



виховання (розумового, морально-етичного, фізичного, трудового й економічного тощо).

Проте значний обсяг завдань вимагає подальших ґрунтовних розробок. Зокрема, перспективним є дослідження і розробка методик інтеграції змісту інших освітніх галузей у методику вивчення окремих тем, передбачених програмою навчання математичної освітньої галузі у початкових класах засобами математичних експериментів.

#### Список використаних джерел

1. Гриневич, Л., Елькін, О. & Калашнікова, С. (2016). *Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

2. Діхтяренко, С. В. (2022). Дослідницько-експериментальна робота дітей дошкільного віку: понятійний контент. *Інноваційна педагогіка*, 54(1), 175–182. [http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part\\_1/38.pdf](http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2022/54/part_1/38.pdf)

**Лариса ПЕТРЕНКО,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти,  
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,  
м. Київ, Україна, [laravipmail@gmail.com](mailto:laravipmail@gmail.com)

## ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ДО ВИКЛАДАННЯ В ЦИФРОВОМУ СУСПІЛЬСТВІ

**Ключові слова:** викладач, заклад вищої педагогічної освіти, цифрова компетентність, оцінювання, розвиток, професійна підготовка, магістри.

**Keywords:** teacher, institution of higher pedagogical education, digital competence, assessment, development, professional training, masters.

Сучасні студенти зростають із технологіями, які стали невід’ємною частиною їхнього життя. Однак цього не можна сказати про сучасних викладачів. Сьогодні є розрив між поколіннями: знання, навички та компетенції викладачів, пов’язані з технологіями, недостатні порівняно з тими, які мають їхні учні (Belland, 2009; Lim & Khine, 2006; Yalin, Karadeniz, & Şahin, 2007). На думку Дж. Я. Ерсанл (Ersanl, 2016), це вказує не лише



на брак використання технологій учителями, але й на недостатню інтеграцію технологій у педагогічну практику.

Стан розвитку цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти в процесі професійної підготовки досліджувався у межах науково-дослідної теми «Теорія і практика підготовки майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти до професійної діяльності в умовах цифровізації суспільства» науковими співробітниками відділу теорії і практики педагогічної освіти ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України.

Для оцінювання рівня сформованості цифрової компетентності здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки використовувалась Рамка цифрових компетентностей для громадян України, побудована на основі Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1. Анкету розроблено на основі Рамки цифрової компетентності для педагогів України і запропоновано майбутнім викладачам у гугль-формі. Її поширення здійснювалось через офіційне звернення до гарантів освітніх програм закладів вищої педагогічної освіти, електронне листування, сторінку відділу теорії і практики педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у фейсбуці.

Цікавим виявився той факт, що за даними ЄДБО, ліцензії з підготовки магістрів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки за освітньо-професійною програмою «Педагогіка вищої школи» мають усього 14 закладів вищої освіти, серед них три державні педагогічні університети із загальною кількістю 47 здобувачів вищої освіти на другому (магістерському) рівні. Опитування проводилось під час російсько-української війни (березень – червень 2023 р.), з метою отримання релевантних результатів до анкетування було залучено більш широке коло респондентів з інших університетів, які здійснювали підготовку фахівців за означеною вище спеціальністю.

Всього в анкетуванні взяли участь 64 магістри – майбутні викладачі закладів вищої педагогічної освіти, які представили 12 ЗВО різних регіонів, що проілюстровано в табл. 1.



Таблиця 1

**Аналіз участі здобувачів освіти на другому (магістерському) рівні вищої освіти в галузі знань 01 Освіта / Педагогіка зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в анкетуванні щодо оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності**

№ з/п	Назва закладу вищої освіти	Кількість респондентів
1	Рівненський гуманітарний університет	12
2	Університет Григорія Сковороди в Переяславі	16
3	Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	3
4	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	12
5	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	1
6	Мукачівський державний університет	2
7	Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	6
8	Донецький національний технічний університет	1
9	Криворізький державний педагогічний університет	2
10	Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка	2
11	Український державний університет імені Михайла Драгоманова	6
12	Київський університет імені Бориса Грінченка	1
	Всього:	64

