викладача до здійснення Е-навчання в освітньому процесі вищої школи Німеччини. Педевтологія, 1(1), 2023. С. 7-13. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-7-13.

20. Леврінц М. Умови ефективності професійної діяльності вчителів у США. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. Вип 3, 2019. С. 110-119. DOI: https://doi.org/10.31499/2307-4906.3.2019.190339.

21. Heidelberg University. Master’s degree programmes. URL: https://www.uni-heidelberg.de/en/study/fields-of-study/master.

22. The University of Texas at Austin. Educational Leadership and Policy Academic Programs. URL: https://education.utexas.edu/departments/educational-leadership-policy/elp-programs/.

23. Методичні рекомендації з організації та проведення практики ЗВО магістра спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Вінниця 2019. 60 с.

24. Настич Т. Сучасні тенденції вищої освіти в Німеччині, Польщі та Україні (порівняльний аналіз). Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності 2015 Випуск 2(12), Том 3. С. 156-165.

25. Освітньо-професійна програма: «Освітні, педагогічні науки» другого (магістерського) рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. ВДПУ. 2022. 17 с.

26. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної і навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів як сучасна педагогічна проблема. Educational Dimension, 37, 2013. С. 374-379.

27. Робоча програма з асистентської практики для студентів, підготовки ЗВО магістрів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. / Розробник Н. Б. Хамська. ВДПУ. Вінниця. 2020. 20 с.

28. Робоча програма з переддипломної практики для студентів, підготовки ЗВО магістрів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. / Розробник Н. Б. Хамська. ВДПУ. Вінниця. 2020. 16 с.

29. Савченко Н. С. Порівняльна характеристика магістерських програм у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки, 206, 2022. С. 74-81. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-206-74-81.

30. Стойка О. Вища освіта США та України: відмінні та спільні риси. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2017. Випуск 1 (40). С. 280-283.

31. Стратегія інтернаціоналізації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського на 2019-2025 роки. URL: https://vspu.edu.ua/international/ua/file/newn1.pdf

32. Тарарак О., Тарарак М. Особливості функціонування ЗВО Німеччини. Теорія та методика навчання та виховання. 2020. С. 123-131. DOI: https://doi.org/10.34142/23128046.2020.48.11.

33. Толочик А. І. Сучасні тенденції підготовки вчителів у Великобританії. Технології педагогічної освіти. URL: http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/files/31_2.pdf.

34. Akimova O., Sapogov M., Hapchuk Y. Modern Approaches to the Study and Use of SMART-Technology in the Preparation of Masters. Наукові записки ВДПУ імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. Випуск 75. 2023. С. 14–19. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-14-19.

35. Akimova O., Sapogov M., Koval M. Value determination of personal self-fulfillment of gifted youth students at a teaching university. (2023). Pedeutology, 1(1), 27-35. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(1)-27-35.

36. American Association of State Colleges and Universities (AASCU). URL: https://aascu.org/.

37. Havryliuk N., Osaulchyk O., Dovhan L., Bondar N. Implementation of E-learning as an Integral Part of the Educational Process. In Society. Integration. Education. Proceedings of the international scientific conference. Vol. 4, 2020. pp. 449-459.

38. Hulme M., Beauchamp G., Clarke L., Murray J. Teacher education in the United Kingdom post devolution: convergences and divergences. Oxford Review of Education. № 41. 2015. DOI: https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1017403.

39. Kartashova A., Shirko T., Khomenko I., Naumova L. Educational activity of national research universities as a basis for integration of science, education and industry in regional research and educational complexes. Procedia-social and behavioral sciences, 214, 2015. pp 619-627.

40. Knowledge ecosystem: Defining a European competence framework for R&I talents. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/db038386-184b-413e-9abf-58dfd4c67670_en.

41. Knowledge ecosystems in the new ERA. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/document/download/f7f79650-13fa-418a-82a5-53173497d089_en.

42. Lawrence J. E., Tar U. A. Factors that influence teachers' adoption and integration of ICT in teaching/learning process. Educational Media International, 55(1), 2018. pp 79-105.

43. Levrints (Lőrincz) M., Varga N., Popyk, Y. Розвиток дослідницької компетентності майбутніх педагогів у вищій школі: зарубіжний досвід. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота», (2(53), 2023. С. 71–75. DOI: https://doi.org/10.24144/2524-0609.2023.53.71-75.

44. MA Education International (Higher Education). URL: https://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/13008/ma-international-education-higher-education/.

45. National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE). URL: https://www.chea.org/national-council-accreditation-teacher-education.

46. ResearchComp: The European Competence Framework for Researchers. URL: https://research-and-innovation.ec.europa.eu/jobs-research/researchcomp-european-competence-framework-researchers_en.

47. Sumana S. Top Trends in UK Higher Education: What Students Need to Know. URL: https://www.linkedin.com/pulse/top-trends-uk-higher-education-what-students-need-know-sumana-samanta-zqcqc/.

48. The Association of Colleges. URL: https://www.aoc.co.uk/.

49. Universities UK. URL: https://www.universitiesuk.ac.uk/.

50. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University International office. URL: https://vspu.edu.ua/international/.

51. University of Helsinki. Curriculum 2023–2026: Changing Education. URL: https://studies.helsinki.fi/system/files/inline-files/Curriculum%202023-2026%20Changing%20Education.pdf.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Дослідження розвитку дослідницької компетентності магістрантів педагогічних університетів України дає підстави розглядати її становлення як взаємодію історичних традицій університетської науки, нормативних змін і конкретної освітньої практики. Диспути, семінари, наукові товариства та дисертаційна підготовка сформували досвід самостійного пошуку й фахового обговорення. Сучасна магістратура використовує ці інтелектуальні практики в іншій системі освітніх рівнів, кваліфікацій та суспільних вимог.

Розвиток магістерської освіти в незалежній Україні супроводжувався нормативним оформленням ступеневої підготовки, розширенням програм, приєднанням до Болонського процесу та оновленням механізмів забезпечення якості. Запропонована періодизація систематизує ці зміни, але не підмінює аналізу відмінностей між університетами. Організаційне впровадження нового освітнього інструмента та його результативність для дослідницької підготовки потребують окремого оцінювання.

Дослідницьку компетентність магістранта з освітніх наук визначено як інтегративну особистісно-професійну якість, що поєднує мотивацію, методологічні знання, досвід застосування наукових методів, етичну відповідальність і здатність до рефлексії. Її проявами є самостійне формулювання питання, обґрунтований вибір способу дослідження, критичне опрацювання матеріалу та співвіднесення висновків із доказами. Таке розуміння пов’язує результат підготовки з якістю діяльності здобувача.

Узагальнення вітчизняного досвіду дозволило виокремити три взаємопов’язані тенденції: індивідуалізацію дослідницької підготовки, поєднання логічного й творчого мислення та розвиток культури наукової співпраці. Індивідуальна траєкторія розширює можливості вибору й відповідальність магістранта; творче мислення забезпечує висування питань та альтернатив; логічне — перевірку підстав і послідовності міркування. Співпраця створює умови для критичного обговорення за збереження особистого внеску й академічної доброчесності.

Дидактичне забезпечення цього процесу полягає в узгодженні результатів навчання, змісту освітніх компонентів, дослідницьких завдань та оцінювання. Методологічна, комунікативна й аналітична підготовка мають підтримувати роботу магістранта від задуму до представлення результатів. Практичне значення має послідовність завдань, за якої кожний наступний крок спирається на попередній і потребує більшої самостійності.

Розмежування організаційних форм, дидактичних підходів, методів дослідження та цифрових засобів уточнює механізми розвитку компетентності. Лекція, практика або конференція визначають умови роботи; проблемне й проєктне навчання — спосіб її педагогічної організації; наукові методи — процедури отримання й аналізу даних. Цифрові ресурси підтримують ці дії. Їх поєднання має визначатися змістом дослідницького завдання, а інноваційність — характером і результатами запропонованих змін.

Зарубіжний досвід становить ресурс удосконалення підготовки за умови його критичного добору й адаптації. Доцільно переносити не зовнішню форму практики, а її педагогічний принцип: дослідження як основу навчального завдання, змістовний зворотний зв’язок, партнерське наукове керівництво, прозоре оцінювання та відповідальність за результат. Міжнародні рамки компетентностей і програми співпраці допомагають визначати орієнтири, проте їх реалізація залежить від можливостей конкретної освітньої програми.

Архівні й університетські документи конкретизують організаційні умови дослідницької діяльності. Відомості про участь у наукових заходах, практиках і проєктах є важливими історичними свідченнями; оцінювання розвитку компетентності потребує також аналізу виконаних робіт і дослідницьких рішень. Перспективним напрямом подальших досліджень є зіставлення таких матеріалів у різних університетах, а також вивчення змін у самостійності, методологічній обґрунтованості та якості кваліфікаційних досліджень магістрантів.

ДОДАТКИ

Додаток 1А

Болонська декларація (1999)



https://www.ehea.info/page-ministerial-conference-bologna-1999

https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/02/8/1999_Bologna_Declaration_English_553028.pdf



The Bologna Declaration of 19 June 1999

Joint declaration of the European Ministers of Education

The European process, thanks to the extraordinary achievements of the last few years, has become an increasingly concrete and relevant reality for the Union and its citizens. Enlargement prospects together with deepening relations with other European countries, provide even wider dimensions to that reality. Meanwhile, we are witnessing a growing awareness in large parts of the political and academic world and in public opinion of the need to establish a more complete and far-reaching Europe, in particular building upon and strengthening its intellectual, cultural, social and scientific and technological dimensions.

A Europe of Knowledge is now widely recognised as an irreplaceable factor for social and human growth and as an indispensable component to consolidate and enrich the European citizenship, capable of giving its citizens the necessary competences to face the challenges of the new millennium, together with an awareness of shared values and belonging to a common social and cultural space.

The importance of education and educational co-operation in the development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies is universally acknowledged as paramount, the more so in view of the situation in South East Europe.

The Sorbonne declaration of 25th of May 1998, which was underpinned by these considerations, stressed the Universities' central role in developing European cultural dimensions. It emphasised the creation of the European area of higher education as a key way to promote citizens' mobility and employability and the

Continent's overall development.

Several European countries have accepted the invitation to commit themselves to achieving the objectives set out in the declaration, by signing it or expressing their agreement in principle. The direction taken by several higher education reforms launched in the meantime in Europe has proved many Governments' determination to act.

European higher education institutions, for their part, have accepted the challenge and taken up a main role in constructing the European area of higher education, also in the wake of the fundamental principles laid down in the Bologna Magna Charta Universitatum of 1988. This is of the highest importance, given that Universities' independence and autonomy ensure that higher education and research systems continuously adapt to changing needs, society's demands and advances in scientific knowledge.

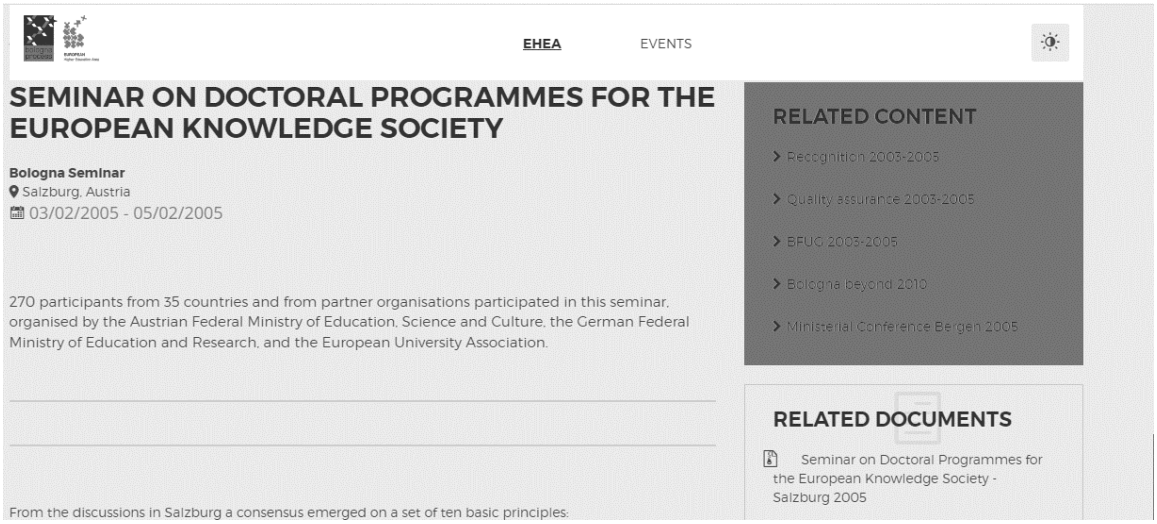
The course has been set in the right direction and with meaningful purpose. The achievement of greater compatibility and comparability of the systems of higher education nevertheless requires continual momentum in order to be fully accomplished. We need to support it through promoting concrete measures to achieve tangible forward steps. The 18th June meeting saw participation by authoritative experts and scholars from all our countries and provides us with very useful suggestions on the initiatives to be taken.

We must in particular look at the objective of increasing the international competitiveness of the European system of higher education. The vitality and efficiency of any civilisation can be measured by the appeal that its culture has for other countries. We need to ensure that the European higher education system acquires a world-wide degree of attraction equal to our extraordinary

Додаток 1Б

Зальцбурзькі принципи докторської освіти (2005)

https://www.ehea.info/cid102053/doctoral-degree-salzburg-2005.html



EHEA EVENTS

SEMINAR ON DOCTORAL PROGRAMMES FOR THE EUROPEAN KNOWLEDGE SOCIETY

Bologna Seminar
Salzburg, Austria
03/02/2005 - 05/02/2005

270 participants from 35 countries and from partner organisations participated in this seminar, organised by the Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, the German Federal Ministry of Education and Research, and the European University Association.

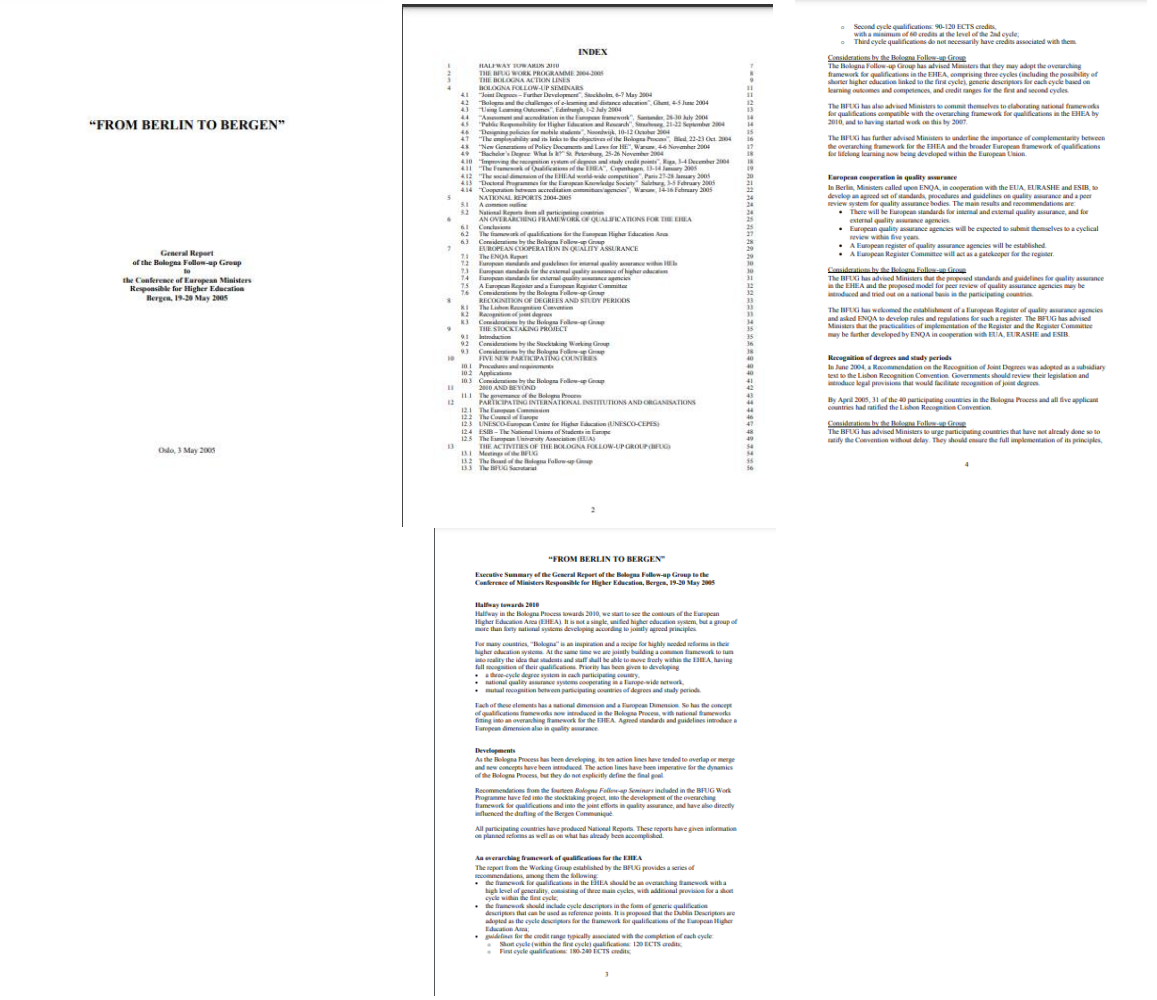
From the discussions in Salzburg a consensus emerged on a set of ten basic principles:

RELATED CONTENT

- Recognition 2003-2005
- Quality assurance 2003-2005
- BFUG 2003-2005
- Bologna beyond 2010
- Ministerial Conference Bergen 2005

RELATED DOCUMENTS

Seminar on Doctoral Programmes for the European Knowledge Society - Salzburg 2005



"FROM BERLIN TO BERGEN"

General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education Bergen, 19-20 May 2005

Oslo, 3 May 2005

INDEX

1 HALFWAY TOWARDS 2010 7
2 THE BFUG WORK PROGRAMME 2004-2005 8
3 THE BOLOGNA ACTION LINES 9
4 BOLOGNA FOLLOW-UP SEMINARS 11
4.1 "Joint Degrees – Further Development", Stockholm, 6-7 May 2004 11
4.2 "Bologna and the challenges of e-learning and distance education", Ghent, 4-5 June 2004 12
4.3 "Using Learning Outcomes", Edinburgh, 1-2 July 2004 13
4.4 "Assessment and accreditation in the European framework", Santander, 28-30 July 2004 14
4.5 "Public Responsibility for Higher Education and Research", Strasbourg, 21-22 September 2004 14
4.6 "Designing policies for mobile students", Noordwijk, 10-12 October 2004 15
4.7 "The employability and its links to the objectives of the Bologna Process", Bled, 22-23 Oct. 2004 16
4.8 "New Generations of Policy Documents and Laws for HE", Warsaw, 4-6 November 2004 17
4.9 "Bachelor's Degree: What Is It?" St. Petersburg, 25-26 November 2004 18
4.10 "Improving the recognition system of diploma and study credit points", Riga, 3-4 December 2004 18
4.11 "The Framework of Qualifications of the EHEA", Copenhagen, 13-14 January 2005 19
4.12 "The social dimension of the EHEAI world-wide competition", Paris 27-28 January 2005 20
4.13 "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society" Salzburg, 3-5 February 2005 21
4.14 "Cooperation between accreditation committees/agencies", Warsaw, 14-16 February 2005 22
5 NATIONAL REPORTS 2004-2005 24
5.1 A common outline 24
5.2 National Reports from all participating countries 24
6 AN OVERARCHING FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS FOR THE EHEA 25
6.1 Conclusions 25
6.2 The framework of qualifications for the European Higher Education Area 27
6.3 Considerations by the Bologna Follow-up Group 28
7 EUROPEAN COOPERATION IN QUALITY ASSURANCE 29
7.1 The ENQA Report 29
7.2 European standards and guidelines for internal quality assurance within HEIs 30
7.3 European standards for the external quality assurance of higher education 30
7.4 European standards for external quality assurance agencies 31
7.5 A European Register and a European Register Committee 32
7.6 Considerations by the Bologna Follow-up Group 32
8 RECOGNITION OF DEGREES AND STUDY PERIODS 33
8.1 The Lisbon Recognition Convention 33
8.2 Recognition of joint degrees 33
8.3 Considerations by the Bologna Follow-up Group 34
9 THE STOCKTAKING PROJECT 35
9.1 Introduction 35
9.2 Considerations by the Stocktaking Working Group 36
9.3 Considerations by the Bologna Follow-up Group 38
10 FIVE NEW PARTICIPATING COUNTRIES 40
10.1 Procedures and requirements 40
10.2 Applications 40
10.3 Considerations by the Bologna Follow-up Group 41
11 2010 AND BEYOND 42
11.1 The governance of the Bologna Process 43
12 PARTICIPATING INTERNATIONAL INSTITUTIONS AND ORGANISATIONS 44
12.1 The European Commission 44
12.2 The Council of Europe 46
12.3 UNESCO-European Centre for Higher Education (UNESCO-CEPES) 47
12.4 ESIB – The National Unions of Students in Europe 48
12.5 The European University Association (EUA) 49
13 THE ACTIVITIES OF THE BOLOGNA FOLLOW-UP GROUP (BFUG) 54
13.1 Meetings of the BFUG 54
13.2 The Board of the Bologna Follow-up Group 55
13.3 The BFUG Secretariat 56

2

- Second cycle qualifications: 90-120 ECTS credits, with a minimum of 60 credits at the level of the 2nd cycle;
- Third cycle qualifications do not necessarily have credits associated with them.

Considerations by the Bologna Follow-up Group
The Bologna Follow-up Group has advised Ministers that they may adopt the overarching framework for qualifications in the EHEA, comprising three cycles (including the possibility of shorter higher education linked to the first cycle), generic descriptors for each cycle based on learning outcomes and competences, and credit ranges for the first and second cycles.

The BFUG has also advised Ministers to commit themselves to elaborating national frameworks for qualifications compatible with the overarching framework for qualifications in the EHEA by 2010, and to having started work on this by 2007.

The BFUG has further advised Ministers to underline the importance of complementarity between the overarching framework for the EHEA and the broader European framework of qualifications for lifelong learning now being developed within the European Union.

European cooperation in quality assurance
In Berlin, Ministers called upon ENQA, in cooperation with the EUA, EURASHE and ESIB, to develop an agreed set of standards, procedures and guidelines on quality assurance and a peer review system for quality assurance bodies. The main results and recommendations are:

- There will be European standards for internal and external quality assurance, and for external quality assurance agencies.
- European quality assurance agencies will be expected to submit themselves to a cyclical review within five years.
- A European register of quality assurance agencies will be established.
- A European Register Committee will act as a gatekeeper for the register.

Considerations by the Bologna Follow-up Group
The BFUG has advised Ministers that the proposed standards and guidelines for quality assurance in the EHEA and the proposed model for peer review of quality assurance agencies may be introduced and tried out on a national basis in the participating countries.

The BFUG has welcomed the establishment of a European Register of quality assurance agencies and asked ENQA to develop rules and regulations for such a register. The BFUG has advised Ministers that the practicalities of implementation of the Register and the Register Committee may be further developed by ENQA in cooperation with EUA, EURASHE and ESIB.

Recognition of degrees and study periods
In June 2004, a Recommendation on the Recognition of Joint Degrees was adopted as a subsidiary text to the Lisbon Recognition Convention. Governments should review their legislation and introduce legal provisions that would facilitate recognition of joint degrees.

By April 2005, 31 of the 40 participating countries in the Bologna Process and all five applicant countries had ratified the Lisbon Recognition Convention.

Considerations by the Bologna Follow-up Group
The BFUG has advised Ministers to urge participating countries that have not already done so to ratify the Convention without delay. They should ensure the full implementation of its principles,

4

"FROM BERLIN TO BERGEN"

Executive Summary of the General Report of the Bologna Follow-up Group to the Conference of Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005

Halfway towards 2010
Halfway in the Bologna Process towards 2010, we start to see the contours of the European Higher Education Area (EHEA). It is not a single, unified higher education system, but a group of more than forty national systems developing according to jointly agreed principles.

For many countries, "Bologna" is an inspiration and a recipe for highly needed reforms in their higher education systems. At the same time we are jointly building a common framework to turn into reality the idea that students and staff shall be able to move freely within the EHEA, having full recognition of their qualifications. Priority has been given to developing

- a three-cycle degree system in each participating country,
- national quality assurance systems cooperating in a Europe-wide network,
- mutual recognition between participating countries of degrees and study periods.

Each of these elements has a national dimension and a European Dimension. So has the concept of qualifications frameworks now introduced in the Bologna Process, with national frameworks fitting into an overarching framework for the EHEA. Agreed standards and guidelines introduce a European dimension also in quality assurance.

Developments
As the Bologna Process has been developing, its ten action lines have tended to overlap or merge and new concepts have been introduced. The action lines have been imperative for the dynamics of the Bologna Process, but they do not explicitly define the final goal.

Recommendations from the fourteen *Bologna Follow-up Seminars* included in the BFUG Work Programme have fed into the stocktaking project, into the development of the overarching framework for qualifications and into the joint efforts in quality assurance, and have also directly influenced the drafting of the Bergen Communiqué.

All participating countries have produced National Reports. These reports have given information on planned reforms as well as on what has already been accomplished.

An overarching framework of qualifications for the EHEA
The report from the Working Group established by the BFUG provides a series of recommendations, among them the following:

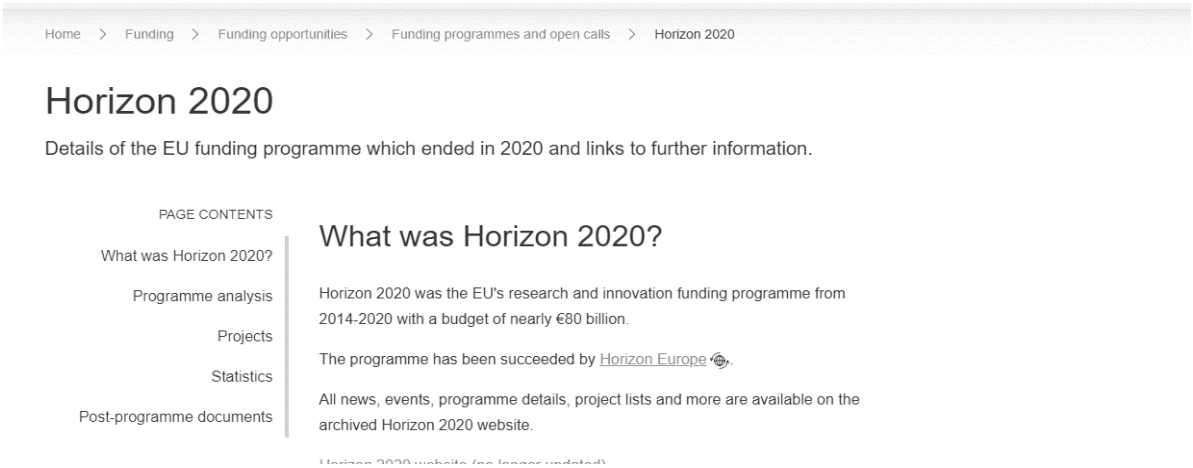
- the framework for qualifications in the EHEA should be an overarching framework with a high level of generality, consisting of three main cycles, with additional provision for a short cycle within the first cycle;
- the framework should include cycle descriptors in the form of generic qualification descriptors that can be used as reference points. It is proposed that the Dublin Descriptors are adopted as the cycle descriptors for the framework for qualifications of the European Higher Education Area;
- *guidelines* for the credit range typically associated with the completion of each cycle:
  - Short cycle (within the first cycle) qualifications: 120 ECTS credits;
  - First cycle qualifications: 180-240 ECTS credits;

3

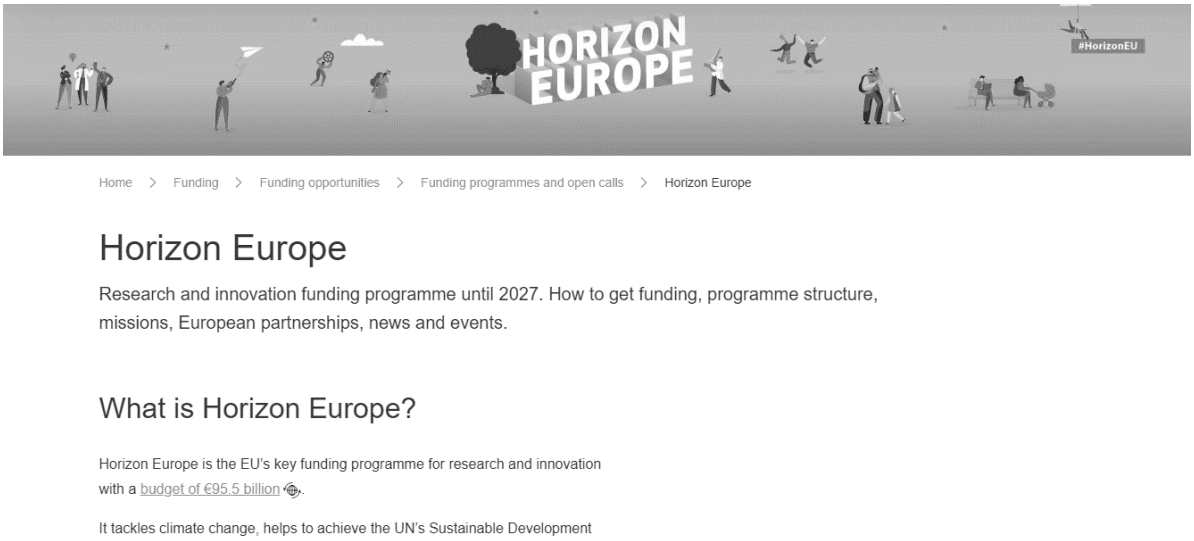
https://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2005_Bergen/37/9/2005_Bergen_BFUG_Report_577379.pdf

Додаток 1 В

Рамкова програма ЄС з досліджень та інновацій Horizon 2020 (2014–2020)



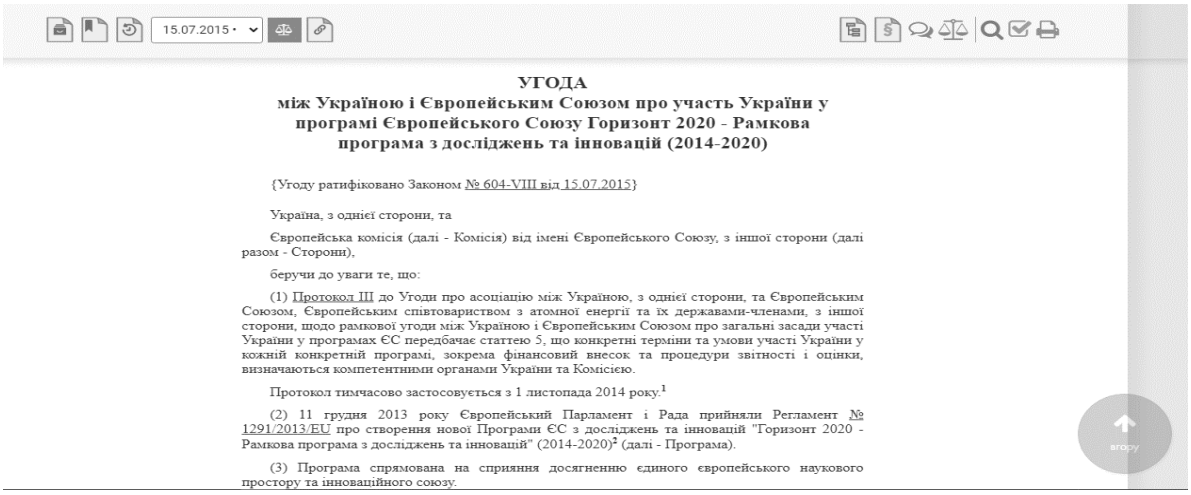
https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-2020_en



https://research-and-innovation.ec.europa.eu/funding/funding-opportunities/funding-programmes-and-open-calls/horizon-europe_en



https://cinea.ec.europa.eu/programmes/horizon-europe/h2020-programme_en



УГОДА
між Україною і Європейським Союзом про участь України у програмі Європейського Союзу Горизонт 2020 - Рамкова програма з досліджень та інновацій (2014-2020)

{Угоду ратифіковано Законом № 604-VIII від 15.07.2015}

Україна, з однієї сторони, та

Європейська комісія (далі - Комісія) від імені Європейського Союзу, з іншої сторони (далі разом - Сторони),

беручи до уваги те, що:

(1) Протокол III до Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії та їх державами-членами, з іншої сторони, щодо рамкової угоди між Україною і Європейським Союзом про загальні засади участі України у програмах ЄС передбачає статтею 5, що конкретні терміни та умови участі України у кожній конкретній програмі, зокрема фінансовий внесок та процедури звітності і оцінки, визначаються компетентними органами України та Комісією.

Протокол тимчасово застосовується з 1 листопада 2014 року.[1]

(2) 11 грудня 2013 року Європейський Парламент і Рада прийняли Регламент № 1291/2013/EU про створення нової Програми ЄС з досліджень та інновацій "Горизонт 2020 - Рамкова програма з досліджень та інновацій" (2014-2020)[2] (далі - Програма).

