

**НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ**

ГУМАНІТАРНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПОГОДЖЕНО

Декан гуманітарно-педагогічного
факультету

_____ І.М. Савицька
«__» _____ 2025 р.

ДОПУСКАЄТЬСЯ ДО ЗАХИСТУ

В.о. завідувача кафедри
педагогіки

_____ Л.М. Чередник
«__» _____ 2025 р.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**на тему: «ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ДО РОБОТИ У ЗМІШАНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ»**

Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма: «Педагогіка вищої школи»
Орієнтація освітньої програми: «Освітньо-професійна»

Гарант освітньої програми _____ к.п.н., доцент Олег ЄРЕСЬКО

Керівники магістерської роботи _____ к.п.н., доцент Лідія ЧЕРЕДНИК
_____ асистент Василь КОСТИНЮК

Виконав: _____ Назарій НИКОЛИШИН

КИЇВ-2025

НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ БІОРЕСУРСІВ І
ПРИРОДОКОРИСТУВАННЯ УКРАЇНИ
Гуманітарно-педагогічний факультет

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри педагогіки
д.п.н., професор _____ Р.В. Сопівник
«24» вересня 2024 року

ЗАВДАННЯ

ДО ВИКОНАННЯ МАГІСТЕРСЬКОЇ РОБОТИ
студента **Николишина Назарія Васильовича**

1. Тема магістерської роботи: «Професійна підготовка майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання». Затверджена наказом ректора НУБіП України від 25.11.2024 р. за № 2095 «С».

2. Термін подання завершеної роботи на кафедру: 01.11.2025 р.

3. Вихідні дані до магістерської роботи: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Положення про підготовку і захист магістерської роботи у Національному університеті біоресурсів і природокористування України; посібники, словники, довідники, методична, наукова література щодо теми дослідження.

4. Перелік питань, що підлягають дослідженню:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки викладачів у контексті цифровізації освіти та визначити сутність і структуру готовності до роботи у змішаній формі навчання.

2. Охарактеризувати особливості та психолого-педагогічні умови реалізації змішаного навчання у вищій школі.

3. Дослідити сучасний стан підготовки майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання, визначити критерії, показники та рівні сформованості їхньої готовності.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Дата видачі завдання: 20.09.2024 р.

Керівники магістерської роботи _____ Лідія ЧЕРЕДНИК

_____ Василь КОСТИНЮК

Завдання прийняв до виконання _____ Назарій НИКОЛИШИН

РЕФЕРАТ

Магістерська робота: 111 с., 12 таблиць, 12 рисунків, використаних джерел - 54 найменування, 4 додатка. Основний текст роботи викладено на 88 сторінках.

Мета роботи - науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Об'єкт дослідження - професійна підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження - педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Методи дослідження: теоретичні та емпіричні.

У першій частині нашого дослідження ми здійснили теоретико-методологічний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. Було розглянуто основні концепції, підходи та наукові позиції вітчизняних і зарубіжних дослідників щодо сутності та структури професійної підготовки викладача в умовах цифровізації освіти.

Особлива увага приділялася осмисленню феномену змішаного навчання у вищій школі, його характерним особливостям, моделям та дидактичним принципам реалізації. У межах цього розділу також було розкрито компетентнісний підхід як методологічну основу сучасної педагогічної освіти, що забезпечує готовність викладача до ефективної діяльності у гібридному навчальному середовищі.

У другому розділі дослідження ми зосередилися на аналізі стану підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. Було проведено емпіричне дослідження рівня сформованості готовності студентів магістратури до використання елементів змішаного навчання у професійній діяльності. Для досягнення мети застосовувалися методи анкетування,

тестування, педагогічного спостереження, аналізу освітніх програм та самооцінювання професійних компетентностей.

На основі отриманих результатів визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання. Додатково здійснено порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду організації професійної підготовки викладачів у контексті цифровізації освіти, що дозволило окреслити перспективні напрями удосконалення освітнього процесу у вищій школі.

У третьому розділі представлено розроблені та обґрунтовані педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. Було визначено комплекс умов, який включає інтеграцію цифрових технологій у зміст професійної підготовки, практикоорієнтоване навчання, розвиток самоосвітньої активності студентів, створення навчально-цифрового середовища та впровадження тьюторського супроводу під час педагогічної практики.

Описано організацію, етапи та результати педагогічного експерименту, спрямованого на перевірку ефективності запропонованої моделі підготовки. Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку в усіх компонентах готовності майбутніх викладачів: мотиваційному, когнітивному, діяльнісному та рефлексивному. Це підтвердило ефективність реалізованих педагогічних умов та доцільність їх використання у системі професійної освіти.

У підсумковій частині роботи узагальнено результати теоретичного й емпіричного дослідження. Визначено, що формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання є багаторівневим процесом, який передбачає інтеграцію інноваційних технологій, розвиток професійних компетентностей і створення цифрово-орієнтованого освітнього середовища.

Ключові слова: *готовність майбутніх викладачів, змішане навчання, цифровізація освіти, професійна підготовка, педагогічні умови, компетентнісний підхід, педагогічний експеримент.*

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ	11
1.1. Сутність і структура професійної підготовки викладача в умовах цифровізації освіти	11
1.2. Поняття, особливості та моделі змішаного навчання у вищій школі.....	20
1.3. Компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки викладача	28
1.4. Психолого-педагогічні умови ефективної підготовки до роботи у змішаній формі навчання.....	33
Висновки до першого розділу.....	39
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ.....	41
2.1. Дослідження рівня готовності майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання	41
2.2. Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання ..	58
2.3. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання	62
Висновки до другого розділу.....	66
РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ.....	68
3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.....	68

3.2. Організація та етапи педагогічного експерименту.....	78
3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація...	82
Висновки до третього розділу.....	87
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	92
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій та переосмисленням традиційних підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти. Глобальні трансформації, спричинені процесами цифровізації, пандемією COVID-19, а також посиленням вимог до гнучкості освітніх систем, зумовили зростання ролі змішаного навчання як однієї з провідних форм освітнього процесу у XXI столітті.

Змішане навчання поєднує потенціал очної та дистанційної освіти, забезпечуючи індивідуалізацію навчання, доступність освітніх ресурсів, мобільність студентів та розширення можливостей для самостійної діяльності. У цих умовах особливої значущості набуває проблема професійної підготовки викладачів, здатних ефективно організовувати освітній процес у гібридному середовищі, інтегруючи педагогічні, інформаційно-комунікаційні та технологічні компетентності.

Попри численні наукові дослідження у галузі цифрової педагогіки, інформаційно-освітнього середовища та професійної підготовки педагогічних кадрів (О. Спірін, Н. Морзе, О. Пехота, А. Андрєєв, О. Семеніхіна, І. Роберт та ін.), проблема системної підготовки майбутніх викладачів до змішаного формату навчання залишається недостатньо розробленою. У більшості освітніх програм ЗВО домінує акцент на предметно-фаховій та загальнопедагогічній підготовці, тоді як аспекти інтеграції цифрових технологій, розроблення онлайн-курсів, педагогічного дизайну змішаного навчання та психолого-педагогічного супроводу студентів у цифровому середовищі висвітлюються фрагментарно.

Найявний дисбаланс між вимогами сучасного освітнього простору та реальною підготовленістю майбутніх викладачів до використання змішаних технологій у професійній діяльності зумовлює потребу у науковому обґрунтуванні педагогічних умов формування їх готовності до роботи у

змішаному навчанні.

Крім того, відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та Стратегії цифрової трансформації освіти і науки (2021), підготовка педагогічних кадрів має базуватися на принципах інноваційності, цифрової грамотності, гнучкості та орієнтації на компетентнісний підхід. Це передбачає необхідність створення таких освітньо-професійних програм, які формують у майбутніх викладачів готовність не лише до передавання знань, а й до конструювання сучасного освітнього середовища, управління навчальними процесами в умовах комбінованої взаємодії.

Отже, дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання є своєчасним, теоретично значущим і практично орієнтованим, оскільки відповідає стратегічним завданням розвитку національної системи освіти, забезпечує підвищення якості підготовки педагогічних кадрів і сприяє формуванню конкурентоспроможного фахівця у сучасному цифровому суспільстві.

Мета – науково обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити педагогічні умови ефективної професійної підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Завдання:

1. Проаналізувати теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки викладачів у контексті цифровізації освіти та визначити сутність і структуру готовності до роботи у змішаній формі навчання.
2. Охарактеризувати особливості та психолого-педагогічні умови реалізації змішаного навчання у вищій школі.
3. Дослідити сучасний стан підготовки майбутніх викладачів до

використання змішаних форм навчання, визначити критерії, показники та рівні сформованості їхньої готовності.

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс взаємопов'язаних методів дослідження, які забезпечили достовірність і повноту отриманих результатів. Серед теоретичних методів нами було використано: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення - для вивчення й систематизації філософської, психолого-педагогічної, науково-методичної літератури з проблеми професійної підготовки викладачів та організації змішаного навчання; системний та компетентнісний підходи - для визначення структури професійної готовності та взаємозв'язку її компонентів; прогностичний аналіз - для передбачення можливих шляхів удосконалення освітнього процесу в умовах змішаного навчання. Серед емпіричних методів нами було використано: методи спостереження, анкетування, опитування, інтерв'ю - для з'ясування рівня готовності майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання та визначення ставлення до цифровізації освітнього процесу; діагностичні методики (тестування, самооцінювання, експертне оцінювання) - для вимірювання компонентів професійної готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного, рефлексивного); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний етапи) - для перевірки ефективності запропонованих педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання; аналіз результатів навчальної діяльності студентів - для кількісного та якісного визначення динаміки сформованості професійної готовності. Серед методів математичної статистики нами було використано: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних, обчислення середніх показників, відсоткових співвідношень, коефіцієнтів приросту; варіаційно-статистичні методи - для

перевірки достовірності результатів експерименту та підтвердження статистичної значущості отриманих відмінностей між контрольними й експериментальними групами.

Теоретична цінність та прикладна значущість отриманих результатів полягає у науковому обґрунтуванні сутності, структури та змісту готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання, уточненні понятійно-категоріального апарату дослідження, педагогічних умов формування цієї готовності. Отримані результати поглиблюють наукові уявлення про професійну підготовку викладачів у контексті цифровізації освіти та компетентнісного підходу. Практична значущість дослідження полягає у можливості використання розроблених положень і результатів експерименту у процесі модернізації освітньо-професійних програм, удосконаленні курсів підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також у підготовці майбутніх викладачів до ефективної діяльності у змішаному навчальному середовищі.

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження було представлено у тезах Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Нові педагогічні виміри професійного розвитку майбутніх учителів: сучасні реалії та виклики». 14 листопада 2025 р.

Структура магістерської роботи. Магістерська робота складається зі вступу, 3 розділів, підрозділів до них, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків. Загальний обсяг магістерської роботи становить 111 сторінок, 12 таблиць, 12 рисунків, використаних джерел - 54 найменування, 4 додатки. Основний текст роботи викладено на 88 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНОМУ НАВЧАННІ

1.1. Сутність і структура професійної підготовки викладача в умовах цифровізації освіти

Розвиток сучасного суспільства характеризується стрімким поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, які істотно впливають на всі сфери людської діяльності, зокрема на освіту. Цифровізація освітнього простору визначає нові вимоги до професійної діяльності викладача, що зумовлює необхідність переосмислення змісту, форм і методів його професійної підготовки. Від викладача XXI століття очікується не лише високий рівень фахової компетентності, а й уміння інтегрувати цифрові технології у педагогічну практику, створювати сучасне освітнє середовище, забезпечувати індивідуалізацію навчання та ефективну комунікацію в умовах змішаних форматів освіти.

Професійна підготовка викладача традиційно розглядається як системний процес формування його готовності до здійснення педагогічної діяльності на основі єдності теоретичної, практичної, методичної та дослідницької складових (В. Андрущенко, І. Зязюн, О. Пехота, Н. Ничкало, О. Савченко). Її сутність полягає у цілеспрямованому розвитку особистості майбутнього викладача, формуванні системи знань, умінь, навичок і ціннісних орієнтацій, необхідних для реалізації освітнього процесу, виховання та науково-дослідної роботи [5].

У контексті цифровізації освіти професійна підготовка викладача набуває нового змістового наповнення. Вона передбачає не лише оволодіння психолого-педагогічними й методичними знаннями, а й розвиток цифрової компетентності, що охоплює інформаційну культуру, медіаграмотність,

уміння працювати з цифровими освітніми ресурсами, організувати онлайн-комунікацію, забезпечувати академічну доброчесність і безпеку в цифровому середовищі (О. Спірін, Н. Морзе, L. Darling-Hammond, T. Bates).

Професійна підготовка викладача в умовах цифровізації є інтегративним процесом, який поєднує педагогічні, інформаційно-технологічні, комунікативні та особистісно-ціннісні компоненти. Вона спрямована на формування здатності проектувати, реалізовувати та оцінювати освітній процес у гібридному або змішаному форматі. Такий підхід узгоджується з вимогами Європейської рамки цифрової компетентності для педагогів (DigCompEdu, 2017), де визначено, що сучасний викладач має володіти комплексом компетентностей: професійно-цифровою, педагогічною, аналітичною та соціально-етичною [3].

У науковій літературі структура професійної підготовки розглядається як взаємопов'язана система компонентів, що забезпечує цілісність формування професійної готовності. З урахуванням сучасних підходів (І. Зязюн, О. Абдуліна, Н. Кузьміна, О. Пехота, С. Сисоева), до структури професійної підготовки викладача доцільно віднести такі взаємопов'язані компоненти:

1. **Мотиваційно-ціннісний компонент** — відображає ставлення майбутнього викладача до професії, усвідомлення її соціальної значущості, внутрішню потребу до саморозвитку, інновацій та використання цифрових технологій у педагогічній діяльності.
2. **Когнітивний (змістовий) компонент** — охоплює систему педагогічних, психологічних, предметних, методичних і технологічних знань, необхідних для організації освітнього процесу у змішаному форматі.
3. **Операційно-діяльнісний компонент** — характеризує практичну готовність майбутнього викладача застосовувати знання на практиці, використовувати цифрові інструменти, розробляти інтерактивні курси, управляти навчальною взаємодією в онлайн- і офлайн-

середовищі.

4. **Комунікативний компонент** — відображає здатність до ефективної взаємодії зі студентами у цифровому середовищі, організації співпраці, підтримання академічного діалогу й створення сприятливого психологічного клімату.
5. **Рефлексивно-аналітичний компонент** — забезпечує усвідомлення власного професійного рівня, критичний аналіз педагогічної діяльності, готовність до самовдосконалення та цифрового розвитку [14].

Зазначені компоненти взаємопов'язані та функціонують як цілісна система, що забезпечує формування професійної готовності викладача до діяльності в умовах цифровізації освіти. Їх розвиток передбачає використання інноваційних форм навчання, зокрема інтерактивних, проектних, дослідницьких, а також технологій електронного та змішаного навчання.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні у напрямі входження до європейського та світового освітнього простору, актуалізували потребу оновлення педагогічних підходів до підготовки фахівців нової генерації. Зміна соціальних орієнтирів, розвиток цифрових технологій і підвищення вимог до якості освіти вимагають від системи вищої школи переосмислення змісту навчання, його цілей і результатів. У цих умовах традиційна парадигма, зорієнтована переважно на засвоєння знань, умінь і навичок, поступово поступається місцем компетентнісному підходу, що розглядається як стратегічний напрям розвитку сучасної освіти [8].

Компетентнісний підхід передбачає орієнтацію освітнього процесу не лише на засвоєння навчального матеріалу, а насамперед на формування здатності особистості ефективно застосовувати знання, уміння й ціннісні орієнтації в реальних професійних ситуаціях. Згідно з позицією європейських освітніх документів (Tuning, EQF, DigCompEdu), компетентність визначається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює структуровану систему знань, практичних умінь, досвіду, мотиваційних і ціннісних

компонентів, які забезпечують успішне виконання професійних функцій у певній сфері діяльності [17].

Відповідно, професійна компетентність викладача в умовах цифровізації освіти - це багатовимірне утворення, яке поєднує фахові, педагогічні та цифрові складові. Вона відображає здатність педагога гнучко діяти в умовах трансформації освітнього середовища, ефективно використовувати цифрові технології, здійснювати педагогічне проектування змішаного навчання, сприяти саморозвитку й академічній мобільності студентів [20].

Науковці (І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Морзе, С. Сисоєва, L. Shulman) підкреслюють, що професійна компетентність педагога має складну структуру, що охоплює низку взаємопов'язаних компонентів:

- спеціальну компетентність - глибокі знання й досвід у фаховій галузі, що забезпечують високий рівень професійної підготовки;
- методичну компетентність - володіння сучасними технологіями, формами й методами організації освітнього процесу, зокрема у змішаному форматі;
- психолого-педагогічну компетентність - розуміння закономірностей навчання і розвитку студентів, уміння створювати сприятливе освітнє середовище;
- диференційно-психологічну компетентність - здатність враховувати індивідуальні особливості, мотиваційні чинники та навчальні потреби студентів;
- рефлексивну (аутопсихологічну) компетентність - уміння аналізувати власну діяльність, визначати шляхи професійного самовдосконалення та саморозвитку [18].

Сучасна модель професійної компетентності викладача в умовах цифровізації освіти також охоплює цифрову компетентність, яка включає інформаційну грамотність, навички роботи з освітніми платформами, цифровими інструментами, онлайн-комунікацією, а також етичні аспекти взаємодії у цифровому просторі. Саме інтеграція цифрової компетентності в

загальну систему професійної підготовки формує викладача нового типу - фахівця, здатного бути дизайнером освітнього процесу у змішаному навчанні, поєднуючи технологічну, педагогічну та гуманістичну складові діяльності [19].

Таким чином, у контексті сучасних трансформацій освіти професійна компетентність викладача постає як ключова умова забезпечення якості підготовки здобувачів вищої освіти. Її формування вимагає цілісної системи професійної підготовки, орієнтованої на розвиток особистісного потенціалу, цифрової грамотності та здатності до творчої, інноваційної діяльності у змішаному навчальному середовищі.

У науковій літературі поняття «предметна (спеціальна) компетентність» розглядається як здатність і готовність фахівця, спираючись на систему професійних знань, умінь і навичок, самостійно й цілеспрямовано розв'язувати практичні завдання, що виникають у його сфері діяльності, а також критично оцінювати результати власної праці. У контексті підготовки майбутніх викладачів ця компетентність відображає не лише глибину засвоєння фахового змісту, а й уміння інтегрувати знання з різних галузей для побудови цілісного освітнього процесу, особливо у змішаному форматі навчання [30].

Спеціальна компетентність викладача передбачає ґрунтовне володіння теоретичними основами і методологією науки за фахом, розуміння історії її розвитку, володіння сучасними підходами, технологіями та інструментами, що забезпечують ефективне викладання дисципліни. Вона включає здатність аналізувати тенденції розвитку науки, адаптувати новітні досягнення до навчального процесу, а також використовувати цифрові ресурси й методи моделювання для підвищення якості навчання у змішаному освітньому середовищі.

Професійні знання викладача мають подвійну спрямованість: вони одночасно зорієнтовані на науку (як джерело змісту) і на студентів (як на адресатів освітнього впливу). Тому компетентний педагог здатен не лише

опанувати наукову інформацію, а й переосмислити її відповідно до дидактичних цілей, забезпечити логічний перехід від теоретичного знання до практичного його застосування [38].

Структурними складовими професійних знань викладача є:

- розуміння еволюції наукових ідей, ключових теорій і концепцій, що формують основу навчальної дисципліни;
- володіння фундаментальними положеннями, законами, принципами, які визначають логіку побудови змісту;
- знання сучасних наукових досліджень, відкриттів і проблемних полів дисципліни, що забезпечують актуальність навчального матеріалу;
- розуміння прикладного аспекту науки — її зв'язку з практикою, технологічними інноваціями, міждисциплінарними застосуваннями;
- володіння сучасними теоретичними, емпіричними й цифровими методами пізнання, що дозволяють реалізувати дослідницьку складову викладацької діяльності [42].

Наукові знання, якими володіє викладач, зазнають певної педагогічної трансформації — тобто пристосовуються до логіки навчального процесу. Це включає добір матеріалу, який відповідає освітнім цілям і можливостям студентів, спрощення складних теоретичних побудов, створення міжпредметних зв'язків, добір прикладів і практичних завдань. Такий процес передбачає не механічну передачу інформації, а творче переосмислення наукового змісту з урахуванням дидактичних і психологічних закономірностей навчання.

Особливої ваги в сучасних умовах набуває інтеграційний характер знань, який вимагає від викладача здатності синтезувати інформацію з різних галузей для вирішення комплексних педагогічних завдань. В умовах цифровізації освіти це виявляється у використанні міждисциплінарних підходів, комбінуванні технологічних, психологічних та педагогічних знань для створення адаптивних і гнучких навчальних середовищ [44].

Крім того, професійні знання викладача набувають особистісного виміру:

вони не є нейтральним набором фактів, а відображають власну педагогічну позицію, світогляд, систему цінностей. Через індивідуальний стиль педагогічної діяльності формується педагогічна свідомість — інтегративне утворення, яке визначає логіку дій, вибір методів і стратегій взаємодії зі студентами. У цьому контексті постійне оновлення знань, рефлексія та готовність до професійного саморозвитку є невід’ємними складовими професійної компетентності сучасного викладача, здатного ефективно діяти у змішаній формі навчання.

Формування професійних знань майбутнього викладача має здійснюватися комплексно, охоплюючи всі рівні педагогічної діяльності — від методологічного до технологічного [37].

На методологічному рівні майбутній педагог оволодіває фундаментальними закономірностями розвитку освіти, розумінням цілей і сенсу виховання в контексті суспільних і культурних змін, що особливо актуально в умовах цифрової трансформації.

Теоретичний рівень передбачає засвоєння законів, принципів і закономірностей педагогіки, психології, комунікації, а також розуміння форм і механізмів освітньої діяльності.

На методичному рівні формується здатність до проектування, моделювання та конструювання навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей змішаного навчання — поєднання очних, дистанційних і цифрово-медійних форматів [19].

Технологічний рівень відображає готовність розв’язувати конкретні педагогічні завдання в реальних умовах освітнього середовища, застосовуючи набуті знання й цифрові інструменти на практиці. Цей рівень потребує розвинутого професійного мислення, яке дозволяє інтегрувати й критично осмислювати інформацію для досягнення педагогічних цілей у технологічно організованому навчальному процесі.

Методична компетентність викладача охоплює володіння сучасними методами, прийомами та стратегіями навчання, умінням обирати їх відповідно

до цілей, змісту й умов освітньої діяльності. Вона передбачає глибоке знання дидактичних принципів, розуміння психологічних механізмів засвоєння знань, здатність ефективно організувати навчальну взаємодію як у традиційній аудиторії, так і у віртуальному середовищі.

Серед ключових характеристик методичної компетентності науковці виділяють мобільність знань (здатність оперативно оновлювати інформацію відповідно до освітніх потреб і технологічних змін), гнучкість методів (варіативне використання педагогічних стратегій залежно від контексту навчання), критичність мислення (творчий, аналітичний підхід до вирішення освітніх проблем) та відповідальність за результати навчання [18].

