МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Юань Веньцзін

Прим. № 1
УДК 378.147.091.31:378.046.011.22-021.68-051](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

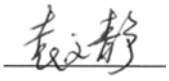
ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

011 Освітні, педагогічні науки

01 Освіта/Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів
мають посилання на відповідне джерело

 Юань Веньцзін

Науковий керівник:
Ткаченко Наталія Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор

Глухів – 2026

АНОТАЦІЯ

Юань Веньцзін. Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Глухів, 2026.

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та запропоновано нове розв'язання актуального наукового завдання, що полягає у визначенні, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки.

Актуальність дослідження зумовлена глибинними трансформаціями сучасного освітнього та наукового простору, що відбуваються під впливом глобалізаційних процесів, цифровізації суспільства, інтернаціоналізації науки, розвитку відкритої освіти, а також інтеграції України до Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору. В умовах зростання складності професійної діяльності науково-педагогічних працівників, її міждисциплінарного характеру та високої динаміки змін особливого значення набуває підготовка фахівців, здатних до гнучкого мислення, ефективної комунікації, критичного аналізу, інноваційної діяльності та безперервного професійного розвитку. Саме такі якості інтегруються в понятті «трансверсальні компетентності», які в сучасному науковому дискурсі розглядаються як універсальні, надпредметні, трансферабельні характеристики особистості, що забезпечують ефективність діяльності в різних професійних і соціальних контекстах.

Водночас аналіз освітньо-наукових програм українських закладів вищої освіти та освітньої практики дозволив виявити низку суперечностей, які

демонструють недостатню зорієнтованість системи підготовки докторів філософії в Україні на цілеспрямоване формування зазначених компетентностей.

Здійснений аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень засвідчив, що проблема формування трансверсальних компетентностей розглядається здебільшого фрагментарно – через окремі навички, компоненти або освітні контексти, без цілісного осмислення цього феномену саме в підготовці майбутніх докторів філософії галузі освіти. Відсутність системних педагогічних моделей, чітко окреслених умов і методик формування трансверсальних компетентностей на третьому рівні вищої освіти зумовлює наукову новизну й практичну значущість обраного напряму дослідження.

На основі узагальнення наукових підходів уточнено сутність поняття «трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта», яке визначено як інтегровану здатність особи ефективно здійснювати наукову, науково-педагогічну та професійну діяльність у різноманітних освітніх і соціальних контекстах, що ґрунтується на динамічно взаємопов’язаній сукупності знань, умінь, навичок, а також способів мислення, мотивів, цінностей і особистісних якостей, що мають універсальний і трансферабельний характер, забезпечують спроможність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії, ефективної педагогічної трансляції знань, а також розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності.

У дисертації обґрунтовано структуру трансверсальних компетентностей, що представлена трьома взаємопов’язаними компонентами: *інформаційно-інноваційним*, який забезпечує інтелектуальну та технологічну основу діяльності (критичне мислення, цифрова грамотність, креативність, здатність до безперервного навчання); *соціальним,* що визначає ефективність взаємодії (комунікативність, командна робота, тайм-менеджмент); *особистісним,* який репрезентує внутрішні ресурси особистості (емоційний

інтелект, адаптивність, самомотивація, лідерство). Доведено, що зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку і утворюють цілісну систему, яка забезпечує ефективність науково-педагогічної діяльності майбутнього доктора філософії.

На основі структурного підходу розроблено критеріально-діагностичний апарат дослідження, що містить три *критерії,* які конкретизовано через систему показників: *інформаційно-інноваційний* (показники: здатність до безперервного навчання; сформованість цифрової грамотності; наявність критичного мислення; здатність до креативності), *соціальний* (показники: розвиненість комунікативності; сформованість навичок співпраці; сформованість тайм-менеджменту) та *особистісний* (показники: розвиненість емоційного інтелекту; розвиненість гнучкості (адаптивності); наявність самомотивації; сформованість лідерських навичок). Для кожного показника розроблено діагностичні інструменти, що дозволяють здійснювати їх оцінювання.

Запропоновано чотири *рівні сформованості трансверсальних компетентностей* та розроблено їх якісні характеристики: *базовий* (характеризується фрагментарною сформованістю компетентностей і низьким рівнем їх застосування); *адаптивний* (відображає здатність до часткового використання компетентностей у типових ситуаціях); *достатньо-професійний* (передбачає системне використання компетентностей у професійній діяльності); *високий інтегрований* (характеризується творчим застосуванням компетентностей у складних і нестандартних ситуаціях). Така рівнева диференціація дозволяє здійснювати комплексну діагностику досліджуваного феномену та відстежувати динаміку його розвитку.

У результаті застосування методу експертного оцінювання визначено та обґрунтовано *педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки*, зокрема: забезпечення індивідуальної

освітньо-наукової траєкторії мабутніх докторів філософії; мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей; підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО; належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії; інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу. Показано, що реалізація обґрунтованих педагогічних умов забезпечує цілісність процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії та підвищує його ефективність.

Спроєктовано *структурно-функціональну модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки*, яка включає *методологічно-цільовий* (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), *суб'єктний* (науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, які забезпечують освітній процес за ОНП, здобувачі третього рівня вищої освіти, наукові керівники аспірантів та роботодавці), *змістово-технологічний* (компоненти трансверсальних компетентностей, зміст та етапи професійної підготовки, різновиди навчально-пізнавальної діяльності, педагогічні технології з їх організаційними формами, методами, а також засоби навчання), *результативний* (критерії та відповідні показники, рівні сформованості трансверсальних компетентностей, результат – позитивні зрушення в рівнях сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії) *блоки*.

Модель відображає логіку та внутрішню організацію процесу професійної підготовки майбутніх докторів філософії та забезпечує його цілісність і системність. Вона ґрунтується на системному, компетентнісному, діяльнісному та особистісно орієнтованому підходах.

Розроблено авторську *методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі А Освіта в процесі*

професійної підготовки, що реалізується в три етапи: адаптаційно-діагностичний, поглиблення й практичної апробації, систематизації та професійної самореалізації, кожен з яких характеризується відповідними цілями, змістом, методами та формами організації діяльності.

Методика передбачає модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх докторів філософії за рахунок наскрізного посилення компетентнісного спрямування освітніх компонентів циклу загальної та спеціальної підготовки ОНП, доповнення програм практик спеціальними завданнями, упровадження вибіркового освітнього компонента «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО», а також добір заходів неформальної освіти для залучення аспірантів, що в сукупності сприятиме підвищенню ефективності формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Особливу увагу приділено впровадженню *інноваційних педагогічних технологій* (змішаного, дистанційного, ігрового, проблемного, проєктного навчання, тренінгових та кейс-технологій тощо), *методів* (імітаційно-ігрових, інтерактивних, проблемно-пошукових, методу проєктів, кейс-методу, супервізії, фасилітації, портфоліо, мікровикладання, тьюторингу, наставництва тощо), *форм* (проблемних, фасилітованих, мінілецій, дебатів, дискусій, тренінгів, воркшопів, школи, презентацій тощо), *засобів* (цифрових інструментів, проблемно-розвивальних вправ, індивідуальних творчих завдань, кейсів, презентацій, відкритих онлайн-курсів, платформ тощо), що забезпечують активну участь здобувачів освіти в різних видах формальної й неформальної освіти та сприяють розвитку їхньої суб’єктності.

Експериментальна перевірка ефективності запропонованих педагогічних умов і методики засвідчила їх результативність. Встановлено позитивну динаміку сформованості всіх компонентів трансверсальних компетентностей у здобувачів експериментальних груп. Зокрема, зафіксовано значне збільшення частки осіб із високим інтегрованим і достатньо-

професійним рівнями, що свідчить про ефективність упроваджених педагогічних умов. Статистичний аналіз результатів (з використанням критерію Пірсона χ^2) підтвердив достовірність отриманих змін на рівні значущості 0,05.

Результати дослідження мають теоретичне і практичне значення. *Теоретичне значення* полягає в уточненні сутності поняття «трансверсальні компетентності майбутнього доктора філоофії в галузі знань А Освіта», обґрунтуванні їх структури, критеріїв і рівнів сформованості, визначенні педагогічних умов, розробленні моделі й методики їх формування в процесі професійної підготовки. *Практичне значення* полягає в удосконаленні освітньо-наукової програми підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, а саме: модернізації змісту підготовки за рахунок наскрізного посилення компетентнісного спрямування освітніх компонентів циклу загальної та спеціальної підготовки, доповненні програм практик спеціальними завданнями, розробленні навчально-методичного забезпечення та впровадженні вибіркового освітнього компонента «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО», методичних розробок занять, тренінгів, школи наукових керівників тощо, що використовувалися під час педагогічного експерименту; добірки масових відкритих онлайн-курсів для професійно-особистісного саморозвитку майбутніх докторів філософії засобами неформальної освіти, що в сукупності сприяє підвищенню ефективності формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Отримані результати можуть бути використані для розроблення освітньо-наукових програм, удосконалення змісту та технологій підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти, а також у системі підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямами подальших наукових розвідок є розроблення цифрових інструментів діагностики трансверсальних компетентностей,

дослідження їх формування в умовах міждисциплінарної підготовки, а також адаптація запропонованої методики до інших галузей знань.

Ключові слова: трансверсальні компетентності; майбутні доктори філософії; аспірантура; інноваційні технології навчання; професійна освіта; професійна підготовка; освітні інновації; професійний розвиток; неформальна освіта; заклад вищої освіти; педагогічна діяльність; майбутні фахівці.

ABSTRACT

Yuan Wenjing. Formation of Transversal Competencies of Future Doctors of Philosophy in the Field of Education during Professional Training. – Qualifying scientific work with manuscript rights.

Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, 2026.

The dissertation provides a theoretical generalization and proposes a new solution to the current scientific problem, which consists in determining, scientifically substantiating and experimentally verifying the pedagogical conditions for the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy in the field of Education in the process of professional training.

The relevance of the study is due to the profound transformations of the modern educational and scientific space, which are taking place under the influence of globalization processes, digitalization of society, internationalization of science, development of open education, as well as the integration of Ukraine into the European Higher Education Area and the European Research Area. In the conditions of increasing complexity of the professional activities of scientific and pedagogical staff, its interdisciplinary nature and high dynamics of changes, the training of specialists capable of flexible thinking, effective communication, critical analysis, innovative activity and continuous professional development is of particular importance. It is these qualities that are integrated into the concept of “transversal

competencies", which in modern scientific discourse are considered as universal, supra-subject, transferable characteristics of the individual, ensuring the effectiveness of activities in various professional and social contexts.

At the same time, the analysis of educational and scientific programs of Ukrainian higher education institutions and educational practice revealed a number of contradictions that demonstrate the insufficient orientation of the system of training future Doctors of Philosophy in Ukraine to the purposeful formation of the indicated competencies.

Tthe analysis of domestic and foreign scientific research showed that the problem of forming transversal competencies is considered mostly fragmentarily – through individual skills, components or educational contexts, without a holistic understanding of this phenomenon in the training of future Doctors of Philosophy in the field of Education. The absence of systematic pedagogical models, clearly defined conditions and methods of forming transversal competencies at the third level of higher education determines the scientific novelty and practical significance of the chosen direction of research.

Based on the generalization of scientific approaches, the content of *the concept of "transversal competencies of a future Doctor of Philosophy in the field of Education"* has been clarified, which is defined as an integrated ability of a person to effectively carry out scientific, scientific-pedagogical and professional activities in various educational and social contexts, which is based on a dynamically interconnected set of knowledge, abilities, skills, as well as ways of thinking, motives, values and personal qualities that are universal and transferable, provide the ability for innovative activity, interdisciplinary interaction, effective pedagogical translation of knowledge, as well as the development of transversal competencies of students in the process of future teaching activities.

The dissertation substantiates *the structure of transversal competencies*, which is represented by three interrelated *components: information and innovation*, which provides the intellectual and technological basis of activity (critical thinking, digital literacy, creativity, ability to continuous learning); *social*, which determines

the effectiveness of interaction (communicativeness, teamwork, time management); *personal*, which represents the internal resources of the individual (emotional intelligence, adaptability, self-motivation, leadership). It is proven that these components are closely interconnected and form a holistic system that ensures the effectiveness of the scientific- pedagogical activities of future Doctor of Philosophy.

Based on the structural approach, a criterion-diagnostic research apparatus has been developed, containing three *criteria* that are specified through a system of indicators: *information and innovation* (indicators: ability to continuous learning; development of digital literacy; presence of critical thinking; ability to creativity), *social* (indicators: development of communication skills; development of cooperation skills; development of time management) and *personal* (indicators: development of emotional intelligence; development of flexibility (adaptability); presence of self-motivation; development of leadership skills). Diagnostic tools have been developed for each indicator that allow their assessment.

Four *levels of formation of transversal competencies* are proposed and their qualitative characteristics are developed: *basic* (characterized by fragmentary formation of competencies and low level of their application); *adaptive* (reflects the ability to partially use competencies in typical situations); *sufficiently professional* (provides for the systematic use of competencies in professional activities); *highly integrated* (characterized by the creative use of competencies in complex and non-standard situations). Such level differentiation allows for a comprehensive diagnosis of the phenomenon under study and to track the dynamics of its development.

As a result of the expert evaluation method, *the pedagogical conditions for the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy in the field of Education in the process of professional training* were determined and substantiated, in particular: ensuring an individual educational and scientific trajectories of future Doctors of Philosophy; motivating students to form transversal competencies; training scientific and pedagogical staff to implement the methodology for the formation of transversal competencies in the educational process of higher education institutions; proper resource provision for the training

of future Doctors of Philosophy; integration of formal and informal education on the basis of an innovative approach. It has been shown that the implementation of pedagogical conditions ensures the integrity of the process of forming transversal competencies of future Doctors of Philosophy and increases its effectiveness.

The structural-functional model of the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy in the field of Education in the process of professional training has been designed, which includes *methodological-target* (goal, objectives, methodological approaches, principles), *subjective* (scientific and pedagogical staff of higher education institutions that provide the educational process in the third level of higher education, PhD students, scientific supervisors of postgraduate students and employers), *content-technological* (components of transversal competencies, content and stages of professional training, types of educational and cognitive activity, pedagogical technologies with their organizational forms, methods, as well as teaching aids), *resultative* (criteria and corresponding indicators, levels of formation of transversal competencies, result – positive changes in the levels of formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy) *blocks.* The model reflects the logic and internal organization of the process of professional training of future Doctors of Philosophy and ensures its integrity and systematicity. It is based on systemic, competency-based, activity-based, and person-oriented approaches.

The comprehensive *methodology for the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy in the field of Education in the process of professional training* has been developed, which is implemented in three stages: adaptation-diagnostic, deepening and practical testing, systematization and professional self-realization, each of which is characterized by appropriate goals, content, methods and forms of activity organization.

The methodology provides for the modernization of the content of professional training of future Doctors of Philosophy by means of comprehensively strengthening the competence-based orientation of educational components within the general and professional training cycles; enrichment internship programs with

special competency-oriented tasks, implementing selective course “Transversal competencies in the scientific and pedagogical activities of a higher education teacher”, as well as selecting the set of massive open online courses for the professional and personal self-development of future PhD students through informal education, which in total will contribute to increasing the effectiveness of the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy.

Particular attention is paid to the *implementation of innovative pedagogical technologies* (blended, distance, game, problem-based, project-based learning, training and case technologies, etc.), *methods* (simulation-game, interactive, problem-search, project method, case method, supervision, facilitation, portfolio, microteaching, tutoring, mentoring, etc.), *forms* (problem, facilitated, mini-lectures, debates, discussions, trainings, workshops, schools, presentations, etc.), *means* (digital tools, problem-based and developmental exercises, individual creative tasks, cases, presentations, open online courses, platforms, etc.), which ensure active participation of students in various types of formal and informal education and contribute to the development of their subjectivity.

Experimental testing of the effectiveness of the proposed pedagogical conditions has demonstrated their effectiveness. Positive dynamics of formation of all components of transversal competencies of PhD students of experimental groups were established. In particular, a significant increase in the share of individuals with high integrated and sufficiently professional levels was recorded, which indicates the effectiveness of the implemented pedagogical conditions. Statistical analysis of the results (using the Pearson χ^2 criterion) confirmed the reliability of the obtained changes at the significance level of 0.05.

The results of the study have theoretical and practical significance. *The theoretical significance* lies in clarifying the essence of the concept of “transversal competencies of future Doctor of philosophy in the field of Education”, substantiating their structure, criteria and levels of formation, determining pedagogical conditions, developing a model and methodology for their formation in the process of professional training. *The practical significance of the study* lies in

improving the educational and scientific program for training future Doctors of Philosophy in the field of Education through: modernization of the training content by comprehensively strengthening the competence-based orientation of educational components within the general and professional training cycles; enrichment of internship program with special competency-oriented tasks; development of educational and methodological support, including the implementation of the elective course “Transversal Competencies in the Scientific and Pedagogical Activity of a Higher Education Teacher”, methodological materials for classes and trainings, and a school for scientific supervisors, all of which were applied during the pedagogical experiment. A set of massive open online courses for the professional and personal self-development of future PhDs through informal education was selected. Together, these measures contribute to enhancing the effectiveness of the formation of transversal competencies of future Doctors of Philosophy.

The results obtained can be used to develop educational and scientific programs, improve the content and technologies of training in the third level of higher education, as well as in the system of advanced training of scientific and pedagogical staff.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem. Promising directions for further scientific exploration are the development of digital tools for diagnosing transversal competencies, studying their formation in the conditions of interdisciplinary training, as well as adapting the proposed methodology to other fields of knowledge.

Key words: transversal competencies; future Doctors of Philosophy; postgraduate studies; innovative learning technologies; professional education; professional training; educational innovations; professional development; informal education; higher education institution; pedagogical activity; future specialists.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України з педагогічних наук:

1. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5 (7). С. 130–143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143

2. Юань Веньцзін, Ткаченко І. Педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки: методика виявлення. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2023. Вип. 2 (52). С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-164-170

3. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. До проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів вишів у процесі їх підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 10 (24). С. 718–731. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-718-731

4. Юань Веньцзін. Моделювання процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта» у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. (10). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13857316

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Юань Веньцзін. Трансверсальність як освітня парадигма. *Освіта і наука XXI століття: молодіжний вимір* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти та молодих учених (м. Глухів, 14 квітня 2022 року). Глухів, 2022. С. 19–21. URL: https://drive.google.com/file/d/197--HsoKoi7l-exbxqL_2opQZ3ct2Gsp/view

6. Юань Веньцзін. Принципи формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі

знань А Освіта у процесі професійної підготовки. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 27 жовтня 2022 р.) / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 186–188. URL: https://api.man.gov.ua/api/assets/man/3d1a9afb-36d3-41d6-9dee-81f0081afbc8/

7. Юань Веньцзін. Можливості неперервної освіти щодо розвитку трансверсальних компетентностей фахівців освітньої галузі. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально турбулентного світу* : збірник матеріалів міжнародного форуму, Київ, 16 лютого 2023 р. / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 132–133. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39217

8. Tkachenko N., Kovalchuk V., Yuan Wenjing (2023). 21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis. *Society. Integration. Education* : Proceedings of the International Scientific Conference. 2023. Vol. I, May 26th. Pp. 395–405 (ISSN 1691-5887, eISSN 2256-0629), https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169

9. Юань Веньцзін. Емоційний інтелект як трансверсальна компетентність педагога та основа його професійної успішності. *Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка* : збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції (м. Глухів, 23–24 травня 2023 року). Глухів, 2023. С. 21–23. URL: https://drive.google.com/file/d/1IfARLx6-zyvXDJqo1TMt9W6ZSjjj1Ino/view

10. Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності в транснаціональному освітньому просторі: європейський контекст. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали VII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Слов'янськ,

м. Дніпро, 06–07 грудня 2023 року) / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2023. С. 293–295.

11. Юань Веньцзін. Підготовка майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта/Педагогіка» на третьому рівні вищої освіти: сучасні виклики. *Інновації в науці*: *сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (4 квітня 2024 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. С. 108–110. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3028

12. Yuan Wenjing. Case study for forming leadership of future higher school teachers. *The 21st Century Challenges in Education and Science* : матеріали XII науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами (м. Глухів, 18–19 травня 2024 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Вип. 12. Глухів, 2024. С. 158–160. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3064

13. Юань Веньцзін. Розвиток трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів закладів вищої освіти на третьому рівні вищої освіти. *Інновації в науці: сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (10 квітня 2025 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. С. 142-145. URL: https://drive.google.com/file/d/191qwE3J9lVHDeEP_dCnqMxyDnem0KBz_/view

14. Юань Веньцзін. Розвиток критичного мислення майбутніх докторів філософії в галузі «Освіта» у процесі підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Освіта і наука XXI століття* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти, аспірантів і молодих учених / за заг. ред. Г. В. Луценка. Глухів, 2025. Ч. 2. С. 52–54. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3441

15. Юань Веньцзін. Про результати впровадження методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки у ЗВО. *Інновації в*

науці: сучасний вимір : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (23 квітня 2026 року, м. Суми). Суми, 2026. С. 138-142. URL: https://docs.google.com/document/d/1zbWjrTO5o7aMH3gWYxnV4WmdHHJQHZ83/edit

Навчально-методичний посібник

16. Юань Веньцзін. Методика реалізації педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки : методичні рекомендації / за заг. ред. Н. М. Ткаченко. Глухів, 2026. 142 с. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3961

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ 20

ВСТУП 21

РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 33

1.1. Проблема формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в освітній теорії та практиці 33

1.2. Трансверсальні компетентності доктора філософії в галузі знань А Освіта: сутність та компонентний склад 65

1.3. Критерії, показники та рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта 88

Висновки до першого розділу 97

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА 100

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки 100

2.2. Обґрунтування моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки 127

2.3. Методика формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки……143

Висновки до другого розділу 170

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 173

3.1. Організація експериментального дослідження сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта 173

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи..... 183

Висновки до третього розділу 188

ВИСНОВКИ 197

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 202

ДОДАТКИ..... 232

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

АУЄ (EUA) – Асоціація університетів Європи

ЄС – Європейський Союз

ЕПВО – Європейський простір вищої освіти

ЗВО – заклад вищої освіти

ЗК – загальна компетентність

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології

НПП – науково-педагогічний працівник

ОК – освітній компонент

ОНП – освітньо-наукова програма

ОЕСР (OECD) – Організація економічного співробітництва та розвитку

ПРН – програмний результат навчання

ФК – фахова компетентність

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. В умовах глобалізаційних трансформацій, цифровізації та зростання ролі знань освіта й наука набувають статусу ключових чинників сталого розвитку суспільства та економіки. За таких умов особливої актуальності набуває підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно діяти в умовах невизначеності, адаптуватися до швидких змін, здійснювати науково-дослідницьку та науково-педагогічну діяльність на засадах інноваційності й академічної доброчесності.

Сучасні міжнародні освітні документи (Рекомендації Європейського Парламенту та Ради (ЄС) щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя [218], Стратегія сталого розвитку «Європа – 2030» (2019) [181], Крос-секторальна експортна стратегія «Вдосконалення навичок» 2019–2023 (2019) [53], Рамка навичок майбутнього OECD «Education 2030» [211], Європейська рамка цифрових компетентностей для громадян DigComp 2.1 [180]) акцентують увагу на необхідності формування трансверсальних компетентностей як універсального результату освіти, що забезпечує здатність особи до навчання впродовж життя, критичного й креативного мислення, ефективної комунікації, міждисциплінарної взаємодії та професійної мобільності. Особливого значення ці компетентності набувають на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти, де майбутній доктор філософії поєднує ролі дослідника, викладача та суб’єкта академічних і соціальних змін.

Необхідність модернізації системи освіти України та підготовки фахівців відповідно до сучасних викликів зумовлена її стратегічним курсом на євроінтеграцію, що засвідчено в Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 рр. [100], Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2015) [45], Стратегії людського розвитку [99], Стратегії інноваційного розвитку України на період до 2030 року [102] тощо.

З огляду на зазначене сьогодні основними пріоритетами вищої освіти України в підготовці майбутніх фахівців, у тому числі й науково-педагогічних кадрів для освітньої галузі, має стати формування критичного й інноваційного мислення, умінь пристосовуватися до швидких змін і нових потреб ринку праці, активно діяти, швидко приймати рішення й навчатися впродовж усього життя.

Підготовка майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта в закладах вищої освіти регламентується законами України: «Про освіту» (2019) [101], «Про вищу освіту» (2014) [33], «Про наукову, науково-технічну діяльність» (2015) [34]; постановами Кабінету Міністрів України: «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011) [92]; «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах)» (2016) [94]; «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015) [91]; стандартами та рекомендаціями: Стандартами вищої освіти України (третій (освітньо-науковий) рівень) за спеціальностями галузі А Освіта [96; 97; 98], професійним стандартом «Викладач закладу вищої освіти» (2024) [95], Методичними рекомендаціями щодо розроблення освітньо-наукових програм [69], а також документами у сфері забезпечення якості вищої освіти (ESG-2015) [226].

Зазначені нормативні документи встановлюють правові засади та підкреслюють необхідність організації та здійснення якісної професійної підготовки майбутніх фахівців відповідно до потреб ринку праці та тенденцій розвитку освітньої галузі з урахуванням сучасних технологій, вимог сталого розвитку та стратегічних цілей країни.

Теоретичним підґрунтям дослідження означеної проблеми слугували праці вчених, предметом наукового пошуку яких є: професійна підготовка компетентного фахівця в аспекті філософської методології (І. Зязюн [35], Б. Коротяєв, В. Курило, С. Савченко [48], В. Кремень [51] та ін.); професійна

підготовка майбутніх фахівців (І. Бех [5], Л. Бурчак [10; 11; 54], А. Гриценко [25], Гузенко [27], В. Ковальчук [39; 40; 41], В. Курок [54; 55; 201], П. Лузан [63], Н. Ничкало [74; 73], В. Радкевич [104; 105], С. Сисоєва [110]); застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі (Н. Бібік [6], О.Овчарук [44], О. Пометун [88; 89], Дж. Равен [217] та ін.); формування професійної компетентності фахівця (Л. Бурчак [12; 249], О. Волкова [18-21], О. Дубасенюк [29], В. Ягупов [148] та ін.); інноваційний розвиток вищої освіти та її інтеграція до європейського освітнього простору (В. Кремень [52], В. Луговий [62], Т. Семигіна та Ю. Рашкевич [107] та ін.).

Вагомий внесок у розроблення проблеми формування трансверсальних компетентностей здійснили зарубіжні науковці, зокрема: Гі Флері Делор [169], Андреас Шлейхер [222], у працях яких обґрунтовано значення ключових і трансверсальних навичок для навчання впродовж життя. Окремі аспекти формування трансверсальних компетентностей на різних ступенях навчання висвітлено в дослідженнях: у системі докторської підготовки (А. Ашонібаре [151]); у галузі STEM-освіти та інженерної підготовки (Дж. Даусетт, С. Лейсі [172], Х. Мартінс, А. Фрейтас, І. Дірейту [205], Ж. Родрігес та ін. [219]); в освітньому середовищі університету (Т. Борова, Т. Ведь та Ц. Чжан [8], О. Гузенко [26; 28], Х. М. Береза Гармендія [154], Г. Валюнайте-Олешкевичене та ін. [240], Дж. Парамасварі Джаганатан [191], О. Копусь та О. Бабій [47], О. Матвієнко та Л. Попова [66], П. Цзян, С. Ахтер, З. Азізі, А. Гейсарі та Т. Кумар [194], Д. Ханесова [189]); у системі загальної середньої освіти (Н. Цанков [237], Х. Ніємі та У. Ісопахкала-Буре [208]); у професійній освіті та підготовці (VET) (Е. де Брейн, Д. Ойлер [177], Ю. Ян [247]); у контексті підготовки педагогів до створення освітнього середовища (Ю. Мерджанова [206]); у сфері цифровізації освіти та використання електронних ресурсів (Л. Вісент та ін. [241], К. Серафін [224]) та ін.

Відзначаючи вагомі наукові результати проведених досліджень, зауважимо, що формування трансверсальних компетентностей майбутніх

докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки не було предметом окремого наукового дослідження.

Аналіз наукового доробку з питань формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в освітній теорії та практиці закладів вищої освіти дозволив виявити низку суперечностей, що підтверджують необхідність та актуальність звернення до вивчення зазначеної проблеми, а саме між:

– об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівцях освітньої галузі, здатних адаптуватися до змінних умов, та недостатнім рівнем розвитку трансверсальних компетентностей у випускників ЗВО, нечіткою спрямованістю усталеної роками підготовки на забезпечення такої потреби;

– вимогами професійного стандарту викладача закладу вищої освіти, стандартів вищої освіти до загальних та професійних компетентностей доктора філософії в галузі знань А Освіта та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних основ формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі вишів;

– потребою в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта та недостатнім навчально-методичним і дидактичним забезпеченням такої підготовки.

Необхідність подолання виявлених суперечностей, актуальність проблеми, а також недостатній рівень її теоретичної вивченості та практичної розробленості зумовили вибір теми дослідження **«Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки».**

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка за темою «Професійно-особистісне становлення

майбутнього фахівця у вищій школі в контексті інтеграції України до європейського освітнього простору» (номер державної реєстрації 0117U004243) та науково-дослідної теми кафедри технологічної і професійної освіти «Підготовка фахівців у закладах вищої освіти в умовах євроінтеграції» (номер державної реєстрації 0122U002010).

Тему дисертації затверджено вченою радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол № 3 від 20 жовтня 2021 р.) та узгоджено в бюро Міжвідомчої ради з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (протокол № 3 від 30 червня 2022 р.).

Мета дослідження полягає у визначенні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

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

1. Проаналізувати сучасний стан проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в освітній теорії та практиці, уточнити сутність та компонентний склад трансверсальних компетентностей.

2. Схарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

3. Виявити та науково обґрунтувати педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

4. Спроєктувати структурно-функціональну модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки та розробити методику поетапної реалізації цього процесу.

5. Експериментально перевірити ефективність педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в контексті новітніх освітніх стандартів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

Для розв'язання поставлених завдань, досягнення мети використано такі методи дослідження:

– *теоретичні:* вивчення й аналіз наукових джерел та нормативних документів з метою розгляду основних теоретичних положень щодо формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки, уточнення та обґрунтування понятєво-категоріального апарату; аналіз, синтез – для розроблення критеріїв, показників та рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта; моделювання – з метою розроблення структурно-функціональної моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки; підсумовування позицій вітчизняних та закордонних учених з метою обґрунтування педагогічних умов та розроблення методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки; узагальнення – з метою формулювання висновків;

– *емпіричні:* опитування, спостереження – для визначення рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта; експертне оцінювання – з метою виявлення педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх

докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки; педагогічний експеримент – з метою перевірки ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки;

– *статистичні:* критерій Пірсона χ^2 – з метою обробки результатів дослідження, порівняння розподілів досліджуваних груп за рівнями сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, перевірки валідності та надійності діагностичних засобів.

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що *вперше:*

– виявлено та теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки (забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії мабутніх докторів філософії; мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей; підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО; належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії; інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу), а також експериментально перевірено їх ефективність;

– розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки як ідеальний конструкт, що візуалізує процес формування зазначеного феномену та охоплює чотири взаємопов’язані блоки (методологічно-цільовий, суб’єктний, змістово-технологічний, результативний);

– розроблено методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки, новизна якої полягає в її системному, інтегративному та поетапному характері, що враховує узгоджене поєднання мотиваційно-ціннісного, діяльнісного та рефлексійного аспектів професійного становлення майбутніх докторів філософії і передбачає формування їхньої здатності до подальшої трансляції сформованих компетентностей у професійній діяльності, зокрема в процесі підготовки майбутніх фахівців, що забезпечує мультиплікативний ефект її впровадження;

уточнено:

– сутність базового поняття «трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта» шляхом аналізу та порівняння різних підходів, яке потрактовано як інтегровану здатність особи ефективно здійснювати наукову, науково-педагогічну та професійну діяльність у різноманітних освітніх і соціальних контекстах, що ґрунтується на динамічно взаємопов’язаній сукупності знань, умінь, навичок, а також способів мислення, мотивів, цінностей і особистісних якостей, що мають універсальний і трансферабельний характер, забезпечують спроможність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії, ефективної педагогічної трансляції знань, а також розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності;

– компонентний склад трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта в єдності трьох взаємопов’язаних компонентів (інформаційно-інноваційного, соціального, особистісного), єдність яких уможливлює адаптацію до суспільних змін і нових потреб ринку праці, активну діяльність, швидке прийняття рішень й навчання впродовж усього життя;

– критерії, показники та рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта, уточнення полягає в їх визначенні відповідно до мети та завдань дослідження;

удосконалено:

– діагностичний інструментарій оцінювання рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта з урахуванням вагомості показників за інформаційно-інноваційним, соціальним та особистісним критеріями;

подальшого розвитку набули:

– теоретичні положення компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в удосконаленні освітньо-наукової програми підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, а саме: модернізації змісту підготовки за рахунок наскрізного посилення компетентнісного спрямування освітніх компонентів циклу загальної («Філософія науки», «Наукова комунікація українською мовою», «Наукова англомовна комунікація») та спеціальної («Технологія наукових досліджень», «Організація освітнього процесу в ЗВО») підготовки, доповнення програм практик («Педагогічна практика у ЗВО» та «Науково-педагогічна практика») спеціальними завданнями, розроблення навчально-методичного забезпечення та впровадження вибіркового освітнього компонента «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО», методичних розробок занять, тренінгів, що використовувалися під час педагогічного експерименту; аналізі та відборі масових відкритих онлайн-курсів на популярних платформах для професійно-особистісного саморозвитку майбутніх докторів філософії засобами неформальної освіти, що в сукупності сприяє підвищенню ефективності формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Матеріали та результати проведеного дослідження можуть бути використані для подальшого наукового пошуку та вдосконалення теоретичних і методичних аспектів організації професійної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, підготовки навчальних посібників, розроблення навчально-методичних матеріалів для використання в системі освіти дорослих та самоосвітній діяльності.

Результати дисертації *впроваджено* в освітній процес Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (довідка № 268 від 11.02.2026), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 2336 від 01.10.2024), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/356 від 30.06.2025).

Особистий внесок здобувача. Усі подані в дисертації результати отримані авторкою самостійно. У публікаціях, підготовлених у співавторстві, дисертантці належить: аналіз документів Європейського Союзу щодо трактування трансверсальних компетентностей та їх компонентного складу [129]; обґрунтування педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки [142]; розроблення комплексу вправ для формування трансверсальних компетентностей під час викладання освітнього компонента «Наукова англомовна комунікація» для аспірантів [128]; визначення та характеристика навичок міжособистісного спілкування, що лежать в основі соціального інтелекту педагога [230].

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня:

– *міжнародних:* «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький, 25–26 листопада 2021 року); «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: вітчизняний та

зарубіжний досвід» (м. Глухів, 16 лютого 2022 року); «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (у межах міжнародного симпозіуму «Соціокультурний дискурс глобалізованого світу: наука, освіта, комунікація» (м. Київ НАУ, 30 квітня 2022 року); «Підвищення професіоналізму фахівця засобами інноваційних педагогічних технологій» (м. Житомир, 6–7 грудня 2022 року); «Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально турбулентного світу» (м. Київ, 16 лютого 2023 року); «Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference» (м. Резекне, Латвія, 26 травня 2023 року); «Навички майбутнього. Україна» (м. Запоріжжя, 12–13 жовтня 2023 року); «Нова парадигма економічної освіти у контексті інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти» (м. Київ, 30 листопада 2023 року); «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ, Україна, 06– 07 грудня 2023 року); «Інновації в науці: сучасний вимір» (м. Суми, 04 квітня 2024 року; 23 квітня 2026 року); «Нова парадигма економічної освіти у контексті інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти» (м. Київ, 27 листопада 2024 року); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (м. Суми, 26 грудня 2024 року); «Інновації в науці: сучасний вимір» (м. Суми, 10 квітня 2025 року; 23 квітня 2026 року);

– *всеукраїнських:* «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (м. Глухів, 5 листопада 2021 року); «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (м. Глухів, 13 травня 2022 року); «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (м. Київ, 12 жовтня 2022 року); «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (м. Глухів, 27 квітня 2023 року); «The 21st Century Challenges in Education and Science» (м. Глухів, 18–19 квітня 2024 року); Всеукраїнський з міжнародною участю науковий семінар з нагоди вшанування пам'яті Василя

Олександровича Сухомлинського (м. Суми, 23 жовтня 2024 року); «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (м. Глухів, 14 листопада 2024 року); «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика» (м. Глухів, 20 лютого 2025 року; 19 лютого 2026 року);

– *регіональних:* «Освіта і наука XXI ст.» (м. Глухів, 4 травня 2022 р.); «Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка» (м. Глухів, 23–24 травня 2023 року); «Освіта і наука XXI століття» (м. Глухів, 26–27 березня 2026 року).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (2021–2026 рр.).

Публікації. Основні положення та результати дослідження відображено в 16 публікаціях автора (з них 12 одноосібних), а саме: 4 статтях у наукових фахових виданнях України з педагогічних наук категорії Б, 1 методичних рекомендаціях, 11 публікаціях у збірниках матеріалів конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел до кожного розділу (усього 249 найменувань, із них – 102 іноземними мовами) та 34 додатки на 135 сторінках. Робота містить 11 таблиць, 7 рисунків. Загальний обсяг дисертації становить 368 сторінок, з яких основного тексту – 179 сторінок.

РОЗДІЛ 1
ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Проблема формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в освітній теорії та практиці

В умовах сучасних глобалізаційних викликів освіта, наука та інновації відіграють вирішальну роль як основні чинники розвитку економіки та суспільства, сприяючи підвищенню конкурентоспроможності України на міжнародному рівні, а також покращенню якості життя громадян.

Основною метою є підготовка кваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно працювати, бути конкурентоспроможними на ринку праці та робити вагомий внесок у розвиток економіки країни, а також у покращення продуктивності, ефективності та сталості її освітньої та наукової сфер.

Міжнародні стандарти і національне законодавство підтверджують, що формування трансверсальних компетентностей є важливою метою сучасної освіти і повинно бути інтегроване в усі рівні освіти, включно з PhD-рівнем. Вони акцентують на здатності навчатися протягом життя, застосовувати набуті знання й навички в різних професійних і соціальних контекстах, співпрацювати, креативно мислити й адаптуватися до змінного світу – саме тих аспектах, що сьогодні визначають трансверсальні компетентності.

Так, Інчхонська декларація: концепція розвитку освіти до 2030 року [174], що є частиною Глобальної стратегії ООН до 2030 року, прийнята на Всесвітньому освітньому форумі (2015), визначає цілі сталого розвитку

(SDG4) та наголошує на забезпеченні якісної, інклюзивної освіти протягом життя для всіх вікових груп, що включає розвиток навичок і компетентностей, необхідних для повноцінної участі в суспільстві, професійної мобільності, наукової діяльності й працевлаштування; окреслює актуальність навчання, здатного формувати знання, навички, цінності та ставлення, які виходять за межі предметної підготовки – ця логіка відповідає ідеї трансверсальних компетентностей як широких компетентнісних результатів.

Циндаоська декларація ЮНЕСКО 2018 [215] підкреслює важливість цифрової компетентності, навчання протягом життя, педагогічної підтримки та інноваційних підходів для розвитку наскрізних навичок у студентів.

Таким чином, у глобальному освітньому порядку денному трансверсальні компетентності внесено в рамки «навчання протягом усього життя», де важливою метою є не лише академічна підготовка, а й соціальна адаптація, творчість, комунікація та інші здатності.

ЄС в Рекомендаціях Ради Європейського Союзу [166] формалізує набір компетентностей, близький до трансверсальних, і рекомендує інтегрувати їх у навчальні програми різних рівнів, включно з вищою освітою. Це, зокрема, 8 ключових компетентностей, необхідних для життя, працевлаштування, громадянської участі: грамотність, мультилінгвізм, цифрова та технологічна компетентності, міжособистісні навички та здатність набувати нові компетентності, активне громадянство, підприємницькість, культурна обізнаність тощо.

Міжнародна стандартна класифікація освіти (ISCED) [190] розроблена ЮНЕСКО як всеохопний статистичний опис національних систем освіти та методології для оцінювання національних систем освіти порівняно із зіставними міжнародними рівнями визначає аспекти освіти, що виходять за межі предметної підготовки, включаючи наукову та дослідницьку діяльність на рівнях підготовки докторів.