Серед опитуваних 90,6 % – це особи жіночої статі. Їх віковий склад представлений чотирма групами: від 25 років і більше – 60,9 % (39 осіб); 21–24 роки – 25 % (16); 19–20 років – 10,9 % (7); до 18 років – 3,1 % (2). Більшість здобувачів освіти – 70,3 % (45) – навчаються за контрактом. Самооцінка їх успішності визначається: високим (45,3 %) та середнім (54,7 %) рівнями. Основна кількість опитуваних працюють на постійній основі – 71,9 % (46), 12,6 % (8) час від часу працюють, а 15,6 % (10) респондентів не працюють. Більшість навчаються заочно (60,9 %), очно – 39,1 %, тобто певна частина тих, хто навчається очно, теж працюють.

Для зручності роботи з анкетою весь тест для педагогічних працівників ми поділили на п'ять анкет, у яких запитання згруповані за п'ятьма напрямками, кожний з яких відповідає окремій компетентності (табл. 2). Структура і термінологія для визначення назв кожної компетентності спирається на Європейську кваліфікаційну рамку (EQF) та DigComp 2.1, яка зберігається в Цифрограмі для учителів. Для зручності використання назв цих складових цифрової компетентності нами запропоновано вживати загальноприйняті категорії, що використовуються в педагогічній теорії і практиці в Україні.



Таблиця 2

**Структура цифрової компетентності вчителів у категоріях  
Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1  
та категоріях, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти  
(розроблено автором)**

<i>Назва компетентності в термінах Європейської кваліфікаційної рамки (EQF) та DigComp 2.1</i>	<i>Назва компетентності в термінах, прийнятих у теорії і практиці національної професійної освіти</i>	<i>Складники цифрової компетентності вчителя</i>
учитель у цифровому суспільстві	здатність до життєдіяльності в цифровому суспільстві	цифрове суспільство, електронне урядування, електронна школа, електронне навчання, безпека у цифровому суспільстві
професійний розвиток	здатність до професійного розвитку	професійна комунікація, професійна співпраця, рефлексія розвитку цифрової компетентності, неперервний професійний розвиток
використання та аналіз цифрових ресурсів	здатність до використання та аналізу цифрових ресурсів	добір цифрових ресурсів, створення та модифікація цифрових освітніх ресурсів
управління та спільне використання цифрових освітніх ресурсів, захист цифрових ресурсів, навчання та оцінювання учнів	здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів	організація та управління освітнім процесом учнів; інтерактивне та активне навчання учнів і організація співпраці учнів; індивідуалізація навчання та диференціація; інклюзивне навчання; аналіз та інтерпретація цифрових даних, забезпечення зворотного зв'язку і оцінювання учнів, організація самоконтролю учнів
розвиток цифрової компетентності	здатність до розвитку цифрової компетентності	інформаційна та медіаграмотність, відповідальне використання цифрових технологій та сервісів, вирішення проблем за допомогою цифрових технологій та сервісів

Результати оцінювання рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти здійснювалося за критеріями і показниками, наведеними в Цифрограмі (Опис рамки цифрової компетентності, 2021) з подальшим визначенням коефіцієнта цифрової компетентності:



$$K_{ц.к.} = \frac{n1 * 0 + n2 * 1 + n3 * 2}{(n1 + n2 + n3) * 2},$$

де  $K_{ц.к.}$  – коефіцієнт цифрової компетентності;  
 $n$  – порядковий номер за списком респондентів;  
 $n^1, n^2, n^3$  – порядковий номер параметра критеріїв.

Оцінку цифрової компетентності магістрів визначали за формулою:

$$K_{ц.к.} = \frac{K_{ц.к.1} + K_{ц.к.2} + K_{ц.к.3} + \dots + K_{ц.к.64}}{64}.$$

Рівні знань оцінювали балами: знає = 1 бал; не знає = 0 балів.