(3) Програма спрямована на сприяння досягненню єдиного європейського наукового простору та інноваційного союзу.

https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_018#Text

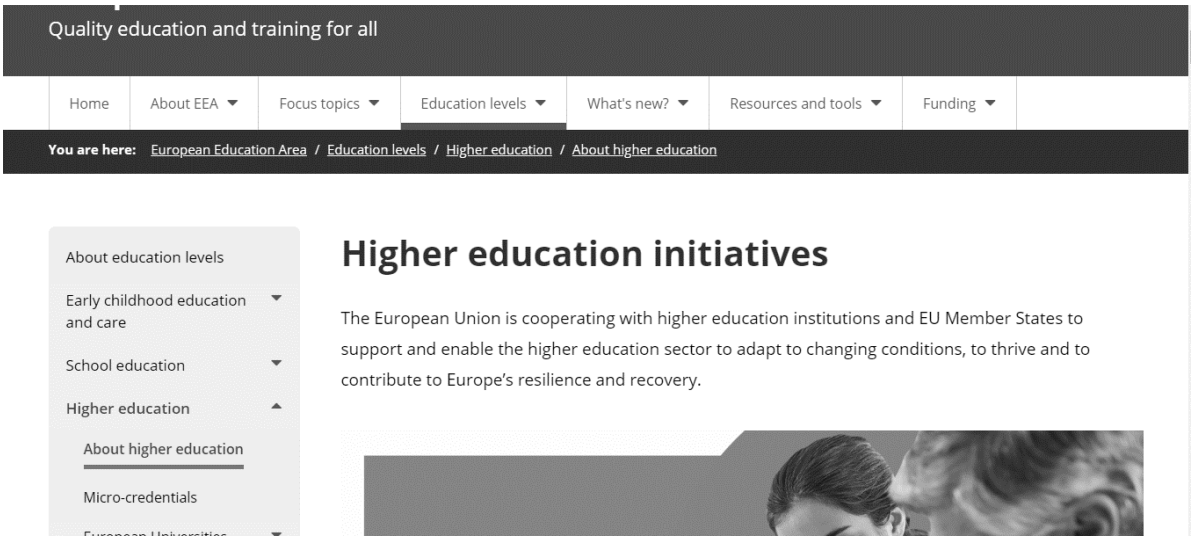


https://marie-sklodowska-curie-actions.ec.europa.eu/

https://www.esfri.eu/

Додаток 1 Г

Європейська стратегія для університетів (2022)



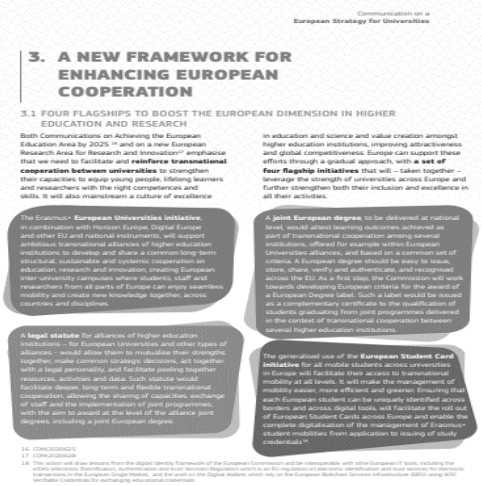
https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/about-higher-education

https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-01/communication-european-strategy-for-universities-graphic-version.pdf





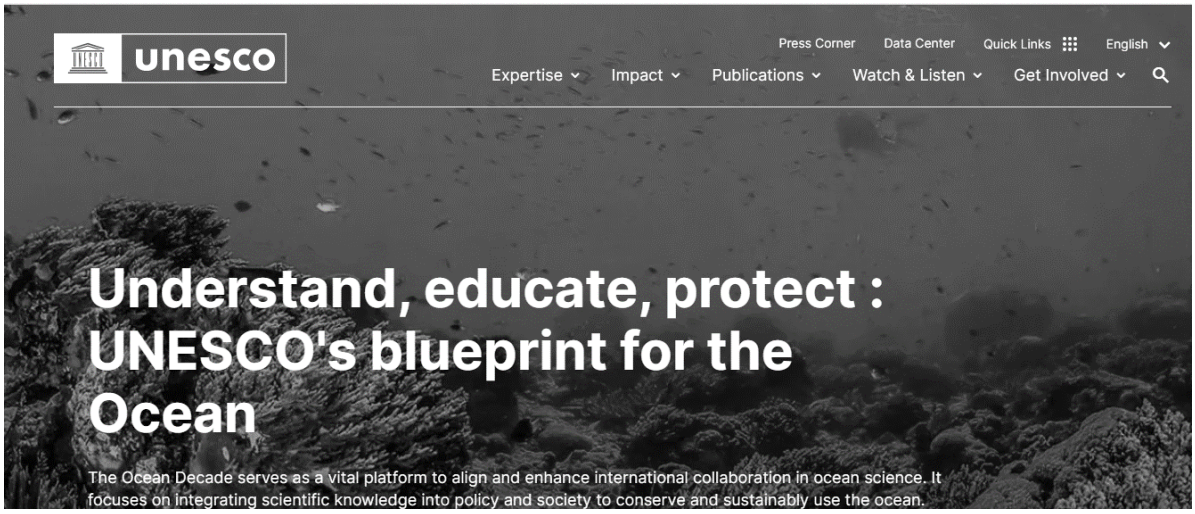




Додаток 1 Д

ЮНЕСКО: відкрита наука та міжнародне академічне співробітництво

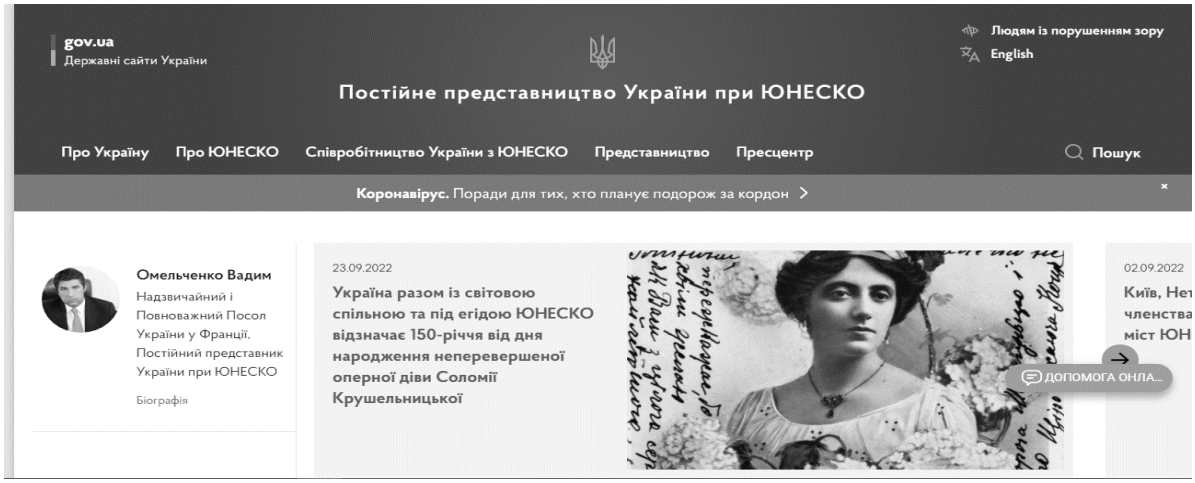
https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-open-science



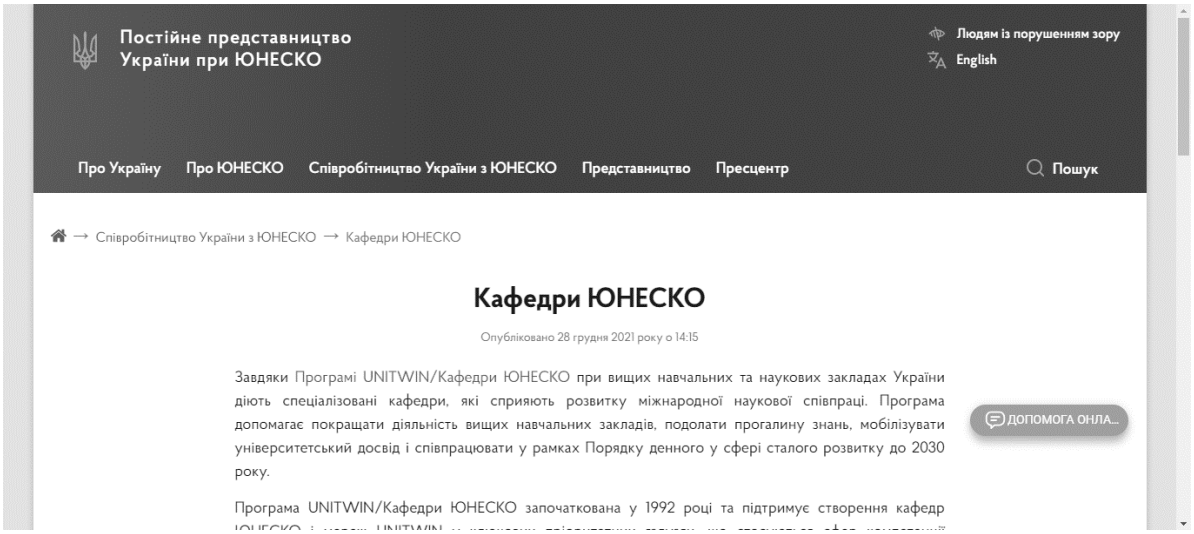


What you need to know about higher education

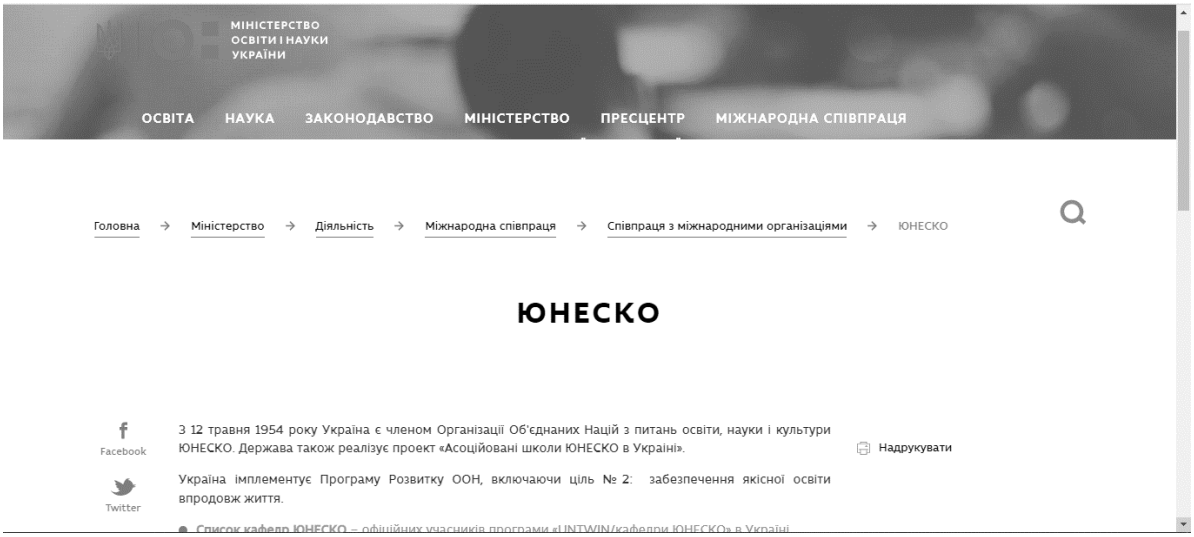
https://www.unesco.org/en/higher-education/need-know



https://unesco.mfa.gov.ua/



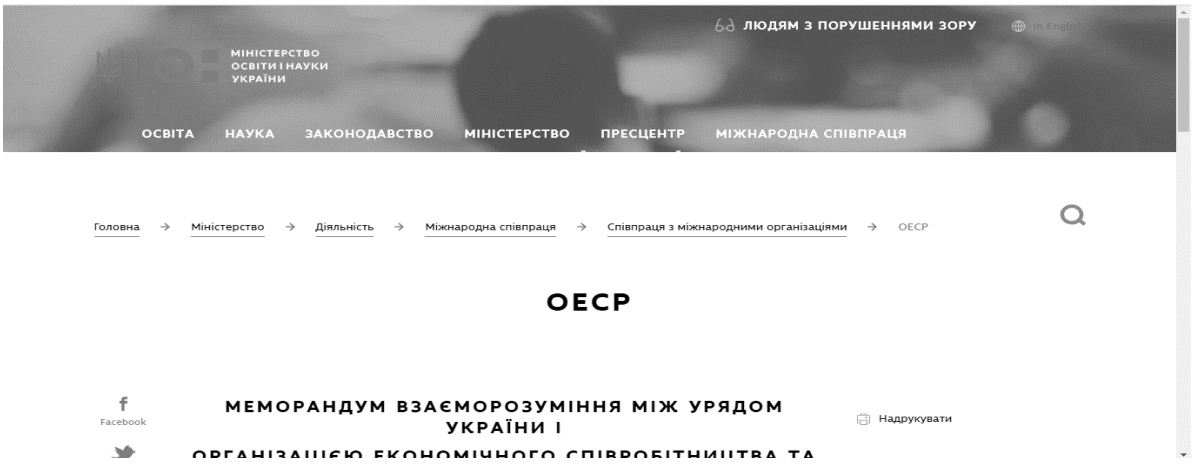
https://unesco.mfa.gov.ua/spivrobitnictvo/kafedri-yunesko



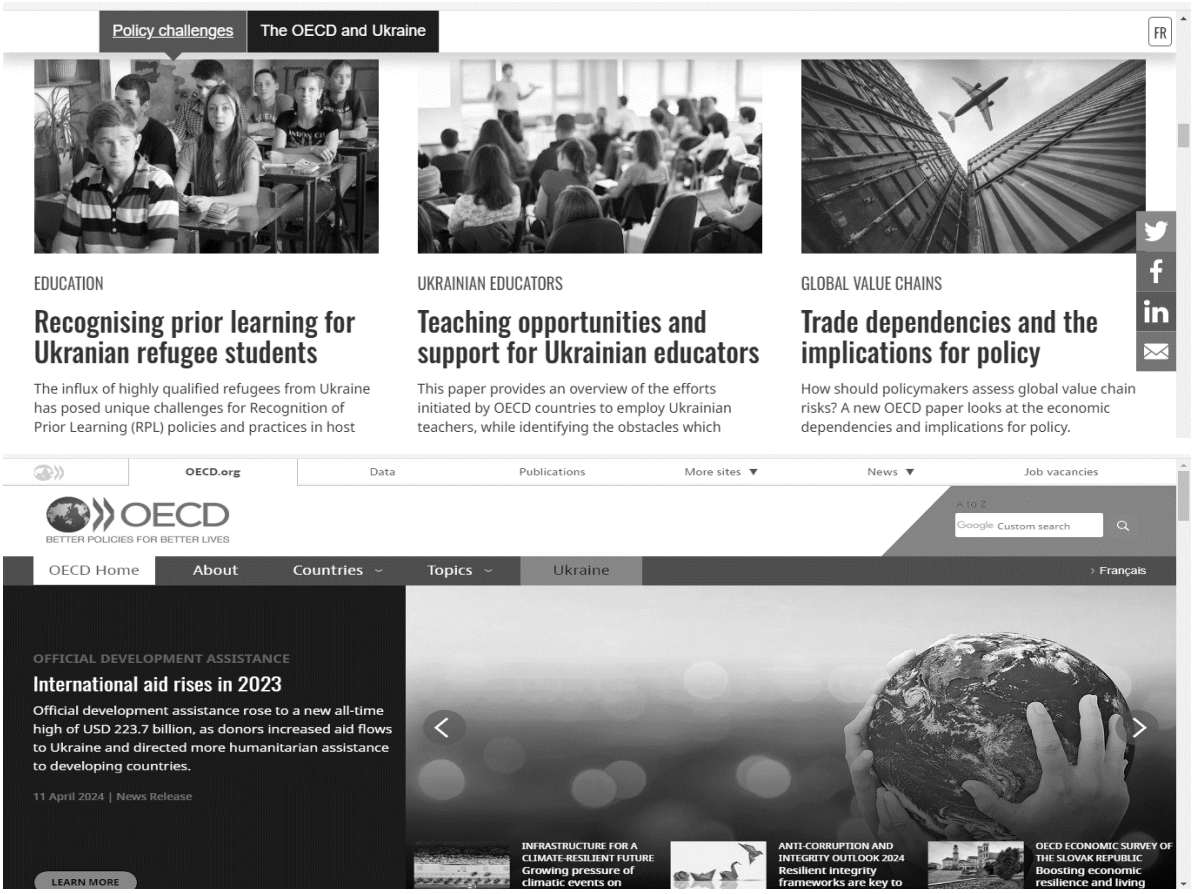
https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/sistema-oon

Додаток 1 Е

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР)



https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/oesr



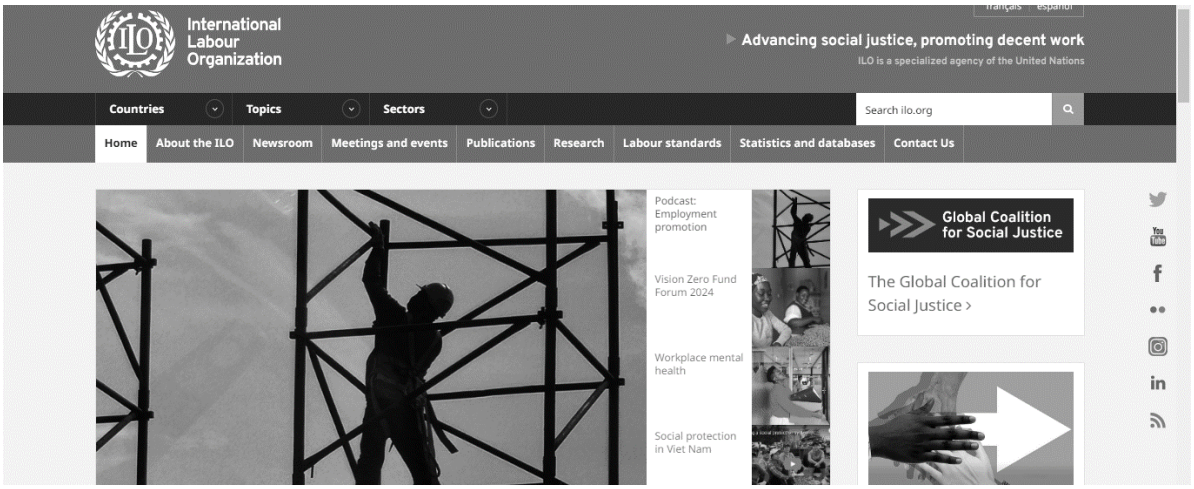
https://www.oecd.org/

Додаток 1 Ж

Міжнародна організація праці (МОП)



https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/mizhnarodna-organizaciya-praci



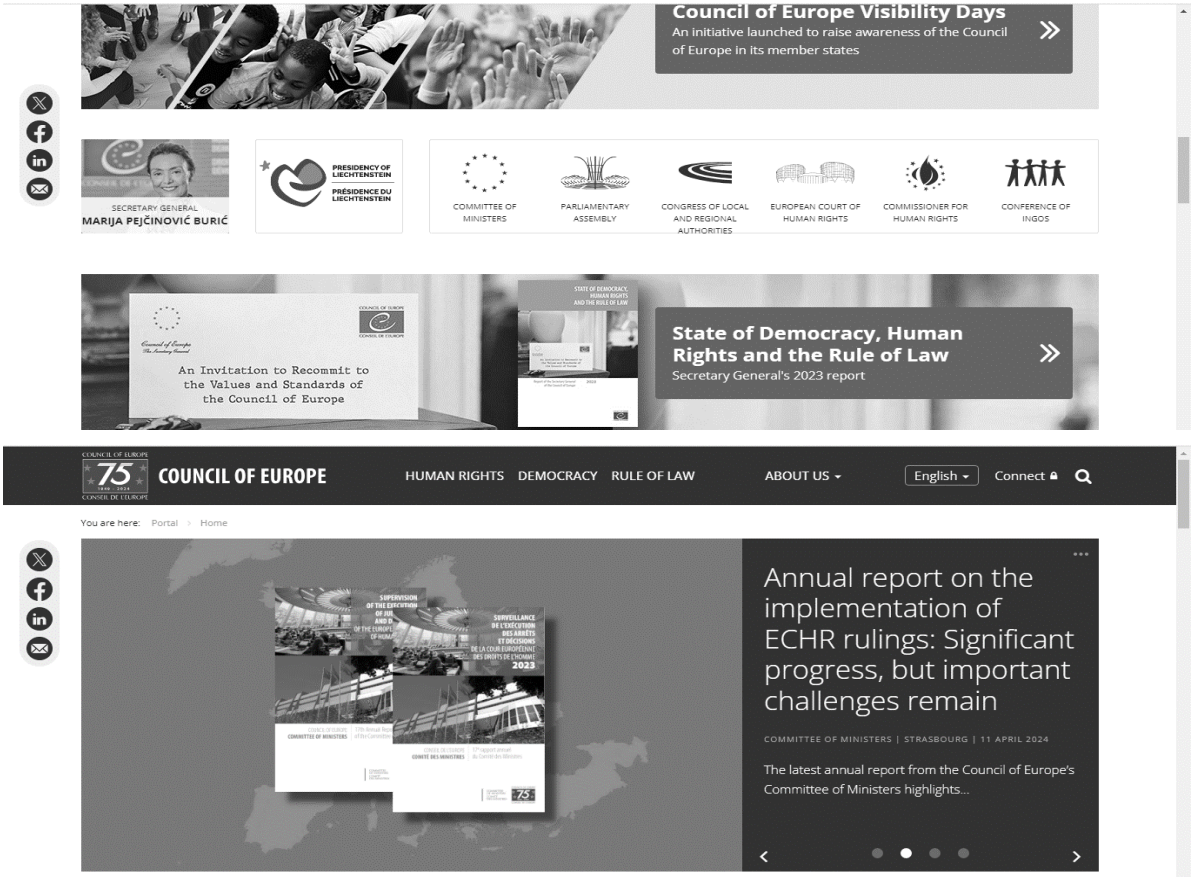
https://www.ilo.org/global/lang--en/index.htm

Додаток 1 И

Рада Європи (РЄ)



https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/diyalnist/mizhnarodna-dilnist/spivpracya-z-mizhnarodnimi-organizaciyami/rada-yevropi

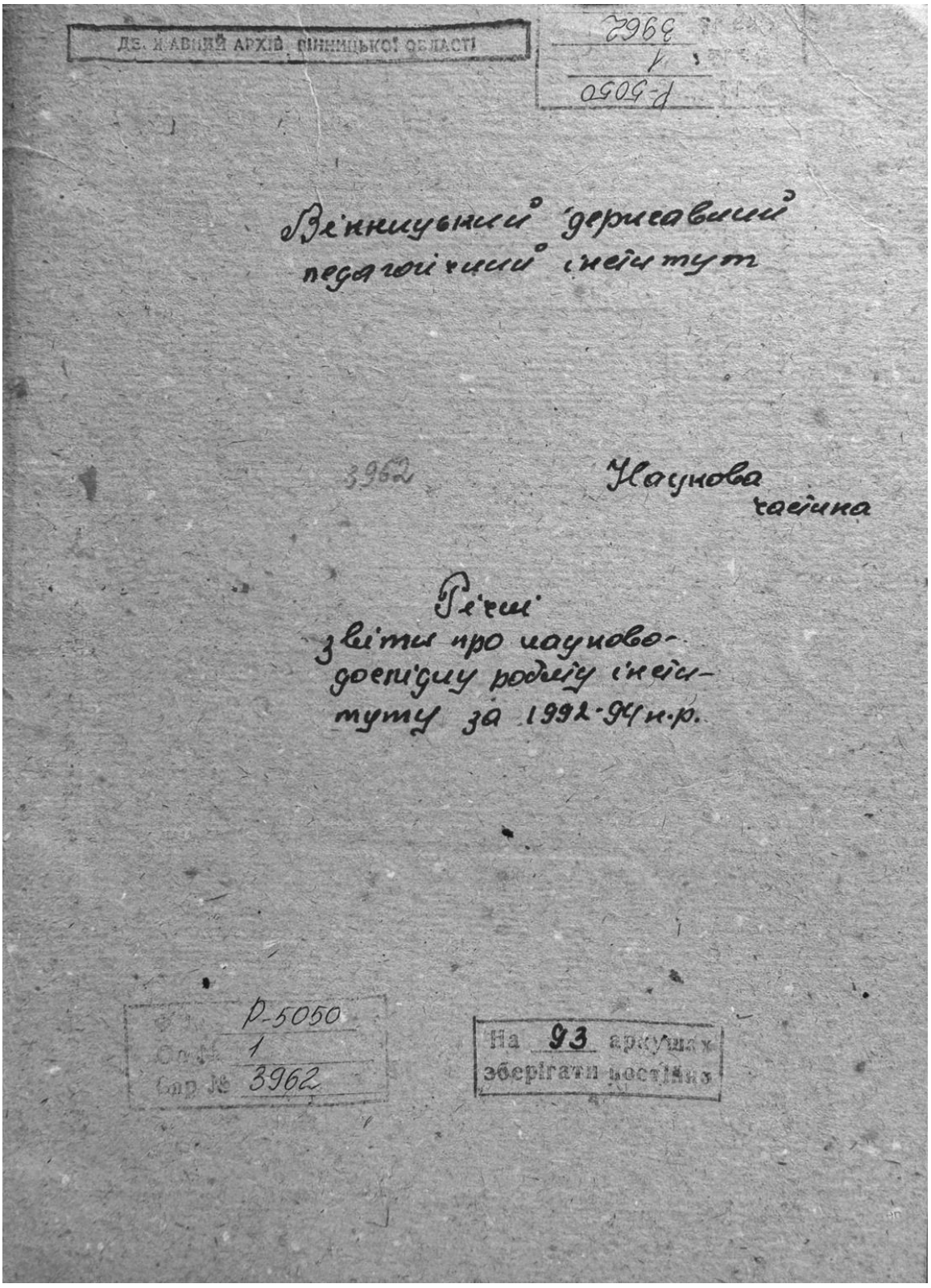


https://www.coe.int/en/web/portal/home

Додаток 2А

Архівні матеріали Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (Вінницького Державного Педагогічного Інституту)

Фрагменти річних звітів за 1992-94 рр.



-3.

/кафедра педагогіки і методики початкового навчання/, участь студентів у підготовці методичних посібників тощо.

ПРОПОЗИЦІЇ:

1. Створити у педвузах кафедри студентських наукових досліджень з метою інтегрування НТТМ і науково-виробничої діяльності студентів у сферу академічної науки.
2. Забезпечити якісний статус студентської науки в нових навчальних планах і програмах.

Секретар ради НТТМ В.Г.Волочай.

Кафедра	Кількість студентів	З них беруть участь в НДР			Кількість гуртків	Кількість СКБ та ін. тощо.	Кількість авторських свідоцтв, отриманих кафедрою	Кількість праць опублікованих кафедрою	Кількість дипломних робіт, виконаних студентами кафедри	Участь у конкурсах		Участь в олімпіаді "Студент і НТТМ"	
		Суспільних наук	Педагогічних наук	Технічних наук						Всього представлено робіт	Взяли участь	Зайняли призові місця	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. Історії і народ./30	30	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Політол. I82I	6I2	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Політек. I.I67	30	-	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4. Філософії I.200	II5	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
5. Педагог.	-	-	8	-	4	-	-	-	22	-	-	-	-	-	-	-	-
6. Психол.	386	-	386	-	3	-	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	-
7. Світов. і вітч. культ.	/30	30	-	-	I	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-
8. Анат. і фіз./30		-	30	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9. Іноз.мов	/93	-	93	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
I0. Основ м.з.	/23	-	23	-	I	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ПІДСУМКИ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ ІНСТИТУТУ ЗА 1993 РІК

Науково-дослідна робота та науково-виробнича діяльність ВДПІ у 1993 р. проводилась на 34 кафедрах, на яких станом на 1-12-1993 р. працює 514 викладачів (на початок року було 561). З них: докторів наук, професорів -12 (було 13), кандидатів наук, доцентів - 207 (було 211), що становить 42,6% (було 39,9%). Науково-дослідна робота проводилась за 8 науковими напрямами, керівниками яких є доктори наук, професори.

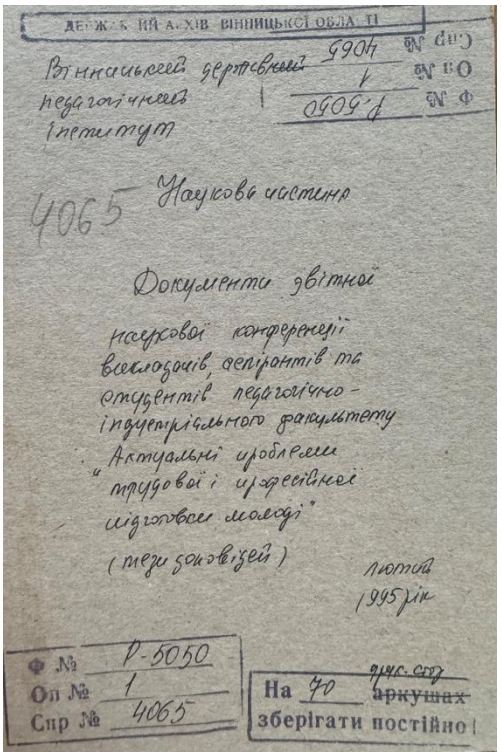
Фундаментальні, пошукові й прикладні дослідження були спрямовані на вирішення завдань методологічного, теоретичного та методичного забезпечення кардинального оновлення системи освіти на основі врахування реалій сучасного життя, перспектив соціально-економічного розвитку, науково-технічного прогресу України як суверенної держави.

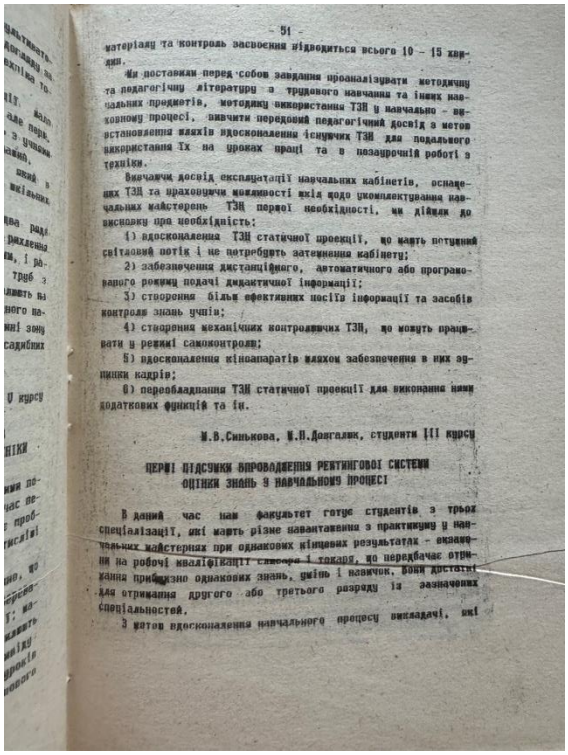
У звітному році виконувалось 49 наукових тем. З них: держбюджетних - 10 на суму 24 млн. крб. (керівники професори Зуєнк П.М., Іваницька Н.Л., Томусяк А.А., доценти Смолінський Є.С., Васильєв В.Ю., Денисик Г.І., Гуревич Р.С., Абрамчук В.С., Луцак В.Г., Сохацький Ф.М.), госпдоговірних - 1 на суму 400 тис.крб. (керівник Козлова К.П.), решта - ініціативні теми. 4 держбюджетні теми завершені.

Науковий напрям "Проблеми нового змісту освіти та методики навчання и виховання". Виконувалось 5 тем.

Держбюджетна тема "Математичне забезпечення курсу теоретичної фізики". Науковий керівник - ТОМУСЯК АНДРІЙ АНДРІЙОВИЧ, професор, кандидат фізико-математичних наук.
Виконували тему 3 чоловіки. З них: професорів - 1, кандидатів наук, доцентів - 2. Освоєно 1,8 млн. крб. Тема закінчена.

Завершено написання двох розділів методичного посібника "Математичний практикум" для студентів фізичних спеціальностей фізико-математичних факультетів педінститутів: розділ 1 "Розкладання функцій у функціональні ряди" та розділ 2 "Спеціальні функції". Розроблено зміст ще трьох розділів: "Лінійні оператори", "Диференціальні рівняння другого порядку", "Статистичні методи".


ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
Вінницький державний педагогічний інститут
4065
Науковий частина
Документи звітної наукової конференції викладачів, аспірантів та студентів педагогічно-індустріального факультету "Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді" (тези доповідей)
лютий 1995 рік
Ф № Р-5050
Оп № 1
Спр № 4065
На 70 арк. стр. аркушах
зберігати постійно!



– 51 –

матеріалу та контроль засвоєння відводиться всього 10 – 15 хвилин.

Ми поставили перед собою завдання проаналізувати методичну та педагогічну літературу з трудового навчання та інших навчальних предметів, методику використання ТЗН у навчально – виховному процесі, вивчити передовий педагогічний досвід з метою встановлення шляхів удосконалення існуючих ТЗН для подального використання їх на уроках праці та в позаурочній роботі з техніки.

Вивчаючи досвід експлуатації навчальних кабінетів, оснащених ТЗН та враховуючи можливості шкіл щодо укомплектування навчальних майстерень ТЗН першої необхідності, ми дійшли до висновку про необхідність:

1) удосконалення ТЗН статичної проекції, що мають потужний світловий потік і не потребують затемнення кабінету;

2) забезпечення дистанційного, автоматичного або програмованого режиму подачі дидактичної інформації;

3) створення більш ефективних носіїв інформації та засобів контролю знань учнів;

4) створення механічних контролюючих ТЗН, що можуть працювати у режимі самоконтролю;

5) удосконалення кіноапаратів шляхом забезпечення в них зупинки кадрів;

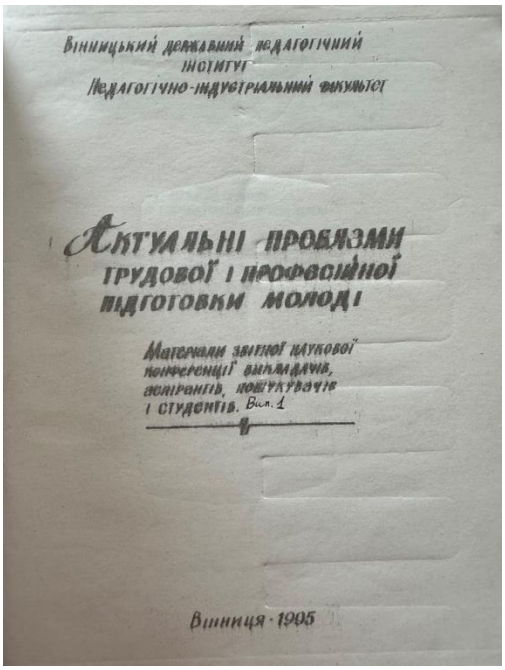
6) переобладнання ТЗН статичної проекції для виконання ними додаткових функцій та ін.

М.В.Синькова, М.П.Довгалик, студенти III курсу

ПЕРШІ ПІДСУМКИ ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ОЦІНКИ ЗНАНЬ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

В даний час наш факультет готує студентів з трьох спеціальностей, які мають різне навантаження з практикуму у навчальних майстернях при однакових кінцевих результатах – оволодіння на робочі кваліфікації слюсаря і токаря, що передбачає отримання приблизно однакових знань, умінь і навичок. Вони достатні для отримання другого або третього розряду із зазначених спеціальностей.

З метою вдосконалення навчального процесу викладачі, які

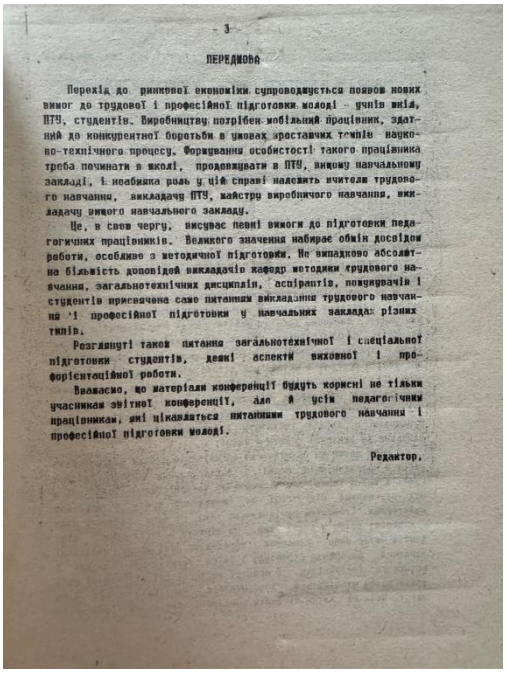


Вінницький державний педагогічний інститут
Педагогічно-індустріальний факультет

Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді

Матеріали звітної наукової конференції викладачів, аспірантів, лаборантів і студентів. Вип. 1

Вінниця · 1995



– 3 –

ПЕРЕДМОВА

Перехід до ринкової економіки супроводжується появою нових вимог до трудової і професійної підготовки молоді – учнів шкіл, ПТУ, студентів. Виробництву потрібен мобільний працівник, здатний до конкурентної боротьби в умовах зростаючих темпів науково-технічного процесу. Формування особистості такого працівника треба починати в школі, продовжувати в ПТУ, вищому навчальному закладі. І неабияка роль у цій справі належить вчителю трудового навчання, викладачу ПТУ, майстру виробничого навчання, викладачу вищого навчального закладу.

Це, в свою чергу, висуває певні вимоги до підготовки педагогічних працівників. Великого значення набирає обмін досвідом роботи, особливо з методичної підготовки. Не випадково абсолютна більшість доповідей викладачів кафедр методики трудового навчання, загальнотехнічних дисциплін, аспірантів, лаборантів і студентів присвячена саме питанням викладання трудового навчання і професійної підготовки у навчальних закладах різних типів.

Розглянуті також питання загальнотехнічної і спеціальної підготовки студентів, деякі аспекти виховної і профорієнтаційної роботи.

Вважаємо, що матеріали конференції будуть корисні не тільки учасникам звітної конференції, але й усім педагогічним працівникам, які цікавляться питаннями трудового навчання і професійної підготовки молоді.

Редактор.

Документи звітної конференції 1995 р. (фрагменти)

Річний звіт з науково роботи за 1997 (фрагменти)

ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ
ІМ.М.ОСТРОВСЬКОГО

"ЗАТВЕРДЖУЮ"
Ректор _____ Щунда Н.М.
"26" грудня 1990 р.

Схвалено Вченою
радою Інституту
"26" грудня 1990 р.
протокол № 5

І Н Ф О Р М А Ц І Я

про науково-дослідну роботу ВІННИЦЬКОГО
державного педагогічного Інституту
ІМ.М.Островського
за 1990 рік

ВІННИЦЯ - 1990

43

Додаток № I

До схеми рІчного звІту вузІв УкраІнськоІ РСР.