А європейські стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) [118] наголошують на студентоцентрованому навчанні та розвитку soft skills, міждисциплінарності, що прямо пов’язано з трансверсальністю як здатністю переносити знання між контекстами.

«Зальцбурзькі принципи» [220] – серія рекомендацій Європейської університетської асоціації (EUA) у межах Болонського процесу щодо докторського навчання як дослідницьки орієнтованого процесу – акцентують увагу на розширеному наборі компетентностей для PhD-освіти, що значною мірою збігається із трансверсальними – автономність, критичне мислення, комунікація, управління дослідженням, здатність працювати в групі.

У документі, зокрема, докторська освіта визначається як самостійний дослідницький процес, що потребує критичного та творчого мислення, самостійності в науковій діяльності, здатності застосовувати методи дослідження та вирішувати складні наукові проблеми.

«Зальцбурзькі принципи» підкреслюють унікальність та індивідуалізацію кожної докторської траєкторії, що є основою для формування таких компетентностей, як самоорганізація, автономія в науковій діяльності, здатність самостійно управляти науковим проєктом.

Документ рекомендує розширений спектр навичок PhD-дослідника, включно з навичками комунікації, співпраці та здатності працювати в інноваційних та міжнародних наукових середовищах.

У Європейській хартії дослідників «Кодекс працевлаштування наукових працівників» [178] сформульовано етичні стандарти, навички та компетентності, які мають бути притаманні сучасному досліднику: самостійність, наукова доброчесність, здатність до комунікації та розвитку кар’єри. Документ підкреслює потребу в безперервному професійному розвитку, що передбачає здобуття суміжних навичок (трансверсальних), необхідних для кар’єри як у сфері науки, так і поза нею.

Таким чином, зазначені міжнародні документи є нормативною основою для формування трансверсальних компетентностей у вищій освіті, включно з третім (освітньо-науковим) рівнем. Не будучи орієнтованими виключно на PhD-рівень, вони:

– акцентують увагу на формуванні широких навичок і компетентностей, що є основою трансверсальних компетентностей;

– закликають до освіти впродовж життя, що відповідає потребі формувати компетентності, релевантні для наукової кар'єри;

– містять у собі вимоги до комунікативних, соціальних, критичного мислення та цифрових компетентностей, які є ключовими елементами трансверсальних компетентностей у PhD-підготовці;

– вказують на необхідність якісної педагогічної підготовки та інноваційних підходів, що також стосується викладацької та наукової діяльності докторських програм.

На відміну від Європейського Союзу (ЄС) та Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), в Україні немає окремого законодавчого документа, у якому прямо згадуються «трансверсальні компетентності», зокрема, у контексті підготовки докторів філософії. Натомість застосовуються терміни «ключові компетентності», «загальні компетентності», «soft skills», «навички XXI століття».

Так, Закон України «Про освіту» [101] не визначає трансверсальні компетентності напряму, проте закріплює право на освіту та принципи якості освіти, що передбачають розвиток ключових компетентностей здобувачів (грамотність, критичне мислення, здатність до навчання тощо). У законі також закладено необхідність формування критичного мислення, ініціативності, підприємливості, а також громадянських компетентностей і здатності до навчання впродовж життя, що фактично становлять ядро трансверсальних компетентностей.

Закон України «Про вищу освіту» [33] визначає, що система вищої освіти повинна забезпечувати не лише поглиблені знання, уміння та навички, але також способи мислення, професійні, світоглядні й громадянські якості, морально-етичні цінності та інші компетентності, включно з тими, що виходять за межі предметної підготовки. Закон прямо пов'язує вищу освіту із підготовкою конкурентоспроможного людського капіталу для інноваційного, наукового, культурного розвитку, що логічно включає трансверсальні компетентності як умови адаптації випускників до сучасних вимог ринку праці. Також закон базується на принципах автономії ЗВО, поєднання освіти з наукою і виробництвом, що сприяє автономній моделі формування компетентнісних результатів навчання.

У Стандартах вищої освіти (PhD рівень) [96; 97; 98] в якості результатів навчання передбачено формування здатності до абстрактного мислення, аналізу і синтезу, комунікації, роботи в міжнародному середовищі та генерування нових ідей. Це відповідає складникам трансверсальних компетентностей.

У Національній рамці кваліфікацій [92] акцентовано на автономності й відповідальності здобувачів освіти, здатності до комунікації та розв'язання складних проблем, тобто трансверсальні компетентності інтегровані як надпрофесійні результати навчання.

Стратегічні документи України [53; 99; 102] в контексті входження її до ЄС акцентують на адаптивності, мобільності, інноваційності, цифрових навичках фахівців.

Отже, аналіз нормативно-правових документів свідчить, що, попри обмежене використання терміна «трансверсальні компетентності» в національному освітньому дискурсі, його зміст імпліцитно представлений через категорії ключових, загальних і надпрофесійних компетентностей. У міжнародних документах трансверсальні компетентності розглядаються як універсальні здатності, що забезпечують ефективну діяльність особистості в

різних сферах і умовах, зокрема здатність до критичного мислення, комунікації, співпраці, інноваційної діяльності та навчання впродовж життя. В українській нормативній базі ці компетентності інтегровані у вимоги до результатів навчання і проявляються через загальні компетентності та дескриптори Національної рамки кваліфікацій.

Таким чином, міжнародні стандарти і національне законодавство підтверджують, що формування трансверсальних компетентностей є важливою метою сучасної освіти і повинно бути інтегроване в усі рівні освіти, включно з PhD-рівнем. Вони акцентують на здатності навчатися протягом життя, застосовувати набуті знання й навички в різних професійних і соціальних контекстах, співпрацювати, креативно мислити й адаптуватися до змінного світу – саме ті аспекти, що сьогодні визначають трансверсальні компетентності.

Відсутність окремого міжнародно / національно визнаного документа, який би специфічно для третього рівня вищої освіти описував перелік трансверсальних компетентностей у формальному вигляді, вказує на актуальність наукового дослідження в цьому напрямі.

Ураховуючи цільові орієнтири та логіку наукового пошуку, здійснимо аналіз теоретичної бази формування трансверсальних компетентностей у майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта.

Питання формування та розвитку системи наукових, науково-педагогічних кадрів в Україні в різні історичні періоди досліджені в дисертаційних роботах Т. Сидорчук (хронологічні межі дослідження – 1920–1970 рр.) [108; 109], І. Регейло (1917– 2010 рр.) [106], О. Котової (1992–1998 рр.) [50], Ж. Таланової (1987–2008 рр.) [121].

Упродовж останніх років з’явилися наукові праці С. Вітвицької [16], О. Дубасенюк [32], С. Коломієць, О. Синекоп [43], І. Линьової [58; 59], В. Муромець [69], І. Олійник [76; 77], Н. Сидорчук [108], О. Спіріна, Ю. Носенко, А. Яцишина [117], Я. Топольник [130] та ін., у яких

розглядаються окремі аспекти підготовки аспірантів за різними освітньо-науковими програмами та спеціальностями.

У зарубіжних наукових працях простежується стійкий інтерес до формування трансверсальних компетентностей у межах PhD-програм**,** зокрема у галузях STEM та інженерії. Так, А. Ашонібаре акцентує увагу на ролі трансверсальних навичок у підготовці дослідників нового покоління, здатних до міждисциплінарної взаємодії та інноваційної діяльності [151]. У працях Дж. Даусетт, С. Лейсі [172], Х. Мартінс, А. Фрейтас, І. Дірейту [205], Дж. Родрігес та ін. [219] обґрунтовується необхідність інтеграції комунікативних, командних, управлінських і підприємницьких компетентностей у підготовку майбутніх докторів філософії як чинника підвищення конкурентоспроможності випускників на глобальному ринку праці.

Окрему групу досліджень становлять наукові праці щодо пошуку шляхів формування трансверсальних компетентностей в освітньому середовищі університету. Зокрема, колективи авторів на чолі з Г. Валюнайте-Олешкевичене [240] та Дж. Парамасварі Джаганатан [191] розглядають університет як відкриту інноваційну екосистему, у якій трансверсальні компетентності формуються через активні та інтерактивні форми навчання, проєктну діяльність і міжкультурну комунікацію. Подібні ідеї простежуються в працях Т. Борової, Т. Ведь, Ц. Чжан [8], О. Копусь та О. Бабій [47], О. Матвієнко та Л. Попової [66], де наголошується на ролі освітнього середовища ЗВО в розвитку універсальних здатностей здобувачів освіти.

У відповідь на вимоги індустрії та ринку праці університет дедалі частіше розглядається не лише як простір продукування теоретичного знання чи формування дисциплінарної ідентичності аспірантів, а як середовище активної комунікації, міждисциплінарної взаємодії, критичних дискусій і цілеспрямованого розвитку навичок, що можуть бути перенесені в різні професійні контексти. У цьому аспекті акцент зміщується з

вузькоспеціалізованої підготовки на формування трансверсальних компетентностей, здатних забезпечити гнучкість, адаптивність і професійну мобільність випускників. Пропагування розвитку міждисциплінарних і міжнавчальних навичок під час навчання в аспірантурі позитивно впливає не лише на академічне середовище, а й на суспільство загалом, формуючи дослідників з інноваційним мисленням, готових до розв'язання складних соціально-економічних і наукових викликів. У зв'язку із цим університети мають удосконалювати наявні практики навчання, орієнтовані на формування навичок та інтегроване навчання, водночас розширюючи можливості співпраці з різними секторами економіки й індустрії [151].

Аналізуючи інституційні структури та практики професійної підготовки, І. Парву та Д. Іпате наголошують на необхідності трансформації діяльності закладів вищої освіти з орієнтацією на сучасні виклики ринку праці. На думку дослідників, ключовими напрямами такого оновлення мають стати: постійна й системна співпраця університетів із роботодавцями; підтримка освітньої діяльності, зорієнтованої на реальні потреби ринку праці; урізноманітнення педагогічних методів і технологій навчання; розвиток у здобувачів освіти здатності адаптуватися до професійного середовища шляхом формування навичок вирішення проблем, адаптивності, стійкості та соціальних компетентностей; а також стимулювання мотивації випускників до навчання впродовж життя [214].

Подібні ідеї простежуються і в працях інших дослідників, які підкреслюють, що місія університету як інституції освіти полягає не лише в трансляції знань, а й у керуванні процесом навчання з метою підготовки випускників до життя в умовах постійних змін і відкритості до інновацій. Традиційні підходи до навчання мають поєднуватися із сучасними методами викладання, оцінювання та використанням цифрових технологій. Освітні системи повинні зберігати фокус на розвитку творчості й інноваційності, а також на формуванні як «жорстких», так і «м'яких» навичок, що забезпечують

особистісний розвиток і конкурентоспроможність випускників на глобальному ринку праці [163].

Практична реалізація зазначених підходів є характерною для діяльності провідних європейських університетів. Так, у межах європейських університетських альянсів активно впроваджуються інтегровані моделі формування трансверсальних компетентностей аспірантів. Зокрема, програма INVEST Transversal Courses об'єднує міждисциплінарні курси, спрямовані на розвиток комунікативних, технологічних, дослідницьких, екологічних та підприємницьких компетентностей, а також навичок управління дослідженнями й кар'єрою [191]. Важливою особливістю цієї моделі є її модульність і можливість індивідуального вибору курсів відповідно до професійної траєкторії аспіранта.

У Швейцарії, зокрема Федеральному політехнічному університеті Лозанни (EPFL), трансверсальні компетентності інтегруються у структуру докторських програм через систему кредитних курсів, що охоплюють академічне письмо, дослідницьку етику, міждисциплінарні семінари та підготовку грантових заявок [232]. Такий підхід демонструє поєднання академічних і прикладних навичок, необхідних для успішної наукової кар'єри.

Університет Гента – один із провідних вишів Бельгії – реалізує структуровану модель розвитку трансверсальних компетентностей, яка охоплює чотири ключові кластери: комунікацію, дослідження та інновації, лідерство і особисту ефективність, а також управління кар'єрою [233]. Це підтверджує тенденцію до системного включення трансверсальних компетентностей у докторську підготовку як обов'язкового елементу освітніх програм.

Подібний підхід простежується і в діяльності докторських шкіл Іспанії (Університет Леріди, Автономний університет Мадрида), де трансверсальні курси мають міжгалузевий характер і спрямовані на розвиток дослідницьких, цифрових, комунікативних, педагогічних та підприємницьких навичок [235].

Важливим є те, що такі курси об’єднують аспірантів різних спеціальностей, створюючи умови для міждисциплінарної взаємодії.

Аспірантські школи в Німеччині, зокрема Вища школа Університету Єни, здійснюють підготовку докторів філософії до кар’єри в академічному середовищі, бізнесі та суспільстві шляхом інтеграції міждисциплінарних тем у спеціалізовані програми та розроблення індивідуалізованих курсів, спрямованих на розвиток трансверсальних компетентностей. Аналогічний підхід реалізується в докторських програмах Університетського коледжу Корка (Ірландія), де пропонується широкий спектр модулів, орієнтованих на розвиток таких трансверсальних навичок, як академічне письмо, комунікація, презентаційні вміння та наукова співпраця [151].

Водночас вагомий досвід формування трансверсальних компетентностей накопичено й в інших європейських і світових університетах. Зокрема, в університеті Хельсінкі реалізується концепція феномен орієнтованого навчання (phenomenon-based learning), що передбачає міждисциплінарне дослідження реальних проблем і сприяє розвитку критичного мислення, командної роботи та здатності до комплексного аналізу [230]. У межах докторської освіти це проявляється в спільних дослідницьких проєктах і відкритих наукових семінарах. В університеті Аалто трансверсальні компетентності формуються через проєктно орієнтоване навчання (project-based learning) та участь аспірантів у міжсекторальних інноваційних проєктах, які об’єднують університет, бізнес і громадський сектор [155]. Такий підхід забезпечує розвиток підприємницького мислення, креативності та здатності працювати в мультидисциплінарних командах.

В Університетському коледжі Лондона діє програма Doctoral Skills Development Programme, яка інтегрує тренінги з лідерства, управління дослідженнями, академічної доброчесності та міжкультурної комунікації [171]. Особливістю цієї програми є поєднання формального навчання з

неформальними практиками (взаємонавчання, менторство), що сприяє розвитку рефлексії та саморегуляції.

Цікавим є також досвід Кембриджського університету, де функціонує Researcher Development Programme, спрямована на формування трансверсальних навичок, серед яких особливе місце посідають навички самоменеджменту, ефективної комунікації, управління проєктами та лідерства. Програма базується на рамці Vitae Researcher Development Framework, яка визначає цінності, знання та поведінку ефективних дослідників для сучасного дослідницького ландшафту, що постійно змінюється [243].

У контексті американської вищої освіти варто відзначити практики Массачусетського технологічного інституту, де трансверсальні компетентності формуються через залучення здобувачів освіти до інноваційних лабораторій, стартап-екосистеми та міждисциплінарних досліджень. Особливий акцент робиться на розвитку креативності, підприємливості та здатності до вирішення складних проблем у невизначених умовах.

На рівні європейських проєктів на увагу заслуговує ініціатива DocEnhance, у межах якої розроблено модульні курси з розвитку трансверсальних компетентностей, що поєднують онлайн-навчання, міждисциплінарну командну роботу та практичні завдання в неакадемічному середовищі [234]. Така трикомпонентна модель забезпечує зв’язок між академічною підготовкою та вимогами ринку праці.

Подальший розвиток цієї ідеї реалізовано в проєкті DocTalent4EU, який спрямований на формування та визнання трансверсальних компетентностей аспірантів через створення міждисциплінарних курсів, цифрових сертифікатів і центрів управління кар’єрою [170] . Особливістю цього підходу є акцент на офіційному визнанні трансверсальних компетентностей як результатів навчання.

Цікавим прикладом є також короткострокові інтенсивні формати навчання, зокрема Transversal Skills Week у межах європейських університетських мереж, де аспіранти розвивають навички публічних виступів, мережевої взаємодії, креативного мислення, управління проєктами та цифрової грамотності через інтерактивні воркшопи [178]. Такий формат підсилює практичну спрямованість формування трансверсальних компетентностей.

Отже, аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що формування трансверсальних компетентностей у підготовці докторів філософії здійснюється на основі:

– інтеграції міждисциплінарного змісту;

– упровадження інноваційних освітніх технологій (проєктне, проблемно орієнтоване навчання, дизайн-мислення);

– розвитку індивідуальних освітніх траєкторій;

– поєднання формального, неформального та інформального навчання;

– активного залучення до дослідницької, проєктної та командної діяльності.

Саме ці підходи створюють підґрунтя для формування цілісної системи трансверсальних компетентностей, що забезпечують конкурентоспроможність і професійну мобільність майбутніх докторів філософії.

Значна кількість досліджень стосується інтеграції трансверсальних компетентностей у моделі професійної освіти та підготовки. Так, Е. де Брейн [167], Д. Ойлер [177], В. ван Грітхейсен та ін. [187], Т. Ярві [193], Н. Нуграха та ін. [210], Ю. Ян [247] обґрунтовують доцільність поєднання компетентнісного, діяльнісного та інноваційного підходів у професійній освіті з метою формування здатності до адаптації, саморозвитку та міжпрофесійної взаємодії. Особливий акцент робиться на необхідності включення трансверсальних компетентностей у зміст освітніх програм як наскрізного

результату навчання, що формується в процесі виконання практико-орієнтованих завдань і реальних професійних ситуацій.

Проблематика трансверсальних компетентностей представлена також у дослідженнях зі шкільній освіті (Н. Цанков [237], Х. Ніємі, У. Ісопахкала-Буре [208]). У цих працях трансверсальні компетентності розглядаються як ключова складова сучасних освітніх стандартів, що забезпечує підготовку учнів до життя в складному, невизначеному та цифровізованому суспільстві. Дослідники наголошують на важливості інтеграції таких компетентностей у всі навчальні предмети та організації навчального процесу на засадах міжпредметності, співпраці та розвитку критичного мислення.

Окремий напрям становлять дослідження, де йдеться про підготовку педагогів до проєктування освітнього середовища, спрямованого на формування трансверсальних компетентностей (Н. Цанков [236], Ю. Мерджанова [206]). У них акцентується роль учителя як фасилітатора навчального процесу, здатного створювати умови для розвитку автономності, ініціативності та відповідальності здобувачів освіти, а також застосовувати інноваційні педагогічні технології.

Водночас у низці досліджень (Л. Вісент та ін. [241]) особливу увагу приділено потенціалу цифрових та електронних ресурсів у розвитку трансверсальних компетентностей у європейському просторі вищої освіти. Автори доводять, що використання цифрових платформ, онлайн-інструментів і змішаного навчання сприяє розвитку таких умінь, як самостійне навчання, інформаційна грамотність, комунікація та співпраця в цифровому середовищі.

Узагальнення результатів проаналізованих досліджень дозволяє зробити висновок, що трансверсальні компетентності розглядаються як інтегральний результат освіти, формування якого потребує системного поєднання різних педагогічних підходів, активного використання інноваційних методів і технологій навчання, а також створення освітнього середовища, орієнтованого на розвиток особистості здобувача освіти.

Вагомий внесок у дослідження проблематики, дотичної до формування трансверсальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня, зроблено вітчизняними науковцями. Так, у працях В. Меняйло обґрунтовано теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності [67]; Я. Топольник розробила систему інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії [130]; І. Плохута досліджує розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки [87]; Л. Лимар зосереджується на формуванні англомовної академічної та фахової комунікативної компетентності майбутніх докторів філософії галузі «Охорона здоров'я» [57].

Окремий пласт досліджень стосується розвитку креативності як важливої складової трансверсальних компетентностей. Зокрема, С. Бурчак [13], О. Донченко [29], Н. Скакун [112], Н. Твердохліб [122], М. Шкабаріна [132] розкривають різні аспекти формування творчості та професійної креативності майбутніх учителів і магістрів педагогічної освіти в процесі фахової та науково-дослідної підготовки. Креативність розглядається не лише як творча діяльність, а і як трансверсальна (наскрізна) компетентність, необхідна для успішної професійної самореалізації, інноваційної діяльності та здатності адаптуватися до змін.

Не менш ґрунтовно представлені дослідження окремих універсальних навичок, що входять до структури трансверсальних компетентностей: критичного мислення (В. Овдійчук [75], В. Береза [4], Л. Кієнко-Романюк [38]), конструктивного лідерства (О. Корякін [49]), емоційного інтелекту (О. Верітова [15]) та готовності до командної роботи (А. Каплієнко [37]).

Отже, узагальнення наукових джерел і аналіз зарубіжного досвіду дозволяють стверджувати, що трансверсальні компетентності дедалі більше утверджуються як ключовий результат сучасної освіти, зокрема на рівні

підготовки докторів філософії. Вони розглядаються як інтегративний ресурс, що забезпечує здатність майбутнього дослідника й викладача ефективно діяти в умовах невизначеності, міждисциплінарності та постійних змін. Водночас у науковому дискурсі домінує фрагментарний підхід до їх осмислення, коли увага зосереджується на окремих складниках або освітніх практиках, без належної систематизації та концептуального узагальнення.

Аналіз діяльності провідних закордонних університетів засвідчує, що формування трансверсальних компетентностей у докторській освіті вже набуває ознак системності через інтеграцію спеціалізованих курсів, розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, упровадження міждисциплінарних форматів навчання та активне використання цифрових і практико-орієнтованих інструментів. Це свідчить про поступовий перехід від декларативного визнання значущості трансверсальних компетентностей до їх цілеспрямованого формування в межах освітньо-наукових програм.

Водночас відсутність у наукових дослідженнях цілісних моделей і методик, які б забезпечували інтегроване формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, актуалізує потребу у вивченні реального стану цієї проблеми в національному освітньому контексті. З огляду на це логічним наступним етапом дослідження є аналіз практики підготовки майбутніх докторів філософії в закладах вищої освіти України, що дозволить виявити наявні підходи, проблеми та потенційні можливості для впровадження цілісної методики формування трансверсальних компетентностей.

Реформування системи вищої освіти України на сучасному етапі відбувається в контексті її трансформуванні на потужний інтелектуальний ресурс інноваційного розвитку держави. Важливим кроком у цьому напрямі стало ухвалення Закону України «Про вищу освіту» (2014) [33], який одним із ключових завдань визначив інтеграцію освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності. Саме цим законом було запроваджено новий для

національної системи вищої освіти науковий ступінь – доктора філософії (PhD), що є першим науковим ступенем і здобувається на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти на основі ступеня магістра.

Подальший розвиток нормативно-правового забезпечення підготовки докторів філософії був пов'язаний з ухваленням Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015) [34], який визначив аспірантуру та докторантуру основними формами підготовки кадрів вищої кваліфікації, а аспіранта – як дослідника, що здійснює фундаментальні або прикладні наукові дослідження в процесі навчання в закладі вищої освіти чи науковій установі з метою здобуття ступеня PhD.

З метою практичної реалізації зазначених законодавчих змін було ухвалено низку підзаконних нормативних актів, зокрема постанову Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 [93], якою визначено перелік галузей знань і спеціальностей, та постанову КМУ від 23.03.2016 № 261 [94], що врегулювала порядок підготовки здобувачів ступеня доктора філософії. Ці документи закріпили двокомпонентну структуру підготовки – освітню та наукову, а також визначили вимоги до ліцензування освітньої діяльності з підготовки за PhD програмами.

Таким чином, з 2016 року в Україні було започатковано системну підготовку докторів філософії відповідно до європейських підходів, орієнтовану на підвищення якості наукових досліджень, інтеграцію українських науковців у міжнародний академічний простір та формування висококваліфікованих фахівців інноваційного типу.

На відміну від попередньої моделі підготовки наукових кадрів, яка не передбачала структурованої освітньої складової та ґрунтувалася переважно на самоосвіті аспірантів у процесі написання дисертації, нова модель передбачає реалізацію освітньо-наукових програм за відповідними спеціальностями і висуває нові вимоги до випускників аспірантури. Відповідно до Порядку підготовки здобувачів ступеня доктора філософії, аспірант упродовж строку

навчання має «здобути теоретичні знання, уміння, навички та інші компетентності, достатні для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіти методологією наукової та педагогічної діяльності, а також провести власне наукове дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та/або практичне значення, опублікувати наукові публікації за темою дисертації, підготувати дисертацію та пройти процедуру атестації разовою спеціалізованою вченою радою на підставі публічного захисту наукових досягнень у формі дисертації» [94].

Водночас перші роки реалізації нової моделі засвідчили наявність низки системних проблем. Як слушно зауважує В. Меняйло, недостатня інституційна спроможність окремих закладів та наукових установ щодо реалізації освітньої складової, обмежене фінансування наукових досліджень і кадрові труднощі негативно позначилися на якості підготовки докторів філософії та зумовили зменшення кількості вступників до аспірантури [67].

Суттєвих змін зазнала і система атестації наукових кадрів, що проявилося в переході до захисту дисертацій у разових спеціалізованих вчених радах, запровадженні експерименту з присудження ступеня доктора філософії (2019–2021 рр.) та подальшому нормативному вдосконаленні цієї процедури. Результати експерименту засвідчили готовність більшості закладів вищої освіти працювати в нових умовах, водночас актуалізували потребу подальшого вдосконалення нормативної бази підготовки та атестації докторів філософії.

Наразі підготовка докторів філософії регулюється Законом України «Про вищу освіту» [33] та низкою підзаконних актів і здійснюється за освітньо-науковими програмами тривалістю чотири роки. Аспіранти навчаються за індивідуальними навчальними планами, що визначають послідовність та форму засвоєння освітніх компонентів освітньо-наукової програми з метою оволодіння ним компетентностями відповідно до восьмого

рівня Національної рамки кваліфікацій; та індивідуальними планами наукової роботи, що визначають зміст, строки виконання та обсяг етапів і завдань наукової роботи здобувача, тобто виконують освітню і наукову складові програми, що передбачають формування не лише спеціальних, а й універсальних компетентностей.

Відповідно до вимог чинного законодавства освітньо-наукова програма третього рівня вищої освіти має забезпечувати набуття:

– глибинних знань зі спеціальності;

– загальнонаукових (філософських) компетентностей;

– універсальних навичок дослідника (комунікаційних, інформаційно-цифрових, проєктно-управлінських, педагогічних тощо);

– мовних компетентностей для академічної та професійної комунікації.

Зазначені вимоги безпосередньо корелюють із сутністю трансверсальних компетентностей, які охоплюють здатність до критичного мислення, ефективної комунікації, міждисциплінарної взаємодії, самостійного навчання, управління дослідницькою діяльністю та адаптації до змін.

Ступінь доктора філософії відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій та третьому циклу Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти [92]. У цьому контексті особливого значення набувають стандарти вищої освіти третього рівня, які визначають обов’язкові компетентності випускників і слугують методологічною основою для проєктування та реалізації освітньо-наукових програм у закладах вищої освіти.

Зважаючи на те, що в галузі знань А Освіта наразі затверджено стандарти третього рівня лише за окремими спеціальностями, а університети володіють значною академічною свободою у формуванні змісту освітніх програм, актуалізується потреба аналізу стандартів вищої освіти третього рівня саме в контексті забезпечення системного та цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Так, затверджені стандарти [96; 97; 98] передбачають формування трансверсальних компетентностей у процесі професійної підготовки, хоча сам термін не вживається. Серед основних трансверсальних компетентностей, які закладені в затверджених стандартах галузі знань А Освіта, є:

– *здатність до автономної наукової діяльності* – уміння самостійно проводити дослідження, ставити наукову проблему, планувати дослідження, аналізувати результати;

– *інноваційність і креативність* – здатність генерувати нові ідеї, підходи, продукувати оригінальні наукові рішення;

– *етична відповідальність* – дотримання академічної доброчесності, етики дослідника;

– *комунікаційна компетентність* – здатність до ефективного спілкування з академічною спільнотою, представлення результатів дослідження у фаховому середовищі, у тому числі іншими мовами;

– *інтердисциплінарність* – готовність інтегрувати знання з різних галузей для розв'язання комплексних освітніх і наукових проблем;

– *цифрова грамотність* – використання інформаційно-комунікаційних технологій у дослідницькій та педагогічній діяльності.

Стандартами вищої освіти визначено й відповідні результати навчання:

– здатність продукувати нові знання у сфері педагогіки та освіти;

– здатність представляти власні результати досліджень у публічному та науковому просторі;

– здатність до педагогічної взаємодії на рівні ЗВО;

– здатність формулювати та розв'язувати складні наукові проблеми з урахуванням сучасних педагогічних концепцій.

З огляду на те, що випускники освітньо-наукових програм відповідно до стандартів вищої освіти можуть обіймати посади наукових, науково-педагогічних працівників у наукових установах і закладах вищої та фахової передвищої освіти, інших установах та організаціях, та враховуючи, що

освітні програми, що передбачають присвоєння професійних кваліфікацій, повинні забезпечити виконання вимог відповідних професійних стандартів (за наявності) [33], проаналізуємо професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» [103].

Так, професійним стандартом «Викладач закладу вищої освіти» передбачено наявність трансверсальних компетентностей у викладача. Це чітко простежується у формулюваннях трудових функцій, завдань та загальних компетентностей, які закладені в ньому.

Таблиця 1.1

Відповідність між трудовими функціями та трансверсальними компетентностями

Трудова функція	Відповідні трансверсальні компетентності
Здійснення освітньої діяльності	– Комунікативна компетентність – Критичне мислення – Гнучкість мислення – Цифрова грамотність
Проведення науково-дослідної діяльності	– Здатність до самостійного наукового пошуку – Академічна доброчесність – Аналітичне мислення
Методична та організаційна діяльність	– Уміння працювати в команді – Управлінська мобільність – Креативність – Здатність до планування
Здійснення виховної діяльності	– Етична відповідальність – Соціальна чутливість – Міжособистісна взаємодія
Професійний розвиток та самоосвіта	– Здатність до безперервного навчання – Самоорганізація – Готовність до змін – Ініціативність

Складено автором на основі професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти» [103].

Трансверсальні компетентності в професійному стандарті:

– *комунікативна компетентність* – проявляється в здатності викладача до конструктивного спілкування зі здобувачами, колегами, науковцями, публічного представлення результатів наукової діяльності;

– *цифрова грамотність* – уміння використовувати цифрові ресурси, програмне забезпечення для викладання та наукової діяльності;

– *критичне мислення, аналітичні здібності* – здатність оцінювати інформацію, формулювати висновки, приймати обґрунтовані рішення;

– *етична відповідальність та академічна доброчесність* – обов'язкова для взаємодії з освітньою спільнотою;

– *гнучкість, мобільність, здатність до саморозвитку* – відображена в трудових функціях, пов'язаних з професійним вдосконаленням та інноваційною діяльністю.

Таким чином, трансверсальні компетентності є невід'ємною складовою образу сучасного викладача ЗВО за професійним стандартом. Їх формування розглядається як основа якісного виконання професійних функцій та адаптації до вимог змін у сфері освіти України у процесі переходу на європейські стандарти і запровадження європейських підходів до оцінювання якості навчання здобувачів вищої освіти, у тому числі й третього рівня.

Із метою вивчення стану формування трансверсальних компетентностей в освітній практиці нами було проаналізовано освітньо-наукові програми та навчальні плани підготовки докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Зазначимо, що підготовку фахівців за спеціальностями цієї галузі знань за третім освітньо-науковим рівнем наразі здійснюють 82 наукові установи та заклади вищої освіти. Об'єктом контекстного аналізу стала інформація, розміщена у відкритому доступі на офіційних сайтах закладів вищої освіти [78; 78; 80; 80; 82; 83], що здійснюють підготовку фахівців за третім (освітньо-науковим) рівнем вищої освіти.

Здійснений контент-аналіз засвідчив, що освітньо-наукові програми безпосередньо або опосередковано передбачають формування трансверсальних компетентностей, які інтегровані як у загальні та фахові компетентності (ЗК, ФК), так і в програмні результати навчання (ПРН), проте

завдання формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в процесі їх підготовки в ЗВО цілеспрямовано не ставиться.

Так, в ОНП «Теорія і методика вищої освіти» за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Глухівського НПУ ім. О. Довженка (2020) [78] зроблено акцент на формуванні трансверсальних компетентностей через ЗК1 – науковий світогляд, критичне мислення; ЗК3, ЗК4 – мовна і міжкультурна комунікація; ЗК5 – цифрова грамотність; ЗК6 – професійно-педагогічна комунікація; ЗК10 – креативність, лідерство, ініціативність. Трансверсальні компетентності закладено і у відповідних програмних результатах навчання: ПРН 3–4: наукова комунікація, іноземна мова; ПРН 5, 6, 8, 10: управління часом, етичність, креативність, лідерство, здатність працювати в команді; ПРН 13: застосування цифрових технологій, діагностика якості освіти; ПРН 18: самоорганізація, проєктування кар'єри, самовдосконалення.

Формування зазначених компетентностей у майбутніх докторів філософії здійснюється в процесі викладання таких освітніх компонентів, як «Філософія науки» (критичне мислення), «Управління проєктами та інтелектуальна власність» (підприємницьке мислення), «Наукова комунікація українською та англійською мовами» (комунікація), «Цифрові технології в дослідженнях» (цифрова грамотність), «Педагогічна / науково-педагогічна практика» (командна робота, етика, самостійність) тощо.

В ОНП за спеціальністю 015 Професійна освіта (2021) Інституту професійної освіти НАПН України [78] наявні загальні (ЗК1: критичне мислення; ЗК3: креативність; ЗК5: міжнародний кругозір; ЗК6: комунікативні навички; ЗК7: етичні зобов'язання) та фахові (ФК13: здатність до комунікації з науковою спільнотою; ФК14: лідерство та автономія в реалізації проєктів; ФК15: особиста відповідальність у складних ситуаціях) компетентності, що прямо відповідають трансверсальним: критичне мислення, комунікація, креативність, автономність, етичність, лідерство.

ОНП за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Ізмаїльського державного гуманітарного університету [82] містить загальні компетентності (ЗК1: критичний аналіз, генерація ідей; ЗК3: наукова комунікація, включаючи англійську; ЗК5: обробка інформації, інтерпретація результатів; ЗК6: інформаційна культура, робота з джерелами; ЗК7: самоорганізація, індивідуальна траєкторія; ЗК8: етичні та правові норми, академічна доброчесність). Зазначені компетентності охоплюють інформаційну грамотність, академічну етику, аналітичне мислення, комунікацію, самоменеджмент.

В ОНП за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки Тернопільського НПУ (2020) [80] трансверсальні компетентності є в таких ЗК: ЗК1 – критичне мислення, аналіз, синтез; ЗК2, ЗК3, ЗК4 – дослідницькі навички, міждисциплінарність, ІКТ; ЗК6 – міжкультурна комунікація, іноземні мови; ЗК7 – креативність; ЗК8 – саморозвиток; ЗК9 – етична поведінка, академічна доброчесність.

Програмні результати навчання представлені у вигляді знань, умінь і навичок**,** якими має оволодіти випускник. Серед них багато тих, що напряму пов’язані з трансверсальними компетентностями, а саме: ПРН 3: Знання наукових підходів, концепцій, освітніх технологій, історичних аспектів проблем освіти – критичне мислення, аналітичне мислення (ТК: когнітивна компетентність, аналітика, креативність); ПРН 4: Знання культурних відмінностей у письмі, іншомовного академічного стилю, специфіки документації іноземною мовою – міжкультурна компетентність, іншомовна комунікація (ТК: мовна, міжкультурна, глобальна взаємодія).

Уміння (застосування знань), що відображають трансверсальні компетентності:

ПРН 5: Уміння здійснювати критичний аналіз, узагальнення, обґрунтування власної наукової концепції – трансверсальні компетентності: критичне мислення, інтелектуальна автономія.

ПРН 6: Уміння обґрунтовувати методологію, користуватись нормативно-правовими документами – етика, юридична грамотність, відповідальність.

ПРН 7: Організація інформаційного пошуку, самостійний добір і обробка даних, дотримання академічної доброчесності – інформаційна грамотність, етична поведінка, цифрові навички.

ПРН 8: Діагностика освітнього процесу, у т.ч. дистанційного – цифрова компетентність, аналітика, самостійність.

ПРН 10–11: Формулювання висновків, презентація результатів дослідження – комунікація, soft skills тощо.

Формуються зазначені компетентності й результати навчання переважно через дисципліни циклу загальної підготовки: «Організація наукової діяльності», «Філософія: історико-філософські та сучасні смислові параметри знання», «Академічно і професійно орієнтоване спілкування (англійською/німецькою/французькою мовою)», «Методологія педагогічної науки і діяльності», «Науково-педагогічна практика» тощо.

В ОНП НПУ ім. М. Драгоманова (2021) [80] чітко артикулюються такі трансверсальні компетентності, як ЗК1 – світоглядна, громадянська позиція, критичне мислення; ЗК4 – інформаційна компетентність (пошук і використання даних); ЗК5 – іншомовна (іноземна мова в дослідженнях); ЗК6 – підприємницька; ЗК7 – командна, корпоративна робота; ФЗК3 – психологічна готовність до наукової діяльності (емоційний інтелект, саморефлексія, етика), що знаходить відображення у відповідних програмних результатах навчання (ПРН): ПРН 1: Критичне мислення, аналіз міждисциплінарних явищ, громадянська позиція, наукова етика; ПРН 2: Методологічна обґрунтованість дослідження, науковий підхід; ПРН 6: Володіння іноземною мовою для наукової комунікації; ПРН 8: Командна робота, взаємодія з учасниками освітнього процесу; ПРН 10: Здатність до саморозвитку, лідерства та креативності.

Як засвідчує проведений аналіз, у самостійну групу, що потребує цілеспрямованого формування, трансверсальні компетентності в освітньо-наукових програмах не виокремлено, проте їх елементи простежуються в ЗК, ФК і ПРН, що в цілому відповідає європейським вимогам до PhD-рівня (EQF LLL рівень 8/9) і свідчить про таку загальну тенденцію, як переорієнтація на підготовку дослідника як універсального інтелектуала і лідера, здатного до комунікації, самоосвіти, критичного аналізу та інновацій. Зазначимо, що найбільшу увагу в освітньо-наукових програмах зосереджено на таких їх складових, як критичне мислення, інноваційність, етика, академічна комунікація, цифрові навички. Лідерство, міжкультурна взаємодія та підприємливість також наявні, хоча і меншою мірою (найчастіше через науково-дослідницьку діяльність або участь у міжнародних конкурсах / грантах).

Аналіз структурно логічних схем ОНП дає підстави констатувати, що формуються зазначені елементи трансверсальних компетентностей, як правило, через дисципліни блоку загальної підготовки (філософія науки, мова (українська/англійська), ІКТ), рідше – дисципліни професійної підготовки, а також подекуди в процесі практик та міждисциплінарних модулів.

Оскільки в ОНП різних закладів вищої освіти назви освітніх компонентів різняться, але в цілому схожі за змістовим наповненням, продемонструємо використання потенціалу освітніх компонентів для формування трансверсальних компететностей у процесі навчання на прикладі ОНП Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Матрицю відповідності освітніх компонентів і трансверсальних компетентностей на основі ОНП «Теорія і методика вищої освіти» (2021) наведено в додатку А.

Для аналізу використано такі ключові трансверсальні компетентності (узагальнені з переліку компетентностей з проаналізованих ОНП та сучасних підходів):

ТК1 – критичне та системне мислення;

ТК2 – дослідницька компетентність;

ТК3 – комунікативна (українською та іноземною мовами);

ТК4 – цифрова компетентність;

ТК5 – командна робота та лідерство;

ТК6 – креативність та інноваційність;

ТК7 – самоорганізація, автономія, академічна доброчесність.

Аналіз матриці відповідності дисциплін і трансверсальних компетентностей засвідчує, що освітньо-наукова програма загалом має значний потенціал для формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Насамперед це стосується розвитку:

– критичного та системного мислення;
– дослідницької автономії;
– академічної комунікації (українською та англійською мовами);
– дотримання принципів академічної доброчесності;
– самоорганізації та професійного саморозвитку.

Водночас виявлено низку проблемних аспектів. Формування трансверсальних компетентностей має переважно імпліцитний характер, оскільки вони здебільшого інтегровані опосередковано через фахові та дослідницькі результати навчання, а не як цілеспрямований освітній результат.

Креативність та інноваційність, командна робота, лідерство та підприємливість реалізуються фрагментарно і залежать переважно від практик та, ймовірно, індивідуальної активності здобувачів освіти, а не від системної методики, а отже, потребують спеціально спроєктованих форм і методів навчання.