Наукове підґрунтя методичної компетентності формують досягнення педагогіки й психології, зокрема ідеї розвивального навчання, діяльнісного підходу та гуманістичної освіти. Висока професійна майстерність викладача неможлива без розуміння теоретичних засад дидактичних систем, створених відомими вченими — Д. Ельконіним, М. Скаткіним, І. Лернером, Л. Занковим, Ю. Бабанським та ін. Водночас сучасна підготовка педагогів передбачає творче використання методичної спадщини світової й національної педагогіки у поєднанні з новітніми освітніми технологіями та цифровими ресурсами [3].

Особливе місце в структурі професійної компетентності посідає психолого-педагогічна компетентність, що забезпечує здатність майбутнього викладача до розуміння індивідуальних особливостей студентів, до встановлення педагогічно доцільних взаємин, проведення психолого-педагогічної діагностики, а також до підтримки мотивації й професійного інтересу здобувачів освіти. Вона вимагає знань вікової та освітньої психології, психології спілкування й емоційного інтелекту, володіння навичками рефлексії та розвитку академічної підтримки студентів у цифровому освітньому середовищі.

Важливою відмінністю між психологічною грамотністю та компетентністю є те, що перша означає наявність знань і розуміння закономірностей поведінки людини, тоді як компетентність передбачає вміння ефективно застосовувати

ці знання на практиці — у взаємодії, спілкуванні, навчанні та вихованні. Завдання підготовки сучасного викладача полягає не лише в опануванні психологічних знань, а й у формуванні здатності активно використовувати їх у реальних педагогічних ситуаціях — тобто в розвитку психологічної культури професійної діяльності [17].

Отже, сутність професійної підготовки викладача в умовах цифровізації освіти полягає у створенні цілісного освітнього процесу, спрямованого на формування фахівця, здатного інтегрувати педагогічні та цифрові компетентності, здійснювати педагогічну діяльність у змішаному освітньому середовищі, забезпечуючи при цьому якість, доступність і гнучкість навчання.

Отже, професійна підготовка майбутнього викладача у сучасних умовах цифровізації освіти є складним, багаторівневим і динамічним процесом, спрямованим на формування цілісної системи знань, умінь, компетентностей і особистісних якостей, необхідних для ефективного здійснення педагогічної діяльності. Її зміст визначається не лише вимогами державних освітніх стандартів, а й потребами суспільства, ринку праці та цифрового освітнього середовища.

Сутність професійної підготовки полягає у формуванні здатності майбутнього педагога до професійного саморозвитку, критичного мислення, інноваційного підходу до навчання та використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Структура підготовки охоплює методологічний, теоретичний, методичний і технологічний рівні, що забезпечують цілісність педагогічного мислення та професійної діяльності.

Важливою складовою виступає компетентнісний підхід, який інтегрує спеціальну, методичну, психолого-педагогічну, комунікативну та цифрову компетентності викладача. Вони забезпечують готовність до ефективної організації освітнього процесу, адаптації до нових форматів і технологічних змін, реалізації індивідуально-орієнтованого та змішаного навчання.

Таким чином, сучасна професійна підготовка викладача у вищій школі повинна бути спрямована на формування фахівця нового типу — гнучкого,

мобільного, цифрово грамотного, здатного до інтеграції традиційних і інноваційних підходів у навчанні. Саме така підготовка створює теоретичне й методологічне підґрунтя для успішної роботи педагога у змішаній формі навчання, що стане предметом подальшого розгляду в наступному підпункті.

1.2. Поняття, особливості та моделі змішаного навчання у вищій школі

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у навчальний процес, що зумовлює необхідність пошуку нових, більш гнучких і ефективних моделей організації навчання. Однією з таких моделей, яка органічно поєднує потенціал традиційної та електронної освіти, є змішане навчання (blended learning). Воно забезпечує інтеграцію очної (аудиторної) і дистанційної (онлайн) форм навчальної діяльності, спрямовану на підвищення якості освітнього процесу, мотивації здобувачів освіти та розвитку їхньої самостійності.

У науковій літературі термін «змішане навчання» трактується як педагогічна технологія, що поєднує традиційні методи викладання з цифровими засобами навчання та елементами самостійної пізнавальної діяльності студента у віртуальному середовищі (О. Спірін, В. Биков, М. Мур, Ч. Грем). За визначенням Ч. Грема, змішане навчання — це така форма організації освітнього процесу, у якій значна частина навчального контенту подається за допомогою онлайн-технологій, що дає можливість здобувачам контролювати час, місце, темп і шлях засвоєння матеріалу [53].

Змішане навчання не є просто механічним поєднанням аудиторної та дистанційної роботи. Його сутність полягає у створенні інтегрованого освітнього середовища, яке забезпечує безперервність навчального процесу, гнучкість у використанні дидактичних ресурсів і підвищення ефективності взаємодії між викладачем і студентом. Згідно з сучасними дослідженнями (В. Кухаренко, О. М. Співаковський, І. Конопляник), основними принципами змішаного навчання є: індивідуалізація освітнього процесу, інтерактивність,

відкритість, варіативність методів і засобів навчання, технологічна підтримка комунікації та контролю результатів.

Особливістю змішаного навчання у вищій школі є перехід від репродуктивної до продуктивної моделі освіти, де студент стає активним суб'єктом власного навчання. Ця форма сприяє формуванню цифрової, інформаційної, комунікативної та самоосвітньої компетентностей, які є ключовими для сучасного фахівця. У процесі змішаного навчання викладач виступає не лише джерелом знань, а й модератором, тьютором, фасилітатором, який координує навчальну діяльність, забезпечує підтримку та зворотний зв'язок [54].

У педагогічній науці виокремлюють кілька моделей змішаного навчання, серед яких найбільш поширеними є:

- *Модель «ротації» (Rotation model)* – передбачає чергування різних форматів навчання: традиційних занять, групової роботи, самостійного онлайн-навчання. Прикладами є «ротація станцій» та «перевернутий клас».
- *Модель «гнучкого навчання» (Flex model)* – основний навчальний контент подається онлайн, а викладач надає індивідуальні консультації та підтримку за потреби.
- *Модель «лабораторії онлайн-навчання» (Online lab model)* – частина занять проводиться у спеціально обладнаних аудиторіях із цифровими ресурсами, що дозволяє поєднати практичну й теоретичну підготовку.
- *Модель «персоналізованого змішаного навчання» (Self-blend model)* – здобувач самостійно обирає, які курси або модулі проходити в онлайн-форматі, а які – у традиційній формі.
- *Модель «збагаченого віртуального навчання» (Enriched virtual model)* – поєднує онлайн-курси із періодичними очними зустрічами, що дає змогу ефективно комбінувати автономність студента та взаємодію з викладачем [51].

У вищій школі змішане навчання стає ефективним інструментом реалізації

компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів. Воно створює умови для диференціації навчання, забезпечує можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій та розвитку навичок саморегуляції й самоконтролю.

Серед основних переваг змішаного навчання варто виокремити:

- підвищення мотивації студентів до навчання через інтерактивні й мультимедійні форми подання матеріалу;
- розширення можливостей доступу до освітніх ресурсів;
- розвиток навичок самостійної роботи та відповідальності за результати;
- підвищення якості навчання завдяки персоналізації освітнього процесу;
- ефективне використання часу викладача через автоматизацію частини рутинних процесів [22].

Разом із тим, впровадження змішаного навчання потребує нової професійної культури викладача, який повинен володіти цифровими компетентностями, розуміти педагогічні можливості інформаційно-комунікаційних технологій, уміти проектувати освітнє середовище, організовувати взаємодію в онлайн- та офлайн-форматах.

Сьогодні у науковій літературі відсутнє єдине трактування поняття змішаного навчання, адже підходи до його визначення варіюються залежно від теоретичної школи, педагогічної традиції та рівня інтеграції цифрових технологій у навчальний процес. У більшості випадків дефініції мають описовий характер і підкреслюють поєднання різних форм, методів і засобів навчання. Так, змішане навчання розглядається як інтеграція формального та неформального освітнього досвіду, що охоплює аудиторну роботу, самостійне опрацювання теоретичного матеріалу, а також взаємодію в онлайн-середовищі через електронну пошту, форуми чи відеоконференції. Інші дослідники визначають його як комбінацію різних способів подання освітнього контенту, використання систем управління навчальним процесом та створення спільного цифрового простору взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [6].

Відповідно до позиції С. Graham, змішане навчання можна трактувати як

інтегративний педагогічний підхід, що об'єднує традиційні аудиторні форми роботи з комп'ютерно опосередкованим навчанням, створюючи нову якість освітнього середовища. Вітчизняні науковці, зокрема В. Кухаренко, підкреслюють, що змішане навчання є цілеспрямованим процесом формування знань, умінь і навичок, який відбувається через гармонійне поєднання аудиторної та позааудиторної діяльності студентів, доповнених можливостями електронного, дистанційного та мобільного навчання. При цьому важливим чинником виступає самоконтроль здобувача освіти за часом, місцем, темпом і траєкторією власного навчання, що відповідає концепції персоналізованої освіти [47].

К. Бугайчук пропонує диференціювати поняття змішаного навчання у вузькому та широкому розумінні. У вузькому сенсі воно характеризує процес навчання в межах формальної освіти, де частина навчального контенту реалізується в онлайн-режимі з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а взаємодія між учасниками забезпечується за допомогою цифрових засобів комунікації. У широкому ж значенні змішане навчання розглядається як мультиформатна освітня модель, що поєднує елементи формального, неформального та інформального навчання, забезпечуючи гнучкість у виборі освітньої траєкторії та збереження контролю за її реалізацією [48].

З огляду на зазначене, під змішаним навчанням у контексті професійної підготовки викладача ми розуміємо інтерактивний, педагогічно структурований процес взаємодії викладача та студентів, який оптимально поєднує технології традиційного та онлайн-навчання, базується на використанні цифрових ресурсів та спрямований на задоволення індивідуальних освітніх потреб здобувачів незалежно від просторово-часових обмежень.

Порівняльний аналіз сучасних підходів до визначення понять дистанційного, електронного та змішаного навчання засвідчує, що вони мають спільні риси, проте суттєво відрізняються за ступенем інтерактивності,

характером педагогічної взаємодії та рівнем самостійності здобувачів освіти. Дистанційне навчання передбачає повну віддаленість учасників освітнього процесу, електронне — акцентує на використанні цифрових засобів для подання контенту, а змішане — поєднує обидві ці моделі, формуючи інваріантну систему взаємодії між традиційним і цифровим компонентами освіти. Саме така інтеграція забезпечує гнучкість, індивідуалізацію та високу ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів у добу цифрової трансформації (рис.1.1).

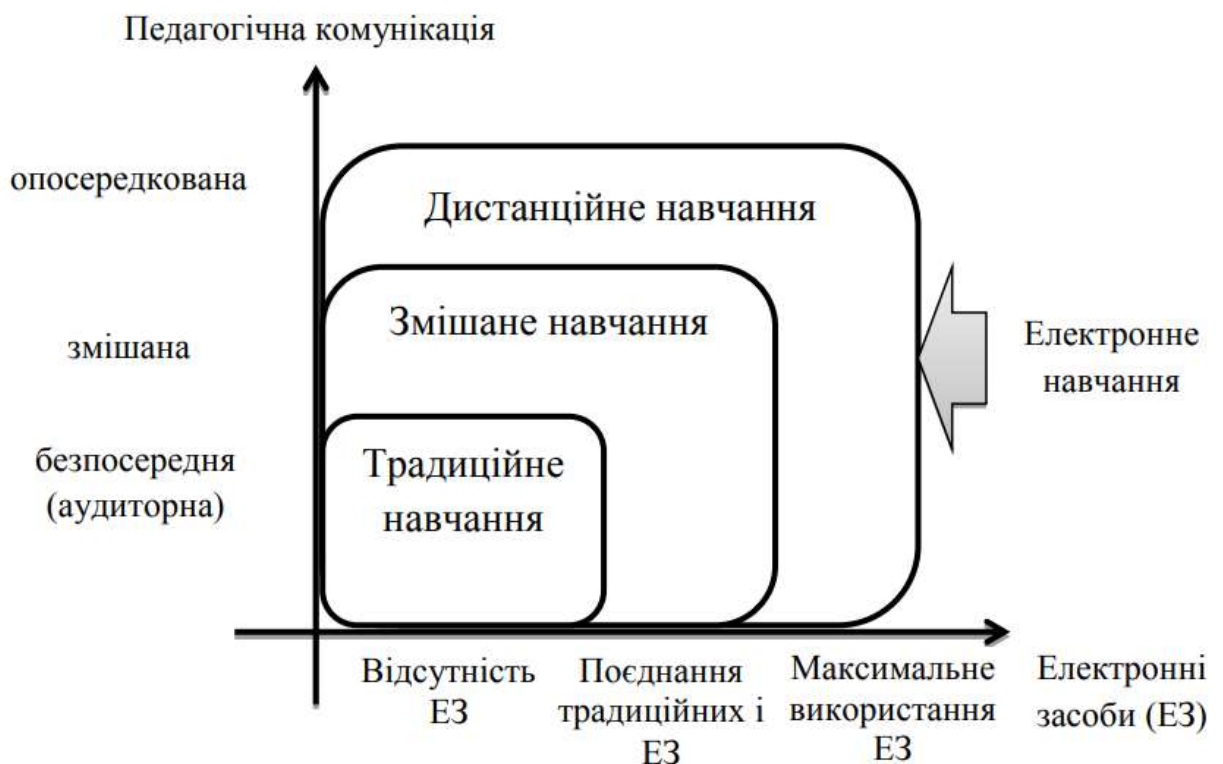


Рис.1.1. Співвідношення понять традиційного, електронного, дистанційного і змішаного навчання [53]

Таким чином, усі сучасні формати освітнього процесу — традиційний, дистанційний і змішаний — перебувають у тісному взаємозв'язку та мають спільну основу, якою є електронне навчання. Якщо у традиційному форматі воно може виступати лише допоміжним елементом (наприклад, використання презентацій чи електронних тестів), то для змішаного навчання електронні засоби становлять невід'ємний структурний компонент, а в дистанційному — вони є домінуючим інструментом реалізації освітнього процесу. Відповідно,

педагогічна взаємодія в цих моделях варіюється від безпосереднього (аудиторного) до повністю опосередкованого (в онлайн-середовищі) або комбінованого (змішаного) типу [49].

Система змішаного навчання у вищій школі, розглянута як цілісна сукупність елементів, об'єднаних постійною взаємодією, виконує низку освітніх, управлінських і технологічних функцій. На думку А. С. Фоміної, її ефективне функціонування передбачає врахування трьох ключових аспектів:

- *інституційного*, що передбачає наявність у закладі вищої освіти чіткої стратегії розвитку електронного й змішаного навчання, нормативних документів і внутрішніх положень, які регламентують його впровадження;
- *управлінсько-технологічного*, який охоплює організацію освітнього процесу з інтеграцією традиційних і цифрових форм навчання, моніторинг якості, супровід і підтримку електронних ресурсів;
- *педагогічного*, що пов'язаний із розробленням методик, моделей і навчально-методичного забезпечення, адаптованих до електронного освітнього середовища [52].

З позиції нормативного забезпечення елементи змішаного навчання повинні бути зафіксовані у внутрішніх документах закладу освіти: у положеннях про електронний навчальний курс, інструкціях щодо проведення підсумкової атестації в електронному форматі, а також у посадових обов'язках викладача, які передбачають застосування цифрових технологій у навчальному процесі. Такий підхід сприяє формуванню інституційної культури змішаного навчання та забезпечує сталість його реалізації.

Технологічна реалізація змішаного навчання здійснюється за допомогою систем управління навчанням (Learning Management Systems, LMS), що поєднують дидактичні та організаційні функції. LMS забезпечують доставку навчального контенту (електронні підручники, відеолекції, завдання), підтримують комунікацію (форум, чат, пошта), організують групову й індивідуальну роботу студентів, а також контроль знань через тестування чи

автоматизовану перевірку завдань. До управлінських функцій таких систем належать моніторинг успішності, формування звітності, збір аналітичних даних, що дає змогу підвищити якість педагогічного менеджменту [9].

Поряд із традиційними LMS у змішаному навчанні активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) загального призначення — хмарні сервіси (Google Workspace, Microsoft 365), месенджери, мобільні додатки, соціальні мережі, платформи для відеоконференцій (Zoom, Skype, Meet). Їхнє впровадження розширює можливості комунікації, сприяє мобільності освітнього процесу та створює сприятливе середовище для інтерактивної взаємодії викладачів і студентів.

Ефективна реалізація електронного складника змішаного навчання потребує спеціалізованих структурних підрозділів у закладі вищої освіти, які відповідають за технічний супровід, адміністрування платформ і надання методичної підтримки викладачам.

У зарубіжній практиці, відповідно до класифікації Sloan Consortium, моделі змішаного навчання визначаються за співвідношенням часу, витраченого на традиційні та онлайн-компоненти. Так, використання ІКТ у межах 30–50 % свідчить про переважання аудиторної форми роботи, тоді як 50–79 % — про домінування дистанційного елемента. Якщо частка цифрових технологій перевищує 80 %, навчання фактично наближається до повністю онлайн-формату. Така варіативність пропорцій дозволяє адаптувати змішане навчання до особливостей освітньої програми, специфіки дисципліни та рівня цифрової компетентності як викладача, так і студентів [51].

У контексті цифровізації освіти важливим завданням є визначення оптимальних моделей поєднання традиційних і дистанційних форм навчання. Зарубіжні дослідники пропонують різні підходи до організації змішаного навчання залежно від співвідношення між аудиторною роботою, електронною взаємодією та рівнем самостійності студентів. Ці моделі відображають різні ступені інтеграції цифрових технологій у педагогічний процес і визначають нову роль викладача як фасилітатора, тьютора або координатора навчання

(табл.1.1).

Таблиця 1.1.

Моделі змішаного навчання в умовах цифровізації освітнього процесу**[53]**

№	Назва моделі	Характеристика моделі	Роль викладача	Рівень самостійності студента
1	Face-to-Face Driver	Основна частина навчального матеріалу опановується в аудиторії; електронні ресурси використовуються як допоміжний елемент (наприклад, тести, презентації, онлайн-завдання під час занять).	Ключова; викладач безпосередньо керує освітнім процесом, використовуючи ІКТ для підтримки.	Низький
2	Rotation	Навчальний процес передбачає чергування очного та онлайн-форматів. Студенти працюють у змішаному ритмі — частково самостійно, частково під керівництвом викладача.	Наставник і координатор навчальних етапів.	Середній
3	Flex	Переважна частина навчання відбувається онлайн; викладач забезпечує дистанційну підтримку, організовує консультації або міні-групові зустрічі.	Консультант, який надає підтримку за потреби.	Високий
4	Online Lab	Навчання здійснюється в електронному середовищі, але в межах спеціально обладнаних аудиторій під керівництвом викладача.	Супроводжує процес, контролює діяльність у цифровому середовищі.	Середній
5	Self-Blend	Студенти самостійно обирають онлайн-курси, які доповнюють їхню основну освітню програму.	Консультант, який спрямовує та радить навчальні траєкторії.	Дуже високий
6	Online Driver	Уся програма реалізується переважно в онлайн-форматі; аудиторні зустрічі проводяться лише для контролю, іспитів або консультацій.	Координатор і модератор освітнього процесу.	Максимальний

Узагальнюючи представлені підходи, можна зазначити, що моделі змішаного навчання відрізняються насамперед ступенем інтеграції цифрових

технологій і рівнем автономності студента. Якщо у моделях типу Face-to-Face Driver чи Rotation викладач залишається основним носієм навчальної взаємодії, то у форматах Flex, Self-Blend і Online Driver акцент зміщується на самостійне навчання, цифрову саморегуляцію та розвиток відповідальності за власну освітню траєкторію. Такий підхід відображає тенденцію переходу від традиційної ролі викладача як джерела знань до ролі наставника й фасилітатора цифрового навчання, що є ключовою умовою ефективної професійної підготовки педагога в сучасному освітньому середовищі.

Отже, змішане навчання у вищій школі є не лише технологічною інновацією, а й новою парадигмою освіти, що змінює роль учасників освітнього процесу, принципи організації навчання і критерії оцінювання його ефективності. Воно відкриває широкі можливості для підвищення якості підготовки майбутніх викладачів, формування у них гнучкого мислення, цифрової культури та здатності діяти в умовах швидких соціально-технологічних змін.

1.3. Компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки викладача

У сучасних умовах цифрової трансформації та євроінтеграційних процесів особливої актуальності набуває проблема підвищення якості професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно діяти в новому освітньому середовищі. Від викладача закладу вищої освіти вимагається не лише ґрунтовна теоретична підготовка, а й сформованість професійних компетентностей, що дозволяють інтегрувати цифрові технології у навчальний процес, забезпечувати розвиток критичного мислення, самостійності та навчальної автономії студентів. Отже, ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів безпосередньо пов'язана з упровадженням компетентнісного підходу як концептуальної основи сучасної освіти.

Проблематика реалізації компетентнісного підходу у вищій школі досліджується у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців (В.А. Болотов, І.А. Зимня, О.В. Овчарук, О.І. Пометун, В.В. Ягупов, А.В. Хуторський та ін.), які підкреслюють, що компетентнісний підхід охоплює різні аспекти — когнітивний, діяльнісний, мотиваційний, емоційно-вольовий і ціннісно-смысловий. Його головна мета полягає у формуванні цілісної, конкурентоспроможної особистості фахівця, здатного до навчання впродовж життя, саморозвитку, творчої реалізації та ефективної взаємодії в цифровому соціокультурному просторі. Таким чином, компетентнісний підхід розглядається як відповідь освіти на запит сучасного суспільства, що потребує фахівців, спроможних адаптуватися до швидких змін і приймати обґрунтовані професійні рішення [10].

У науковій літературі поняття «компетенція» і «компетентність» мають багатовимірний зміст. Під компетенцією зазвичай розуміють інтегративну єдність знань, умінь, навичок, досвіду, мотивації та особистісних якостей, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності. У свою чергу, компетентність — це здатність людини реалізувати набуті компетенції в конкретних життєвих або професійних ситуаціях, демонструючи продуктивність, творчість і відповідальність за результати своєї діяльності. Компетентність характеризується не лише рівнем поінформованості, а й умінням застосовувати знання в нових умовах, здійснювати самооцінку та самокорекцію власної діяльності.

З позицій сучасної педагогіки компетентність є інтегративною характеристикою особистості, що поєднує когнітивний, емоційно-вольовий, поведінковий, мотиваційний і ціннісний компоненти. Вона проявляється у здатності до ефективного розв'язання професійних завдань, прийняття рішень у непередбачуваних ситуаціях, використання цифрових технологій для організації освітнього процесу. У структурі компетентності викладача особливе місце посідає професійно-цифрова компетентність, що відображає готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій у

навчанні, до створення й реалізації електронних освітніх ресурсів, до ефективної комунікації у цифровому середовищі [28].