ЯКІСНІ ПОКАЗНИКИ
науково-технІчноІ творчостІ студентІв

I. МасовІсть участІ студентІв у НДР.

Показники	Всього у вузІ
I	2
I. КІлькІсть студентІв, якІ беруть участь у НДР в позааудиторний час /абсолютне- числІвник; в % вІд числа студентІв денноІ форми навчання-знаменник/.	2.845 / 49,8%
У тому числІ при виконаннІ:	
- г/д робІт /абсолютне/	23
- д/б робІт /абсолютне/	-
2. КІлькІсть випускних кафедр, на яких студент виконує курсову НДР І у навчальнІ плани включено курс "Основи наукових дослІджень /абсолютне- числІвник; в % вІд загальноІ кІлькостІ випускних кафедр - знаменник/.	29 / 88%
II. Участь науково-педагогІчних спІвробІтникІв Інституту у керІвництвІ НТТМ.	
3. Загальна кІлькІсть науково-педагогІчних спІвробІтникІв, якІ беруть участь у керІвництвІ формами І видами НТТМ в позааудиторний час /абсолютне-числІвник; в % вІд загальноІ кІлькостІ спІвробІтникІв у вузІ - знаменник/.	211 / 39,3%
III. РезультативнІсть НТТМ.	
4. КІлькІсть авторських свІдоцтв, якІ одержанІ студентами або у спІвавторствІ зІ студентами /абсолютне- числІвник; в % вІд загальноІ кІлькостІ свІдоцтв, якІ одержанІ у вузІ - знаменик/.	- / -
5. КІлькІсть опублІкованих наукових статей І доповІдей, виконаних студентами або у спІвавторствІ зІ студентами /абсолютне - числІвник; в % вІд загального числа опублІкованих вузом робІт - знаменник/.	5 / 0,9%

Таблиця I6

Науково-дослідна робота студентів

Кількість студентів денної форми навчання	З них бере участь в НДР: всього	в тому числі: по суспільних науках	по психолого-педагогічних науках	по технічних науках	кількість наукових гуртків і проблемних груп	кількість СКБ та інших студентських бюро	кількість авторських свідоцтв, отриманих студентами	кількість праць, опублікованих студентами	кількість виконаних дипломних робіт	Участь в конкурсах: Всього представлено робіт	відмічено нагородами: на республіканському	відмічено нагородами: на всесоюзних	взяли участь в турах: на республіканському	взяли участь в турах: всесоюзному	Участь в олімпіаді "Студент і науково-технічний прогрес: зайняли призові /1-3/ місця в турах: республіканському	зайняли призові /1-3/ місця в турах: всесоюзному
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	II	I2	I3	I4	I5	I6	I7
5.845	2.845	682	I.I53	803	I29	5	-	5	227	I4/I5	II	I	27	5	2	I

- 43 -

44

I	2
6. Число г/д і д/б тем /окремо/, у розробці яких беруть участь студенти /абсолютне-чисівник; в % від загальної кількості г/д і д/б тем, що розробляються у вузі - знаменник/.	7 / 58,1%
7. Кількість дипломних проектів /робіт/, які рекомендовані ДЕК до запровадження /абсолютне-чисівник; в % від загального числа захищених проектів /робіт/ у вузі - знаменник/.	3I / I3,7%
8. Кількість запроваджених або прийнятих до запровадження дипломних проектів /робіт/ /абсолютне- чисівник; в % від загального числа захищених дипломних робіт /проектів/ - знаменник/.	5 / 2%
9. Студентські творчі об"єднання:	
ВМТК	-
- всього у вузі, кількість студентів у них, обсяг виконаних робіт;	-
СНВО	-
- всього у вузі, кількість студентів у них, обсяг виконаних робіт.	-
СКБ, СПКБ	-
Інші об"єднання.	5

Додаток № 2

До схеми річного звіту Української РСР

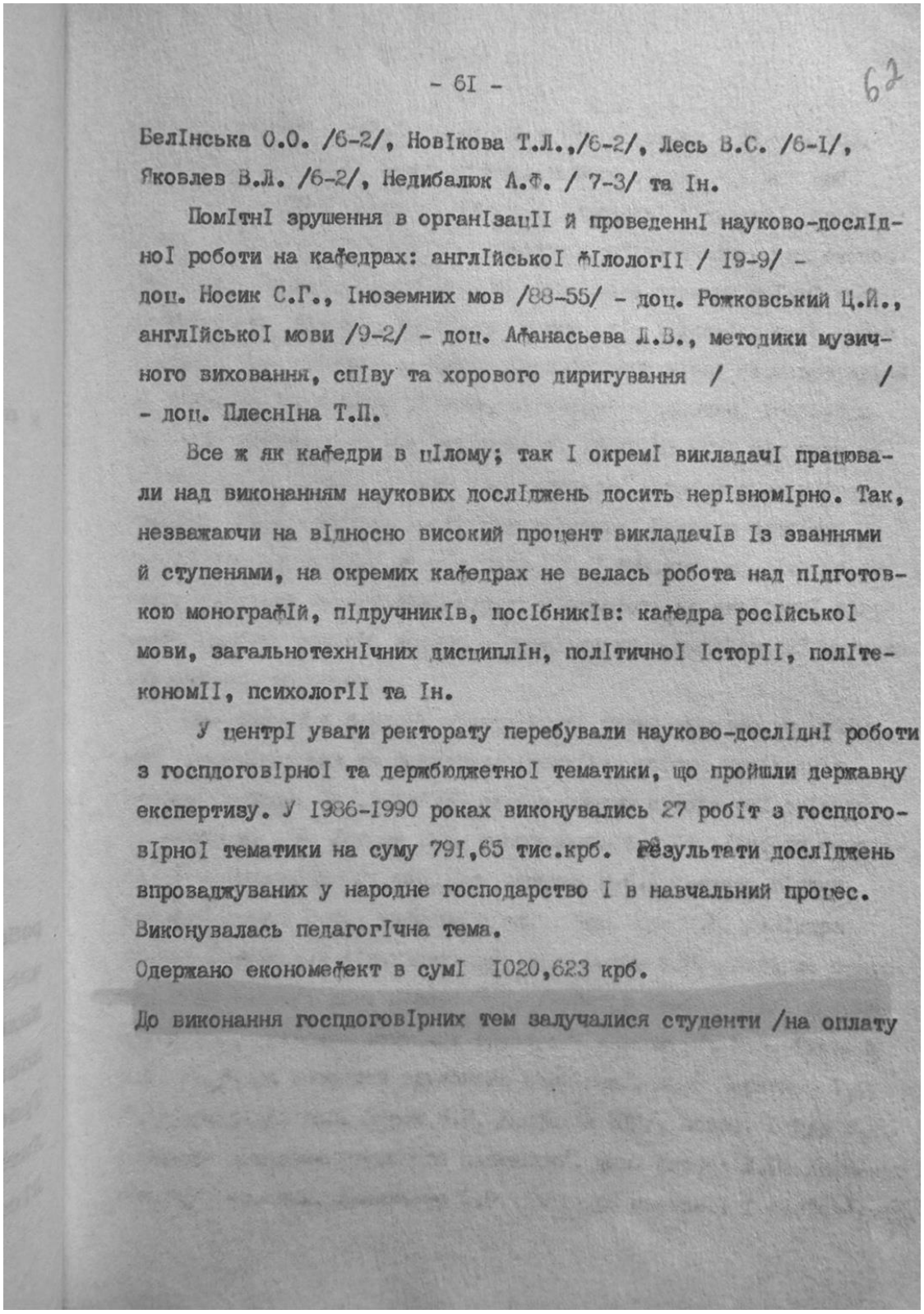
Центру НТТМ в Інституті в I990 році не було.

63

роботи студентів витрачається 9% фонду зарплати - рівень передових вузів - 10%/. Одержано економефект в сумі І млн.крб.

У цій важливі ділянці роботи в Інституті є суттєві недоліки: низький об"єм госпдоговірної тематики, не забезпечується економефект від впровадження більшості тем, не в повному об"ємі використовуються кошти на придбання матеріалів і спеціального устаткування, недостатньою є робота по створенню нових форм проведення наукових досліджень /тимчасові творчі колективи, госпрозрахункові центри, малі підприємства та ін./. На 1991 рік поки що не укладнено жодного нового госпдоговору. Наукові сили кафедр нерідко розпорошуються на дрібну тематику. Середня вартість однієї госпдоговірної теми складає 15,7 тис.крб. на рік. Це заважає кафедрам зосередити наукову діяльність на вирішенні загальних проблем освіти, посиленні ролі науки в прискоренні науково-технічного прогресу.

Порівняючи з минулою п"ятирічкою, активізувалась в Інституті винахідницька та патентно-ліцензійна робота викладачів окремих кафедр. За 1986-1990 роки отримано авторських свідоцтв на винаходи - 28 /проти 17/, раціпропозицій - 24. /Автори винаходів та раціпропозицій: доц. Смолінський Е.С., кафедра фізики, асист. Премчук В.Ф., кафедра фізики, доц. Куц О.С. /кафедра теорії і методики фізвиховання/, доц. Макац В.Г. /кафедра основ медичних знань/, доц. Білоус П.Д. /кафедра психології/, доц.Подоляк В.О. /кафедра методики трудового навчання/, доц. Гуревич Р.С. /кафедра методики трудового навчання/, доц. Черкунов І.С. /кафедра ЗТД/, доц. Дуняк В.Г. /кафедра ЗТД/, асист. Байло М.Ю. /кафедра методики трудового навчання/, доц. Евсеев Л.Г. /кафедра спорту/, ст.викл. Васильева С.О. /кафедра анатомії і фізіології/.



- 61 -

62

Белінська О.О. /6-2/, Новікова Т.Л.,/6-2/, Лесь В.С. /6-1/, Яковлев В.Л. /6-2/, Недибалюк А.Ф. / 7-3/ та ін.

Помітні зрушення в організації й проведенні науково-дослідної роботи на кафедрах: англійської філології / 19-9/ - доц. Носик С.Г., іноземних мов /88-55/ - доц. Рожковський Ц.Й., англійської мови /9-2/ - доц. Афанасьева Л.В., методики музичного виховання, співу та хорового диригування / / - доц. Плесніна Т.П.

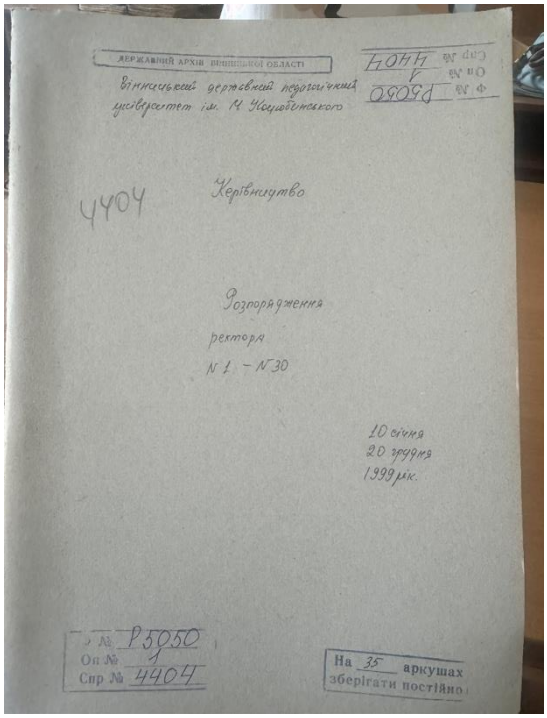
Все ж як кафедри в цілому; так і окремі викладачі працювали над виконанням наукових досліджень досить нерівномірно. Так, незважаючи на відносно високий процент викладачів із званнями й ступенями, на окремих кафедрах не велась робота над підготовкою монографій, підручників, посібників: кафедра російської мови, загальнотехнічних дисциплін, політичної історії, політекономії, психології та ін.

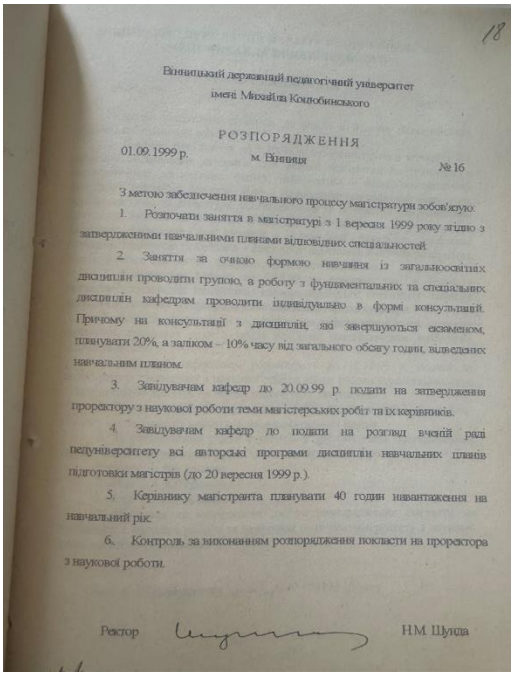
У центрі уваги ректорату перебували науково-дослідні роботи з госпдоговірної та держбюджетної тематики, що пройшли державну експертизу. У 1986-1990 роках виконувались 27 робіт з госпдоговірної тематики на суму 791,65 тис.крб. Результати досліджень впроваджуваних у народне господарство і в навчальний процес. Виконувалась педагогічна тема.

Одержано економефект в сумі 1020,623 крб.

До виконання госпдоговірних тем залучалися студенти /на оплату

Розпорядження Ректора 1999 р.


ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського
Оп. № 1
Ф. № Р5050
4404
Керівництво
Розпорядження ректора
№ 1 – № 30
10 січня – 20 грудня 1999 рік.
№ Р5050
Оп № 1
Спр № 4404
На 35 аркушах
зберігати постійно


18

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

РОЗПОРЯДЖЕННЯ

01.09.1999 р. м. Вінниця № 16

З метою забезпечення навчального процесу магістратури зобов'язую:

1. Розпочати заняття в магістратурі з 1 вересня 1999 року згідно з затвердженими навчальними планами відповідних спеціальностей.

2. Заняття за очною формою навчання із загальноосвітніх дисциплін проводити групою, а роботу з фундаментальних та спеціальних дисциплін кафедрам проводити індивідуально в формі консультацій. Причому на консультації з дисциплін, які завершуються екзаменом, планувати 20%, а заліком – 10% часу від загального обсягу годин, відведених навчальним планом.

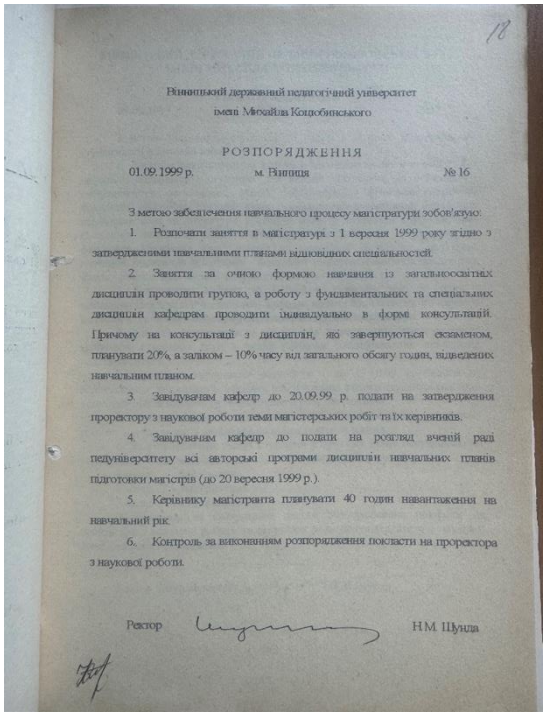
3. Завідувачам кафедр до 20.09.99 р. подати на затвердження проректору з наукової роботи теми магістерських робіт та їх керівників.

4. Завідувачам кафедр до подати на розгляд вченій раді педуніверситету всі авторські програми дисциплін навчальних планів підготовки магістрів (до 20 вересня 1999 р.).

5. Керівнику магістранта планувати 40 годин навантаження на навчальний рік.

6. Контроль за виконанням розпорядження покласти на проректора з наукової роботи.

Ректор Н.М. Шунда


18

Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

РОЗПОРЯДЖЕННЯ

01.09.1999 р. м. Вінниця № 16

З метою забезпечення навчального процесу магістратури зобов'язую:

1. Розпочати заняття в магістратурі з 1 вересня 1999 року згідно з затвердженими навчальними планами відповідних спеціальностей.

2. Заняття за очною формою навчання із загальноосвітніх дисциплін проводити групою, а роботу з фундаментальних та спеціальних дисциплін кафедрам проводити індивідуально в формі консультацій. Причому на консультації з дисциплін, які завершуються екзаменом, планувати 20%, а заліком – 10% часу від загального обсягу годин, відведених навчальним планом.

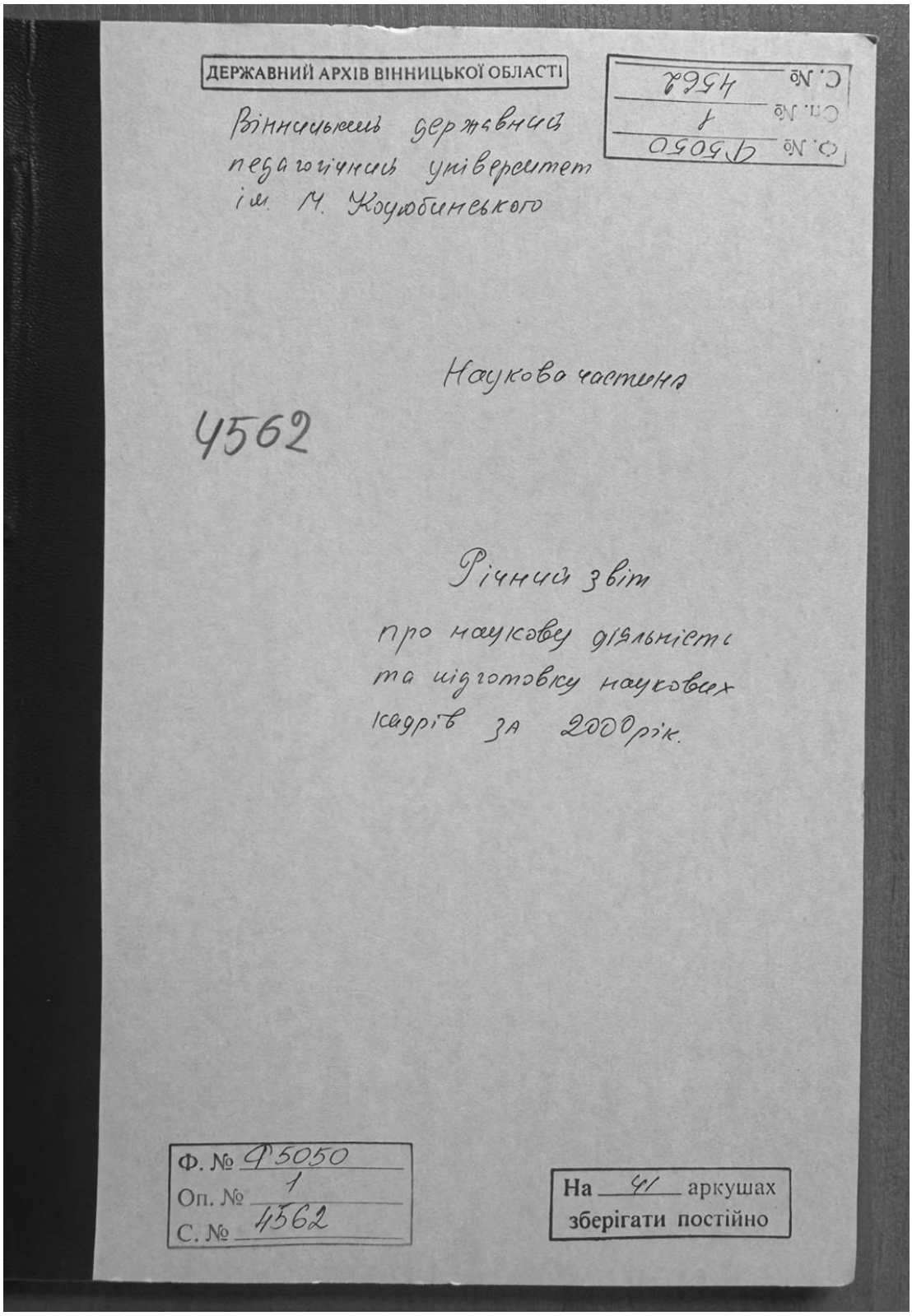
3. Завідувачам кафедр до 20.09.99 р. подати на затвердження проректору з наукової роботи теми магістерських робіт та їх керівників.

4. Завідувачам кафедр до подати на розгляд вченій раді педуніверситету всі авторські програми дисциплін навчальних планів підготовки магістрів (до 20 вересня 1999 р.).

5. Керівнику магістранта планувати 40 годин навантаження на навчальний рік.

6. Контроль за виконанням розпорядження покласти на проректора з наукової роботи.

Ректор Н.М. Шунда



Науково частина

4562

Річний звіт

про наукову діяльність та підготовку наукових кадрів за 2000 рік.

Річний звіт за наукову діяльність за 2000 р. (фрагменти)

Інформація про наукову діяльність
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського за 2000 рік

Науково-дослідна робота викладачів і студентів є важливою складовою діяльності педуніверситету. Кафедри зосереджують свої зусилля на проведенні фундаментальних наукових досліджень з приоритетних напрямків розвитку науки і техніки, розробці держбюджетної тематики, підготовці і захисту кандидатських і докторських дисертацій, підвищенні кваліфікації професорсько-викладацького складу, розширенні наукових зв`язків з вищими навчальними закладами та науковими установами України і зарубіжжя, залученні обдарованої студентської молоді до проведення наукових досліджень.

Нині в педуніверситеті на 34 кафедрах працює 453 викладачі, з них 41 доктор наук, професор і 212 кандидатів наук, доцентів. Професорсько-викладацький склад педуніверситету постійно поповнюється докторами і кандидатами наук. За звітний період викладачами захищено 7 кандидатських дисертацій (Дмитренко С.М., Комарова І.І., Мазур В.М., Гладьо С.В., Вишивана Н.В., Галайдюк М.А., Сільвейстр А.М.). 7 викладачам (Кіт Г.Г., Гаркушевському В.С., Коношевському Л.Л., Березі А.В., Лойко Л.С., Ковальову Ю.Г., Криворучку О.І.) присвоєне вчене звання доцента. Знаком "Відмінник освіти України" нагороджені проф. Костюкевич В.М., ст. викладач Сатайкін А.Й., ст. викладач Крикунова В.Д.. Старшому викладачеві Дмитренко С.М. призначена стипендія Кабінету Міністрів України для молодих учених.

Науково-дослідна робота в педуніверситеті проводиться з таких приоритетних напрямків розвитку науки і техніки:

– наукові проблеми розбудови державності України – 2 науково-дослідні роботи, брали участь 2 кафедри;

– проблеми нового змісту освіти та методики навчання і виховання – 28 науково-дослідних робіт, з них держбюджетних – 3, брали участь 23 кафедри;

– охорона навколишнього природного середовища і здоров`я людини – 4 науково-дослідні роботи, з них 1 – держбюджетна, брали участь 4 кафедри;

Продовжує вдосконалюватись організація навчального процесу в магістратурі. У відповідності до існуючих нормативних документів оптимізовані навчальні плани, постійно оновлюється зміст і вдосконалюється методика викладання фахових дисциплін.

Чимало зроблено щодо поліпшення інформаційного забезпечення наукової діяльності. Проводяться інтенсивні роботи щодо організації комп`ютерного центру педуніверситету. Його першу чергу – Інтернет–клас планується ввести в експлуатацію вже в І кварталі 2001 року. Це дасть змогу по виділеному каналу зв`язку забезпечити широкий доступ викладачів, аспірантів, магістрантів, студентів навчального закладу до інформаційних ресурсів міжнародної комп`ютерної мережі Internet, в якій у звітному році була розміщена Web–сторінка Вінницького державного педуніверситету.

Протягом 2000 року викладачами педуніверситету було опубліковано 1116 одиниць наукової продукції загальним обсягом 1112,3 д.а., в тому числі 4 монографії, 2 підручники, 57 навчально-методичних посібників, 447 статей, 2 винаходи захищені авторськими свідоцтвами.

Серед найбільш вагомих публікацій слід виділити монографії "Трипільська культура на Поділлі" (проф. Заєць І.І.), "Нариси з історії Мурафського костьолу" (доц. Лисий А.К.), "Нариси з історії Чечельника" (ст.викл. Косаківський В.А.), підручники "Німецька мова як друга спеціальність (доц. Власов Є.Н, доц. Куленко В.Є.), "Рідний край – Вінниччина" (ст.викл. Ковальова Л.П.) та цілий ряд навчально-методичних посібників: "Метричні простори" (проф. Шунда Н.М., проф. Томусяк А.А., доц. Ковтонюк М.М.), "Аналітична геометрія" (проф. Шунда Н.М., проф. Трохименко В.С., проф. Томусяк А.А.), "Методика використання технічних засобів навчання і ЗОШ" (проф. Гороль П.К., доц. Коношевський Л.Л., ст. викладач Вороліс М.Г.), "Паросток: методика гуманістичного виховання" (проф. Тарасенко Г.С.), "Дивосвіт" (проф. Тарасенко Г.С.), "Вища математика" (доц. Миронюк М.В.), "Обладнання громадського харчування" (проф. Черкунов І.С.), "Математика" (ст.викл. Цивлюк А.Г.), "Керування дієслів, прикметників і іменників в німецькій мові" (доц. Куленко В.Є., доц. Власов Є.Н.), "Баскетбол" (ст. викладач Галайдюк М.А.), "Педагогіка" (за ред. проф. Сметанського М.І.), "Географія для абітурієнтів" (проф. Денисик Г.І.), "Творчість юних умільців" (проф. Подоляк В.О., проф. Гороль П.К.), "Масові заходи з технічної

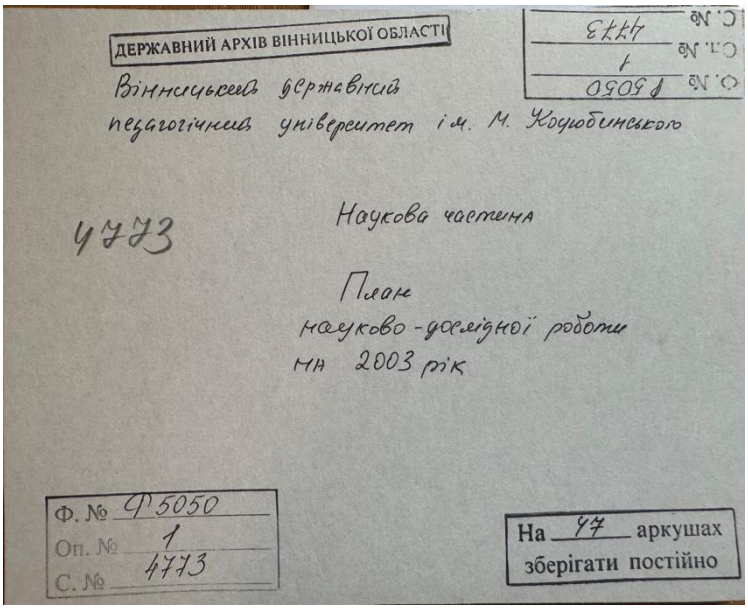
Департаменту посольства США по зв`язках з громадськістю. Асистент Савченко О.І. взяла участь у 3 міжнародних семінарах та конференціях під егідою Британської ради. Доц. Носик С.Г. взяла участь у семінарі, присвяченому презентації нової навчальної програми з практики англійської мови для педагогічних університетів (січень 2000 р., м. Київ), грант Британської ради. У листопаді 2000 р. ст. викладач Ремовська С.Г. взяла участь у симпозіумі германістів України (м. Львів), грант інституту Гете. Студенти факультету іноземних мов Бутович Тетяна та Янковський Олександр в межах міжнародної програми академічних обмінів виграли грант на проходження часткового курсу навчання в університетах США.

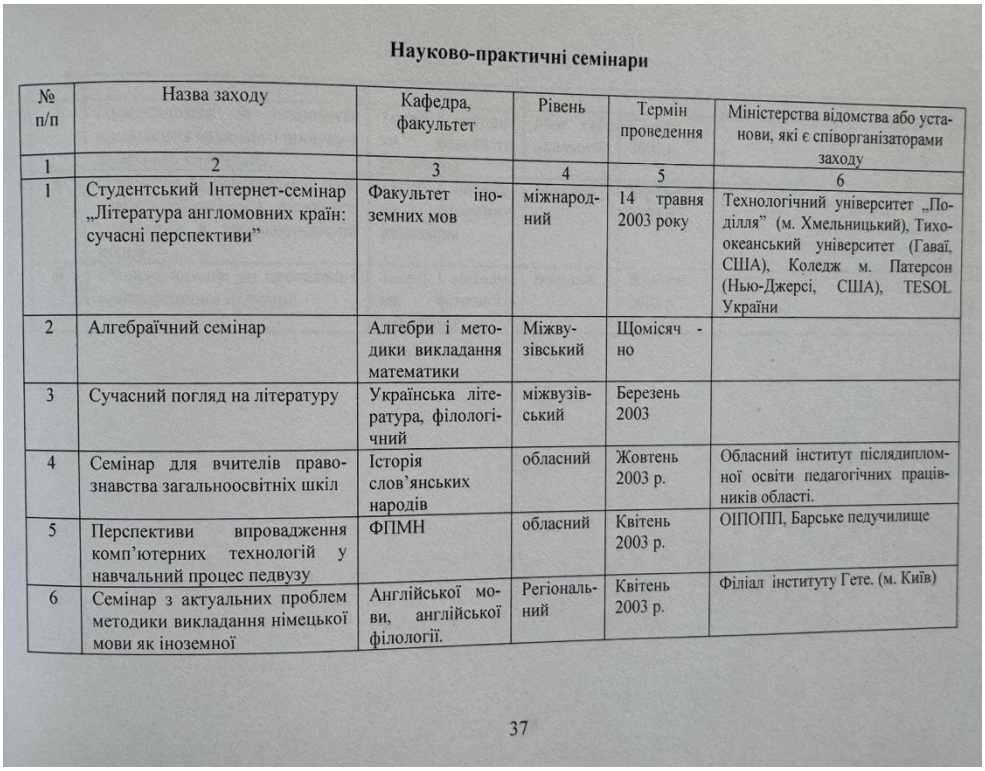
Науково-дослідна робота студентів у Вінницькому державному педагогічному університеті здійснюється як під час навчального процесу, зокрема, під час вивчення різноманітних дисциплін та спецкурсів (наприклад, "Основи наукових досліджень"), виконання лабораторних робіт і практичних завдань з елементами наукових досліджень, розв`язання науково-дослідних задач під час проходження педагогічних та фахових практик, виконання курсових і дипломних робіт науково-дослідного характеру, так і поза його межами. Питання поліпшення організації і підвищення ефективності науково-дослідної роботи студентів регулярно обговорюються на засіданнях кафедр, вчених радах факультетів, вченої ради педуніверситету.

Обдарована студентська молодь залучається до розробки науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт, що здійснюються кафедрами навчального закладу. Нині в педуніверситеті діють 127 гуртків і проблемних груп, роботою в яких охоплено 2433 студенти. 420 студентів, що складає понад 30% від загальної кількості випускного курсу, виконували дипломні роботи.

У 2000 р. у Вінницькому державному педагогічному університеті була організована і проведена 21 вузівська студентська науково-практична конференція. Крім того, 71 студент педуніверситету взяв участь у Всеукраїнських та міжнародних конференціях і семінарах, міжнародній науково-практичній конференції TESOL Ukraine , що має студентську секцію (організатором конференції вже впродовж кількох років є Вінницький державний педагогічний університет).

Активна науково-дослідна робота студентів знаходить своє відображення в наукових публікаціях, яких за 2000 рік налічується 429 одиниць.


ДЕРЖАВНИЙ АРХІВ ВІННИЦЬКОЇ ОБЛАСТІ
Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського
4773
1
Ф 5050
4773
4773
Наукова частина
План науково-дослідної роботи на 2003 рік
Ф. № Ф 5050
Оп. № 1
С. № 4773
На 47 аркушах
зберігати постійно

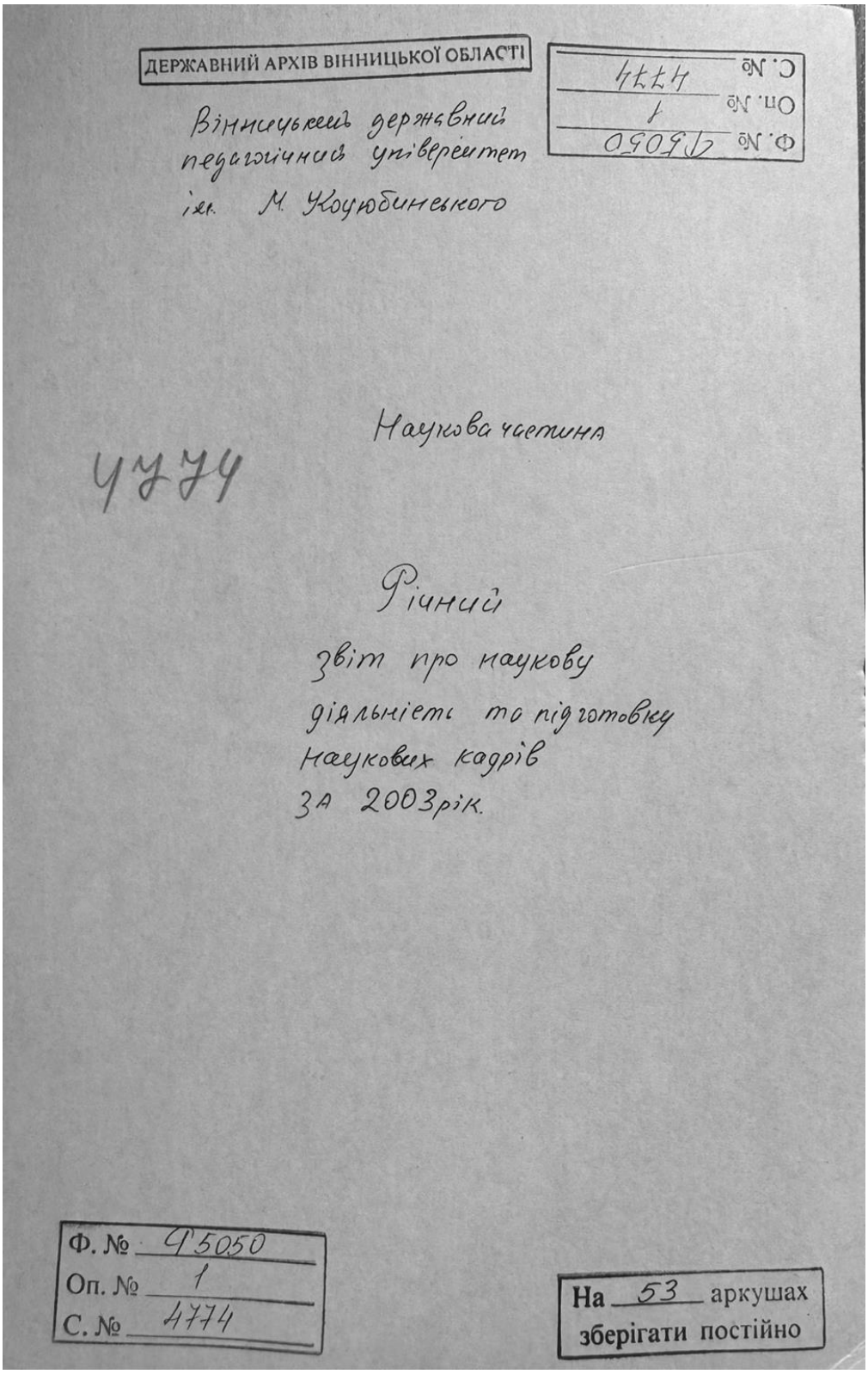


Науково-практичні семінари

№ п/п	Назва заходу	Кафедра, факультет	Рівень	Термін проведення	Міністерства відомства або установи, які є співорганізаторами заходу
1	2	3	4	5	6
1	Студентський Інтернет-семінар „Література англомовних країн: сучасні перспективи”	Факультет іноземних мов	міжнародний	14 травня 2003 року	Технологічний університет „Поділля” (м. Хмельницький), Тихоокеанський університет (Гаваї, США), Коледж м. Патерсон (Нью-Джерсі, США), TESOL України
2	Алгебраїчний семінар	Алгебри і методики викладання математики	Міжвузівський	Щомісяч - но	
3	Сучасний погляд на літературу	Українська література, філологічний	міжвузівський	Березень 2003	
4	Семінар для вчителів правознавства загальноосвітніх шкіл	Історія слов’янських народів	обласний	Жовтень 2003 р.	Обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників області.
5	Перспективи впровадження комп’ютерних технологій у навчальний процес педвузу	ФПМН	обласний	Квітень 2003 р.	ОІПОПП, Барське педучилище
6	Семінар з актуальних проблем методики викладання німецької мови як іноземної	Англійської мови, англійської філології.	Регіональний	Квітень 2003 р.	Філіал інституту Гете. (м. Київ)

37

План науково-дослідної роботи за 2003 р. (фрагменти)



Річний звіт про науково-дослідну роботу за 2003 р. (фрагменти)

студентів до виконання науково-дослідних робіт, забезпеченні дослідницької складової при викладанні навчальних дисциплін, виконанні курсових і дипломних робіт, проходженні різних видів практик.

Науково-дослідна робота займає чільне місце в навчальному процесі Вінницького державного педуніверситету. В навчальні плани спеціальностей, за якими здійснюється підготовка майбутніх вчителів, включений курс "Основи наукових досліджень", яким передбачено ознайомлення студентів із загальними питаннями методології наукових досліджень, здійснення наукового пошуку, проведення експерименту, обробки результатів експериментальних досліджень та останніми досягненнями сучасної науки в тій чи іншій галузі. Крім того, щороку затверджується перелік спецкурсів і спецсемінарів, які розглядають найбільш актуальні та проблемні питання сучасної науки, зокрема "Походження українського народу", "Конструювання малогабаритної сільськогосподарської техніки", "Інноваційні технології викладання шкільного курсу української мови", "Поглиблене вивчення властивостей складених функцій", "Наукові основи хімії" та інші.