Значною мірою реалізація потенціалу освітніх компонентів щодо формування трансверсальних компетентностей залежить від добору

вибіркових компонентів, що може призводити до нерівномірності їх сформованості в різних аспірантів.

Таким чином, хоча потенціал дисциплін ОНП для формування трансверсальних компетентностей є достатнім, він використовується несистемно, що зумовлює необхідність:

– модернізації ресурсного та організаційного забезпечення процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;

– цілеспрямованого проєктування індивідуальних освітніх траєкторій аспірантів;

– спеціальної методичної підготовки науково-педагогічних працівників, залучених до реалізації ОНП;

– посилення інтеграції формальної та неформальної освіти.

Зазначене вище буде враховано під час розроблення методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

З метою з’ясування стану усвідомлення викладачами закладів вищої освіти необхідності формування в майбутніх докторів філософії трансверсальних компетентностей, рівня їхньої готовності та форм і методів, які вони вже використовують або планують використовувати, було проведено опитування викладачів ЗВО, залучених до викладання освітніх компонентів на третьому освітньо-науковому рівні, наукових керівників аспірантів, у якому взяли участь 78 НПП. Форму опитувальника наведено в додатку Б.

Аналіз результатів опитування здійснювався за такими логічними блоками:

– рівень усвідомлення значущості трансверсальних компетентностей;

– готовність викладачів до їх цілеспрямованого формування;

– реальний стан педагогічної практики;

– виявлені проблеми та бар’єри;

– узагальнення результатів.

Результати опитування засвідчили, що переважна більшість респондентів декларує розуміння важливості трансверсальних компетентностей для професійного та особистісного розвитку майбутніх докторів філософії. Водночас детальніший аналіз відповідей на питання щодо сутності, змісту та структури трансверсальних компетентностей виявив фрагментарний і несистемний характер цього усвідомлення.

Значна частина викладачів ототожнює трансверсальні компетентності переважно з «м'якими навичками» або комунікативними вміннями, тоді як такі складники, як саморегуляція, здатність до навчання впродовж життя, інноваційне мислення, глобальне громадянство чи інформаційна грамотність, залишаються недостатньо артикульованими. Це свідчить про відсутність цілісного бачення трансверсальних компетентностей як системного освітнього результату третього рівня освіти.

Виявлена ситуація актуалізує проблему неперсоналізованого підходу до формування трансверсальних компетентностей аспірантів, що зумовлює необхідність забезпечення індивідуальної траєкторії їх розвитку з урахуванням попереднього досвіду, наукових інтересів і професійних цілей здобувачів.

Аналіз відповідей, пов'язаних із мотивацією аспірантів, показав, що викладачі здебільшого покладають відповідальність за розвиток трансверсальних компетентностей на самих здобувачів освіти, вважаючи цей процес вторинним щодо формування дослідницьких і фахових компетентностей.

При цьому лише невелика частина респондентів зазначила, що систематично застосовує спеціальні мотиваційні стратегії (рефлексійні завдання, індивідуальні дослідницькі траєкторії, проєктну діяльність, академічне наставництво). Така позиція зумовлює низький рівень усвідомленої мотивації аспірантів до цілеспрямованого розвитку

трансверсальних компетентностей, що знижує ефективність відповідного педагогічного впливу.

Отримані результати дозволяють констатувати необхідність цілеспрямованого мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей як значущого ресурсу академічної успішності та подальшої професійної самореалізації.

Самооцінювання респондентами власного рівня готовності до формування трансверсальних компетентностей засвідчило середній або достатній рівень суб'єктивної впевненості, який, однак, не завжди корелює з реальним використанням відповідних форм і методів.

Викладачі вказують на дефіцит методичних знань, відсутність цілісної методики, нестачу практичного досвіду та обмежені можливості підвищення кваліфікації саме з питань розвитку трансверсальних компетентностей аспірантів. Це свідчить про недостатню підготовленість науково-педагогічних працівників до системного впровадження відповідної педагогічної технології.

З огляду на це обґрунтованою постає педагогічна умова цілеспрямованої підготовки викладачів і наукових керівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньо-науковому процесі ЗВО.

Аналіз відповідей щодо умов реалізації освітнього процесу виявив, що значна частина респондентів вказує на обмеженість ресурсного забезпечення, зокрема:

– нестачу навчально-методичних матеріалів;

– відсутність цифрових платформ та інструментів для розвитку трансверсальних компетентностей;

– недостатню інституційну підтримку міждисциплінарних і проєктних форм роботи.

Виявлені обмеження знижують можливості системної реалізації відповідного напряму підготовки аспірантів, що зумовлює необхідність

належного ресурсного забезпечення процесу формування трансверсальних компетентностей, зокрема на організаційному, методичному та цифровому рівнях.

Результати опитування засвідчили, що потенціал неформальної освіти (наукові школи, тренінги, міжнародні проєкти, академічна мобільність, участь у професійних спільнотах) використовується несистемно та епізодично. Більшість респондентів не розглядає неформальну освіту як цілісний ресурс формування трансверсальних компетентностей, інтегрований із формальним освітнім процесом.

Це свідчить про наявність суперечності між широкими можливостями інноваційного освітнього середовища та їх обмеженим педагогічним використанням, що актуалізує необхідність інтеграції формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу.

Отримані результати опитування дозволили виявити низку взаємопов'язаних проблем: фрагментарність уявлень про трансверсальні компетентності, недостатню мотивацію здобувачів освіти, обмежену готовність викладачів, дефіцит ресурсного забезпечення та несистемну інтеграцію формальної й неформальної освіти.

З метою з'ясування усвідомлення здобувачами ступеня доктора філософії важливості трансверсальних компетентностей для професійної діяльності, оцінювання рівня їх формування у ЗВО та з'ясування потреб і побажань щодо вдосконалення цього процесу було проведено опитування аспірантів, що навчаються за освітніми програмами галузі знань А Освіта. В опитуванні взяли участь 182 здобувачі освіти 1–4 років навчання, які здобувають ступінь доктора філософії в закладах вищої освіти України. Форму опитувальника наведено в додатку В.

Отримані результати дозволили здійснити аналіз проблеми формування трансверсальних компетентностей на третьому освітньо-науковому рівні.

Результати опитування засвідчили, що більшість аспірантів (92 %) визнає високу або дуже високу значущість трансверсальних компетентностей для професійної діяльності майбутнього доктора філософії. Водночас лише 7 % респондентів продемонстрували чітке та системне розуміння змісту поняття «трансверсальні компетентності», тоді як 93 % мають лише загальне уявлення або відчувають труднощі з його конкретизацією. Це свідчить про наявність суперечності між усвідомленням важливості трансверсальних компетентностей та недостатньою концептуальною визначеністю їх змісту, що ускладнює цілеспрямований саморозвиток аспірантів у цьому напрямі.

Аналіз самооцінювання аспірантів показав, що найбільш сформованими вони вважають такі компетентності, як самоорганізація і тайм-менеджмент, цифрова грамотність, тоді як найнижчі показники отримали академічна комунікація англійською мовою, командна робота, лідерство, емоційний інтелект.

Загальний рівень сформованості трансверсальних компетентностей більшість респондентів оцінила як середній, що вказує на фрагментарний характер їх розвитку та залежність від індивідуальної активності аспірантів, а не від системно організованого освітнього процесу.

За результатами опитування встановлено, що аспіранти пов’язують формування трансверсальних компетентностей переважно з:

- виконанням науково-дослідної роботи;
- участю в неформальних освітніх заходах;
- власною самоосвітньою діяльністю.

Натомість освітні компоненти ОНП, педагогічна та науково-педагогічна практики не завжди сприймаються здобувачами як системний інструмент розвитку трансверсальних компетентностей. Лише 14 % респондентів уважають, що цей процес у ЗВО є цілеспрямованим і методично організованим.

Отримані дані вказують на відсутність чітко вибудуваної інституційної стратегії формування трансверсальних компетентностей у підготовці докторів філософії.

Узагальнення відповідей аспірантів дозволило виокремити низку проблем, що негативно впливають на ефективність формування трансверсальних компетентностей, а саме:

- недостатній рівень індивідуалізації освітньо-наукової підготовки з урахуванням особистих потреб і професійних планів аспірантів;
- переважання зовнішньої мотивації над внутрішньою у формуванні трансверсальних компетентностей;
- обмежена готовність науково-педагогічних працівників до цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей у межах освітніх компонентів і практик;
- нестача методичного, цифрового та організаційного ресурсу;
- слабка інтеграція формальної та неформальної освіти в підготовці майбутніх докторів філософії.

Таким чином, результати опитування аспірантів підтвердили актуальність проблеми формування трансверсальних компетентностей на третьому освітньо-науковому рівні та засвідчили необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу. Виявлені суперечності та проблеми стануть підґрунтям для розроблення методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки та обґрунтування педагогічних умов, реалізація яких забезпечить ефективність цього процесу.

Отже, розвідувальне дослідження дало підстави для висновку щодо актуальності проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти, що передбачає модернізацію структури та змісту навчання,

адаптування освітньо-наукових програм, диференціацію та індивідуалізацію траєкторій навчання здобувачів освіти третього рівня вищої освіти тощо.

1.2. Трансверсальні компетентності доктора філософії: сутність та компонентний склад

Терміни «трансверсальні навички»/ «трансверсальні компетентності» (*transversal skills / transversal competences*) є відносно новими в сучасному освітньому просторі, хоча еволюційний шлях терміна «трансверсальність» є тривалим.

Слово «трансверсальність» походить від лат. «*transversal*» що означає «поперечний». Це поняття можна було вважати «дисциплінарно-специфічним» [246], оскільки у своєму функціонуванні воно обмежувалося контекстами математики та теоретичних комп'ютерних наук. Так, першоджерелом поняття була лінійна алгебра, диференціальна та геометрична топологія початку XIX ст., де воно описувало можливості перетину простору і було протилежністю дотичності.

У XX ст. номінативна функція поняття поширилася й на інші галузі людського пізнання. Поступово термін перейшов і в гуманітарну сферу. Саме у філософському дискурсі поняття трансверсальності має глибокі теоретичні витоки, що зумовлюють його сучасне переосмислення в освітньому контексті. Одним із перших до осмислення цього феномену звернувся Ж.-П. Сартр, який у межах феноменологічної традиції розглядав єдність свідомості не як статичну даність, а як динамічний процес, що формується через «гру трансверсальних інтенцій», які забезпечують конкретне і реальне утримання попередніх актів свідомості. Такий підхід дозволяє трактувати свідомість як відкриту систему, що інтегрує досвід, забезпечуючи безперервність і цілісність пізнання [221].

Подальший розвиток ідеї трансверсальності знайшов відображення в працях Ф. Гваттарі, який розглядав її як принцип організації взаємодії в складних соціальних і психічних системах. На відміну від ієрархічних або лінійних моделей комунікації, трансверсальність, за Ф. Гваттарі, передбачає встановлення максимально відкритих, гнучких і багатовимірних зв'язків між різними рівнями та структурами. Вона забезпечує циркуляцію смислів, знань і досвіду між різними суб'єктами та середовищами, сприяючи розвитку колективної суб'єктивності та творчого потенціалу. У цьому контексті трансверсальність постає як механізм подолання ізольованості окремих елементів системи та інтеграції їх у цілісний процес взаємодії [203].

Ідея трансверсальності набула подальшого розвитку у філософії К. Шрага, який запропонував концепцію трансверсальної раціональності як альтернативу як універсалістським претензіям модерну, так і релятивізму постмодерну. На думку дослідника, трансверсальність забезпечує можливість продуктивного діалогу між різними дискурсивними практиками, культурними традиціями та формами знання. Вона не заперечує їх множинності, але водночас створює умови для їх взаємоперетину та взаємозбагачення, що особливо важливо в умовах глобалізації та міжкультурної взаємодії [223].

У концепції німецького науковця Вольфгана Вельша знаходимо теоретичне обґрунтування ідеї «трансверсальної раціональності» як перманентного перетину дисциплінарних кордонів між різними сферами пізнання з метою синтезування необхідного знання щодо певної постановки проблем [245].

Концепт трансверсальності вийшов за межі філософського осмислення і набув широкого застосування, зокрема в теорії управління. У менеджменті та діловій взаємодії трансверсальність розглядається як система горизонтальних і діагональних зв'язків між окремими співробітниками, підрозділами та організаціями, які забезпечують ефективну діяльність без жорсткої опори на адміністративно-ієрархічні механізми [207]. Такий підхід орієнтує на

подолання організаційної фрагментації, формування культури співпраці, відкритості та взаємної відповідальності, що є надзвичайно важливим у сучасних умовах розвитку мережевих і проєктно орієнтованих структур.

Екстраполяція зазначених ідей у педагогічну площину дає підстави розглядати трансверсальність як одну з провідних ідей розвитку освіти в суспільстві, заснованому на знаннях. У сучасному освітньому дискурсі вона постає як здатність інтегрувати знання, уміння та досвід, здобуті в різних сферах діяльності, а також як механізм забезпечення гнучкості, мобільності та адаптивності особистості до динамічних змін професійного та соціального середовища.

Суспільство знань, що характеризується інтенсивним обігом інформації, міждисциплінарністю та високим рівнем невизначеності, актуалізує потребу у фахівцях нового типу, здатних до системного мислення, критичного аналізу, ефективної комунікації та інноваційної діяльності. У цьому контексті трансверсальність виконує інтегративну функцію, забезпечуючи зв’язок між різними галузями знань, формами діяльності та соціальними практиками.

У педагогічній науці трансверсальність дедалі частіше пов’язується з формуванням трансверсальних компетентностей, які мають надпредметний характер і забезпечують здатність особистості діяти в різних контекстах. До таких компетентностей належать критичне мислення, креативність, комунікативність, здатність до співпраці, саморозвитку та прийняття рішень. Їх формування передбачає відхід від вузькодисциплінарного підходу до організації навчання та перехід до інтегрованих, міждисциплінарних і практико-орієнтованих моделей освіти.

З позицій компетентнісного підходу трансверсальність виступає також як основа інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, що забезпечує безперервність навчання впродовж життя. Вона визначає нові підходи до конструювання змісту освіти, організації освітнього процесу, а

також до ролі викладача як фасилітатора, модератора та наставника в освітньому середовищі.

Таким чином, трансверсальність у сучасному педагогічному дискурсі постає як багатовимірний феномен, що поєднує філософські, управлінські та освітні підходи, і важливий чинник підвищення якості професійної підготовки. Її реалізація в процесі підготовки майбутніх докторів філософії сприяє формуванню цілісної професійної ідентичності, розвитку здатності до інтеграції знань і досвіду, а також забезпечує готовність до ефективної діяльності в умовах складного, відкритого та динамічного освітньо-наукового середовища.

Зміна характеру професійної діяльності, зростання складності соціальних процесів, міждисциплінарність наукових досліджень і динамічність ринку праці зумовили підвищену увагу до таких результатів освіти, які виходять за межі вузькопредметної підготовки та забезпечують здатність фахівця ефективно діяти в різних професійних і соціальних контекстах. Саме в цьому вимірі трансверсальні компетентності розглядаються як ключовий ресурс професійної мобільності, адаптивності та сталого розвитку особистості.

З огляду на зазначене актуалізується проблема формування трансверсальних компетентностей, що відбувається насамперед на міжнародному рівні й засвідчується значною кількістю концептуальних документів, рамок кваліфікацій, рекомендацій та аналітичних звітів, розроблених провідними міжнародними організаціями, серед яких Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO), Рада Європи (Council of Europe), Організація економічного співробітництва та розвитку (OECD), Європейський центр розвитку професійної освіти (CEDEFOP), Європейська мережа політики профорієнтації впродовж життя (ELGPN), а також аналітичні центри, зокрема Conference Board of Canada. У

цих документах трансверсальні компетентності постають як відповідь на глобальні виклики розвитку освіти, науки, економіки та суспільства загалом.

Водночас, попри широке використання поняття «трансверсальні компетентності» у міжнародному освітньому дискурсі, єдиного загальноприйнятого визначення цього феномену наразі немає. У наукових, нормативних і політичних джерелах спостерігається термінологічна варіативність, що проявляється у використанні суміжних понять: *transversal competences (трансверсальні компетентності), generic competences (загальні компетентності), key competences (ключові компетентності), transferable skills (трансферабельні навички), soft skills (м'які навички)* тощо. Така множинність підходів зумовлює необхідність ґрунтовного аналізу концептуальних засад трактування трансверсальності в освітньому дскурсі.

Особливо показовою є відсутність міжнародного консенсусу щодо співвідношення понять «навички» (*skills*) та «компетентності» (*competences*). Так, у Рекомендаціях Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (2018) [166] навички розглядаються як складова компетентності поряд зі знаннями та ставленнями, тоді як у Європейській рамці кваліфікацій для навчання впродовж життя (EQF) [182] знання, уміння (skills) і компетентності розглядаються як взаємопов'язані, але не тотожні складові результатів навчання, причому компетентність інтерпретується через рівень автономії та відповідальності в застосуванні знань і вмінь. Відмінності в підходах простежуються навіть у документах Європейської комісії, що підкреслює складність і багатовимірність досліджуваного феномену.

У цьому контексті аналіз дискурсу англомовних міжнародних документів і проєктів є методологічно необхідним з огляду на такі обставини:

– по-перше, саме вони формують глобальний та європейський освітній порядок денний у сфері результатів навчання;

– по-друге, визначають концептуальні рамки розуміння трансверсальних компетентностей, які слугують орієнтирами для національних освітніх політик;

– по-третє, забезпечують можливість порівняльного аналізу різних підходів до інтерпретації трансверсальності та виявлення їх спільних і відмінних рис;

– по-четверте, створюють підґрунтя для науково обґрунтованої адаптації міжнародного досвіду до умов підготовки майбутніх докторів філософії у вітчизняній системі вищої освіти.

З огляду на зазначене звернення до європейських та міжнародних документів і проєктів уможливить формування цілісного уявлення про еволюцію поняття «трансверсальні компетентності», його змістові акценти та призначення в сучасному освітньому просторі, що зумовлює доцільність їх подальшого системного аналізу.

Так, у 2006 році в Рекомендаціях Європейського Парламенту [218] було визначено 8 ключових компетентностей для навчання протягом усього життя (*key competences for lifelong learning)* та окреслено знання, уміння й характеристики, які належать до їх складу. Серед ключових компетентностей виокремлено: спілкування рідною мовою; спілкування іноземними мовами; знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; навички роботи з цифровими носіями; навчання заради здобуття знань; соціальні та громадянські навички; ініціативність та практичність; обізнаність та самовираження у сфері культури. Ці ключові компетентності розглядаються як рівнозначно важливі результати навчання впродовж життя і формуються як у формальній, так і в неформальній та інформальній освіті. Критичне мислення, здатність до розв’язання проблем, прийняття рішень, оцінювання ризиків, управління емоціями, ініціативність, креативність розглядаються як наскрізні (cross-cutting) уміння, що пронизують усі ключові компетентності й становлять базис трансверсальних компетентностей.

Водночас під терміном «трансверсальні компетентності» почали розуміти й деякі інші характеристики, такі як здатність працювати з людьми (*teamwork skills*), неакадемічні навички *(non-academic skills*), навички особистої ефективності (*personal effectiveness skills*), універсальні (*universal*), «м'які» (*soft*) навички тощо.

Зокрема, робоча група Європейського Союзу з трансверсальних навичок (*DG EAC ET 2020*) співвідносить їх із набором ключових навичок (*key skills*), які, як відомо, є «критично важливими для успіху в школі, подальшій освіті та на ринку праці. Вони включають здатність критично мислити, проявляти ініціативу, використовувати цифрові інструменти, вирішувати проблеми та працювати в команді і є актуальними як для особистості громадянина, так і для побудови кар'єрного шляху в сучасних непередбачуваних умовах» [184].

У більш орієнтованому на роботу контексті трансверсальні навички та компетентності відносять до широкого кола професій і секторів. Їх часто називають «основними» (*core skills*), «базовими» (*basic skills*) або «м'якими» (*soft skills*), наріжним каменем (*cornerstone*) особистого розвитку людини.

Хоча трансверсальні компетентності часто ототожнюють із «м'якими навичками» (soft skills), таке ототожнення є частковим, оскільки в основі «м'яких» навичок лежать такі характеристики: їх важко навчити та кількісно виміряти, вони пов'язані з компетентністю людини, стосуються особистості та її соціальних взаємодій [183], тоді як трансверсальні компетентності мають ширший зміст і включають не лише поведінкові та соціальні аспекти, а й когнітивні, метакогнітивні та ціннісні компоненти.

Глосарій ЮНЕСКО *TVETipedia* визначає трансверсальні компетентності як такі, які «не стосуються конкретної роботи, завдання, академічної дисципліни або галузі знань, але які можуть бути застосовані в різних ситуаціях і умовах роботи. Ці навички стають дедалі більш потрібними для успішної адаптації до змін та ведення повноцінного та продуктивного життя» [238].

У доповіді ЮНЕСКО [188, с. 4] трансверсальні компетентності класифіковано за п’ятьма сферами (*domains*): критичне й інноваційне мислення, інтерперсональні та інтраперсональні навички й глобальне громадянство.

У 2016 році ЮНЕСКО розроблено так звану Рамку трансверсальних компетентностей, яку було представлено Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних досягнень після одного з досліджень стану громадянської освіти в школах 28 країн світу [156]. Основні положення візуалізовано в табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Рамка трансверсальних компетентностей
(ERI-Net’s framework on transversal competences) [149]

№ з/п	Домени (сфери)	Приклади компетентностей, навичок, цінностей та ставлення
1.	критичне та інноваційне мислення	Креативність, підприємливість, винахідливість, прикладні навички, рефлексійне мислення, обґрунтоване прийняття рішень
2.	міжособистісні навички (*interpersonal skills)*	Навички спілкування, організаторські навички, робота в команді, співпраця, комунікабельність, колегіальність, емпатія, співчуття
3.	внутршньоособистісні навички *(intrapersonal skills)*	Самодисципліна, здатність навчатися самостійно, гнучкість і адаптивність, самосвідомість, наполегливість, самомотивація, співчуття, цілісність, самоповага
4.	глобальне громадянство (*global citizenship)*	Поінформованість, толерантність, відкритість, відповідальність, повага до різноманіття, етичне розуміння, міжкультурне розуміння, здатність вирішувати конфлікти, демократична участь, уміння вирішувати конфлікти, повага до навколишнього середовища, національна ідентичність, почуття належності
5.	медіа та інформаційна грамотність *(media and information literacy)*	Здатність отримувати та аналізувати інформацію засобами ІКТ, уміння критично оцінювати інформацію та медіавміст, етичне використання ІКТ
6.	інші (фізичне здоров’я, релігійні цінності) *(other (physical health, religious values)*	Поціновування здорового способу життя, повага до релігійних цінностей

Джерело: складено автором за матеріалами ЮНЕСКО.

Як бачимо з таблиці 1.2, трансверсальні компетентності охоплюють шість «доменів» (сфер) – п’ять основних і одну додаткову: 1) критичне та інноваційне мислення, 2) міжособистісні навички, 3) внутршньоособистісні навички, 4) глобальне громадянство, 5) медіа та інформаційна грамотність, 6) інші: містить компетентності, визначені країнами / економіками (за бажанням).

Важливо, що в підході ЮНЕСКО трансверсальні компетентності розглядаються не лише як індивідуальні якості, а як інтегровані результати навчання, що формуються через міждисциплінарні та практико-орієнтовані освітні практики.

У рамках проєкту Еразмус+ «KEYSTART2WORK» (2014–2017 рр.) [196] трансверсальні компетентності співвідносять із трансферабельними *(transferable).* Це компетентності, які пов’язані з певним видом діяльності чи професією. Вони можуть набуватися під час невиробничої діяльності чи відпочинку або шляхом навчання чи підготовки. Загалом, це компетентності, набуті в одному контексті або для оволодіння певною ситуацією / проблемою, які можуть бути перенесені в інший контекст.

За результатами цього міжнародного дослідження було розроблено документ «Каталог трансверсальних компетентностей. Ключ для працевлаштування» (*The Catalogue of Transversal Competences. Key for Employability*), в якому представлено опис дванадцяти доменів [229]: міжкультурні навички та глобальна поінформованість; гнучкість та адаптивність; стратегічне та інноваційне мислення; організаційні навички та планування часу; здатність приймати рішення; здатність працювати в команді; емпатія / вміння будувати відносини; здатність вирішувати проблеми; орієнтація на навчання; навички ведення переговорів; лідерські навички; здатність збирати та обробляти інформацію.

Інший набір трансверсальних компетентностей був представлений у 2016 р. у Швейцарії у формі проєкту «Глобальна програма дій», націленого на

підготовку дорослих до виконання завдань та функцій у секторі домашньої роботи та реалізованого Міжнародною організацією праці (*International Labour Organisation*) [228]. Трансверсальні компетентності тут розглядаються як основні під час працевлаштування та відображають здатність людини вчитися, добре спілкуватися, брати участь у конструктивній та здоровій динаміці спільної роботи, демонструвати творчі здібності та здатність вирішувати проблеми. Поведінкові навички, такі як ініціативність, упевненість, готовність, завзятість, цілеспрямованість і т. ін., розглядаються як підмножина суміжних навичок і характеризують ставлення працівника до праці.

У контексті проєкту Еразмус+ «Оцінювання трансверсальних компетентностей» (ATS2020 «*Assessment of Transversal Competencies*») (2014–2020 pp.) [119] до трансверсальних компетентностей підходять як до широкого набору навичок, які можуть розвиватися засобами різних дисциплін і є критично важливими для успіху в школі, подальшого навчання, роботи, особистого та соціального життя; зосереджують увагу на навичках самостійного навчання, співпраці та спілкування, інформаційної грамотності, а також творчості та інновацій у цифровому контексті [172].

У рамках проєкту Erasmus+ «Очевидні навички дорослих» «Visible Skills of Adults» (VISKA) (2017–2020 pp.) [242] партнерський консорціум переглянув різні визначення трансверсальних компетентностей [238; 162; 175; 176; 161; 163] та ін. На основі обговорень між партнерами проєкту прийнято рішення про визнання загальноприйнятим погляду ЮНЕСКО на трактування трансверсальних компетентностей, яке широко використовується урядами ЄС та національними урядами в усьому світі, відповідно до якого трансверсальні компетентності – це навички, які зазвичай не пов’язані з конкретною роботою, завданням, академічною дисципліною або галуззю знань, але можуть бути застосовані в різних ситуаціях і умовах роботи. Ці навички стають дедалі

більш потрібними для успішної адаптації до змін та ведення повноцінного та продуктивного життя [156].

Партнерами проєкту VISKA відзначено необхідність урахування збігу між трансверсальними, базовими та ключовими компетентностями / навичками. Трансверсальні компетентності ґрунтуються на базових, необхідних для життя в сучасному суспільстві, а саме: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі й математиці» [160; 159]. У свою чергу, ключові компетентності / навички визначаються як «сукупність навичок (базових і нових базових), необхідних для життя в сучасному суспільстві знань» [158].

Оскільки трансверсальні компетентності можуть бути підтверджені на багатьох рівнях, від базового до просунутого, команда проєкту VISKA пропонує розглядати їх як базові та ключові. З огляду на це Рамку трансверсальних компетентностей ЮНЕСКО в межах проєкту було адаптовано та доповнено (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Трансверсальні компетентності,
представлені в рамках проєкту VISKA [242]

Назва домену та перелік складових компетентностей
Критичне та інноваційне мислення (critical and innovative thinking) – вирішення проблем, креативність, сумлінність, підприємливість – здатність вчитися **(з ключових навичок)**
Міжособистісні навички (interpersonal skills) – презентаційні та комунікативні навички; як рідною, так й іноземною мовами **(специфікація з ключових навичок)** – організаційні навички – командна робота
Внутрішньоособистісні навички (intrapersonal skills) – самодисципліна – наполегливість – самомотивація

Продовження табл. 1.3

Глобальне громадянство (global citizenship)
– толерантність – відкритість – повага до різноманітності – міжкультурне розуміння – культурне самовираження та міжкультурна, соціальна та громадянська компетентність **(з ключових навичок)**
Медіа та інформаційна грамотність (media and information literacy)
– здатність знаходити інформацію та отримувати доступ до неї – здатність аналізувати та оцінювати медіаконтент – здатність розуміти та аналізувати числову та статистичну інформацію – цифрова компетентність **(з ключових навичок)**

Джерело: складено автором за матеріалами проєкту.

У 2000 році за активної підтримки Європейської Комісії було розпочато реалізацію масштабного проєкту Тьюнінг «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning «Tuning of educational structures in Europe») [195], у якому брала участь більшість країн, які підписали Болонську декларацію. Одним із важливих напрямів досліджень, здійснених у рамках цього проєкту, був опис компетентностей та їх ідентифікація. Аналіз документів проєкту засвідчив, що трансверсальні навички (*transversal skills / transferable skills*) в ньому розглядаються як загальні компетентності, що мають універсальний характер і не прив'язані до конкретної предметної галузі.

У межах Tuning вони позначаються терміном *generic competences* і визначаються як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, ставлень і цінностей, що забезпечують ефективну діяльність особи незалежно від конкретної професійної сфери або навчальної дисципліни, формуються в процесі навчання і можуть бути цілеспрямовано розвинені та оцінені в межах освітніх програм [185].

Проєкт Тюнінг акцентує, що трансверсальні навички:

– мають універсальний і трансферабельний характер (можуть переноситися з одного контексту в інший (навчальний, професійний, соціальний, міжкультурний));

– є результатами навчання, а не лише особистісними якостями (формуються, розвиваються та оцінюються в межах освітніх програм);

– забезпечують адаптивність і працевлаштовуваність випускників (відповідають вимогам ринку праці та суспільства знань);

– підтримують навчання впродовж життя (створюють основу для безперервного професійного й особистісного розвитку) [195, с. 12].

Проєкт Тюнінг [195, с. 71–72] наводить класифікацію трансверсальних компетентностей, у якій вони групуються в три великі категорії:

– інструментальні (*Instrumental competences*) – когнітивні, методологічні, технологічні та мовні навички (аналіз і синтез, критичне мислення, комунікація, використання ІКТ);

– міжособистісні (*Interpersonal competences*) – соціальна взаємодія, командна робота, етична відповідальність, міжкультурна компетентність;

– системні (*Systemic competences*) – здатність бачити цілісність, працювати зі складними системами, генерувати нові ідеї, самонавчатися, адаптуватися до змін.

Узагальнення аналізу міжнародних джерел дає підстави стверджувати, що трансверсальні компетентності:

– мають інтегративний характер і поєднують когнітивні, соціальні, особистісні та ціннісні компоненти;

– є контекстно незалежними, але контекстно реалізованими;

– формуються впродовж усього життя і не обмежуються формальною освітою;

– виступають ключовою умовою професійної мобільності, адаптивності та інноваційної діяльності фахівця.

Поряд із нормативно-правовими та програмними міжнародними документами, які визначають концептуальні засади формування трансверсальних компетентностей, у науковому просторі сформувався значний масив досліджень, що стосуються осмислення сутності цього

феномену, його змістового наповнення та компонентного складу. Особливу цінність для порушеної в дослідженні проблеми становлять праці зарубіжних учених, у яких трансверсальні компетентності розглядаються крізь призму потреб сучасного ринку праці, професійної мобільності та інноваційного розвитку.

Так, британський науковець С. Гібб ототожнює трансверсальні компетентності з «м'якими» (*soft skills*) або трансферабельними (*transferable*) навичками, наголошуючи, що вони репрезентують складні інтегровані утворення, пов'язані з когнітивними, соціальними та особистісними характеристиками фахівця, які забезпечують ефективну діяльність у різних професійних контекстах [227]. У такому підході акцент робиться не на предметній специфіці, а на універсальності та можливості перенесення набутих здатностей.

Подібної позиції дотримуються Дж. Балкар та ін., які трактують трансверсальні компетентності як групу загальних компетентностей, необхідних для виконання будь-якого професійного завдання незалежно від сфери діяльності. Дослідники підкреслюють, що саме ці компетентності становлять підґрунтя для набуття більш вузькоспеціалізованих і технічних умінь та можуть ефективно переноситися між різними професійними галузями [152].

Американські дослідники І. Парву та Д. Іпате, аналізуючи співвідношення університетської підготовки та потреб ринку праці, пропонують розмежування професійних і трансверсальних компетентностей. Останні, на їхню думку, виходять за межі окремої спеціальності чи навчальної програми та мають трансдисциплінарний характер, забезпечуючи адаптивність випускників до змінних умов професійної діяльності [214].

Інституційний підхід до розуміння трансверсальних компетентностей представлений у статуті Університету Барселони, де вони визначаються як такі, що сприяють оптимальній підготовці до професійної практики, розвитку

критичного мислення, культури свободи, плюралізму та передавання громадянських і соціальних цінностей демократичного суспільства. У цьому контексті трансверсальні компетентності набувають не лише професійного, а й соціокультурного та ціннісного вимірів [168].

У сучасних дослідженнях також наголошується, що успішна професійна кар'єра в умовах глобалізованого та динамічного світу потребує сформованості нових загальних компетентностей, які охоплюють знання, уміння, ставлення та здатність до навчання впродовж життя. Трансверсальні (або «м'які») навички визначаються як такі, що є релевантними як для професійної зайнятості, так і для реалізації особистості як громадянина, та можуть переноситися з освітнього середовища в різні сфери життєдіяльності [204].

У контексті підготовки докторів філософії трансверсальні компетентності набувають особливого значення. Дослідники підкреслюють, що успіх у докторських програмах і подальшій науковій кар'єрі значною мірою зумовлений сформованістю як внутрішньоособистісних (саморегуляція, управління часом, стійкість, емоційний інтелект), так і міжособистісних (комунікація, робота в команді, ведення переговорів) компетентностей. У галузі інженерної докторської освіти трансверсальні навички розглядаються як основа підготовки випускників до кар'єри як в академічному середовищі, так і в промисловості, оскільки вони доповнюють технічну експертизу та забезпечують здатність відповідати викликам XXI ст. [205].

Спроби систематизації компонентного складу трансверсальних компетентностей здійснено, зокрема, у дослідженні М. Галівана та ін. [186], де вони класифікуються на комунікативні, організаторські, міжособистісні, лідерські, мотиваційні та творчі. Такий підхід підкреслює багатовимірність і складну внутрішню структуру досліджуваного феномену.

Таким чином, узагальнення зарубіжних джерел дає підстави стверджувати, що трансверсальні компетентності переважно трактуються як універсальні, наскрізні та трансферабельні здатності, необхідні для особистісного розвитку, соціальної інтеграції, професійної мобільності та успішної діяльності в умовах швидких змін. Водночас аналіз наукових праць засвідчив непослідовність і термінологічну неоднозначність у визначенні досліджуваного поняття: воно позначається як *soft skills, transferable skills, generic competences, interdisciplinary skills* тощо. Так само немає єдності в підходах до визначення їх компонентного складу, оскільки різні автори пропонують різні набори компетентностей, хоча спільним залишається розуміння їх універсального характеру та значущості для будь-якої професійної діяльності. Як слушно зазначає Е. Каре та ін., попри різноманітність термінології та підходів, спільним для більшості трактувань є усвідомлення ключової ролі трансверсальних компетентностей у забезпеченні академічної успішності, ефективної адаптації особистості до різних життєвих і професійних контекстів [157].

Зазначене зумовлює необхідність уточнення та концептуалізації поняття «трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта» з урахуванням специфіки галузі знань, рівня вищої освіти та сучасних вимог до результатів підготовки за PhD програмами, що й зумовлює звернення до формулювання авторського визначення на основі законів формальної логіки.

Формулювання визначення нового поняття полягає в тому, щоб за допомогою певних логічних операцій (узагальнення та обмеження, аналізу, синтезу, поділу, порівняння тощо) розкрити його зміст у подібних категоріях за загальними та спеціальними ознаками, що й будуть відображати сутність поняття.

З огляду на вимоги формальної логіки (ясність, точність, співмірність обсягу визначуваного і визначального понять) та з опертям на атрибутивно-

реляційний підхід, трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта доцільно трактувати як реальну дефініцію, що розкриває їх сутнісні ознаки [45, с. 139–140].

Родовою ознакою досліджуваного поняття визначаємо здатність особи до ефективного здійснення професійної та науково-педагогічної діяльності, що узгоджується з нормативним тлумаченням компетентності в Законі України «Про вищу освіту» та визначається багатьма науковцями в трактуванні поняття.

Видовими ознаками, які конкретизують і відрізняють трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта від суміжних понять, є:

– *інтегративно-динамічний характер як результат взаємодії когнітивних, діяльнісних, ціннісних і особистісних компонентів;*

Ця ознака відображає сутнісну природу трансверсальних компетентностей як комплексного утворення, що поєднує знання, уміння, ставлення, цінності та особистісні якості. Таке розуміння безпосередньо узгоджується з підходом, закріпленим у Рекомендаціях Ради Європейського Союзу щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), де компетентність визначається як комбінація знань, умінь і ставлень; матеріалами проєкту Tuning, де компетентності трактуються як «динамічна комбінація знань, розуміння, умінь і здібностей». Подібну позицію закріплено у вітчизняних нормативних документах щодо тлумачення компетентності, зокрема в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту».

Отже, інтегративність є базовою характеристикою, що відрізняє компетентність від окремих її складників і зумовлює її системний характер.

– *універсальність і трансферабельність, які забезпечують здатність переносити набутий досвід і способи діяльності в різні наукові, освітні, професійні та соціальні контексти;*

Ця ознака випливає з міжнародних підходів до розуміння трансверсальних компетентностей. У глосарії UNESCO (TVETipedia) наголошується, що такі компетентності «не прив'язані до конкретної роботи чи дисципліни та можуть застосовуватися в різних ситуаціях». Аналогічно в проєкті Tuning вони визначаються як універсальні та такі, що можуть переноситися між різними видами діяльності [238].

Таким чином, універсальність і трансферабельність є ключовими характеристиками, що дозволяють відмежувати трансверсальні компетентності від спеціальних (фахових) і підкреслюють їх роль у забезпеченні мобільності та адаптивності фахівця.

– *функціональна спрямованість на здійснення науково-дослідної та науково-педагогічної діяльності в умовах невизначеності та складності, що передбачає ефективну комунікацію, критичне й інноваційне мислення, здатність до міждисциплінарної взаємодії, саморегуляції, академічної доброчесності та управління складними професійними завданнями;*

Уточнення цієї ознаки є принципово важливим саме для рівня PhD. Відповідно до Європейської рамки кваліфікацій (EQF, рівень 8), доктор філософії має демонструвати здатність до створення нових знань, управління складними професійними процесами, прийняття рішень у непередбачуваних умовах та нести відповідальність за їх результати. Крім того, стандарти вищої освіти України для третього рівня передбачають формування дослідницьких, комунікативних, інноваційних та педагогічних компетентностей.

Саме тому трансверсальні компетентності на цьому рівні доцільно конкретизувати через їх спрямованість на наукову, освітню та управлінську діяльність.

– *спрямованість на професійне й особистісне зростання, саморозвиток і готовність до навчання впродовж життя»*

Ця ознака обґрунтовується концепцією навчання впродовж життя (lifelong learning), що є однією з базових ідей європейського освітнього

простору. У Рекомендаціях ЄС (2018) [182] «навчання впродовж життя» визначається як ключова компетентність, яка пронизує всі інші. У документах OECD (зокрема, у рамках концепції Future of Education and Skills 2030 [211]) підкреслюється важливість здатності до самонавчання, адаптації та рефлексії як необхідної умови функціонування в умовах невизначеності.

Отже, уведення цієї ознаки є обґрунтованим, оскільки вона відображає динамічний характер трансверсальних компетентностей.

– *здатність до педагогічної трансляції та розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності;*

Ця ознака є специфічною для галузі знань А Освіта і відображає подвійний характер професійної підготовки докторів філософії: як дослідників і як викладачів. Вона узгоджується з положеннями стандартів підготовки докторів філоофії в Україні, де серед результатів навчання передбачено здатність до організації освітнього процесу, проєктування освітніх програм і формування компетентностей у здобувачів освіти.

Крім того, у сучасних підходах до університетської педагогіки підкреслюється роль викладача як фасилітатора розвитку навичок XXI ст. (*21st century skills*), що фактично відповідають трансверсальним компетентностям.

Виділення родової та видових ознак трансверсальних компетентностей здійснено з урахуванням узагальнення положень міжнародних освітніх документів, наукових підходів до трактування компетентності та вимог до результатів підготовки докторів філософії, що забезпечить відповідність запропонованого визначення принципам наукової обґрунтованості, логічної коректності та нормативної узгодженості.