Отже, компетентнісний підхід у професійній підготовці викладача в умовах цифровізації освіти виступає методологічною основою формування його педагогічної майстерності, цифрової грамотності, здатності до інноваційної діяльності та рефлексії власного професійного розвитку. Застосування цього підходу забезпечує підготовку фахівця нового покоління — педагога-дослідника, здатного працювати в динамічному цифровому освітньому просторі та відповідати на виклики сучасності.

Проаналізувавши різноманітні наукові підходи до визначення сутності поняття «компетентність», можна констатувати, що найбільш комплексно й глибоко його зміст розкриває М. С. Головань. Учений визначає компетентність як ефективне використання індивідуальних здібностей, що забезпечує результативне виконання професійної діяльності відповідно до вимог конкретного робочого середовища. На його думку, компетентність охоплює не лише наявність знань, умінь і здібностей, необхідних для роботи за фахом, а й автономність у прийнятті рішень, гнучкість у розв'язанні професійних проблем, здатність до продуктивної взаємодії з колегами та інтеграцію особистісного потенціалу у спільний професійний простір [39].

М. С. Головань підкреслює, що компетентність є вузловим поняттям, оскільки поєднує когнітивний і діяльнісний компоненти, а також передбачає інтерпретацію змісту освіти, сформованого «від результату». Вона має інтегративну природу, адже включає комплекс взаємопов'язаних знань і вмінь, що охоплюють широкий спектр діяльності. Компетентність трактується як інтегрований результат освіти, який, на відміну від функціональної грамотності, забезпечує здатність розв'язувати цілий клас завдань; на відміну від навички — передбачає усвідомлений етап постановки мети; а на відміну від уміння — характеризується можливістю перенесення на нові професійні контексти [32].

Отже, компетентність не є статичним утворенням — вона формується

шляхом інтеграції знань, умінь і навичок, постійного осмислення діяльності та її результатів, що веде до зростання рівня саморегуляції, самооцінки, саморефлексії. На відміну від знання як інформаційного феномену, компетентність реалізується у діяльності та має чітко виражену практико-орієнтовану спрямованість. Вона тісно пов'язана з ціннісно-смісловими характеристиками особистості, визначає її здатність ефективно діяти в мінливих умовах і відповідально ставитися до результатів власної праці.

Поняття «компетенція» традиційно визначається як коло повноважень, наданих законом чи нормативним актом конкретній особі або органу, а також як знання та досвід у певній сфері. Проте в сучасній педагогічній науці воно набуло ширшого тлумачення. У межах європейського проєкту TUNING поняття компетенцій трактується як поєднання трьох взаємопов'язаних складових:

- знання та розуміння (knowledge and understanding) — теоретичне засвоєння академічного матеріалу, здатність знати й осмислювати;
- знання як дія (knowing how to act) — практичне застосування знань у конкретних ситуаціях;
- знання як буття (knowing how to be) — ціннісні орієнтації, що визначають поведінку та взаємодію з іншими у соціальному контексті [23].

Таким чином, компетенція охоплює не лише когнітивні та операційно-технологічні складові, але й мотиваційні, етичні, соціальні та поведінкові аспекти. Її формування зумовлюється не лише змістом освіти, а й якістю освітнього середовища закладу вищої освіти, організацією навчального процесу, використанням інноваційних технологій і забезпеченням умов для самостійної роботи студентів.

Відповідно до підходів Європейської комісії, виділено вісім ключових компетенцій, якими має володіти кожен сучасний фахівець:

- компетентність у галузі рідної мови;
- компетентність у сфері іноземних мов;

- математична, природничо-наукова та технічна компетентності;
- цифрова (комп'ютерна) компетентність;
- навчальна компетентність (здатність навчатися впродовж життя);
- міжособистісна, міжкультурна, соціальна та громадянська компетентності;
- компетентність підприємництва;
- культурна компетентність [41].

Ці ключові компетенції взаємодоповнюють одна одну та підтримуються розвитком критичного мислення, креативності, відповідального ставлення до навчання й праці, а також формуванням активної життєвої позиції. Саме вони становлять основу сучасної професійної підготовки викладача, орієнтованої на розвиток гнучкості, мобільності й здатності діяти у цифровому середовищі [5].

Компетентнісний підхід у професійній підготовці викладача передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, особистісних якостей та цінностей для забезпечення ефективної педагогічної діяльності. Він визначає не лише зміст освіти, а й спосіб її реалізації, формуючи у майбутнього викладача здатність до самостійного прийняття рішень, адаптації до умов навчального процесу та застосування інноваційних освітніх технологій. На основі аналізу літератури та практики підготовки педагогічних кадрів можна виділити ключові компоненти компетентнісного підходу (табл.1.2).

Таблиця 1.2.

Компоненти компетентнісного підходу у професійній підготовці викладача [31; 26; 33; 45]

Компонент	Зміст	Приклад реалізації у підготовці викладача
Когнітивний	Набір знань, необхідних для професійної діяльності	Знання педагогіки, психології, дидактики, сучасних освітніх технологій
Операційно-діяльнісний	Уміння застосовувати знання на практиці	Планування та проведення занять, організація аудиторної та дистанційної роботи

Мотиваційно-ціннісний	Внутрішня готовність до професійної діяльності, орієнтація на результат	Формування зацікавленості у навчанні, прагнення до самовдосконалення та професійного росту
Соціально-комунікативний	Здатність до взаємодії з колегами, студентами та іншими суб'єктами освіти	Ефективна робота у команді, розвиток міжособистісних навичок, проведення консультацій
Особистісний	Виявлення власної педагогічної позиції та рефлексія діяльності	Самоаналіз, рефлексивні щоденники, оцінка ефективності методів викладання
Інноваційно-технологічний	Використання сучасних освітніх технологій і методик	Застосування LMS, інтерактивних методів навчання, змішаного та дистанційного навчання

Узагальнюючи наведені дані, можна зробити висновок, що компетентнісний підхід у підготовці викладача охоплює комплекс взаємопов'язаних компонентів, які забезпечують не лише володіння знаннями, але й здатність їх ефективно застосовувати в педагогічній практиці. Такий підхід сприяє формуванню професійно компетентної особистості, здатної до адаптації в динамічних умовах сучасної освіти, інтеграції інноваційних технологій та розвитку власного потенціалу протягом усього професійного життя.

1.4. Психолого-педагогічні умови ефективної підготовки до роботи у змішаній формі навчання

У сучасному освітньому середовищі спостерігається динамічне зростання ролі змішаного навчання як інноваційної форми організації освітнього процесу. Цей підхід передбачає інтеграцію традиційного аудиторного навчання та дистанційних електронних технологій, що дозволяє забезпечити більшу гнучкість, індивідуалізацію та адаптивність освітнього процесу відповідно до потреб студентів. Зокрема, змішане навчання поєднує переваги класичного викладання – безпосередню взаємодію викладача зі студентами, контроль та підтримку, – із можливостями сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, такими як платформи LMS, хмарні

сервіси, інтерактивні ресурси та засоби віддаленого комунікування.

Особливо актуальною така форма навчання є в умовах швидких технологічних змін, глобалізації освітніх стандартів та необхідності підготовки фахівців, здатних працювати у гнучких, багатозадачних та цифрово орієнтованих професійних середовищах. Вона дозволяє студентам формувати ключові компетенції не лише через сприйняття теоретичного матеріалу, а й через активну практичну діяльність, самостійне опанування навчального контенту, взаємодію в групах та рефлексію власного досвіду, що істотно підвищує ефективність освітнього процесу та рівень підготовки майбутніх фахівців [40].

Водночас, ефективна реалізація змішаного навчання вимагає створення відповідних психолого-педагогічних умов підготовки викладача. Зокрема, професіоналізм педагога у цій системі передбачає володіння не лише традиційними педагогічними та дидактичними компетенціями, а й психологічною готовністю до гнучкої взаємодії з студентами в різних формах навчання, здатністю до емоційної саморегуляції, розвитку когнітивної та комунікативної компетентності, а також вмінням інтегрувати електронні та дистанційні технології у навчальний процес. Створення таких умов є необхідною передумовою для забезпечення високої результативності освітньої діяльності та формування компетентного, адаптивного та самостійного фахівця.

Ефективна підготовка викладача до роботи у змішаній формі навчання значною мірою визначається створенням відповідних психологічних умов, що забезпечують його професійну готовність та здатність до адаптивної взаємодії зі студентами в різних освітніх середовищах. Психологічні умови визначають рівень розвитку особистісних і професійних якостей викладача, що сприяють високій результативності навчально-виховного процесу, а також оптимальній інтеграції традиційних та електронних форм навчання [35].

До ключових психологічних умов можна віднести:

- 1. Розвиток професійної самоосвіченості викладача.***

Цей аспект передбачає формування стійкої мотивації до безперервного навчання та підвищення кваліфікації, здатності до саморегуляції та усвідомленого контролю власної освітньої діяльності. Готовність до постійного професійного удосконалення дозволяє викладачу ефективно освоювати нові педагогічні підходи та інтегрувати інноваційні технології у процес змішаного навчання.

2. Формування когнітивних навичок.

Ефективна робота у змішаному навчанні вимагає від викладача високого рівня когнітивної готовності: здатності швидко опановувати нові електронні освітні платформи, навчальні програми та інформаційно-комунікаційні технології, а також вміння адаптувати зміст і форми навчання до конкретних потреб студентів.

3. Емоційно-вольова готовність.

Ця умова включає розвиток стресостійкості та здатності до гнучкого реагування на непередбачувані ситуації, що можуть виникати під час організації та проведення навчальних занять, як в аудиторії, так і в он-лайн середовищі. Емоційно-вольова готовність викладача забезпечує стабільність професійної діяльності та підтримку психологічного комфорту студентів.

4. Соціально-комунікативні навички.

Вміння ефективно взаємодіяти зі студентами та колегами є необхідною передумовою успішної реалізації змішаного навчання. Цей компонент включає розвиток педагогічної емпатії, комунікативного такту, здатності підтримувати інтерактивну взаємодію у різних форматах навчання та створювати умови для ефективного співробітництва та колективного навчання [46; 24; 12].

Таким чином, психологічні умови формують основу професійної підготовки викладача, забезпечуючи його здатність до адаптації, професійного росту та ефективної реалізації навчального процесу у змішаному освітньому середовищі. Вони виступають необхідною передумовою для забезпечення цілісності, інтегративності та високої результативності педагогічної

діяльності.

Успішність реалізації змішаного навчання залежить не лише від технічних можливостей освітнього закладу, а насамперед від педагогічної компетентності викладача, його готовності проектувати, організовувати та реалізовувати освітній процес у новому форматі. Педагогічні умови виступають системою організаційно-методичних і дидактичних чинників, які забезпечують ефективне функціонування змішаного навчання та сприяють формуванню професійних компетентностей майбутнього фахівця (табл.1.3).

Таблиця 1.3.

Педагогічні умови ефективної підготовки викладача до роботи у змішаній формі навчання [16; 4; 2]

Складова педагогічних умов	Зміст та характеристика
Методична підготовка викладача	Передбачає володіння сучасними методами, прийомами та технологіями змішаного навчання. Викладач повинен уміти інтегрувати традиційні та дистанційні форми роботи, забезпечуючи цілісність і логічність навчального процесу. Важливим аспектом є розроблення методичних матеріалів, що відповідають вимогам онлайн- і офлайн-компонентів курсу.
Дидактичні принципи	Реалізація дидактичних принципів індивідуалізації, доступності, інтерактивності та практичної спрямованості навчання. Викладач має адаптувати зміст навчання до різних типів студентів, застосовуючи варіативні форми контролю, проєктні завдання, кейс-методи та інші інтерактивні інструменти, що стимулюють розвиток компетентностей.
Організаційні умови	Полягають у грамотному плануванні структури курсу: балансі між аудиторними та онлайн-заняттями, оптимізації навантаження студентів і викладачів, створенні системи моніторингу навчальних результатів. Особливу роль відіграє наявність чіткої системи зворотного зв'язку, яка забезпечує своєчасну корекцію освітнього процесу.
Використання ІКТ	Включає активне застосування систем управління навчанням (LMS – Moodle, Google Classroom, Canvas тощо), хмарних технологій (Google Workspace, Microsoft Teams), інтерактивних інструментів (Mentimeter, Padlet, Kahoot) для забезпечення ефективної комунікації, взаємодії та оцінювання. Використання ІКТ сприяє підвищенню гнучкості та доступності освіти.

Отже, педагогічні умови створюють базис для забезпечення ефективності професійної діяльності викладача в умовах змішаного навчання.

Вони інтегрують методичні, дидактичні, організаційні та технологічні складові, що забезпечують комплексну реалізацію освітнього процесу та формування у викладача нових професійних компетентностей. Розроблення і впровадження таких умов сприяє підвищенню якості освітнього середовища, гнучкості навчання та відповідності освітніх програм сучасним вимогам цифрового суспільства [50].

Сучасна професійна підготовка викладача передбачає не лише оволодіння окремими психолого-педагогічними чи технологічними компетентностями, а й здатність інтегрувати їх у єдину систему професійної діяльності. Інтеграційні умови спрямовані на поєднання когнітивних, емоційних і діяльнісних аспектів навчання, що забезпечують цілісність педагогічного процесу [27]. Таке поєднання дозволяє створити умови для формування високого рівня професійної компетентності викладача, здатного ефективно функціонувати в умовах змішаної освіти (табл.1.4).

Таблиця 1.4

**Інтеграційні умови ефективної підготовки викладача до роботи у
змішаній формі навчання [11; 7]**

Напрямок інтеграції	Сутність та реалізація інтеграційних умов
Поєднання психологічних і педагогічних складових	Інтеграція емоційної готовності, мотивації, саморегуляції викладача з методичною та дидактичною підготовкою. Психологічна стійкість та емпатійність викладача підсилюють ефективність педагогічних дій, сприяють створенню сприятливого освітнього клімату у змішаному середовищі.
Розвиток професійної компетентності через практичну інтеграцію	Формування професійних навичок через моделювання навчальних ситуацій, аналіз педагогічних кейсів, симуляційні тренінги та проєкту діяльність. Поєднання онлайн- і офлайн-компонентів під час практичних занять забезпечує реалістичність навчального досвіду та сприяє набуттю інтегрованих компетентностей.
Системний підхід до організації освітнього процесу	Впровадження циклічного механізму підготовки викладача: планування, реалізація, оцінювання та корекція освітнього курсу. Такий підхід враховує як психолого-педагогічні, так і організаційно-методичні аспекти, забезпечуючи цілісність і якість професійної підготовки.

Отже, інтеграційні умови виконують роль системоутворювального чинника в підготовці викладача до роботи у змішаній формі навчання. Вони

об'єднують психологічну готовність, методичну компетентність і практичний досвід у єдину професійну систему. Реалізація таких умов сприяє формуванню викладача нового типу — гнучкого, інноваційно мислячого, здатного ефективно організувати навчальний процес у цифровому середовищі, підтримувати особистісну взаємодію зі студентами й забезпечувати якість освітнього результату [43].

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що ефективна підготовка викладача до роботи у змішаній формі навчання потребує створення комплексу взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов, які забезпечують формування професійної готовності до діяльності у цифровому освітньому середовищі. До основних таких умов належать: розвиток професійної самоосвіченості, когнітивної гнучкості, емоційно-вольової стійкості, соціально-комунікативних умінь, а також методична підготовка до використання сучасних технологій і дидактичних стратегій змішаного навчання [21].

Особливої ваги набуває інтегрований підхід, який поєднує психологічні, педагогічні та технологічні компоненти підготовки. Саме їх гармонійна взаємодія забезпечує становлення викладача як суб'єкта інноваційної педагогічної діяльності, здатного проектувати, реалізовувати та оцінювати змішане навчання на високому професійному рівні [1].

Зазначені умови тісно пов'язані з реалізацією компетентнісного підходу, розглянутого у попередньому підпункті. Психолого-педагогічна підготовка виступає практичним механізмом формування ключових професійних компетентностей — мотиваційної, комунікативної, цифрової, дидактичної та рефлексивної, — що забезпечують цілісність професійного розвитку викладача у контексті сучасних освітніх викликів. Таким чином, психолого-педагогічні умови не лише підсилюють якість професійної підготовки, а й формують підґрунтя для розвитку компетентного, гнучкого та інноваційно орієнтованого викладача нового покоління.

Висновки до першого розділу

У першому розділі магістерського дослідження розкрито теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх викладачів до діяльності в умовах змішаного навчання, що є актуальним напрямом у сучасній системі вищої освіти, зумовленим цифровізацією освітнього простору, необхідністю оновлення педагогічних підходів та формування нової педагогічної культури.

Проаналізовано сутність та структуру професійної підготовки викладача в умовах цифровізації освіти. Визначено, що професійна підготовка включає комплекс знань, умінь, компетентностей та особистісних якостей, які забезпечують готовність викладача до педагогічної діяльності в цифровому середовищі. Показано, що цифровізація вимагає від педагогів гнучкості, інноваційності, володіння цифровими технологіями та здатності до проєктування змішаних форматів навчання.

Уточнено поняття «змішане навчання» як освітньої моделі, що інтегрує традиційні (аудиторні) та електронні (дистанційні) форми взаємодії, що забезпечує гнучкість, доступність та індивідуалізацію навчального процесу. Проаналізовано основні моделі змішаного навчання (ротаційна, перевернутий клас, гнучка модель тощо) та їх адаптацію до української системи вищої освіти. Окреслено методичні та організаційні особливості впровадження змішаного навчання у підготовку майбутніх викладачів.

Розглянуто компетентнісний підхід як методологічну основу модернізації професійної підготовки викладача. Обґрунтовано, що формування ключових та професійних компетентностей (інформаційно-комунікаційної, педагогічної, проєктувальної, методичної, рефлексивної тощо) є необхідною умовою ефективної діяльності викладача у змішаному навчанні. Компетентнісний підхід також дозволяє інтегрувати теоретичну та практичну підготовку, забезпечуючи сталість результатів навчання.

Проаналізовано психолого-педагогічні умови ефективної підготовки

майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі. До таких умов віднесено: наявність позитивної мотивації до інноваційної педагогічної діяльності, розвиток цифрової педагогічної культури, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і здобувачем освіти, формування готовності до самостійного та відповідального використання цифрових інструментів. Визначено важливість особистісно орієнтованого підходу та створення підтримувального освітнього середовища.

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз доводить, що ефективна професійна підготовка майбутніх викладачів до діяльності у змішаному навчанні можлива лише за умови системного врахування сучасних освітніх тенденцій, зокрема цифровізації, компетентнісного підходу, психолого-педагогічної підтримки та науково обґрунтованих моделей організації навчального процесу.

РОЗДІЛ 2

АНАЛІЗ СТАНУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

2.1. Дослідження рівня готовності майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання

Ефективна реалізація змішаного навчання у закладах вищої освіти безпосередньо залежить від рівня сформованості у викладачів відповідної професійної готовності, що включає інтеграцію педагогічних, цифрових, комунікативних і рефлексивних компетентностей. Саме тому вивчення реального стану підготовленості майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання є важливою передумовою обґрунтування педагогічних умов, необхідних для її формування.

Виходячи з цього, на констатувальному етапі дослідження нами було проведено діагностику рівня готовності студентів магістратури педагогічних спеціальностей до професійної діяльності у змішаному навчальному середовищі. Метою цього етапу стало з'ясування ступеня сформованості основних компонентів готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного), визначення домінуючих тенденцій і проблем у процесі підготовки майбутніх викладачів, а також виявлення резервів для її подальшого удосконалення.

Проведене дослідження ґрунтувалося на положеннях компетентнісного, системного та діяльнісного підходів, що передбачають розгляд професійної готовності як цілісного інтегрованого утворення, яке проявляється у здатності майбутнього викладача проєктувати, організовувати й реалізовувати навчальний процес у форматі змішаного навчання з урахуванням психолого-педагогічних, дидактичних і технологічних чинників.

З метою забезпечення об'єктивності результатів дослідження нами було використано комплекс емпіричних методів — анкетування, тестування,

опитування, самооцінювання, експертне оцінювання та спостереження за навчальною діяльністю студентів. Ці методи дали змогу отримати цілісну картину реального рівня підготовленості майбутніх викладачів до використання елементів змішаного навчання у професійній діяльності, а також виявити специфіку ставлення студентів до цифровізації освітнього процесу, їхню мотивацію до використання сучасних освітніх технологій і рівень володіння необхідними цифровими інструментами.

Вибірка дослідження охоплювала 40 студентів магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України. Оцінювання здійснювалося за такими критеріями готовності: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним та рефлексивно-оцінним. Для кожного критерію визначалися показники, що відображають відповідний рівень сформованості професійної готовності (високий, середній, низький).

Для визначення реального стану готовності майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання на констатувальному етапі дослідження було застосовано комплекс емпіричних методів, що дозволив отримати достовірну, різнопланову інформацію про рівень сформованості відповідних компетентностей, а також про ставлення студентів до цифровізації освітнього процесу.

Метод спостереження застосовувався у процесі навчальної діяльності студентів магістратури під час аудиторних занять та самостійної роботи в онлайн-середовищі (зокрема, у системах Moodle, Google Classroom, Zoom тощо). Його метою було виявлення особливостей поведінки студентів у процесі виконання навчальних завдань, рівня їх активності, уміння користуватися цифровими інструментами, організувати комунікацію та співпрацю у віртуальному просторі.

Отримані дані дозволили зафіксувати реальні прояви професійної готовності майбутніх викладачів на операційному рівні, зокрема вміння застосовувати елементи змішаного навчання у власній навчальній діяльності.

Анкетування було спрямоване на з'ясування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання, виявлення їхніх освітніх потреб, очікувань і труднощів, пов'язаних із цифровізацією освітнього процесу.

За результатами анкетування було встановлено рівень внутрішньої мотивації студентів до опанування цифрових технологій, ступінь усвідомлення ними значущості змішаного навчання для майбутньої професійної діяльності, а також загальну готовність до змін у форматі навчання.

Анкета складалася з 20 запитань (15 закритих і 5 відкритих), об'єднаних за чотирма компонентами готовності: мотиваційним, когнітивним, операційно-діяльним і рефлексивним (додаток А).

Результати анкетування оцінювалися за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 1 бал означав мінімальний рівень згоди/готовності, а 5 балів — максимальний (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Середні показники рівня сформованості компонентів готовності

Компонент готовності	Максимальний бал	Середній бал (М)	Середній відсоток (%)	Рівень сформованості
Мотиваційний	5	3.8	76%	Середній
Когнітивний	5	3.2	64%	Середній
Операційно-діяльний	5	2.9	58%	Низький–середній
Рефлексивний	5	3.6	72%	Середній
Середній показник загальної готовності	5	3.38	67.5%	Середній

Аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що: більшість респондентів (приблизно 68%) висловили позитивне ставлення до змішаних форм навчання, визнаючи їхню ефективність для підвищення гнучкості освітнього процесу.

Мотиваційний компонент: середній бал за цим компонентом

становить 3,8, що свідчить про середній рівень сформованості мотиваційно-ціннісного ставлення.