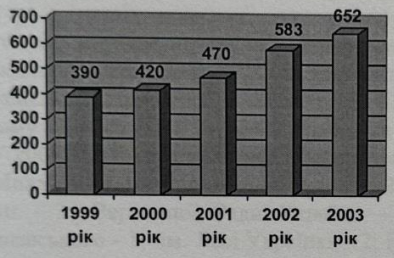


Рис. 4. Кількість дипломних робіт.

Курсові та дипломні роботи носять самостійний дослідницький характер, відзначаються актуальністю та науковою новизною. При виконанні багатьох курсових та дипломних робіт педагогічного спрямування студенти проводять педагогічний експеримент. Результати досліджень подаються у додатках у вигляді анкет, фотоматеріалів, творчих робіт, та апробуються у школах і профтехучилищах. Слід зазначити, що кількість дипломних робіт з року в рік постійно зростає (рис. 4).

У 2003 р. у Вінницькому педуніверситеті було проведено 26 студентських науково-практичних конференцій, 109 студентів ВДПУ взяли участь у Всеукраїнських та міжнародних конференціях і семінарах, організовано 14 різноманітних експедицій.

В педуніверситеті діє 152 студентських наукових гуртків, проблемних груп та груп з підготовки до 2 етапу Всеукраїнських студентських олімпіад.

На кафедрі психології продовжує діяти молодіжний психологічний клуб "Пенати", роботою якого керує доцент кафедри Лобова Л.М. Клуб надає психологічну допомогу студентам у вирішенні життєвих проблем, сприяє їх соціально-психологічній адаптації та розвитку творчих здібностей. Регулярно проводяться молодіжні дискотеки, вечори, дебати та соціальні тренінги з розвитку у студентів майстерності спілкування, особистісного вдосконалення.

Цікаво і змістовно проходять засідання "Педагогічного театру" (керівник - доц. Каплінський В.В.), гуртків "Актуальні проблеми лексикології і фразеології сучасної української мови" (керівник – доц. Слободинська Т.С.), "Меблі своїми руками" (керівник – ст. викладач Мосьондз М.О.) та інших.

Активна науково-дослідна робота студентів знаходить своє відображення в наукових публікаціях, яких за 2003 рік налічується 498 одиниць. Загалом різними формами НДР у педуніверситеті охоплено 2948 студентів.

Нові форми організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності в ринкових умовах

Вінницький державний педуніверситет приділяє належну увагу новим формами організації наукової діяльності. Так, ось уже протягом трьох останніх років з позабюджетних джерел ВНЗ виділяються кошти для проведення наукових досліджень.

У 2003 році згідно з нормативними документами Міністерства освіти і науки України був проведений конкурс науково-дослідних робіт. В результаті 3 НДР, а саме „Кометно-астероїдна небезпека: динамічна еволюція орбіт комет та астероїдів, фізичні параметри комет за їх спектрами" (науковий керівник - кандидат фізико-математичних наук, доцент Солоненко В.І.), "Чисельно-аналітичні методи розв'язування краєвих задач, прискорення збіжності ітераційних методів розв'язування різницевих рівнянь" (науковий керівник - кандидат фізико-математичних наук, професор Абрамчук В.С.), "Комп'ютерні інформаційні технології у підготовці вчителів трудового навчання" (науковий керівник - кандидат фізико-математичних наук, доцент Подолянчук С.В.). Завдання на 2003 рік виконані в повному обсязі.

Вже протягом двох років ефективно функціонують спільні з інститутом Гете (м. Київ) курси німецької мови. Заняття на курсах ведуть найдосвідченіші викладачі педуніверситету, які мають змогу на практиці реалізувати результати власних наукових досліджень, застосовувати нові педагогічні технології та інноваційні методики. До організації навчального процесу на курсах активно залучаються найкращі студенти факультету іноземних мов.

В стадії завершення знаходиться розробка проекту створення спільного з одним із Інтернет-провайдерів постійно діючого Інтернет-класу. Передбачається, що цей клас буде функціонувати на засадах самоокупності і надавати якісні послуги не лише студенти педуніверситету, а й широким верствам населення.

Відомості про наукове і науково-технічне співробітництво із закордонними партнерами

Продовжується розвиватись міжнародне співробітництво. Відновлена угода про співпрацю із Сьвентокшийською Академією імені Яна Коханоського (м. Кельце, Польща). Проф. Панков О.А. продовжує, перебуваючи в Сполучених Штатах Америки, брати участь у міжнародному проекті НАТО (PST 978736 від 25.03.02) в якості координатора від України. Проф. Гуревич Р.С. бере участь у міжнародному проекті з впровадження інформаційних технологій в навчальний процес спільно з університетом Герхарда Мернатора (м. Дуйсбург, Німеччина). Доц. Белінський В.М. є учасником міжнародного проекту "БІЗПРО" (Програма регуляторної реформи в Україні).

Помітним досягненням можна вважати участь Вінницького державного педуніверситету спільно з установами Польщі та Литви у міжнародному проекті "Скринінгова система оцінки кардіоваскулярної системи на основі мультипараметрового аналізу", що проводиться з ініціативи Європейського фонду розвитку "EUREKA" і базується на розробці АНТРОПОС проф. ВДПУ Бєлканії Г.С. Проект розрахований на 3 роки і на час його реалізації в навчальному закладі створена науково-дослідна лабораторія валеології та фізичної реабілітації. На даний час вже виготовлений експериментальний зразок приладу, а на наступний етап заплановані масштабні клінічні випробування.

12

П О К А З Н И К И
наукової діяльності
Вінницького державного педагогічного університету
за 2001-2003 рр.

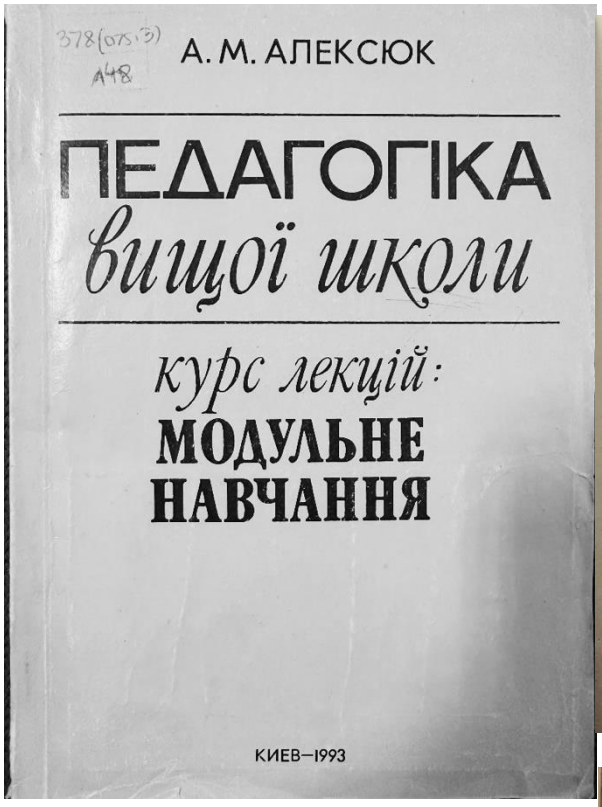
№	Показники	2001	2002	2003
1	2	3	4	5
	1. Наукові, науково-педагогічні кадри			
1.1	Чисельність науково-педагогічних працівників:			
	Всього	466	466	498
	з них:			
	докторів наук	19	18	37
	кандидатів наук	240	242	219
1.2.	Чисельність науково-педагогічних працівників, які виконують НДДКР			
	Всього	405	417	431
	з них:			
	докторів наук	19	18	35
	кандидатів наук	225	231	209
1.3.	Чисельність сумісників та осіб, які працюють за договорами цивільно-правового характеру	59	68	72
	з них:			
	докторів наук	6	9	12
	кандидатів наук	24	24	22
1.4.	Чисельність штатних працівників наукових установ, науково-дослідних частин, секторів	2	2	3
	з них:			
	докторів наук	-	-	-
	кандидатів наук	-	-	1
	2. Підготовка наукових кадрів			
2.1	Кількість спеціалізованих вчених рад	-	-	-
	з них:			
	докторських	-	-	-
	кандидатських	-	-	-
2.2.	Кількість докторантів	2	1	3
2.3.	Кількість аспірантів			
	Всього	60	68	67
	з них: з відривом від виробництва	39	47	48
2.4.	Кількість захищених кандидатських дисертацій працівниками ВНЗ. НУ	9	7	7
2.5.	Кількість захищених докторських дисертацій працівниками ВНЗ, НУ	1	-	1
2.6.	Кількість науковців, що отримують стипендії Кабміну України для молодих учених	1	1	1
2.7.	Кількість науковців, що отримують інші стипендії та премії	-	-	-
	3. Фінансування НДДКР			
3.1.	Обсяг фінансування із загального фонду			
	тис. грн.	122,9	146,0	109,3
	кількість робіт	7	7	9
3.2.	Обсяг фінансування із спеціального фонду			
	тис. грн.	-	-	-
	Кількість робіт	-	-	-

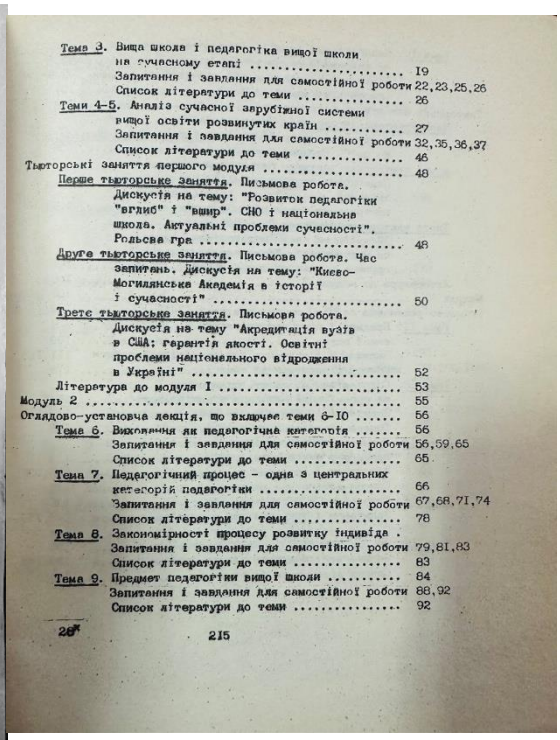
1	2	3	4	5
3.3	Обсяг фінансування від міжнародних фондів			
	тис. грн.	-	-	264
	кількість грантів	-	-	6
	4. Результативні показники виконання НДДКР			
4.1.	Кількість відкриттів	-	-	-
4.2.	Кількість робіт, відзначених Державною премією України в галузі науки і техніки	-	-	-
	кількість лауреатів	-	-	-
4.3.	Кількість закінчених робіт	2	6	2
	з них зі створення:	-	-	-
	нових видів техніки	-	-	-
	нових технологій	-	2	-
	нових видів матеріалів тощо	-	-	-
	нових методів, теорій	2	4	2
4.4.	Відсоток НДДКР, які відповідають світовому рівню	-	-	-
4.5.	Впроваджено результатів розробок у виробництво/			
	навчальний процес	2	6	2
4.6.	Кількість проданих ліценцій	-	-	-
4.7.	Кількість охоронних документів	4	3	2
	із них в інших країнах	-	-	-
	5. Публікації, конференції, виставки			
5.1.	Опубліковано монографій	8	5	7
	підручників	-	-	2
	навчальних посібників	93	80	97
5.2.	Кількість публікацій в наукових виданнях (одиниць/друк.арк.)			
	всього	1074/375,3	1194/416,7	1210/420,3
	з них у зарубіжних	31/14.1	35/15.4	36/15,7
5.3.	Кількість проведених наукових семінарів і конференцій	6	7	6
5.4.	Кількість наукових працівників, які взяли участь у міжнародних семінарах, конференціях тощо	263	285	307
5.5.	Кількість виставок та число експонатів, які демонструвалися на них	1/2	1/2	2/3
5.6.	Участь у міжнародних виставках	-	-	-
	6. Наукова робота студентів			
6.1.	Кількість студентів денної форми навчання	4851	5006	5117
6.2.	Кількість студентів, які беруть участь у виконанні НДДКР, всього	2881	2882	2948
	з них : з оплатою із загального фонду бюджету	2	3	1
	з оплатою із спеціального фонду, за грантами	-	-	-
6.3.	Кількість студентів, які брали участь в олімпіадах (1/2 тури)	1871/51	1904/50	2264/49
6.4.	Кількість студентів, які одержали нагороди за результатами 2 туру	12	7	9
6.5.	Кількість опублікованих статей, тез доповідей за участю студентів	470	487	498
	з них самостійно	274	291	354
6.6.	Кількість студентів, які одержують стипендії Президента України	1	1	3
6.7.	Кількість студентів, які отримують інші стипендії та премії	30	30	25

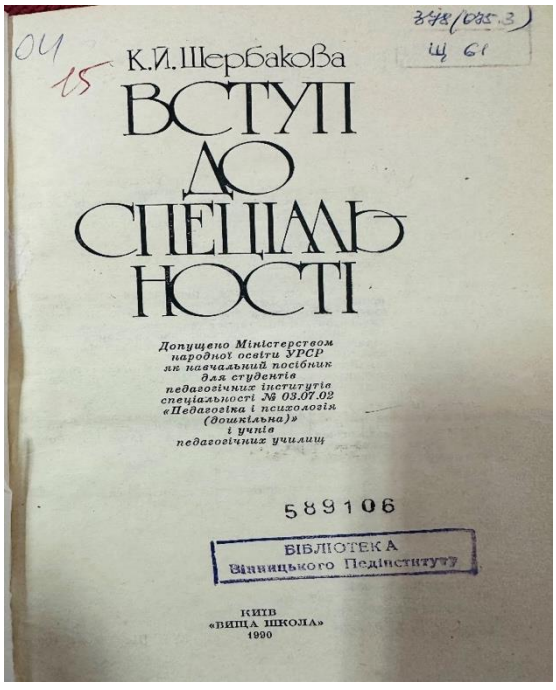
Проректор з наукової роботи С.В. Подолянчуук

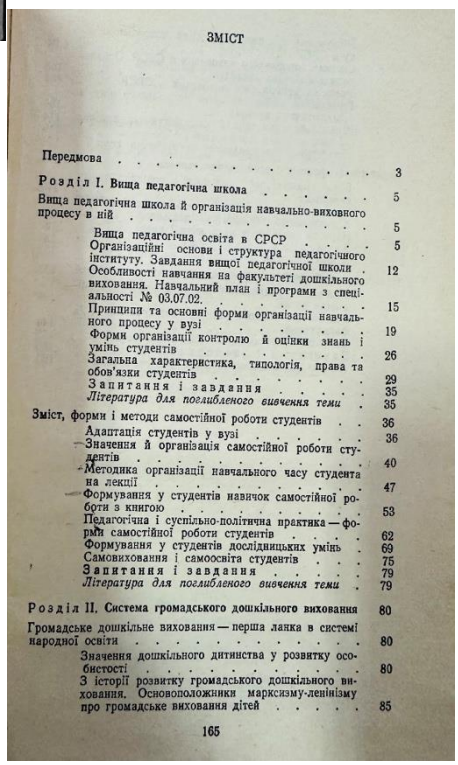
Додаток 2 Б

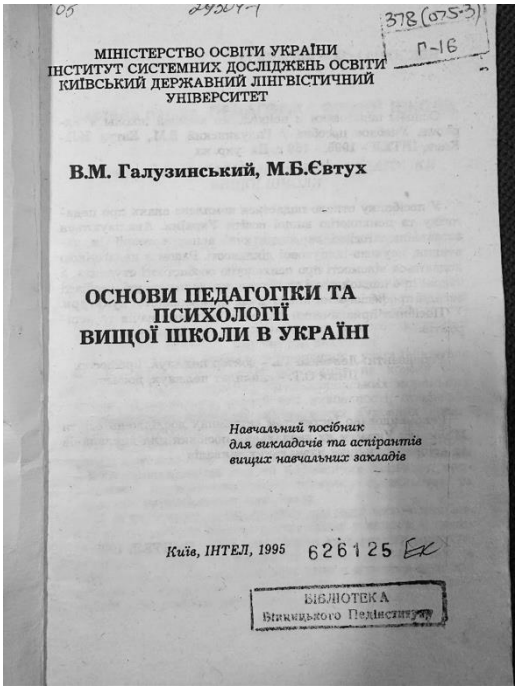
Підручники та посібники для розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності «011 – Освітні, педагогічні науки» у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)











378(075.3)
Г-16

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ ОСВІТИ
КИЇВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

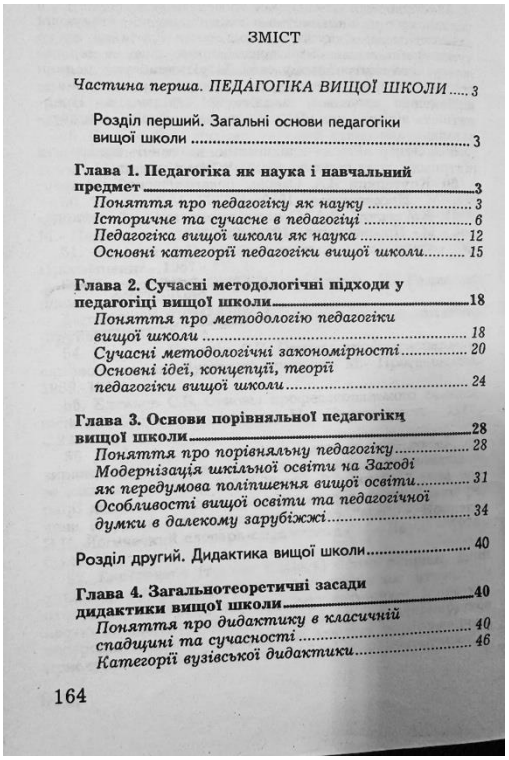
В.М. Галузинський, М.Б.Євтух

ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УКРАЇНІ

Навчальний посібник для викладачів та аспірантів вищих навчальних закладів

Київ, ІНТЕЛ, 1995

626125
БІБЛІОТЕКА
Вінницького Педінституту



ЗМІСТ

Частина перша. ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ 3

Розділ перший. Загальні основи педагогіки вищої школи 3

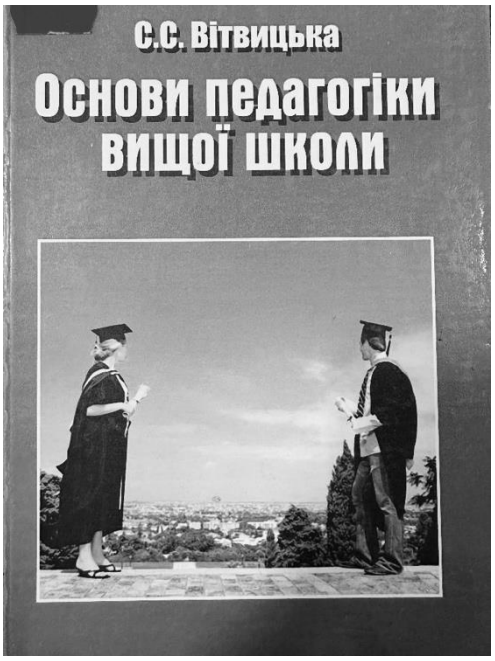
Глава 1. Педагогіка як наука і навчальний предмет 3
Поняття про педагогіку як науку 3
Історичне та сучасне в педагогіці 6
Педагогіка вищої школи як наука 12
Основні категорії педагогіки вищої школи 15

Глава 2. Сучасні методологічні підходи у педагогіці вищої школи 18
Поняття про методологію педагогіки вищої школи 18
Сучасні методологічні закономірності 20
Основні ідеї, концепції, теорії педагогіки вищої школи 24

Глава 3. Основи порівняльної педагогіки вищої школи 28
Поняття про порівняльну педагогіку 28
Модернізація шкільної освіти на Заході як передумова поліпшення вищої освіти 31
Особливості вищої освіти та педагогічної думки в далекому зарубіжжі 34

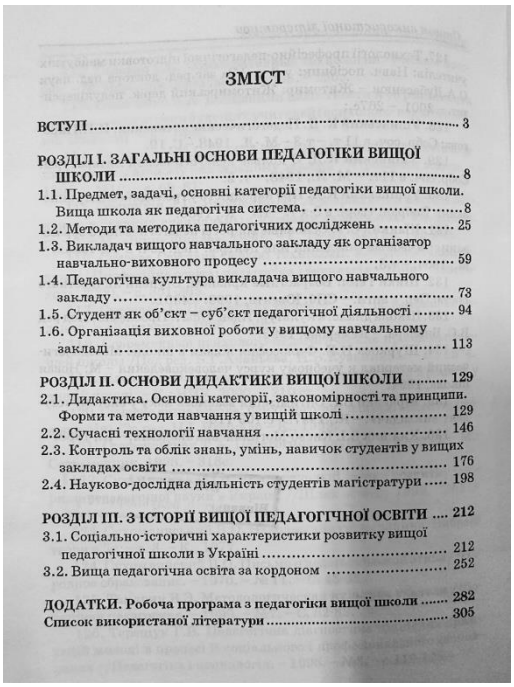
Розділ другий. Дидактика вищої школи 40

Глава 4. Загальнотеоретичні засади дидактики вищої школи 40
Поняття про дидактику в класичній спадщині та сучасності 40
Категорії вузівської дидактики 46



С.С. Вітвицька

Основи педагогіки вищої школи



ЗМІСТ

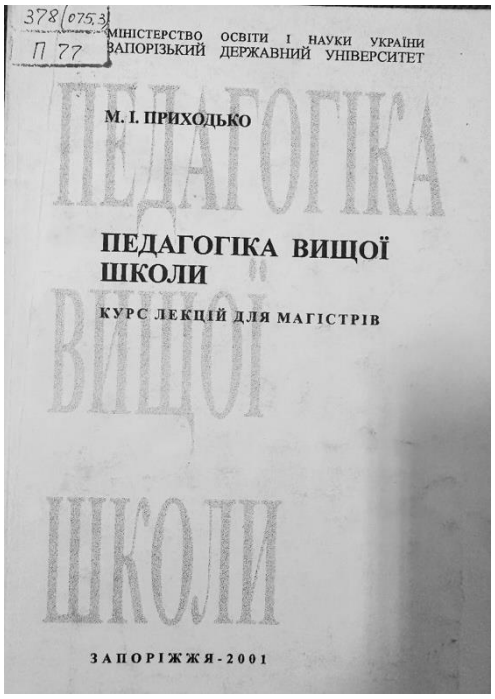
ВСТУП 3

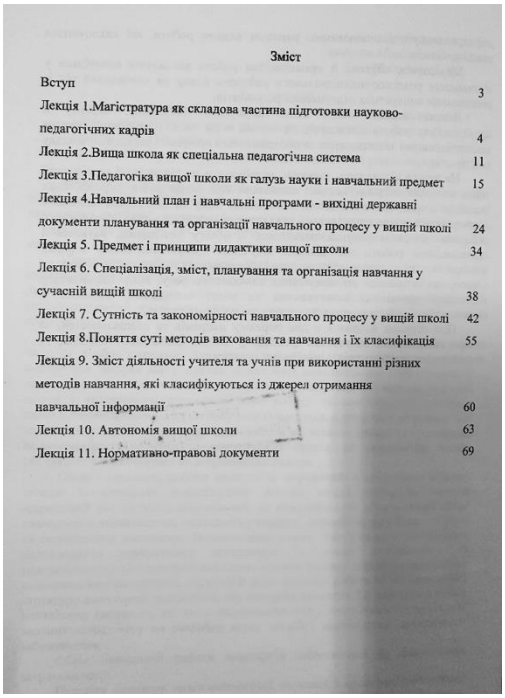
РОЗДІЛ І. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ 8
1.1. Предмет, задачі, основні категорії педагогіки вищої школи. Вища школа як педагогічна система. 8
1.2. Методи та методика педагогічних досліджень 25
1.3. Викладач вищого навчального закладу як організатор навчально-виховного процесу 59
1.4. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу 73
1.5. Студент як об'єкт – суб'єкт педагогічної діяльності 94
1.6. Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі 113

РОЗДІЛ ІІ. ОСНОВИ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ 129
2.1. Дидактика. Основні категорії, закономірності та принципи. Форми та методи навчання у вищій школі 129
2.2. Сучасні технології навчання 146
2.3. Контроль та облік знань, умінь, навичок студентів у вищих закладах освіти 176
2.4. Науково-дослідна діяльність студентів магістратури 198

РОЗДІЛ ІІІ. З ІСТОРІЇ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 212
3.1. Соціально-історичні характеристики розвитку вищої педагогічної школи в Україні 212
3.2. Вища педагогічна освіта за кордоном 252

ДОДАТКИ. Робоча програма з педагогіки вищої школи 282
Список використаної літератури 305

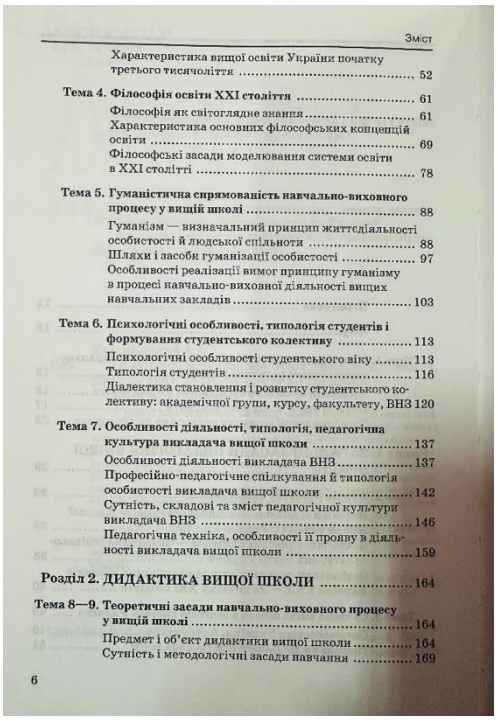




Зміст

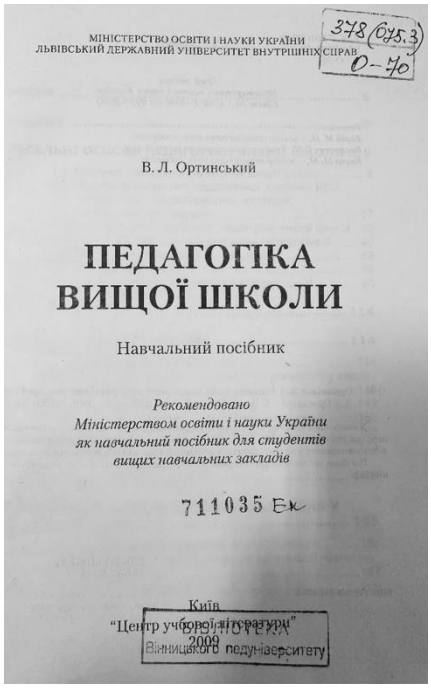
Вступ 3
Лекція 1.Магістратура як складова частина підготовки науково-педагогічних кадрів 4
Лекція 2.Вища школа як спеціальна педагогічна система 11
Лекція 3.Педагогіка вищої школи як галузь науки і навчальний предмет 15
Лекція 4.Навчальний план і навчальні програми - вихідні державні документи планування та організації навчального процесу у вищій школі 24
Лекція 5. Предмет і принципи дидактики вищої школи 34
Лекція 6. Спеціалізація, зміст, планування та організація навчання у сучасній вищій школі 38
Лекція 7. Сутність та закономірності навчального процесу у вищій школі 42
Лекція 8.Поняття суті методів виховання та навчання і їх класифікація 55
Лекція 9. Зміст діяльності учителя та учнів при використанні різних методів навчання, які класифікуються із джерел отримання навчальної інформації 60
Лекція 10. Автономія вищої школи 63
Лекція 11. Нормативно-правові документи 69





Зміст

Характеристика вищої освіти України початку третього тисячоліття ... 52
Тема 4. Філософія освіти XXI століття ... 61
Філософія як світоглядне знання ... 61
Характеристика основних філософських концепцій освіти ... 69
Філософські засади моделювання системи освіти в XXI столітті ... 78
Тема 5. Гуманістична спрямованість навчально-виховного процесу у вищій школі ... 88
Гуманізм — визначальний принцип життєдіяльності особистості й людської спільноти ... 88
Шляхи і засоби гуманізації особистості ... 97
Особливості реалізації вимог принципу гуманізму в процесі навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів ... 103
Тема 6. Психологічні особливості, типологія студентів і формування студентського колективу ... 113
Психологічні особливості студентського віку ... 113
Типологія студентів ... 116
Діалектика становлення і розвитку студентського колективу: академічної групи, курсу, факультету, ВНЗ 120
Тема 7. Особливості діяльності, типологія, педагогічна культура викладача вищої школи ... 137
Особливості діяльності викладача ВНЗ ... 137
Професійно-педагогічне спілкування й типологія особистості викладача вищої школи ... 142
Сутність, складові та зміст педагогічної культури викладача ВНЗ ... 146
Педагогічна техніка, особливості її прояву в діяльності викладача вищої школи ... 159
Розділ 2. ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ ... 164
Тема 8—9. Теоретичні засади навчально-виховного процесу у вищій школі ... 164
Предмет і об'єкт дидактики вищої школи ... 164
Сутність і методологічні засади навчання ... 169



378(075.3)
О-70

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

В. Л. Ортинський

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

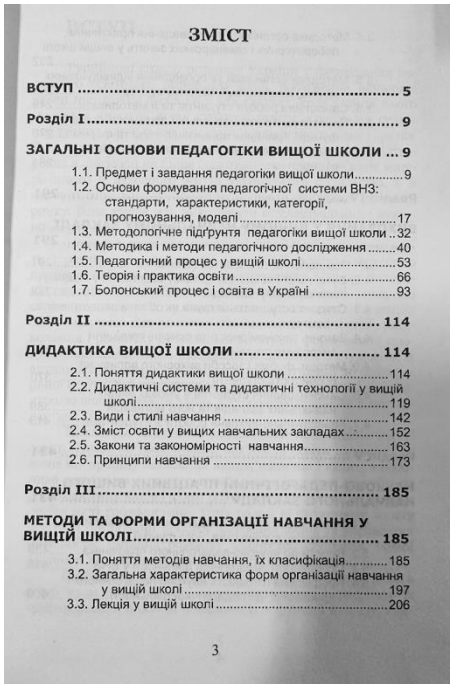
Навчальний посібник

Рекомендовано
Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів

711035 Ек

Київ
"Центр учбової літератури"
2009

БІБЛІОТЕКА
Вінницького педуніверситету



ЗМІСТ

ВСТУП **5**

Розділ І **9**

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ... **9**

1.1. Предмет і завдання педагогіки вищої школи 9
1.2. Основи формування педагогічної системи ВНЗ: стандарти, характеристики, категорії, прогнозування, моделі 17
1.3. Методологічне підґрунтя педагогіки вищої школи .. 32
1.4. Методика і методи педагогічного дослідження 40
1.5. Педагогічний процес у вищій школі 53
1.6. Теорія і практика освіти 66
1.7. Болонський процес і освіта в Україні 93

Розділ ІІ **114**

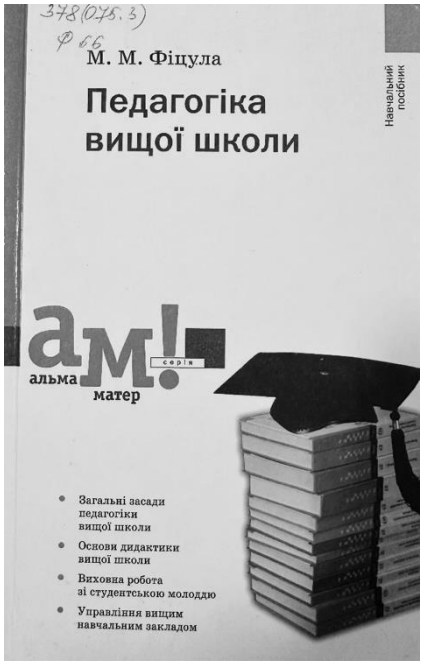
ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ **114**

2.1. Поняття дидактики вищої школи 114
2.2. Дидактичні системи та дидактичні технології у вищій школі 119
2.3. Види і стилі навчання 142
2.4. Зміст освіти у вищих навчальних закладах 152
2.5. Закони та закономірності навчання 163
2.6. Принципи навчання 173

Розділ ІІІ **185**

МЕТОДИ ТА ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ **185**

3.1. Поняття методів навчання, їх класифікація 185
3.2. Загальна характеристика форм організації навчання у вищій школі 197
3.3. Лекція у вищій школі 206



378(075.3)
Ф 66

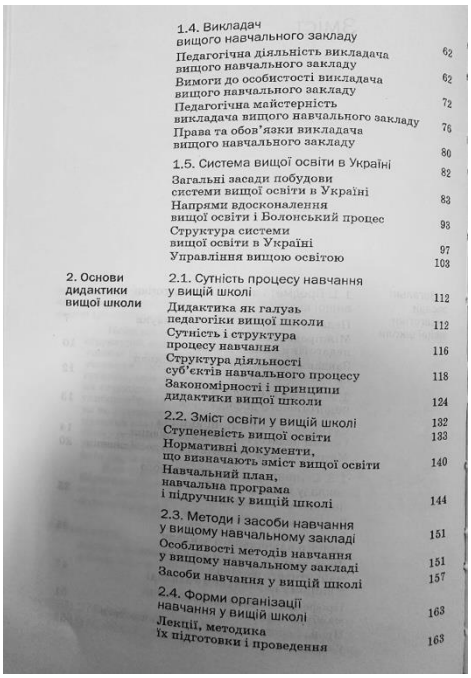
М. М. Фіцула

Педагогіка вищої школи

Навчальний посібник

ам! софія
альма матер

- Загальні засади педагогіки вищої школи
- Основи дидактики вищої школи
- Виховна робота зі студентською молоддю
- Управління вищим навчальним закладом



1.4. Викладач вищого навчального закладу
Педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу 62
Вимоги до особистості викладача вищого навчального закладу 62
Педагогічна майстерність викладача вищого навчального закладу 72
Права та обов'язки викладача вищого навчального закладу 76
1.5. Система вищої освіти в Україні 80
Загальні засади побудови системи вищої освіти в Україні 82
Напрями вдосконалення вищої освіти і Болонський процес 83
Структура системи вищої освіти в Україні 93
Управління вищою освітою 97
2. Основи дидактики вищої школи 103
2.1. Сутність процесу навчання у вищій школі 112
Дидактика як галузь педагогіки вищої школи 112
Сутність і структура процесу навчання 116
Структура діяльності суб'єктів навчального процесу 118
Закономірності і принципи дидактики вищої школи 124
2.2. Зміст освіти у вищій школі 132
Ступеневість вищої освіти 133
Нормативні документи, що визначають зміст вищої освіти 140
Навчальний план, навчальна програма і підручник у вищій школі 144
2.3. Методи і засоби навчання у вищому навчальному закладі 151
Особливості методів навчання у вищому навчальному закладі 151
Засоби навчання у вищій школі 157
2.4. Форми організації навчання у вищій школі 163
Лекції, методика їх підготовки і проведення 163



УДК 37.013 (075.8)
ББК 74.00я73
Т 88

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів (№ 1/11 – 661 від 10.02.2010 р.)

Рецензенти:
Голобородько Є.П. – член-кореспондент Академії педагогічних наук, доктор педагогічних наук, професор (Південноукраїнський регіональний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів);
Шарко В.Д. – доктор педагогічних наук, професор (Херсонський державний університет).

Туркот Т.І.
Т 88 Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Кондор, 2011. – 628 с.

ISBN 978-966-351-341-6

У посібнику висвітлені загальні засади педагогіки вищої школи: витоки, етапи становлення і перспективи розвитку вищої школи України; закономірності, принципи, форми, методи, традиційні та інноваційні технології навчання в сучасному ВНЗ, соціально-психологічні особливості сучасного студентства та можливості їх урахування в навчально-виховному процесі. Із сучасних позицій розкриваються вимоги до педагогічної і комунікативної культури викладача, його лекторської майстерності та іміджу.

Посібник адресований студентам магістратури вищих навчальних закладів, аспірантам, викладачам, слухачам курсів підвищення педагогічної кваліфікації. Його доцільно використовувати в процесі самоосвіти всім, кого цікавлять проблеми навчання і виховання студентської молоді.