Узагальнюючи зазначене, *трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта визначаємо як інтегровану здатність особи ефективно здійснювати наукову, науково-*

педагогічну та професійну діяльність у різноманітних освітніх і соціальних контекстах, що ґрунтується на динамічно взаємопов'язаній сукупності знань, умінь, навичок, а також способів мислення, мотивів, цінностей і особистісних якостей, що мають універсальний і трансферабельний характер, забезпечують спроможність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії, ефективної педагогічної трансляції знань, а також розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності.

Задля більш глибокого розуміння сутності окресленого феномену та можливості його цілеспрямованого формування в освітньо-науковому процесі виникає потреба звернутися до аналізу структури (компонентного складу) трансверсальних компетентностей. Саме структурний підхід дає змогу конкретизувати зміст цього інтегративного утворення, окреслити взаємозв'язки між його складниками та визначити педагогічні орієнтири для їх розвитку.

У нашому дослідженні структура трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта визначена на основі узагальнення положень міжнародних і європейських освітніх документів (зокрема, рамок трансверсальних компетентностей ЮНЕСКО, проєктів Tuning, ATS2020, VISKA), результатів аналізу зарубіжних і вітчизняних наукових досліджень, а також з урахуванням специфіки третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти та професійної діяльності доктора філософії як дослідника й викладача закладу вищої освіти.

Важливо зазначити, що в більшості міжнародних підходів (UNESCO, OECD, Tuning) трансверсальні компетентності структуровано за доменним або кластерним принципом (когнітивний, соціальний, особистісний, цифровий, громадянський виміри), що засвідчує їх багатовимірність і взаємопов'язаність. Тож запропонована в дослідженні трикомпонентна

структура є результатом інтеграції зазначених підходів із урахуванням професійного профілю майбутнього доктора філософії.

Трансверсальні компетентності розглядаємо як багатокомпонентну, відкриту та динамічну систему, побудовану на основі взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, що перебувають у постійній взаємодії. У процесі такої взаємодії формується цілісний комплекс індивідуальних і професійних якостей, які забезпечують здатність майбутнього доктора філософії ефективно здійснювати науково-педагогічну діяльність, адаптуватися до змін освітнього середовища та продукувати інновації. Такий підхід корелює з положеннями проєкту Tuning, де компетентності розглядаються як динамічна комбінація знань, умінь, ставлень і цінностей, а також із рамкою ЮНЕСКО, що підкреслює їх міждоменний характер.

У структурі трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта виокремлюємо інформаційно-інноваційний, соціальний та особистісний компоненти, кожен з яких виконує специфічні функції, водночас не існуючи ізольовано (рис. 1.1).

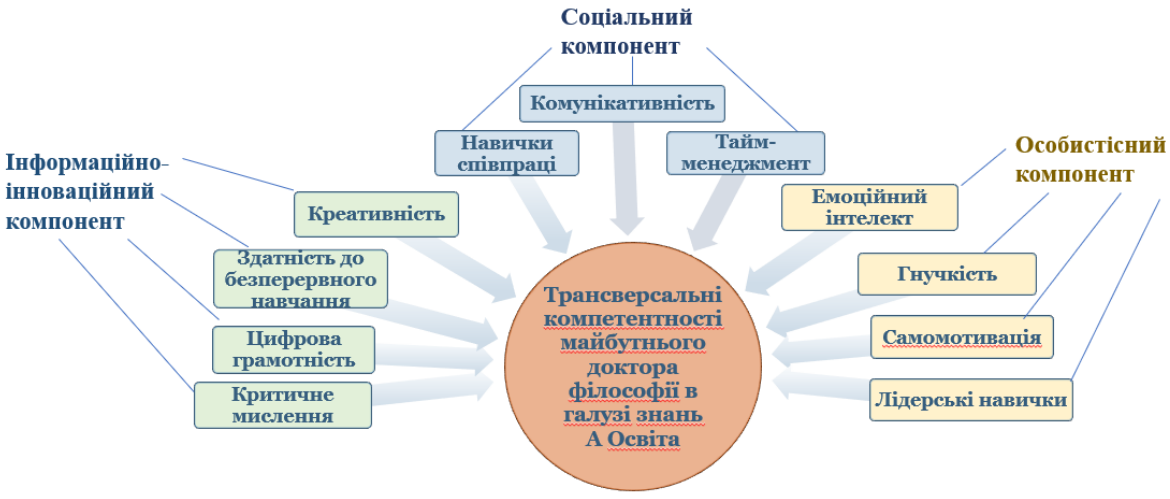


Рис. 1.1. Компонентний склад трансверсальних компетентностей майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта

Інформаційно-інноваційний компонент забезпечує здатність майбутнього доктора філософії діяти в умовах стрімкого розвитку науки, цифрових технологій та інновацій в освіті. Його зміст корелює з такими доменами рамки ЮНЕСКО [149], як «критичне та інноваційне мислення» та «медіа й інформаційна грамотність», а також із інструментальними компетентностями у проєкті Tuning [195]. Він охоплює:

– креативність – уміння генерувати нові ідеї, підходи, нестандартні рішення в дослідженнях та освітній практиці;

– здатність до безперервного навчання – готовність і здатність постійно оновлювати власні знання й навички відповідно до вимог сучасної науки та професії;

– цифрову грамотність – володіння цифровими інструментами, інформаційними технологіями, уміння працювати з цифровим контентом, базами даних, онлайн-платформами;

– критичне мислення – здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, ухвалювати науково обґрунтовані рішення та будувати логічні аргументації.

Зазначений компонент формує когнітивно-інтелектуальну та технологічну основу дослідницької діяльності й забезпечує здатність до інноваційного пошуку та наукового аналізу.

Соціальний компонент трансверсальних компетентностей визначає здатність майбутнього доктора філософії до продуктивної взаємодії в академічному середовищі та за його межами. Його зміст узгоджується з міжособистісним доменом (interpersonal skills) у документах ЮНЕСКО [149] та відповідною групою компетентностей у Tuning [195]. До нього належать:

– комунікативність – уміння чітко, логічно та аргументовано передавати інформацію в усній і письмовій формах, здійснювати наукову комунікацію;

– навички співпраці – готовність ефективно працювати в команді, брати участь у колективних дослідженнях, проєктній діяльності та міждисциплінарній взаємодії;

– тайм-менеджмент – здатність раціонально організовувати свій час, розставляти пріоритети, планувати дослідницькі та освітні завдання.

Цей компонент забезпечує ефективність академічної комунікації, міждисциплінарної взаємодії та колективної наукової діяльності, що особливо актуалізується в умовах розвитку відкритої науки та мережевих досліджень.

Особистісний компонент репрезентує внутрішні ресурси та індивідуально-психологічні якості майбутнього доктора філософії. Його зміст співвідноситься з внутрішньоособистісними (intrapersonal) доменами рамки ЮНЕСКО [149] та системними компетентностями у Tuning [195]. Він охоплює:

– емоційний інтелект – уміння усвідомлювати, контролювати й конструктивно проявляти власні емоції, а також розуміти емоційний стан інших і налагоджувати ефективну взаємодію;

– гнучкість – здатність адаптуватися до нових умов, швидко реагувати на зміни, відкритість до нового досвіду;

– самомотивацію – внутрішню налаштованість на досягнення цілей, подолання труднощів, підтримання високого рівня залученості до науково-педагогічної діяльності;

– лідерські навички – здатність організовувати та скеровувати інших, приймати відповідальні рішення, ініціювати змінні процеси в освітньому середовищі.

Цей компонент формує суб’єктність майбутнього дослідника і педагога, забезпечує його здатність до саморозвитку, саморегуляції, прийняття відповідальних рішень і ініціювання змін у науково-освітньому середовищі.

Варто наголосити, що запропонована структура також узгоджується з результатами міжнародних проєктів (ATS2020 [119], VISKA [242]), у яких

трансверсальні компетентності розглядаються як поєднання когнітивних, соціальних і особистісних характеристик, що забезпечують успішну діяльність у різних контекстах і сприяють працевлаштовуваності та життєвій ефективності.

Кожен із компонентів не є ізольованим: їх елементи тісно переплітаються, підсилюють один одного та формують інтегральну професійно-особистісну структуру. Інформаційно-інноваційний, соціальний та особистісний компоненти взаємодіють у динамічному режимі, утворюючи єдиний конгломерат ключових компетентностей, необхідних для сучасного доктора філософії. Саме їх цілісність забезпечує здатність майбутнього фахівця ефективно здійснювати дослідницьку, аналітичну, комунікативну та педагогічну діяльність у сучасному освітньому просторі.

Таким чином, сформульоване авторське визначення трансверсальних компетентностей і запропонована їх структура не лише узгоджуються з міжнародними освітніми підходами, а й конкретизують їх з урахуванням специфіки підготовки докторів філософії в галузі знань А Освіта. Це утворює концептуально-теоретичну основу подальшого дослідження, зокрема обґрунтування педагогічних умов, розроблення моделі та методики їх формування.

1.3. Критерії, показники та рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

Необхідність діагностування та вимірювання рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії зумовила потребу розроблення відповідного критеріально-діагностичного апарату дослідження, який дозволив би здійснити об’єктивне оцінювання

сформованості досліджуваного феномену, виявити динаміку його розвитку та визначити ефективність запропонованих педагогічних умов.

У педагогічних і психолого-педагогічних дослідженнях поняття «критерій» посідає ключове місце, оскільки саме через нього здійснюється науково обґрунтоване оцінювання рівня сформованості певних якостей, компетентностей або результатів освітнього процесу. В «Академічному тлумачному словнику української мови» критерій визначається як «підстава для оцінювання, визначення або класифікації чогось; мірило» [1], що підкреслює його функцію орієнтира та еталона оцінювання.

У працях з методології та організації науково-педагогічних досліджень П. Лузан, І. Сопівник, С. Виговська трактують критерій як «міру певного процесу, якусь матеріалізовану ознаку» [64], акцентуючи увагу на його прикладному та операціоналізованому характері. Подібної позиції дотримується Г. Білецька, яка визначає критерії як ознаки, за якими можна оцінити та порівняти педагогічні явища, процеси тощо [7]. Отже, критерій у педагогічному дослідженні є узагальненим вимірювальним орієнтиром, що відображає суттєві сторони досліджуваного явища.

Водночас реалізація оцінювальної функції критерію неможлива без його конкретизації через систему показників. Критерій слугує своєрідним інструментом оцінювання, а показники є його операційними складниками, що уможливлюють фіксацію стану та рівня розвитку досліджуваного об’єкта. Показник – це те, за допомогою чого можна судити про розвиток, перебіг або ступінь сформованості певної якості. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» показник визначається як «свідчення, доказ, ознака чого-небудь» [14], що підкреслює його індикативну функцію.

На думку В. Тернопільської та О. Дерев’янко, показники є кількісними або якісними характеристиками сформованості якості, властивості чи ознаки об’єкта, що вивчається, і відображають ступінь сформованості того чи іншого критерію [123, с. 265]. Таким чином, показники забезпечують можливість

переходу від абстрактного уявлення про феномен до його конкретного, емпірично фіксованого виявлення.

Аналіз наукових джерел дав змогу окреслити основні вимоги до критеріїв і показників, які мають бути дотримані в педагогічному дослідженні. Зокрема, вони повинні: бути узгодженими зі структурою та компонентним складом досліджуваного феномену; забезпечувати достовірність і об'єктивність результатів; бути зрозумілими для інтерпретації; відзначатися надійністю та відносною простотою вимірювання [84].

Згідно з «Академічним тлумачним словником української мови» рівень – це «ступінь якості, величина тощо, досягнуті у чому-небудь» [1].

Подібне визначення терміна знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови»: рівень – це «ступінь якості, величина, досягнуті в чому-небудь. Ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки» [14, с. 1223].

У виокремленні рівнів сформованості педагогічних феноменів дослідники орієнтуються на різні ознаки і надають перевагу 3–4-рівневій градації. Підтримуємо думку Н. Ткаченко, що «з метою отримання вірогідних результатів статистичне групування відповідно до експериментальних даних слід здійснювати таким чином, щоб до кожного розряду ввійшло 20–25 % значень вимірюваної ознаки, з чого логічно випливає, що оптимальною кількістю рівнів для характеристики певного феномену є 4–5» [127].

Аналіз дисертаційних і наукових праць із суміжних проблем (формування креативності, критичного мислення, лідерства, емоційного інтелекту, командної взаємодії) засвідчив, що дослідники, як правило, вибудовують критеріально-діагностичний апарат за логікою «компонент – критерій – показник – рівень». При цьому критерії здебільшого відповідають структурі досліджуваного феномену, а показники конкретизують їх через спостережувані прояви.

Зокрема, у працях С. Бурчака [13], О. Донченко [29], Н. Скакун [112], Н. Твердохліб [122], М. Шкабаріної [132] з розвитку творчості й професійної креативності використовуються такі критерії, як когнітивний (знання, уявлення про творчість), діяльнісний (уміння генерувати ідеї, застосовувати творчі методи) та особистісний (мотивація, відкритість до нового). Показниками виступають рівень оригінальності мислення, здатність до варіативності рішень, самостійність у виконанні творчих завдань. Рівні сформованості зазвичай визначаються як низький, середній, достатній і високий.

У дослідженнях критичного мислення (В. Овдійчук [75], В. Береза [4], Л. Києнко-Романюк [38]) домінують такі критерії, як аналітичний, рефлексійний і операційний. Показниками є здатність до аналізу інформації, аргументації, оцінювання джерел, формулювання висновків. Рівнева шкала також має 3–4 градації, проте акцент робиться на переході від репродуктивного до продуктивного і творчого мислення.

У працях щодо формування лідерства (О. Корякін [49]), емоційного інтелекту (О. Верітова [15]) та готовності до командної роботи (А. Каплієнко [37]) критерії структуруються навколо когнітивного, поведінкового та особистісного вимірів. Показники охоплюють уміння взаємодіяти, управляти емоціями, приймати рішення, організовувати групову діяльність. Рівні сформованості визначаються як початковий, базовий, достатній і високий або як репродуктивний, конструктивний і творчий.

Таким чином, узагальнення результатів зазначених досліджень дозволяє виокремити такі спільні тенденції:

– критерії формуються відповідно до структурних компонентів досліджуваного феномену;

– показники мають операційний характер і відображають конкретні дії, вміння або прояви;

– рівні сформованості здебільшого мають 3–4 ступені та описують перехід від несформованості до інтегрованої реалізації компетентностей.

Урахування зазначених положень створює методологічну основу для обґрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, що, своєю чергою, уможливить комплексну діагностику досліджуваного феномену та оцінювання результативності процесу його формування.

З урахуванням зазначеного в нашому дослідженні обрано підхід, за якого критерії є однойменними до структурних компонентів трансверсальних компетентностей (інформаційно-інноваційний, соціальний, особистісний). Така відповідність забезпечує змістову узгодженість оцінювання, дає змогу врахувати логіку функціонування компетентностей у різних сферах діяльності та відобразити їх інтегровану природу, дозволить уникнути дублювання змісту та забезпечить цілісність оцінювання. Взаємозв'язок критеріїв та відповідних їм показників відображено на рис. 1.2.

Інформаційно-інноваційний критерій дає можливість визначити рівень здатності здобувачів застосовувати цифрові, аналітичні та творчі інструменти для розв'язання професійних завдань і забезпечення безперервного розвитку.

Соціальний критерій дозволяє оцінити ефективність взаємодії майбутніх докторів філософії з іншими учасниками освітнього середовища, зокрема, їхні комунікативні, кооперaційні та організаційні вміння.

Особистісний критерій дає можливість визначити здатність здобувачів освіти до саморегуляції, адаптивності, внутрішньої мотивації та лідерства в умовах професійної діяльності.

Кожен критерій дозволяє визначити рівень сформованості відповідної групи компетентностей та оцінити, наскільки майбутній фахівець здатен інтегрувати ці здатності у власну професійну діяльність.



Рис. 1.2. Взаємозв'язок між критеріями та показниками сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

Для узагальнення та якісної характеристики результатів дослідження постає потреба розроблення рівневої диференціації сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Таким чином, ураховуючи вищезазначене, на основі різнобічного аналізу результатів навчання відповідно до системи розроблених критеріїв і показників діагностування та з урахуванням поглядів науковців щодо ступеневого характеру засвоєння знань, умінь і навичок [65] було виокремлено чотири рівні сформованості трансверсальних компетентностей: базовий, адаптивний, достатньо-професійний та високий інтегрований.

Обґрунтування вибору назв рівнів сформованості має певну авторську новизну. Традиційні назви («низький», «середній», «достатній», «високий») хоча і є зрозумілими, проте мають низку обмежень: вони описують лише

ступінь вираженості ознаки, але не відображають якісних змін у характері діяльності здобувача освіти. Саме тому в дослідженні використано такі назви рівнів:

– *базовий* – відображає початковий етап становлення компетентностей, їх фрагментарність і залежність від зовнішньої підтримки;

– *адаптивний* – акцентує здатність до відтворення і часткового перенесення компетентностей у стандартні ситуації (ця назва підкреслює перехід від репродуктивності до варіативності);

– *достатньо-професійний* – характеризує стабільне, усвідомлене застосування компетентностей у професійній діяльності;

– *високий інтегрований* – відображає синергетичну взаємодію всіх компонентів і здатність до їх творчого застосування в різних контекстах.

Такий підхід дозволяє не лише ранжувати рівні, а й відобразити динаміку переходу від фрагментарного володіння окремими вміннями до їх інтегрованого функціонування, що відповідає сучасним уявленням про компетентність як цілісну здатність до діяльності.

Наведемо якісні характеристики вищезазначених рівнів.

Базовий рівень визначається фрагментарною сформованістю окремих компонентів, епізодичністю використання цифрових, комунікаційних та організаційних навичок. Здобувач потребує значної зовнішньої підтримки, має низький рівень автономності, демонструє слабку гнучкість і недостатній рівень самомотивації. Майбутній доктор філософії демонструє лише початкове розуміння важливості безперервного навчання, критичного мислення та цифрової грамотності, проте застосовує їх епізодично. Креативність проявляється ситуативно й переважно за зовнішньої підтримки. Спостерігаються труднощі з ефективною комунікацією й продуктивною співпрацею, управління лишається неструктурованим. Особистісний компонент виявляє невисоку адаптивність, недостатню самомотивацію та відсутність сформованих лідерських навичок, емоційний інтелект

характеризується низькою здатністю до регуляції емоцій. Загалом компетентнісна система перебуває в стані формування, а окремі елементи не утворюють цілісної конструкції.

Адаптивний рівень передбачає наявність окремих стійких умінь у межах кожного компонента, проте їх використання є непослідовним і залежить від зовнішніх умов. Майбутній доктор філософії здатний виконувати професійні завдання за наявності структурованих інструкцій, але відчуває труднощі в ситуаціях невизначеності чи високої інтенсивності взаємодії. Він здатний реалізовувати безперервне навчання у власній професійній траєкторії, володіє базовими інструментами цифрової грамотності та може застосовувати критичне мислення для аналізу стандартних педагогічних ситуацій. Креативність виявляється через продукування варіативних ідей за умов структурованого завдання. Комунікативність, співпраця та тайм-менеджмент проявляються послідовніше, хоча потребують зовнішньої організації. Особистісний компонент демонструє зростання гнучкості, внутрішньої мотивації та спроби брати на себе лідерські функції, емоційний інтелект дозволяє розпізнавати емоції й частково враховувати їх у взаємодії. Система компетентностей набуває внутрішньої логіки, але ще не досягає стабільності.

Достатньо-професійний рівень відображає усталену здатність до самостійного застосування всіх груп компетентностей, високу відповідальність за результати діяльності, наявність рефлексійних умінь, конструктивної комунікації та ефективної організації власного часу. Майбутній доктор філософії активно реалізує стратегії безперервного навчання, упевнено оперує цифровими інструментами, володіє розвиненим критичним мисленням та здатністю до креативного розв’язання професійних завдань. У соціальному вимірі проявляє високу комунікативну культуру, конструктивну співпрацю та результативне планування часу. Особистісний компонент відзначається гнучкістю, стійкою самомотивацією та готовністю брати відповідальність за групові процеси, емоційний інтелект забезпечує

усвідомлену регуляцію емоцій та емпатійну взаємодію. Компетентності взаємодіють, підсилюючи одна одну та утворюючи цілісну професійну основу.

Високий інтегрований рівень характеризується гармонійною інтеграцією інформаційно-інноваційного, соціального та особистісного компонентів, стійкістю їх прояву в різних контекстах професійної взаємодії, здатністю здобувача освіти до інноваційного мислення, лідерства, адаптивності та гнучкого управління особистими ресурсами. Майбутній доктор філософії володіє високою здатністю до самостійного проєктування індивідуальної траєкторії розвитку й наукового пошуку, демонструє цифрову грамотність на рівні впевненого користувача-інноватора та застосовує критичне, інноваційне й креативне мислення як інструменти щоденної професійної діяльності. Соціальний компонент виявляється в майстерній комунікації, ефективній фасилітації співпраці, гнучкому тайм-менеджменті, що забезпечує гармонійну взаємодію в освітніх і наукових спільнотах. Особистісний компонент представлений зрілим емоційним інтелектом, високим рівнем адаптивності, стійкою внутрішньою мотивацією та розвиненим лідерством, яке проявляється не лише у веденні груп, а й у генерації змін. На цьому рівні компоненти функціонують синергетично, формуючи конгломерат професійних і особистісних здатностей, що забезпечує спроможність до складних викликів академічної та педагогічної діяльності.

Узагальнену таблицю критеріально-діагностичного апарату сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, структуровану за логікою «критерій – показники – індикатори – рівні», наведено в додатку Г.

Виокремлені рівні дозволять об’єктивно схарактеризувати ступінь сформованості досліджуваного феномену. Зауважимо, що загальний рівень сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта залежить від сформованості всіх його компонентів.

Висновки до першого розділу

У розділі здійснено комплексний аналіз сучасного стану проблеми формування трансверсальних компетентностей в освітній теорії та практиці, у ході якого встановлено, що феномен трансверсальних компетентностей перебуває у фокусі уваги міжнародних організацій та відображений у ключових стратегічних і програмних документах, які визначають пріоритети розвитку освіти в умовах глобалізації, цифровізації, міждисциплінарності та навчання впродовж життя. Водночас з'ясовано, що в національному законодавстві України поняття «трансверсальні компетентності» не закріплене нормативно, однак його сутнісні характеристики імпліцитно представлені в законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Національній рамці кваліфікацій, стандартах вищої освіти третього рівня та професійному стандарті «Викладач закладу вищої освіти».

Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень засвідчив, що проблема формування трансверсальних компетентностей розглядається здебільшого фрагментарно – через окремі навички, компоненти або освітні контексти, без цілісного осмислення цього феномену саме в підготовці майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Аналіз освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії в галузі знань А Освіта засвідчив наявність значного потенціалу для формування трансверсальних компетентностей, який реалізується через загальні та фахові компетентності, програмні результати навчання, а також зміст освітніх компонентів. Водночас встановлено, що формування трансверсальних компетентностей у більшості ОНП має імпліцитний, несистемний характер, не виокремлюється як самостійна ціль освітнього процесу та значною мірою залежить від індивідуальної активності здобувачів і педагогічної майстерності викладачів.

Результати аналізу опитувань науково-педагогічних працівників і аспірантів засвідчили наявність низки суперечностей між високою декларованою значущістю трансверсальних компетентностей та недостатнім рівнем їх усвідомлення, цілеспрямованого формування й методичного забезпечення в освітньо-науковому процесі. Виявлено проблеми фрагментарності уявлень про зміст трансверсальних компетентностей, недостатньої мотивації здобувачів освіти, обмеженої готовності викладачів до їх системного формування, дефіциту ресурсного забезпечення та слабкої інтеграції формальної і неформальної освіти.

На основі узагальнення результатів аналізу міжнародних документів, наукових джерел та специфіки професійної діяльності докторів філософії в галузі знань А Освіта уточнено сутність поняття «трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта», яке потрактовано як інтегровану здатність особи ефективно здійснювати наукову, науково-педагогічну та професійну діяльність у різноманітних освітніх і соціальних контекстах, що ґрунтується на динамічно взаємопов’язаній сукупності знань, умінь, навичок, а також способів мислення, мотивів, цінностей і особистісних якостей, що мають універсальний і трансферабельний характер, забезпечують спроможність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії, ефективної педагогічної трансляції знань, а також розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності.

Визначено, що трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта мають багатокомпонентну структуру, до складу якої входять інформаційно-інноваційний, соціальний та особистісний компоненти. Обґрунтовано, що саме їх взаємодія та цілісність забезпечують здатність здобувачів третього рівня вищої освіти до ефективної науково-дослідної, педагогічної, комунікативної та інноваційної діяльності в умовах динамічних змін освітнього середовища.

Визначено критерії, відповідні їм показники: інформаційно-інноваційний (показники: здатність до безперервного навчання; сформованість цифрової грамотності; наявність критичного мислення; здатність до креативності), соціальний (показники: розвиненість комунікативності; сформованість навичок співпраці; сформованість тайм-менеджменту) та особистісний (показники: розвиненість емоційного інтелекту; розвиненість гнучкості (адаптивності); наявність самомотивації; сформованість лідерських навичок) та обґрунтовано рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта (високий інтегрований, достатньо-професійний, адаптивний та базовий).

Основний зміст розділу опубліковано в роботах автора [128; 129; 134; 138; 144; 145; 231].

РОЗДІЛ 2
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки

Сучасний ринок освітніх послуг зумовлює необхідність орієнтації закладів вищої освіти на потреби й запити основних стейкхолдерів, передусім здобувачів освіти та роботодавців. За таких умов діяльність університетів має бути спрямована на вдосконалення професійної підготовки фахівців шляхом адаптації освітніх програм до актуальних суспільних викликів, а також на створення сприятливого середовища для інноваційного навчання і розвитку особистості майбутніх фахівців. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей, які забезпечують готовність здобувачів вищої освіти, зокрема майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, до ефективної професійної, науково-дослідницької та викладацької діяльності.

З огляду на зазначене важливим науковим завданням є дослідження педагогічних умов, що створюються з метою цілеспрямованого впливу на процес наскрізного формування трансверсальних компетентностей і водночас забезпечують дієвість чинників, які існують об’єктивно, незалежно від педагогічної діяльності [131, с. 13].

Підходи до тлумачення поняття «педагогічні умови» узагальнено в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

Підходи до тлумачення поняття «педагогічні умови»

Джерело	Тлумачення поняття «педагогічні умови»
[115, с. 193]	«обставини, від яких залежить та за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групи людей»
[42, с. 202]	«необхідні навчально-матеріальні, навчально-гігієнічні, морально-психологічні умови»
[113]	«необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь»
[6, с. 1506]	«правила, які існують або встановлені у тій чи тій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; сукупність даних, положення, які лежать в основі чого-небудь»
[86]	«система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети»
[9]	«сукупність ресурсів та навчальних засобів, наявних у закладах освіти, для ефективного перебігу освітнього процесу»
[199]	«сукупність певних обставин, спрямованих на підвищення ефективності педагогічних процесів і явищ»
[2], [31]	«фактори, що впливають на процес досягнення мети та класифікуються таким чином: внутрішні (індивідуальні характеристики здобувачів освіти: особистісні якості, стан здоров'я, мотивація, уміння та навички, досвід тощо) та зовнішні (позитивні стосунки між викладачем та здобувачем освіти; місце навчання, умови, приміщення тощо; об'єктивність оцінювання навчального процесу)»
[3, с. 28]	«сукупність реальних можливостей, які охоплюють зміст навчання, методи, організаційні форми та матеріальні ресурси здійснення педагогічного процесу, що допомагають успішному досягненню поставленої мети»

Аналіз довідкових та наукових джерел у галузі професійної освіти засвідчує відсутність єдиного підходу до трактування поняття «педагогічні умови». Узагальнення наукових позицій, поданих у табл. 2.1, дає підстави констатувати, що вчені використовують для його пояснення різні категорії, зокрема «обставини», «фактори», «правила», «можливості», «сукупність ресурсів» тощо.

Водночас аналіз дефініцій дозволяє виокремити кілька спільних концептуальних положень. По-перше, педагогічні умови розглядаються як обставини або чинники, що забезпечують розвиток педагогічних явищ і

впливають на досягнення поставлених цілей. По-друге, вони трактуються як сукупність можливостей змісту освіти, форм, методів, засобів і навчально-методичного забезпечення, які сприяють розв'язанню конкретних педагогічних завдань. По-третє, педагогічні умови інтерпретуються як визначальні чинники ефективності педагогічного впливу та результативності функціонування освітнього процесу загалом.

Аналіз дисертаційних досліджень з теорії та методики професійної освіти свідчить, що педагогічні умови здебільшого розглядаються як спеціально сконструйовані елементи освітнього процесу, забезпечення яких уможливлює досягнення визначеної педагогічної мети. Водночас у наукових працях спостерігається певна неоднорідність підходів до їх розуміння: іноді педагогічні умови ототожнюються з вимогами до суб'єктів навчання, ресурсним забезпеченням, алгоритмами реалізації методик або технологій, а подекуди – з усією сукупністю передумов ефективної організації освітнього процесу. Найбільш обґрунтованим, на наш погляд, є підхід, за якого педагогічні умови виокремлюються на основі моделювання освітнього процесу, спрямованого на формування певних здатностей і характеристик особистості.

Узагальнення наукових позицій дає змогу зробити висновок, що педагогічні умови:

- є складником цілісного педагогічного процесу та певної педагогічної системи;
- мають чітко окреслену цільову спрямованість, оскільки створюються для розв'язання конкретних педагогічних завдань;
- відображають потенціал освітнього середовища, зокрема через цілеспрямоване моделювання змісту, форм, методів, прийомів і засобів навчання та взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- є результатом свідомого, науково обґрунтованого відбору.

Отже, з опертям на викладені теоретичні положення в нашому дослідженні педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки розглядаємо як спеціально створені, науково обґрунтовані обставини, що забезпечують цілеспрямований вплив на зовнішні (організація освітнього простору, зміст, форми, методи та прийоми навчання) і внутрішні (суб'єктні особливості учасників освітнього процесу: інтереси, потреби, мотивацію, нахили, здібності тощо) аспекти освітнього процесу.

Таким чином, педагогічні умови здійснюють вплив на змістовий і процесуальний аспекти освітнього процесу, уможливлюють реалізацію педагогічних законів, закономірностей і принципів навчання, сприяють ефективному функціонуванню певної педагогічної системи та гарантують належну якість підготовки та всебічний розвиток суб'єктів навчання.

Окреслимо детальніше процес визначення педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Зазначимо, що для відбору педагогічних умов формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки ми враховували визначені А. Литвин, О. Мацейко «відправні точки» організації навчально-виховного процесу, що визначають ефективність здійснення професійної підготовки, а саме: «1) ресурсне забезпечення (програмно-методичне, матеріально-технічне, інформаційно-комунікаційне тощо); 2) обставини (зміст, методи, технології навчання тощо) та середовище (освітнє, інформаційно-освітнє) освітнього процесу; 3) позицію педагога щодо організації та управління навчанням; 4) ставлення учнів (студентів) до навчального процесу (мотивація, зацікавленість, устремління, включеність у навчання тощо); 5) спрямованість на особистість учня (студента) як центральну фігуру навчання та виховання» [60].

З метою пошуку ефективних шляхів підвищення якості професійної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта на основі проведеного аналізу наукового доробку вчених та власного бачення проблеми було виявлено та адаптовано до нашого дослідження низку педагогічних умов, дотримання яких, імовірно, сприятиме ефективності формування трансверсальних компетентностей. Серед них:

– мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей;

– розширення обсягу знань шляхом уведення вибіркових освітніх компонентів;

– використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;

– дотримання принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування трансверсальних компетентностей;

– відповідність змісту освітнього процесу завданням формування трансверсальних компетентностей;

– активізація діяльності суб’єкта в процесі формування трансверсальних компетентностей;

– інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу;

– підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО;

– науково-методичне забезпечення процесу формування трансверсальних компетенотностей майбутніх докторів філософії;

– створення оптимального середовища для формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;

– використання можливостей позааудиторної діяльності;

– належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії;

– забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії;

– запровадження інновацій у зміст освітніх компонентів;

– стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії в процесі підготовки майбутніх докторів філософії.

З метою визначення вагомості кожної з них послуговувалися методологією експертного оцінювання. У ролі експертів було залучено 20 викладачів ЗВО зі стажем роботи не меншим за 10 років, які мають науковий ступінь та/або вчене звання. Вибір суб'єктів опитування зумовлено вимогою отримання даних, які б уможливили узагальнення сукупності тверджень із подальшим порівнянням та аналізом результатів. Інтерв'ювання експертів здійснювалося методом одночасного ранжування. Аркуш експертного оцінювання подано в додатку Д.1.

Кожній наведеній в аркуші експертного оцінювання педагогічній умові експерти присвоювали ранг (число від 1 до 15) відповідно до їх значення у формуванні трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Чим менш визначальною вона є, тим більший ранг їй треба присвоїти.

Наведемо алгоритм обробки результатів.

Було складено матриці експертного оцінювання, за якими після заповнення експертами (20 осіб) підраховано суму балів кожного рядка та визначено ранг кожної педагогічної умови R_i в системі ранжування (додаток Д.2).

Ступінь вагомості кожної з педагогічних умов визначено за формулою:

$$P_i = P_{max} x\, R_i / R_{max}, \quad (1)$$

де $P_{max} = 1$ – ступінь вагомості педагогічної умови з найвищим рангом;

R_i – ранг педагогічної умови;

R_{max}– найвищий ранг (R_{max}= 15).

За результатами опрацювання матриць експертного оцінювання складено зведену таблицю (матрицю), де наведено результати обрахунків коефіцієнтів вагомості педагогічних умов на підставі оцінок усіх експертів. На основі отриманих даних P_i у таблицях-матрицях експертів визначено середнє значення коефіцієнта вагомості педагогічних умов за формулою:

$$P_{icp} = \sum P_{ij}/ n, \quad (2)$$

де n – кількість експертів, n = 20;

і – номер показника, j – номер експерта.

З урахуванням висновків ученихможемо стверджувати, що P_{icp} може слугувати мірилом вагомості досліджуваних педагогічних умов.

Дисперсії оцінок експертів як середнє значення квадрата відхилень окремих значень по кожній педагогічній умові від середнього арифметичного визначено за формулою:

$$S_i= \sqrt{\sum (P_{ij}–P_{icp})^2 / (n– 1)}, \quad (3)$$

де *n* – кількість експертів;

P_{ij} – коефіцієнт вагомості *і-ї* педагогічної умови на думку *j-го* експерта;

величина *n–1* визначає кількість ступенів свободи.

Величину довірчого інтервалу визначено на рівні значущості 0,95 (рівень надійності 95 %) за формулою:

$$V_i = t_\varphi x S_i / \sqrt{n}, \quad (4)$$

де V_i – довірчий інтервал;

t_φ– коефіцієнт Стьюдента, t_φ= 2,093.

Довірчі межі коефіцієнтів вагомості визначалися за такими формулами:

$$P_i^в = P_{icp} + V_i, \quad (5)$$

$$P_i^н = P_{icp} - V_i, \quad (6)$$

де $P_i^в$ і $P_i^н$ – відповідно, верхня і нижня довірчі межі коефіцієнтів вагомості педагогічних умов.

Як показують розрахунки, значення вагомості педагогічних умов формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта з надійністю 95 % перебувають у межах, визначених у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Результати визначення середніх значень коефіцієнтів вагомості педагогічних умов, дисперсій та довірчих інтервалів

№ з/п	P_{icp}	S_i	V_i	$P_i^в$	$P_i^н$	Місце
1	0,857	0,079	0,037	0,894	0,820	**II**
2	0,819	0,089	0,042	0,861	0,777	**XI**
3	0,826	0,098	0,046	0,872	0,780	**VII**
4	0,816	0,092	0,043	0,860	0,773	**XIII**
5	0,797	0,112	0,052	0,850	0,745	**XIV**
6	0,804	0,125	0,059	0,863	0,746	**IX**
7	0,825	0,105	0,049	0,874	0,776	**V**
8	0,842	0,075	0,035	0,878	0,807	**III**
9	0,826	0,095	0,045	0,871	0,782	**VIII**

Продовження табл. 2.2

10	0,827	0,100	0,047	0,874	0,781	**VI**
11	0,764	0,093	0,044	0,807	0,720	**XV**
12	0,823	0,117	0,055	0,878	0,768	**IV**
13	0,847	0,121	0,057	0,904	0,790	**I**
14	0,817	0,098	0,046	0,863	0,771	**X**
15	0,809	0,111	0,052	0,861	0,758	**XII**

Як свідчить таблиця, усі значення перебувають у діапазоні [0; 1]. Щоб визначити найбільш вагомі педагогічні умови, було проранжовано значення верхніх меж довірчих інтервалів.

Отже, на підставі результатів аналізу думок експертів та перевірки гіпотези щодо їх узгодженості визначено коефіцієнти вагомості педагогічних умов формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у ЗВО (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Вагомість педагогічних умов формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у ЗВО

№ з/п	**Педагогічні умови**	**Коефіцієнт вагомості $P_i^в$**	**Місце за вагомістю**
1.	мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей	0,894	**II**
2.	розширення обсягу знань шляхом уведення вибіркових освітніх компонентів	0,861	**XI**
3.	використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії	0,872	**VII**
4.	дотримання принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування трансверсальних компетентностей	0,860	**XIII**

Продовження табл. 2.3

5.	відповідність змісту освітнього процесу завданням формування трансверсальних компетентностей	0,850	**XIV**
6.	активізація дільності суб'єкта в процесі формування трансверсальних компетентностей	0,863	**IX**
7.	інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу	0,874	**V**
8.	підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО	0,878	**III**
9.	науково-методичне забезпечення процесу формування трансверсальних компетенотностей майбутніх докторів філософії	0,871	**VIII**
10.	створення оптимального середовища для формування трансверсальних компетенотностей майбутніх докторів філософії	0,874	**VI**
11.	використання можливостей позааудиторної діяльності	0,807	**XV**
12.	належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії	0,878	**IV**
13.	забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії	0,904	**I**
14.	запровадження інновацій у зміст освітніх компонентів	0,863	**X**
15.	стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії в процесі підготовки майбутніх докторів філософії	0,861	**XII**

Таким чином, експертне оцінювання засвідчило, що серед запропонованих педагогічних умов формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки найбільш вагомими є: забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії; мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей. Це свідчить про визначальну роль особистісно орієнтованого підходу та внутрішньої мотивації здобувачів у процесі формування досліджуваного феномену.

Високі позиції також посідають такі педагогічні умови, як підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО (коефіцієнт

вагомості становить 0,878) та належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії (коефіцієнт вагомості 0,878), що підкреслює важливість інституційної готовності закладу вищої освіти до реалізації означених завдань. Водночас значущими визнано інтеграцію формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу (коефіцієнт вагомості 0,874) та створення оптимального освітнього середовища (коефіцієнт вагомості 0,874), що забезпечують розширення можливостей формування трансверсальних компетентностей у різних освітніх контекстах.

Менш вагомими, за оцінками експертів, виявилися такі педагогічні умови, як дотримання принципу різноманітності у відборі форм і методів навчання (коефіцієнт вагомості 0,860), відповідність змісту освітнього процесу завданням формування трансверсальних компетентностей (коефіцієнт вагомості 0,850) та використання можливостей позааудиторної діяльності (коефіцієнт вагомості 0,807). Водночас варто зауважити, що навіть ці показники залишаються на достатньо високому рівні, що свідчить про загальне усвідомлення значущості всього комплексу запропонованих умов.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що ефективне формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта можливе за умов комплексного поєднання педагогічних чинників, серед яких пріоритетними є:

− забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії;

− мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей;

− підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО;

− належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії;

− інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу.

Зазначені педагогічні умови розглядаємо як взаємопов'язану систему, реалізація якої забезпечить цілеспрямоване, послідовне й результативне формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Відібрані педагогічні умови потребують наукового обґрунтування, розроблення конкретних заходів та інструментів, що уможливлять їх ефективну реалізацію, а також розроблення дієвого науково-методичного супроводу означеного процесу.

Так, *забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії* є однією з ключових педагогічних умов підвищення ефективності процесу формування трансверсальних компетентностей, що зумовлено специфікою підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти та особливостями самих трансверсальних компетентностей як інтегративного результату професійного й особистісного розвитку.