Однак 22% студентів зазначили, що не мають чіткого розуміння переваг змішаного навчання, а 10% — вважають роботу з цифровими платформами надто складною або ресурсоємною (рис.2.1).

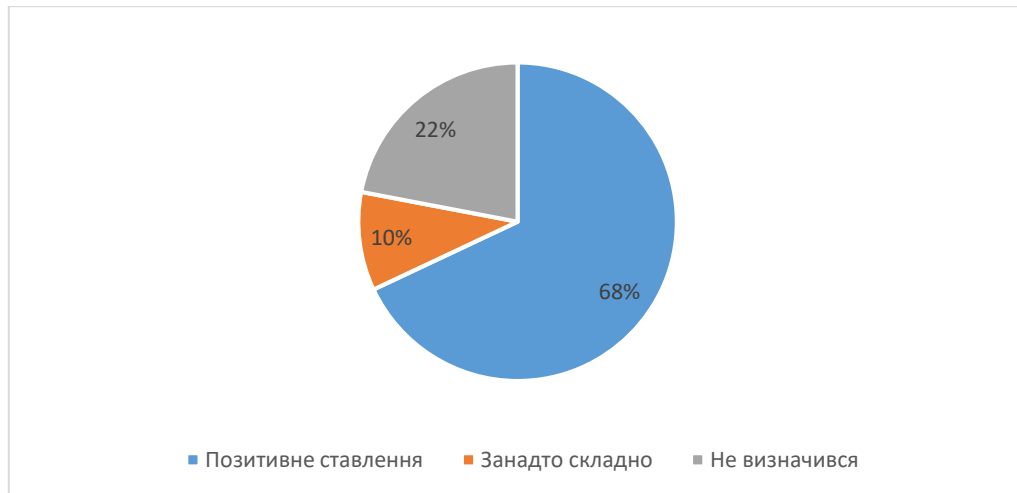


Рис.2.1. Ставлення студентів до змішаних форм навчання

Когнітивний компонент в рівні обізнаності студентів щодо сутності змішаного навчання виявився достатньо поверховим. Нами було встановлено, що лише 35% респондентів змогли правильно визначити основні моделі, а 27% — знають конкретні цифрові інструменти для організації навчального процесу. Середній показник — 3,2 бала, що відповідає середньому рівню знань і засвідчує потребу в цілеспрямованому методичному супроводі (рис.2.2).



Рис. 2.2. Рівень обізнаності студентів щодо сутності змішаного

навчання

Операційно-діяльнісний компонент продемонстрував найнижчі результати— 2,9 бала (58%). Лише 30% студентів мають досвід створення інтерактивних завдань у середовищах Moodle або Google Classroom, а 45% — періодично користуються цифровими інструментами під час занять. Це свідчить про недостатню практичну підготовку до впровадження змішаних технологій, що є суттєвою проблемою на етапі професійного становлення (рис.2.3).

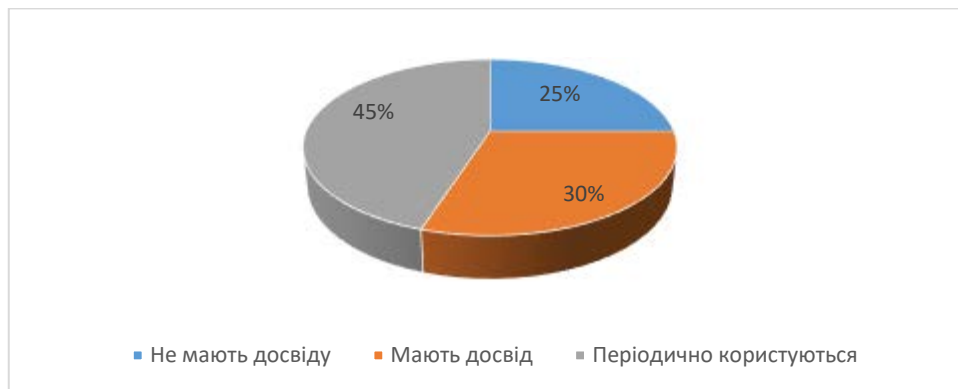


Рис.2.3. Рівень практичної підготовки студентів до впровадження змішаного навчання

Рефлексивний компонент продемонстрував, що більшість опитаних (62%) адекватно оцінюють власний рівень готовності та визнають потребу в подальшому розвитку цифрових компетентностей. Середній показник 3,6 бала (72%) свідчить про сформованість базових навичок саморефлексії та готовність студентів до самовдосконалення, однак без системної підтримки цей потенціал може залишитися нереалізованим (рис.2.4).

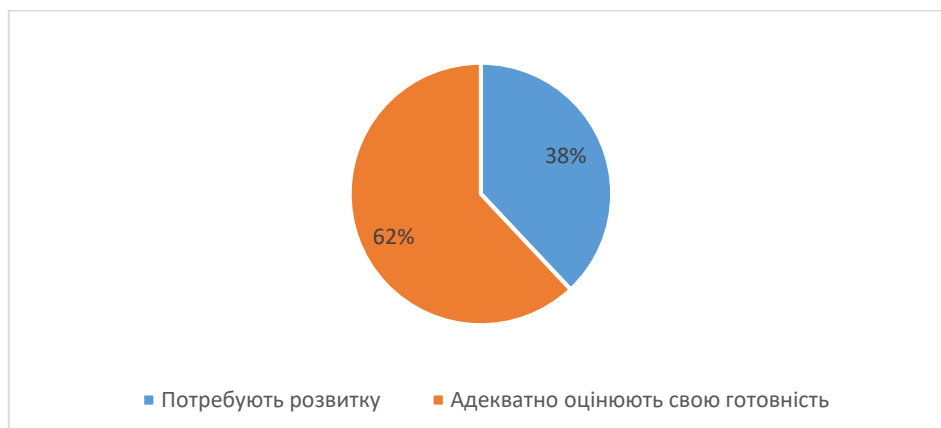


Рис. 2.4. Рефлексивний компонент готовності до розвитку цифрових компетентностей

Метод опитування мав на меті уточнення даних анкетування та передбачало усне обговорення питань, пов'язаних із практичним досвідом використання змішаного навчання під час проходження педагогічної практики або виконання навчальних проєктів (додаток Б).

Завдяки цьому методу було виявлено, наскільки студенти розуміють специфіку взаємодії в умовах комбінованого навчального середовища, чи усвідомлюють необхідність використання цифрових платформ, а також як оцінюють власну підготовленість до педагогічної діяльності у змішаному форматі.

Отримані результати свідчать, що більшість опитаних позитивно оцінюють власну готовність до педагогічної діяльності у змішаному середовищі. Зокрема, 62% студентів продемонстрували адекватне усвідомлення власного рівня цифрової компетентності та визнали потребу у подальшому розвитку, тоді як 38% вказали на певні труднощі та недостатню впевненість у використанні цифрових технологій під час педагогічної практики (рис.2.5).

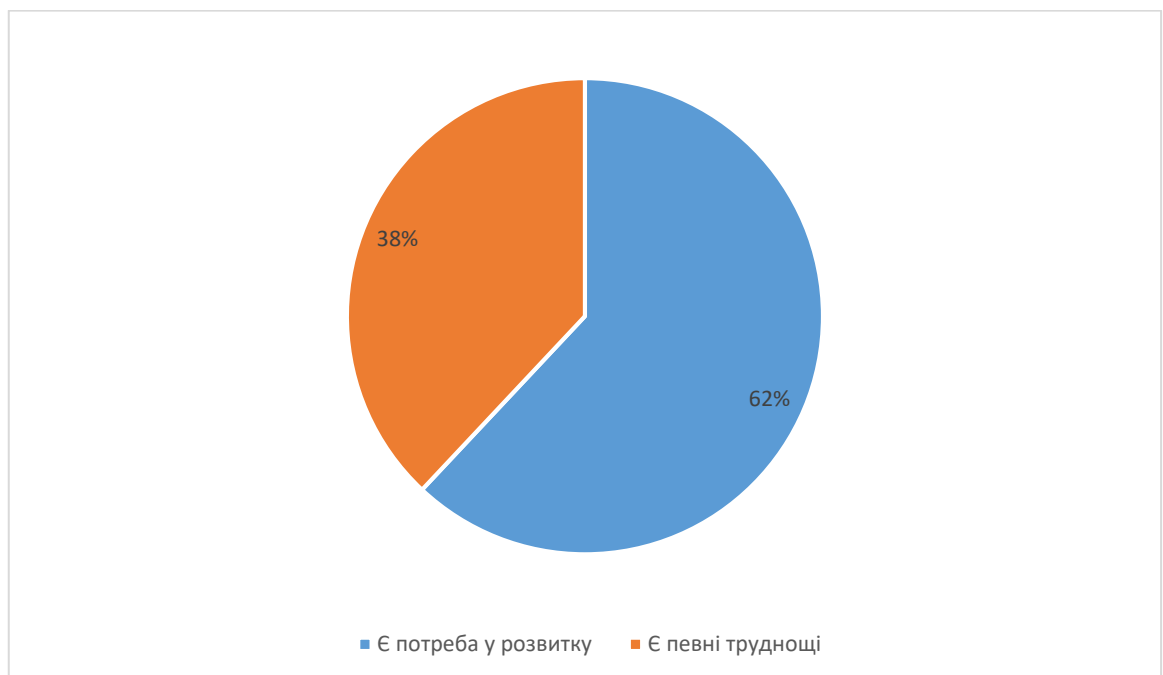


Рис. 2.5. Готовність у подальшому розвитку використання цифрових

технологій

Зокрема, нами було встановлено, що рівень сформованості окремих компонентів готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання є нерівномірним.

Аналіз результатів анкетування показав, що найвищі показники спостерігаються за мотиваційним компонентом (3,8 бала), що свідчить про позитивне ставлення студентів до використання цифрових технологій у навчанні.

Дещо нижчими є показники рефлексивного компонента (3,6 бала), який демонструє загальну готовність магістрантів до самооцінювання та усвідомлення потреби у професійному розвитку.

Когнітивний компонент характеризується середнім рівнем (3,2 бала), що вказує на недостатню системність знань щодо сутності та моделей змішаного навчання.

Найнижчі результати отримано за операційно-діяльнісним компонентом (2,9 бала), що засвідчує обмеженість практичного досвіду використання цифрових інструментів і методик організації навчального процесу у гібридному форматі (рис. 2.6).

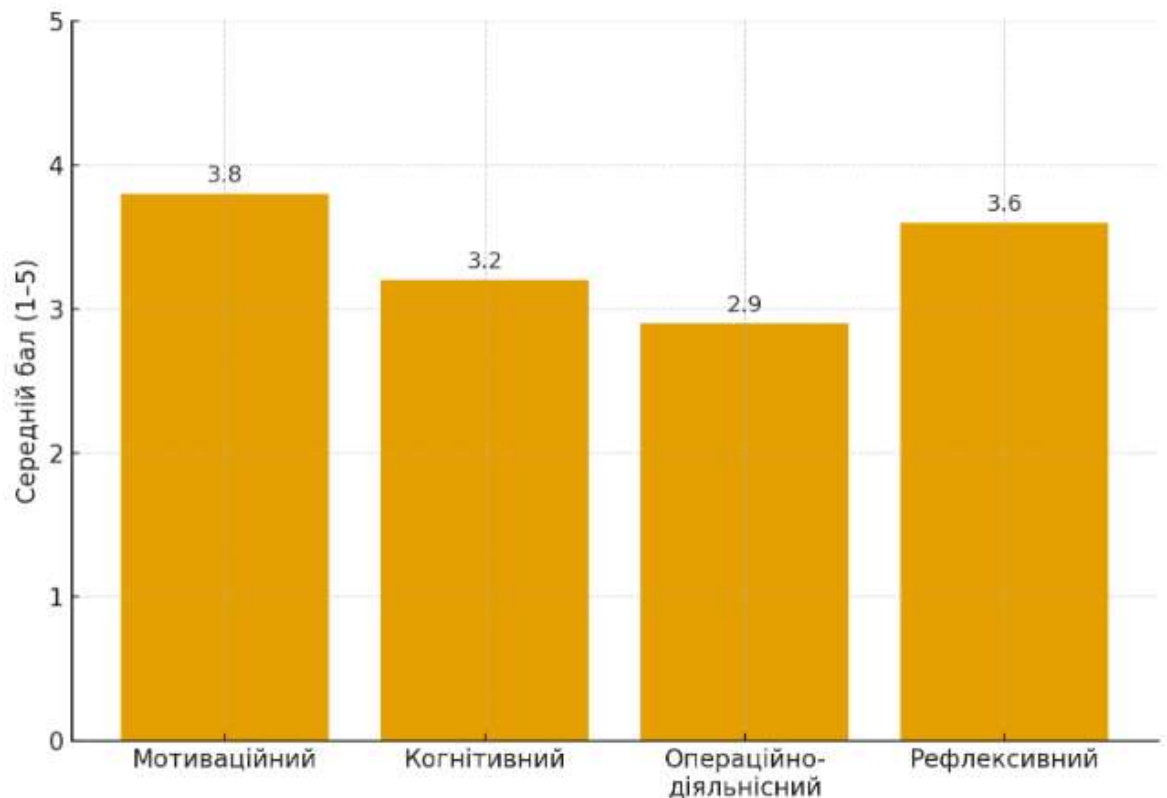


Рис.2.6. Середні показники рівня сформованості компонентів готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі

Як видно з рис. 2.6, найбільш сформованим є мотиваційний компонент, що свідчить про позитивне ставлення студентів до інновацій у навчальному процесі. Водночас найменш розвиненим залишається операційно-діяльнісний компонент, який потребує цілеспрямованого формування практичних умінь використання цифрових технологій. Така нерівномірність структури готовності вказує на потребу у створенні педагогічних умов, спрямованих на гармонійний розвиток усіх компонентів професійної підготовки майбутніх викладачів (табл.2.2).

Таблиця 2.2.

Середні показники рівня сформованості компонентів готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Компонент готовності	Середній бал	Рівень
Мотиваційний	3,8	Середній
Когнітивний	3,2	Середній
Операційно-діяльнісний	2,9	Низький-середній
Рефлексивний	3,6	Середній
Середній показник загальної готовності	3,38	Середній

Інтерв'ю проводилися як у формі індивідуальних бесід, так і у фокус-груповому форматі зі студентами магістратури (додаток В). Метою методу було отримання глибинної інформації про суб'єктивні уявлення, досвід і проблеми, пов'язані з використанням цифрових технологій у навчанні.

Результати інтерв'ю дозволили конкретизувати фактори, що сприяють або, навпаки, ускладнюють формування готовності до роботи у змішаному форматі (зокрема, дефіцит практичного досвіду, недостатня кількість дисциплін, пов'язаних із цифровою педагогікою, тощо).

Аналіз відповідей показав, що переважна більшість студентів (приблизно 70%) мають загальне розуміння сутності змішаного навчання, пов'язуючи його із поєднанням традиційних і дистанційних форм. Водночас лише 25% респондентів змогли чітко визначити моделі змішаного навчання (наприклад, «ротація станцій», «перевернутий клас»).

Близько 60% студентів зазначили, що мали досвід участі у змішаних або дистанційних курсах під час навчання, здебільшого у період карантинних обмежень. Їхні враження були переважно позитивними, хоча респонденти відзначали труднощі з організацією часу та зворотним зв'язком.

Серед переваг студенти назвали зручність, гнучкість графіка, доступ до матеріалів, а серед недоліків — нестачу «живого» спілкування, перевантаження онлайн-завданнями та нестабільність технічного забезпечення.

Отримані дані свідчать, що найбільш популярними серед магістрантів є платформи Google Classroom (80%), Zoom (75%), Moodle (40%), а також інструменти Canva, Mentimeter та Padlet для створення інтерактивних матеріалів.

Разом з тим понад половина респондентів (55%) повідомили про труднощі технічного або методичного характеру — зокрема, нестачу досвіду використання цифрових ресурсів у педагогічному контексті.

Близько 60% студентів відзначили, що не завжди отримують достатню

методичну підтримку від викладачів, а 20% — узагалі не мають змоги отримати консультації щодо використання нових освітніх платформ.

Аналіз мотиваційних установок показав, що переважна більшість студентів (понад 75%) визнають важливість розвитку власних цифрових компетентностей і вважають, що це є невід'ємною складовою професійної успішності сучасного викладача.

Основними чинниками, які підвищують їхню мотивацію, респонденти назвали практичну корисність цифрових технологій, інноваційність підходів, можливість самореалізації та творчості.

Водночас серед стримувальних факторів були відзначені: недостатня технічна база закладу (42%), перевантаження навчальними завданнями (35%), нестача впевненості у власних ІТ-навичках (28%).

Більшість студентів (приблизно 65%) зазначили, що елементи змішаного навчання частково інтегровані у зміст навчальних дисциплін, однак повноцінна практика роботи у цьому форматі відсутня.

Тільки 30% респондентів мали змогу самостійно створювати інтерактивні завдання чи курси у Moodle або Google Classroom під час педагогічної практики.

Серед пропозицій щодо вдосконалення освітньої програми студенти найчастіше називали потребу у введенні окремих курсів із цифрової педагогіки, навчанні роботі з онлайн-платформами, формуванні навичок цифрового дизайну освітнього контенту.

Більшість студентів (62%) адекватно оцінюють власний рівень готовності до організації змішаного навчання, визнаючи наявність прогалин у практичних уміннях.

Респонденти наголошували, що підвищенню впевненості у використанні цифрових технологій сприяють практичні тренінги, майстер-класи, участь у проєктній діяльності та підтримка наставників.

Серед рекомендацій, адресованих закладу освіти, найчастіше звучали пропозиції збільшити кількість практичних занять із використанням цифрових

інструментів, створити внутрішній «центр цифрової педагогіки» та організувати систему наставництва з боку викладачів, які мають досвід упровадження змішаного навчання. Узагальнені дані наведено у табл.2.3.

Таблиця 2.3.

Результати інтерв'ю майбутніх викладачів щодо готовності до роботи у змішаній формі навчання

№	Тематичний блок	Ключові запитання	Узагальнені результати відповідей	Висновки
1	Загальні уявлення про змішане навчання	Як розумієте поняття «змішане навчання»? Чи мали досвід участі у таких курсах? Які переваги та недоліки відзначаєте?	70% мають загальне уявлення про змішане навчання; 25% — знають конкретні моделі; 60% брали участь у дистанційних/змішаних курсах; основні переваги — гнучкість, доступність; недоліки — нестача живого спілкування, технічні труднощі.	Рівень базових уявлень про змішане навчання достатній, але потребує поглиблення у частині методик і моделей.
2	Використання цифрових технологій	Які цифрові інструменти використовуєте? Які труднощі виникають? Чи є підтримка від викладачів?	Найчастіше використовують Google Classroom (80%), Zoom (75%), Moodle (40%); труднощі — технічні, методичні; 60% зазначають нестачу підтримки з боку викладачів.	Необхідна цілеспрямована методична допомога та системне навчання роботі з цифровими ресурсами.
3	Мотиваційно-ціннісні орієнтації	Наскільки вмотивовані розвивати цифрові компетентності? Які чинники впливають на готовність?	75% — висока мотивація; стимулюють — інноваційність, практична користь, самореалізація; стримують — технічна база (42%), перевантаження (35%), невпевненість (28%).	Сформовано позитивне ставлення до цифровізації, але наявні зовнішні бар'єри.
4	Професійна підготовка і досвід	На яких дисциплінах чи практиках застосовували змішане навчання? Які навички потребують посилення?	65% відзначають часткове використання елементів змішаного навчання; лише 30% створювали інтерактивні завдання; потребують курсів з цифрової педагогіки та педагогічного дизайну.	Існує дисбаланс між теоретичними знаннями й практичним досвідом.
5	Саморефлексія та перспективи	Як оцінюєте власну	62% адекватно оцінюють власну готовність;	Високий потенціал до

		готовність? Що може підвищити впевненість? Які рекомендації маєте для закладу?	відзначають потребу у практичних тренінгах, наставництві, розбудові технічної бази; пропонують створення центру цифрової педагогіки.	саморозвитку, але бракує організаційної підтримки та практичних можливостей.
--	--	--	--	--

Проведене інтерв'ю дозволило глибше зрозуміти фактори, що впливають на формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі.

Серед сприятливих чинників було визначено високу мотивацію студентів, позитивне ставлення до цифровізації освіти, усвідомлення потреби у саморозвитку.

Водночас стримувальними залишаються обмежений практичний досвід, недостатня кількість дисциплін, орієнтованих на цифрову педагогіку, та незадовільна технічна база.

Отримані результати стали підґрунтям для визначення педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання, перевірених на формувальному етапі експерименту.

Для вимірювання рівня сформованості основних компонентів готовності (мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного) було використано низку діагностичних методик. Зокрема, метод тестування застосовувався для визначення когнітивного компонента готовності, тобто рівня знань студентів про сутність змішаного навчання, його моделі, педагогічний дизайн, методи організації взаємодії в онлайн- та офлайн-середовищах.

Результати тестування дали можливість виявити загальний рівень обізнаності майбутніх викладачів із технологіями LMS, хмарними сервісами, інструментами комунікації та цифрової оцінки навчальних досягнень.

Тест включав 20 запитань, що охоплювали такі аспекти: поняття і принципи змішаного навчання; основні моделі (ротація станцій, перевернутий клас, гнучке навчання тощо); знання про цифрові інструменти та сервіси (LMS

Moodle, Google Classroom, Canva, Padlet, Mentimeter тощо); методи зворотного зв'язку, оцінювання та формування індивідуальної освітньої траєкторії (додаток Г).

За результатами тестування 40 студентів магістратури кафедри педагогіки гуманітарно-педагогічного факультету Національного університету біоресурсів і природокористування України було встановлено такі показники: 25% студентів показали високий рівень знань (16–20 правильних відповідей); 50% — середній рівень (10–15 правильних відповідей); 25% — низький рівень (менше 10 правильних відповідей).

Середній показник становив 3,3 бала із 5 можливих, що свідчить про середній рівень сформованості когнітивного компонента готовності (рис.2.7).