Критеріям оцінювання надали кількісне визначення:

$0,10 < K_{ц.к.} \leq 0,50$  – базовий рівень;

$0,50 < K_{ц.к.} \leq 0,75$  – середній рівень;

$0,75 < K_{ц.к.} \leq 1,00$  – високий рівень.

Для адаптації запропонованої нами методики кількісного обчислення рівнів сформованості цифрової компетентності майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти до вживаної методики в Цифрограмі, яка використовується в тестах платформи «Дія», нами конкретизовано кількісне визначення критеріїв:

$0,10 < K_{ц.к.} \leq 0,25$  – базовий рівень =  $A_1$

$0,25 < K_{ц.к.} \leq 0,50$  – базовий рівень =  $A_2$

$0,50 < K_{ц.к.} \leq 0,63$  – середній рівень =  $B_1$

$0,63 < K_{ц.к.} \leq 0,75$  – середній рівень =  $B_2$

$0,75 < K_{ц.к.} \leq 0,87$  – високий рівень =  $C_1$

$0,87 < K_{ц.к.} \leq 1,00$  – високий рівень =  $C_2$

Здійснене обчислення дало змогу встановити, що:

$$K_{ц.к.} = [(17 \times 0,5) + (29 \times 0,6) + (14 \times 0,7) + (2 \times 0,8) + (1 \times 0,4)] : 64 = 0,59.$$

Таким чином,  $K_{цк} = 0,59$ , що відповідає середньому рівню сформованості цифрової компетентності у майбутніх викладачів закладів вищої педагогічної освіти. А використання шкали, запропонованої цифровою платформою «Дія», дає змогу конкретизувати, що випускники освітньо-професійних програм за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки володіють цифровою компетентністю на середньому рівні –  $B_1$ .

Проведене опитування дало змогу виявити найбільші утруднення в оволодінні здобувачами освіти цифровою компетентністю на етапі



магістерської підготовки. Серед них варто акцентувати увагу на: організації та управлінні освітнім процесом учнів; організації інтерактивного й активного навчання та співпраці здобувачів освіти; індивідуалізації навчання та диференціації; забезпеченні зворотного зв'язку й оцінювання результатів навчання учнів; організації їх самоконтролю. Ці складові цифрової компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти нині визначають рівень його готовності до викладацької діяльності в умовах цифровізації суспільства.

На основі проведеного дослідження вважаємо можливим зробити деякі рекомендації у ракурсі заявленої теми. Передусім при розробленні освітньо-професійних програм на новий навчальний рік доцільно включити складові компетентності (здатність до викладання, навчання та оцінювання навчальних результатів учнів), які окреслено в табл. 2, до навчальних дисциплін, що викладаються на другому (магістерському) рівні вищої освіти. Відповідно відбудеться трансформація змісту цих предметів. Але може бути використаний інший шлях – розроблення тренінгової програми як окремої навчальної дисципліни: наприклад, «Освітнє лідерство і професійна культура вчителя (викладача)» чи «Планування й оцінювання активного навчання» тощо. Ця програма може містити як технології розроблення цифрових засобів навчання (або використання вже відомих), так і розроблення цифрових технологій викладання і навчання. Такий тренінг може бути включений до будь-якого компонента освітньо-професійної програми – обов'язкового чи вибіркового, а також у програму викладацької практики.

#### Список використаних джерел

1. Опис рамки цифрової компетентності для громадян України (2021). <http://surl.li/vnsm>
2. Belland, B. R. (2009). Using the theory of habitus to move beyond the study of barriers to technology integration. *Computers & Education*, 52(2), 353–364. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2008.09.004>
3. Ersanl C. Ya. Improving Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) of Pre-Service. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 5; 2016. P. 18–27. DOI: [10.5539/ies.v9n5p18](https://doi.org/10.5539/ies.v9n5p18)
4. Lim, C. P., & Khine, M. (2006). Managing teachers' barriers to ICT integration in Singapore schools. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 97–125.
5. Yalin, H. I., Karadeniz, S., & Şahin, S. (2007). Barriers to information and communication technologies integration into elementary schools in Turkey. *Journal of Applied Sciences*, 7(24), 4036–4039.