ISBN 978-966-351-341-6

© Туркот Т.І., 2011
© Кондор, 2011



ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 3

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ 7

1.1 Освіта як основний чинник розвитку суспільства в умовах глобалізації та євроінтеграції 7

1.2 Основні характеристики професіоналізму нового вчителя для об'єднаної Європи 19

1.3 Вплив глобалізаційних та євроінтеграційних процесів на модернізацію педагогічної освіти в Україні 32

1.4 Бібліографічний аналіз наукових досліджень з проблем інтеграції педагогічної освіти України в європейський простір 42

Висновки до першого розділу 48

РОЗДІЛ 2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇНАХ 50

2.1 Аналіз зарубіжного досвіду розвитку та реформування вищої педагогічної освіти 50

2.2 Сучасні тенденції розвитку системи освіти в країнах ЄС 66

2.3 Концепції розбудови педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу на засадах нової філософії освіти 79

2.4 Національні моделі підготовки вчителя в європейському досвіді 91

Висновки до другого розділу 101

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ 103

3.1 Методологічні підходи та принципи професійної підготовки вчителя в умовах євроінтеграції 103

3.2 Концептуальна модель розвитку педагогічного університету в умовах євроінтеграції 115

3.3 Стратегічні напрями розвитку педагогічного університету в умовах інтеграції до європейського освітнього та наукового простору 125

3.4 Інтернаціоналізація педагогічного університету в контексті глобалізації та євроінтеграції 135

Висновки до третього розділу 145

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 147

4.1 Міжнародна співпраця університету як чинник забезпечення європейського вектору розвитку педагогічної освіти та академічної мобільності викладачів і студентів 147

4.2 Інтеграція інформаційного освітнього середовища в освітній процес педагогічного університету 158

4.3 Розвиток Soft Skills майбутніх учителів як умова модернізації вищої педагогічної освіти в контексті інтеграції до ЄС 171

4.4 Підготовка майбутніх педагогів до створення інклюзивного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами 195

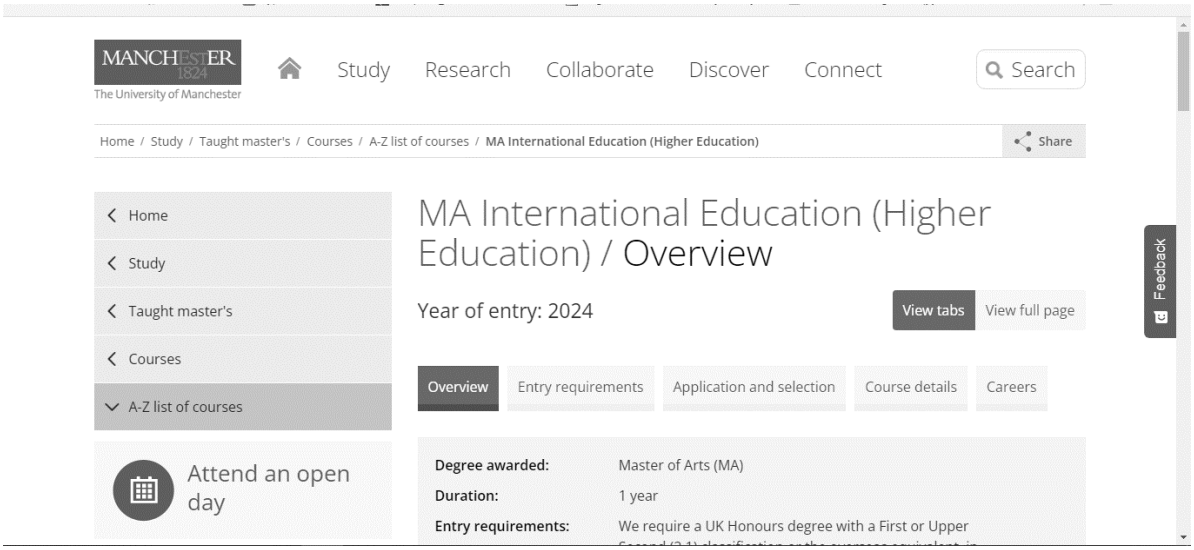
Додаток З А

Критерії порівняння зарубіжного досвіду дослідницької підготовки магістрантів та його використання в Україні

Критерій порівняння	Що потрібно встановити	Можливість використання в Україні
Мета програми	Співвідношення професійної та дослідницької підготовки	Узгодження завдань програми з очікуваними результатами навчання
Методологічна підготовка	Зміст курсів, послідовність і способи застосування методів	Поєднання теоретичного курсу з аналізом реальних даних
Наукове керівництво	Доступність консультацій, форми зворотного зв’язку	Регулярне обговорення проміжних результатів
Фінансування	Умови конкурсів, стипендій і доступу до ресурсів	Прозорі конкурси підтримки студентських досліджень
Дослідницька інфраструктура	Доступ до бібліотек, баз даних, програмного забезпечення	Спільні університетські ресурси та навчання роботі з ними
Наукова комунікація	Участь у семінарах, конференціях, підготовка публікацій	Обговорення якості аргументації та меж висновків
Міждисциплінарність	Підстави поєднання підходів і сумісність методів	Командні проєкти з чітким розподілом дослідницьких завдань
Академічна доброчесність	Правила роботи з джерелами й даними, етичні процедури	Навчання коректному цитуванню, документуванню та відповідальному оприлюдненню результатів
Підсумкове оцінювання	Критерії оцінки магістерської роботи та її захисту	Відкриті критерії, що враховують обґрунтованість методів і висновків

Додаток 3 Б

Приклади освітніх програм і дослідницьких осередків університетів Сполученого Королівства



Манчестерський університет: MA International Education (Higher Education). URL: https://www.manchester.ac.uk/study/masters/courses/list/13008/ma-international-education-higher-education/.

Course description

MA Education International (Higher Education) will provide you with the opportunity to engage in structured study of, and reflection upon, the application of educational theories, ideas and concepts to a range of international educational and community-based contexts.

The course has been designed for teachers and other education professionals working in a range of national and international settings and is ideal if you're looking to develop your career by securing new posts or promotion within the area of higher education.

You will work with an international, diverse cohort of staff and students.

The course offers a unique combination of international education, policy, social justices, and practice-based perspectives, and is taught be outstanding, world-leading scholars who focus on the realities of professional practice using social sciences.

Aims

- Develop participants' critical understanding of educational concepts and theories in order to enable an informed analysis of educational practices in international contexts.
- Develop participants' capacity to engage in research and to inform and develop their understandings and practices of education in international contexts.
- Raise participants' awareness of the influence of global, national, and local contexts upon education.

- Develop participants' professional knowledge, understanding and skills in relation to their prior and emerging professional interests.
- Enable participants to gain analytical skills that will help them to engage critically with education policies and practices across and within international contexts.

Special features

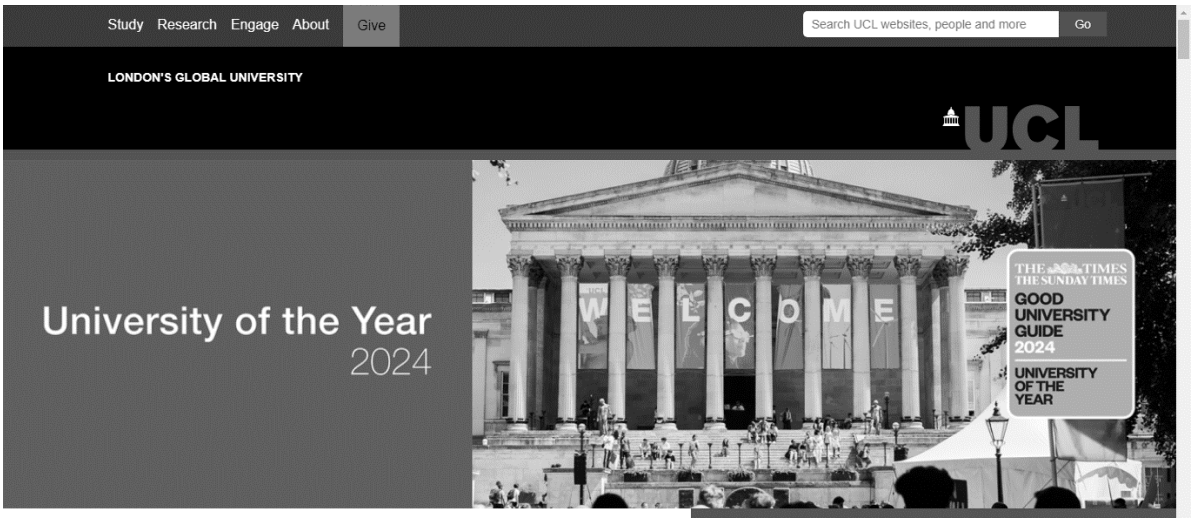
- Education has been a discipline of study at Manchester since 1890.
- Our students and teaching staff come from all over the world, and our qualifications are recognised across the globe.

Course content for year 1

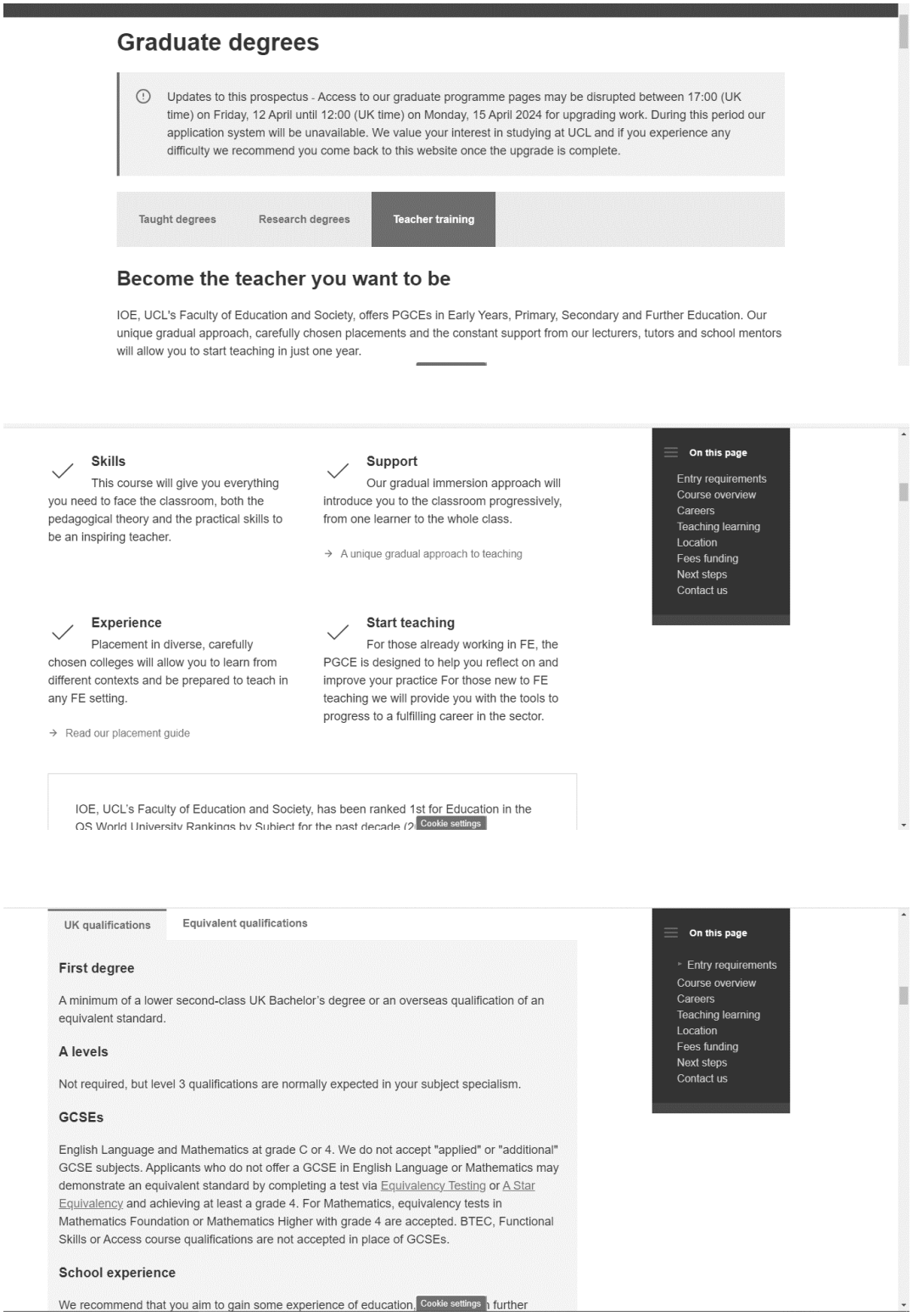
- Concepts and Practices in International Education;
- Theories of Teaching and Learning; Engaging with Education Research;
- Higher Education in International Contexts;
- Research Methods and Design.

Course unit list

- Engaging with Education Research
- Theories of Teaching and Learning
- Higher Education in International Contexts
- Concepts and Practices of International Education
- Dissertation MA International Education
- Digital Media and Information Literacy
- Blended Learning in a Digital Age
- Language Learning and Technology
- Psychology of Language Learning
- The Education of Language Teachers



Університетський коледж Лондона (UCL): Further Education PGCE — програма професійної підготовки викладачів. Кваліфікація PGCE не тотожна ступеню магістра. URL: https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/teacher-training-programmes/further-education-pgce.



https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/graduate/teacher-training-programmes/further-education-pgce

About this course

The further education sector comprises further education colleges, sixth form colleges, adult education, prison education, charity and community organisations, and independent, work-based providers of learning. This sector is for you if you are interested in any, or all, of the following:

supporting young people into further education; higher education and employment; leading technical and vocational education; encouraging post-16/adult learners returning to education for another chance; working in non-traditional educational settings; and assisting adults with skills and knowledge for life and work.

There are three routes on this programme: a specialist route to teach adult literacy and English for Speakers of Other Languages (ESOL), a specialist route to teach mathematics and numeracy and a general route that deals with all other subjects.

The programme caters for a range of subjects in the sector. The core elements of the programme will develop teaching skills that are common to all subjects whether you plan to work in arts, humanities, STEM subjects or vocational and technical education. Subject pedagogy is developed through a combination of partner organisation support and the use of 'clustered' subgroups. There are two 'specialist' modules concerned with the teaching of (a) English (literacy and ESOL) and (b) mathematics and numeracy in the sector.

Students on the PGCE FE programme benefit enormously from the complementary skills and expertise of staff in partnership organisations and at IOE, UCL's Faculty of Education and Society.

Structure

The programme is taught through a mix of face-to-face and online sessions, (including lectures, presentations, discussions, and classroom group tasks), and a practice element based in partner-provider organisations, usually further education colleges or adult education institutes. Online elements allow partnership working through joint university and partner taught sessions. You will learn about employment in the further education sector, how to plan lessons in your subject that engage learners, how to assess learners, how to manage the learning environment, and how to use theory and research to broaden and improve your professional knowledge and expertise in teaching. You are required to read widely and to carry out written assignments in your own time.

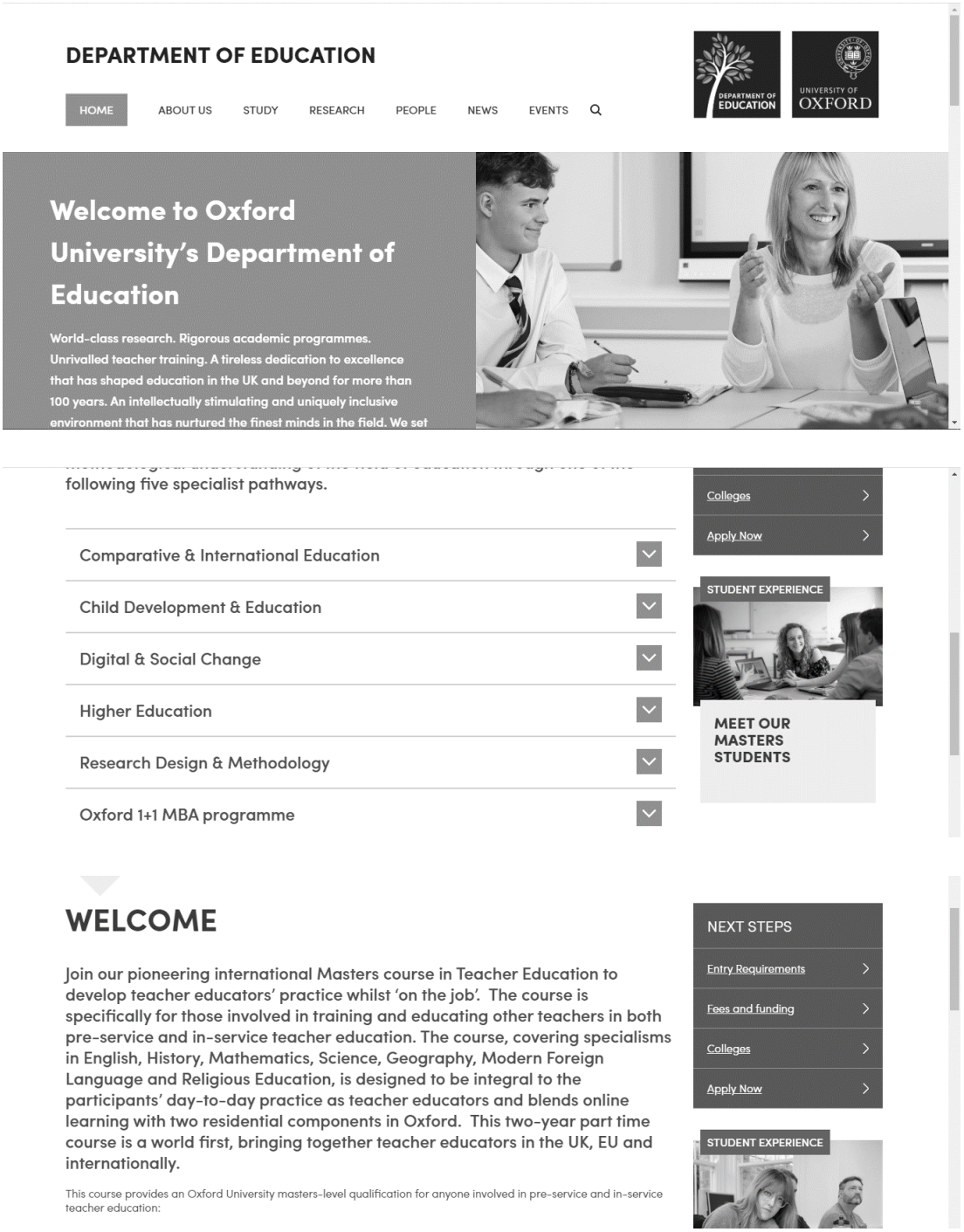
You will be assessed through a range of written assignments, module tasks and formal observations of practical teaching skills.

The Professional Practice module requires the submission of a portfolio which includes a range of assessment types such as the use of presentations, online discussions and formalised reflections. These form evidence of professional experience alongside the observation of teaching practice. There will be a final, oral assessment of your ability to meet the occupational standards of teachers in the sector.

The Teaching, Learning and Assessment module and The Wider Context of Educational Practice module each require a single submission of written work. The assignments use evidence from practical experience as the basis for the academic writing thus utilise a range of academic and practical skills.

The normal breakdown of time (1200 hours in total) involves:

- 180 hours of university-directed contact (face-to-face and online);
- 250 hours in placement of which at least 150 hours are teaching (including 20 hours online teaching); and
- 770 hours of self-directed study.



Оксфордський університет: MSc Teacher Education — магістерська програма підготовки фахівців, які навчають учителів. URL: https://www.education.ox.ac.uk/study/msc-teacher-education/.

https://www.education.ox.ac.uk/study/msc-teacher-education/

THE COURSE

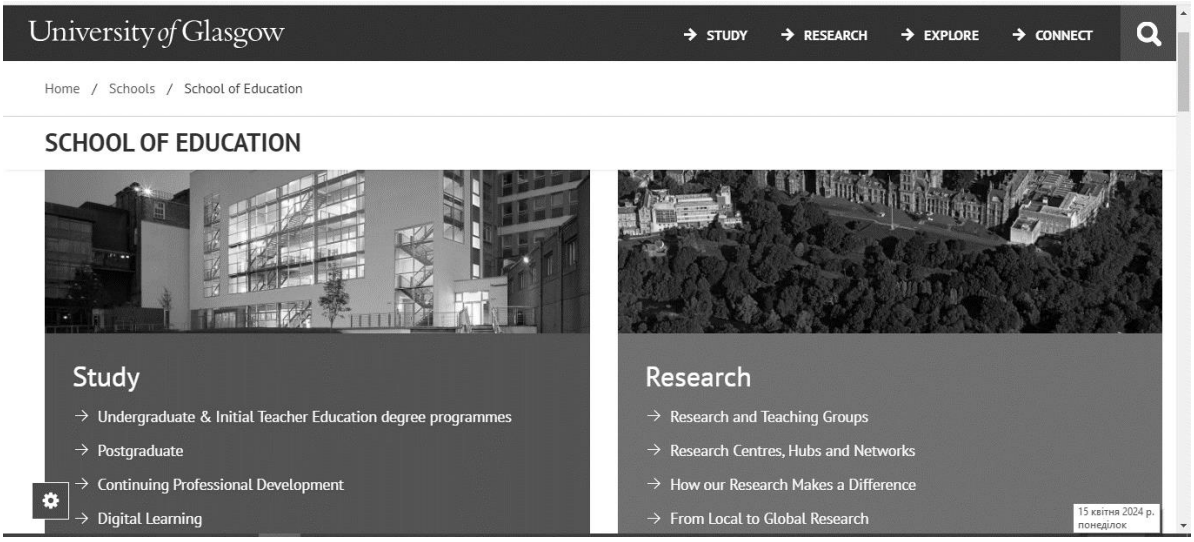
All over the world school teachers undergo pre-service teacher education before entering the teaching professional. Many undergo further in-service teacher education. Yet what training and education are available to the teacher educators themselves? There is a significant knowledge and skills base needed to be an effective and inspirational teacher educator. This ground-breaking course offers significant, innovative and sustained education for new and experienced teacher educators.

There are three taught units, each lasting eight weeks in the first year. In a typical week students will complete a series of tasks, the outcomes of which will be commented upon by the tutor and by peers, and there will be group discussions by Microsoft Teams. Tasks will involve individual and group work and small projects. All tasks will be based on readings provided or readily accessible, and on participants' own practice. These units last from October to December, January to March, and April to June.

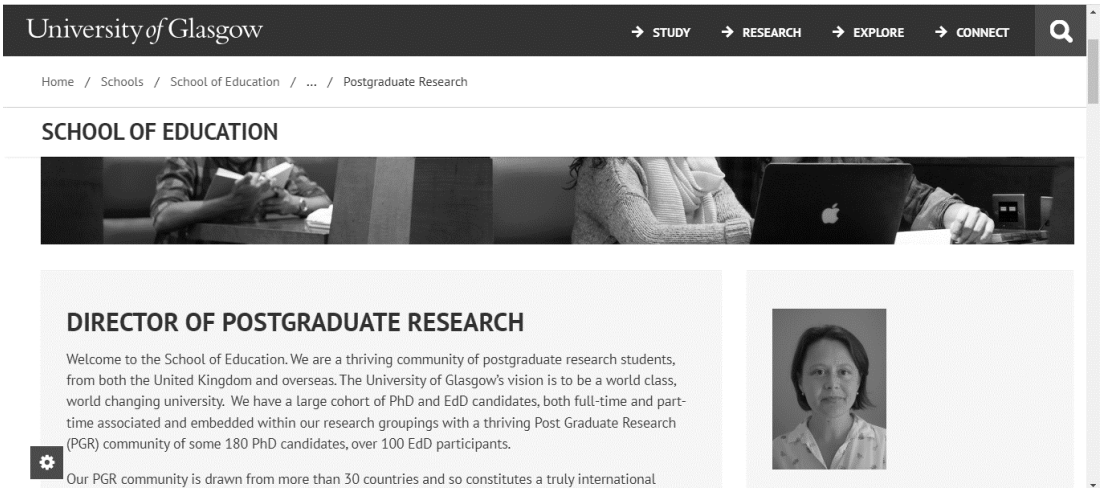
During the second year the focus is on the Research and Development Project.

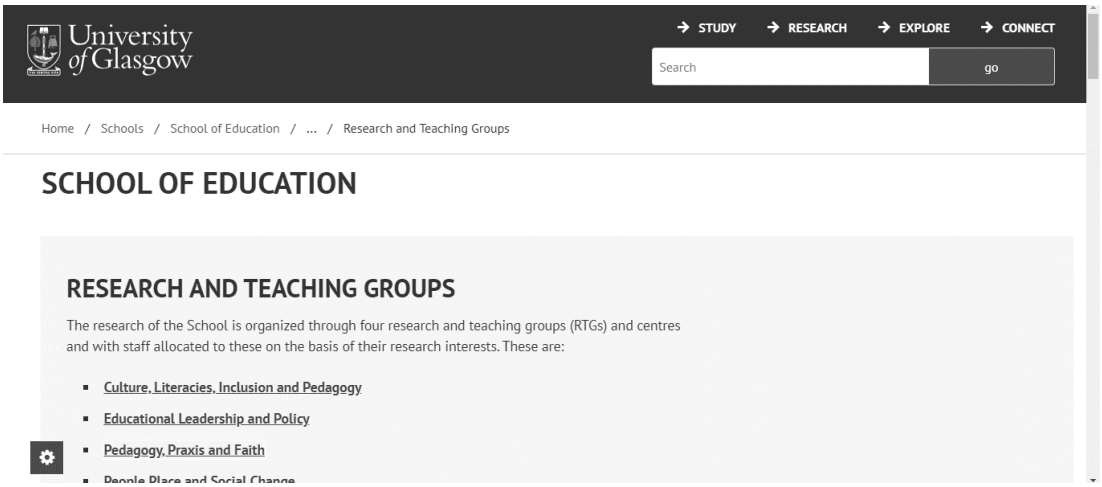
There will be two residential units in Oxford consisting of lectures, discussions, group work, fieldwork in schools, private study and student presentations. Costs for accommodation and meals during these residential units are not covered by course fees. Students matriculate in absentia.

Assessment will take the form of both formative assessment and summative assessment. Formative assessment will take place during the two residential units here in Oxford which all students are required to attend. Summative assessment will be through written assignments, one of each of the three taught units in the first year, and the research and development project to be submitted at the end of the year.



Університет Глазго: Pedagogy, Praxis and Faith — дослідницько-викладацька група Школи освіти. URL: https://www.gla.ac.uk/schools/education/.





PEDAGOGY, PRAXIS AND FAITH

The Pedagogy, Praxis and Faith Research and Teaching Group is composed of a team with strong disciplinary expertise and experience in different strands of Education, Teacher Education and other academic disciplines. These include: Art, Design and Technology, Health and Wellbeing, History, Languages, Religious Education, Social Studies and STEM. Some of the key aims of Pedagogy, Praxis and Faith are to strengthen the research foundations of these disciplines, to be creative and innovative in approaches to pedagogy and to explore interdisciplinary learning and teaching. There are existing national and international strengths in Catholic Education, Environmental Issues, Mathematics Education, Religious Education and STEM in Pedagogy, Praxis and Faith. There are emerging strengths in areas that are becoming increasingly important in education: Health and Well Being, the use of VR in learning and teaching and interdisciplinary learning. The research and scholarship dimension of Pedagogy, Praxis and Faith is strong and continues to be strengthened.

Many of the academic staff in Pedagogy, Praxis and Faith have close links with the Scottish Government, Government Agencies, local authorities, charities, Churches and other agencies in Scotland and the United Kingdom. They are also engaged in a variety of consultation and research and scholarship work .

FranciscoValdera-Gil is the co-chair of the Scottish Council Deans Education Modern Languages group. Ismail Zembat is on the Education Scotland National Network on Numeracy and Mathematics. Willie McGuire, Brian Leslie and Clare Smith support the work of the Scottish Qualifications

Authority. Jennifer Farrar is the co-convener of the UK Literacy Association's Special Interest Group on critical literacy. Mary Lappin is a member of the National Executive Committee of the Association of Catholic Primary Head Teachers in Scotland. Ria Dunkley is a member of Learning for Sustainability Scotland. Leonard Franchi is a Council Member of the Scottish Catholic Historical Association.

There is also a well-established international dimension to the research and teaching of the members of Pedagogy, Praxis and Faith. Many of our staff have extensive experience of working in education systems in other parts of the world. They also have active international research and teaching collaborations with partners in Europe, Russia, North America, India and Australia. Some colleagues also lead or support international research groups, networks and Associations. Stephen McKinney is a member of the Council of the European Educational Research Association (EERA). David Morrison-love is a member of the International Educational Assessment Network. Leonard Franchi is a member of the Executive of the Association of Catholic Institutes of Education.

The flagship Teacher Education programmes within the School are led by staff within Pedagogy, Praxis and Faith: The Master of Education (MEduc) and the Postgraduate Diploma in Education (PDGE). Pedagogy, Praxis and Faith also hosts the Professional Practice with PGDE MEd. Other major programmes within the RTG are the Master of Design &Technology Education (MDTechEd) and MA in Religious and Philosophical Education (MARPE). The learning and teaching on these programmes The School of Education suite of Religious Education courses is operated by the St. Andrew's Foundation in conjunction with Pedagogy, Praxis and Faith and the other Research and Teaching Groups.





Університет Лідса: інформаційні матеріали Школи освіти. URL: https://essl.leeds.ac.uk/education.

In this section
Masters

- Overview
- Applying
- Fees and costs
- Funding
- Your career
- Academic experience
  - Learning and teaching
  - Academic facilities
- Campus life
- Offer holders
- Postgraduate online events

Academic facilities



Home | Study | Research and innovation | Business and partnerships | Global | Around campus | Give to Leeds | About

Study > Masters > Academic experience

In this section
Masters

- Overview
- Applying
- Fees and costs
- Funding
- Your career
- Academic experience
  - Learning and teaching

Learning and teaching



Related content

Student profiles →
Find out from our Masters students what it's like to live, study and work in Leeds.

Studying for a Masters course will help you prepare for or boost your career. You'll develop transferable skills like critical thinking and analysis. It can also provide you with an excellent grounding for a research degree.

Research based learning

We're one of the largest research-based institutions in the UK providing a stimulating and exciting learning environment. Our research expertise means we deliver teaching that's informed by the latest discoveries, allowing you to deepen your understanding of your subject area. Extensive research funding means we can invest in the best facilities and staff, to give you an inspiring learning environment.



Додаток 3 В

Приклади дослідницьких програм, пропонованих університетами США



Магістратура з раннього дитинства Університету Меріленду: https://education.umd.edu/admissions/off-campus-programs/education-master-education-med-specialty-program-non-certification

NOT CURRENTLY ACCEPTING APPLICATIONS

Responding to findings from the Kirwan Commission's 2019 Interim Report and reflecting the mission and vision of the Maryland State Department of Education (MSDE) Early Intervention & Preschool Special Education….the Department of Counseling, Higher Education, and Special Education now offers their Special Education in Early Childhood Ages Birth-Age 5 M.Ed. through outreach.

This M.Ed. Specialty Program (30 credits) is taken part-time with early evening courses taken over 2.5 years to accommodate full-time professionals and those with families. The course sequence contains Face-To-Face, blended, and online courses.

The program is designed for professionals with the following backgrounds:

- **professionals who already hold an early childhood special education teacher license/certification,**
- for professionals in early childhood interested in expanding their knowledge, skills, and abilities with those with special needs from Birth-Age 5,
- **or for those professionals interested in working in an early childhood special education context outside of the classroom.**

Graduate work will address the developmental and learning needs of our youngest ages birth-5 including those with physical, sensory (e.g., deaf-blindness, cortical visual impairment, etc.), and multiple disabilities. The program focuses on providing the graduate student the knowledge, skills, and abilities that support efforts to "achieve equitable developmental and academic achievement for all".

Program Goals:

Graduate work will address the developmental and learning needs of our youngest ages birth-5 and includes coverage of the unique needs of those with physical, sensory (e.g., deaf-blindness, cortical visual impairment, etc.), and multiple disabilities.

Graduate students can expect to:

1. Develop and/or Expand their ability to support positive outcomes of developmentally diverse infants and young children and meet early childhood outcomes in the areas of:

a. positive social/interpersonal skills and relationships;

b. acquisition and use of functional knowledge and skills; and

c. use of appropriate behavior to meet needs.

2. Build and Use research and evidence-based practices in the areas of assessment, instruction, and individualization that enable our youngest to be active and successful participants in their homes, in child care, in preschool, and the community.

3. Ensure that families know their rights, guide parents to effectively communicate their childs' needs and desires::, and support families to provide care for their children and acquire the necessary supports and resources for their families.

4. Enable those in the most challenged circumstances to achieve their true potential as they progress through the educational system and beyond".

Бостонський університет: матеріали про докторську програму EdD in Special Education. Наведений опис стосується докторського, а не магістерського рівня підготовки. URL: https://www.bu.edu/academics/wheelock/programs/special-education/.

EdD in Special Education

This program is on moratorium until further notice.

The doctoral degree program in special education at Boston University is designed to increase and expand the knowledge and skills of enrolled graduate students to assume leadership roles as leaders in the field as teacher educators, program administrators, and researchers. It is recognized that to do so requires a deliberate course of study, including coursework in a specific content area, and research and active immersion in the community of student and faculty scholars within the program and throughout the Wheelock College of Education & Human Development, the University, and the field. Doctoral students enrolled in the special education doctoral program pursue one of three specializations. These specializations are:

- **Teaching and Learning with a focus on individuals with moderate or severe disabilities**
- **Student Support with a focus on students with emotional and behavioral disorders or social work and disability**
- **Policy and Program Administration for individuals with disabilities**

Students work closely with Wheelock faculty as research, teaching, and/or graduate assistants as they work to augment their knowledge and skills through their coursework, residency, and research.

The minimum credit requirement for a doctorate is 60 credits.

Learning Outcomes

- Demonstrate deep knowledge and understanding of a specific area in their field and the ability to use the knowledge to seek and find solutions to important problems of practice.
- Demonstrate competence in either qualitative or quantitative research methodology to conduct original research while also demonstrating sufficient familiarity with other research methodologies to be able to critically read relevant literature in the field.
- Through research and scholarship, expand the theoretical and empirical knowledge base in their field to inform researchers, practitioners, and policymakers.
- Contribute to their field as highly effective teachers in a variety of educational contexts (e.g., schools, colleges, universities, conferences, community meetings).

- Contribute to their field through service to educational and civic organizations that inform or implement policy, research, and practice.

Coursework and Other Requirements

Pro-Seminars (8 credits across two semesters; completed in Year 1)

- SED ED 800 Doctoral Pro-Seminar 1 Theories of Teaching, Learning, and Equity (4 cr)
- SED ED 801 Doctoral Pro-Seminar 2 Educational Foundations and Systems (4 cr)

Two-semester pro-seminar designed to develop a common conceptual understanding of Schools, Educational Institutions, Communities, Educational Foundations, and Systems and Theories of Learning and Teaching, with Social Justice being a unifying theme throughout, across all Wheelock EdD students.

Research and Teaching Apprenticeships (minimum: 6 semesters)

- At least 1 teaching apprenticeship: SED CT 700 Doctoral Teaching Apprenticeship (0 cr)
- At least 3 research apprenticeships: SED RS 799 Doctoral Research Apprenticeship (0 cr)
- Remaining apprenticeship foci determined in consultation with student's doctoral advisor

Research (minimum: 16 credits)

- Qualitative (Required)
- Quantitative (Required)
- Mixed methods
- Advanced research course
- Additional courses may be required by programs

Specialization Courses (minimum: 24 credits)

Specialization courses are determined jointly between the student and doctoral advisor.

Qualifying Tasks—SED ED 900 Qualifying Tasks (0 cr)

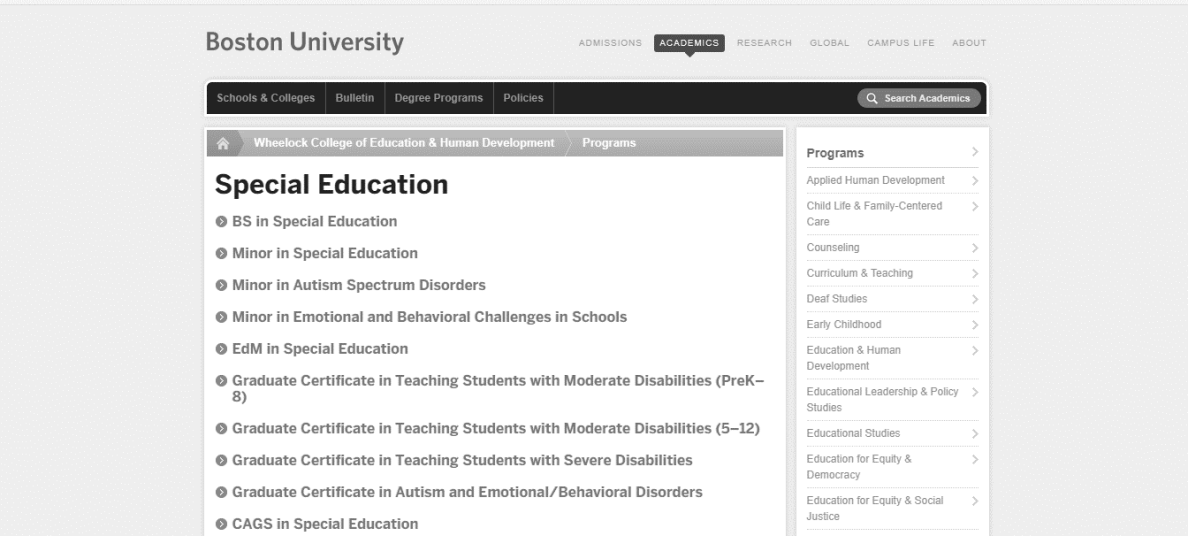
- Participation in a research project culminating in a formal write-up and presentation at a Doctoral Student Research Symposium at the end of the student's second or third year. The research report will include a statement of

the student's contribution to the research. Work will be evaluated by the student's Qualifying Committee.