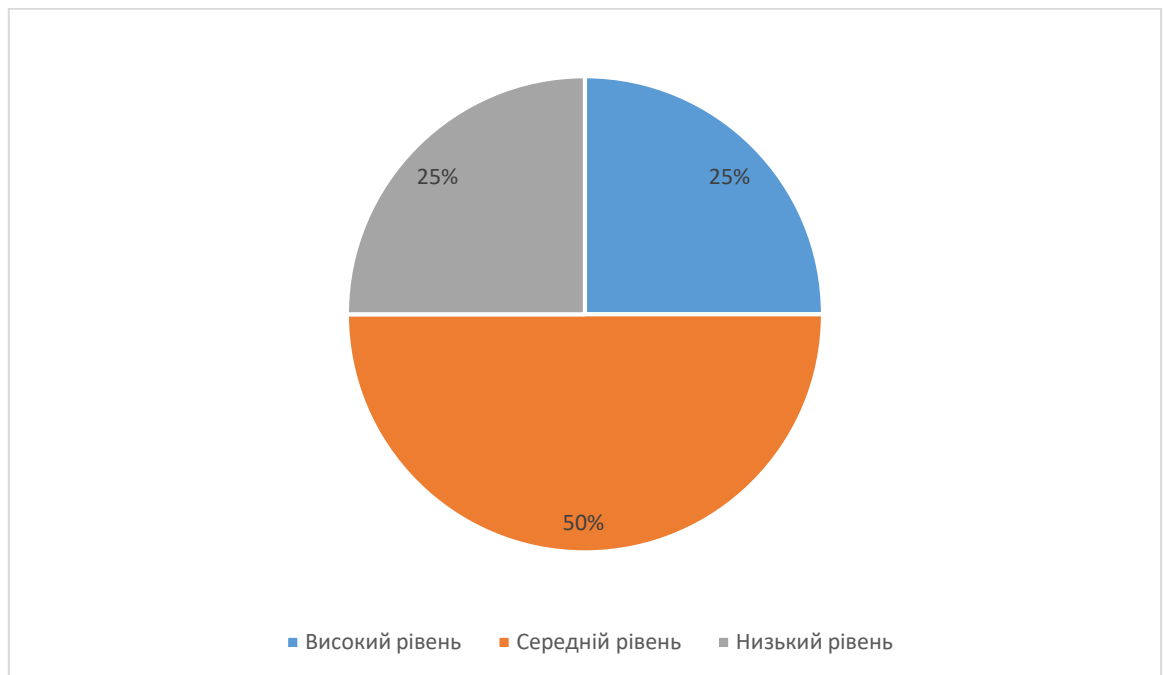


Рис.2.7. Результати тестування студентів магістратури щодо готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Отримані результати підтверджують, що більшість студентів мають базові знання про змішане навчання, проте не завжди здатні системно застосовувати їх для планування або реалізації навчального процесу.

Самооцінювання використовувалося для діагностики рефлексивного компонента готовності, тобто здатності студентів до самостійного аналізу власної діяльності, визначення сильних і слабких сторін у сфері цифрової

компетентності, планування шляхів самовдосконалення.

Цей метод дозволив встановити, наскільки адекватно студенти оцінюють власну готовність до роботи у змішаному середовищі та чи усвідомлюють потребу в подальшому професійному розвитку.

За результатами самооцінювання рівня сформованості рефлексивного компонента готовності було виявлено, що більшість студентів демонструють достатній рівень усвідомлення власних сильних і слабких сторін у сфері цифрової компетентності та розуміють необхідність подальшого професійного самовдосконалення.

Під час аналізу отриманих анкетних даних встановлено, що: 30% студентів мають високий рівень рефлексії — вони здатні самостійно аналізувати результати своєї діяльності, визначати напрями підвищення кваліфікації, активно застосовують самокорекцію та самооцінку в навчальному процесі; 50% продемонстрували середній рівень, який характеризується частковою здатністю до самоаналізу, фрагментарним усвідомленням труднощів і нерегулярним плануванням шляхів професійного розвитку; 20% показали низький рівень, що виявляється у відсутності чітких критеріїв самооцінювання, складнощах із визначенням власних потреб у сфері цифрової грамотності та низькою готовністю до змін (рис.2.8).

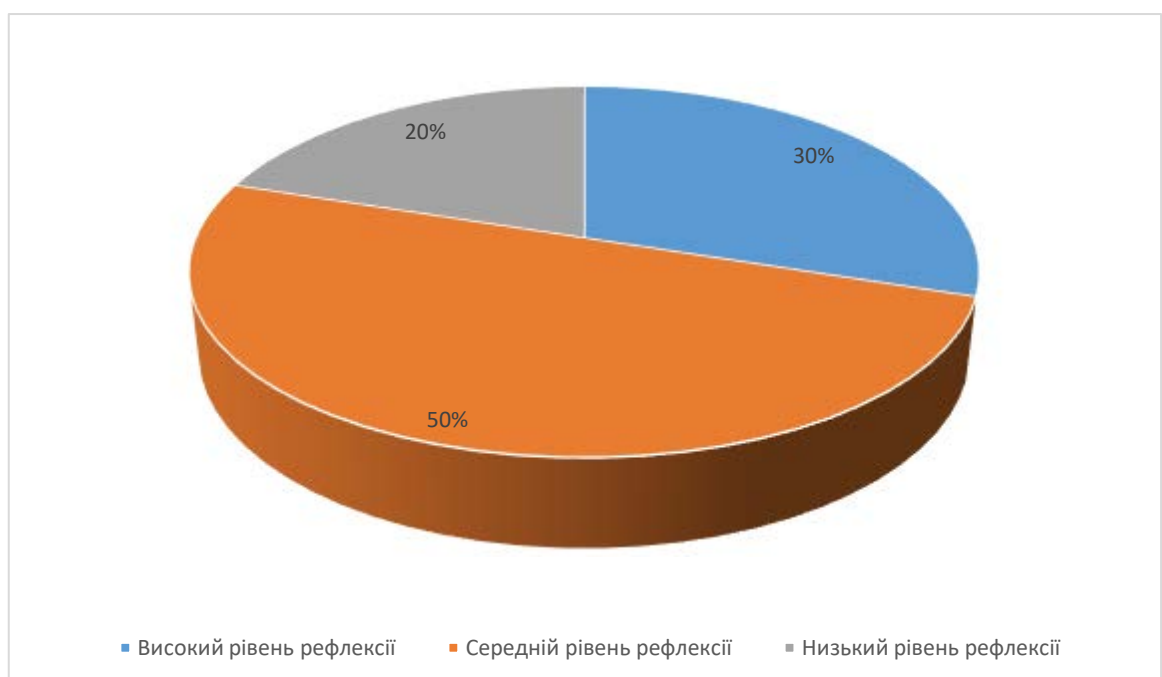


Рис.2.8. Результати самооцінювання студентів магістратури щодо готовності до роботи у змішаній формі навчання

Середній показник рефлексивного компоненту становив 3,6 бала із 5 можливих, що свідчить про достатній, але не стійкий рівень сформованості рефлексивних умінь.

Отримані результати вказують на те, що студенти загалом усвідомлюють важливість рефлексії у професійній діяльності, однак потребують цілеспрямованої підтримки у розвитку навичок самопостереження, самоаналізу та планування індивідуальної траєкторії професійного зростання в умовах змішаного навчання.

Експертне оцінювання проводилося за участю викладачів-практиків і науково-педагогічних працівників, які спостерігали за діяльністю студентів під час практики або виконання навчальних проєктів.

Експерти оцінювали рівень володіння майбутніми викладачами цифровими засобами навчання, уміння планувати заняття у змішаному форматі, організовувати зворотний зв'язок і підтримувати мотивацію студентів. Отримані результати дали змогу об'єктивізувати дані самооцінки й анкетування.

За результатами експертного оцінювання, проведеного за участю викладачів-практиків і науково-педагогічних працівників, було отримано об'єктивні дані щодо сформованості операційного компонента готовності майбутніх викладачів до реалізації змішаного навчання.

Оцінювання здійснювалося під час педагогічної практики та виконання навчальних проєктів, що дало змогу простежити рівень володіння студентами цифровими засобами навчання, уміння планувати заняття у змішаному форматі, організовувати ефективний зворотний зв'язок і підтримувати мотивацію здобувачів освіти.

За узагальненими висновками експертів встановлено, що 27% студентів продемонстрували високий рівень сформованості операційних умінь — вони впевнено використовують LMS-платформи, інтерактивні інструменти (Canva,

Mentimeter, Padlet), здатні інтегрувати онлайн- і офлайн-активності в єдиний навчальний сценарій; 55% студентів мають середній рівень — володіють основними цифровими інструментами, але потребують додаткової практики у плануванні гібридних занять і налагодженні двосторонньої комунікації; 18% студентів показали низький рівень — відчують труднощі з технічним налаштуванням ресурсів, побудовою логіки онлайн-заняття та застосуванням інтерактивних методів (рис.2.9).

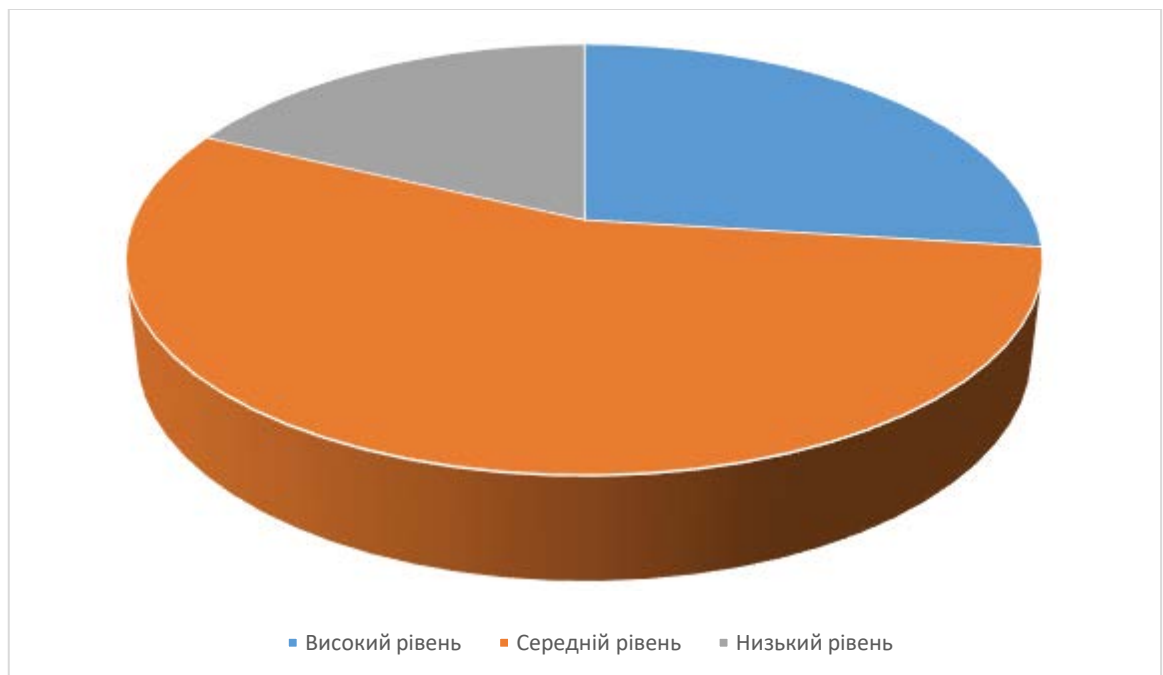


Рис.2.9. Результати експертного оцінювання студентів магістратури щодо готовності до роботи у змішаній формі навчання

Середній показник за результатами експертного оцінювання становив 3,5 бала із 5 можливих, що відповідає достатньому рівню сформованості операційного компонента готовності.

Отримані результати узгоджуються з даними самооцінки та тестування, що підтверджує їхню достовірність і вказує на загальну тенденцію до поступового підвищення практичної готовності майбутніх викладачів до впровадження змішаного навчання у професійну діяльність.

З метою підтвердження достовірності результатів діагностики було проведено аналіз навчальної документації студентів (портфоліо, індивідуальні завдання, проєктні роботи, результати педагогічної практики).

Цей метод дозволив простежити динаміку формування професійних умінь, зокрема здатності використовувати цифрові інструменти у навчанні, розробляти навчально-методичні матеріали для змішаного формату, здійснювати педагогічну взаємодію у віртуальному середовищі.

Застосування цього методу дало можливість простежити динаміку формування професійних умінь, зокрема здатності майбутніх викладачів використовувати цифрові інструменти у навчальному процесі, розробляти навчально-методичні матеріали для змішаного формату та ефективно здійснювати педагогічну взаємодію у віртуальному середовищі.

Результати аналізу засвідчили, що понад 35% студентів продемонстрували високий рівень професійної активності, системно використовували інноваційні онлайн-інструменти (Google Classroom, Padlet, Canva) у власних методичних розробках та під час проходження педагогічної практики; 50% студентів показали середній рівень, що характеризується частковим, але цілеспрямованим використанням цифрових технологій під час розроблення навчальних матеріалів; 15% студентів мають низький рівень сформованості практичних умінь, їхня документація свідчила про епізодичне використання ІКТ і недостатню інтеграцію цифрових елементів у навчальні сценарії (рис.2.10).

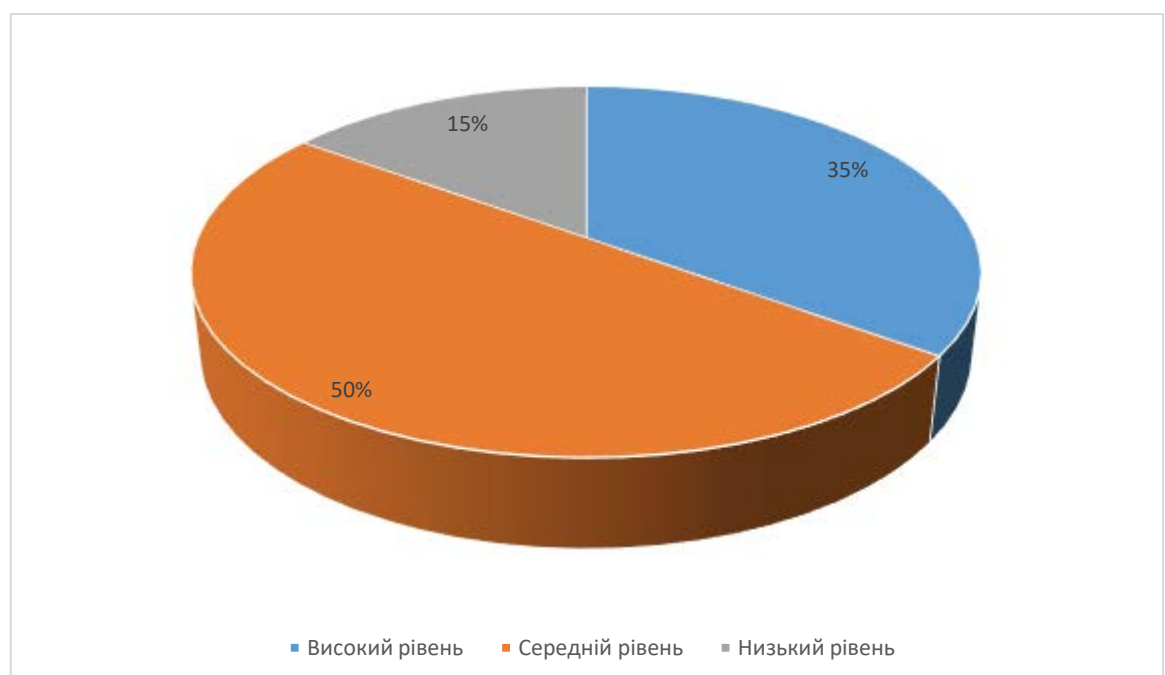


Рис.2.10. Результати аналізу навчальної документації студентів магістратури щодо готовності до роботи у змішаній формі навчання

Узагальнений середній показник становив 3,7 бала із 5 можливих, що свідчить про достатній рівень практичного опанування технологій змішаного навчання та підтверджує достовірність результатів, отриманих іншими діагностичними методами.

Таким чином, аналіз навчальної документації підтвердив позитивну динаміку формування професійної готовності студентів і узгодженість між рівнями їхніх когнітивних, операційних та рефлексивних показників.

Для кількісного аналізу результатів діагностики було застосовано статистичну обробку даних: обчислення середніх показників, відсоткових співвідношень, коефіцієнтів приросту. Для перевірки достовірності отриманих результатів і визначення статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп використовувалися варіаційно-статистичні методи.

Це дозволило підтвердити наукову обґрунтованість висновків і зробити кількісно верифіковану оцінку рівнів сформованості професійної готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Таким чином, проведення констатувального етапу дослідження дозволило не лише визначити вихідний рівень готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчальному середовищі, а й створити науково обґрунтовану базу для подальшої розробки та експериментальної перевірки педагогічних умов її формування.

2.2. Визначення критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання

Ефективне формування професійної готовності майбутніх педагогів до діяльності у змішаному навчальному середовищі потребує чітко визначених критеріїв, показників і рівнів її сформованості. Це дозволяє здійснювати

цілеспрямований моніторинг підготовки студентів, виявляти динаміку змін і визначати педагогічні умови, що забезпечують підвищення результативності освітнього процесу.

Узагальнення теоретичних положень та аналіз результатів констатувального етапу дослідження дали змогу розглядати професійну готовність майбутнього педагога до роботи у змішаній формі навчання як інтегративне особистісно-професійне утворення, яке відображає єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивно-оцінного компонентів. Відповідно до цього, визначення критеріїв і показників здійснювалося на основі структури готовності, підтвердженої емпіричними даними.

Нами були виокремлені наступні критерії та показники сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання.

Мотиваційно-ціннісний критерій відображає внутрішню готовність майбутніх педагогів до впровадження змішаного навчання, їхнє усвідомлення значущості цифрових технологій у професійній діяльності, прагнення до інновацій і саморозвитку та має наступні показники:

- позитивне ставлення до використання змішаного навчання;
- розуміння особистісних і професійних переваг цифровізації освіти;
- наявність внутрішньої мотивації до підвищення цифрової компетентності;
- ціннісне сприйняття інноваційних педагогічних технологій.

Когнітивний критерій характеризує систему знань студентів щодо сутності, принципів і моделей змішаного навчання, педагогічного дизайну та цифрових інструментів. Показниками когнітивного критерію було визначено:

- рівень знань теоретичних основ змішаного навчання;
- рівень обізнаності студентів магістратури з сучасними цифровими платформами (Moodle, Google Classroom, Zoom, Padlet, Mentimeter тощо);

- розуміння методів організації навчальної взаємодії в онлайн- та офлайн-середовищах;
- здатність проєктувати структуру змішаного курсу.

Операційно-діяльнісний критерій дозволяє виявити рівень практичної готовності студентів до використання технологій змішаного навчання у власній педагогічній діяльності. Його показники:

- уміння працювати з LMS-платформами;
- здатність створювати інтерактивні навчальні матеріали (вікторини, візуалізації, відеоінструкції);
- організація комунікації та взаємодії студентів у цифровому середовищі;
- уміння здійснювати онлайн-оцінювання та надавати зворотний зв'язок.

Рефлексивно-оцінний критерій характеризує здатність майбутніх педагогів до самоспостереження, самооцінки та самокорекції власної діяльності у змішаному середовищі та виявляється у таких показниках:

- адекватне усвідомлення власного рівня готовності до роботи у змішаному форматі;
- здатність до самостійного аналізу педагогічних дій;
- вміння планувати особисту траєкторію професійного розвитку;
- готовність до безперервного самовдосконалення.

Таким чином, професійна готовність майбутнього педагога до роботи у змішаній формі навчання найкраще розглядається як цілісний феномен, що поєднує мотиваційну спрямованість, когнітивну обізнаність, діяльнісну активність та рефлексивну саморегуляцію.

Щодо рівнів сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання нами було виокремлено три рівні: високий, середній і низький. Їх визначення ґрунтується на якісно-кількісному аналізі показників за всіма критеріями (табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Критерії, показники та рівні сформованості професійної готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання

Критерій	Показники	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Мотиваційно-ціннісний	Позитивне ставлення, внутрішня мотивація, професійна спрямованість	Усвідомлює значущість змішаного навчання, активно проявляє ініціативу, демонструє стійку професійну мотивацію	Має загалом позитивне ставлення, однак недостатньо активний у саморозвитку	Мотивація ситуативна, домінує зовнішній контроль, не проявляє інтересу до інновацій
Когнітивний	Знання сутності, принципів, моделей, цифрових інструментів	Має системні знання про змішане навчання, вільно орієнтується у цифрових технологіях, здатний проектувати курси	Має загальні знання, орієнтується у базових поняттях, потребує підтримки при застосуванні	Має фрагментарні знання, не розуміє сутності змішаного навчання, не володіє цифровими інструментами
Операційно-діяльнісний	Практичні вміння використання технологій	Упевнено використовує платформи, створює інтерактивні ресурси, організовує комунікацію	Використовує окремі інструменти під керівництвом викладача, має обмежений досвід	Відчуває труднощі у роботі з цифровими інструментами, не здатний організувати діяльність у змішаному форматі
Рефлексивно-оцінний	Самоаналіз, самокорекція, планування розвитку	Здатний до системного самоаналізу, самостійно визначає напрями професійного вдосконалення	Усвідомлює потребу у саморозвитку, але потребує зовнішньої підтримки	Не усвідомлює власних прогалин, не аналізує результати діяльності

Узагальнюючи отримані результати констатувального етапу, можна стверджувати, що більшість студентів-магістрантів мають середній рівень професійної готовності до роботи у змішаному форматі навчання (67,5%), що свідчить про наявність базових знань і мотивації, але недостатню сформованість практичних умінь і рефлексивних навичок.

Зокрема, найвищі результати виявлено за мотиваційним (3,8 бала) і рефлексивним (3,6 бала) компонентами, тоді як операційно-діяльнісний компонент залишається найменш сформованим (2,9 бала). Це обґрунтовує необхідність розроблення педагогічних умов, спрямованих на формування практичної та технологічної складової готовності майбутніх педагогів.

Отже, сформована система критеріїв, показників і рівнів стала основою для розроблення моделі та експериментальної перевірки педагогічних умов формування готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаній формі навчання, результати якої розглядаються у наступному розділі.

2.3. Узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Розвиток цифрової педагогіки та розширення можливостей електронного освітнього середовища зумовлюють переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів. У контексті забезпечення якості змішаного навчання особливого значення набуває формування інтегрованої готовності педагогічних кадрів, яка поєднує технологічну, методичну, комунікативну та рефлексивну компетентності.

Аналіз вітчизняного досвіду показує, що українські заклади вищої освіти поступово переходять від епізодичного використання цифрових інструментів до системної інтеграції технологій змішаного навчання у програми підготовки педагогічних спеціальностей. Зокрема, у Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Київському університеті імені Бориса Грінченка, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка реалізуються курси й освітні модулі, спрямовані на розвиток цифрової грамотності викладачів, опанування LMS-платформ (Moodle, Google Classroom), застосування інструментів педагогічного дизайну та аналітики навчальних даних.

Вітчизняні дослідники (О. Бугайчук, Н. Морзе, О. Спірін, В. Кухаренко, Л. Петухова, І. Глазунова та ін.) наголошують, що ефективна підготовка майбутніх педагогів до змішаного навчання можлива лише за умови комплексного поєднання трьох напрямів:

- *психолого-педагогічного*, що формує розуміння закономірностей онлайн- і офлайн-взаємодії;
- *технологічного*, орієнтованого на практичне опанування цифрових інструментів;
- *методичного*, пов'язаного з проектуванням інтегрованих освітніх курсів.

Зарубіжний досвід демонструє, що в країнах із розвиненими системами вищої освіти (США, Канада, Велика Британія, Фінляндія, Нідерланди, Австралія) підготовка викладачів до змішаного навчання розглядається як обов'язковий компонент педагогічної освіти.

Так, у США та Канаді діють програми Blended Learning Essentials (University of Illinois, University of British Columbia), у межах яких майбутні викладачі опановують стратегії фасилітації онлайн-груп, розроблення мультимодальних навчальних курсів, використання систем аналітики навчальних досягнень (Learning Analytics).