З позицій принципу індивідуалізації навчання формування трансверсальних компетентностей не може здійснюватися за уніфікованою моделлю, оскільки майбутні доктори філософії мають різний попередній освітній і професійний досвід, індивідуальні наукові інтереси, рівень розвитку soft skills, різну здатність до саморегуляції та різні кар'єрні орієнтації. Індивідуальна освітня траєкторія дає змогу адаптувати зміст, форми, темп і способи навчання до реальних потреб здобувача, забезпечуючи адресність і варіативність процесу формування трансверсальних компетентностей, а також його відповідність індивідуальним цілям професійного розвитку.

Згідно з андрагогічним підходом, здобувачі ступеня доктора філософії розглядаються як дорослі суб'єкти навчання, для яких характерні високий рівень автономності, внутрішня мотивація до навчання, потреба в усвідомленості освітніх цілей та орієнтація на практичну значущість

результатів навчання. Індивідуальна траєкторія формування трансверсальних компетентностей відповідає базовим положенням андрагогіки, оскільки передбачає активну участь здобувача в плануванні власного розвитку, рефлексію результатів навчальної та наукової діяльності, самостійний вибір освітніх компонентів і форм професійного вдосконалення, що, у свою чергу, сприяє зростанню відповідальності за результати власного навчання та підвищенню рівня сформованості трансверсальних компетентностей.

У контексті компетентнісного підходу індивідуальна траєкторія виступає ефективним механізмом досягнення інтегрального результату освіти, оскільки трансверсальні компетентності формуються не шляхом засвоєння окремих знань або навичок, а через залучення здобувачів до різноманітних видів освітньої, науково-дослідної, проєктної та професійної діяльності. Індивідуалізація цього процесу дозволяє забезпечити практико-орієнтований характер формування компетентностей, інтеграцію формальної й неформальної освіти, а також узгодженість індивідуальних освітніх досягнень із вимогами освітньо-наукової програми та очікуваними результатами навчання.

Таким чином, забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії створює умови для цілісного, усвідомленого та результативного професійного розвитку здобувачів, підвищує ефективність освітнього процесу в ЗВО та відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів.

Реалізація педагогічної умови «забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії» доцільна через поетапну організацію навчання аспіранта, інтегрує формальну, неформальну та дослідницьку діяльність і спрямована на цілеспрямований розвиток трансверсальних компетентностей. Розглянемо кожен з етапів докладніше.

1. Діагностико-прогностичний етап

Мета: виявлення індивідуального рівня сформованості трансверсальних компетентностей та визначення пріоритетних напрямів їх розвитку.

Шляхи реалізації:

– проведення вхідної діагностики сформованості трансверсальних компетентностей;

– аналіз попереднього освітнього та професійного досвіду аспіранта;

– самооцінювання здобувачем власних сильних і слабких сторін у контексті трансверсальних компетентностей;

– формування індивідуального профілю компетентностей аспіранта.

Результат: визначення індивідуальних освітніх потреб і зон розвитку трансверсальних компетентностей.

2. Проєктувальний етап

Мета: розроблення індивідуальної траєкторії формування трансверсальних компетентностей.

Шляхи реалізації:

– спільне проєктування аспірантом, науковим керівником індивідуального плану розвитку трансверсальних компетентностей;

– залучення вибіркових освітніх компонентів, спрямованих на розвиток конкретних компетентностей (критичне мислення, комунікація, лідерство, цифрова грамотність);

– включення до індивідуального плану аспіранта неформальних освітніх активностей (курси, тренінги, стажування, участь у проєктах);

– визначення індикаторів і термінів досягнення запланованих результатів.

Результат: індивідуалізований план розвитку трансверсальних компетентностей, інтегрований в індивідуальний навчальний план аспіранта.

3. Реалізаційно-діяльнісний етап

Мета: безпосереднє формування трансверсальних компетентностей у процесі освітньо-наукової діяльності.

Шляхи реалізації:

– застосування активних та інноваційних методів навчання (проєктне навчання, кейс-методи, проблемно-дослідницькі завдання тощо);

– виконання індивідуальних і групових міждисциплінарних проєктів;

– залучення аспірантів до викладацької, організаційної та грантової діяльності;

– використання цифрових освітніх платформ для персоналізації навчання;

– педагогічний супровід і наставництво з боку наукових керівників і викладачів.

Результат: накопичення індивідуального досвіду застосування трансверсальних компетентностей у реальних професійних ситуаціях.

4. Рефлексійно-корекційний етап

Мета: оцінювання динаміки сформованості трансверсальних компетентностей та корекція індивідуальної траєкторії.

Шляхи реалізації:

– проведення поточної та підсумкової діагностики сформованості трансверсальних компетентностей науковим керівником;

– організація рефлексійних сесій, портфоліо досягнень, самоаналізу результатів;

– корекція індивідуального плану розвитку компетентностей за результатами оцінювання;

– формування навичок саморегуляції та самокорекції освітньо-наукової діяльності.

Результат: усвідомлене професійне зростання та стійке формування трансверсальних компетентностей.

З метою ефективної реалізації індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії під час навчання в аспірантурі доцільно розробити організаційно-педагогічні механізми цього процесу на інституційному рівні, а саме:

– закріпити можливість індивідуалізації в нормативних документах ЗВО;

– забезпечити підготовку наукових керівників до роботи з індивідуальними траєкторіями аспірантів;

– створити цифрові інструменти супроводу (e-portfolio, індивідуальні дорожні карти розвитку);

– інтегрувати результати формування трансверсальних компетентностей у систему внутрішнього забезпечення якості освіти.

Таким чином, реалізація педагогічної умови «забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії» під час навчання в аспірантурі здійснюється через поетапне діагностування, проєктування, реалізацію та рефлексійну корекцію індивідуального плану розвитку компетентностей у процесі освітньо-наукової діяльності.

Мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей є необхідною педагогічною умовою, оскільки ефективність розвитку цих компетентностей великою мірою визначається рівнем внутрішньої мотивації, професійної спрямованості та усвідомленості освітньо-наукової діяльності майбутніх докторів філософії. Відповідно до андрагогічного підходу дорослі здобувачі навчаються результативніше за умови чіткого розуміння цінності й практичної значущості навчання для власного професійного та наукового розвитку, що зумовлює необхідність формування стійкої внутрішньої мотивації до розвитку трансверсальних компетентностей.

З позицій компетентнісного підходу мотивація виступає внутрішнім регулятором активної діяльності здобувача, спрямованої на набуття здатності

ефективно діяти в різних професійних і соціальних контекстах. Сформована мотивація забезпечує готовність майбутніх докторів філософії до самостійного застосування трансверсальних компетентностей у науково-дослідній, викладацькій та проєктній діяльності, сприяє розвитку рефлексії, саморегуляції та потреби в безперервному професійному зростанні.

Таким чином, цілеспрямоване мотивування здобувачів освіти є системоутворювальним чинником ефективного формування трансверсальних компетентностей.

Мотивування майбутніх докторів філософії до формування трансверсальних компетентностей має здійснюватися як цілісний, поетапний і систематичний процес, спрямований на формування внутрішньої мотивації, усвідомлення цінності цих компетентностей для наукової та професійної діяльності, а також на створення умов для позитивного мотиваційного досвіду здобувачів освіти в аспірантурі. Цей процес має охоплювати такі аспекти:

1. Формування усвідомлення цінності трансверсальних компетентностей.

Шляхи реалізації:

– ознайомлення аспірантів із вимогами сучасного академічного та професійного середовища (ринок праці, міжнародні освітні стандарти, академічна мобільність);

– уведення до освітніх компонентів тем, спрямованих на розкриття ролі трансверсальних компетентностей у науковій, викладацькій та управлінській діяльності;

– аналіз реальних кейсів успішної наукової кар’єри, у яких трансверсальні компетентності є чинником професійного успіху;

– обговорення результатів діагностики власного рівня сформованості трансверсальних компетентностей.

Очікуваний результат: формування когнітивного та ціннісного компонентів мотивації до їх розвитку.

2. Орієнтація на внутрішню мотивацію та саморозвиток.

Шляхи реалізації:

– створення умов для самостійного вибору освітніх компонентів, форм діяльності та тематики досліджень;

– стимулювання постановки індивідуальних цілей професійного розвитку;

– використання рефлексійних методів (самоаналіз, портфоліо тощо);

– заохочення ініціативності та творчої активності аспірантів.

Очікуваний результат: посилення внутрішньої мотивації та відповідальності за власний професійний розвиток.

3. Застосування діяльнісно орієнтованих форм і методів навчання.

Шляхи реалізації:

– упровадження проєктного, проблемного та дослідницького навчання;

– використання міждисциплінарних і практико-орієнтованих завдань;

– залучення аспірантів до реальних наукових, освітніх та інноваційних проєктів;

– створення ситуацій успіху в процесі навчання.

Очікуваний результат: формування мотивації через позитивний досвід застосування трансверсальних компетентностей.

4. Педагогічна підтримка та наставництво.

Шляхи реалізації:

– індивідуальний супровід аспірантів науковими керівниками та викладачами;

– регулярний зворотний зв’язок щодо досягнень і зон розвитку;

– створення атмосфери психологічної безпеки та довіри;

– застосування фасилітаційних та коучингових практик.

Очікуваний результат: зміцнення мотивації через підтримку та визнання з боку академічного середовища.

5. Інтеграція формальної та неформальної освіти як мотиваційного ресурсу.

Шляхи реалізації:

– інтеграція результатів неформального навчання в індивідуальний навчальний план;

– підтримка участі в тренінгах, школах, міжнародних програмах;

– стимулювання академічної мобільності та міжнародної співпраці;

– популяризація освітніх досягнень аспірантів.

Очікуваний результат: посилення мотивації через розширення освітнього простору та професійних можливостей.

6. Система визнання та заохочення досягнень.

Шляхи реалізації:

– публічне визнання досягнень аспірантів (сертифікати, відзнаки, рекомендації);

– включення результатів розвитку трансверсальних компетентностей до поточної та підсумкової атестації аспірантів;

– підтримка ініціатив і лідерських проявів.

Очікуваний результат: підкріплення мотивації через соціальне визнання та професійну значущість результатів.

Отже, реалізація педагогічної умови «мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей» здійснюється через поєднання ціннісно орієнтованих, діяльнісних і рефлексійних механізмів, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації, усвідомлення професійної значущості та створення позитивного досвіду їх практичного застосування.

Підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО є важливою педагогічною умовою, оскільки саме викладачі виступають ключовими суб’єктами проєктування, організації та педагогічного супроводу цього процесу. Реалізація компетентнісного підходу вимагає від

науково-педагогічних працівників не лише фахових знань, а й володіння сучасними освітніми технологіями, методами фасилітації, наставництва, проєктного та дослідницького навчання.

З огляду на інноваційний та андрагогічний підходи викладачі мають бути готовими до зміни традиційної ролі транслятора знань на роль тьютора, модератора та наставника індивідуальних освітніх траєкторій майбутніх докторів філософії. Професійна підготовка науково-педагогічних працівників забезпечує узгодженість методики формування трансверсальних компетентностей із цілями освітньо-наукових програм, підвищує якість педагогічної взаємодії та створює умови для цілеспрямованого розвитку в здобувачів здатності до міждисциплінарної, комунікативної та інноваційної діяльності.

Реалізацію педагогічної умови «підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО» доцільно здійснювати поетапно і комплексно одночасно, що забезпечить ефективність цього процесу.

1. Формування мотиваційної готовності НПП, що передбачає:

– стимулювання зацікавленості НПП у впровадженні інноваційних освітніх підходів;

– створення системи морального та професійного заохочення педагогічних ініціатив;

– визнання результатів педагогічних інновацій у системі атестації та рейтингового оцінювання;

– формування позитивного ставлення до змін в освітньому процесі.

Очікуваний результат: внутрішня мотивація НПП до інноваційної педагогічної діяльності.

2. Створення організаційно-педагогічних умов у ЗВО:

– забезпечення адміністративної підтримки впровадження методики;

– узгодження методики з освітніми стандартами та внутрішніми нормативними документами ЗВО;

– створення міжкафедральної взаємодії для формування трансверсальних компетентностей;

– забезпечення інформаційно-методичного супроводу діяльності НПП.

Очікуваний результат: системність і сталість упровадження методики в освітньому процесі ЗВО.

3. Організація системи професійного розвитку та підвищення кваліфікації НПП, задіяних у забезпеченні освітньо-наукових програм, стимулювання самоосвіти та безперервного професійного розвитку:

– проведення тренінгів, семінарів, воркшопів і майстер-класів, спрямованих на формування теоретико-методологічної готовності НПП (сформованість концептуального бачення методики формування трансверсальних компетентностей, підвищення професійної мобільності та інноваційної готовності), що передбачають:

- ✓ ознайомлення науково-педагогічних працівників із сучасними науковими підходами до формування трансверсальних компетентностей;
- ✓ осмислення сутності, структури та змісту трансверсальних компетентностей у контексті освітніх програм ЗВО;
- ✓ аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду формування трансверсальних компетентностей;
- ✓ розвиток здатності до критичного осмислення та адаптації інноваційних освітніх практик;

– створення програм внутрішнього підвищення кваліфікації з питань формування трансверсальних компетентностей з метою підвищення методичної компетентності НПП та розвитку практичних умінь упровадження методики, що передбачають:

- ✓ опанування сучасних педагогічних технологій і методів формування трансверсальних компетентностей;
- ✓ розроблення та апробацію навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на компетентнісні результати;
- ✓ формування навичок інтеграції трансверсальних компетентностей у зміст освітніх компонентів;
- ✓ освоєння методів формувального оцінювання результатів навчання;
- ✓ супровід педагогічної діяльності через наставництво, коучинг, супервізію;
- ✓ поширення успішних педагогічних практик у межах ЗВО.

Таким чином, реалізація педагогічної умови «підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО» забезпечується через цілеспрямований розвиток їхньої теоретичної, методичної, практичної та мотиваційної готовності, що створює передумови для якісного оновлення освітнього процесу в ЗВО.

Належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії є необхідною педагогічною умовою, оскільки розвиток цих компетентностей передбачає використання сучасного освітнього середовища, цифрових технологій, науково-інформаційних ресурсів і матеріально-технічної бази. З позицій компетентнісного підходу компетентності формуються в діяльності, а отже, потребують відповідних ресурсів для реалізації навчальних, дослідницьких і проєктних завдань.

Ресурсне забезпечення включає не лише матеріальні та цифрові ресурси, а й організаційно-методичні, кадрові та інформаційні складники, що в сукупності створюють сприятливе освітньо-наукове середовище. Забезпечення доступу майбутніх докторів філософії до наукових баз даних, цифрових платформ, інноваційних освітніх технологій і міжнародних академічних практик сприяє розвитку інформаційної грамотності, критичного

мислення та здатності до міжкультурної комунікації, що є невід'ємними складниками трансверсальних компетентностей.

Реалізація цієї педагогічної умови потребує комплексного підходу, що уможливить системність і керованість ресурсного забезпечення. Основою ефективності цього процесу має стати належне нормативно-організаційне забезпечення, що потребує таких кроків:

– інтеграція формування трансверсальних компетентностей у стратегію розвитку ЗВО;

– закріплення відповідних положень у внутрішніх нормативних документах (освітньо-наукових програмах підготовки докторів філософії, навчальних програмах, силабусах освітніх компонентів, положеннях про організацію освітнього процесу тощо);

– узгодження ресурсного забезпечення з вимогами стандартів вищої освіти та освітньо-наукових програм;

– створення координаційних механізмів управління процесом формування трансверсальних компетентностей.

Важливим у контексті реалізації цієї педагогічної умови є кадрове забезпечення, що передбачає залучення висококваліфікованих науково-педагогічних працівників, здатних реалізовувати компетентнісно орієнтоване навчання; формування міждисциплінарних команд викладачів; залучення зовнішніх експертів, практиків, стейкхолдерів, що в цілому сприятиме забезпеченню належної якості цього процесу через людський потенціал.

В аспекті навчально-методичного супроводу процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії як складника ресурсного забезпечення доцільним є: розроблення методики, навчально-методичних комплексів і дидактичних матеріалів, орієнтованих на формування трансверсальних компетентностей; створення банку кейсів, ситуаційних завдань, проєктів і тренінгових програм; оновлення навчальних матеріалів відповідно до сучасних наукових і освітніх тенденцій.

Доцільним у контексті реалізації зазначеної педагогічної умови є психолого-педагогічне та консультативне забезпечення формування трансверсальних компетентностей, що сприятиме підвищенню ефективності індивідуального та професійного розвитку здобувачів ступеня доктора філософії і передбачає:

– організацію психологічної та академічної підтримки здобувачів освіти;

– забезпечення тьюторського супроводу;

– створення умов для рефлексії та саморозвитку;

– підтримку академічного благополуччя аспірантів.

Створення комфортного та функціонального освітнього середовища та підвищення доступності ресурсів у процесі формування трансверсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії стане можливим завдяки належному матеріально-технічному та інформаційно-цифровому забезпеченню, що охоплює:

– оновлення технічної бази відповідно до потреб освітнього процесу, оснащення аудиторій сучасним мультимедійним обладнанням, створення коворкінг-просторів проєктної, командної та дослідницької діяльності;

– використання цифрових освітніх платформ і електронних навчальних середовищ;

– доступ до сучасних наукових, методичних і аналітичних ресурсів, міжнародних наукометричних баз даних і електронних бібліотек;

– застосування цифрових інструментів для комунікації, співпраці та оцінювання;

– підтримка дистанційного і змішаного форматів навчання.

Належне фінансово-економічне забезпечення, що сприятиме сталості та розвитку процесу формування трансверсальних компетентностей, передбачає такі аспекти:

– планування фінансування заходів із формування трансверсальних компетентностей;

– залучення грантових і позабюджетних коштів;

– підтримку академічної мобільності здобувачів ступеня доктора філософії та викладачів;

– фінансування участі в наукових, освітніх і професійних заходах.

Таким чином, реалізація педагогічної умови «належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії» охоплює цілісну систему нормативних, кадрових, методичних, цифрових, матеріально-технічних і фінансових ресурсів, інтеграція яких створює сприятливе освітньо-наукове середовище для їхнього професійного становлення в процесі навчання в аспірантурі.

Інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу є важливою педагогічною умовою формування трансверсальних компетентностей, оскільки такі компетентності за своєю природою виходять за межі формалізованого навчального контенту та активно формуються в різних соціальних, професійних і міждисциплінарних контекстах. Поєднання формального навчання з участю в неформальних освітніх заходах, наукових школах, тренінгах, міжнародних проєктах і академічній мобільності забезпечує розширення освітнього досвіду майбутніх докторів філософії.

З позицій інноваційного та компетентнісного підходів інтеграція різних форм освіти сприяє створенню гнучкого освітнього простору, в якому здобувачі ступеня доктора філософії мають змогу застосовувати набуті знання й уміння в реальних професійних ситуаціях. Такий підхід забезпечує практичну спрямованість формування трансверсальних компетентностей, посилює мотивацію до саморозвитку та сприяє формуванню здатності до безперервного навчання протягом життя, що є ключовою вимогою сучасної системи підготовки науково-педагогічних кадрів.

Методологічна узгодженість та цілісність процесу формування трансверсальних компетентностей має забезпечуватися концептуально-методологічною інтеграцією формальної та неформальної освіти, що передбачає:

– визначення місця неформальної освіти у структурі освітньо-наукової програми підготовки докторів філософії;

– узгодження результатів формальної та неформальної освіти з очікуваними результатами навчання та програмними компетентностями;

– реалізація компетентнісного та діяльнісного підходів як методологічної основи інтеграції;

– формування цілісного бачення освітнього простору підготовки майбутніх докторів філософії у ЗВО.

Важливим в аспекті реалізації цієї педагогічної умови має стати визнання та зарахування результатів неформального навчання здобувачів ступеня доктора філософії, що передбачає:

– розроблення прозорих процедур визнання результатів неформальної освіти;

– використання механізмів академічного зарахування результатів неформального навчання;

– оцінювання сформованості трансверсальних компетентностей на основі портфоліо освітніх досягнень;

– стимулювання участі здобувачів у програмах неформальної освіти.

Такий механізм сприятиме підвищенню мотивації та освітньої активності здобувачів.

Використання можливостей неформальної освіти з метою залучення здобувачів до участі в тренінгах, воркшопах, літніх школах, наукових школах, міжнародних освітніх та наукових проєктах; співпраця з професійними спільнотами та громадськими організаціями з метою започаткування міжінституційних освітніх ініціатив одночасно з формалізованим навчанням

сприятиме розширенню освітнього простору підготовки майбутніх докторів філософії і відіграє важливу роль у збагаченні їхнього освітнього досвіду та розвитку трансверсальних компетентностей у різних контекстах.

Використання інноваційних освітніх технологій, що великою мірою притаманне неформальній освіті (упровадження цифрових, змішаних і дистанційних форматів навчання; використання масових відкритих онлайн-курсів (МООС); застосування проєктного, проблемного та кейс-орієнтованого навчання; використання освітніх платформ для інтеграції різних форматів навчання) додасть інноваційності та гнучкості процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Поєднання формального та неформального навчання в межах індивідуального плану аспіранта сприятиме індивідуалізації освітньої траєкторії здобувачів, урахуванню індивідуальних освітніх потреб і професійних інтересів та стимулюванню самостійного вибору освітніх активностей, що в цілому уможливлює персоналізований характер формування трансверсальних компетентностей.

З метою підвищення ефективності реалізації педагогічної умови «інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу» та сприяння усвідомленому й цілеспрямованому формуванню трансверсальних компетентностей важливим є формування рефлексійної культури здобувачів ступеня доктора філософії, що передбачає стимулювання систематичної рефлексії результатів формального й неформального навчання; використання щоденників професійного розвитку та рефлексійних семінарів, дискусій, звітів; розвиток здатності до самооцінювання та самокорекції.

У цілому інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу потребує спеціального організаційно-педагогічного супроводу, що полягає в інформаційній підтримці здобувачів ступеня доктора філософії щодо можливостей неформальної освіти; забезпеченні тьюторського супроводу науковим керівником аспіранта індивідуальної

траєкторії його розвитку; забезпеченні якості та моніторингу результатів інтеграції, що забезпечить системність і результативність інтеграції формальної та неформальної освіти.

Таким чином, реалізація педагогічної умови «інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу» забезпечується шляхом створення цілісного, відкритого та гнучкого освітнього простору, у межах якого трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії формуються шляхом поєднання різноманітних освітніх практик і контекстів професійного розвитку.

Реалізація педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в межах ОНП ґрунтується на поетапній інтеграції відповідних активностей у всі складові підготовки аспірантів: освітню, практичну та наукову, що потребує моделювання цього процесу.

2.2. Обґрунтування моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки

Обґрунтування та розроблення моделі формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки потребує передусім з’ясування сутності дефініцій «модель» та «метод моделювання». Підходи до трактування цих понять, що стали визначальними в контексті нашого дослідження, наведено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Трактування понять «модель», «моделювання» в довідковій літературі та наукових дослідженнях

Джерело	Трактування
Великий тлумачний словник сучасної української мови [14, с. 683]	модель – «уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його представник»
С. Вітвицька [17, с. 17–18]	моделювання – це «метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на зміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю)». Моделювання в широкому сенсі – це «особливий пізнавальний процес, метод теоретичного практичного опосередкованого пізнання, коли суб'єкт замість безпосереднього об'єкта пізнання вибирає чи створює схожий із ним допоміжний об'єкт – замісник (модель), досліджує його. А здобуту інформацію переносить на реальний предмет вивчення»
С. Гончаренко [24, с. 120]	модель – це «штучно створена система елементів, яка з певною точністю відображає певні властивості, сторони, зв'язки об'єктів, що вивчаються»
І. Зязюн [35]	модель – це «штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає й відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відношення між елементами цього об'єкта»
П. Лузан, І. Сопівник та С. Виговська [64]	модель – це «уявна або матеріально реалізована система, котра, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про об'єкт пізнання»
В. Ягупов [147, с. 31]	модель – «знакова система, як допоміжна складова в контексті відтворення дидактичного процесу як предмету дослідження, показу цілісності його структури, функціонування та можливості зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження»
Короткий енциклопедичний словник під заг. ред. В. І. Воловича [116, с. 337]	моделювання – «науковий метод пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених із цією метою моделях»

Продовження табл. 2.4

Є. Лодатко [61]	педагогічне моделювання – «дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятєвих, процесуальних, структурно-змістових чи концептуальних характеристик освітнього процесу, результативних показників або окремих його «сторін» у межах топічно визначеного соціокультурного кластера на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або іншому рівнях»
Педагогічний словник за редакцією М. Ярмаченка [85]	Моделювання – процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови та вивчення їхніх моделей. Моделювання належить до основних категорій пізнання, на якій ґрунтуються як теоретичний, так і експериментальний методи наукового дослідження

Основною метою моделювання в межах дослідження є розроблення й обґрунтування моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки у ЗВО, яка забезпечить візуалізацію цього процесу через виокремлення його ключових компонентів, а також відображення взаємозв'язків і взаємозалежностей між ними. Розроблена модель розглядатиметься як ідеалізоване уявлення про еталонну організацію педагогічного процесу, спрямованого на реалізацію науково обґрунтованих механізмів формування досліджуваного феномену і уможливить цілісний аналіз, прогнозування та оптимізацію процесу професійної підготовки майбутніх докторів філософії з орієнтацією на формування в них трансверсальних компетентностей.

Розроблена модель адресована науково-педагогічним працівникам закладів вищої освіти та може бути використана як основа для розроблення й удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії з поєднанням традиційних і інноваційних освітніх технологій.

З метою оптимізації процесу моделювання конкретизуємо тип майбутньої моделі. З урахуванням наукових підходів до педагогічного моделювання вважаємо за доцільне розробити структурно-функціональну модель, яка поєднуватиме такі характеристики:

– структурність, що передбачає відображення педагогічного процесу як цілісної системи з визначенням її складників та зв'язків між ними;

– функціональність, відповідно до якої модель виконуватиме:

✓ дослідницьку функцію, що полягає у створенні науково-методологічного підґрунтя процесу формування трансверсальних компетентностей через визначення методологічних підходів, принципів, чинників і педагогічних умов;

✓ методичну функцію, яка передбачає обґрунтування та розроблення методичних засад формування досліджуваного феномену, зокрема визначення форм, методів, технологій, засобів навчання, а також відбір і структурування змісту професійної підготовки.

Окрім того, розроблена модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки розглядається як динамічна, оскільки вона враховує зміни в освітній політиці, розвитку теорії та методики професійної освіти, сучасних педагогічних практиках і суспільних запитах. Упровадження передбачених у моделі механізмів, на нашу думку, сприятиме досягненню високого рівня сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх фахівців.

Аналіз наукових джерел та результатів власного дослідження уможливив виокремлення таких блоків структурно-функціональної моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки: *методологічно-цільового, суб'єктного, змістово-технологічного* та *результативного* (рис. 2.1).

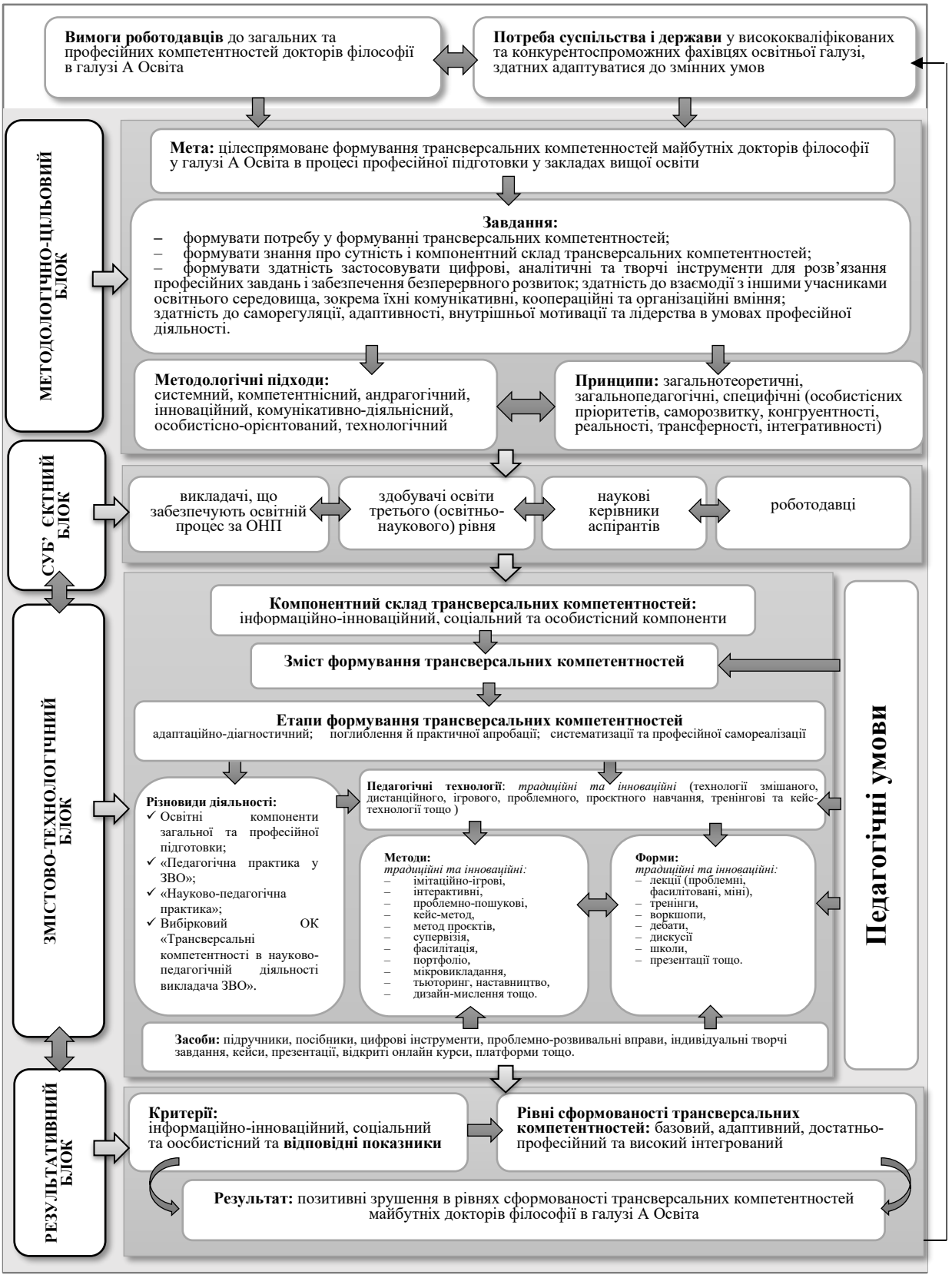


Рис. 2.1. Структурно-функціональна модель формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки

Методологічно-цільовий блок моделі структурує такі складники: мета, завдання, методологічні підходи та педагогічні принципи. Основним його складником є мета – цілеспрямоване формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта» в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. Цей прогнозований результат детермінований об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівцях освітньої галузі, здатних адаптуватися до змінних умов. Світова інтеграція України формує потребу в забезпеченні такої якості професійної підготовки, за якої фаховий рівень випускників вишів відповідав би потребам ринку праці. Крім цього, методологічно-цільовий блок моделі спирається на вимоги до загальних та професійних компетентностей доктора філософії в галузі А Освіта, відображені в Національній рамці кваліфікацій, проєкті стандарту вищої освіти третього освітньо-наукового рівня за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки та регламентується законами України «Про освіту», «Про вищу освіту».

Мета детермінує завдання формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії в галузі «Освіта», до яких відносимо:

– формувати потребу у формуванні трансверсальних компетентностей;

– формувати знання про сутність і компонентний склад трансверсальних компетентностей;

– формувати здатність застосовувати цифрові, аналітичні та творчі інструменти для розв'язання професійних завдань і забезпечення власного безперервного розвитку;

– формувати здатність до взаємодії з іншими учасниками освітнього середовища, зокрема їхні комунікативні, кооперацийні та організаційні вміння;

– формувати здатність до саморегуляції, адаптивності, внутрішньої мотивації та лідерства в умовах професійної діяльності.

Передбачаємо, що відображена в методологічно-цільовому блоці *методологія* формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії у галузі А Освіта спрямовуватиме означений процес на дотримання вимог і положень основних наукових підходів (системного, компетентнісного, андрагогічного, інноваційного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного), що уможливить його проєктування, обґрунтування цілей і завдань, педагогічних принципів, педагогічних умов як теоретичного базису, а також розроблення необхідного дидактичного ресурсу (методики), визначення ефективних способів діагностування та корекції результатів на всіх етапах дослідження тощо.

Системний підхід є одним із провідних напрямів спеціальної методології науки, спрямованим на дослідження та конструювання складноорганізованих об’єктів як цілісних систем, елементи яких перебувають у взаємозв’язку та взаємозумовленості. У педагогіці системний підхід орієнтований на розкриття цілісності освітніх процесів, виявлення багаторівневих зв’язків між їх компонентами та інтеграцію їх у єдину теоретичну модель.

У контексті формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії системний підхід дає змогу розглядати цей процес як цілісну педагогічну систему, що охоплює мету, завдання, зміст, форми, методи, засоби, педагогічні умови та результати навчання. Підсистемами цієї системи є освітній і науково-дослідницький складники підготовки аспірантів, а діяльність науково-педагогічних працівників, наукових керівників та освітнього середовища ЗВО виконує функцію зовнішнього впливу на систему.

Застосування системного підходу дозволяє обґрунтувати структуру трансверсальних компетентностей як інтегроване утворення, що включає інформаційно-інноваційний, соціальний та особистісний компоненти, а процес їх формування – як одночасний і взаємопов’язаний розвиток усіх

зазначених складників упродовж професійної підготовки майбутніх докторів філософії.

Компетентнісний підхід є методологічною основою сучасної вищої освіти, орієнтованою на результат підготовки фахівця у вигляді сформованих компетентностей, що забезпечують його здатність ефективно діяти в професійних і соціальних ситуаціях. У педагогіці цей підхід акцентує увагу не лише на засвоєнні знань, а й на формуванні вмінь, цінностей, досвіду діяльності та готовності до саморозвитку.

У дослідженні компетентнісний підхід є визначальним, оскільки трансверсальні компетентності за своєю природою мають інтегративний характер і виходять за межі окремих навчальних дисциплін. Застосування цього підходу забезпечує орієнтацію освітнього процесу на досягнення програмних результатів навчання, які відображають здатність майбутніх докторів філософії до критичного мислення, наукової комунікації, інноваційної діяльності, лідерства, самоосвіти та міждисциплінарної взаємодії.

Компетентнісний підхід дозволяє узгодити зміст, форми й методи підготовки аспірантів із вимогами Національної та Європейської рамок кваліфікацій і забезпечити практичну спрямованість формування трансверсальних компетентностей.

Андрагогічний підхід ґрунтується на положеннях теорії навчання дорослих і враховує специфіку освітніх потреб, мотивації, життєвого та професійного досвіду здобувачів освіти. У педагогіці вищої школи цей підхід передбачає активну, відповідальну та самостійно керовану участь здобувача освіти в освітньому процесі.

Доцільність застосування андрагогічного підходу у формуванні трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії зумовлена тим, що аспіранти є дорослими суб’єктами навчання з уже сформованими професійними та особистісними характеристиками. Реалізація цього підходу

передбачає індивідуалізацію освітньої траєкторії, залучення аспірантів до рефлексії власного досвіду, самостійного вибору форм і засобів навчання, а також орієнтацію на практичну значущість здобутих результатів.

Таким чином, андрагогічний підхід створює умови для усвідомленого й мотивованого формування трансверсальних компетентностей як інструментів професійного й особистісного саморозвитку.

Інноваційний підхід у педагогіці орієнтований на впровадження нових ідей, технологій, методів і форм організації освітнього процесу, що відповідають сучасним викликам розвитку науки, освіти та суспільства. Його застосування сприяє формуванню готовності здобувачів освіти до змін, творчого мислення та інноваційної діяльності.

У контексті формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії інноваційний підхід забезпечує використання проєктного навчання, цифрових технологій, міждисциплінарних завдань, кейсів тощо. Це сприяє розвитку креативності, підприємливості, цифрової грамотності та здатності генерувати нові ідеї у сфері освіти й педагогіки.

Комунікативно-діяльнісний підхід ґрунтується на положеннях теорії діяльності та комунікації й передбачає формування компетентностей у процесі активної взаємодії та практичної діяльності. У педагогіці він акцентує увагу на навчанні через дію, спільне розв’язання проблем, дискусії та співпрацю.

У дослідженні цей підхід є важливим для формування трансверсальних компетентностей, пов’язаних із науковою комунікацією, командною роботою, лідерством і міжкультурною взаємодією. Його реалізація забезпечується через наукові дискусії, групові проєкти, аналіз кейсів та моделювання професійних ситуацій, що дозволяє аспірантам набувати досвіду реальної наукової та педагогічної взаємодії.

Особистісно орієнтований підхід передбачає визнання здобувача освіти активним суб’єктом освітнього процесу, урахування його індивідуальних

особливостей, потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій. У педагогіці цей підхід спрямований на розвиток особистості як цілісного утворення.

Застосування особистісно орієнтованого підходу у формуванні трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії забезпечує створення умов для самореалізації, розвитку рефлексії, відповідальності за власний освітній і науковий шлях, що є необхідним для становлення дослідника та викладача вищої школи.

Технологічний підхід у педагогіці орієнтований на чітке проєктування, поетапну реалізацію та прогнозування результатів освітнього процесу. Він передбачає використання педагогічних технологій як упорядкованих систем дій, спрямованих на досягнення запланованих результатів.

У дослідженні технологічний підхід забезпечує розроблення й упровадження методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, визначення її етапів, форм, методів, засобів і критеріїв та інструментів оцінювання. Це дозволяє забезпечити відтворюваність і ефективність освітнього процесу в умовах ЗВО.

В основу процесу цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта покладено систему загальнотеоретичних (науковості, об’єктивності, детермінізму, доказовості, єдності свідомості й діяльності, практичної зорієнтованості) та загальнопедагогічних (культуровідповідності; триєдиності навчання, виховання та розвитку особистості; гуманістичної спрямованості, демократизму в організації освітнього процесу, системності, професійної спрямованості; відповідності змісту професійної підготовки сучасним тенденціям розвитку освіти; нелінійності освітнього процесу; свободи викладання; полісуб’єктності й партнерства у взаємостосунках викладача і здобувачів освіти) принципів. Специфічними принципами, які зумовлені особливостями формування трансверсальних компетентностей майбутніх

докторів філософії у галузі А Освіта, визначено такі: особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності, реальності, трансферності та інтегративності.

На відміну від загальнотеоретичних і загальнопедагогічних, специфічні принципи безпосередньо зумовлені природою трансверсальних компетентностей як інтегративних, надпредметних утворень, що формуються впродовж усього періоду професійної підготовки й реалізуються в різних видах діяльності – освітній, науково-дослідницькій, викладацькій, комунікативній та соціальній.

Принцип особистісних пріоритетів передбачає врахування індивідуальних освітніх і професійних цілей майбутнього доктора філософії, його наукових інтересів, життєвого досвіду, ціннісних орієнтацій і кар'єрних намірів. У контексті формування трансверсальних компетентностей цей принцип означає, що здобувач освіти має можливість визначати власні пріоритети розвитку таких компетентностей, як комунікація, лідерство, креативність, цифрова грамотність, самоосвіта, та реалізовувати їх у межах індивідуальної освітньо-наукової траєкторії.

Реалізація принципу особистісних пріоритетів сприяє підвищенню внутрішньої мотивації аспірантів, усвідомленому ставленню до професійного саморозвитку та відповідальності за результати власного навчання.

Принцип саморозвитку ґрунтується на визнанні здобувача освіти активним суб'єктом власного професійного становлення, здатним до самопізнання, саморефлексії, саморегуляції та самовдосконалення. У процесі формування трансверсальних компетентностей цей принцип передбачає створення умов для безперервного розвитку особистості майбутнього доктора філософії, зокрема через самоосвітню діяльність, участь у наукових проєктах, неформальну освіту.

Саморозвиток розглядається не як додатковий компонент, а як ключовий механізм формування трансверсальних компетентностей, що

забезпечує їх стійкість, динамічність і здатність до перенесення в нові професійні контексти.