- Completion of a literature review and an oral defense of that review on an area of the student's field of study where there is a problem/challenge/gap in the literature and identifying one or more promising practical or theoretical approaches. Work will be evaluated by the student's Qualifying Literature Review Committee.

Dissertation Proposal

- Preparation of written proposal for dissertation research



- Oral defense of proposal to Dissertation Committee

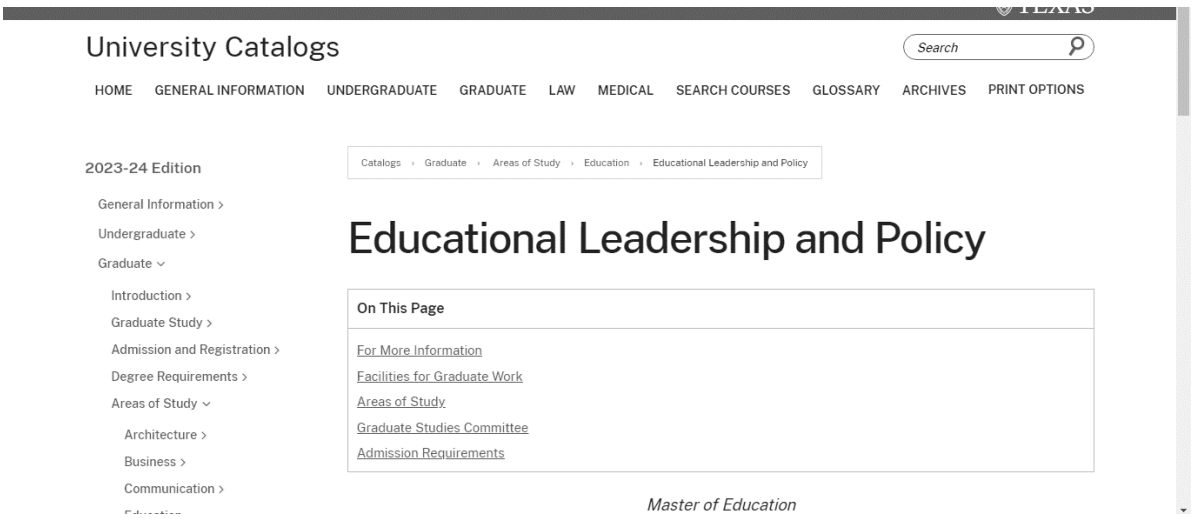
Dissertation Study and Oral Defense (minimum: 12 credits)—SED ED 999 Dissertation Advising

- Dissertation which can take one of two forms: Traditional or Alternative format with three publishable articles
- Oral Defense of dissertation findings to Dissertation Committee

Residency Requirement

Every doctoral candidate must spend a minimum of two consecutive semesters in residence at Boston University. Residence is defined as registration for a minimum of 12 credit hours at the University during each of two consecutive semesters. (Summer terms may be considered one semester.) The residency requirement may be met by holding a research or teaching assistant position or being employed at Boston University 35 hours or more per week and registering for a minimum of 8 credit hours

for two consecutive semesters. For additional information, students should contact their academic advisors.

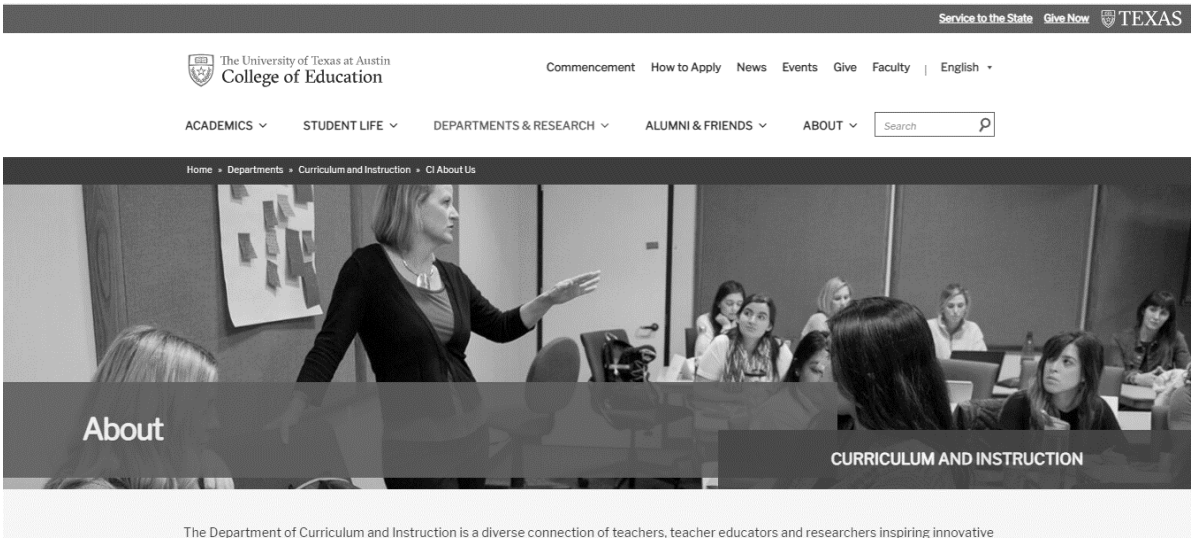


Магістратура з освітнього лідерства Техаського університету в Остіні: https://catalog.utexas.edu/graduate/areas-of-study/education/educational-leadership-and-policy/

Master of Education

This is a professional degree offered in two areas of specialization—higher education leadership and public school executive leadership. In the public school executive leadership specialization, the master's degree is offered in educational policy and planning, or the principalship. The master's degree in the principalship is part of the state certification program. At least 35 semester hours of coursework are required in the principalship concentration and 36 semester hours of coursework in the other areas of specialization. All specializations require at least 30 hours of approved coursework in the department. Several specializations require a minor of at least six hours outside of the department.

The Department of Curriculum and Instruction is a diverse connection of teachers, teacher educators and researchers inspiring innovative teaching and learning. Our department values the contributions of linguistically and culturally rich communities and aims to develop deeper understandings and instructional approaches that apply to a range of student needs.

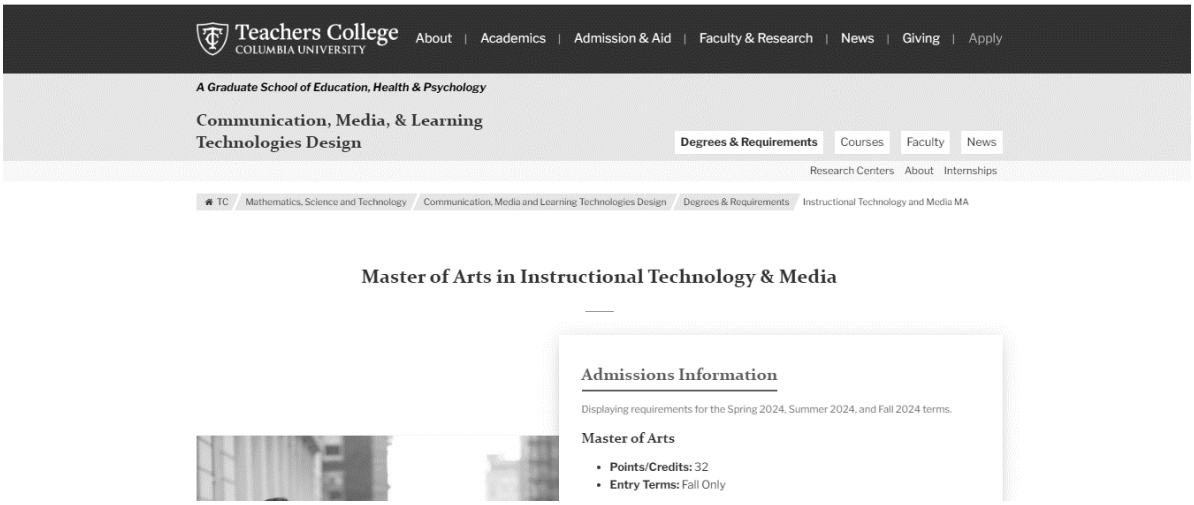


The College of Education is invested in providing students clear pathways to become teachers and mentors. Faculty members in the Departments of Curriculum and Instruction stress the importance of preparing teachers for diverse classroom settings.

The College's undergraduate majors cover different areas of education that reflect the needs of individual students and their learning habits. Each of our programs features coursework readings, discussions and assignments, coupled with significant field experience that place our preservice teachers with students in classrooms. This invaluable experience prepares students for a rewarding career as a certified teacher or advocate for education and early childhood development.

The Department of Curriculum and Instruction offers several master's and doctoral degrees that prepare graduate students for careers in teaching and leadership positions that promote equity and excellence in the education of diverse communities. Our programs focus on preparing teachers in a variety of disciplines with roots in sociocultural foundations and curriculum theory, as well as critical pedagogies and other innovative and democratic approaches to teaching and learning.

Several of our master's degrees also offer teacher certification so that students are ready to enter the classroom upon graduation. Our doctoral programs contribute to knowledge in education theory, concepts and practice through research in learning and curriculum, cultural studies and technology.



Магістратура з освітніх технологій Колумбійського університету: https://www.tc.columbia.edu/mathematics-science-and-technology/communication-media-and-learning-technologies-design/degrees--requirements/instructional-technology-and-media-ma/

Instructional Technology and Media (TEIT)

The Instructional Technology and Media degree programs examine the relationship between the design of technology, digital media, cultural context, social interaction, and learning. Courses provide extensive exposure to theories of cognition and design, as well as deep dives into applications of these theories in practice.

Consequently, while students will encounter a wide range of cognitive, social, and design theories, students are encouraged to consider the power, equity, and ethical implications of context and culture in their application across learning spaces and environments. Faculty and students' current areas of exploration include state of the art technologies such as virtual and augmented reality, the design of toys and digital games, maker education and digital fabrication, robotics and social pedagogical agents, artificial intelligence and computational literacy.

Students graduating from the program in Instructional Technology and Media have pursued a wide variety of career paths, in accordance with their goals and interests. Some of these include:

- Teaching, and research positions in higher education;
- Administrative and teaching positions in elementary, middle, and high schools;

- Creating educational technology startups and joining established industry leaders such as PBS, Nickelodeon, Google, Amazon, Sesame Workshop;
- Research and design positions in informal learning contexts such as museums and non-profit organizations to leverage new media technologies in effective and empowering ways;
- Research positions and design of technology-based training in corporations;
- Conducting formative and evaluative research on the use of media in/for learning, both within classrooms and beyond;
- Designing and implementing innovations in the use of new media for educational, social or civic purposes; or
- Working in government or nonprofit settings to shape the conversation and policy around new media and learning through research and policy work.

Participants in all CMLTD Program areas share a basic conviction that good design in educative matters starts with careful attention to the needs and characteristics of the individuals that the design will serve. For example, the ability to understand the individual through empirical research and empathic engagement will make the design of instructional technology not only technically proficient but educationally valuable as well. In all, this attention to the individual in society and culture defines the technological humanism we seek through all components of the degree programs in CMLTD—a humanism that combines the use of sophisticated technology with humane commitments for guiding purposes.

Master of Arts (32 points required)

To earn the Master of Arts (M.A.) degree, students must satisfactorily complete 32 points of coursework and an integrative project. In CMLTD programs, the M.A. degree serves two main functions: a mark of entry-level professional qualifications in the fields covered and a grounding for further, more advanced specialization in the field. Students must take coursework totaling at least 32 points. The following are required:

Core Requirement: (1 point)

- MSTU 4000 is a requirement for 1 credit in the first semester of study.
- MSTU 4900 IP Seminar is a requirement for 0 credits in the last semester of study.

Foundational Knowledge: At least three areas must be represented. (9 points, minimum)

- Cognitive Issues and Technology
    - MSTU 4133 Cognition and Computers
    - MSTU 4088 Introduction to Learning Sciences and Educational Technology
- Social Issues and Technology
    - MSTU 4005 Equity, Ethical, and Social Issues in Educational Technology
    - MSTU 4020 Social and Communicative Aspects of the Internet
- Cultural Issues and Technology
    - MSTU 4028 Technology and Culture
    - MSTU 5002 Culture, Media, and Education
- Educational Practice and Design
    - MSTU 4001 Technology and School Change
    - MSTU 4050 Online Schools and Online Schooling K-12
    - MSTU 4083 Instructional Design of Educational Technology

Breadth Requirement: (6 points)

All students (at both master's and doctoral levels) must complete a minimum of 6 points at Teachers College outside of the Communication, Media and Learning Technologies Design Program (that is, courses with a prefix other than MSTU).

Additional Requirements: for M.A. students in Instructional Technology and Media (TEIT)

- MSTU 4083 Instructional Design of Educational Technology Counts toward the Foundational Knowledge area
- Two programming courses must be taken. This requirement can be met by taking the two-course Interactive Media programming sequence.
    - MSTU 5003 and 5013 Theory and Programming of Interactive Media I & II
- 10 points of additional MSTU courses
- Other courses chosen in consultation with an advisor

Integrative M.A. Project

Candidates for the M.A. degree are expected to culminate their work with an integrative project. Projects vary but share the common following features:

- Empirically based and grounded in the research literature;
- Address a problem or phenomenon of the student's interest and area of study;
- Provide a solution to the problem.

Some examples include:

- Design of new learning technologies and media-driven experiences;
- Development of new models, curriculum, and/or lessons integrating technology;
- A thesis or case study analysis of a trend in the field of learning technology.

Specifics of the integrative project are determined through discussions with the students' advisors. In addition, because experientially-grounded learning is invaluable preparation for professional practice, students are strongly advised to take fieldwork or internships as an integral part of their master’s program.

For students completing only the M.A. degree, this project should be related to their career goals and should provide tangible evidence of their skills and strengths.

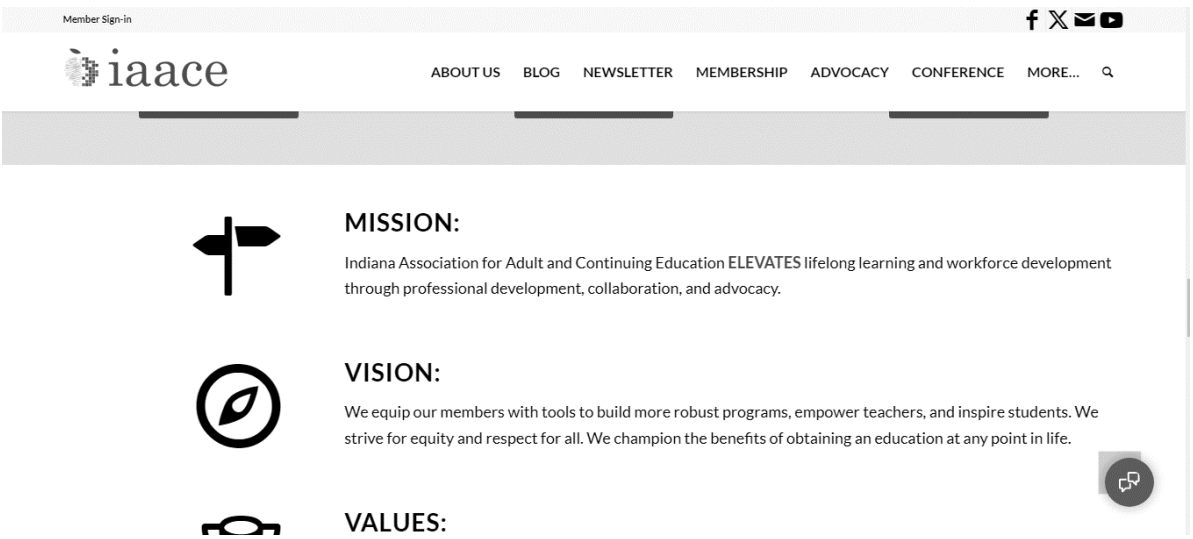
Додаток 3 Г

Приклади зарубіжних наукових організацій, програм підтримки та інформаційних ресурсів

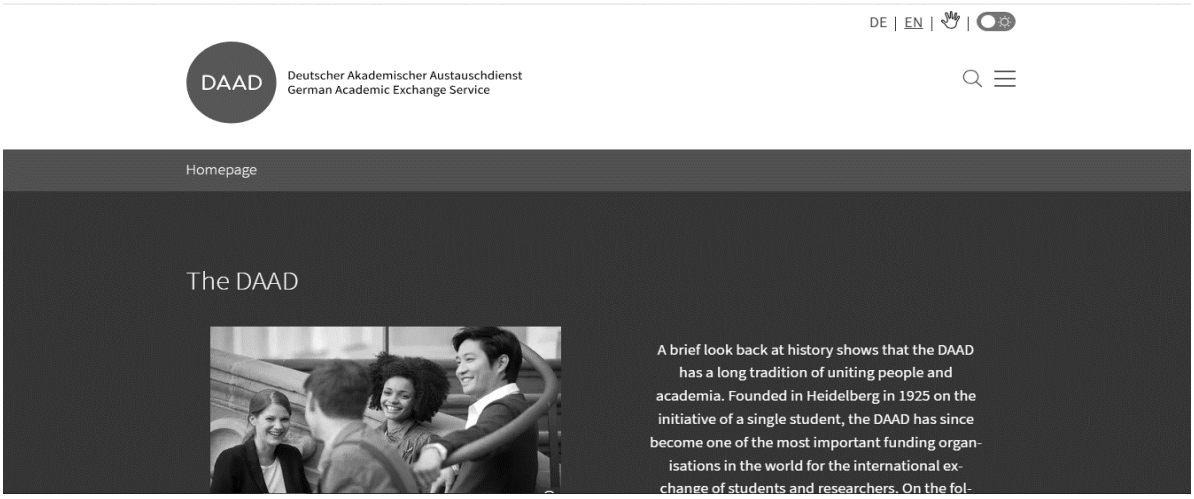
Німецька асоціація досліджень в галузі освіти (DGfE): https://www.dgfe.de/dgfe-wir-ueber-uns



Publication Forum (JUFO) — фінська система класифікації наукових видань і видавців. URL: https://julkaisufoorumi.fi/en/publication-forum.



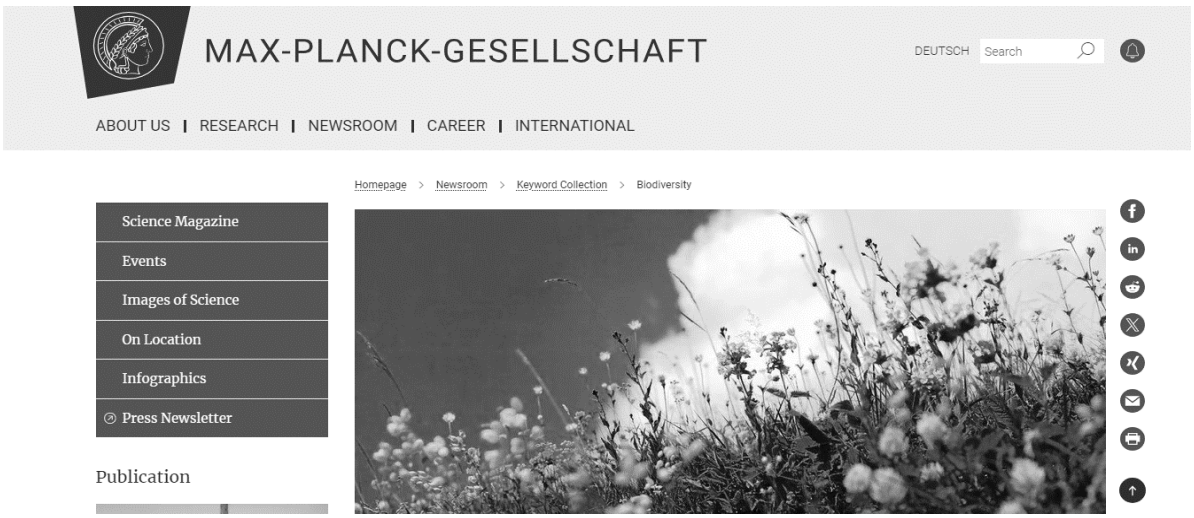
Indiana Association for Adult and Continuing Education (IAACE) — асоціація освіти дорослих і неперервної освіти штату Індіана, США. URL: https://iaace.com/conference-promo/.



Німецька служба академічних обмінів (DAAD): https://www.daad.de/en/



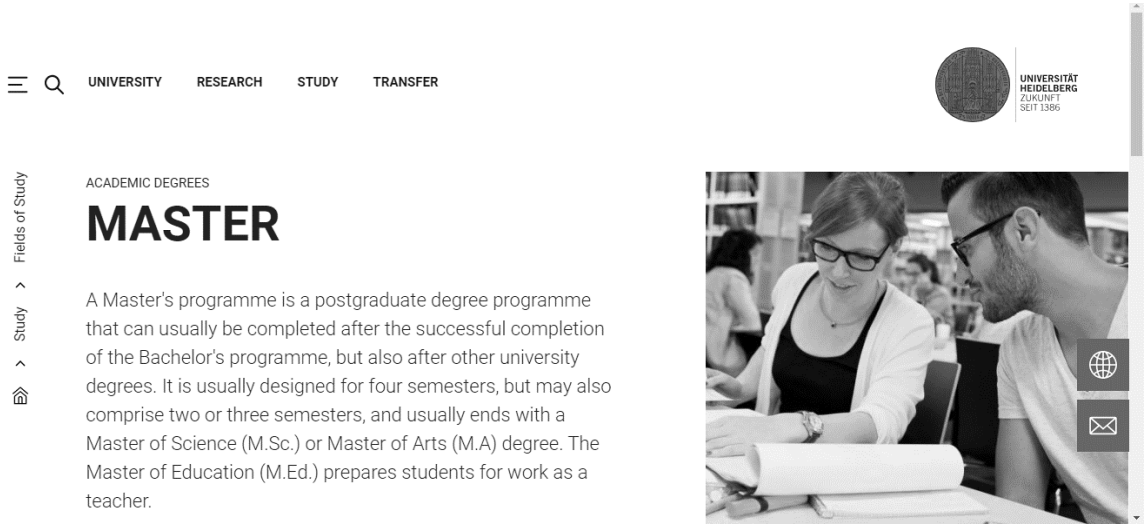
Федеральне міністерство освіти та досліджень Німеччини (BMBF): https://www.bmbf.de/



Товариство Макса Планка: тематичні матеріали про біорізноманіття. URL: https://www.mpg.de/biodiversity.

Додаток 3Д

Приклади магістерських програм та інформаційних матеріалів університетів Німеччини



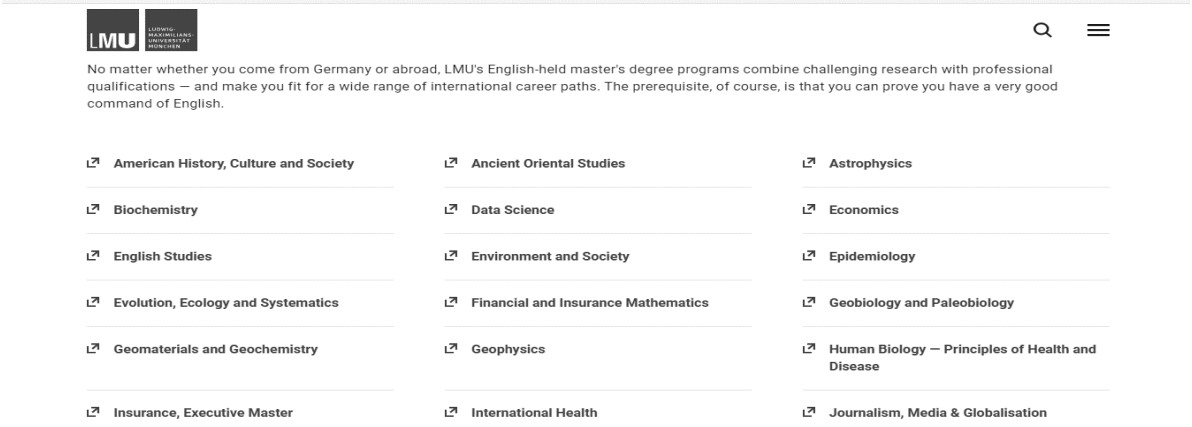
Гейдельберзький університет: загальна характеристика магістерського навчання. URL: https://www.uni-heidelberg.de/en/study/fields-of-study/master.

A Master's programme is a postgraduate degree programme that can usually be completed after the successful completion of the Bachelor's programme, but also after other university degrees. It is usually designed for four semesters, but may also comprise two or three semesters, and usually ends with a Master of Science (M.Sc.) or Master of Arts (M.A) degree. The Master of Education (M.Ed.) prepares students for work as a teacher.

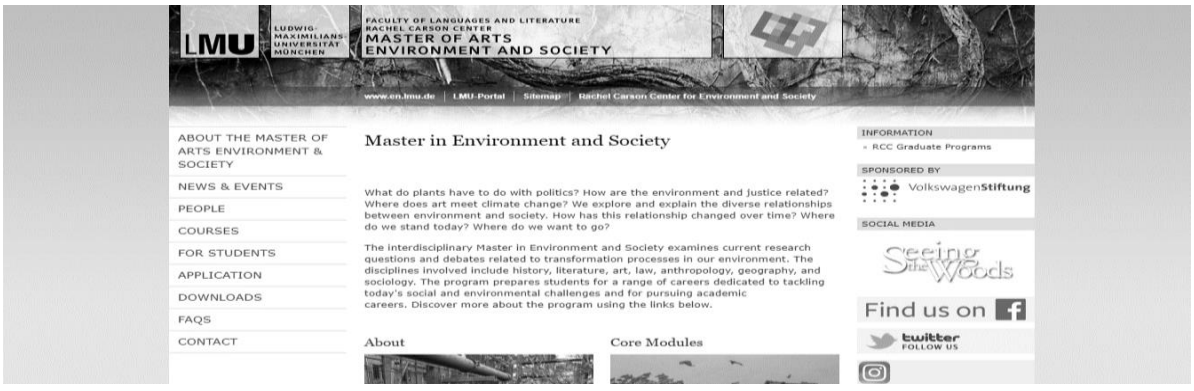
A Master's degree is comparable to Diplom or Magister degrees. In general, only one subject is studied in which an academic thesis is to be written. However, the structure of some Master's programmes provides for an accompanying subject in which 20 credit points must be earned.

The various consecutive master’s programmes differ in that some are only admission-restricted, while others also have an additional local cap (which limits the number of university places). Still others require a selection interview/test during the admission process.

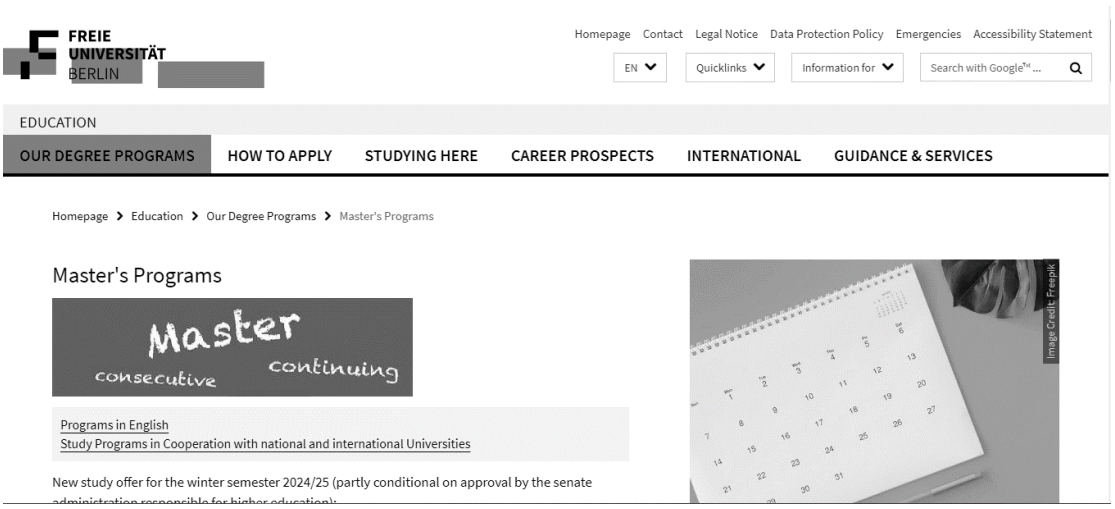
The admission requirements vary depending on the programme. Essential parts of the programme may be held in English and special fees may be charged for some programmes (see below). The structure of the Master of Education (M.Ed.) however, expects students to study two subjects with an equal weighting (degree programme component). These subjects must have been studied previously as part of a Bachelor's degree programme. A third subject can also be selected as an M.Ed. supplementary subject. A distinction is made between consecutive study programmes and continuing Master's study programmes. Consecutive study programmes are the rule. These are degree programmes in which Bachelor's and Master's degree programmes build directly on one another. As a rule, continuing Master's programmes require at least one year of professional experience.

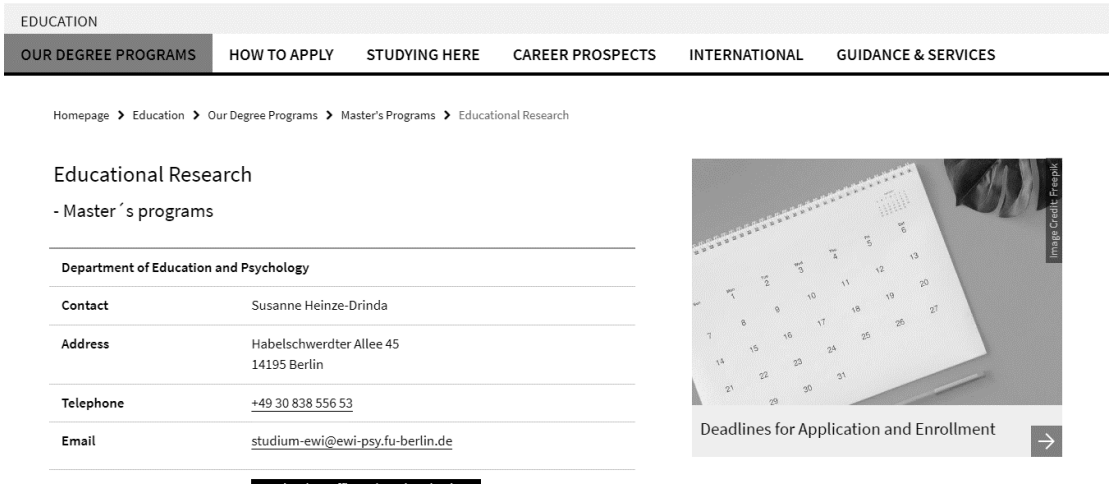


Університет Людвіга-Максиміліана в Мюнхені: міждисциплінарна програма MA Environment and Society. Наведений ресурс стосується взаємозв'язків довкілля й суспільства; його не слід ототожнювати з програмою підготовки магістрів педагогічної освіти. URL: https://www.lmu.de/en/study/all-degrees-and-programs/international-degree-programs/index.html.



https://www.environmentmaster.carsoncenter.uni-muenchen.de/index.html





Вільний університет Берліна: Educational Research, Master of Arts. URL: https://www.fu-berlin.de/en/studium/studienangebot/master/bildungswissenschaft/index.html.

For admittance to the master's program, applicants need to fulfill the following admission requirements:

- A professionally qualifying German or equivalent foreign university degree with an educational science or educational research component of at least 60 credit points (ECTS) or a university degree in educational science, political science, psychology, or sociology also qualifies. Applicants must have earned at the minimum 15 credit points in empirical research methods, of which no less than 9 credit points must be in quantitative procedures, proven in their degree.

Applicants who have obtained their degree from a foreign university or an equivalent institution must provide proof of German language skills. This can be done by passing the German language examination (DSH) to qualify for university entrance or by

providing evidence of an equivalent level of German knowledge in accordance with the regulations for the German language examination (DSH) for foreign applicants at Freie Universität Berlin.

Among other factors, there are following selection criteria:

- Depending on the grade average achieved in the previous study program shown on the degree certificate, applicants will be awarded up to 90 selection points.

Furthermore, up to 25 selection points granted as follows:

- Once-off, 10 selection points for proof of study and examination achievements of at least 20 credit points in the field of empirical research methods

And

- As far as the university degree being obtained in the subject's psychology, sociology or political science: once-off 15 selection points awarded for the proof of study and examination achievements in the amount of at least 10 credit points, in which applicants have examined educational topics

Or

- if the previous university degree was obtained as part of a course of study with an educational science or educational research component of at least 60 CP or in the subject of educational science: 15 selection points are granted one time only for the proof of study and examination achievements of at least 10 credit points in the field of educational diagnostics.

Further information can be found in the regulations on allocation of study placement for the master's program educational research.

Subject

The subject matter of this consecutive, research-oriented study program is research in the field of education science. Students examine the fundamentals of education theory and research methodology, and specific concentrations within the program offer the opportunity to focus on two areas of emphasis in research in education – institutionalized education and education as a cultural form of knowledge. Common theoretical bases apply to both the individual and the social prerequisites and effects of learning, education, socialization, and the development of the education system. Theories in education are used as tools to reflect on education as a social practice with regard to its traditions, its application in current research, and its development. The

common fundamentals of education research are the general techniques of scientific and academic work and the methodology and methods used for empirical research. Within the program, students focus on the areas of research and development.

1st Semester Admissions Restricted admission

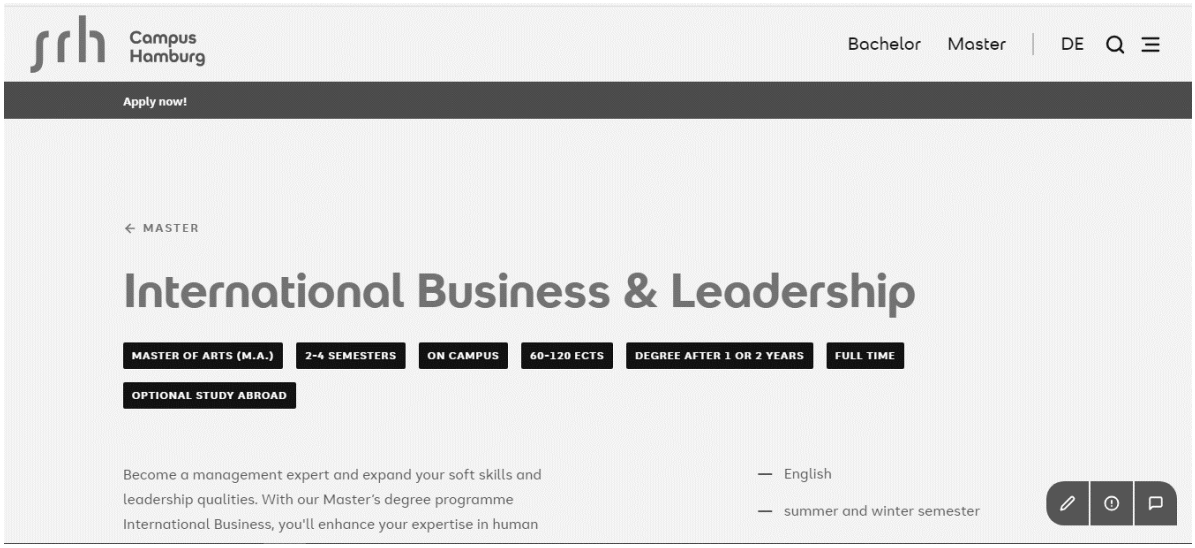
Admission for Higher Semesters Unrestricted admission (for 3rd semester for winter semester, for 2nd and 4th semester for summer semester)

Program Start Winter semester

Language German

Degree Master of Arts (M.A.)

Duration 4 semesters



SRH, кампус у Гамбурзі: International Business and Leadership, Master of Arts. Програма належить до сфери бізнесу й управління, а не педагогічної освіти. URL: https://www.srh-university.de/en/master/international-business-and-leadership/b/.

You want to develop new business models as a manager, tap into emerging markets and master global challenges? In the four semesters of studying International Business and Leadership in Hamburg, you will expand your knowledge of strategic HR management and learn how to search for, develop and retain talent.