У Великій Британії (Open University, University of London) підготовка педагогів зорієнтована на принципи Digital Pedagogy та Constructive Alignment, які передбачають узгодженість між навчальними цілями, видами діяльності та формами оцінювання у змішаному форматі.

Фінляндія та Нідерланди роблять акцент на розвитку рефлексивної культури викладача, здатного проектувати власне навчальне середовище, обирати оптимальне поєднання технологій і забезпечувати інклюзивність освітнього процесу.

Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дозволяє виокремити кілька спільних тенденцій:

1. Змішане навчання розглядається не як тимчасова альтернатива

традиційному формату, а як повноцінна освітня модель.

2. Підготовка майбутніх викладачів має бути міждисциплінарною, спиратися на партнерство педагогів і IT-фахівців.
3. Значна увага приділяється розвитку практичного досвіду, симуляцій, цифрових майстерень і навчальних лабораторій (Digital Learning Labs).
4. Особистісно-орієнтований підхід реалізується через індивідуальні траєкторії професійного розвитку викладачів.

Порівняльний аналіз вітчизняного та зарубіжного досвіду дозволяє зробити кілька узагальнень.

По-перше, в обох підходах простежується тенденція до інтеграції цифрової компетентності в структуру професійної підготовки викладача.

По-друге, і в Україні, і за кордоном важливою умовою є створення цифрового освітнього простору університету, який забезпечує постійний доступ студентів до ресурсів, взаємодії та підтримки.

По-третє, зарубіжний досвід демонструє вищий рівень інституційної підтримки — наявність центрів підвищення кваліфікації з цифрової педагогіки, програм менторства та практико-орієнтованого навчання.

Для НУБіП України цінним є запозичення найкращих практик формування цифрової педагогічної культури викладача, створення внутрішніх шкіл цифрової педагогіки, розширення міжкафедральної взаємодії та інтеграції цифрових компонентів у магістерські програми. Саме така модель сприятиме підвищенню ефективності підготовки майбутніх викладачів гуманітарно-педагогічного факультету до професійної діяльності у змішаному навчальному середовищі. Таким чином, узагальнення досвіду підтверджує, що ефективна підготовка майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі вимагає створення педагогічної екосистеми, у якій поєднуються сучасні освітні технології, методична підтримка, наукове консультування та можливості безперервного професійного зростання. Ці положення стають підґрунтям для розроблення власної моделі формування готовності майбутніх викладачів до реалізації змішаного навчання, що представлено у наступному

розділі дослідження.

Наприклад, такою моделлю може стати комплексна система професійного розвитку, що передбачає послідовне поєднання теоретичної підготовки з практичною діяльністю у цифровому середовищі, модульних курсів із розвитку цифрової педагогічної компетентності, наставництва досвідчених викладачів та інтеграції інноваційних технологій у навчальні програми. Вона має забезпечити формування у майбутніх педагогів не лише технічних навичок роботи зі змішаним навчанням, а й умінь ефективно проектувати навчальний процес, адаптувати методичні підходи до різних форматів навчання та підтримувати мотивацію студентів у цифровому середовищі.

Розроблення та апробація такої моделі у НУБіП України дозволить не лише підвищити якість підготовки викладачів, а й створити системні умови для безперервного професійного розвитку в умовах швидкої цифровізації освітнього процесу. Саме ці аспекти будуть детально нами розглянуті у наступному розділі, де висвітлюються педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчанні.

Таким чином, узагальнення наукового досвіду підтверджує, що ефективна підготовка майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі вимагає створення педагогічної екосистеми, у якій поєднуються сучасні освітні технології, методична підтримка, наукове консультування та можливості безперервного професійного зростання. Ці положення стають підґрунтям для розроблення власної моделі формування готовності майбутніх викладачів до реалізації змішаного навчання, що представлено у наступному розділі дослідження.

Висновки до другого розділу

Проведене дослідження сучасного стану підготовки майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання дозволило окреслити ключові тенденції, проблеми та перспективи у цій сфері. Аналіз вітчизняних та зарубіжних джерел засвідчив, що ефективна підготовка педагогів потребує поєднання традиційних освітніх методик із сучасними цифровими технологіями, активного використання гейміфікації, мікролернінгу, інтерактивних платформ і дистанційних ресурсів. Особливо цінним для НУБіП України є запровадження внутрішніх шкіл цифрової педагогіки, створення міжкафедральних освітніх програм та інтеграція цифрових компонентів у магістерські курси, що сприяє формуванню комплексної цифрової педагогічної компетентності майбутніх викладачів.

У процесі аналізу були визначені основні критерії, показники та рівні готовності майбутніх педагогів до роботи у змішаному навчальному середовищі. До ключових критеріїв належать: педагогічна компетентність у цифровому середовищі, методична гнучкість та адаптивність, здатність ефективно використовувати сучасні освітні технології, а також уміння мотивувати студентів і підтримувати їхню активність у різних форматах навчання. Виявлено, що рівні сформованості готовності мають прогресивний характер і залежать як від наявного рівня цифрової компетентності, так і від системності педагогічної підготовки та можливостей безперервного професійного розвитку.

Результати констатувального експерименту підтвердили, що наявний рівень готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчальному середовищі є неоднорідним. Так, більшість студентів демонструє достатній рівень сформованості цифрової компетентності та базових методичних навичок, однак спостерігається відставання у сфері інтеграції цифрових технологій у власну педагогічну практику та вмінні організувати активну взаємодію студентів у змішаному форматі. Найбільш проблемними виявилися

такі показники, як здатність до самостійного створення цифрових освітніх ресурсів, адаптація навчальних матеріалів до змішаного формату та використання методів оцінювання, що враховують різні форми навчання.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що ефективна підготовка майбутніх викладачів у НУБіП України до реалізації змішаного навчання вимагає створення комплексної педагогічної екосистеми. Ця екосистема має забезпечувати поєднання теоретичних знань, практичних навичок, методичного супроводу, наставництва, наукового консультування та можливостей для безперервного професійного зростання. Формування такої екосистеми сприяє розвитку готовності викладачів не лише до використання змішаних форм навчання, але й до інтеграції інноваційних підходів у власну педагогічну практику.

Таким чином, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду, аналіз критеріїв та рівнів готовності майбутніх викладачів створює теоретичну основу для розроблення власної моделі підготовки педагогів НУБіП України до роботи у змішаному форматі, яка буде представлена та деталізована у наступному розділі дослідження.

РОЗДІЛ 3

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ДО РОБОТИ У ЗМІШАНІЙ ФОРМІ НАВЧАННЯ

3.1. Педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Результати проведеної у другому розділі емпіричної діагностики засвідчили, що рівень готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання є неоднорідним та переважно середнім за основними компонентами — мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним і рефлексивним.

Зокрема, для більшості студентів педагогічних спеціальностей характерною є обмежена мотивація до використання інноваційних освітніх технологій, недостатнє розуміння методологічних засад змішаного навчання, труднощі в поєднанні традиційних і цифрових форм взаємодії зі студентами, а також низький рівень саморефлексії щодо власної професійної готовності.

Отримані результати підтвердили, що формування готовності до роботи у змішаній формі потребує цілісного педагогічного забезпечення, орієнтованого не лише на засвоєння технологічних навичок, а й на розвиток комплексної педагогічної компетентності, яка включає мотиваційно-ціннісне ставлення до цифровізації освіти, знання педагогічних основ змішаного навчання, володіння інтерактивними технологіями, а також здатність до саморозвитку й критичного аналізу власного досвіду.

Тому постає необхідність створення системи педагогічних умов, яка б забезпечила інтеграцію цих компонентів у процес професійної підготовки. Йдеться не лише про окремі організаційно-методичні заходи, а про цілісну педагогічну систему, у межах якої середовище, зміст, методи, форми і технології навчання взаємодіють для досягнення спільної мети — формування

готовності майбутнього викладача до ефективної роботи у змішаному форматі освітнього процесу.

У психолого-педагогічній науці поняття «педагогічні умови» є одним із базових при проектуванні освітнього процесу. Проте дослідники трактують дане поняття по-різному, що зумовлює потребу у визначенні змісту цього поняття саме в контексті підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Загалом під педагогічними умовами більшість науковців (В. Андрущенко, О. Пехота, О. Сисоєва, І. Зязюн, Н. Ничкало, О. Савченко) розуміють сукупність взаємопов'язаних об'єктивних і суб'єктивних факторів освітнього середовища, які створюють сприятливі передумови для ефективного перебігу педагогічного процесу та досягнення його цілей [29; 36].

Так, за визначенням О. Сисоєвої, педагогічні умови — це «сукупність педагогічно доцільних заходів, прийомів і обставин, які забезпечують функціонування та розвиток освітнього процесу відповідно до поставлених завдань» [13].

Н. Ничкало підкреслює, що педагогічні умови — це «система взаємопов'язаних факторів, що детермінують ефективність формування професійних якостей особистості» [34].

І. Зязюн акцентує увагу на тому, що педагогічні умови мають не лише організаційний, а й ціннісно-особистісний характер, оскільки створюють середовище професійного зростання суб'єкта освітньої діяльності [25].

Таким чином, педагогічні умови можна розглядати як цілеспрямовано створене поєднання освітніх впливів, середовищних чинників і організаційно-методичних засобів, які забезпечують формування певних якостей, компетентностей чи готовності майбутнього фахівця [29; 36; 13; 25; 34].

На основі аналізу наукових підходів до визначення поняття «педагогічні умови», у межах даного дослідження, нами запропоновано власне трактування цього поняття у контексті підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчанні.

Зокрема, *педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчанні* - це сукупність взаємопов'язаних організаційних, методичних, технологічних та ціннісно-особистісних факторів освітнього середовища, які створюють сприятливі передумови для формування професійної готовності викладача до реалізації змішаного формату навчання. Вони забезпечують розвиток цифрової компетентності, методичної майстерності, здатності до адаптації сучасних освітніх технологій та безперервного професійного зростання.

У межах даного дослідження педагогічні умови нами також розглядаються як основа для визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів, що дозволяє системно оцінювати ефективність підготовки у змішаному освітньому середовищі.

У контексті підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання педагогічні умови набувають інноваційного характеру. Вони мають сприяти не лише опануванню студентами сучасних цифрових інструментів, а передусім — розвитку здатності до інтеграції педагогічного й технологічного досвіду, рефлексії власної діяльності, творчого застосування інноваційних підходів у змінених освітніх середовищах.

Отже, під педагогічними умовами формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних організаційних, змістово-методичних і психолого-педагогічних чинників, що створюють сприятливі можливості для становлення професійної компетентності викладача, його готовності до гнучкої, адаптивної й технологічно обґрунтованої освітньої діяльності.

Розроблення педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання спирається на комплекс взаємодоповнюючих методологічних підходів, що забезпечують системність, наукову обґрунтованість і практичну результативність дослідження. Найбільш значущими серед них виступають системний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний та особистісно орієнтований підходи.

Системний підхід дає змогу розглядати процес підготовки майбутніх викладачів як цілісну, динамічну систему, що складається з взаємопов'язаних елементів: цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання, суб'єктів освітньої взаємодії та результатів.

У межах цього підходу готовність до роботи у змішаній формі постає як інтегральне утворення, у структурі якого взаємодіють мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти.

Педагогічні умови в системному контексті розглядаються як механізми внутрішньої узгодженості системи підготовки, що забезпечують узгодження цілей, змісту й технологій навчання з реальними запитами цифрової освіти.

Застосування системного підходу дозволяє:

- забезпечити цілісність процесу формування готовності;
- створити умови для інтеграції традиційного та цифрового компонентів підготовки;
- визначити педагогічні умови як структурні елементи системи, які забезпечують її ефективне функціонування.

Компетентнісний підхід є провідним у сучасній педагогічній теорії та практиці підготовки викладачів. Він передбачає спрямування освітнього процесу на формування професійних компетентностей, що інтегрують знання, уміння, цінності, досвід та готовність до діяльності у різних контекстах.

У контексті змішаного навчання компетентнісний підхід набуває особливої ваги, адже саме компетентність забезпечує здатність майбутнього викладача гнучко діяти у цифрово-орієнтованому освітньому середовищі, поєднувати педагогічні, інформаційно-комунікаційні та соціально-психологічні складові своєї діяльності.

Відповідно, педагогічні умови мають бути спрямовані на формування таких ключових компетентностей, як:

- **педагогічна** (здатність проектувати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням особливостей студентів і цілей освіти);\
- **цифрова** (уміння використовувати ІКТ для створення, управління та

- оцінювання освітнього контенту);
- **комунікативна** (здатність до ефективної взаємодії у віртуальному й очному форматах);
- **рефлексивна** (здатність до самооцінки, саморозвитку, удосконалення професійної діяльності).

Діяльнісний підхід ґрунтується на ідеї, що розвиток особистості, її готовності та компетентностей відбувається у процесі активної, свідомої діяльності. Для майбутнього викладача це означає не пасивне засвоєння знань, а практичне опанування педагогічних і цифрових технологій шляхом діяльнісного включення у моделювання змішаних форматів навчання.

У межах цього підходу педагогічні умови повинні стимулювати:

- включення студентів у практикоорієнтовані форми діяльності (створення цифрових курсів, проведення занять у змішаному форматі, розроблення інтерактивних матеріалів);
- самостійне та дослідницьке навчання, що формує здатність до пошуку нових педагогічних рішень;
- розвиток професійної активності й відповідальності за результат освітнього процесу.

Таким чином, діяльнісний підхід підкреслює, що готовність до роботи у змішаній формі не може бути сформована лише теоретично — вона формується через діяльність, досвід і рефлексію власної практики.

Акмеологічний підхід розкриває підготовку майбутніх викладачів як процес саморозвитку та професійного самовдосконалення, спрямований на досягнення найвищих рівнів педагогічної майстерності.

З позицій цього підходу педагогічні умови повинні створювати мотиваційне середовище, яке стимулює прагнення студента до професійного зростання, самореалізації, формування авторської педагогічної позиції.

У контексті змішаного навчання акмеологічний підхід сприяє:

- розвитку внутрішньої мотивації до опанування інноваційних технологій;

- формуванню здатності до безперервного професійного вдосконалення;
- орієнтації на досягнення високого рівня педагогічної культури та творчості у цифровому освітньому просторі.

Особистісно орієнтований підхід забезпечує гуманістичну спрямованість підготовки майбутніх викладачів, виходячи з визнання унікальності, суб'єктності та самоцінності кожного студента.

У змішаному навчанні цей підхід набуває особливої актуальності, оскільки цифрове середовище потребує не лише технологічної, а й психолого-педагогічної адаптації учасників освітнього процесу.

Педагогічні умови, розроблені на основі цього підходу, мають забезпечувати:

- індивідуалізацію освітніх траєкторій студентів;
- підтримку автономності та відповідальності в навчанні;
- створення комфортного психологічного клімату, що сприяє професійному саморозкриттю.

Таким чином, особистісно орієнтований підхід сприяє формуванню у майбутнього викладача гуманістичної педагогічної позиції, яка є основою ефективної взаємодії у змішаному форматі навчання.

Комплексне застосування системного, компетентнісного, діяльнісного, акмеологічного та особистісно орієнтованого підходів створює інтегративне методологічне підґрунтя для проектування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів.

Таке поєднання дозволяє розглядати змішане навчання не лише як технологічну інновацію, а як нову парадигму освітньої діяльності, у якій провідну роль відіграє педагог як творець, фасилітатор, наставник і дослідник власної практики.

З огляду на методологічні засади, ефективність запропонованих педагогічних умов визначається за такими критеріями:

1. **Системність:** узгодженість педагогічних умов між собою та їхня інтеграція в загальну структуру підготовки викладачів.

2. **Інтегративність:** поєднання теоретичного, практичного й технологічного аспектів формування готовності.
3. **Результативність:** спрямованість на досягнення вимірюваних змін у рівнях сформованості компонентів готовності.
4. **Гнучкість:** здатність педагогічних умов адаптуватися до динамічних змін освітнього середовища, технологій і потреб студентів.

Застосування цих критеріїв забезпечує можливість оцінити не лише доцільність, а й реальну ефективність педагогічних умов у процесі підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Аналіз попередніх досліджень демонструє, що педагогічні умови формування професійної готовності здебільшого групуються за напрямками:

- **професійно-педагогічна підготовка** (Гончаренко, Сисоєва, Князян) — передбачає створення умов для розвитку педагогічної рефлексії, педагогічного мислення, професійної самосвідомості;
- **інформаційно-цифрова підготовка** (Дичківська, Ніколаєва, Ващенко) — орієнтується на формування інформаційної культури, цифрової грамотності, здатності використовувати ІКТ у навчальному процесі;
- **інноваційна підготовка** (Сорокіна, Князян) — передбачає створення навчально-творчого середовища, у якому розвиваються дослідницькі вміння, креативність, готовність до педагогічних експериментів.

Порівняльний аналіз цих підходів дає підстави стверджувати, що не всі визначені в попередніх роботах педагогічні умови повною мірою відповідають контексту змішаного навчання. Наприклад, умови, спрямовані лише на формування загальної педагогічної компетентності, не враховують потреб у цифровій взаємодії, гнучкому плануванні освітніх траєкторій і підтримці студентської саморегуляції у віртуальному середовищі.

Отже, релевантними для змішаного навчання є ті педагогічні умови, які:

- забезпечують інтеграцію традиційних і цифрових форм педагогічної діяльності;
- створюють середовище педагогічної взаємодії в онлайн- і офлайн-

режимах;

- сприяють розвитку рефлексивної та комунікативної готовності викладача до роботи у цифровому просторі;
- забезпечують варіативність навчальних стратегій і підтримку індивідуальних освітніх маршрутів студентів.

Таким чином, аналіз наукових підходів дозволяє зробити висновок, що сучасна модель педагогічних умов має бути системно інтегрованою, технологічно адаптованою та зорієнтованою на розвиток інноваційної культури майбутнього викладача. Ці положення стають концептуальною основою для визначення авторської системи педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання.

Вихідним етапом у визначенні педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання стали результати здійснено нами емпіричного аналізу, які засвідчили наявність низьких показників за когнітивним, мотиваційним та рефлексивним компонентами готовності. Це проявлялося у недостатньому володінні цифровими технологіями, низькому рівні інтеграції цифрових інструментів у методику викладання, поверхневому розумінні специфіки взаємодії зі студентами у віртуальному просторі. Зазначені недоліки зумовлюють потребу у створенні цілісної системи педагогічних умов, спрямованих на гармонійне поєднання традиційних і цифрових складників професійної підготовки викладача.

Розроблення такої системи спирається на три методологічні орієнтири:

1. Результати емпіричних досліджень, що визначили «проблемні зони» професійної готовності.
2. Сучасні освітні концепції (компетентнісна, інноваційна, андрагогічна, цифрова освіта), які задають нові вимоги до підготовки педагогів.
3. Державні та європейські стандарти цифрової компетентності викладача (DigCompEdu, Концепція розвитку цифрових компетентностей громадян України, 2021).

Виходячи з цього, нами сформульовано авторський перелік педагогічних

умов, що, на нашу думку, забезпечують ефективне формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання (табл.3.1).

Таблиця 3.1.

Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Назва педагогічної умови	Сутність	Мета	Механізми реалізації	Очікувані результати
Інтеграція цифрово-методичної підготовки у зміст педагогічних дисциплін	Забезпечення органічного включення цифрових технологій, онлайн-платформ і засобів візуалізації навчальної інформації у зміст базових педагогічних курсів.	Сформувати цілісне уявлення про сучасну цифрову педагогіку, розвинути вміння добирати, адаптувати та створювати навчальний контент для змішаного формату.	- Розроблення модулів «Цифрова дидактика», «Освітні ІКТ у роботі викладача»;- Упровадження проєктних завдань із розроблення онлайн-курсів, інтерактивних занять;- Використання LMS (Moodle, Google Classroom) як навчального середовища.	Підвищення когнітивного компоненту готовності (знання про методи, платформи, інструменти змішаного навчання); розвиток операційного компоненту (здатність їх практично застосовувати).
Організація навчального процесу на засадах міждисциплінарної інтеграції та практикоорієнтованості	Поєднання знань із педагогіки, психології, ІТ, комунікацій, управління освітою для формування комплексного бачення змішаного навчання.	Наблизити освітній процес до реальних умов діяльності сучасного викладача, підготувати студентів до гнучкого переходу між форматами навчання.	- Проведення інтегрованих занять педагогічного та ІТ-змісту;- Участь у міжкафедральних або міжуніверситетських освітніх проєктах;- Педагогічні практики у закладах, що впроваджують змішане навчання.	Розвиток мотиваційного та операційного компонентів готовності; підвищення здатності до адаптації у нових педагогічних умовах.
Формування готовності до самоосвіти та саморефлексії у	Розвиток здатності самостійно оновлювати	Забезпечити безперервність професійног	- Застосування індивідуальних освітніх траєкторій;-	Посилення рефлексивного компоненту готовності;

змішаному навчанні	знання, оцінювати власний професійний прогрес, критично осмислювати педагогічний досвід.	о розвитку викладача в умовах постійних технологічних змін.	Ведення електронного портфоліо (e-portfolio);- Використання методів рефлексивного аналізу та самооцінювання.	формування потреби у постійному професійному саморозвитку.
Створення навчально-цифрового середовища для моделювання змішаних форматів викладання	Розгортання інтегрованого цифрового простору навчального закладу, який дозволяє студентам апробувати різні моделі змішаного навчання.	Створити умови для практичного відпрацювання навичок організації освітнього процесу у змішаному форматі.	- Упровадження навчальних платформ із віртуальними класами, форумами, блогами; - Проведення тренінгів і воркшопів із цифрової педагогіки; - Симуляційні заняття, де студенти виступають у ролі викладачів.	Розвиток операційно-діяльнісного та комунікативного компонентів готовності; підвищення впевненості у використанні цифрових технологій.
Упровадження тьюторського та наставницького супроводу студентів у процесі педагогічної практики	Організація системи педагогічної підтримки студентів з боку досвідчених викладачів-наставників і тьюторів під час апробації змішаних форматів навчання.	Забезпечити рефлексивний аналіз педагогічного досвіду, надати зворотний зв'язок і професійну підтримку у процесі формування нових умінь.	- Тьюторські консультації під час педагогічної практики; - Обговорення педагогічних кейсів; - Розроблення індивідуальних карт професійного зростання.	Зміцнення мотиваційного та рефлексивного компонентів готовності; підвищення рівня професійної самосвідомості.

Зазначені умови мають системний, взаємодоповнювальний характер. Інтеграція цифрово-методичної підготовки є базою для практикоорієнтованої діяльності; створення навчально-цифрового середовища забезпечує технологічну основу для реалізації всіх інших умов; формування самоосвітньої компетентності та тьюторська підтримка підсилюють рефлексивний і мотиваційний аспекти готовності. Така взаємодія створює

єдиний педагогічний простір розвитку професійної готовності викладача.