Принцип конгруентності полягає в узгодженості цілей, змісту, форм, методів і результатів освітнього процесу з реальними потребами професійної та наукової діяльності майбутніх докторів філософії. У контексті формування трансверсальних компетентностей цей принцип означає відповідність між задекларованими програмними результатами навчання та реальними освітніми та науковими практиками, у яких беруть участь аспіранти.

Конгруентність також передбачає узгодження між зовнішніми вимогами (стандарти вищої освіти, рамки кваліфікацій, очікування ринку праці) та внутрішніми можливостями і потребами здобувачів освіти, що забезпечує автентичність і ефективність освітнього процесу.

Принцип реальності полягає в орієнтації процесу формування трансверсальних компетентностей на реальні умови й ситуації науково-педагогічної діяльності. Він передбачає використання автентичних кейсів, проєктів, наукових завдань, ситуацій професійного вибору, що відображають сучасні виклики розвитку освіти і науки.

Застосування цього принципу забезпечує практичну значущість сформованих компетентностей, їх готовність до застосування в реальних професійних контекстах, а також сприяє розвитку здатності майбутніх докторів філософії адаптуватися до змін і приймати відповідальні рішення в умовах невизначеності.

Принцип трансферності відображає здатність майбутніх докторів філософії переносити набуті знання, уміння, досвід і сформовані трансверсальні компетентності з одного контексту діяльності в інший, зокрема з освітнього – у науково-дослідницький, викладацький, управлінський, міждисциплінарний та міжнародний. У контексті професійної підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти цей принцип набуває особливої

значущості, оскільки трансверсальні компетентності за своєю природою не обмежуються рамками окремої дисципліни або виду діяльності.

Реалізація принципу трансферності в процесі формування трансверсальних компетентностей передбачає організацію навчання таким чином, щоб аспіранти мали можливість застосовувати набуті компетентності в нових, змінних і проблемних ситуаціях. Це забезпечується через міждисциплінарні проєкти, розв'язання кейсів, проблемно орієнтоване навчання, наукові дискусії, виконання дослідницьких завдань, пов'язаних із реальними викликами сучасної освіти і науки тощо.

Таким чином, принцип трансферності сприяє формуванню в майбутніх докторів філософії здатності до гнучкого мислення, адаптивності, професійної мобільності та готовності ефективно діяти в умовах невизначеності, що є ключовими характеристиками трансверсальних компетентностей.

Принцип інтегративності полягає в цілісному поєднанні різних складників освітнього процесу – змісту навчання, форм і методів організації освітньої та науково-дослідницької діяльності, а також різних типів освіти (формальної, неформальної та інформальної) з метою формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Цей принцип ґрунтується на визнанні міждисциплінарного та надпредметного характеру трансверсальних компетентностей, які формуються не ізольовано, а в результаті взаємодії різних освітніх впливів.

У контексті підготовки докторів філософії в галузі знань А Освіта принцип інтегративності передбачає узгодження освітніх компонентів із науковим складником підготовки, поєднання навчальної та дослідницької діяльності, а також інтеграцію академічної, професійної та соціальної взаємодії аспірантів. Важливим аспектом реалізації цього принципу є включення результатів неформального навчання (участь у тренінгах, школах молодих науковців, вебінарах, конференціях, міжнародних проєктах) у систему оцінювання досягнень здобувачів освіти.

Принцип інтегративності забезпечує цілісність і безперервність формування трансверсальних компетентностей, сприяє усвідомленню майбутніми докторами філософії взаємозв'язку між теорією і практикою, навчанням і дослідженням, індивідуальним і колективним досвідом, що в сукупності підвищує ефективність їхньої професійної підготовки.

Процес формування трансверсальних компетенностей майбутніх докторів філософії у галузі А Освіта органічно поєднує учасників освітнього процесу (викладачів, що забезпечують освітній процес за ОНП, здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, наукових керівників аспірантів, роботодавців тощо). Зазначене спонукало до виокремлення в структурній моделі *суб'єктного* блоку.

Змістово-технологічний блок містить такі складники: компонентний склад трансверсальних компетентностей, зміст формування трансверсальних компетентностей, різновиди навчально-пізнавальної діяльності, в яких передбачається реалізація виокремленого змісту, педагогічні технології з їх організаційними формами, методами, а також засоби навчання.

Компонентний склад трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії є своєрідним орієнтиром, оскільки консолідує можливості інших компонентів цього блоку для їх формування.

Зміст формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта має комплексний і міждисциплінарний характер та спрямований на розвиток здатностей, необхідних для ефективної науково-дослідницької, викладацької, комунікативної, інноваційної та управлінської діяльності в умовах сучасного освітньо-наукового простору. Його реалізація передбачена через цілеспрямоване доповнення освітніх компонентів ОНП третього рівня вищої освіти відповідними модулями, темами та практико-орієнтованими завданнями та введенням вибіркової дисципліни «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО».

Зокрема, у межах освітніх компонентів «Філософія науки та методологія наукових досліджень» і «Технологія наукових досліджень» акцент зроблено на формуванні критичного й аналітичного мислення, наукової рефлексії, методологічної культури, етики дослідницької діяльності та здатності до обґрунтованого вибору дослідницьких стратегій. Освітній компонент «Цифрові технології в наукових дослідженнях» спрямований на розвиток цифрової та інформаційної компетентностей, зорієнтований на формування вмінь працювати з науковими базами даних, цифровими інструментами аналізу, візуалізації та представлення результатів досліджень.

Формування комунікативних, міжкультурних і мовленнєвих компетентностей посилено шляхом модернізації змісту освітніх компонентів «Наукова англомовна комунікація» та «Наукова комунікація українською мовою», які орієнтовані на розвиток академічного письма, усної наукової комунікації, участі в дискусіях, презентації результатів досліджень та інтеграцію здобувачів освіти в міжнародний і національний науковий простір.

Освітній компонент «Організація освітнього процесу у ЗВО» забезпечує підґрунтя для формування управлінських, лідерських, підприємницьких компетентностей, здатності до командної роботи, проєктного мислення та усвідомлення правових аспектів науково-інноваційної діяльності.

Важливу роль у формуванні трансверсальних компетентностей відіграє проходження педагогічної у ЗВО та науково-педагогічної практик, у межах яких аспіранти набувають досвіду професійної діяльності, застосовують набуті компетентності в реальних освітніх і наукових ситуаціях, розвивають рефлексивні вміння та здатність до педагогічної взаємодії. Програми практик пропонується модернізувати в контексті формування трансверсальних компетентностей.

Доповненням формальної освіти є самостійна робота здобувачів освіти та їхній особистісний саморозвиток, що реалізуються через участь у наукових заходах, проєктній діяльності, неформальних освітніх ініціативах, академічній

мобільності та самоосвітніх практиках. У сукупності це забезпечує цілісність, безперервність і практичну спрямованість процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Орієнтуючись на характер навчально-пізнавальної діяльності (формальна та неформальна освіта), в межах змістово-технологічного блока пропонуємо для використання такі педагогічні технології: традиційні та інноваційні (змішаного, дистанційного, проблемного навчання, тренінгові, ігрові та кейс-технології тощо) з їх методами та формами.

Серед інноваційних методів доцільними в контексті формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії визначаємо імітаційно-ігрові, інтерактивні, проблемно-пошукові методи, дизайн-мислення, рецензування, кейс-метод, метод проєктів; серед форм – фасилітовані лекції, дискусії, тренінги, воркшопи тощо.

Прогнозуємо, що основними елементами системи засобів формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в професійній підготовці доцільними стануть підручники, посібники, проблемно-розвивальні вправи, індивідуальні творчі завдання, кейси, презентації, відкриті онлайн-курси, цифрові платформи та додатки тощо.

Передбачається, що реалізація змісту, педагогічних технологій, форм, методів та засобів, що мають забезпечити вдосконалення професійної підготовки майбутніх докторів філософії, уможливиться шляхом дотримання виявлених педагогічних умов, а саме:

– забезпечення індивідуальної траєкторії формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;

– мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей;

– підготовка науково-педагогічних кадрів до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО;

− належне ресурсне забезпечення процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;

− інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу в аспекті формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії [248].

Результативний блок моделі має на меті оцінювання, аналіз та корегування результатів цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії і містить критерії (інформаційно-інноваційний, соціальний, особистісний) з відповідними показниками, що характеризують чотири рівні сформованості (базовий, адаптивний, достатньо-професійний, високий інтегрований) та передбачуваний результат – позитивні зрушення у сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Таким чином, розроблена модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії відображає результати теоретичного пошуку щодо розроблення феномену, забезпечує системний підхід до їх підготовки, що сприятиме ефективній реалізації майбутньої професійної діяльності. Функціональні зв’язки між компонентами моделі відображають збалансовану організацію професійної підготовки, що визначається соціальним замовленням та залежить від ефективності педагогічних умов, що детально описані в підрозділі 2.1.

2.3. Методика формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки

Упровадження в освітній процес обґрунтованих у дослідженні педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей мабутніх

докторів філософії галузі знань А Освіта відповідно до запропонованої моделі зумовлює необхідність розроблення спеціальної методики їх реалізації.

Поняття «методика» ґрунтовно висвітлено в працях багатьох учених [68; 133; 147; 23; 24; 146]. Зокрема, С. Гончаренко трактує методику як цілісну сукупність методів, прийомів і способів, що застосовуються в педагогічній діяльності [23, с. 10–12]. В. Ягупов розглядає методику як систему конкретних способів та інструментів реалізації методів навчання, які сприяють глибшому осмисленню педагогічних проблем і пошуку ефективних шляхів їх розв’язання [147, с. 357].

У контексті нашого дослідження методику формування трансверсальних компетентностей розглядаємо як інтегровану сукупність змісту, форм, методів і засобів навчання, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта з метою формування трансверсальних компетентностей шляхом реалізації визначених педагогічних умов, детально схарактеризованих у підрозділі 2.1. Розглянемо її більш детально.

Зазначимо, що в межах авторської методики належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії виступає інтегративною умовою, що поєднує нормативні, кадрові, методичні, цифрові, матеріально-технічні та фінансові ресурси. Їх системна взаємодія забезпечує створення сприятливого освітньо-наукового середовища, у якому розвиток трансверсальних компетентностей стає органічним складником професійного становлення здобувачів третього рівня вищої освіти.

З метою інституціоналізації процесу формування трансверсальних компетентностей передбачено внесення відповідних положень до освітньо-наукової програми; розроблення рекомендацій щодо інтеграції трансверсальних компетентностей у зміст освітніх компонентів; включення показників їх сформованості до системи внутрішнього забезпечення якості

освіти; унормування процедури визнання результатів неформальної освіти [135].

Такі заходи забезпечують системність і легітимність процесу формування трансверсальних компетентностей у межах підготовки здобувачів освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні.

Ефективність формування трансверсальних компетентностей значною мірою залежить від готовності науково-педагогічних працівників до реалізації відповідної методики. У межах авторської методики з метою забезпечення педагогічної умови «підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО» передбачено:

– функціонування Школи наукових керівників аспірантів «Психолого-педагогічний супровід формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії», що забезпечує системну підготовку до психолого-педагогічного та консультативного супроводу формування трансверсальних компетентностей здобувачів ступеня доктора філософії та сприяє підвищенню ефективності їхнього особистісного і професійного розвитку (додаток Е.1);

– функціонування підвищення кваліфікації для викладачів закладів вищої освіти «Формування трансверсальних компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти: методика, технології, оцінювання», метою якої є підвищення їх методичної компетентності та розвиток практичних умінь упровадження методики формування трансверсальних компетентностей здобувачів освіти третього рівня. Програму подано в додатку Е.2;

– проведення тренінгів і воркшопів із опанування сучасних інструментів формування трансверсальних компетентностей; розроблення готових практичних завдань / кейсів для інтеграції у власні освітні компоненти; створення мережі викладачів, готових співпрацювати в напрямі розвитку трансверсальних компетентностей (додаток Е.3);

– супервізійний супровід наукових керівників.

Тобто кадровий ресурс розглядається як ключовий чинник створення підтримувального середовища, орієнтованого на розвиток автономності, критичного мислення та академічної культури здобувачів.

Методична складова ресурсного забезпечення передбачає розроблення окремих тем, модулів, дисциплін із формування трансверсальних компетентностей, створення банку кейсів, ситуаційних і проєктних завдань, укладання методичних рекомендацій для аспірантів і викладачів, що забезпечує практичну спрямованість навчання та трансформацію змісту освіти в реальні компетентнісні результати.

З урахуванням зазначеного в авторській методиці формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії передбачено конструювання змісту, який відповідав би сучасним соціокультурним, освітнім і науковим викликам, що полягало у відборі інформаційного та науково-методичного матеріалу, необхідного для забезпечення формування всіх складових трансверсальних компетентностей; визначенні основних освітніх компонентів ОНП, які мають потенціал для цього, а також встановлення міжпредметних зв’язків між ними й логічної послідовності їх вивчення у межах ОНП; розроблення змістових модулів/ тем у межах відібраних освітніх компонентів з урахуванням їх потенціалу та відповідного навчально-методичного забезпечення; добір засобів контролю й оцінювання результатів навчання за визначеними освітніми компонентами.

Так, реалізацію спроєктованого змісту вбачаємо можливою за рахунок наскрізного посилення компетентнісного спрямування освітніх компонентів циклу загальної («Філософія науки», «Наукова комунікація українською мовою», «Наукова англомовна комунікація») та спеціальної («Технологія наукових досліджень», «Організація освітнього процесу в ЗВО») підготовки ОНП, доповнення їх модулями, темами, спеціальними завданнями в контексті формування трансверсальних компетентностей, модернізації програм практик

(«Педагогічна практика у ЗВО» та «Науково-педагогічна практика»), упровадження вибіркового освітнього компонента «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО», а також залучення аспірантів до різних форм неформальної освіти, що в сукупності сприятиме підвищенню ефективності формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Водночас зазначимо, що сам по собі відбір і структурування змісту навчання не гарантує досягнення очікуваного результату – підвищення рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Для його досягнення в реальному процесі професійної підготовки необхідним є добір і реалізація таких організаційних форм і методів, які забезпечили б трансформацію спроєктованого змісту в конкретні знання, уміння, навички та здатності здобувачів освіти. Саме ці аспекти становитимуть предмет подальшого аналізу в дослідженні з урахуванням педагогічних умов, обґрунтованих у підрозділі 2.1, реалізація яких ґрунтується на поетапній інтеграції відповідних активностей у всі складові підготовки аспірантів – освітню, практичну та наукову, що має забезпечити системність, наступність і поступове ускладнення їхньої діяльності.

Розглянемо цей процес детальніше.

На основі вивчення та узагальнення науково-методичної літератури, розуміння сутності й структури трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії та досвіду власної педагогічної діяльності визначено етапи їх формування в процесі професійної підготовки, а саме: адаптаційно-діагностичний, поглиблення й практичної апробації, систематизації та професійної самореалізації. Їх реалізація спрямована на формування інформаційно-інноваційного, соціального та особистісного компонентів досліджуваного феномену. Схарактеризуємо кожен з них більш детально.

Адаптаційно-діагностичний етап охоплює перший рік навчання в аспірантурі, є базовим і визначальним періодом професійного та

особистісного становлення майбутнього доктора філософії, оскільки саме в цей період закладаються підвалини індивідуальної освітньо-наукової траєкторії, формується мотивація до науково-дослідницької діяльності та створюються умови для цілеспрямованого розвитку трансверсальних компетентностей.

Навчання в аспірантурі розпочинається зі складання індивідуального плану аспіранта, який охоплює освітній і науковий складники та узгоджується з науковим керівником і затверджується в установленому порядку. Саме цей період є сензитивним для реалізації педагогічних умов «забезпечення індивідуальної траєкторії формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії» та «мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей», оскільки аспірант спільно з науковим керівником визначає пріоритети власного професійного розвитку, вибирає вибіркові освітні компоненти, планує участь у наукових заходах, стажуваннях, проєктах, заходах неформальної освіти.

На цьому етапі доцільним є проведення насамперед вхідної комплексної діагностики сформованості трансверсальних компетентностей аспіранта засобами самооцінювання (анкети, рефлексійні карти) та експертного оцінювання (науковий керівник, гарант ОНП) з метою визначення індивідуального профілю сильних і проблемних зон, професійних і дослідницьких очікувань, кар’єрних орієнтацій; аналіз освітнього та наукового досвіду вступника та визначення попередніх досягнень. Очікуваним результатом такого діагностування має стати усвідомлення аспірантом власного стартового рівня та напрямів розвитку, підвищення внутрішньої мотивації через персоналізацію навчання.

Наступний крок убачаємо в конструюванні індивідуальної освітньої траєкторії, окремим складником якої є розроблення індивідуального плану формування трансверсальних компетентностей. Задля підвищення ефективності цього процесу в пригоді стане проведення для аспірантів

воркшопу «Моя освітньо-наукова траєкторія PhD» (додаток Л), у межах якого доцільно здійснити аналіз структури ОНП; мапування освітніх компонентів щодо трансверсальних компетентностей; акцентувати на виборі вибіркових дисциплін з урахуванням індивідуальних цілей; унесенні до індивідуального плану аспіранта окремого розділу «Мій професійний розвиток»; визначенні конкретних активностей, що сприятимуть розвитку трансверсальних компетентностей (тренінги, школи, конференції, МООС). Окрему увагу слід зосередити на формуванні індивідуальної дослідницької дорожньої карти, що передбачає визначення короткострокових і довгострокових цілей, окреслення контрольних точок, планування участі в наукових заходах. Зазначене сприятиме формуванню відповідальності за власний професійний розвиток і усвідомленому плануванню професійної підготовки.

З метою формування внутрішньої мотивації майбутніх докторів філософії до розвитку власних трансверсальних компетентностей доцільним є організація та проведення серії мотиваційних заходів, як-от: установчий семінар «Трансверсальні компетентності як ресурс наукової кар'єри», присвячений аналізу прикладів успішних дослідників; обговоренню ролі трансверсальних компетентностей у науковий, грантовій діяльності; зустрічі з випускниками PhD-програм і молодими науковцями з метою обміну досвідом; презентація кар'єрних траєкторій; мінілекції з питань академічної мобільності та грантової діяльності з демонстрацією можливостей професійного зростання.

Підсумком серії наведених заходів може стати написання рефлексійного есе «Мій професійний розвиток упродовж підготовки в аспірантурі», що сприятиме окресленню особистісного смислу навчання.

Очікуваним ефектом від проведених заходів є посилення внутрішньої мотивації майбутніх докторів філософії через усвідомлення перспектив і значущості трансверсальних компетентностей для дослідника і викладача ЗВО.

Особливе місце на першому році навчання в аспірантурі має займати супровід і наставництво. У межах нашого дослідження пропонуємо запровадження тьюторського супроводу першого року навчання, який передбачає консультації з науковим керівником, що повинні мати регулярний характер (не рідше одного разу на місяць) і передбачати допомогу в адаптації, підтримку у виборі освітніх активностей, обговорення прогресу, коригування індивідуальної траєкторії аспіранта.

Також у пригоді може стати формування менторських груп аспірантів (peer-support) з метою взаємопідтримки, обміну досвідом, що сприятиме зниженню рівня тривожності, підвищенню академічного благополуччя та стійкості мотивації майбутніх докторів філософії.

На першому році навчання освітньо-науковими програмами підготовки докторів філософії передбачено освітній складник, спрямований на формування методологічної, комунікативної, цифрової та педагогічної готовності аспірантів до здійснення наукової й викладацької діяльності, що має значні можливості для формування транверсальних компетентностей, що й зумовило його часткове оновлення в контексті розроблення авторської методики.

Так, дисципліну «Філософія науки» пропонуємо доповнити змістовим модулем «Трансверсальні компетентності сучасного науковця», що має на меті сформувати в майбутніх докторів філософії цілісне уявлення про трансверсальні компетентності як методологічну основу сучасної наукової діяльності та забезпечити розвиток здатності до їх усвідомленого застосування в науково-дослідницькому, освітньому й комунікативному вимірах одночасно з опануванням світоглядних та методологічних засад наукового пізнання, розвитком критичного й аналітичного мислення, здатності до рефлексії та аргументованого наукового дискурсу.

Змістовий модуль складається з 4 лекційних та 2 практичних занять, тематику яких наведено в додатку Ж.1. Використання проблемних лекцій,

філософських дискусій і аналізу наукових парадигм забезпечить реалізацію педагогічної умови мотивування здобувачів освіти до усвідомленого формування трансверсальних компетентностей. Очікуваними результатами навчання є здатність:

– критично аналізувати наукові проблеми та методологічні підходи;

– застосовувати креативні та інноваційні стратегії в наукових дослідженнях;

– здійснювати наукову комунікацію з дотриманням етичних норм і принципів академічної доброчесності;

– здійснювати рефлексію власної наукової діяльності та планувати професійний саморозвиток.

Значний потенціал для формування трансверсальних компетентностей нормативної дисципліни циклу професійної підготовки ОНП «Технологія наукових досліджень» у межах авторської методики вбачаємо за доцільне використовувати шляхом наскрізної інтеграції інноваційних методів і форм роботи з традиційним змістовим наповненням. Прикладом реалізації цього може слугувати практичне заняття на тему «Методологічна креативність у проєктуванні наукового дослідження» (додаток Ж.2), проведення якого пропонується у формі мозкового штурму та дизайн-мислення.

Метою заняття є формування в аспірантів здатності до методологічної креативності в процесі проєктування наукового дослідження, розвиток умінь генерувати альтернативні методологічні рішення, моделювати інноваційний дизайн дослідження та аргументовано обґрунтовувати власні наукові позиції.

Практичне заняття сприятиме розвитку методологічної гнучкості, формуванню креативного дослідницького мислення, підвищенню рівня автономності аспірантів, посиленню таких трансверсальних компетентностей, як критичне мислення, комунікація, інноваційність, аргументація тощо.

Вивчення освітніх компонентів «Наукова англомовна комунікація» та «Наукова комунікація українською мовою» спрямоване на формування

комунікативних компетентностей, умінь презентувати результати досліджень різним цільовим аудиторіям, дотримуватися норм академічної доброчесності та наукової етики тощо. З огляду на важливість для сучасного дослідника компетентностей, пов'язаних з підготовкою публікацій для опублікування в наукометричних виданнях, вважаємо за доцільне доповнити освітній компонент «Наукова англомовна комунікація» змістовим модулем «Research Paper Structure and Language Peculiarities (IMRaD)» («Структура та мовні особливості дослідницької статті (за моделлю IMRaD)», метою якого є розвинути здатність аспірантів створювати структуровані англомовні наукові тексти відповідно до моделі IMRaD; застосовувати академічний стиль і відповідні мовні конструкції; здійснювати критичний аналіз наукових текстів; працювати в команді над редагуванням і вдосконаленням тексту; використовувати цифрові інструменти для академічного письма.

Модуль складається з 5 практичних занять, розробки яких представлено в додатку Ж.2. У фокусі уваги – усі структурні елементи статті. У перебігу занять цілеспрямована робота проводиться з формування таких трансверсальних компетентностей, як критичне, аналітичне, системне та стратегічне мислення, цифрова грамотність, рефлексійність, аргументація, академічна доброчесність, прогностичність тощо.

У межах цих дисциплін пропонуємо зосередити увагу на використанні інноваційних форм і методів роботи на основі спеціально розробленого банку кейсових та проєктних завдань, рольових ігор, тематики дебатів та дискусій (додаток И), а також участі майбутніх докторів філософії в просвітницьких заходах, опанування відкритих онлайн-курсів (додаток К) для формування, зокрема, соціального компонента трансверсальних компетентностей, що створює умови для інтеграції формальної й неформальної освіти на засадах інноваційного підходу в аспекті формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії та забезпечення відповідної педагогічної умови.

У контексті авторської методики формування трансверсальних компетентностей доцільним є змістове та організаційне оновлення дисципліни циклу професійної підготовки «Організація освітнього процесу у ЗВО» шляхом її зорієнтованості на діяльнісно-рефлексійний і управлінський формати. Так, пропонуємо доповнити дисципліну темою «Командна взаємодія та партнерство в освітньому процесі», метою якої є розвиток здатності до ефективної командної роботи та взаємодії з різними суб'єктами освітнього середовища. Її вивчення передбачатиме 1 лекційне (2 год) та 2 практичних заняття (4 год).

Основні питання лекції:

1. Командна динаміка та ролі в команді.
2. Партнерська взаємодія «викладач – студент».
3. Співпраця з адміністрацією, роботодавцями, стейкхолдерами.
4. Конфліктологія в освітньому середовищі.

Пропоновані активності для практичних занять:

1. Групове проєктування фрагмента освітньої програми.
2. Аналіз кейсів конфліктних педагогічних ситуацій.
3. Рольова гра «Засідання робочої групи з оновлення ОП» (додаток М).

Доцільним у контексті формування трансверсальних компетентностей буде і введення окремого змістового модуля «Креативність і педагогічна рефлексія», метою якого є розвиток здатності до інноваційного мислення та рефлексійного аналізу педагогічної діяльності. На його вивчення відведено 2 лекційні (4 год) та 2 практичні (4 год) заняття.

Пропонована тематика занять:

1. Креативні технології навчання у ЗВО.
2. Дизайн-мислення в проєктуванні занять.
3. Рефлексія як механізм професійного розвитку.
4. Професійна ідентичність викладача.

Пропоновані активності для практичних занять:

1. Моделювання інноваційного заняття.
2. Проведення мікровикладання з подальшою рефлексією.
3. Ведення рефлексійного щоденника викладача.

Приклад фасилітованої лекції-дискусії на тему «Дизайн-мислення в проєктуванні занять» у межах цього модуля представлено в додатку Ж.4.

Заняття забезпечить розвиток креативності, формування студентоцентрованої позиції, здатність до інноваційного проєктування, готовність до педагогічного експериментування, рефлексійне осмислення власної викладацької ролі.

Крім доповнення дисципліни «Організація освітнього процесу у ЗВО» окремими заняттями, пропонуємо наскрізно здійснити оновлення форм організації навчання, зокрема перейти від традиційних лекцій та практичних занять до фасилітованих дискусій, проєктної роботи в малих групах, кейс-методу, воркшопів із розроблення освітніх продуктів, мікровикладання, педагогічної супервізії. Це забезпечить інтеграцію теоретичних знань із практикою викладацької діяльності.

У результаті запропонованих змін дисципліна «Організація освітнього процесу у ЗВО» забезпечуватиме не лише знання нормативних засад функціонування системи вищої освіти, а й формування академічного лідерства, розвиток здатності до командної взаємодії, опанування управлінських механізмів освітніх процесів, становлення рефлексійної педагогічної позиції, розвиток креативності та професійної автономності, що сприятиме підвищенню ефективності освітнього процесу та полегшенню проходження аспірантами практик.

Саме поєднання освітнього й наукового складників ОНП забезпечує цілісність професійної підготовки майбутніх докторів філософії та створює сприятливі умови для формування трансверсальних компетентностей у реальних дослідницьких контекстах.

Крім того, у межах авторської методики було сформовано добірку відкритих онлайн-курсів (додаток К), які можуть доповнити освітньо-наукову програму підготовки майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта та стати додатковою можливістю для формування трансверсальних компетентностей (комунікація, критичне мислення, лідерство, управління проєктами тощо). Курси дібрані так, щоб їх результати могли бути перезараховані як складова індивідуальної освітньої траєкторії.

У межах першого етапу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії пропонуємо такі рефлексійно-оцінювальні заходи, як ведення електронного портфоліо аспіранта та фіксація досягнень в індивідуальному плані аспіранта, зокрема в розділі «Професійне зростання». Проміжна рефлексійна сесія щодо формування трансверсальних компетентностей відбуватиметься наприкінці першого семестру, підсумкова – за результатами першого року навчання і збігатимуться зі звітуванням аспірантів, що передбачено освітньо-науковою програмою. Самоаналіз результатів у процесі підготовки звітності, оцінювання власного прогресу сприятиме усвідомленню майбутніми докторами філософії динаміки розвитку та підтриманню стійкої навчальної мотивації. За результатами рефлексії в співпраці з науковим керівником доцільним є корегування індивідуального плану та планування наступного етапу.

Отже, перший рік навчання в аспірантурі виступає інтеграційним етапом, на якому через цілеспрямовану організацію освітнього процесу, застосування інноваційних методів та форм навчання, індивідуалізацію підготовки та поєднання формальної і неформальної освіти забезпечується реалізація педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта.

Другий рік навчання в аспірантурі є початком *етапу поглиблення й практичної апробації* трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі А Освіта, оскільки поєднує вивчення освітніх компонентів,

проходження педагогічної й науково-педагогічної практик, а також активну реалізацію наукового складника підготовки. Саме на цьому етапі відбувається перехід від переважно теоретичного осмислення дослідницької та педагогічної діяльності до її системного впровадження в освітньому та науковому середовищі закладу вищої освіти.

На цьому етапі продовжується вивчення освітнього компонента «Наукова англомовна комунікація», проте на другому році навчання його зміст і методи орієнтовані на забезпечення індивідуальної траєкторії формування компетентностей дослідника відповідно до тематики дисертаційних досліджень майбутніх докторів філософії, залучення їх до автентичних форм наукової комунікації (підготовка статей до міжнародних видань, участь у наукових конференціях, симуляція наукових дебатів), що підвищує усвідомлення практичної значущості англомовної академічної комунікації.

У межах авторської методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта було розроблено серію занять на тему «Research Paper Structure and Language Peculiarities (IMRaD)» (додаток Ж.3), яка може бути інтегрована до змістового модуля «Writing Research Paper» / «Написання наукової статті» і пропонується не лише як складник мовної підготовки, а як цілеспрямований інструмент розвитку трансверсальних компетентностей дослідника.

Запропоновані зміни до традиційного викладання наукової англомовної комунікації полягають у:

- переході від репродуктивного засвоєння мовних кліше до проєктно-аналітичної діяльності;
- інтеграції інноваційних форм роботи (дизайн-мислення (design thinking), рецензування (peer-review), зворотної розробки (reverse engineering), фасилітовані дискусії (facilitated discussions));

– системному використанні цифрових інструментів (AI-асистенти, корпусні платформи, онлайн-редактори, сервіси візуалізації);

– персоналізації навчальних завдань відповідно до тематики дисертаційного дослідження аспіранта.

Таким чином, освітній процес трансформується з мовного тренінгу в середовище розвитку критичного мислення, академічної доброчесності, цифрової грамотності, комунікативної гнучкості, рефлексійності, відповідальності за результат наукової діяльності.

Серія занять охоплює структуру IMRaD (Abstract, Introduction, Methods, Results & Discussion, Conclusions) і побудована за принципом поступового ускладнення діяльності. Розподіл основних активностей та трансверсальні компетентності, що формуються, представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Розподіл основних активностей та трансверсальних компетентностей, що формуються в межах серії занять «Research Paper Structure and Language Peculiarities (IMRaD)»

Заняття з підготовки структурних частин наукової статті	**Фокус діяльності**	**Трансверсальні компетентності, що формуються**
Abstract	Стисла аргументована репрезентація дослідження	Аналітичність, точність, стратегічність
Introduction	Обґрунтування наукової проблеми	Критичне мислення, інформаційна грамотність
Methods	Проєктування дизайну дослідження	Системне мислення, відповідальність
Results & Discussion	Інтерпретація даних	Аналітичність, академічна доброчесність
Conclusions	Узагальнення та прогнозування	Стратегічне бачення, креативність

Таким чином, кожне заняття є не лише мовною вправою, а моделлю професійної діяльності дослідника.

У процесі викладання серії занять пропонується використання низки інноваційних форм і методів роботи. Застосування елементів дизайн-мислення в структуризації статті формує здатність бачити текст як проєкт, орієнтацію на читача (редактора, рецензента), навички стратегічного планування наукового продукту. Аналіз високорейтингових статей із застосуванням методу зворотної розробки (reverse engineering) сприяє розвитку аналітичного мислення, формуванню навичок структурної декомпозиції тексту, розумінню стандартів міжнародної академічної комунікації. Взаємне рецензування (peer-review) як інструмент розвитку рефлексії розвиває відповідальність, формує здатність до конструктивної критики, підсилює комунікативні та етичні компетентності.

Цифрові засоби (AI-інструменти, корпусні платформи та сервіси редагування) використовуються не як засіб автоматизації письма, а як інструмент розвитку цифрової грамотності, засіб формування навичок критичного оцінювання згенерованого контенту, механізм індивідуалізації темпу роботи.

Схарактеризована серія занять реалізує педагогічну умову «забезпечення індивідуальної траєкторії формування трансверсальних компетентностей», зокрема, через:

– роботу з власним дисертаційним матеріалом;

– варіативність завдань (базовий та розширений рівні);

– можливість вибору цифрових інструментів;

– індивідуальні консультації щодо мовної та логічної структури тексту;

– формування персонального портфоліо статті з поетапним удосконаленням.

У такий спосіб аспірант формує реальний публікаційний продукт, що підвищує внутрішню мотивацію та відчуття професійної автономії.

Реалізація запропонованих підходів дозволяє:

– трансформувати модуль з допоміжного мовного курсу в інструмент професійного розвитку дослідника;

– підвищити рівень академічної самостійності майбутніх докторів філоофіії;

– забезпечити інтеграцію освітньої та наукової складових підготовки;

– сформувати комплекс трансверсальних компетентностей, необхідних для міжнародної академічної мобільності.

Таким чином, серія занять «Research Paper Structure and Language Peculiarities» є системним компонентом авторської методики формування трансверсальних компетентностей, забезпечуючи поєднання мовної підготовки, дослідницької рефлексії та професійного саморозвитку аспірантів у межах їхньої індивідуальної освітньо-наукової траєкторії.

На другому році навчання реалізують своє право на вибір освітнього компонента в межах реалізації індивідуальної траєкторії навчання.

Підтримуючи думку Л. Сугак, яка наголошує на необхідності впровадження вибіркових компонентів для здобувачів освіти, що дозволить розширювати їхні знання та навички, що в подальшому забезпечать ефективність їхньої професійної діяльності [120], у межах експериментальної методики було розроблено вибірковий освітній компонент «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО» (додаток Н), який виступає змістово-процесуальним ядром авторської методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки. Його впровадження спрямоване на цілеспрямований розвиток інтегральної здатності здобувачів третього рівня вищої освіти ефективно здійснювати наукову, науково-педагогічну та професійну діяльність у різних освітніх і соціальних контекстах.

Курс побудований на засадах:

– компетентнісного підходу;

– студентоцентрованого навчання;

– інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти;

– інноваційних педагогічних технологій;

– рефлексійно-діяльнісної моделі професійного розвитку.

У структурі авторської методики цей компонент виконує функцію спеціально організованого педагогічного впливу, що забезпечує системність формування трансверсальних компетентностей, на відміну від їх стихійного або імпліцитного розвитку в межах інших освітніх дисциплін.

Мета та завдання вибіркового ОК у структурі методики:

Мета – забезпечити поетапне формування інформаційно-інноваційного, соціального та особистісного компонентів трансверсальних компетентностей через активну, рефлексійну та проєктну діяльність здобувачів.

Основні завдання:

1. Актуалізувати ціннісно-смислове ставлення до трансверсальних компетентностей як основи професійного становлення.

2. Сформувати здатність до критичного мислення, креативності, цифрової грамотності та інноваційної діяльності.

3. Розвинути навички академічної комунікації, командної взаємодії та лідерства.

4. Сприяти розвитку професійної суб’єктності, самомотивації та рефлексії.

5. Забезпечити готовність до формування трансверсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти.

У межах авторської методики вибірковий освітній компонент виконує такі *функції:*

1. Формувальну – забезпечує системне формування трансверсальних компетентностей через інтеграцію теоретичного осмислення, практичного застосування та рефлексійного аналізу.

2. Інтегративну – поєднує науково-дослідну, педагогічну та комунікативну діяльність у єдиному професійному контексті.

3. Рефлексійно-коригувальну – сприяє усвідомленню власного рівня сформованості компетентностей, визначенню зон професійного зростання та коригуванню індивідуальної освітньої траєкторії.

4. *Проєктувальну* – орієнтує майбутніх докторів філософії на створення авторських освітніх продуктів і методичних рішень із фокусом на трансверсальні компетентності.

ОК передбає вивчення таких змістових модулів: «Трансверсальні компетентності як стратегічний ресурс сучасної вищої освіти», «Трансверсальні компетентності в науково-дослідній та педагогічній діяльності», «Методики та технології формування трансверсальних компетентностей».

Особливістю компонента є використання інноваційних *форм і методів* навчання: проблемно орієнтоване навчання; симуляційне моделювання академічних ситуацій; кейс-лабораторії; фасилітовані дискусії та дебати; хакатони освітніх ідей; цифрові інструменти колаборації; метод портфоліо; рефлексійні практики.

Такий інструментарій забезпечує перехід від декларативного засвоєння знань до формування стійких професійних поведінкових моделей.

У результаті реалізації вибіркового освітнього компонента в межах авторської методики забезпечується*:*

– системність формування трансверсальних компетентностей;

– підвищення рівня їх усвідомленості;

– розвиток професійної автономії та суб’єктності;

– готовність до інноваційної та міждисциплінарної діяльності;

– здатність інтегрувати трансверсальні компетентності у власну педагогічну практику.

Таким чином, вибірковий освітній компонент є ключовим механізмом практичної реалізації авторської методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, забезпечуючи її цілісність, керованість і результативність.

Важливим складником другого року навчання є проходження аспірантами практик, що визначено нормативними документами. Назви та обсяг практик в різних ЗВО дещо різняться, проте їх завдання та змістове наповнення є ідентичним. Приклад модернізації програм практик наводимо на прикладі Глухівського НПУ ім. О. Довженка. У межах авторської методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії суттєвого оновлення зазнають програми практик «Педагогічна практика в закладах вищої освіти» та «Науково-педагогічна практика» [69; 70], які розглядаються не лише як форма апробації викладацьких умінь, а як цілеспрямований простір розвитку трансверсальних компетентностей у реальних професійних ситуаціях. Зміни пропонується зробити не шляхом кардинальної зміни її структури, а через уведення спеціальних акцентів, завдань і рефлексійно-аналітичних елементів, які безпосередньо орієнтовані на формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Це дозволить зберегти відповідність чинним вимогам і водночас підсилити компетентнісний потенціал практики.

Розглянемо структуровані пропозиції, які легко інтегруються у вже наявний зміст практики. Запропоновані зміни ґрунтуються на таких положеннях:

– практика має бути інтегрованою частиною системи формування трансверсальних компетентностей, а не лише формальною складовою ОНП;

– діяльність аспіранта під час практики повинна включати елементи лідерства, командної взаємодії, проєктування, рефлексії, академічної комунікації;

– оцінювання результатів практики має враховувати й трансверсальні результати навчання.

Таким чином, практика трансформується з інструменту перевірки професійних навичок на механізм комплексного розвитку дослідника та майбутнього викладача.

Насамперед у програмі «Педагогічна практика у ЗВО» [71; 72] доцільно уточнити *мету практики*, доповнивши її таким положенням: формування та розвиток трансверсальних компетентностей, необхідних для здійснення викладацької та науково-педагогічної діяльності в закладах вищої освіти.

Очікувані результати практики варто доповнити здатностями:

– здійснювати ефективну педагогічну та наукову комунікацію;

– працювати в команді та брати на себе лідерські ролі;

– застосовувати цифрові технології в освітньому процесі;

– діяти відповідально з дотриманням принципів академічної доброчесності;

– здійснювати рефлексію та самооцінювання власної педагогічної діяльності.

До вже передбачених завдань (розроблення планів-конспектів та проведення занять, розроблення презентацій тощо) доцільно додати такі вимоги:

1. Проєктування занять із вбудованими трансверсальними компетентностями, що передбачає зазначення в планах-конспектах занять, які саме трансверсальні компетентності формуються; обґрунтування вибору методів (дискусія, кейс, проєкт, дебати, взаємонавчання).

2. Проведення принаймні одного заняття у форматі:

– проблемно орієнтованого навчання;

– майстер-класу;

– командної роботи з елементами фасилітації.

3. Розроблення цифрового освітнього продукту в одній із запропонованих форм:

– інтерактивна презентація;

– онлайн-опитування;

– мінікурс / навчальний модуль у LMS;

– цифровий кейс.

Науково-дослідний компонент практики доцільно зорієнтувати на формування трансверсальних компетентностей через мікродослідження власної педагогічної діяльності (педагогічна рефлексія, аналіз освітніх ситуацій); аналіз сформованості трансверсальних компетентностей у студентів, яких навчає аспірант (за спрощеним діагностичним інструментарієм).