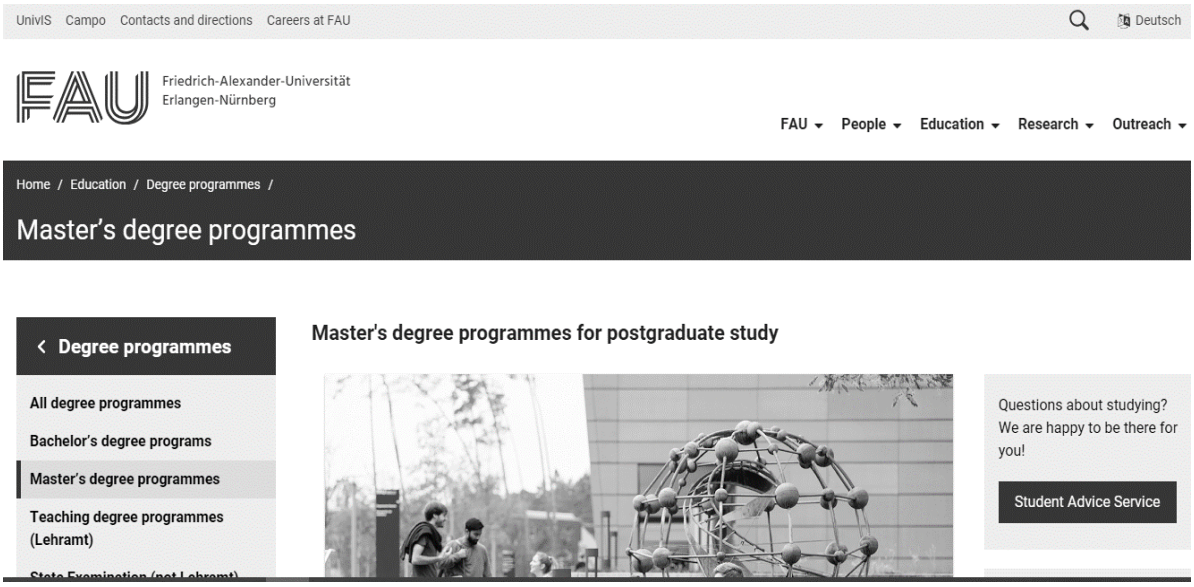
Intercultural negotiation and communication skills are an important part of your studies. During your internship or semester abroad, you'll not only expand your personal and professional horizons, but also put theory into practice.

This degree programme is an excellent choice for you if …

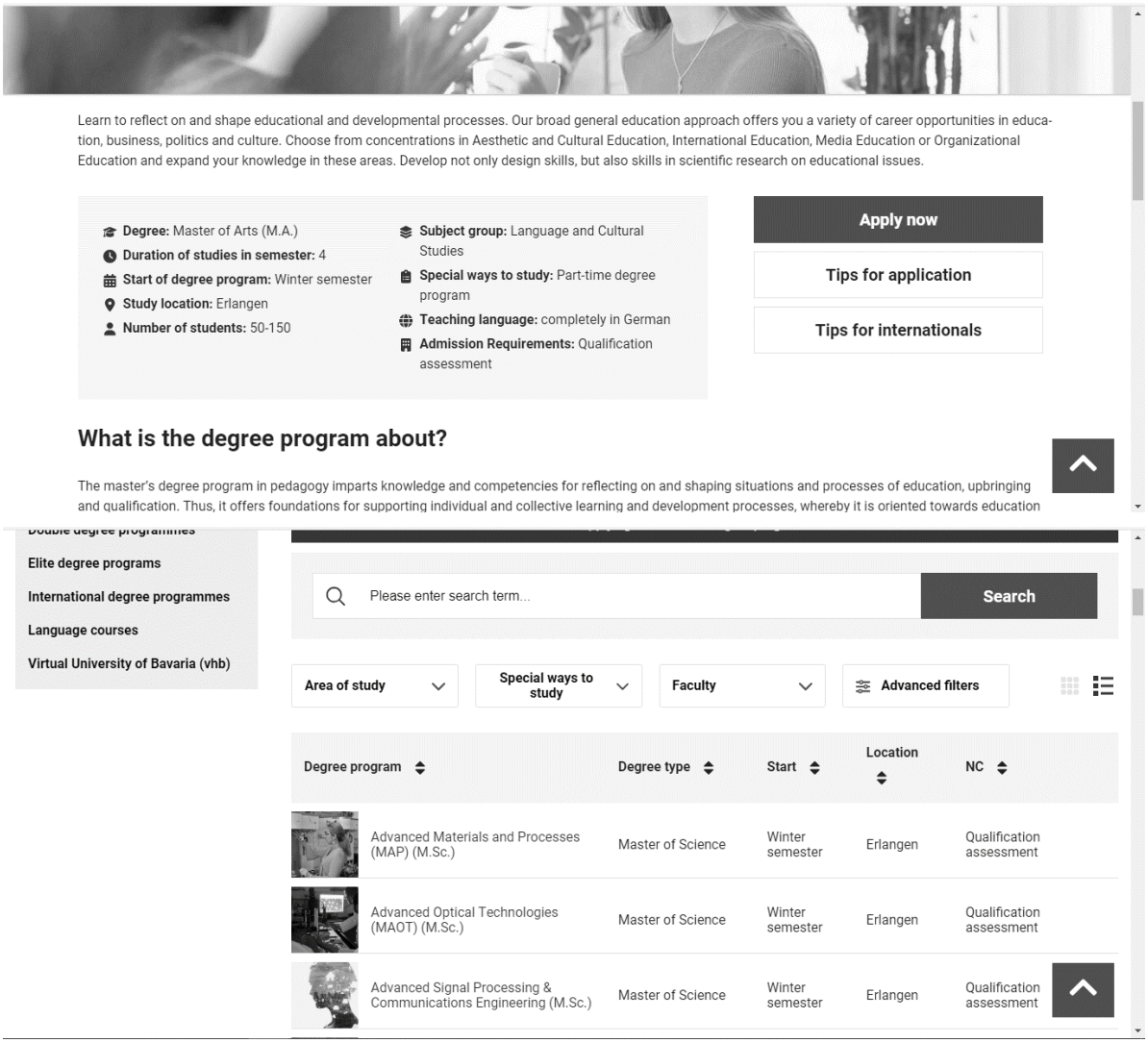
- You want to expand your knowledge in the field of business management after your bachelor's degree in management.
- You are looking for leadership skills in an international context
- You want to study in English.
- You want to build up an international network during your studies.

You also get to choose between:

- **2-year option (120 ECTS)**
- **1-year option (60 ECTS)**
- A 1.5-year option (90 ECTS; 12 months of studies + 6-month internship) is possible upon request
- Please find more information, e.g. required Bachelor's degree for each option, in the section Admission requirements below



Університет Ерлангена—Нюрнберга: магістерські програми з педагогіки та дослідження навчання. URL: https://www.fau.eu/education/degree-programmes/masters-degree-programmes/.



Education MA https://www.fau.eu/studiengang/education-ma/

The master's degree program in pedagogy imparts knowledge and competencies for reflecting on and shaping situations and processes of education, upbringing and qualification. Thus, it offers foundations for supporting individual and collective learning and development processes, whereby it is oriented towards education that accompanies the entire life course. At the same time, it is systematically related to the professional development of pedagogically relevant institutions in the various sectors of society, in education, economy, politics, culture, science, religion, family and everyday life.

As a graduate of this Master's degree program, many social fields of action are accordingly open to you, whereby this multitude of options at FAU comes to bear in three ways:

- Broad general educational perspective

- Content profiling (aesthetic and cultural education, international education, media education or organizational education)
- Scientific and research orientation

The Master's degree program not only imparts design competencies, but also competencies of systematic reflection and methodologically sound research on pedagogical issues in the various fields.

Students receive in-depth academic training in an educational profile (aesthetic and cultural education, international education, media education or organizational education) and comprehensive knowledge with regard to the foundations, fields of action, methods and contexts of these areas. They thus develop specific professional pedagogical fields of activity on the basis of a well-founded scientific discussion and learn to be able to assess, reflect and scientifically analyze the structural demands and challenges of these professional fields.

The program consists of 10 modules, of which the general educational science area and the selected elective area (profile area) each comprise three modules. This structure is complemented by one module each on field exploration and empirical research practice.

The fourth semester consists of the master's module, which consists of the written master's thesis and an oral master's examination.

Semester 1

- Module I: General Pedagogy I – Historical and Systematic Aspects
- Module II: Profile Studies: Theoretical Foundations
- Module III: Free supplementary studies

Semester 2

- Module IV: General Pedagogy II – Research Methods
- Module V: Profile studies: Fields of action and methods
- Module VI: Field studies (profile specific)

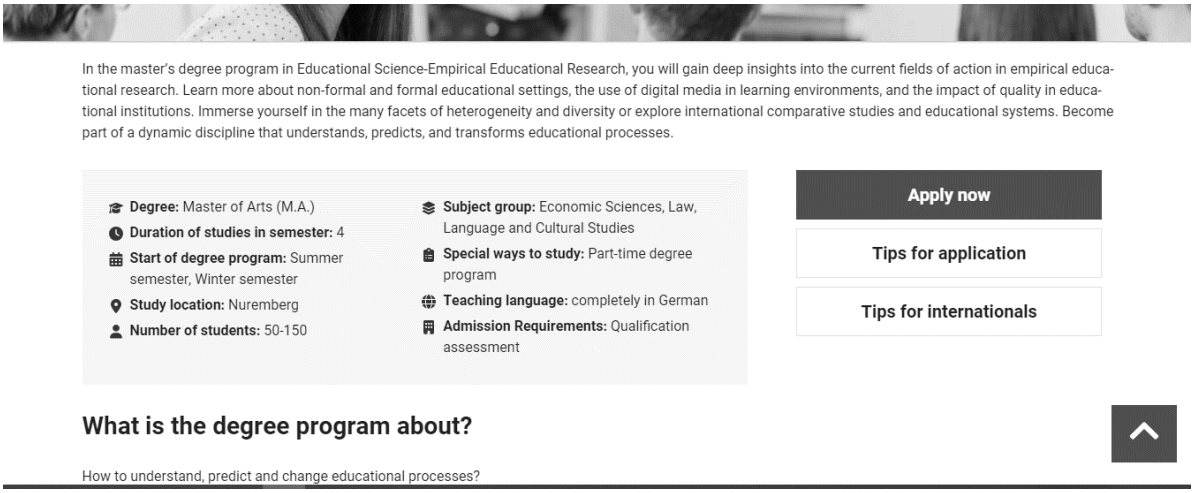
Semester 3

- Module VII: General Pedagogy III – Theory Workshop
- Module VIII: Profile studies: Contexts of research and practice

- Module IX: Fieldwork (profile-specific)

Semester 4

- Module X: Master Module (Master Thesis, Master Examination, Master Seminar)



Educational Research on Learning and Instruction MA https://www.fau.eu/studiengang/educational-research-on-learning-and-instruction-ma/

What is the degree program about?

How to understand, predict and change educational processes?

You have completed a bachelor's degree in teaching, psychology, sociology, educational science, pedagogy, social work, health and nursing education or similar and would like to gain in-depth insights into current fields of action in empirical educational research?

You are interested in different research areas in non-formal and formal education, the use and effects of digital media in learning settings, the development and influence of quality in educational institutions or the effects of heterogeneity and diversity in all its facets or international comparative studies and educational systems?

The degree program combines educational science and research approaches to the planning and implementation of research, evaluation and development projects in the education sector. In return, it qualifies students for a wide range of professional activities in the scientific and practically education-related fields.

The degree program consists of nine modules and the master's thesis. Each of these nine elements comprises a scope of performance of 10 ECTS, the master thesis is estimated at 30 ECTS.

- Modules 1 and 2 impart educational science basics and deepen these.
- In modules 3, 4 and 5 research methodological competences are acquired – prior knowledge is not necessary. Topics are quantitative as well as qualitative research methods.
- Module 6 and 7 are the profile modules, in which a topic area of empirical educational research is examined in more detail: Media Education, Heterogeneity and Diversity Management, Quality Development in Educational Institutions, International Education.
- Module 8 and 9 includes a project work. In addition to a seminar on project management, students design, conduct and evaluate their own research project.
- Module 10 is the master's thesis, which also involves empirical research.

Додаток 3 Е

Частина навчального плану для спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки

V. ПЛАН ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Шифр за ОПП	НАЗВА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ	Розподіл за семестрами			Кількість кредитів ЄКТС	Кількість годин				
		Екзамени	Заліки	Курсові роботи		Загальний обсяг	Аудиторних			
							Всього	у тому числі		
								лекції	лабора-торні	практичні
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА										
1.1. ОБОВ'ЯЗКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИСЦИПЛІНИ										
1.1.1. Цикл загальної підготовки										
ЗП.01	Філософія науки		2		3,0	90	30	16		14
ЗП.02	Іноземна мова для академічного спілкування		1		3,0	90	30			30
ЗП.03	Цивільний захист		3		3,0	90	18	6		12
	Всього:	**0**	**3**		**9,0**	**270**	**78**	**22**	**0**	**56**
1.1.2. Цикл професійної підготовки										
ПП.01	Педагогіка вищої школи	2	3		7,0	210	70	40		30
ПП.02	Методика викладання у вищій школі	1		2	7,0	210	60	40		20
ПП.03	Психологія вищої школи		1		4,0	120	40	26		14
ПП.04	Державні стандарти і якість вищої освіти		2		4,0	120	40	26		14
ПП.05	Едукологія	3			6,0	180	60	40		20
ПП.06	Цифрові технології наукових досліджень		2		3,0	90	30	10	20	
ПП.07	Методологія і методика наукових досліджень		1		3,0	90	30	12		18
	Всього:	**3**	**5**	**1**	**34,0**	**1020**	**330**	**194**	**20**	**116**
	Разом обов'язкові навчальні дисципліни:	**3**	**8**	**1**	**43,0**	**1290**	**408**	**216**	**20**	**172**
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.2. ВИБІРКОВІ НАВЧАЛЬНІ ДИЦИПЛІНИ*										
1.2.1. Цикл загальної підготовки										
ЗП.04	Навчальна дисципліна 1		2		4,0	120	40	10		30
	Всього:		**1**		**4,0**	**120**	**40**	**16**		**24**
1.2.2. Цикл професійної підготовки										
ПП.08	Навчальна дисципліна 1		1		4,0	120	40	16		24
ПП.09	Навчальна дисципліна 2		1		4,0	120	40	16		24
ПП.10	Навчальна дисципліна 3		2		4,0	120	40	16		24
ПП.11	Навчальна дисципліна 4		3		4,0	120	40	16		24
ПП.12	Навчальна дисципліна 5		3		4,0	120	40	16		24
	Всього:		**5**		**20**	**600**	**200**	**80**	**0**	**120**
	Разом вибіркові навчальні дисципліни:		**6**		**24**	**720**	**240**	**96**	**0**	**144**
2. ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА										
	2.1. Виробнича практика									
ПП.13	Асистенська практика		2		**7,0**	**210**				
ПП.14	Переддипломна практика		3		**4,0**	**120**				
	Всього:		**2**		**11,0**	**330**				
	Атестація				**3,0**	**90**				
	Кваліфікаційна робота				**6,0**	**180**				

Фрагмент ОПП для спеціальності 011 – Освітні, педагогічні науки

6. Програмні компетентності	
Інтегральна компетентність	Здатність розв’язувати типові та нестандартні завдання і практичні проблеми у професійній педагогічній діяльності на основі комплексного й творчого застосування положень педагогічних, психологічних і соціально-економічних наук; ефективно виконувати професійні функції, використовуючи традиційні та інноваційні педагогічні методи та технології, успішно діяти в умовах невизначеності, недостатньої або обмеженої інформації.
Загальні компетентності (ЗК)	ЗК1. Здатність діяти соціально відповідально, виконуючи свої громадянські обов’язки. ЗК2. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. ЗК3. Здатність до розуміння причинно-наслідкових зв'язків у предметній галузі та професії. ЗК4. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. ЗК5. Здатність до самоосвіти та особистісно-професійного самовдосконалення. ЗК6. Здатність до адаптації та діяльності у нових умовах. ЗК7. Здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел. ЗК8. Здатність спілкуватися українською мовою усно і письмово, володіння мовленнєвою культурою. ЗК9. Здатність використовувати іноземні мови у професійній діяльності, працювати у міжнародному професійному середовищі. ЗК10. Здатність працювати в команді, налагоджувати конструктивну міжособистісну взаємодію з іншими суб’єктами спільної діяльності. ЗК11. Здатність об’єктивно оцінювати та забезпечувати якість виконуваної діяльності. ЗК12. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні. ЗК13. Здатність усвідомлювати та критично аналізувати взаємозв'язки між культурними, соціальними та економічними процесами.
Фахові компетентності (ФК)	ФК1. Здатність аналізувати тенденції розвитку вищої освіти в Україні та світі, розуміти сутність сучасних освітніх теорій і концепцій та приймати на цій основі оптимальні педагогічні рішення. ФК2. Здатність здійснювати професійну діяльність у відповідності з правовими нормами та юридичними документами в галузі освіти. ФК3. Здатність спілкуватися українською та іноземними мовами з використанням спеціальної термінології в предметній галузі.

6. Програмні компетентності	
	ФК4. Здатність конструктивно вирішувати складні педагогічні ситуації на основі застосування психолого-педагогічних знань. ФК5. Здатність організовувати освітній процес, використовуючи оптимальні педагогічні форми, методи, засоби, технології і методики. ФК6. Здатність використовувати у професійній діяльності знання психологічних закономірностей і механізмів функціонування й розвитку особистості та соціальної групи. ФК7. Здатність враховувати психологічні особливості та освітні потреби студентів у навчальному процесі, створювати безпечне й комфортне інклюзивне освітнє середовище. ФК8. Здатність моделювати професійну підготовку майбутніх фахівців, формувати у них професійно важливі якості та компетентності. ФК9. Здатність адекватно застосовувати сучасні засоби контролю й оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти, володіння основами педагогічної діагностики, педагогічних вимірювань та моніторингу якості освіти. ФК10. Здатність до рефлексії та самовдосконалення, підвищення рівня власної педагогічної майстерності й культури. ФК11. Здатність дотримуватися норм безпеки у професійній діяльності. ФК12. Здатність здійснювати психологічну саморегуляцію та вести здоровий спосіб життя у побуті та професійній діяльності. ФК13. Здатність дотримуватися норм педагогічної етики та академічної доброчесності у професійній діяльності. ФК14. Здатність здійснювати ефективні комунікації та розв’язувати конфліктні ситуації у професійній діяльності. ФК15. Здатність творчо і критично ставитися до інновацій, впроваджувати їх у свою діяльність. ФК16. Здатність знаходити, інтерпретувати, критично аналізувати та використовувати джерела інформації в сфері професійної діяльності. ФК17. Здатність застосовувати теоретико-методологічні основи педагогіки у вищій школі, володіння методикою викладання фахових дисциплін. ФК18. Здатність забезпечувати психолого-педагогічний супровід особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців. ФК19. Здатність до творчого мислення, створення нових підходів і оригінальних способів вирішення педагогічних проблем. ФК20. Здатність планувати, організовувати, аналізувати та презентувати результати досліджень у галузі освіти.

6. Програмні компетентності
7. Програмні результати навчання
ПРН1. Використовувати в освітній діяльності сучасні педагогічні та інформаційно-комунікаційні технології, які забезпечують високий рівень пізнавальної активності студентів.
ПРН2. Застосовувати оптимальні форми, технології і методи навчального процесу на різних етапах його організації.
ПРН3. Розуміти місце навчальної дисципліни в системі підготовки фахівця та її взаємозв'язки з іншими галузями знань.
ПРН4. Знати і використовувати технології забезпечення якості освіти, критерії її оцінювання й способи моніторингу.
ПРН5. Використовувати знання іноземної мови у професійній комунікації та особистісно-професійному самовдосконаленні.
ПРН6. Планувати, організовувати та проводити навчально-методичну роботу відповідно до стандартів вищої школи.
ПРН7. Знати та використовувати у професійній діяльності законодавчі і нормативно-правові документи у галузі вищої освіти.
ПРН8. Знати і застосовувати традиційні та інноваційні методи, засоби і технології організації освітнього процесу у вищій школі.
ПРН9. Знати і розуміти специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.
ПРН10. Вміти проводити критичний аналіз інформаційних джерел, освітніх, наукових і професійних текстів у галузі своєї спеціальності.
ПРН11. Знати і застосовувати процедури моделювання професійної підготовки майбутніх фахівців, конструювання навчальних курсів.
ПРН12. Розуміти особливості та тенденції розвитку вищої освіти у світі.
ПРН13. Реалізовувати функції управління (планування, організації, мотивування, контролю) педагогічним процесом у вищій школі.
ПРН14. Конструювати і застосовувати засоби діагностики якості освіти у вищій школі.
ПРН15. Знати і використовувати стратегії попередження та вирішення конфліктних ситуацій у педагогічному процесі.
ПРН16. Знати і застосовувати правила безпечної праці персоналу вищого навчального закладу.
ПРН17. Знати й розуміти основні категорії методології науки, логічні форми й закони наукового пізнання.
ПРН18. Знати й застосовувати у професійній діяльності норми і принципи педагогічної етики.
ПРН19. Знати етапи організації науково-педагогічного дослідження, вміти планувати, проводити, аналізувати та презентувати його результати.
ПРН20. Знати загальні й спеціальні методи педагогічного дослідження, вміти обирати й застосовувати їх відповідно до мети і завдань дослідження.
ПРН21. Здійснювати психологічну саморегуляцію, вести здоровий спосіб життя у

6. Програмні компетентності
побуті та професійній діяльності. ПРН22. Знати норми академічної доброчесності та наслідки за їх порушення. ПРН23. Застосовувати у професійному спілкуванні конструктивні стилі, способи і стратегії міжособистісної взаємодії.

2. Перелік компонент освітньо-професійної програми та їх логічна послідовність

2.1. Перелік компонент ОП

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проєкти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кіль-кість кредитів	Форма підсумк. контролю
1	2	3	4
1. ТЕОРЕТИЧНА ПІДГОТОВКА			
1.1. Обов’язкові навчальні дисципліни			
1.1.1. Цикл загальної підготовки			
ОК.01/ЗП.01	Філософія науки	3,0	залік
ОК.02/ЗП.02	Іноземна мова для академічного спілкування	3,0	залік
ОК.03/ЗП.03	Цивільний захист	3,0	залік
1.1.2. Цикл професійної підготовки			
ОК.04/ПП.01	Педагогіка вищої школи	6,0	екзамен
ОК.05/ПП.02	Методика викладання у вищій школі	6,0	екзамен
ОК.06/ПП.03	Психологія вищої школи	4,0	залік
ОК.07/ПП.04	Державні стандарти і якість вищої освіти	6,0	залік
ОК.08/ПП.05	Едукологія	6,0	екзамен
ОК.09/ПП.06	Цифрові технології наукових досліджень в галузі освіти/педагогіки	3,0	залік
ОК.10/ПП.07	Методологія і методика наукових досліджень в галузі освіти/педагогіки	5,0	екзамен
	Разом обов’язкові навчальні дисципліни	45	
1.2. Вибіркові навчальні дисципліни			

Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проєкти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кіль-кість кредитів	Форма підсумк. контролю
1.2.1. Цикл загальної підготовки			
ВБ.01/ЗП.04	LMS: методика розроблення і використання електронних курсів	4,0	залік
ВБ.02/ЗП.05	Цифрові інноваційні технології		залік
ВБ.03/ЗП.06	Менеджмент дистанційного освітнього продукту		залік
ВБ.04/ЗП.07	Інноваційно-освітній менеджмент		залік
ВБ.05/ЗП.08	Коучинг в освіті		залік
ВБ.06/ЗП.09	Педагогіка творчості		залік
ВБ.07/ЗП.10	Психологія життєвого вибору особистості		залік
ВБ.08/ЗП.11	Написання та реалізація соціальних проєктів		залік
ВБ.09/ЗП.12	Психологія професійного самоздійснення		залік
ВБ.10/ЗП.13	Психологія розвитку освітнього середовища		залік
ВБ.11/ЗП.14	Правові засади освітньої діяльності		залік
ВБ.12/ЗП.15	Публічне управління в сфері освіти		залік
ВБ.13/ЗП.16	Сучасна світова культура		залік
ВБ.14/ЗП.17	Теорія і практика народного образотворчого та декоративного мистецтва		залік
ВБ.15/ЗП.18	Основи кібербезпеки		залік
1.2.2. Цикл професійної підготовки			

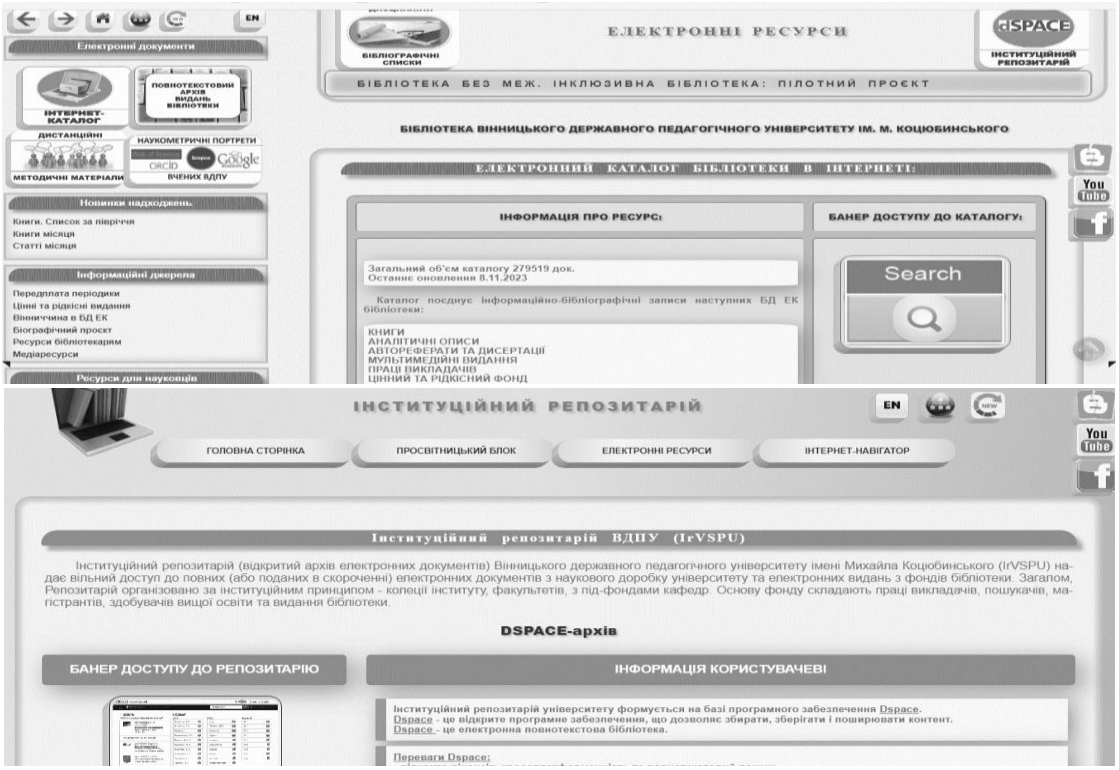
Код н/д	Компоненти освітньої програми (навчальні дисципліни, курсові проєкти (роботи), практики, кваліфікаційна робота)	Кіль-кість кредитів	Форма підсумк. контролю
ВБ.16/ПП.08	Моніторинг якості освіти	4,0	залік
ВБ.17/ПП.09	Інноваційні технології навчання		
ВБ.18/ПП.10	Етика викладача закладу вищої освіти	4,0	залік
ВБ.19/ПП.11	Адаптивні системи освіти		
ВБ.20/ПП.12	Робота з інформаційними ресурсами	4,0	залік
ВБ.21/ПП.13	Комунікація в професійному середовищі		
ВБ.22/ПП.14	Практикум з педагогіки	4,0	залік
ВБ.23/ПП.15	Педагогічна конфліктологія		
ВБ.24/ПП.16	Моделювання діяльності фахівця закладу вищої освіти	4,0	залік
ВБ.25/ПП.17	Актуальні проблеми андрагогічних досліджень		
	Разом вибіркові навчальні дисципліни	24	
2. Практична підготовка			
ОК.11/ПП.18	Асистентська практика	5,0	
ОК.12/ПП.19	Переддипломна практика	4,0	
	Загальний обсяг практичної підготовки	9,0	
	Атестація	3,0	
	Виконання кваліфікаційної роботи	5,0	
	Екзаменаційна сесія	4,0	
	Кількість екзаменів		4
	Кількість заліків		13
ЗАГАЛЬНИЙ ОБСЯГ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ		90	

Додаток З Ж

Платформи дистанційного навчання та онлайн освіти ВДПУ



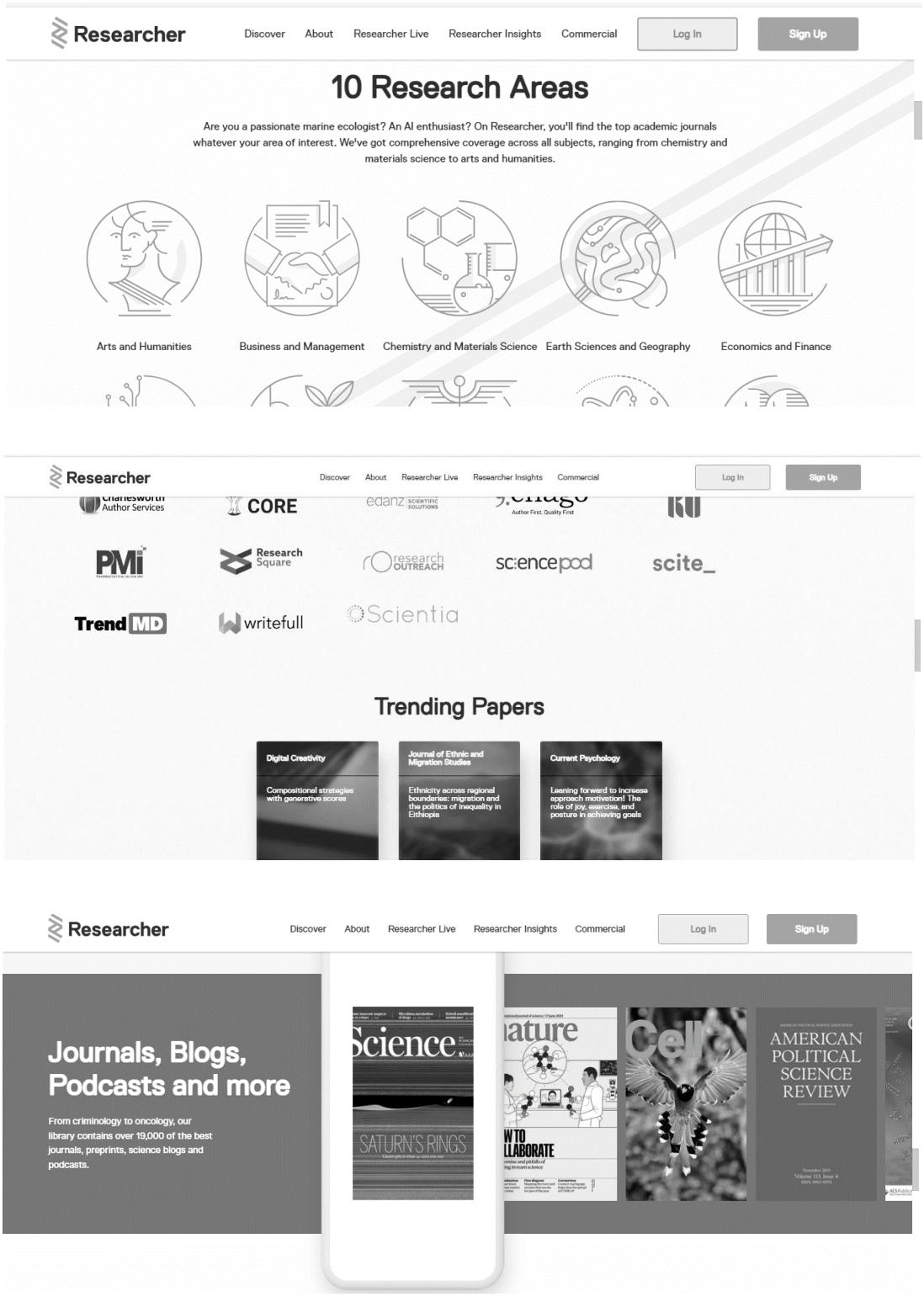
https://vspu.edu.ua/content/dist/dist2.php



Приклад запропонованих електронних навчальних ресурсів з репозитарію бібліотеки ВДПУ

https://library.vspu.edu.ua/

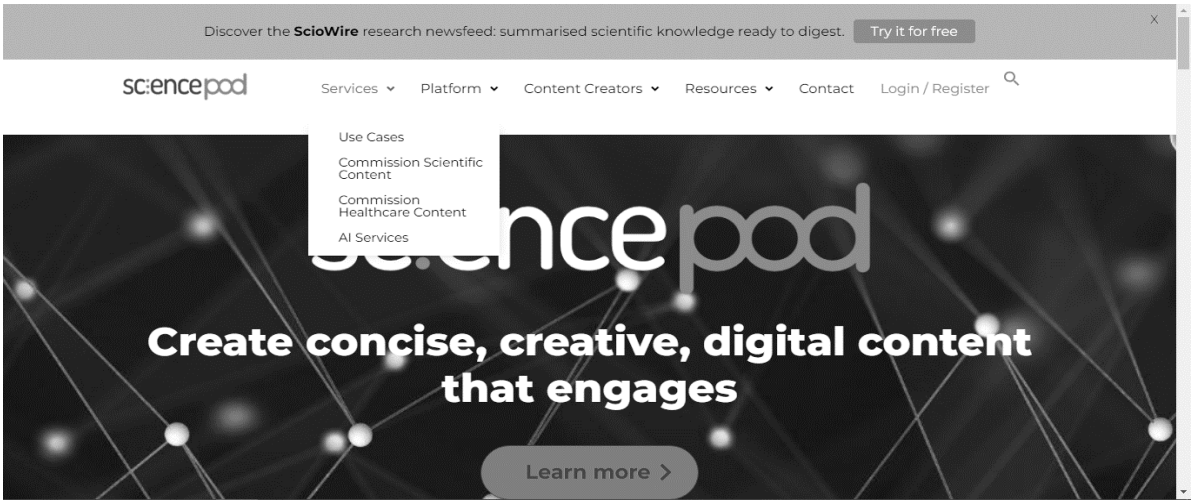
Приклади цифрових ресурсів для пошуку наукової інформації, наукової комунікації та підтримки академічного письма



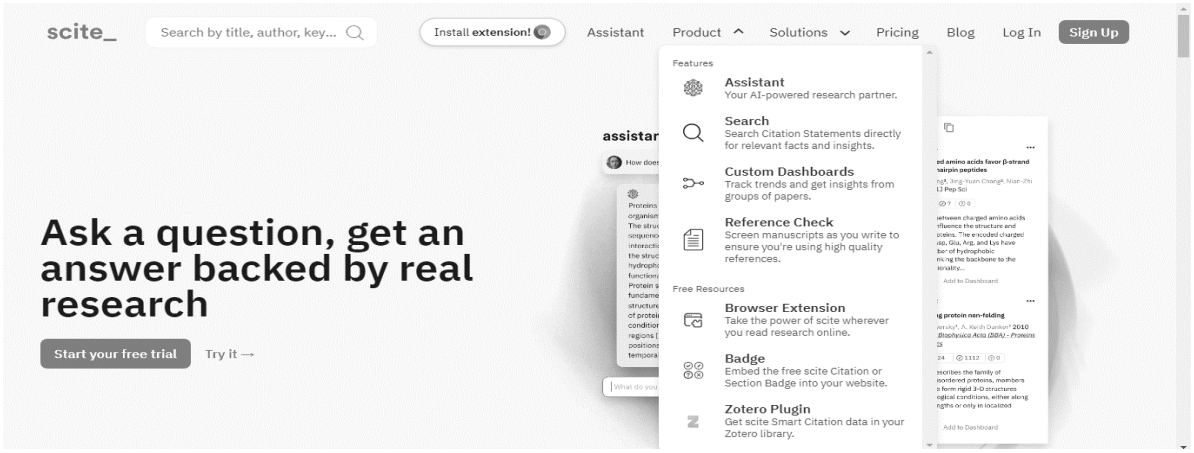
https://www.researcher-app.com/



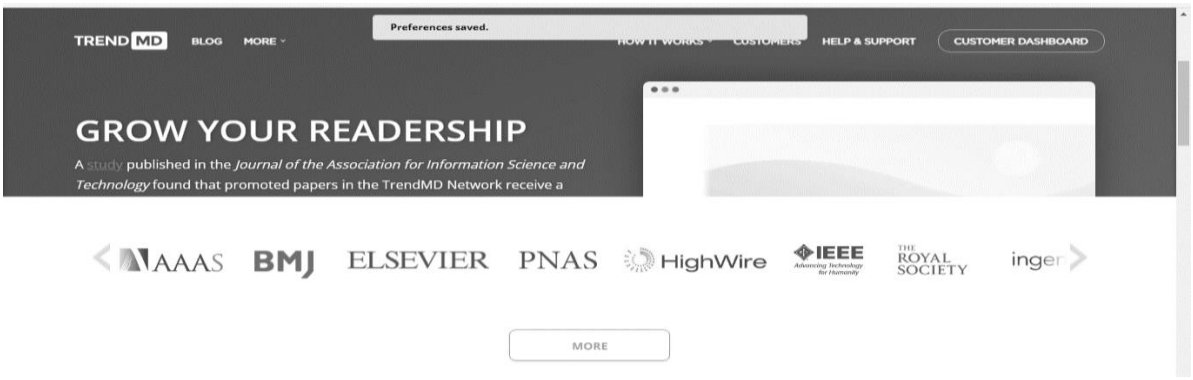
https://www.scientia.global/



https://sciencepod.net/?utm_source=researcher&utm_medium=referral&utm_campaign=researcherlandingpage