Отже, визначені педагогічні умови становлять цілісну систему, яка охоплює всі структурні компоненти готовності:

- **мотиваційний** — через розвиток внутрішньої потреби у професійному вдосконаленні;
- **когнітивний** — через опанування теоретико-методичних знань цифрової педагогіки;
- **операційний** — через практичне застосування змішаних технологій навчання;
- **рефлексивний** — через самостереження, аналіз і корекцію власної діяльності.

Таким чином, розроблена система педагогічних умов створює методологічне підґрунтя для побудови моделі формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання та потребує подальшої експериментальної перевірки, що й стане предметом нашого подальшого дослідження.

3.2. Організація та етапи педагогічного експерименту

Модель формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання розроблена нами на основі системного, компетентнісного, діяльнісного та аксіологічного підходів. Вона відображає взаємозв'язок мети, змісту, етапів, педагогічних умов, методів, засобів і результатів підготовки студентів. Ключова ідея моделі полягає у цілісному поєднанні цифрово-методичної, когнітивної, практикоорієнтованої та рефлексивної підготовки майбутнього викладача (табл. 3.2).

Таблиця 3.2.

Структура моделі формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Компонент моделі	Зміст
Мета	Формування готовності майбутніх викладачів до ефективної діяльності у змішаній формі навчання, що передбачає розвиток мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів готовності.
Методологічні підходи	Системний, компетентнісний, діяльнісний, середовищний, інтеграційний.
Принципи реалізації	інтеграції теорії та практики; інноваційності; суб'єктності; міждисциплінарності; рефлексивності; професійної мобільності.
Педагогічні умови	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтеграція цифрово-методичної підготовки у зміст педагогічних дисциплін. 2. Організація міждисциплінарної та практикоорієнтованої підготовки. 3. Формування готовності до самоосвіти та саморефлексії. 4. Створення навчально-цифрового середовища. 5. Тьюторський і наставницький супровід під час практики.
Форми роботи	лекції з елементами онлайн-взаємодії; інтегровані заняття; вебінари; тренінги; педагогічна практика; проєктна діяльність; самостійна робота в LMS.
Очікувані результати	Зростання рівня сформованості компонентів готовності: мотиваційного (усвідомлення значущості змішаного навчання), когнітивного (знання цифрових технологій та дидактики), операційного (уміння реалізовувати змішане навчання), рефлексивного (здатність до самоаналізу та розвитку).

Експериментальна перевірка моделі формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання здійснювалася поетапно та передбачала три основні етапи: констатувальний, формувальний і контрольньо-узагальнювальний. Кожен із них мав власну мету, зміст діяльності та очікувані результати.

1. Констатувальний етап

Метою констатувального етапу було виявлення вихідного рівня сформованості готовності студентів до професійної діяльності у змішаній формі навчання.

На цьому етапі здійснювався комплекс діагностичних процедур, який включав анкетування, тестування, самооцінювання, аналіз навчальних досягнень та педагогічне спостереження.

Оцінювання проводилося за основними компонентами готовності — мотиваційним, когнітивним, операційним і рефлексивним.

Отримані результати дали змогу визначити початкові показники рівнів сформованості готовності та окреслити напрями подальшої формувальної роботи. Крім того, було виокремлено контрольну та експериментальну групи, порівнянні за основними характеристиками (кількістю студентів, спеціальністю, рівнем попередньої підготовки).

2. Формувальний етап

На формувальному етапі відбувалася реалізація педагогічних умов, визначених у моделі формування готовності, шляхом організації навчального процесу на основі поєднання теоретичної, практичної та цифрово-методичної підготовки студентів.

Основними напрямами діяльності були:

- інтеграція елементів цифрової дидактики в навчальні дисципліни педагогічного циклу;
- проведення інтегрованих занять та проєктів міждисциплінарного характеру;
- активне використання навчальних онлайн-платформ (Moodle, Google Classroom, Zoom, Mentimeter тощо);
- залучення студентів до розроблення власних освітніх продуктів (мінікурсів, відеоуроків, інтерактивних занять);
- упровадження тьюторського та наставницького супроводу під час педагогічної практики.

Реалізація цих форм і методів сприяла активізації навчальної мотивації, зростанню рівня цифрової компетентності, розвитку навичок самоосвіти та саморефлексії, а також підвищенню здатності студентів гнучко адаптуватися до умов змішаного навчання.

3. Контрольно-узагальнювальний етап

Метою контрольно-узагальнювального етапу було визначення динаміки змін у рівнях сформованості готовності студентів після реалізації педагогічних умов та перевірка ефективності запропонованої моделі.

Для цього проводилася повторна діагностика за тими самими

критеріями, що й на констатувальному етапі. Порівняльний аналіз результатів у контрольній та експериментальній групах здійснювався за допомогою статистичних методів (коефіцієнт приросту, критерій Стюдента, рангові співвідношення).

Отримані дані підтвердили позитивну динаміку у формуванні всіх компонентів готовності — мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного.

Зокрема, спостерігалось підвищення інтересу студентів до використання змішаних форматів навчання, покращення їхніх практичних умінь, зростання рівня самостійності, відповідальності та здатності до професійного саморозвитку.

Результати експерименту засвідчили, що запропонована модель і педагогічні умови мають практичну ефективність, а їх реалізація забезпечує комплексне формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчальному середовищі.

Критерії та показники результативності нашої моделі наведено нами у табл.3.3.

Таблиця 3.3.

Критерії та показники результативності моделі формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Критерій	Показники	Методи діагностики
Мотиваційний	усвідомлення значущості цифрових технологій; позитивне ставлення до змішаного навчання	анкетування, опитування
Когнітивний	знання принципів і технологій змішаного навчання, методів роботи з LMS	тестування, аналіз продуктів діяльності
Операційний	уміння планувати, організовувати, реалізовувати заняття у змішаному форматі	експертна оцінка, педагогічне спостереження
Рефлексивний	здатність до самоаналізу, критичної оцінки власної діяльності, самокорекції	самооцінювання, рефлексивні щоденники, інтерв'ю

Очікувані зміни за результатами експерименту полягають у:

- підвищенні рівня мотивації студентів до використання змішаних форматів навчання;
- зростанні обсягу професійних знань щодо цифрової дидактики;
- розвитку практичних умінь у проєктуванні та проведенні занять у змішаному форматі;
- формуванні навичок саморефлексії та самоосвіти;
- комплексному зростанні готовності до професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі.

Отже, розроблена нами модель забезпечує системну взаємодію педагогічних умов, що діють у логіці від засвоєння цифрових знань — до практичного їх застосування та рефлексивного осмислення.

3.3. Аналіз результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація

Контрольно-узагальнювальний етап експерименту був спрямований на виявлення динаміки змін у рівнях сформованості готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання після реалізації запропонованих педагогічних умов та перевірку ефективності розробленої моделі.

Для забезпечення об'єктивності оцінювання ефективності педагогічного впливу було проведено повторну діагностику експериментальної (ЕГ) і контрольної (КГ) груп за тими самими критеріями, що й на констатувальному етапі: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльнісним та рефлексивно-оцінним.

З метою виявлення статистично значущих відмінностей між показниками контрольної та експериментальної груп було застосовано коефіцієнт приросту, t-критерій Стьюдента і методи рангового порівняння. Це дало можливість не лише встановити якісні тенденції змін, а й кількісно підтвердити ефективність реалізованої моделі.

Результати повторної діагностики засвідчили позитивну динаміку у

формуванні всіх компонентів готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі. Зокрема, у студентів експериментальної групи відбулося істотне зростання показників за кожним із визначених критеріїв, тоді як у контрольній групі зміни мали несуттєвий, переважно природний характер.

Аналіз динаміки *мотиваційного компонента* засвідчив, що після впровадження педагогічних умов (інтерактивно-практичні заняття, навчальні проєкти в LMS, рефлексивні сесії, цифрові воркшопи) рівень мотивації студентів до використання змішаних форматів навчання значно зріс.

Зокрема, середній показник за цим компонентом у ЕГ підвищився з 3,8 до 4,5 бала (приріст — 18,4%), тоді як у КГ — лише з 3,7 до 3,9 бала (приріст — 5,4%). t-критерій Стьюдента ($t = 2,71$; $p < 0,05$) підтвердив статистично значущу різницю між середніми показниками груп.

Підвищення мотивації студентів проявилось у зростанні їхнього інтересу до цифрових освітніх технологій, внутрішньої готовності до використання інноваційних інструментів, позитивного емоційного ставлення до роботи в онлайн- та гібридному середовищі. Студенти почали сприймати цифровізацію не як вимушену вимогу часу, а як ресурс для професійного розвитку та підвищення якості навчання.

Аналіз *когнітивного компонента* продемонстрував значні позитивні зрушення у рівні знань студентів щодо теоретико-методологічних основ змішаного навчання. У ЕГ середній бал підвищився з 3,2 до 4,3 (приріст — 34,4%), що свідчить про системне розуміння моделей, принципів і методів організації змішаного навчання, а також вміння добирати відповідні цифрові інструменти (LMS Moodle, Google Classroom, Mentimeter, Padlet, Canva тощо). У КГ зростання було незначним — з 3,1 до 3,4 бала (приріст — 9,7%). Отримане значення t-критерію ($t = 3,12$; $p < 0,01$) підтвердило наявність істотних відмінностей між показниками груп.

Ці результати свідчать, що використання практикоорієнтованих методів навчання, проблемно-пошукових завдань і цифрових симуляцій сприяло підвищенню пізнавальної активності та формуванню стійких когнітивних

структур, необхідних для здійснення педагогічної діяльності у гібридному форматі.

Аналіз *операційно-діяльнісного компонента* продемонстрував, що найбільш суттєва динаміка спостерігається у розвитку практичних умінь студентів із проектування та реалізації занять у змішаному середовищі. У ЕГ середній показник зріс із 2,9 до 4,2 бала (приріст — 44,8%), тоді як у КГ — із 2,8 до 3,2 бала (приріст — 14,3%). t-критерій Стьюдента ($t = 3,45$; $p < 0,01$) засвідчив статистично значущі розбіжності між групами.

Під час проведення заключного етапу експерименту більшість студентів експериментальної групи успішно виконували завдання з розроблення навчальних модулів у LMS, створювали інтерактивні ресурси, моделювали сценарії занять за моделлю «перевернутий клас», використовували онлайн-платформи для комунікації та оцінювання. Це свідчить про перехід від теоретичного розуміння до практичного застосування цифрових технологій, що є ключовим індикатором сформованості професійної готовності.

Аналіз *рефлексивного компонента* продемонстрував, що розвиток рефлексивних умінь також зазнав позитивних змін: середній бал у ЕГ підвищився з 3,6 до 4,4 (приріст — 22,2%), тоді як у КГ — з 3,5 до 3,8 (приріст — 8,6%). Різниця між групами підтверджена статистично ($t = 2,59$; $p < 0,05$).

У результаті реалізації рефлексивних завдань, ведення електронних щоденників, взаємооцінювання та групових обговорень студенти демонстрували зростання здатності до самоаналізу педагогічних дій, критичного осмислення власного досвіду, формування установок на безперервний професійний саморозвиток.

Комплексна оцінка динаміки рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі подана в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання

Компонент готовності	ЕГ (до експерименту)	ЕГ (після)	Приріст, %	КГ (до експерименту)	КГ (після)	Приріст, %
Мотиваційний	3,8	4,5	+18,4	3,7	3,9	+5,4
Когнітивний	3,2	4,3	+34,4	3,1	3,4	+9,7
Операційний	2,9	4,2	+44,8	2,8	3,2	+14,3
Рефлексивний	3,6	4,4	+22,2	3,5	3,8	+8,6
Загальний показник	3,38	4,35	+28,7	3,28	3,58	+9,1

У табл.3.4 продемонстровано, що у студентів експериментальної групи зафіксовано комплексне зростання всіх показників, що підтверджує ефективність запроваджених педагогічних умов — інтеграції цифрових технологій у зміст професійної підготовки, поєднання аудиторної та онлайн-взаємодії, організації діяльнісно-рефлексивного навчального середовища (рис.3.1).

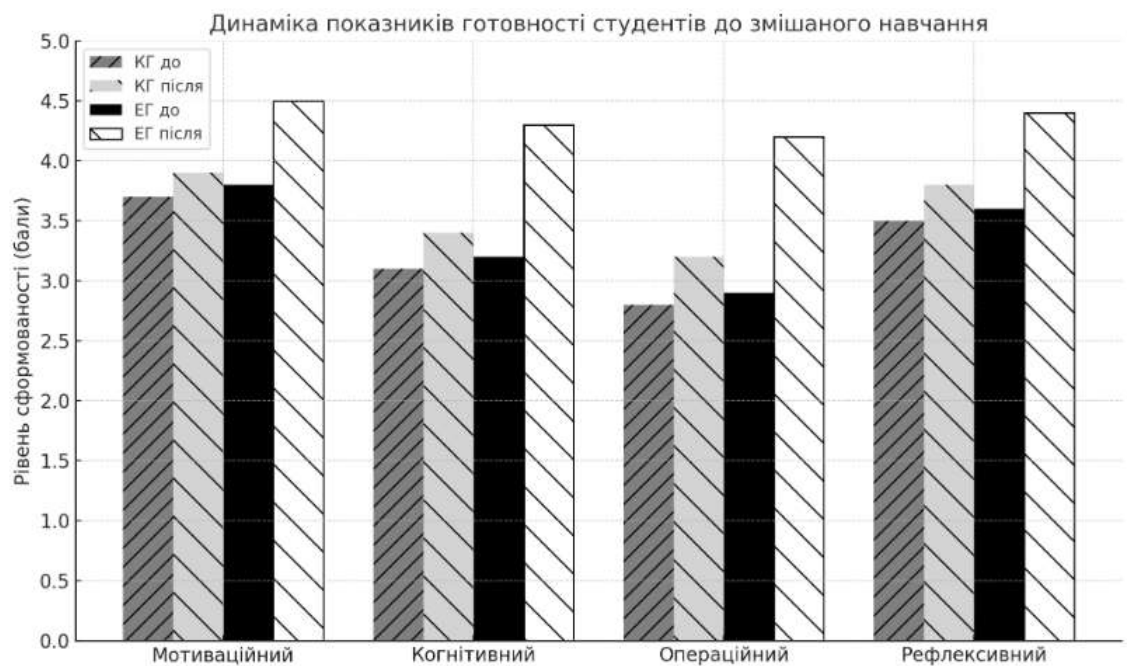


Рис.3.1. Динаміка показників готовності студентів до змішаного навчання

Інтерпретація отриманих даних дозволяє зробити такі узагальнення:

1. Реалізація моделі сприяла перенесенню акценту з пасивного засвоєння інформації на активну діяльність студента, що забезпечило розвиток внутрішньої мотивації та пізнавальної ініціативи.
2. Підвищення когнітивного рівня стало наслідком комбінованого використання лекційно-практичних і тренінгових форм, спрямованих на опанування змісту цифрової дидактики.
3. Зростання операційних показників відбулося завдяки інтенсивній практиці у цифрових середовищах, створенню власних навчальних модулів, що активізувало професійну креативність.
4. Розвиток рефлексивного компонента забезпечила системна організація самооцінювання, взаємооцінювання та ведення рефлексивних щоденників, що сприяло формуванню навичок саморегуляції та самокорекції професійної діяльності.

Таким чином, отримані результати переконливо свідчать про ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчальному середовищі, яка забезпечує комплексний розвиток мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів.

У цілому рівень загальної готовності студентів експериментальної групи зріс на 28,7%, що є статистично достовірним підтвердженням результативності педагогічних умов і практичної значущості проведеного експерименту.

Здійснена нами експериментальна перевірка засвідчує, що комплексна реалізація педагогічних умов суттєво підвищить рівень готовності студентів до роботи у змішаній формі навчання, що підтверджено статистично достовірними результатами за всіма критеріями.

Це дає підстави рекомендувати модель до впровадження у систему підготовки майбутніх викладачів.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дослідження нами було теоретично обґрунтовано, розроблено та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. Проведений аналіз наукових підходів, емпіричних даних і практичних результатів дав змогу сформулювати низку узагальнених положень.

Уточнено сутність поняття «педагогічні умови» у контексті підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаному форматі. Під ними розуміємо цілісну систему взаємопов'язаних організаційних, методичних, технологічних і ціннісно-особистісних чинників освітнього середовища, які забезпечують розвиток цифрової, педагогічної, комунікативної та рефлексивної компетентностей викладача, його готовності до реалізації освітнього процесу в умовах інтеграції традиційних і цифрових форм навчання.

Визначено методологічні засади проектування педагогічних умов, серед яких провідними виступають системний, компетентнісний, діяльнісний, акмеологічний та особистісно орієнтований підходи. Їх комплексне поєднання забезпечує системність, цілісність і гуманістичну спрямованість процесу підготовки майбутніх викладачів, орієнтує його на розвиток професійної автономності, рефлексії та інноваційної культури.

Розроблено систему педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання, до якої входять:

- інтеграція цифрово-методичної підготовки у зміст педагогічних дисциплін;
- організація міждисциплінарної та практикоорієнтованої підготовки;
- формування готовності до самоосвіти та саморефлексії;
- створення навчально-цифрового середовища для моделювання змішаних форматів викладання;
- тьюторський і наставницький супровід студентів під час педагогічної практики.

Вони мають системний і взаємодоповнювальний характер, забезпечуючи цілісне охоплення мотиваційного, когнітивного, операційного та рефлексивного компонентів готовності.

Розроблено та апробовано модель формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання, що поєднує мету, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, форми, методи та очікувані результати підготовки. Модель базується на ідеї поступового переходу від засвоєння знань цифрової дидактики — до їх практичного застосування й рефлексивного осмислення у процесі педагогічної діяльності.

Організовано та проведено педагогічний експеримент, який мав три етапи (констатувальний, формувальний, контрольнo-узагальнювальний) і забезпечив перевірку ефективності розробленої моделі. Результати експерименту підтвердили, що реалізація запропонованих педагогічних умов сприяє зростанню рівня сформованості всіх структурних компонентів готовності — мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного.

За результатами експериментальної перевірки у студентів експериментальної групи спостерігалось статистично значуще підвищення рівня мотивації до використання змішаних форматів навчання, розширення знань із цифрової дидактики, розвиток практичних умінь організації освітнього процесу у змішаному форматі, а також посилення здатності до саморефлексії та професійного саморозвитку.

Доведено практичну ефективність та методологічну цінність запропонованої системи педагогічних умов, яка забезпечує цілісний процес формування готовності майбутнього викладача до професійної діяльності у змішаному навчальному середовищі. Її реалізація сприяє становленню сучасного педагога — технологічно грамотного, рефлексивного, інноваційно мислячого та орієнтованого на безперервне професійне вдосконалення.

ВИСНОВКИ

Магістерське дослідження було спрямоване на теоретичне обґрунтування, розроблення та експериментальну перевірку педагогічних умов формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. У процесі роботи досягнуто поставлену мету та виконано всі завдання.

У результаті аналізу теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки викладачів у контексті цифровізації освіти уточнено сутність і структуру готовності до роботи у змішаній формі навчання. Готовність розглядається як інтегративна професійно-особистісна якість, що поєднує мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти й забезпечує ефективну реалізацію освітнього процесу в умовах поєднання традиційних і цифрових форматів навчання. Обґрунтовано, що цифровізація освіти зумовлює необхідність формування в майбутніх викладачів нової педагогічної культури, заснованої на інноваційності, гнучкості та технологічній грамотності.

Охарактеризовано психолого-педагогічні особливості реалізації змішаного навчання у вищій школі, зокрема його сутність, моделі, принципи та організаційно-методичні умови впровадження. Визначено, що ефективність змішаного навчання залежить від здатності викладача інтегрувати аудиторну й дистанційну взаємодію, забезпечуючи індивідуалізацію, гнучкість і доступність освітнього процесу. Особистісно орієнтований підхід, розвиток цифрової педагогічної культури, наявність позитивної мотивації до інноваційної діяльності й суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступають ключовими чинниками успішного функціонування змішаних форматів у закладах вищої освіти.

Досліджено сучасний стан підготовки майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання у НУБіП України. Встановлено, що здобувачі освіти володіють базовими знаннями цифрової дидактики, проте виявляють потребу в розвитку практичних умінь інтеграції цифрових

технологій у педагогічну діяльність, створення електронних ресурсів та організації інтерактивної взаємодії студентів у змішаному форматі. Визначено критерії, показники та рівні сформованості готовності, серед яких провідними є педагогічна компетентність у цифровому середовищі, методична гнучкість, адаптивність, уміння мотивувати й супроводжувати студентів у різних формах навчання. Здійснене оцінювання дозволило виявити необхідність удосконалення системи професійної підготовки майбутніх викладачів на основі комплексного підходу.

Розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання. До таких умов віднесено:

- інтеграцію цифрово-методичної підготовки у зміст педагогічних дисциплін;
- організацію міждисциплінарної та практикоорієнтованої підготовки;
- формування готовності до самоосвіти та саморефлексії;
- створення навчально-цифрового середовища, що моделює змішані формати викладання;
- тьюторський і наставницький супровід студентів під час педагогічної практики.

Ці умови утворюють цілісну систему, яка сприяє розвитку в майбутніх викладачів професійної автономності, рефлексивності, цифрової компетентності та здатності до інноваційної діяльності.

Розроблена модель формування готовності майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання поєднує мету, методологічні підходи, принципи, педагогічні умови, зміст, форми та методи підготовки, а також критерії результативності. Її реалізація забезпечує поступовий перехід від оволодіння знаннями цифрової дидактики до практичного їх застосування і рефлексивного осмислення у професійній діяльності.

Експериментальна перевірка ефективності моделі засвідчила позитивну динаміку в усіх компонентах готовності майбутніх викладачів до роботи у

змішаному навчальному середовищі. Студенти експериментальної групи продемонстрували істотне зростання рівня мотивації до впровадження інновацій, підвищення якості знань з цифрової дидактики, розвиток умінь організації навчального процесу в змішаному форматі та посилення здатності до професійної рефлексії й саморозвитку.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що розроблені педагогічні умови та модель можуть бути використані у процесі підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, у системі підвищення кваліфікації викладачів, а також під час модернізації магістерських освітніх програм педагогічного спрямування. Впровадження запропонованої системи сприяє формуванню сучасного типу викладача — мобільного, технологічно грамотного, рефлексивного, здатного до ефективної діяльності у цифровізованому освітньому середовищі.