У підготовці наукової публікації або доповіді варто акцентувати на педагогічному або інноваційному аспекті; аналізі власного досвіду викладацької діяльності.

До підсумкової звітної документації з практики варто додати обов’язковий рефлексійний щоденник, у якому аспірант:

– аналізує власні педагогічні дії;

– оцінює рівень прояву трансверсальних компетентностей;

– визначає труднощі та шляхи професійного самовдосконалення.

Орієнтовні рефлексійні запитання:

– Які трансверсальні компетентності я застосував(ла) під час занять?

– Що було складним у комунікації зі студентами?

– Як цифрові інструменти вплинули на ефективність заняття?

– Що я зміню в наступному занятті?

Як доповнення до практики доцільно зараховувати елементи неформальної освіти, зокрема участь у тренінгах для викладачів, відвідування відкритих лекцій, майстер-класів, участь у школах педагогічної майстерності

та інших заходах. Це реалізує педагогічну умову інтеграції формальної та неформальної освіти.

Запропоновані зміни та доповнення сприятимуть розвитку лідерства та відповідальності за прийняття педагогічних рішень; креативності в проєктуванні освітнього процесу; рефлексійності; управління освітніми процесами; ефективної академічної комунікації і дозволяють перетворити педагогічну практику з переважно виконавської діяльності на комплексний простір професійного, дослідницького й особистісного зростання, у межах якого трансверсальні компетентності формуються усвідомлено, системно та практично орієнтовано.

Також у межах авторської методики пропонується цілеспрямовано доповнити програму «Науково-педагогічна практика» [71; 72] змістовими акцентами, видами діяльності та завданнями, які безпосередньо орієнтовані на формування трансверсальних компетентностей (критичне мислення, комунікація, лідерство, міждисциплінарність, цифрова грамотність, етична відповідальність, здатність до трансферу знань тощо).

До наявних цілей доцільно експліцитно додати:

– формування та розвиток трансверсальних компетентностей як інтегрованого результату науково-педагогічної діяльності;

– набуття досвіду трансферу наукових результатів в освітній процес;

– розвиток здатності працювати в умовах невизначеності, міждисциплінарності та академічної мобільності.

Змістовий модуль «Навчальна робота» доцільно доповнити такими вимогами:

– проєктування і проведення занять із використанням проблемно орієнтованого, дослідницького та проєктного навчання;

– апробація міждисциплінарних кейсів, пов’язаних з темою дисертації;

– реалізація ролей фасилітатора, модератора, тьютора, а не лише викладача;

– використання методів розвитку критичного мислення (дебати, Socratic dialogue, peer-review).

Доцільними вважаємо такі зміни та доповнення до змістового модулю практики «Методична робота»:

– розроблення компетентнісно орієнтованих завдань, спрямованих на формування soft skills студентів;

– аналіз та експертиза освітніх компонентів з позицій розвитку трансверсальних компетентностей;

– розроблення критеріїв оцінювання трансверсальних результатів навчання.

З метою формування дослідницької культури, етичної відповідальності, трансферу знань, навичок академічної комунікації до змістового модуля «Науково-дослідна робота» рекомендується включити:

– інтеграцію результатів дисертаційного дослідження в освітній процес (research-based teaching);

– рефлексію етичних викликів і питань академічної доброчесності в дослідженні.

Змістовий модуль «Організаційна діяльність» доцільно доповнити такими видами робіт:

– участь у реалізації або моделюванні освітнього / наукового проєкту (грант, ініціатива);

– виконання ролей ментора, коуча, координатора команди;

– участь в обговоренні освітніх програм, забезпеченні якості освіти;

Зазначене дозволить акцентувати на формуванні здатності до управління проєктами, підприємливості, лідерства, самоменеджменту.

Рефлексію пропонується інституціоналізувати через включення поряд з традиційними матеріалами рефлексійного щоденника розвитку трансверсальних компетентностей до звітної документації практики, в якому передбачити опис кейсів трансферу знань і наукових результатів;

рефлексійний звіт з акцентом на особистісно-професійний розвиток та підготовку аналітичного есе «Мій розвиток як науково-педагогічного працівника».

Запропоновані доповнення дозволяють перевести науково-педагогічну практику з репродуктивного у розвивально-трансформаційний формат, забезпечити цілісне формування трансверсальних компетентностей у реальних умовах професійної діяльності та підсилити практику як простір саморозвитку, інтеграції науки й освіти та професійної ідентифікації майбутнього доктора філософії.

З урахуванням важливості наукового складника підготовки на другому році аспірантури, що передбачає активну фазу виконання дисертаційного дослідження: проведення емпіричних або теоретичних досліджень, аналіз і інтерпретацію результатів, підготовку наукових публікацій та апробацію результатів дослідження, у межах експериментальної методики першочерговим стає чітке дотримання педагогічної умови належного ресурсного забезпечення формування трансверсальних компетентностей через доступ до наукових баз даних, цифрових інструментів аналізу, консультаційну підтримку наукового керівника та участь у наукових спільнотах.

Таким чином, другий рік навчання в аспірантурі забезпечує системну реалізацію визначених педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі А Освіта через інтеграцію освітніх компонентів, практичної діяльності та наукових досліджень, що сприяє трансферу набутих компетентностей у різні види професійної діяльності та становленню майбутнього доктора філософії як автономного, відповідального та конкурентоспроможного науковця й викладача закладу вищої освіти.

Третій і четвертий роки навчання в аспірантурі характеризуються домінуванням наукового складника освітньо-наукової програми підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта. На цьому етапі аспірант

поступово переходить до автономної науково-дослідницької та науково-педагогічної діяльності, демонструючи сформованість не лише фахових, а й трансверсальних компетентностей, необхідних для ефективної професійної діяльності в академічному та освітньому середовищах, що пов'язуємо з етапом *систематизації та професійної самореалізації.*

Третій рік навчання в аспірантурі спрямований на систематизацію, поглиблення та апробацію результатів дисертаційного дослідження. Основний зміст діяльності аспіранта охоплює завершення емпіричної або теоретичної частини дослідження, підготовку наукових публікацій, участь у наукових конференціях, семінарах, фахових обговореннях, а також активну інтеграцію в наукові спільноти.

За координації наукового керівника доцільно реалізовувати такі заходи з формування трансверсальних компетентностей:

– індивідуальні наукові консультації з елементами коучингу, спрямовані на розвиток самоменеджменту, відповідальності та стратегічного планування дослідження;

– залучення аспіранта до міждисциплінарних наукових проєктів, що сприяє розвитку комунікативної, командної та міжкультурної компетентностей;

– організація внутрішніх наукових семінарів, на яких аспірант презентує проміжні результати дослідження та отримує зворотний зв'язок від наукової спільноти;

– супровід підготовки наукових публікацій, зокрема англомовних, із фокусом на академічну доброчесність, логіку аргументації та етичні аспекти досліджень.

Ці заходи сприятимуть формуванню критичного мислення, наукової комунікації, етичної відповідальності та здатності до трансферу знань.

Крім того, у контексті реалізації педагогічної умови «Інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу» в

пригоді стане використання потенціалу неформальної освіти, що передбачає опанування майбутніми докторами філософії масових відкритих онлайн-курсів на цифрових платформах у процесі самостійної роботи з метою професійного та особистісного саморозвитку.

У процесі дослідження нами проаналізовано курси, доступ до яких надають платформи Prometheus, EdEra (Education Era), EdX, Coursera, Osvitanova, укладено добірку онлайн-курсів, що сприяють формуванню трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії (додаток К).

Четвертий рік навчання в аспірантурі має підсумковий характер і спрямований на завершення дисертаційного дослідження, узагальнення його результатів, підготовку та захист дисертації. На цьому етапі аспірант функціонує як самостійний дослідник, здатний до прийняття науково обґрунтованих рішень, публічної презентації результатів і відповідального представлення власної наукової позиції.

У процесі виконання наукового складника ОНП за активної координації наукового керівника доцільно передбачити такі цілеспрямовані заходи формування трансверсальних компетентностей:

- підготовка й проведення пробного (внутрішнього) захисту дисертації, що розвиває навички наукової аргументації, публічного виступу, ведення дискусії та стресостійкість;
- менторський супровід професійної ідентифікації аспіранта, зокрема формування індивідуальної академічної та кар’єрної траєкторії;
- залучення до рецензування наукових робіт, участі в редакційних процесах або експертних групах, що сприяє розвитку аналітичного мислення, етичної культури та відповідальності;
- підготовка узагальнювальних наукових і навчально-методичних матеріалів, які демонструють здатність трансферу результатів дослідження в освітню практику.

Зазначимо, що на третьому й четвертому роках навчання роль наукового керівника трансформується від консультативної до менторсько-партнерської. Науковий керівник не лише координує виконання дисертаційного дослідження, а й створює умови для розвитку автономності аспіранта, його рефлексійної культури, лідерського потенціалу та здатності до саморозвитку.

Таким чином, третій і четвертий роки навчання в аспірантурі забезпечують завершальну фазу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта через поглиблену науково-дослідницьку діяльність, інтеграцію в професійні спільноти та менторський супровід наукового керівника, що в сукупності сприяє становленню аспіранта як самостійного, відповідального та конкурентоспроможного науково-педагогічного працівника.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу сучасних вимог до підготовки докторів філософії, запитів стейкхолдерів і потреб ринку освітніх послуг обґрунтовано доцільність цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей як важливої складової професійної підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Доведено, що ефективність цього процесу забезпечується реалізацією комплексу взаємопов’язаних педагогічних умов.

За результатами експертного оцінювання визначено найбільш вагомі педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, серед яких: забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії мабутніх докторів філософії; мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей; підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО; належне

ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії; інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу. З'ясовано, що саме поєднання цих умов створює системне освітньо-наукове середовище, сприятливе для цілісного розвитку особистості майбутнього доктора філософії.

У розділі спроєктовано структурно-функціональну модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, яка відображає логіку та взаємозв'язки досліджуваного процесу і містить методологічно-цільовий, суб'єктний, змістово-технологічний та результативний блоки. Методологічну основу моделі становлять системний, компетентнісний, андрагогічний, інноваційний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований та технологічний підходи, а її реалізація ґрунтується на низці принципів: загальнотеоретичних, загальнопедагогічних, специфічних (особистісних пріоритетів, саморозвитку, конгруентності, реальності, трансферності та інтегративності). Модель окреслює коло основних суб'єктів (аспірант, науковий керівник, науково-педагогічні працівники, роботодавці), визначає зміст, технології, методи, форми, засоби формування досліджуваних компетентностей, уміщує діагностично-критеріальний апарат, що забезпечує оцінювання рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

На основі запропонованої моделі розроблено й теоретично обґрунтовано авторську методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки, що поєднує системність, індивідуалізацію, діяльнісну спрямованість і інтеграцію формальної та неформальної освіти і реалізується в три етапи: адаптаційно-діагностичний, поглиблення й практичної апробації, систематизації та професійної самореалізації. Методика передбачає цілеспрямоване оновлення змісту освітніх компонентів, упровадження вибіркового курсу «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній

діяльності викладача ЗВО», використання комплексу традиційних та інноваційних педагогічних технологій (проєктного, проблемного, змішаного, дистанційного навчання, кейс- та тренінгових технологій), а також розширення освітнього простору за рахунок інтеграції формальної та неформальної освіти.

Основний зміст розділу опубліковано в роботах автора [135; 136; 137; 139; 141; 142; 143; 248].

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ТРАНСВЕРСАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В ГАЛУЗІ ЗНАНЬ А ОСВІТА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Організація експериментального дослідження сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

З метою науково обґрунтованої та об’єктивної перевірки ключових теоретичних положень, викладених у попередніх розділах дисертації, а також для подолання виявлених суперечностей було обрано педагогічний однофакторний експеримент. Програма експериментального дослідження розроблялася з урахуванням необхідності забезпечення ефективного функціонування розробленої моделі формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в процесі професійної підготовки у ЗВО шляхом створення виявлених та обґрунтованих педагогічних умов та впровадження розробленої авторської методики.

Теоретичним підґрунтям організації експериментальної роботи стали положення, сформульовані С. Сисоєвою і Т. Кристопчук, щодо необхідності формалізації педагогічного пошуку та наукової організації дослідницької діяльності [111, с. 129].

У ході педагогічного експерименту було забезпечено дотримання основних вимог наукового дослідження – валідності, надійності та вірогідності отриманих результатів.

Зокрема, відповідно до вимоги валідності передбачалося забезпечення однаковості таких чинників, як контингент здобувачів освіти, рівень їхньої

підготовки, а також умови організації та реалізації експерименту в контрольних і експериментальних групах. Відмінність полягала виключно у впровадженні різних методик формування трансверсальних компетентностей у процесі професійної підготовки.

Для забезпечення надійності експериментальних результатів використовувалися переважно стандартизовані методики дослідження. Крім того, до оцінювання результатів були залучені незалежні експерти з числа професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, які виступали експериментальними базами дослідження.

Дотримання вимоги вірогідності забезпечувалося максимально можливим наближенням умов проведення експерименту до реальних умов освітнього процесу закладів вищої освіти.

Попереднє планування дослідження на початковому етапі експериментальної роботи уможливило уточнення мети педагогічного експерименту, визначення його основних етапів, конкретизацію завдань кожного з них, а також вибір відповідних методів дослідження.

Метою педагогічного експерименту було визначено перевірку ефективності педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в процесі професійної підготовки, а також підтвердження або спростування висунутої гіпотези дослідження.

Дослідно-експериментальна робота тривала упродовж 2021–2025 рр. і здійснювалася послідовно в межах трьох етапів: організаційного, експериментального та підсумково-порівняльного.

Схарактеризуємо особливості кожного з них.

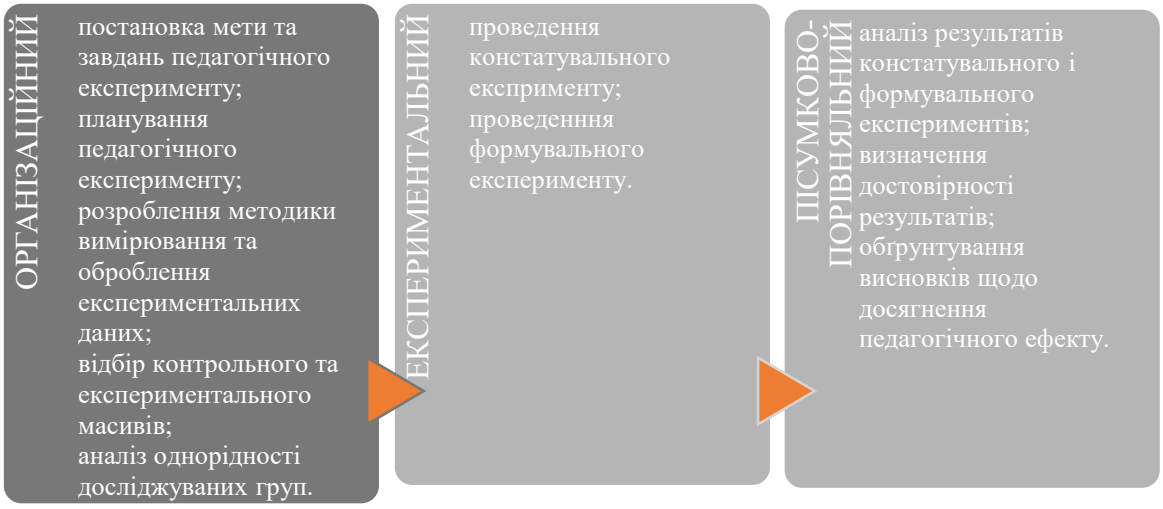


Рис. 3.1. Етапи педагогічного експерименту

На першому *(організаційному)* етапі було розроблено програму педагогічного експерименту та створено умови для її реалізації; здійснено добір об’єктів дослідження; обґрунтовано обсяг генеральної та вибіркової сукупностей; визначено експериментальні бази; сформовано контрольні та експериментальні групи й проведено аналіз їхньої однорідності.

Як відомо, педагогічні (як і психологічні) дослідження мають специфічний об’єкт, яким виступає освітній процес, учасниками якого є окремі особистості та соціальні групи. Об’єктом нашого дослідження став процес професійної підготовки майбутніх докторів філософії галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, які здобувають освіту на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Водночас слід ураховувати, що як педагоги, так і здобувачі освіти є активними суб’єктами освітнього процесу, які здатні трансформувати експериментальну ситуацію відповідно до власних мотивів, ціннісних установок та індивідуальних цілей діяльності.

З огляду на те, що генеральну сукупність дослідження становлять майбутні доктори філософії галузі знань А Освіта, а на початку проведення експерименту до неї входили здобувачі третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, які навчалися за спеціальностями галузі знань

01 Освіта / Педагогіка (011 Освітні, педагогічні науки; 012 Дошкільна освіта; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями); 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт), результати експериментального дослідження можуть бути екстрапольовані саме на цю категорію здобувачів освіти.

Оскільки формування вибіркової сукупності здійснювалося на початку 2021–2022 навчального року, для визначення обсягу генеральної сукупності було використано статистичні дані Державної служби статистики України щодо підготовки аспірантів у 2021 році за галузями знань, що оприлюднені у відкритому доступі на порталі офіційної статистики [90]. Згідно із цими даними у 2021–2022 навчальному році контингент аспірантів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка становив 2192 особи.

Таким чином, обсяг генеральної сукупності становить 2192 особи.

Наступним етапом стало визначення обсягу вибіркової сукупності, що дозволяє забезпечити необхідну точність розрахунків вибіркових характеристик необхідної «довірчої» ймовірність отриманих результатів.

Для розрахунку обсягу вибіркової сукупності було використано формулу, що враховує граничну помилку репрезентативності на 5-відсотковому рівні значущості:

$$n = \frac{1}{0{,}0025+1/N} \quad , \qquad (7)$$

де N – обсяг генеральної сукупності;

n – обсяг вибіркової сукупності.

У результаті проведених обчислень встановлено, що для поширення висновків експериментального дослідження на всю генеральну сукупність з імовірністю 95 % обсяг вибіркової сукупності має становити 338 осіб.

Після встановлення обсягу вибіркової сукупності було визначено характеристики, що вможливлять репрезентативність і достовірність вибірки,

зокрема: а) освітня програма; б) рік навчання в) рівень сформованості трансверсальних компетентностей.

Експериментальною базою дослідження стали Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, Ізмаїльський державний гуманітарний університет. У зазначених закладах вищої освіти методом попарного відбору з урахуванням визначених характеристик було сформовано експериментальні та контрольні групи. На початку експерименту кожна з них налічувала 340 осіб, а наприкінці – 338 осіб (частина здобувачів припинила навчання за PhD-програмами протягом чотирьох років з різних причин). До участі в експерименті також було залучено 15 науково-педагогічних працівників, які виконували функції експертів.

Другий *(експериментальний)* етап передбачав проведення констатувального та формувального експериментів. Подальший алгоритм дослідницьких дій був таким:

– визначення за допомогою діагностичного інструментарію подібностей і відмінностей початкових станів контрольної та експериментальної груп;

– упровадження в експериментальній групі експериментальних факторів впливу, зокрема реалізація професійної підготовки відповідно до розробленої авторської методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта із застосуванням відповідного навчально-методичного забезпечення.

З метою визначення початкового рівня сформованості трансверсальних компетентностей учасників контрольної та експериментальної груп до діагностування було залучено науково-педагогічних працівників зазначених університетів. Експерти методом експертного оцінювання визначали рівні сформованості компонентів трансверсальних компетентностей відповідно до

показників, обґрунтованих у підрозділі 1.3, використовуючи комплекс методик, поданий у додатку П.

Під час розроблення та застосування діагностичного інструментарію було враховано вимоги об’єктивності (мінімізації впливу суб’єктивних чинників на результати вимірювання), валідності (відповідності та придатності методики для вимірювання досліджуваних характеристик), а також надійності (точності, стабільності та стійкості отриманих результатів).

Методика оцінювання сформованості трансверсальних компетентностей ґрунтується на комбінованому підході до діагностики, який включає стандартизовані психометричні методики, тестування, експертне оцінювання, самооцінювання та аналіз продуктів діяльності здобувачів освіти третього рівня вищої освіти. Такий підхід підвищує точність вимірювання та забезпечує комплексність оцінювання компетентностей.

Оцінювання базується на дотриманні таких принципів:

– цілісність (оцінювання всіх компонентів);
– наукова обґрунтованість;
– комбінованість методів (самооцінювання, методики, експертне оцінювання);
– статистична валідність (розподіл результатів за рівнями 20–25% кожний);
– мультиіндикаторність (кожен критерій представлений групою показників).

Нижче наведена комплексна таблиця з рекомендованими методами оцінювання кожного показника в межах визначених критеріїв.

Таблиця 3.1

Діагностичний інструментарій оцінювання сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

	Показник	Інструмент	Що вимірює
1.		Комплексний тест «Трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії»	рівень знань про трансверсальні компетентності, їх роль для майбутніх докторів філософії та методичних умінь, пов'язаних з їх формуванням у студентів
2.		Опитувальник самооцінювання	сформованість трансверсальних компетентностей
3.		Експертне оцінювання (картка експерта)	сформованість трансверсальних компетентностей
4.	Здатність до безперервного навчання	Адаптований варіант шкали самооцінки навчання протягом усього життя (Adapted Lifelong Learning Self-Assessment Scale – ALLS)	рівень розвитку навчальної автономності; саморегуляції навчання; мотивації до саморозвитку; готовності до оновлення знань; проактивності в освітньо-науковій діяльності
5.	Сформованість цифрової грамотності	Тест цифрової грамотності (аналог DigComp 2.2) та авторські практичні завдання	робота з інформацією; цифрова взаємодія; створення цифрового контенту; цифрова безпека; розв'язання цифрових проблем
6.	Наявність критичного мислення	Аналог тесту «Оцінка критичного мислення» за методом Вотсона-Глейзера	оцінювання аргументів; формулювання висновків; логічне міркування; аналіз припущень; інтерпретація даних
7.	Здатність до креативності	Тест на основі ідей тестів Елліс Пол Торранс	дивергентність мислення, гнучкість мислення, здатність змінювати підходи, оригінальність (нестандартність рішень); проблемотворення й інноваційність
8.	Розвиненість кмунікативності	Комбінована авторська методика, що поєднує самооцінювання (за типом	комунікативна ясність, аргументованість і культура дискусії, адаптивність

Продовження табл. 3.1

		методики «Комунікативно-організаторські здібності» (КОЗ), ситуаційні завдання	комунікації, активне слухання, академічна взаємодія та модерація, конструктивне вирішення комунікативних ситуацій
9.	Сформоаність навичок співпраці	Спостереження під час групової роботи, експертне оцінювання	уміння працювати в команді, розподіл ролей і відповідальності, конструктивна взаємодія, участь у спільному прийнятті рішень, здатність досягати консенсусу, підтримка групової роботи, конфлікт-менеджмент у команді
10.	Формованіссть тайм-менеджменту	Адаптація методики «Шкала поведінки в управлінні часом» («Time Management Behaviour Scale»)	планування діяльності, пріоритизація завдань, організація часу, контроль дедлайнів, самоорганізація, використання цифрових інструментів планування, регуляція навантаження та продуктивності
11.	Розвиненіть емоційного інтелекту	Адаптована на основі EQ-підходів, зокрема моделей емоційного інтелекту Д. Гоулман, Маєр-Саловей-Карузо та авторських ситуаційних завдань	усвідомлення власних емоцій, саморегуляція; емпатія; управління взаємодією; емоційно виважене реагування в професійних ситуаціях
12.	Розвиненість гнучкості	Адаптована на основі методики «Опитувальник когнітивної гнучкості» (Cognitive Flexibility Inventory (CFI)), концепцій адаптивності та авторських ситуаційних завдань)	когнітивна гнучкість; адаптація до змін; варіативність мислення; швидке перебудовування діяльності; конструктивне реагування на невизначеність
13.	Наявність самомотивації	Адаптована на основі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райан, мотиваційних шкал «Мотивація досягнень» («Achievement Motivation») та авторських ситуаційних завдань	внутрішня мотивація до професійного і наукового розвитку; цілеспрямованість і наполегливість, автономність в досягненні цілей; стійкість до труднощів; здатність підтримувати мотивацію в складних ситуаціях

Продовження табл. 3.1

14.	Сформованість лідерських навичок	Адаптована на основі методики «Облік лідерських практик» («Leadership Practices Inventory» (LPI), концепцій академічного та командного лідерства, авторських ситуаційних завдань)	здатність організовувати спільну діяльність; уміння мотивувати й координувати інших; готовність приймати рішення та відповідальність; навички делегування; ініціативність й академічне лідерство

Приклади завдань діагностичних методик наведено в додатку П.

Процес оцінювання охоплював три етапи:

– первинне самооцінювання;

– виконання завдань діагностичних методик;

– експертне оцінювання поведінкових проявів.

Результати узагальнюються у зведеній таблиці та розподіляються за рівнями.

Визначення інтегральної оцінки сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії (Ід) здійснювалося за формулою:

$$\text{Ід} = \frac{\text{X}_1 P_1 + \text{X}_2 P_2 + \cdots . \text{X}_n P_n}{P_1 + P_2 + \cdots . + P_n} \qquad (8)$$

де X_1, X_2, X_n – середні оцінки в балах за всіма показниками;

P_1, P_2, P_n – коефіцієнти вагомості показників сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії.

Такий принцип забезпечує коректність статистичної класифікації, що рекомендовано для педагогічних досліджень. А методика забезпечує цілісність оцінювання, дозволяє врахувати специфіку прояву компетентностей у різних площинах професійної діяльності майбутніх докторів філософії та зберігає логіку взаємозумовленості елементів компетентнісної системи.

Завдяки цьому оцінювання відображає не лише окремі якості майбутніх докторів філософії, а і їхню інтегровану здатність діяти в умовах академічної й педагогічної взаємодії.

Отримані інтегральні оцінки рівнів сформованості компонентів трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії було проаналізовано з метою встановлення подібності або відмінностей характеристик досліджуваних груп шляхом порівняння розподілів контрольної та експериментальної виборок на початку формувального етапу експерименту.

З цією метою було сформульовано статистичні гіпотези:

– нульову гіпотезу (H_0) про відсутність відмінностей: розподіли здобувачів освіти контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей на початку експерименту не відрізняються;

– альтернативну гіпотезу (H_1) про наявність значущих відмінностей між зазначеними розподілами: розподіли здобувачів освіти експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей на початку експерименту відрізняються один від одного.

Оскільки отримані дані представлені в порядковій шкалі, а кількість градацій перевищує три, для перевірки статистичної достовірності збігів і відмінностей було застосовано критерій однорідності χ^2 (критерій Пірсона). Обчислення його емпіричних значень здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми «Педагогічна статистика». Отримані емпіричні значення критерію χ^2 виявилися нижчими за критичне значення $\chi^2crit = 7{,}815$ (інформаційно-інноваційний компонент – 0,3322, соціальний – 0,3143 та особистісний – 0,0764).

Отже, результати статистичного аналізу засвідчили відсутність значущих відмінностей між початковими показниками контрольної та експериментальної груп на рівні статистичної значущості $\alpha = 0{,}05$, що дало підстави прийняти нульову гіпотезу H_0 та уможливило проведення

формувального експерименту. Експеримент передбачав організацію освітньо-наукового процесу для здобувачів освіти контрольних груп з використанням традиційних методів та засобів, водночас в експериментальних групах було апробовано розроблену методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в процесі професійної підготовки.

З огляду на мету третього *(підсумково-порівняльного)* етапу експериментального дослідження – здійснити аналіз результатів констатувального і формувального експериментів, визначити їх достовірність та обґрунтувати висновки – було сформульовано його завдання:

− визначити відмінності (збіги) у кінцевих станах експериментальної та контрольної груп;

− встановити відмінності між початковим та кінцевим станами експериментальної та контрольної груп;

− підтвердити або відхилити твердження, що впровадження розробленої методики, що базується на реалізації виявлених та обґрунтованих педагогічних умов, забезпечує цілеспрямоване формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі А Освіта.

Аналіз результатів цього етапу деталізовано в наступному підрозділі.

3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи

У перебігу формувального експерименту в означених університетах здобувачі освіти контрольних груп працювали в умовах використання традиційних методів та засобів організації освітньо-наукового процесу, водночас в експериментальних групах було апробовано розроблену методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у процесі професійної підготовки.

У попередніх матеріалах дослідження було детально розглянуто структуру і компонентний склад трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта. Складність феномену зумовила необхідність поетапної організації навчання. Під етапом слідом за Н. Ткаченко розуміємо відносно завершений період, протягом якого досягаються заплановані цілі [127, с. 389].

Так, формування трансверсальних компетентностей здійснювалося в послідовності трьох умовно виокремлених етапів: адаптаційно-діагностичного, поглиблення та практичної апробації, систематизації та професійної самореалізації відповідно до відібраного змісту та розробленої методики, представлених у попередніх матеріалах дослідження.

Адаптаційно-діагностичний етап (1 рік навчання в аспірантурі) став базовим у процесі професійного становлення майбутніх докторів філософії, оскільки саме на цьому етапі було закладено індивідуальну освітньо-наукову траєкторію, сформовано мотивацію до дослідницької діяльності та визначено початковий рівень розвитку трансверсальних компетентностей.

Організація підготовки здійснювалася на основі індивідуального плану аспіранта, який структурував освітню та наукову складові. На початку етапу було проведено вхідну діагностику рівня сформованості трансверсальних компетентностей (самооцінювання та експертне оцінювання), що дало змогу визначити індивідуальні освітні потреби та зони професійного зростання.

Було забезпечено конструювання індивідуальної освітньої траєкторії, зокрема через планування заходів розвитку трансверсальних компетентностей (участь у тренінгах, конференціях, неформальній освіті). Проведені воркшопи сприяли усвідомленому вибору освітніх компонентів і формуванню дослідницької траєкторії.

Формування мотивації до наукової діяльності здійснювалося через організацію тематичних семінарів, зустрічей із молодими науковцями, ознайомлення з можливостями академічної мобільності та грантової

діяльності. Забезпечено тьюторський і менторський супровід, а також взаємодію в межах груп підтримки.

Освітні компоненти було оновлено шляхом інтеграції інноваційних методів навчання (дискусії, кейси, елементи дизайн-мислення), що сприяло розвитку критичного мислення, комунікації та рефлексії. Підсумком етапу стало рефлексійне оцінювання (портфоліо, звіти), яке дозволило скоригувати індивідуальні траєкторії розвитку.

Етап поглиблення й практичної апробації (2 рік навчання) був спрямований на активне застосування сформованих компетентностей у науковій і педагогічній діяльності.

Освітній процес було індивідуалізовано, зокрема шляхом оновлення курсу «Наукова англомовна комунікація», який було спрямовано на розвиток академічного письма, критичного мислення та цифрової грамотності. У навчанні використовувалися модель IMRaD, методи взаємооцінювання (peer-review), елементи дизайн-мислення та цифрові інструменти [126].

Було впроваджено вибірковий освітній компонент «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності», що забезпечив цілеспрямований розвиток критичного мислення, креативності, комунікації, лідерства та рефлексійності.

Педагогічна та науково-педагогічна практики було оновлено як середовище розвитку трансверсальних компетентностей через інтеграцію відповідних завдань, використання інноваційних форм навчання (проєктна діяльність, фасилітація, кейси) та впровадження рефлексійних інструментів.

Активізовано наукову діяльність аспірантів через виконання досліджень, підготовку публікацій, участь у конференціях і наукових спільнотах, що сприяло розвитку аналітичного мислення, академічної доброчесності та професійної відповідальності.

Етап систематизації та професійної самореалізації (3–4 роки навчання) характеризувався домінуванням науково-дослідницької діяльності та формуванням автономної професійної позиції.

На третьому році було здійснено систематизацію й апробацію результатів дослідження через публікації, участь у наукових заходах та інтеграцію в академічні спільноти. Організовано індивідуальні консультації, участь у міждисциплінарних проєктах і наукових семінарах, що сприяло розвитку комунікативних і дослідницьких умінь.

Четвертий рік було спрямовано на завершення дисертаційного дослідження та підготовку до захисту. Аспіранти продемонстрували здатність до самостійного наукового мислення, аргументації та публічної презентації результатів.

З метою розвитку трансверсальних компетентностей було забезпечено підготовку до захисту, участь у рецензуванні наукових праць, розроблення навчально-методичних матеріалів і планування подальшої професійної траєкторії. Роль наукового керівника трансформувалася в менторсько-партнерську, що сприяло розвитку автономності, лідерства та рефлексійності аспірантів.

Таким чином, експериментальне впровадження розробленої методики забезпечило поетапне, системне формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії через інтеграцію освітньої, наукової та практичної діяльності.

Зазначимо, що поточне оцінювання результатів формувального експерименту було спрямовано на корекцію результатів підготовки здобувачів освіти, визначення тенденцій та перспектив їхнього особистісного та професійного зростання, контроль за динамікою їхнього професійного розвитку, корекцію організаційно-змістового забезпечення освітнього процесу та забезпечення педагогічних умов, що мають гарантувати позитивні зрушення в рівнях сформованості трансверсальних компетентностей.

Після завершення формувального експерименту здійснено діагностування рівнів сформованості трансверальних компетентностей майбутніх докторів філософії за методикою констатувального експерименту. Результати діагностування респондентів контрольних та експериментальних

груп після експерименту порівнювалися між собою, а також з відповідними результатами на початку експерименту, здійснювалося оцінювання динаміки формування компонентів трансверсальних компетентностей у цілому.

У таблиці 3.2 представлено результати сформованості компонентів трансверсальних компетентностей респондентів КГ та ЕГ протягом експерименту.

Таблиця 3.2

Результати сформованості компонентів трансверсальних компетентностей у респондентів контрольних та експериментальних груп

Рівні	КГ					ЕГ				
	До експерименту		Після експерименту		Зміни %	До експерименту		Після експерименту		Зміни %
	к-сть	частка, %	к-сть	частка, %		к-сть	частка, %	к-сть	частка, %	
Інформаційно-інноваційний компонент										
високий інтегрований	22	6,47	21	6,21	**-0,26**	20	5,88	44	13,02	**+7,14**
достатньо-професійний	200	58,82	201	59,47	**+0,65**	199	58,53	240	71,01	**+12,48**
адаптивний	85	25	83	24,56	**-0,44**	84	24,71	36	10,65	**-14,06**
базовий	33	9,71	33	9,76	**+0,06**	37	10,88	18	5,33	**-5,55**
Всього	**340**	**100**	**338**	**100**		**340**	**100**	**338**	**100**	
Соціальний компонент										
високий інтегрований	7	2,06	8	2,37	**+0,31**	6	1,76	61	18,05	**+16,29**
достатньо-професійний	34	10	37	10,95	**+0,95**	38	11,18	101	29,88	**+18,7**
адаптивний	206	60,6	200	59,17	**-1,43**	204	60	113	33,43	**-26,57**
базовий	93	27,35	93	27,51	**+0,16**	92	27,06	63	18,64	**-8,42**
Всього	**340**	**100**	**338**	**100**		**340**	**100**	**338**	**100**	
Особистісний компонент										
високий інтегрований	15	4,41	18	5,33	**+0,92**	14	4,14	27	7,99	**+3,85**
достатньо-професійний	37	10,88	38	11,24	**+0,36**	38	11,18	74	21,89	**+10,71**
адаптивний	169	49,7	167	49,41	**-0,29**	167	49,12	148	43,79	**-5,33**
базовий	119	35	115	34,02	**-0,98**	121	35,59	89	26,33	**-9,26**
Всього	**340**	**100**	**338**	**100**		**340**	**100**	**338**	**100**	

Як видно з таблиці, наприкінці експерименту в ЕГ кількість респондентів із високим інтегрованим, достатньо-професійним та адаптивним рівнями сформованості всіх компонентів транверсальних компетентностей виявилася значно вищою порівняно з КГ і становила: інформаційно-інноваційний компонент – 44 особи (13,02%); 240 осіб (71,01%); 36 осіб (10,65%); соціальний компонент – 61 особу (18,05%); 101 особу (29,88%); 113 осіб (33,43%); особистісний компонент – 27 осіб (7,99%); 74 особи (21,89%); 148 осіб (43,79%); порівняно з КГ: інформаційно-інноваційний компонент – 21 особу (6,21%); 201 особу (59,47 %); 83 особи (24,56 %); соціальний компонент – 8 осіб (2,37%); 37 осіб (10,95%); 200 осіб (59,17%); особистісний компонент – 18 осіб (5,33%); 38 осіб (11,24%); 167 осіб (49,41%).

Для забезпечення достовірності та об’єктивності отриманих результатів було проведено статистичну обробку експериментальних даних.

Із цією метою сформульовано статистичні гіпотези:

− нульова гіпотеза: розподіли освіти експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей в кінці експерименту не відрізняються один від одного (H_0);

− альтернативна гіпотеза: розподіли респондентів експериментальної та контрольної груп за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей наприкінці експерименту відрізняються один від одного (H_1).

Порівняння розподілів респондентів досліджуваних груп проводилося засобами комп’ютерної програми «Педагогічна статистика». З урахуванням умов розрахунків (шкала вимірювання, кількість респондентів тощо) автоматично програмою було обрано статистичний критерій Пірсона $\chi 2$. Зведену матрицю зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей наприкінці формувального експерименту подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Зведена матриця зіставлення характеристик розподілів досліджуваних груп за статистичним критерієм Пірсона (χ2) після формувального експерименту

Досліджувані групи	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
Інформаційно-інноваційний компонент		
КГ до експерименту	$\chi^2_{emp} = 0{,}3322$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	
КГ після експерименту		$\chi^2_{emp} = 34{,}5622$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%
Соціальний компонент		
КГ до експерименту	$\chi^2_{emp} = 0{,}3143$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	
КГ після експерименту		$\chi^2_{emp} = 100{,}3426$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%
Особистісний компонент		
КГ до експерименту	$\chi^2_{emp} = 0{,}0764$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	
КГ після експерименту		$\chi^2_{emp} = 17{,}8312$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%

Про достовірність відмінностей характеристик розподілів груп респондентів наприкінці формувального експерименту свідчить інформація на перетині стовпчика і рядка матриці.

Зазначимо, що якщо критичне значення критерію Пірсона χ^2_{crit} більше за емпіричне χ^2_{emp}, то розподіли, які зіставляються між собою, збігаються; натомість, якщо критичне значення критерію χ^2_{crit} менше за емпіричне χ^2_{emp}, то згідно зі статистичними правилами прийняття рішення маємо достатні підстави для відхилення нульової гіпотези H_0. При цьому слід прийняти альтернативну гіпотезу H_1: розподіли респондентів порівнюваних груп за

рівнем сформованості певного компонента трансверсальних компетентностей відрізняються між собою.

У матриці (табл. 3.3) спостерігаємо значну різницю між емпіричним і критичним значеннями критерію Пірсона χ^2 для всіх компонентів трансверсальних компетентностей на кінець експерименту, що підтверджує відмінності в характеристиках розподілів досліджуваних груп за всіма компонентами сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі А Освіта наприкінці формувального експерименту. Це є підставою для прийняття альтернативної гіпотези H_1.

Наступним завданням *підсумково-порівняльного* етапу експериментального дослідження було встановлення відмінностей між початковим та кінцевим станами експериментальної та контрольної груп.

Як бачимо з таблиці 3.2, наприкінці експерименту частка майбутніх докторів філософії – учасників ЕГ, які продемонстрували високий інтегрований, достатньо-професійний та адаптивний рівні сформованості всіх компонентів трансверсальних компетентностей, суттєво зросла порівняно з початком формувального експерименту (інформаційно-інноваційний компонент – з 303 осіб (89,12 %) до 320 (94,67 %); соціальний – від 248 осіб (72,94%) до 275 (81,36%); особистісний – від 219 осіб (64,41%) до 249 (73,67%)). Натомість частка здобувачів освіти, які показали базовий рівень сформованості компонентів трансверсальних компетентностей, зменшилася (інформаційно-інноваційний компонент – зі 37 осіб (10,88 %) до 18 (5,33 %); соціальний – з 92 осіб (27,06 %) до 63 (18,64 %); особистісний – від 121 особи (35,59 %) до 89 (26,33 %)). Зміни в контрольних групах виявилися незначними.

Динаміку рівнів сформованості всіх компонентів трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі А Освіта протягом експерименту демонструють дані, представлені на рис. 3.2 –3.4.