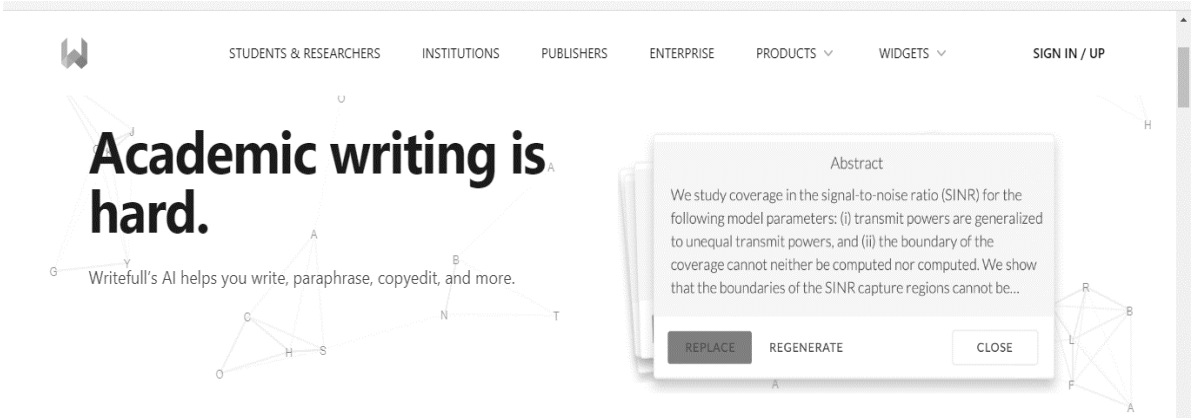
https://scite.ai/?utm_source=researcher&utm_medium=referral&utm_campaign=researcherlandingpage

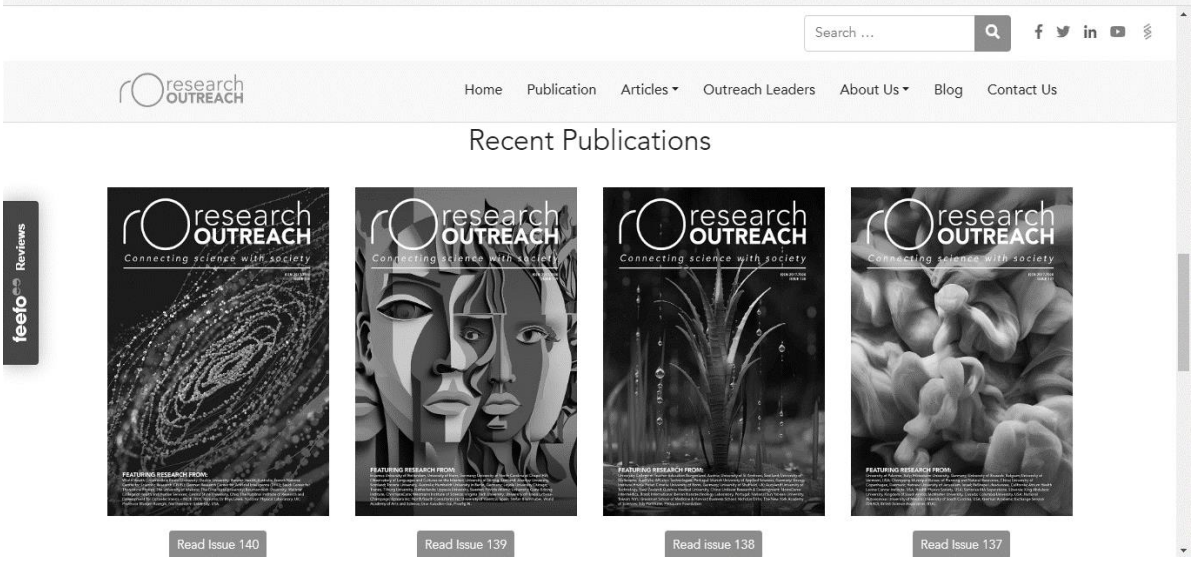


https://www.trendmd.com/?utm_source=researcher&utm_medium=referral&utm_campaign=researcherlandingpage

https://www.writefull.com/

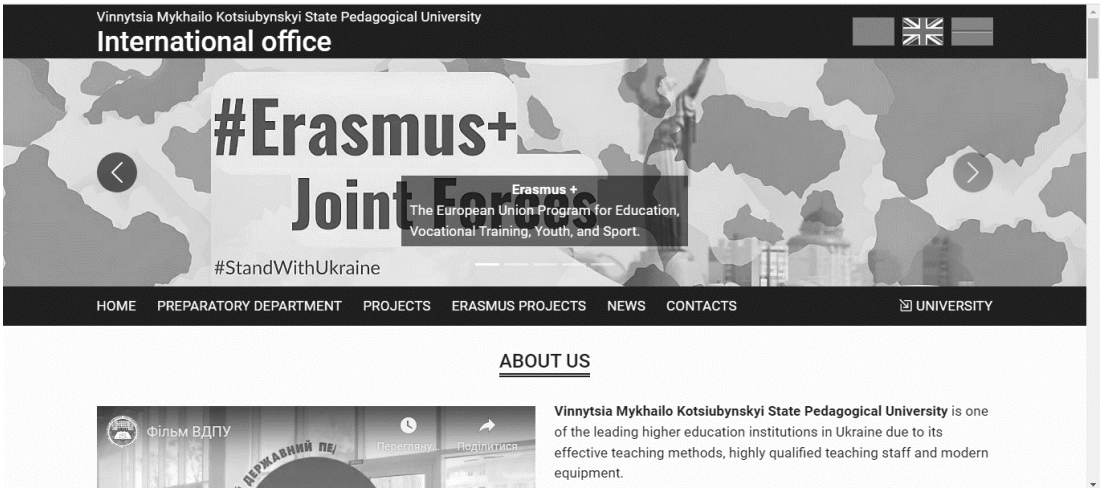
https://researchoutreach.org/?utm_source=researcher&utm_medium=referral&utm_campaign=researcherlandingpage

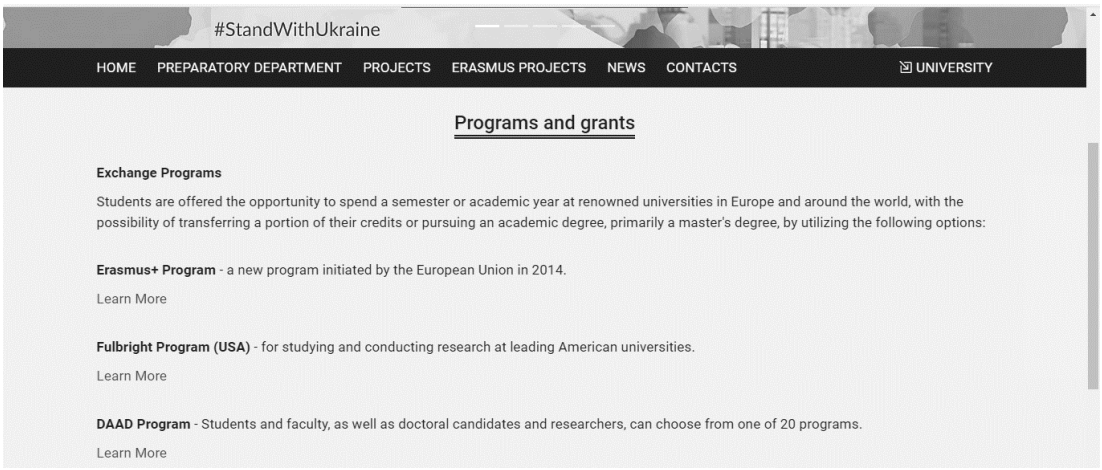


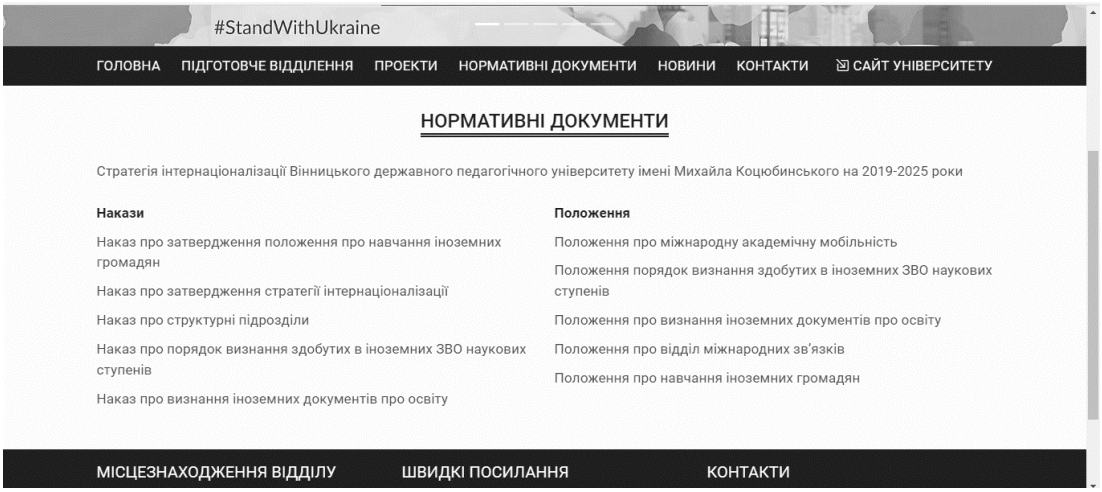


Додаток 3 И

Міжнародна співпраця ВДПУ

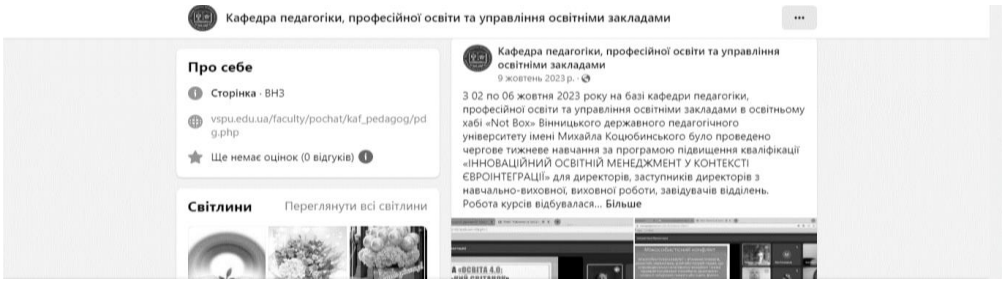


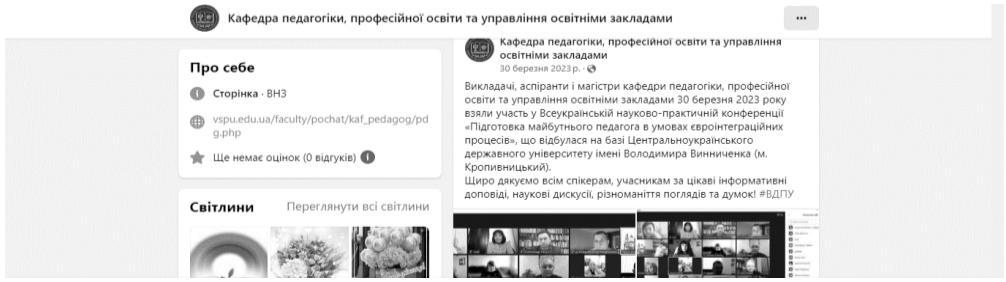




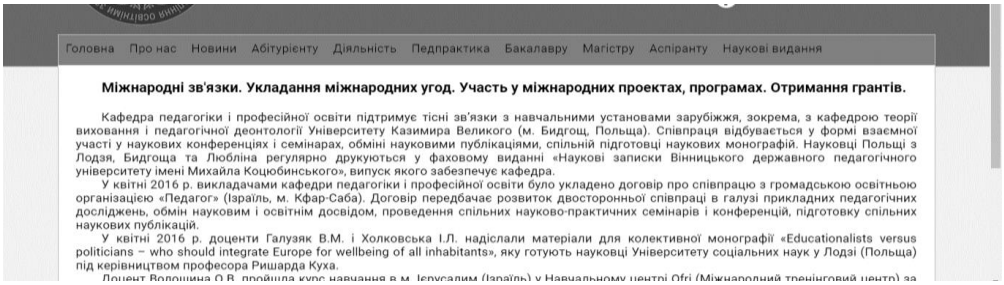
https://vspu.edu.ua/international/



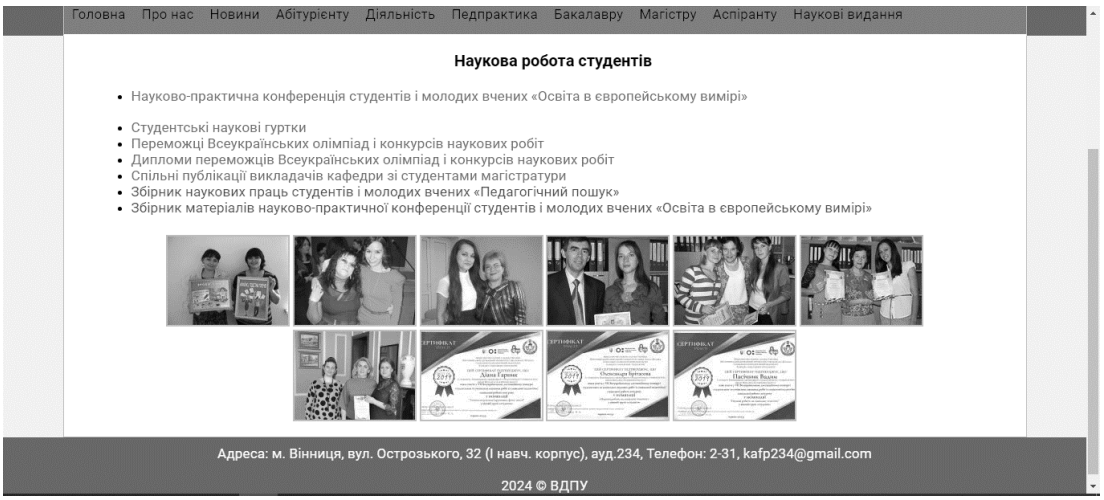


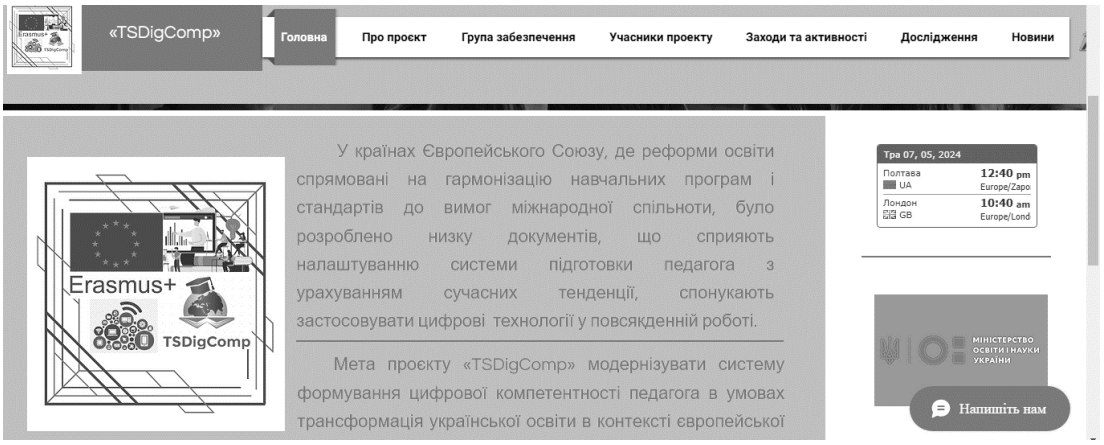


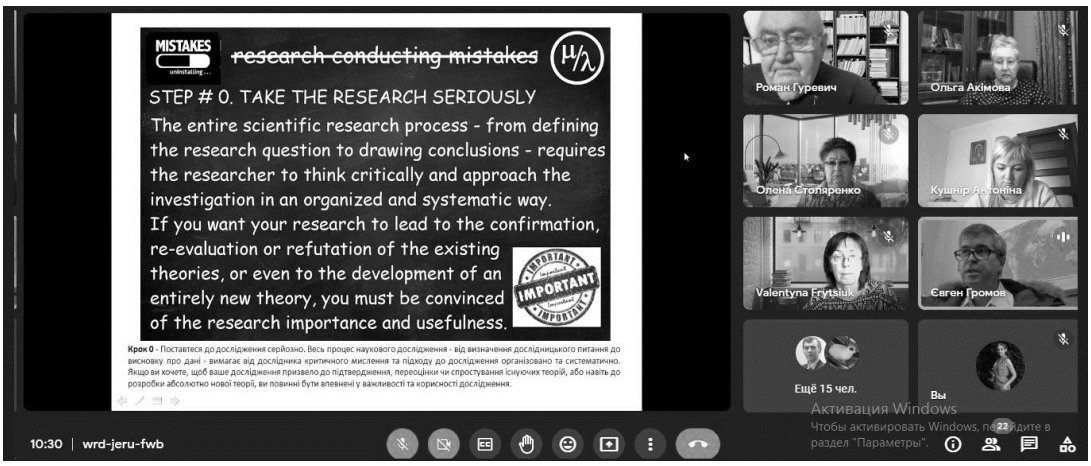


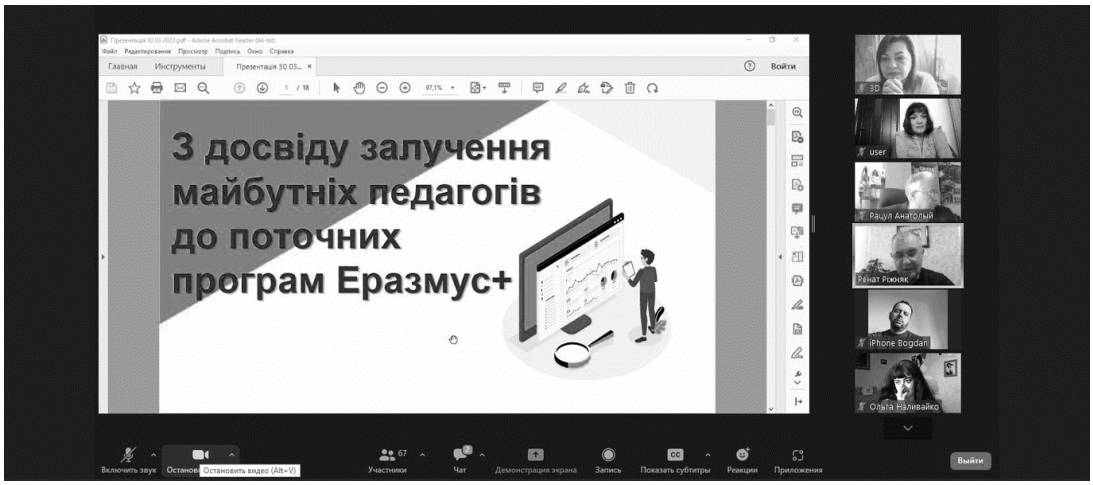


Висвітлення міжнародної та всеукраїнської співпраці на сайті та соцмережах кафедри

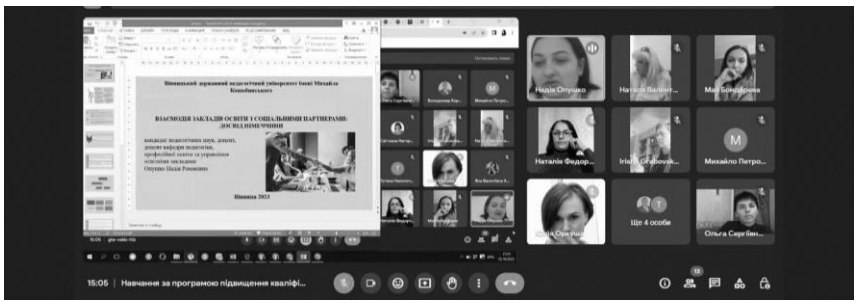

Головна Про нас Новини Абітурієнту Діяльність Педпрактика Бакалавру Магістру Аспіранту Наукові видання
Наукова робота студентів
Науково-практична конференція студентів і молодих вчених «Освіта в європейському вимірі»
Студентські наукові гуртки
Переможці Всеукраїнських олімпіад і конкурсів наукових робіт
Дипломи переможців Всеукраїнських олімпіад і конкурсів наукових робіт
Спільні публікації викладачів кафедри зі студентами магістратури
Збірник наукових праць студентів і молодих вчених «Педагогічний пошук»
Збірник матеріалів науково-практичної конференції студентів і молодих вчених «Освіта в європейському вимірі»
Адреса: м. Вінниця, вул. Острозького, 32 (І навч. корпус), ауд.234, Телефон: 2-31, kafp234@gmail.com
2024 © ВДПУ


«TSDigComp»
Головна
Про проєкт
Група забезпечення
Учасники проекту
Заходи та активності
Дослідження
Новини
Erasmus+
TSDigComp
У країнах Європейського Союзу, де реформи освіти спрямовані на гармонізацію навчальних програм і стандартів до вимог міжнародної спільноти, було розроблено низку документів, що сприяють налаштуванню системи підготовки педагога з урахуванням сучасних тенденції, спонукають застосовувати цифрові технології у повсякденній роботі.
Мета проєкту «TSDigComp» модернізувати систему формування цифрової компетентності педагога в умовах трансформація української освіти в контексті європейської
Тра 07, 05, 2024
Полтава UA 12:40 pm Europe/Zapo
Лондон GB 10:40 am Europe/Lond
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Напишіть нам


MISTAKES
research conducting mistakes
STEP # 0. TAKE THE RESEARCH SERIOUSLY
The entire scientific research process - from defining the research question to drawing conclusions - requires the researcher to think critically and approach the investigation in an organized and systematic way.
If you want your research to lead to the confirmation, re-evaluation or refutation of the existing theories, or even to the development of an entirely new theory, you must be convinced of the research importance and usefulness.
IMPORTANT
Крок 0 - Поставтеся до дослідження серйозно. Весь процес наукового дослідження - від визначення дослідницького питання до висновку про дані - вимагає від дослідника критичного мислення та підходу до дослідження організовано та систематично. Якщо ви хочете, щоб ваше дослідження призвело до підтвердження, переоцінки чи спростування існуючих теорій, або навіть до розробки абсолютно нової теорії, ви повинні бути впевнені у важливості та корисності дослідження.
Роман Гуревич
Ольга Акімова
Олена Столяренко
Кушнір Антоніна
Valentyna Frytsiuk
Євген Громов
Ещё 15 чел.
Вы
Активация Windows
Чтобы активировать Windows, перейдите в раздел "Параметры".
10:30 | wrd-jeru-fwb

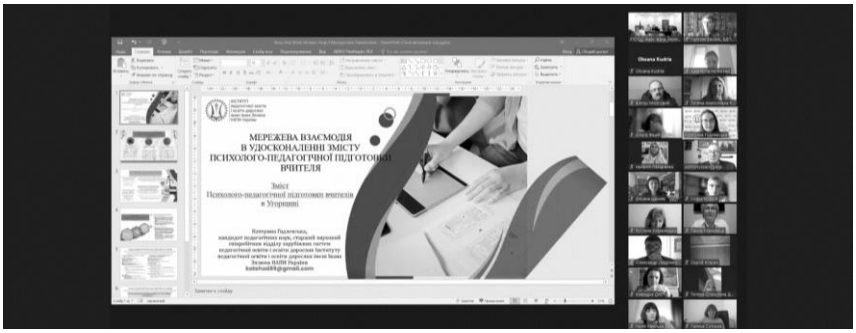

З досвіду залучення майбутніх педагогів до поточних програм Еразмус+
Главная
Инструменты
Войти
Рацул Анатолий
Ренат Рожняк
iPhone Bogdan
Ольга Наливайко
Включить звук
Остановить видео (Alt+V)
Участники
Чат
Демонстрация экрана
Запись
Показать субтитры
Реакции
Приложения
Выйти


Кафедра педагогіки, професійної освіти та управління освітніми закладами
Науково-практична конференція студентів і молодих вчених
«Освіта в європейському вимірі»
Надія Опушко
Viktoriia Nikitina
Крістіна Сисак
Андрій Марков
Алевтина Корне...
Анна Гайдібаді
Ольга Наливайко
Лілія Дзіховська
Василь Каплінсь...
Денис Речич
Іван Жмудь
Юля Тихонюк
Дачюнко Максим
Юля Кануровська
Іван Войтович
Діма Діхтяр
Ще 9 осіб


ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ І СОЦІАЛЬНИМИ ПАРТНЕРАМИ:
ДОСВІД НІМЕЧЧИНИ
Ще 4 особи
15:05 | Навчання за програмою підвищення кваліфі...


Компетентності 2027
(The World Economic Forum's Future of Jobs 2023)
1. Аналітичне мислення
2. Критичне мислення
3. Стійкість та гнучкість
4. Мотивація та самоусвідомлення
5. Допитливість та навчання упродовж життя
6. Технологічна грамотність
7. Надійність та увага до якості
8. Емпатія та активне слухання
9. Лідерство та соціальний вплив
10. Контроль якості


ТРЕНДИ BETT 2024
Штучний інтелект
Кібербезпека
Глобальна співпраця
Сталий розвиток
Онлайн-навчання
Геймфікація. Інтерактивність.VR/AR
Від EdTech до PedTech:
якщо оцінку з використання технологій на педагогічні аспекти та можливості
15:17 | qsi-hsok-jm


МЕРЕЖЕВА ВЗАЄМОДІЯ
В УДОСКОНАЛЕННІ ЗМІСТУ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ
Зміст
Психолого-педагогічної підготовки вчителів
в Угорщині

Додаток 4

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дослідження.

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Акімова О. В., Сапогов М. В., **Мельник А. Б.** Категорія творчого розвитку викладача в контексті різних освітніх парадигм. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2022. № 69. С. 45–51. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-69-45-51.

2. Мельник А. Б. Розвиток дослідницької компетентності магістрантів як наукова категорія. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2023. № 10 (28). С. 320-327. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-10(28)-320-327.

3. Мельник А. Б. Теоретичні аспекти проблеми розвитку дослідницької компетентності студентів магістратури. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2023. Випуск 75. С. 69-75. DOI: https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-75-69-75.

4. Мельник А. Б. Characterization of the development of research competence of master's students in the field of educational sciences: international experience. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2024. № 1(116). С. 108-121. DOI: https://doi.org/10.35433/pedagogy.1(116).2024.9.

5. Мельник А. Б. Шляхи імплементації ефективного Європейського досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2024. № 1 (2024). С. 101-107. DOI: https://doi.org/10.31651/2524-2660-2024-1-101-107.

Наукові праці апробаційного характеру

6. Акімова О. В., **Мельник А. Б.** Індивідуальна освітня траєкторія: андрагогічний вимір. / Психолого-педагогічне забезпечення підготовки педагогічного персоналу в умовах трансформаційних змін: матеріали доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2020 рік (23-29 березня 2021 р.). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ: ДКС-Центр, 2021. 127 с.

7. Акімова О. В., Мельник А. Б. Індивідуальна освітня траєкторія як педагогічна категорія. / Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя». Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. (м. Вінниця. 29-30 листопада 2021). Вінниця: «Твори ». 2021. 240с.

8. Акімова О. В., Сапогов М. В., **Мельник А. Б.** Деякі підходи до аналізу історико-педагогічного процесу. *The 14 th International scientific and practical conference "International scientific innovations in human life"* (August 4-6, 2022). Cognum Publishing House, Manchester, United Kingdom. 2022. 441 p.

9. Акімова О. В., Сапогов М. В., **Мельник А. Б.** Концепція історико-педагогічного дослідження. *The 3 rd International scientific and practical conference ―Modern research in world science* (June 12-14, 2022). Lviv, Ukraine. 2022. 1867 p.

10. Акімова О. В. Сапогов М. В., Мельник А. Б. Проблеми теорії та історії педагогічної науки: розвиток систем навчання. The 13 th International scientific and practical conference "Modern directions of scientific research development" (June 15-17, 2022). BoScience Publisher, Chicago, USA. 2022. 883 p.

11. Мельник А. Б. Розвиток дослідницької компетентності магістрантів вітчизняних ЗВО у контексті євроінтеграційних процесів. / Особистісно-професійне становлення педагога в контексті інтеграції України в європейський освітній простір. Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця. 29-30 листопада 2022). Частина 1. Вінниця: «Твори », 2022. 204 с.

12. Мельник А. Б. Розвиток дослідницької компетентності магістрантів. Матеріали інтернет-конференції «Особистісно-професійна підготовка фахівців у контексті інтеграції України в європейський освітній простір» (м. Вінниця. 2 листопада 2023) С. 84-88.

13. Мельник А. Б., Бурлака Н. І. Андрагогічні підходи у формуванні професійної компетентності магістрів з освітніх наук. «Інноваційна педагогіка XXI століття: нові компетентності викладача закладу вищої освіти». С. 45-48.

14. Мельник А. Б. Професійний розвиток магістрантів з освітніх наук у педагогічних університетах України (кінець XX - перша чверть XXI століття) : *методичні рекомендації.* Вінниця, 2024. С. 303.

15. Методичні рекомендації до вивчення дисципліни «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» для студентів СВО «магістр» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / Укладачка Мельник А. Б. Вінниця: ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2024. 38с.

Опубліковані праці, котрі додатково відображають результати дослідження

16. Melnyk A. Scientific and pedagogical preconditions for the development of the problem of formation of research competence of masters in educational sciences. Pedeutology. 2023. 1(2), С. 80-88. DOI: https://doi.org/10.31652/3041-1203-2023(2)-80-88.

Додаток 5

Довідки про впровадження

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, (0332) 72-01-23
ел. пошта: post@vnu.edu.ua, web: http://www.vnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

10.05.2024 № 03-24/01/1354 на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Мельник Алли Борисівни** «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Мельник Алли Борисівни «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» впродовж 2022-2023 навчальних років пройшли успішну апробацію в освітньому процесі Волинського національного університету імені Лесі Українки під час викладання фахових дисциплін («Теорія та методика викладання у ЗВО», «Методологічні засади організації науково-педагогічних досліджень») кафедри теорії і методики початкової освіти.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що впроваджено методичні рекомендації щодо розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах та визначено ефективність запропонованого методичного інструментарію для практики закладів вищої педагогічної освіти. Історико-педагогічні ідеї та теоретичні положення досліджуваного періоду були використані в системі педагогічної освіти в процесі підготовки методичних рекомендацій та у розробці лекційних і практичних занять з фахових дисциплін («Теорія та методика викладання у ЗВО», «Методологічні засади організації науково-педагогічних досліджень». Результати впровадження дисертаційного дослідження А.Б. Мельник «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти (протокол № 13 від 8 травня 2024 р.)

Ректор Анатолій ЦЬОСЬ

Пріма Раїса
0667008344

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300, тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
Web: http://www.kpnu.edu.ua код СДРПОУ 02125616

Від 16.04.2024 № 1424 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)»
на здобуття ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
МЕЛЬНИК АЛЛИ БОРИСІВНИ

Упродовж 2022-2024 навчального року в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка впроваджено окремі результати дисертаційного дослідження Алли Борисівни Мельник.

Викладачами кафедри теорії та методик початкової освіти в процесі підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності 013 Початкова освіта взято до уваги методичні рекомендації щодо розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах; апробовані запропоновані автором шляхи імплементації досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки досліджуваного періоду у практику роботи педагогічних університетів України. Результати дисертаційного дослідження активно використовуються в межах лекційних і практичних занять, під час виконання індивідуально-дослідних завдань і магістерських досліджень майбутніми фахівцями у галузі початкової освіти.

Загалом, наукове дослідження А. Б. Мельник одержало позитивну оцінку викладачів і здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівнів вищої освіти та має вагоме значення у розвитку та модернізації вітчизняної системи вищої освіти.

Ураховуючи наукову якість навчально-методичних матеріалів, розроблених Аллою Борисівною, та ефективність і практичну значущість науково-методичного супроводу професійної підготовки майбутніх магістрантів, зроблено висновок про доцільність їх використання у практиці закладів вищої освіти України.

Результати впровадження обговорили та схвалили на засіданні кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 5 від 15 квітня 2024 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор педагогічних наук, професор **Світлана МИРОНОВА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)
пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

22 КВІ 2024 № 08 – 187/3

На №

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мельник Алли Борисівни на тему:
«Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» подану на здобуття ступеня доктора філософії зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Мельник А. Б. «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» здійснювалося упродовж 2021-2024 н.р. в Криворізькому державному педагогічному університеті.

У рамках власного підходу автор впроваджував конкретні організаційно-педагогічні принципи для розвитку дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Визначені особливості формування змісту дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а також встановлені технології, форми і методи розвитку цієї компетентності в педагогічних університетах протягом досліджуваного періоду. Методичні рекомендації, розроблені автором щодо розвитку дослідницької компетентності магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки стали ефективними у підготовці здобувачів вищої освіти ступеню магістра.

000532 Результати впровадження дисертаційного дослідження А. Б.Мельник «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри технологічної та професійної освіти (протокол № 4 від 19 квітня 2024 року).

РЕКТОР Ярослав ШРАМКО

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

10.05.2024 № 992 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мельник Алли Борисівни
«Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упровадження результатів дисертації А. Б. Мельник «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» в освітній процес Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка відбувалося впродовж 2021-2024 рр.

Апробація виявила ефективність та практичне значення розробленого автором підходу до розвитку дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в університетах України. Виявлено, що розроблені та застосовані на практиці методи і форми імплементації досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки є ефективними. Також ідентифіковані методи, форми і технології розвитку дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки.

Аналіз упровадження підтвердив ефективність запропонованого методичного супроводу для розвитку дослідницької компетентності магістрантів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Також підтверджена ефективність створеного контенту методичних матеріалів і

методичних рекомендацій для розвитку дослідницької компетентності магістрантів.

Результати впровадження дисертаційного дослідження А.Б. Мельник «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» обговорено і затверджено на засіданні кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 14 від 10 травня 2024 року).

Проректор з науково-педагогічної (наукової) роботи Ольга КУДРІНА

УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
"ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені К. Д. УШИНСЬКОГО"
65020, м.Одеса, вул. Старопортофранківська, 26. Тел.: (048) 752-98-10

E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

від 01.05.2024 № 946/30

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Мельник Алли Борисівни
«Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Наукові та методичні результати дисертаційного дослідження Мельник А. Б. «Розвиток дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах України (кінець XX – перша чверть XXI століття)» були апробовані та впроваджені в освітній процес впродовж 2021-2024 рр.

Практичне значення результатів дослідження полягає в тому, що розроблено та впроваджено у практику робочу програму та методичні рекомендації навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» для студентів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньо-професійнього рівня – магістр з включенням дослідницької компетентності у компетентнісний потенціал навчальної дисципліни. Історико-педагогічні ідеї та теоретичні положення досліджуваного періоду були використані у розробці лекційних і практичних занять з навчальних дисциплін «Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Історія педагогіки», «Педагогіка».

Апробація роботи підтвердила ефективність розроблених автором методичних рекомендацій та підтвердила практичне значення запропонованого інноваційного підходу до розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки у педагогічних університетах

України, заснованого на новітніх методологічних підходах та теоретичних засадах сучасної педагогічної науки та педагогічному досвіді автора.

Впровадження теоретичних та практичних матеріалів дослідження засвідчило ефективність здійсненого дослідження щодо розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки. Використання запропонованих автором шляхів імплементації досвіду розвитку дослідницької компетентності магістрантів зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки досліджуваного періоду у практику сучасних педагогічних університетів мало позитивний результат.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Мельник А. Б. обговорено й схвалено на засіданні вченої ради факультету початкового навчання, протокол №9 від 23 квітня 2024 року.

Декан факультету Ірина ПАЛЬШКОВА

Проректор з наукової роботи Ганна МУЗИЧЕНКО