Отже, результати дослідження доводять, що ефективна підготовка майбутніх викладачів до роботи у змішаній формі навчання можлива лише за умови системного поєднання теоретико-методологічного обґрунтування, практичного впровадження педагогічних умов та створення інноваційного навчально-цифрового середовища. Реалізація таких підходів забезпечує формування цілісної професійної готовності, що відповідає сучасним вимогам вищої освіти України та глобальним тенденціям її розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрієвська, М., Михайленко, Л. Психологічні та педагогічні засади формування інформаційно-комунікативної компетентності школярів в умовах змішаного навчання. *Дидактика математики: теорія, досвід, інновації*, 2024. URL: <https://vspu.net/didmath/index.php/journal/article/view/15> (дата звернення: 21.12.2024)
2. Андрущенко, В. П. *Педагогіка вищої школи: теорія і практика*. Київ : Вища школа, 2018. 312 с.
3. Барановська, Л. В. Управління процесом навчання студентів професійного вербального спілкування. *Освіта і управління*, 2002, т. 5, ч. 1, с. 139–143.
4. Белан, Т., Ющенко, В., Овдієнко, В. Особливості професійної підготовки майбутніх викладачів ЗПТО в умовах змішаного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*, 2023–2024. URL: <https://visnyk.chnpu.edu.ua/index.php/visnyk/article/view/539> (дата звернення: 07.01.2025)
5. Бібік, Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. У кн.: *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
6. Бугайчук, К. Л. Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2016, т. 54, № 4. URL: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070> (дата звернення: 11.11.2024)
7. Вакулова, І. В. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. *Культурологічний альманах*, 2022. URL: <https://almanac.npu.kiev.ua/index.php/almanac/article/view/88> (дата звернення: 10.10.2024)

8. Волобуєва, Т. Структура професійної компетентності сучасного педагога. *Вища школа*, с. 33–44. URL: http://www.intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/gnvp/GNVP_28.pdf#page=33 (дата звернення: 13.08.2025)
9. Галкіна, В. Д. Компетентнісний підхід як методологічна основа професійної підготовки військових фахівців. С. 56–61. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/199815-Текст%20статті-447269-2-10-20200404.pdf> (дата звернення: 13.08.2025)
10. Головань, М. Компетентнісний підхід у процесі професійної підготовки фахівців. *Наукова діяльність як шлях формування професійних компетентностей майбутнього фахівця*. Суми : Вид-во СумДПУ, 2012. С. 21–23.
11. Данисько, О. Психолого-педагогічні засади професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури в умовах змішаного навчання. *Витоки педагогічної майстерності*, 2019. URL: <https://sources.pnpu.edu.ua/article/view/183197> (дата звернення: 10.08.2025)
12. Єфремова, О. Змішане навчання в закладах вищої освіти. *Дидактика*, 2023. URL: <https://didactics.com.ua/index.php/journal/article/view/25> (дата звернення: 21.12.2024)
13. Зязюн, І. *Теорія педагогічної діяльності*. Львів : Світ, 2016. 280 с.
14. Кичук, Н. В. *Формування творчої особистості вчителя*. Київ : [б. в.], 1991. 96 с.
15. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Бібліотека з освітньої політики. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
16. Коротун, О. В. Методологічні засади змішаного навчання в умовах вищої освіти [Електронний ресурс]. *Архів КДПУ*, 2016. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/items/798e1acd-50ee-40e3-946f-8bd07becbd45> (дата звернення: 28.08.2025)

17. Корюненко, М. Науково-організаційні проблеми ступеневої професійної підготовки педагогів. *Освіта України*, 2003, № 40–41, с. 2–4.
18. Красовицький, М. Ю. Сучасні проблеми педагогічної науки в Україні. *Шлях освіти*, 2003, № 1, с. 2–6.
19. Кремень, В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Освіта*, 2003, № 24–25, с. 2–4.
20. Кремень, В. Г. Філософія освіти ХХІ століття. *Освіта України*, 2002, № 102–103, с. 6–7.
21. Курівський, Я. Педагогічні умови реалізації рухової активності дітей з особливими освітніми потребами за умови змішаного навчання. *Освіта. Інноватика. Практика*, 2023. URL: <https://oip-journal.org/index.php/oip/article/view/573> (дата звернення: 13.12.2024)
22. Кухаренко, В. М. Змішане навчання [Електронний ресурс] : вебінар. URL: <http://www.wiziq.com/online-class/2190095-intel-blended> (дата звернення: 03.10.2025)
23. Малик, Г. Застосування методу моделювання у реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього документознавця. *Вища школа*, 2012, № 1, с. 76.
24. Мельник, А. Особливості технології змішаного навчання у системі вищої освіти. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка*, 2022. URL: <https://nzp.tnpu.edu.ua/article/view/271422> (дата звернення: 12.11.2024)
25. Ничкало, Н. *Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності*. Київ : Либідь, 2020. 220 с.
26. *Новий тлумачний словник української мови* : у 3 т. Т. 1 : А–К / уклад. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ : АКОНІТ, 2006. 926 с.
27. Новицька, Л. І. Змішане навчання у вищих навчальних закладах в умовах воєнного стану. *Академічні візії*, 2025. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/1712> (дата звернення: 17.01.2025)

28. Овчарук, О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. У кн.: *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. Київ : К.І.С., 2003. С. 57–81.
29. Пехота, О. *Методологія організації освітнього процесу*. Харків : Основа, 2019. 256 с.
30. Подмазін, С. І. Особистісно орієнтований освітній процес: принципи, технології. *Педагогіка і психологія*, 1997, № 2, с. 37–43.
31. Пометун, О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. С. 66–72.
32. *Професійна освіта: словник* / уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 149 с.
33. Родигіна, І. В. *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Харків : Основа, 2005. 96 с.
34. Савченко, О. *Сучасні підходи до організації освітнього середовища*. Київ : Академія, 2021. 245 с.
35. Самойленко, О. Кваліфікаційно-компетентнісний підхід до підготовки фахівців у закладах вищої освіти: європейський досвід. *Молодь і ринок*, 2019. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/187237> (дата звернення: 11.08.2025)
36. Сисоєва, О. *Педагогічні умови навчально-виховного процесу*. Київ : Наукова думка, 2017. 198 с.
37. Сікора, Я. Б. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706325/3/Sikora.pdf> (дата звернення: 24.00.2025)
38. *Словник іноземних слів* / за ред. І. В. Льохіна, Ф. М. Петрова. Київ : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1951. 764 с.
39. *Словник іноземних слів* / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 282 с.
40. Стечкевич, О. Особливості організації змішаного та дистанційного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти. *Молодь і*

- ринок, 2022. URL: <https://mir.dspu.edu.ua/article/view/252540> (дата звернення: 13.08.2025)
41. Сухорукова, Т. Г. Перспективи розвитку змішаного навчання у вищих навчальних закладах України. *Вісник економіки транспорту і промисловості*, 2023. URL: <https://btie.kart.edu.ua/article/view/286977> (дата звернення: 13.04.2025)
42. Щербань, П. М. Професійна компетентність керівника навчального закладу. *Освіта і управління*, 1998, № 2, с. 33–39.
43. Юринець, З. В., Сновидович, І. Г. *Компетентнісний підхід у сфері вищої освіти України* : монографія. 2020. URL: <https://ir.kneu.edu.ua/items/14227e26-0d76-45a3-9ff8-33b2ed422c11> (дата звернення: 30.12.2024)
44. Ягупов, В. В. *Педагогіка*. Київ : Либідь, 2002. 560 с.
45. Ягупов, В. В., Свистун, В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. *Наук. зап. НаУКМА. Сер. Пед., психол. науки та соц. робота*, 2007, т. 71, с. 3–19.
46. Якимчук, О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії. *Вища освіта України*, 2020. URL: <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/129> (дата звернення: 01.09.2025)
47. Allen, I. E., Seaman, J. *Going the Distance: Online Education in the U.S.* Babson Survey Research Group, 2011. 40 p.
48. Baharun, N., Porter, A. Teaching Statistics Using a Blended Approach: Integrating Technology-Based Resources. *University of Wollongong*, 2009. URL: <http://ro.uow.edu.au/cssmwp/44> (дата звернення: 14.02.2025)
49. Bailey, J., Martin, N., Schneider, C. *Blended Learning Implementation Guide*. Version 2.0. Foundation for Excellence in Education, 2013. URL: <http://digitalllearningnow.com/site/uploads/2013/10/10/BLIG-2.0-Final-Paper.pdf> (дата звернення: 09.09.2025)
50. Chernykh, V. P., Kotvitska, A. A., Ohar, S. V. Компетентнісний підхід у

- створенні стандарту вищої освіти спеціальності «Фармація». *Медична освіта*, 2022–2023. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/6227 (дата звернення: 13.08.2025)
51. Graham, C. R. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Direction. In: Bonk, C. J., Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco : Pfeiffer, 2005. P. 3–21.
52. Horn, M. B., Staker, H. *The Rise of K–12 Blended Learning*. Innosight Institute, 2011. URL: <http://www.innosightinstitute.org/innosight/wp-content/uploads/2011/01/The-Rise-ofK-12-Blended-Learning.pdf> (дата звернення: 13.02.2025)
53. Purnima, V. Blended Learning Models [Електронний ресурс]. *Learning Circuits*, 2002, August. URL: <http://www.learningcircuits.org/2002/aug2002/valiathan.html> (дата звернення: 04.03.2025)
54. Rossett, A., Vaughan, F. *Blended Learning*. CEO Epic Group plc, Brighton, 2003. URL: <http://www.obs.ru/interest/publ/?thread=57> (дата звернення: 01.02.2025)

ДОДАТКИ

Додаток А

АНКЕТА

для визначення мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх викладачів до використання змішаних форм навчання

Мета: з'ясувати рівень мотивації, ставлення, освітні потреби, очікування та труднощі студентів магістратури у контексті підготовки до професійної діяльності в умовах змішаного навчання.

Інструкція: анкета є анонімною. Отримані результати використовуватимуться виключно з науковою метою. Просимо вас уважно прочитати кожне запитання і вибрати той варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій думці. У деяких питаннях потрібно обрати один варіант, у деяких — кілька. В окремих пунктах ви можете дати власну розгорнуту відповідь.

I. Загальні відомості

1. Ваш освітній рівень:

- А. Бакалавр
- Б. Магістр (1 курс)
- В. Магістр (2 курс)

2. Спеціальність (назва освітньої програми): _____

3. Чи маєте ви досвід участі в освітньому процесі у змішаному форматі?

- А. Так, регулярно
- Б. Так, частково
- В. Ні, не маю такого досвіду

II. Мотиваційно-ціннісне ставлення до змішаного навчання

4. Оцініть, наскільки ви зацікавлені в опануванні сучасних цифрових технологій навчання: (за шкалою від 1 до 5, де 1 — зовсім не зацікавлений, 5 — дуже зацікавлений)

1 2 3 4 5

5. **Що, на вашу думку, мотивує вас використовувати змішане навчання у майбутній професійній діяльності?** (можна обрати кілька варіантів)

- А. Прагнення підвищити ефективність навчання
- Б. Можливість творчого підходу до викладання
- В. Підвищення власної конкурентоспроможності
- Г. Інтерес до цифрових технологій
- Д. Вимоги сучасної освіти
- Ж. Інше (вказіть): _____

6. **Як ви оцінюєте важливість володіння цифровими компетентностями для викладача в сучасній освіті?**

- А. Надзвичайно важливо
- Б. Скоріше важливо
- В. Важко сказати
- Г. Скоріше неважливо
- Д. Зовсім неважливо

7. **Якою мірою ви готові змінювати власні педагогічні підходи, інтегруючи елементи змішаного навчання?**

1 2 3 4 5

III. Освітні потреби та досвід використання цифрових технологій

8. **Якими цифровими платформами або сервісами ви вже користувалися у навчанні?** (можна обрати кілька варіантів)

- А. Moodle
- Б. Google Classroom
- В. Zoom / MS Teams
- Г. Padlet / Mentimeter
- Д. Canva / Genially
- Ж. Інші (вказіть): _____

9. **Як часто ви використовуєте цифрові інструменти для самостійної**

підготовки, комунікації чи навчання?

- А. Постійно
- Б. Часто
- В. Іноді
- Г. Рідко
- Д. Ніколи

10. Які знання або навички вам необхідно вдосконалити для ефективної роботи у змішаному навчанні? (відкрите запитання)

10. Чи достатньо, на вашу думку, у вашій освітній програмі приділяється уваги підготовці до роботи у змішаному форматі?

- А. Так, повністю
- Б. Частково
- В. Ні
- Г. Важко відповісти

IV. Труднощі та очікування

11. З якими труднощами ви стикаєтесь (або очікуєте зіткнутися) при організації змішаного навчання? (можна обрати кілька варіантів)

- А. Недостатній рівень технічної підготовки
- Б. Відсутність методичних знань щодо організації змішаного навчання
- В. Низька мотивація студентів до онлайн-навчання
- Г. Перевантаження викладача
- Д. Відсутність стабільного інтернет-зв'язку
- Ж. Інше (вкажіть): _____

12. Що, на вашу думку, може підвищити ефективність підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчанні? (відкрите запитання)

V. Самооцінка готовності до роботи у змішаному навчанні

13. Як ви оцінюєте власну готовність до професійної діяльності у змішаній формі навчання?

А. Високий рівень — маю знання, навички, мотивацію

Б. Середній рівень — маю часткові знання та навички, потребую підтримки

В. Низький рівень — маю обмежене уявлення про змішане навчання

14. Наскільки ви зацікавлені у проходженні додаткових курсів або тренінгів з цифрової педагогіки?

1 2 3 4 5

Дякуємо за участь!

Ваші відповіді є важливим внеском у дослідження професійної підготовки майбутніх викладачів до роботи у змішаному навчанні.

Методика кількісної обробки результатів анкетування

Для обробки результатів анкети використовується шкальна система оцінювання (бальна модель). Кожна відповідь у закритих запитаннях оцінюється за 5-бальною шкалою Лайкерта, де:

5 балів – повністю погоджуюся / дуже висока готовність / позитивне ставлення;

4 бали – скоріше погоджуюся / готовий у більшості ситуацій;

3 бали – важко сказати / нейтральна позиція;

2 бали – скоріше не погоджуюся / низький рівень готовності;

1 бал – зовсім не погоджуюся / відсутня готовність.

Після заповнення анкет обчислюється індивідуальний середній бал кожного респондента за всіма питаннями. Визначається середній показник за кожним компонентом (мотиваційний, когнітивний, операційний, рефлексивний). Залежно від середнього бала встановлюється рівень сформованості:

Середній бал	Рівень сформованості
4.1–5.0	Високий

3.1–4.0	Середній
1.0–3.0	Низький

Додаток Б

Опитування готовності до педагогічної діяльності у змішаному навчальному середовищі

Мета: уточнити дані анкетування та дослідити практичний досвід студентів щодо використання змішаного навчання під час педагогічної практики або виконання навчальних проєктів.

Доброго дня!

Ми проводимо дослідження готовності студентів магістратури до роботи у змішаному (комбінованому) навчальному середовищі.

Ваші відповіді є анонімними та використовуються виключно з науковою метою. Будь ласка, дайте щирі відповіді — правильних чи неправильних варіантів немає.

I. Загальні відомості

1. Вік: _____

2. Стать:

А. Жіноча

Б. Чоловіча

В. Інше / не вказую

3. Спеціальність / освітня програма: _____

4. Рік навчання:

А. 1 курс магістратури

Б. 2 курс магістратури

II. Закриті питання

Оцініть ступінь своєї згоди за шкалою:

1 — повністю не згоден, 2 — не згоден, 3 — важко сказати, 4 — згоден, 5 — повністю згоден

5. Я розумію, як змінюється роль викладача та студента у змішаному

навчанні. [1–5]

6. Я знаю правила та етикет спілкування під час онлайн- та офлайн-занять. [1–5]

7. Використання цифрових платформ (Moodle, Teams, Zoom тощо) є необхідним для ефективного навчання. [1–5]

8. Я впевнений(а), що можу обирати і використовувати потрібні цифрові інструменти для навчальних завдань. [1–5]

9. Моя цифрова компетентність достатня для проведення занять у змішаному форматі. [1–5]

10. Я готовий(а) адаптувати свої педагогічні методи до змішаного навчання. [1–5]

11. Я регулярно оцінюю власні цифрові навички та визначаю напрями для вдосконалення. [1–5]

12. Я зацікавлений(а) у підвищенні власних цифрових компетентностей (через курси, тренінги, самоосвіту). [1–5]

III. Відкриті питання

Будь ласка, дайте розгорнуті відповіді.

13. Опишіть ситуацію під час педагогічної практики або проєкту, де змішаний формат допоміг або, навпаки, ускладнив навчальний процес.

14. Які цифрові платформи ви використовували найчастіше? Які були найзручнішими?

15. Які труднощі ви відчували при роботі у змішаному середовищі (технічні, методичні, комунікаційні)?

16. Яку підтримку з боку університету чи викладачів ви вважаєте необхідною для підвищення своєї готовності до змішаного навчання?

17. Що, на вашу думку, допоможе студентам ефективніше реалізувати свій потенціал у розвитку цифрових компетентностей?

Інтерв'ю

Мета: з'ясувати ставлення, досвід та освітні потреби майбутніх викладачів щодо використання цифрових технологій і змішаних форм навчання.

Блок 1. Загальні уявлення про змішане навчання

1. Як Ви розумієте поняття «змішане навчання»?
2. Чи мали Ви досвід участі у змішаних або дистанційних курсах? Які враження залишилися?
3. На Вашу думку, у чому полягають основні переваги та недоліки змішаного навчання?

Блок 2. Використання цифрових технологій

4. Які цифрові інструменти (платформи, сервіси, додатки) Ви найчастіше використовуєте у навчанні?
5. Які труднощі виникають під час роботи з цими інструментами?
6. Чи отримуєте Ви достатню методичну підтримку від викладачів під час використання цифрових технологій?

Блок 3. Мотиваційно-ціннісні орієнтації

7. Наскільки Ви вмотивовані розвивати власні цифрові компетентності?
8. Які чинники (особисті, організаційні, технічні) впливають на Вашу готовність застосовувати змішане навчання у майбутній професійній діяльності?

Блок 4. Професійна підготовка і досвід

9. На яких навчальних дисциплінах або практиках Ви мали змогу застосовувати змішане навчання?
10. Які знання чи навички, на Вашу думку, необхідно посилити в освітній програмі для кращої підготовки до цифрового викладання?

Блок 5. Саморефлексія та перспективи

11. Як Ви оцінюєте власну готовність до організації змішаного навчання?
12. Що, на Вашу думку, може сприяти підвищенню Вашої впевненості у використанні цифрових технологій у майбутній роботі?
13. Які рекомендації Ви могли б запропонувати закладу освіти для вдосконалення підготовки викладачів у цьому напрямі?

**Тест для визначення рівня сформованості когнітивного компонента
готовності до змішаного навчання**

Інструкція: оберіть одну правильну відповідь у кожному запитанні. За кожну правильну відповідь — 1 бал. Максимум — 20 балів.

1. Що є сутністю змішаного навчання?

- A. Навчання виключно онлайн
- B. Поєднання традиційного очного та онлайн-навчання
- C. Використання лише цифрових технологій
- D. Навчання без участі викладача

Правильна відповідь: B

2. Який із варіантів є моделлю змішаного навчання?

- A. Проектне навчання
- B. Перевернутий клас
- C. Тренінгова сесія
- D. Групова дискусія

Правильна відповідь: B

3. Модель «ротації станцій» передбачає:

- A. Зміну навчальних тем за тиждень
- B. Переміщення студентів між різними формами роботи (онлайн, офлайн, групова, індивідуальна)
- C. Роботу лише у віртуальному класі
- D. Виключення самостійної роботи

Правильна відповідь: B

4. Яка з платформ належить до LMS (Learning Management System)?

- A. Canva
- B. Google Classroom
- C. Padlet
- D. Mentimeter

Правильна відповідь: В

5. До якого типу цифрових сервісів належить Canva?

- A. Інструмент для управління курсом
- B. Онлайн-редактор для створення візуального контенту
- C. Сервіс відеоконференцій
- D. Система тестування

Правильна відповідь: В

6. Основна мета змішаного навчання — це:

- A. Замінити викладача комп'ютером
- B. Збільшити обсяг теоретичного матеріалу
- C. Оптимізувати взаємодію онлайн і офлайн для підвищення якості

навчання

- D. Скоротити тривалість навчання

Правильна відповідь: С

7. Що означає поняття «перевернутий клас»?

- A. Студенти самі викладають матеріал викладачу
- B. Теоретичний матеріал опановується вдома, а практика — в аудиторії
- C. Зміна викладачів у межах курсу
- D. Викладання без домашніх завдань

Правильна відповідь: В

8. Який із перелічених сервісів доцільно використовувати для спільної роботи студентів онлайн?

- A. Padlet
- B. Zoom
- C. Canva
- D. PowerPoint

Правильна відповідь: А

9. Що є основною перевагою LMS Moodle?

- A. Проведення офлайн-занять

В. Можливість розміщення навчальних матеріалів, тестів, журналів оцінювання

С. Розробка дизайну презентацій

Д. Організація конференцій

Правильна відповідь: В

10. У змішаному навчанні онлайн-взаємодія реалізується переважно через:

А. Електронну пошту

В. LMS або хмарні сервіси

С. Офлайн-збори

Д. Паперові завдання

Правильна відповідь: В

11. Який інструмент доцільно використовувати для миттєвого зворотного зв'язку під час заняття?

А. Mentimeter

В. Word

С. Excel

Д. PDF

Правильна відповідь: А

12. Педагогічний дизайн у змішаному навчанні передбачає:

А. Технічне налаштування комп'ютера

В. Проектування структури курсу, контенту, видів активностей і

зворотного зв'язку

С. Виключно розробку презентацій

Д. Планування аудиторного розкладу

Правильна відповідь: В

13. Який принцип є ключовим для ефективного змішаного навчання?

А. Однорідність навчального контенту

В. Гнучкість і адаптивність

С. Збереження традицій без змін

D. Використання лише друкованих матеріалів

Правильна відповідь: B

14. До хмарних сервісів належить:

A. Moodle

B. Google Drive

C. Excel

D. Mentimeter

Правильна відповідь: B

15. Для формувального оцінювання у змішаному навчанні застосовують:

A. Підсумковий екзамен

B. Онлайн-тести, самооцінку, взаємооцінювання

C. Усне опитування

D. Контрольну роботу на папері

Правильна відповідь: B

16. Що означає «індивідуальна освітня траєкторія»?

A. Вивчення окремих тем без викладача

B. Побудова навчального шляху з урахуванням потреб, темпу й можливостей студента

C. Самостійне складання іспитів

D. Випадковий вибір предметів

Правильна відповідь: B

17. Який інструмент найзручніший для створення інтерактивних презентацій?

A. Mentimeter

B. Google Docs

C. Padlet

D. Word

Правильна відповідь: A

18. Ефективна комунікація у змішаному навчанні ґрунтується на:

- A. Односторонній передачі інформації
- B. Двосторонньому діалозі та взаємодії
- C. Виключно асинхронних повідомленнях
- D. Роботі без обговорення

Правильна відповідь: B

19. Яка роль викладача у змішаному навчанні?

- A. Контролювати кожен крок студента
- B. Бути фасилітатором і модератором навчального процесу
- C. Передавати знання в монологічній формі
- D. Мінімізувати контакт зі студентами

Правильна відповідь: B

20. Основна відмінність змішаного навчання від дистанційного полягає у тому, що:

- A. Змішане поєднує онлайн і очне навчання
- B. Дистанційне обов'язково в аудиторії
- C. Змішане не передбачає взаємодії
- D. Дистанційне не використовує технологій

Правильна відповідь: A