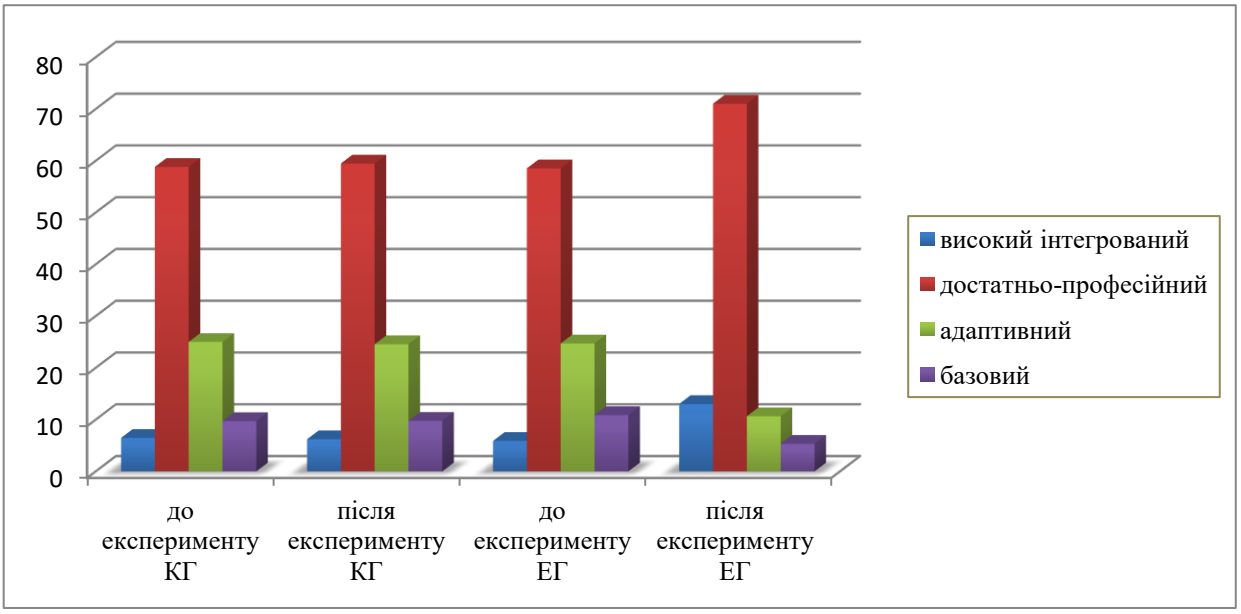


Рис. 3.2. Динаміка рівнів сформованості інформаційно-інноваційного компонента трансверсальних компетентностей у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп протягом експерименту, %

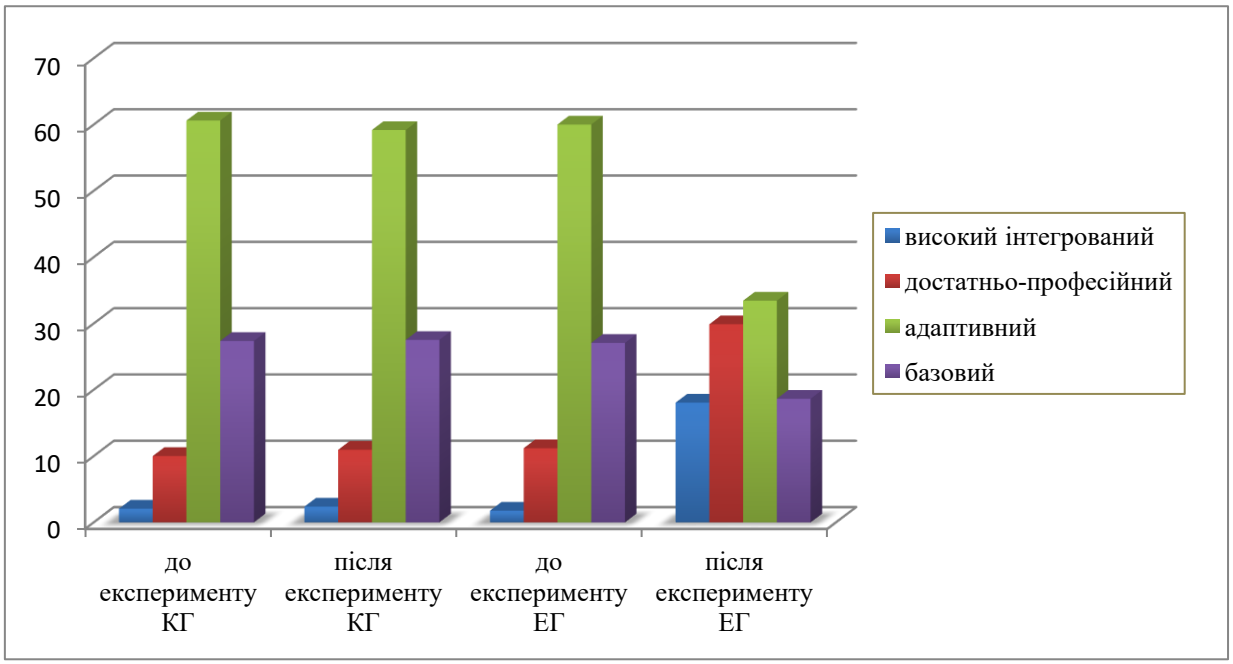


Рис. 3.3. Динаміка рівнів сформованості соціального компонента трансверсальних компетентностей у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп протягом експерименту, %

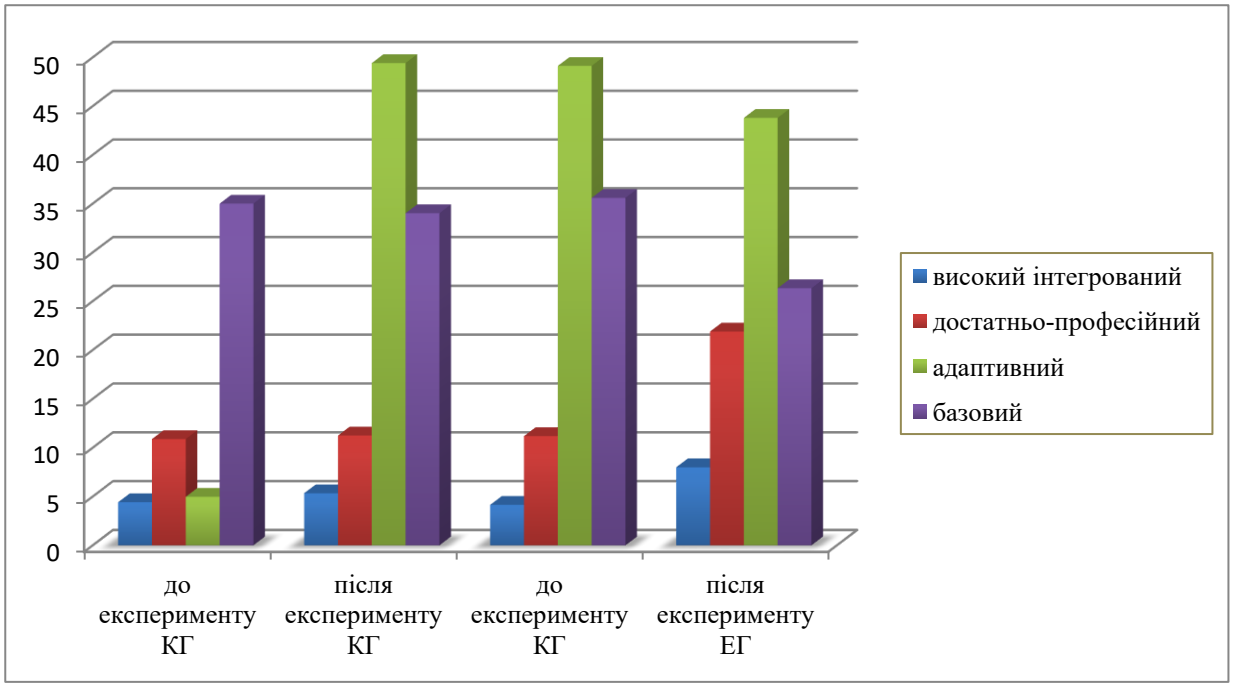


Рис. 3.4. Динаміка рівнів сформованості особистісного компонента трансверсальних компетентностей у респондентів контрольних (КГ) та експериментальних (ЕГ) груп протягом експерименту, %

Наведемо зведену матрицю зіставлення характеристик розподілів за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей на початку і наприкінці формувального експерименту (табл. 3.4).

Аналіз отриманих даних дає достатні підстави для прийняття альтернативної гіпотези H_1 (розподіл респондентів експериментальної групи за рівнями сформованості компонентів трансверсальних компетентностей на початку і наприкінці експерименту відрізняються один від одного), виявивши відмінності в рівнях сформованості всіх компонентів трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, які неможливо пояснити випадковими причинами. Достовірність відмінностей у характеристиках порівнюваних груп становить 95%.

Таблиця 3.4

Зведена матриця зіставлення характеристик ЕГ за статистичним критерієм Пірсона (χ^2) на початку і наприкінці формувального експерименту

Досліджувані групи	ЕГ до експерименту	ЕГ після експерименту
Інформаційно-інноваційний компонент		
ЕГ до експерименту	–	$\chi^2_{emp} = 38{,}5872$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%
ЕГ після експерименту	$\chi^2_{emp} = 38{,}5872$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	–
Соціальний компонент		
ЕГ до експерименту	–	$\chi^2_{emp} = 105{,}2471$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%
ЕГ після експерименту	$\chi^2_{emp} = 105{,}2471$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	–
Особистісний компонент		
ЕГ вхідний контроль	–	$\chi^2_{emp} = 21{,}7099$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%
ЕГ вихідний контроль	$\chi^2_{emp} = 21{,}7099$ $\chi^2_{crit} = 7{,}815$ P = 95%	–

Аналіз отриманих результатів здійснювався з урахуванням закономірності: що більшим є значення нерівності $\chi^2_{emp} > \chi^2_{crit}$, то суттєвішою є відмінність між розподілами в групах.

Відповідно до даних табл. 3.4 найбільше перевищення критичного значення зафіксовано для соціального компонента трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії ($\chi^2_{emp} = 105{,}2471$ при $\chi^2_{crit} = 7{,}815$). Це свідчить про значущу різницю між експериментальною та контрольною групами й підтверджує ефективність системного підходу до цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей, зокрема щодо розвитку комунікативних умінь, навичок співпраці, тайм-менеджменту

та емоційного інтелекту.

Порівняльний аналіз інших компонентів засвідчив таку ієрархію значущості відмінностей: інформаційно-інноваційний компонент (χ^2_{emp} = 38,5872) та особистісний компонент (χ^2_{emp} = 21,7099) при однаковому критичному значенні (χ^2_{crit} = 7,815). Отримані результати дають підстави стверджувати, що найменш виражених змін зазнав особистісний компонент трансверсальних компетентностей. Це можна пояснити тим, що ці здатності значною мірою пов’язані з індивідуально-психологічними особливостями особистості, які формуються тривалий час під впливом як вроджених передумов, так і значного соціального досвіду. Відповідно, вони є менш чутливими до цілеспрямованого педагогічного впливу в короткостроковій перспективі та потребують більш тривалого, системного й індивідуалізованого розвитку. Крім того, їх формування значною мірою залежить від внутрішньої мотивації здобувачів освіти, рівня їхньої рефлексійності та готовності до самозмін, що також ускладнює швидку динаміку позитивних зрушень у межах експериментального дослідження.

Поряд із кількісним аналізом було здійснено якісний аналіз результатів формувального експерименту, який засвідчив позитивну динаміку змін у всіх компонентах трансверсальних компетентностей учасників експериментальної групи. Здобувачі освіти демонстрували більш цілісну інтеграцію інформаційно-інноваційних, соціальних та особистісних компетентностей, а також стійкість їх прояву в різних освітніх і наукових контекстах.

Зокрема, вони виявляли здатність до інноваційного мислення, адаптивності та ефективного управління власними ресурсами, уміння самостійно проєктувати індивідуальну траєкторію професійного і наукового розвитку, високий рівень цифрової грамотності, а також застосування критичного і креативного мислення в професійній діяльності. Соціальний компонент проявлявся в розвинених комунікативних уміннях, здатності до організації співпраці, ефективному тайм-менеджменті та сформованому емоційному інтелекті. Особистісний компонент характеризувався достатнім

рівнем адаптивності, внутрішньої мотивації та проявами лідерства.

Цей факт підтвердив ефективність виявлених та обґрунтованих педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження здійснено експериментальну перевірку ефективності виявлених та теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямоване формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі їхньої професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Педагогічний експеримент реалізовано в перебігу трьох послідовних етапів: організаційного, експериментального та підсумково-порівняльного. У ході проведення констатувальних досліджень здійснено діагностування рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта за визначеними критеріями (інформаційно-інноваційним, соціальним, особистісним) і відповідними показниками. Отримані результати засвідчили переважання адаптивного та базового рівнів сформованості за всіма компонентами. Найбільша частка здобувачів із такими рівнями була зафіксована за особистісним і соціальним компонентами, що свідчить про недостатній розвиток внутрішніх ресурсів, індивідуально-психологічних якостей, низький рівень гнучкості та самомотивації, а також недостатню сформованість лідерських якостей. У респондентів також виявлено труднощі в ефективній комунікації, організації продуктивної взаємодії, управлінні часом; рівень їхнього емоційного інтелекту характеризувався недостатньою здатністю до саморегуляції. Отримані результати підтвердили необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу та впровадження спеціально розробленої методики.

Результати формувального експерименту засвідчили суттєву позитивну динаміку в експериментальних групах. Зокрема, частка здобувачів із високим інтегрованим рівнем сформованості трансверсальних компетентностей зросла: за соціальним компонентом – з 1,76 % до 18,05 %, за особистісним – з 4,14 % до 7,99 %, за інформаційно-інноваційним – з 5,88 % до 13,02 %. Водночас спостерігалося зростання частки здобувачів із достатньо-професійним рівнем: за інформаційно-інноваційним компонентом – з 58,53 % до 71,01 %, за соціальним – з 11,18 % до 29,88 %, за особистісним – з 11,18 % до 21,89 %.

Паралельно зафіксовано суттєве зменшення кількості аспірантів із базовим рівнем сформованості: за інформаційно-інноваційним компонентом – з 10,88 % до 5,33 %, за соціальним – з 27,06 % до 18,64 %, за особистісним – з 35,59 % до 26,33 %. Частка здобувачів із адаптивним рівнем також зменшилася за всіма компонентами, що свідчить про їхній перехід на вищі рівні сформованості.

Найбільш виражені позитивні зрушення зафіксовано за такими показниками, як розвиток критичного мислення, здатність до наукової комунікації, рівень самоорганізації (тайм-менеджмент), а також сформованість навичок безперервного навчання.

У контрольних групах виявлені зміни мали незначний характер і не перевищували 5–7 %, що підтверджує відсутність системного впливу без спеціально створених педагогічних умов.

Отримані результати експериментальної роботи підтверджують, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує цілеспрямоване, системне та результативне формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки. Це доводить правомірність висунутої гіпотези та свідчить про досягнення мети дослідження.

Основний зміст розділу опубліковано в роботах автора [135; 139].

ВИСНОВКИ

У дисертації представлено теоретичне узагальнення та нове розв’язання наукового завдання, що полягає у визначенні, обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

Відповідно до поставлених завдань отримано такі результати.

1. Здійснено комплексний аналіз сучасного стану проблеми формування трансверсальних компетентностей у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці. Встановлено, що в умовах трансформації освітнього простору, зумовленої процесами глобалізації, цифровізації, інтернаціоналізації науки та інтеграції в європейський освітній простір, трансверсальні компетентності набувають статусу ключового чинника професійної успішності та конкурентоспроможності майбутніх докторів філософії.

У результаті аналізу освітньо-наукових програм підготовки докторів філософії в галузі знань А Освіта виявлено низку системних проблем у формуванні трансверсальних компетентностей. З’ясовано, що їх реалізація має переважно декларативний і фрагментарний характер, недостатньо забезпечена на рівні змісту освітніх компонентів і освітніх технологій. Встановлено обмеженість практико-орієнтованих і діяльнісних форм навчання, недостатню міждисциплінарну інтеграцію, а також відсутність цілісного підходу до формування трансверсальних компетентностей упродовж усього періоду підготовки. Водночас потребують посилення індивідуалізація освітнього процесу та інтеграція формальної і неформальної освіти.

На основі узагальнення різних наукових підходів уточнено поняття «трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії в галузі знань А Освіта», яке потрактовано як інтегровану здатність особи ефективно

здійснювати наукову, науково-педагогічну та професійну діяльність у різноманітних освітніх і соціальних контекстах, що ґрунтується на динамічно взаємопов'язаній сукупності знань, умінь, навичок, а також способів мислення, мотивів, цінностей і особистісних якостей, що мають універсальний і трансферабельний характер, забезпечують спроможність до інноваційної діяльності, міждисциплінарної взаємодії, ефективної педагогічної трансляції знань, а також розвитку трансверсальних компетентностей у здобувачів освіти в процесі майбутньої викладацької діяльності.

У ході дослідження обґрунтовано компонентний склад трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, який представлено інформаційно-інноваційним (становить інтелектуальну й технологічну основу професійного розвитку, забезпечує здатність діяти в умовах стрімкого розвитку науки, цифрових технологій та інновацій в освіті й дозволяє ефективно здійснювати наукові пошуки), соціальним (визначає здатність до продуктивної взаємодії в академічному середовищі та поза його межами, забезпечує ефективність професійних комунікацій, наукової кооперації та управління власною діяльністю) та особистісним (репрезентує внутрішні ресурси та індивідуально-психологічні якості, формує внутрішнє ядро професійної поведінки та забезпечує суб'єктність і стійкість майбутнього дослідника і педагога, його готовність до ініціювання змін у науково-освітньому середовищі) компонентами, що перебувають у тісному взаємозв'язку та забезпечують цілісність професійно-особистісного розвитку майбутнього дослідника і викладача.

2. У результаті дослідження визначено критерії сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта, які відображають відповідні компоненти трансверсальних компетентностей і розкриваються через систему якісних і кількісних показників: інформаційно-інноваційний (показники: здатність до безперервного навчання; сформованість цифрової грамотності; наявність критичного мислення; здатність до креативності), соціальний (показники:

розвиненість комунікативності; сформованість навичок співпраці; сформованість тайм-менеджменту) та особистісний (показники: розвиненість емоційного інтелекту; розвиненість гнучкості (адаптивності); наявність самомотивації; сформованість лідерських навичок).

На основі узагальнення отриманих даних окреслено чотири рівні сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, а саме базовий, адаптивний, достатньо-професійний та високий інтегрований, що дозволяє здійснювати комплексну діагностику їх сформованості та відстежувати динаміку змін у процесі професійної підготовки.

3. На основі узагальнення наукового доробку вчених та застосування методу експертного оцінювання виявлено й теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки: забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії; мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей; підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО; належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії; інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу

З метою реалізації кожної з педагогічних умов запропоновано комплекс заходів, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта та формування всіх компонентів трансверсальних компетентностей, що передбачають актуалізацію ціннісного ставлення аспірантів до розвитку трансверсальних компетентностей, орієнтацію освітнього процесу на розвиток їх внутрішньої мотивації та суб’єктності, використання інноваційних, діяльнісно орієнтованих форм і методів навчання, інтеграцію формальної та неформальної освіти, забезпечення індивідуальних освітньо-наукових траєкторій аспірантів, а

також підготовку науково-педагогічних працівників до впровадження відповідної методики.

4. Спроєктовано та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки, яка відображає логіку й внутрішню організацію означеного процесу і включає методологічно-цільовий (мета, завдання, методологічні підходи, принципи), суб'єктний (науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, які забезпечують освітній процес за ОНП, здобувачі третього рівня вищої освіти, наукові керівники аспірантів та роботодавці), змістово-технологічний (компоненти трансверсальних компетентностей, зміст та етапи професійної підготовки, різновиди навчально-пізнавальної діяльності, педагогічні технології з їх організаційними формами, методами, а також засоби навчання), результативний (критерії та відповідні показники, рівні сформованості трансверсальних компетентностей, результат – позитивні зрушення у рівнях сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта) блоки.

Розроблено методику формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки, що ґрунтується на реалізації низки обгрунтованих педагогічних умов і передбачає модернізацію змісту професійної підготовки майбутніх докторів філософії, використанні інноваційних педагогічних технологій (змішаного, дистанційного, ігрового, проблемного, проєктного навчання, тренінгові та кейс-технології тощо), методів (імітаційно-ігрових, інтерактивних, проблемно-пошукових, методу проєктів, кейс-методу, супервізії, фасилітації, портфоліо, мікровикладання, тьюторингу, наставництва тощо), форм (проблемних, фасилітованих, мінілецій, дебатів, дискусій, тренінгів, воркшопів, школи, презентацій тощо), засобів (цифрових інструментів, проблемно-розвивальних вправ, індивідуальних творчих завдань, кейсів, презентацій, відкритих онлайн курсів, платформ тощо), що

забезпечують активну участь здобувачів освіти в різних видах формальної й неформальної освіти та сприяють розвитку їхньої суб’єктності.

5. Здійснено експериментальну перевірку ефективності обґрунтованих педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки. Результати експерименту засвідчили суттєву позитивну динаміку в рівнях сформованості всіх компонентів трансверсальних компетентностей в експериментальних групах, що характеризується збільшенням кількості майбутніх докторів філософії, які продемонстрували високий інтегрований та достатньо-професійний рівні сформованості компонентів досліджуваної здатності, та одночасним зменшенням їх кількості з адаптивним та базовим рівнями.

Статистичний аналіз результатів педагогічного експерименту підтвердив об’єктивність змін. Емпіричні значення статистичного критерію Пірсона $\chi 2$ за показниками всіх компонентів трансверсальних компетентностей на кінець експерименту виявилися набагато вищими, що з достовірною ймовірністю 95 % підтвердило ефективність педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта в процесі професійної підготовки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні цифрових інструментів діагностики трансверсальних компетентностей, вивченні особливостей їх формування в умовах міждисциплінарної підготовки, а також адаптації запропонованої методики до інших галузей знань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: http://sum.in.ua/s/kryterij

2. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І., Козаков В. А. та ін. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. Київ : ІСДО,1993.

3. Ашеров А. Т., Логвіненко В. Г. Методи і моделі оцінки педагогічного впливу на розвиток пізнавальної самостійності студентів / Укр. інж.-пед. академія. Харків : УІПА, 2005. 164 с.

4. Береза В. О. Система творчих завдань з англійської мови як засіб формування критичного мислення майбутніх філологів : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2009. 19 с.

5. Бех І. Виховання особистості. У двох книгах. Київ : Либідь, 2003. Кн. І: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. 278 с.

6. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 111 с.

7. Білецька Г. А. Критерії, показники й рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука*. 2014. Вип. 2 (163). С. 19–24.

8. Борова Т. А., Ведь Т. М., Цайджин Чжанг. Формування трансверсальних компетентностей у студентів ЗВО на основі гібрідного навчання. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія «Педагогіка»*. 2022. Вип. 13 (25). https://doi.org/10.33296/2707-0255-13(25)-07

9. Братанич О. Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. … канд. пед. наук. Кривий Ріг, 2008.

10. Бурчак Л. В. Інноваційна діяльність майбутніх педагогів як чинник їхнього професійного зростання. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. Вип. 6 (20). С. 422–428.

11. Бурчак Л. В. Творчість як основа інноваційної діяльності майбутніх учителів. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка*. Київ, 2023. Вип. 10 (28). С. 88–96.

12. Бурчак Л. В. Теоретичні і методичні основи формування інноваційної компетентності майбутніх учителів біології в процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2025. 662 с.

13. Бурчак С. О. Теоретичні і методичні засади розвитку творчості майбутніх учителів математики в процесі фахової підготовки : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2021. 624 с.

14. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

15. Верітова О. С. Розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів вищої школи в процесі магістерської підготовки : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2019. 235 с.

16. Вітвицька С. Інноваційність у підготовці докторів філософії. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (16–17 квітня 2019 р., м. Суми). Суми, 2019. Т. 1. С. 101–104.

17. Вітвицька С. С. Моделювання як метод системного дослідження та проєктування освітнього простору у вищому навчальному закладі. *Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів* : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Видавець О. О. Євенок, 2019. С. 15–29.

18. Волкова Н., Лебідь О., Лавніков О. Розвиток комунікативних здібностей майбутніх докторів філософії з професійної освіти у цифрову добу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2025. № 5 (145). С. 69–89.

19. Волкова Н. П, Лебідь О. В., Коробейнікова Т. І. Розвиток соціальних навичок докторів філософії з професійної освіти: концептуальні підходи, методичний інструментарій. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 120–134.

20. Волкова Н. П., Олійник І. В. Теоретичні засади імплементації тренінгових технологій як інструменту формування рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх фахівців у контексті розвитку лідерського потенціалу. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 5 (35). С. 1024–[4.

21. Волкова Н., Олійник І. Формування у аспірантів навичок самоменеджменту та самрозвитку: коучинг і менторинг в умовах науково-викладацької практики і практики у педагогічній майстерні. *Наукові інновації та передові технології. (Серія «Управління та адміністрування», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*. 2025. № 7 (47). С. 1609–1623.

22. Гончаренко С. У. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі. Київ : Вища школа, 2003. 323 с.

23. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : ХГПК, 2000. 30 с.

24. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

25. Гриценко А. П., Ткаченко Н. М. Професійна підготовка вчителя нового покоління для об’єднаної Європи XXI століття та розвиток навичок майбутнього у молоді в освітньому. *Педагогічна академія: наукові записки*. 2025. № 14. https://doi.org/10.5281/zenodo.14801231

26. Гузенко О. В. Європейські підходи до формування кросдисциплінарних компетентностей у педагогічних працівників. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 5 (139). С. 465–475.

27. Гузенко О. В. Сучасні тенденції в організації навчання та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу: аналіз досвіду Європейського Союзу в контексті неформальної та інформальної освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2023. № 10 (134). С. 159–176.

28. Гузенко О. В. Формування трансверсальних компетентностей засобами неформальної освіти: виклики та можливості. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2024. № 6 (140). С. 171–186.

29. Донченко О. С. Розвиток професійної креативності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами арттерапії : дис. … канд. психол. наук: 19.00.07 / Бердянський державний педагогічний університет; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Бердянськ; Київ, 2018. 261 с.

30. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 412 с.

31. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 1996. 48 с.

32. Дубасенюк О. Підготовка докторів філософії у сфері педагогічної освіти. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін* : матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 16–17 квітня 2019 р.). Суми, 2019. Т. 1. С. 105–108.

33. Закон України «Про вищу освіту». *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2014. № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text

34. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII: станом на 3 вересня 2023 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text

35. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

36. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. С. 10–18.

37. Каплієнко А. І. Формування готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до командної роботи в умовах інклюзії : дис. … канд. пед. наук: 13.00.03 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2022. 246 с.

38. Києнко-Романюк Л. А. Розвиток критичного мислення студентської молоді як загальнопедагогічна проблема : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ, 2007. 235 с.

39. Ковальчук В. І. Технологія навчання дорослих на основі особистісно орієнтованого підходу: тренінг. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.

40. Ковальчук В. Формування індивідуальних стратегій навчання студентів засобами інноваційних педагогічних технологій. *Молодий вчений*. 2018. 12 (64). С. 100–102. https://doi.org/10.32839/2304-5809/2018-12-64-26

41. Ковальчук В., Щербак А. Впровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки студентів закладів вищої освіти. *Молодий вчений*. 2018. 3 (55). С. 543–547. URL: https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/5001

42. Козяр М. М., Козловська І. М. Науково-педагогічний словник. Львів : СПОЛОМ, 2011. 216 с.

43. Коломієць С. С., Синекоп О. С. Концепція створення освітньо-наукової програми підготовки за освітньо-науковим рівнем – доктор філософії (PhD). *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2014. Вип. 3–4. С. 5–11.

44. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В.Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

45. Конверський А. Є. Логіка : підручник. 2-ге вид., виправлене. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2017. 391 с. URL: http://philosophy.univ.kiev.ua/uploads/editor/Files/LIBRARY/KONVERSKII/1.pdf

46. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років. Київ, 2015. URL: https://ips.ligazakon.net/document/NT1078

47. Копусь О., Бабій О. Трансверсальні компетентності сучасного вчителя у ракурсі підготовки майбутніх педагогів до роботи в новій українській школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса, 2022. Вип. 2 (139). С. 30–35.

48. Коротяєв Б. І., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогічна філософія : колективна монографія / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.

49. Корякін О. О. Педагогічні умови розвитку конструктивного лідерства майбутніх магістрів гуманітарного профілю у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2018. 22 с.

50. Котова О. Г. Розвиток системи підготовки і атестації наукових і науково-педагогічних кадрів в Україні (1992–1998 рр.) : автореф. дис. … канд. наук з держ. упр.: 25.00.05. Київ, 2000. 20 с.

51. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

52. Кремень В. Г. Модернізація освіти в контексті інноваційних тенденцій розвитку суспільства. *Проблеми освіти у Польщі та в Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції* : зб. матеріалів міжнар. науково-практичної конференції (22–24 квітня 2009 р.) / за ред.: В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2009. С. 24–36.

53. Крос-секторальна експортна стратегія «Вдосконалення навичок» (дослідження): українською мовою / Міністерство економіки України. URL: http://surl.li/rlnat.

54. Курок В. П., Бурчак С. О., Бурчак Л. В. Формування інноваційної компетентності майбутніх педагогів: теоретичний аспект : монографія. Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. 218 с.

55. Курок В. П., Гриценко А. П., Ткаченко Н. М. Створення сприятливого інформаційного середовища підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. (8). Ел. вид. URL: https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/276/ DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13253435

56. Курок В. П., Химан Г. П., Курок О. О. Неформальна освіта як умова підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка, психологія, медицина*. 2025. № 10 (56). С. 599–612.

57. Лимар Л. Формування англомовної комунікативної академічної та фахової компетентності майбутніх докторів філософії галузі «Охорона здоров'я» засобами дистанційного навчання : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний медичний університет імені О. О. Богомольця. Київ, 2024. 478 с.

58. Линьова І. О. Підготовка та розвиток молодих дослідників в університеті на основі парадигми лідерства : навч. посіб. Київ : Пріоритети, 2016. 40 с.

59. Линьова І. Оцінювання якості підготовки докторів філософії в контексті євроінтеграції. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали*. Київ, 2018. Ч. 1. С. 157–168.

60. Литвин А. В., Мацейко О. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 56.

61. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія. Слов'янськ, 2010. 148 с.

62. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 13–25.

63. Лузан П. Г. Теорія і методика формування навчально-пізнавальної активності студентів. Київ : Нац. аграр. ун-т, 2004. 272 с.

64. Лузан П. Г., Сопівник І. В., Виговська С. В. Методологія та організація науково-педагогічних досліджень : підручник. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 491 с.

65. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. Київ : Слово, 2015. 632 с.

66. Матвієнко О., Попова Л. Формування наскрізних компетентностей у процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Журнал Прикарпатського університету імені Василя Стефаника*. 2022. 9 (1). С. 227–236.

67. Меняйло В. І. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх докторів філософії до дослідницько-інноваційної діяльності : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Запорізький національний університет. Запоріжжя, 2020. 767 с.

68. Методика навчання. Вікіпедія: вебсайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Методика_навчання

69. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. Київ : МОН України, 2020. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/vishcha-osvita/2025/03/27/nakaz-mon-512-vid-27-03-2025.pdf

70. Моделювання професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграційних процесів : монографія / за ред. С. С. Вітвицької. Житомир : Вид. О. О. Євенок, 2019. 304 с.

71. Муромець В. Г. Управлінські детермінанти формування загальних компетентностей у здобувачів третього рівня вищої освіти. *Scientific Journal Virtus*. 2018. № 29. С. 52–55.

72. Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня освітньо-наукової програми

«Теорія і методика вищої освіти» спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки / укладачі: В. Курок, Н. Ткаченко. Глухів, 2024. 56 с.

73. Наскрізна програма практичної підготовки здобувачів вищої освіти третього (освітньо-наукового) рівня освітньо-наукової програми «Теорія і методика професійної освіти» спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) / укладачі: В. Ковальчук, Н. Ткаченко. Глухів, 2023. 50 с.

74. Ничкало Н. Г. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. 2-е вид., доп. Черкаси : Вибір, 2002. 322 с.

74. Ничкало Н. Неперервна професійна підготовка як філософська та педагогічна категорія. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2001. Вип. 1. С. 9–22.

75. Овдійчук В. А. Розвиток критичного мислення майбутніх учителів інформатики у процесі фахової підготовки : дис. … д-ра філософії: 011 / Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. Хмельницький, 2024. 324 с.

76. Олійник І. В. Використання коучинг-технології у процесі формування дослідницької компетентності у майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2019. № 1 (17). С. 158–168.

77. Олійник І. В. Портфоліо аспіранта як ефективний інструмент формування дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології* : міжнар. наук.-практ. конф. (м. Запоріжжя, 8–9 лютого 2019 р.). Запоріжжя, 2019. С. 71–73.

78. Освітньо-наукова програма «Професійна освіта» третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта спеціалізацією Теорія та методика професійної освіти галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Київ: ІПТО. 2020 URL: https://ivetua-my.sharepoint.com/personal/info_ivet_edu_ua/_layouts/15/onedrive.aspx?id=%2Fpersonal%2Finfo%5Fivet%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2FIPO%5Fwordpress%

5Fdok%2Fprograms%2FOP%5F2020%2F%5FPhD%5F2020%5F18%5F05%2Epdf&parent=%2Fpersonal%2Finfo%5Fivet%5Fedu%5Fua%2FDocuments%2FIPO%5Fwordpress%5Fdok%2Fprograms%2FOP%5F2020&ga=1

79. Освітньо-наукова програма «Теорія і методика вищої освіти» третього (освітньо-наукового) рівня на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка. URL: https://drive.google.com/file/d/1mzgvWn4chhv0SQQ2gNjapvYzcHT0O1X8/view

80. Освітньо-наукова програма «Позашкільна освіта» третього (освітньо-наукового) рівня на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Київ: УДУ імені Михайла Драгоманова. URL: https://udu.edu.ua/images/data_file/viddil_aspirant/Programy_vstypy_2023/Osvitna_programa_pozashkilna_OSVITA.pdf

81. Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. Тернопіль: Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. 2020. URL: https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osvitni_prohramy/PhD/011_osvitni_nauky_2020_2021.pdf

82. Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Ізмаїл: Ізмаїльський державний гуманітарний університет. URL: http://idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/06/opp-2021.pdf

83. Освітньо-наукова програма «Освітні, педагогічні науки» третього (освітньо-наукового) рівня за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. URL:

https://sspu.edu.ua/images/2021/docs/opp/onp_osvitni_pedagogichni_nauki_2021_b1817.pdf

84. П’ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень : підручник. Київ : ЦП «Компринт», 2016. 491 с.

85. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

86. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібник / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. Київ : А.С.К., 2003. 240 с.

87. Плохута І. Розвиток діагностувальної компетентності майбутніх докторів філософії в процесі освітньо-наукової підготовки : дис. … д-ра філософії: 011 / Національний університет оборони України. Київ, 2023.

88. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ, 2004. С. 66–72.

89. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. Київ, 2005. № 1. С. 65–69.

90. Портал офіційної статистики. URl: https://ukrstat.gov.ua/

91. Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності: постанова Кабінету Міністрів України від 30.12.2015 № 1187. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1187-2015-%D0%BF#Text

92. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Кабінету Міністрів від 23.11.2011 № 1341: станом на 10 квітня 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text

93. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої та фахової передвищої освіти: постанова Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text

94. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): постанова Кабінету Міністрів від 23 березня 2016 р. № 261: станом на 10 квітня 2026 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text

95. Про затвердження професійного стандарту «Викладач закладу вищої освіти»: наказ МОН від 16.10.2024 року № 1466. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/93388/

96. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 012 Дошкільна освіта для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: наказ МОН від 20.07.2022 № 647. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/87074/

97. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 013 Початкова освіта для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти : наказ МОН від 06 червня 2022 року № 525. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/91887/

98. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти: наказ МОН від від 26 червня 2024 року № 924. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/92635/

99. Про затвердження Стратегії людського розвитку: Указ Президента України від 02.06.2021 № 225/2021. URL: https://www.president.gov.ua/documents/2252021-39073

100. Про затвердження Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 23.02.2022 № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/go/286-2022-%D1%80

101. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № 38–39. Ст. 380. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text.

102. Про схвалення Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року: розпорядження Кабінету Міністрів України від 10.07.2019 № 526-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80

103. Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти». https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/93388/

104. Радкевич В. О. Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання. *Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання* : матеріали звітної науково-практичної конференції. Київ, 2012. № 1. С. 5–12.

105. Радкевич В. О. Сучасна концепція розвитку професійної освіти України у контексті європейських стратегій. *Edukacja zawodowa i ustawiczna : polsko-ukraiński rocznik naukowy*. 2018. № 3. С. 385–394.

106. Регейло І. Ю. Тенденції підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у XX – на початку XXI століття : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 39 с.

107. Семигіна Т., Рашкевич Ю. Мікрокваліфікації як освітній тренд та виклик для вищої освіти. *Університети і лідерство*. 2023. № 16. С. 77–89. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/univlead_2023_16_8

108. Сидорчук Н. Г. Шляхи оновлення підготовки докторів філософії на засадах компетентнісної парадигми. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 2 (88). С. 249–253.

109. Сидорчук Т. Г. Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920-ті–1970-ті роки) : автореф. дис. … канд. іст. наук: 07.00.01. Запоріжжя, 1998. 20 с.

110. Сисоєва С. О. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті : монографія. Київ : ВІПО, 2001. 502 с.

111. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень : підручник. Рівне : Волинські обереги, 2013. 360 с.

112. Скакун Н. Розвиток креативності майбутніх учителів біології у процесі фахової підготовки : дис. … д-ра філософії: 011 / Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2021. 295 с.

113. Словник української мови в 11 т. URL: http://sum.in.ua/

114. Словник української мови: в 11 т. / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1976. Т. 7.

115. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 221 с.

116. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.

117. Спірін О. М., Носенко Ю. Г., Яцишин А. В. Сучасні вимоги і зміст підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2016. Т. 56, № 6. С. 219–239.

118. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

119. ATS2020 «Assessment of Transversal Competencies». URL: https://www.facebook.com/profile.php?id=100063580780909#

120. Сугак Л. А. Місце і роль спецкурсів і семінарів у професійній підготовці студентів. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2009. Вип. 13. С. 145–149.

121. Таланова Ж. В. Підготовка фахівців найвищого освітнього рівня в умовах глобалізації: аналіз світового досвіду : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 478 с

122. Твердохліб Н. Розвиток креативності майбутніх учителів музичного мистецтва в педагогічних коледжах : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2018. 273 с.

123. Тернопільська В., Дерев'янко О. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2012. № 31. С. 264–267.

124. Ткаченко Н. М. Неперервна освіта в контексті сучасних соціально-економічних трансформацій. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу* : збірник матеріалів міжнародного форуму, Київ, 16 лютого 2023 р. / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 110–111. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/2840

125. Ткаченко Н. М. Оновлення підходів до розвитку людських ресурсів освітньої галузі як вимога часу. *Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій* : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (13 травня 2022 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2022. С. 265–267. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/2841

126. Ткаченко Н. М. Освітній компонент «Наукова англомовна комунікація» як інструмент підвищення якості інтернаціоналізації освітніх програм третього (освітньо-наукового) рівня. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму, Київ, 27 жовтня 2022 р. / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 574–576.

127. Ткаченко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2020. 617 с.

128. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. До проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів вишів у процесі їх підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Наукові інновації та передові*

технології. 2023. № 10 (24). С. 718–731. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-718-731

129. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5 (7). С. 130–143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143

130. Топольник Я. В. Система інформаційно-комунікаційної підтримки наукових досліджень майбутніх магістрів і докторів філософії в галузі освіти : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Слов'янськ, 2019. 635 с.

131. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Шлях освіти*. 2011. № 2. С. 11–15.

132. Шкабаріна М. А. Розвиток педагогічної креативності майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення фахових дициплін : дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Міжнародний екон.-гуманіт. ун-т ім. акад. С. Дем'янчука; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Рівне, 2018. 279 с.

133. Що таке метод, методика, методологія? Словопедія: вебсайт. URL: http://slovopedia.org.ua/32/53404/31375.html

134. Юань Веньцзін. Емоційний інтелект як трансверсальна компетентність педагога та основа його професійної успішності. *Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка* : збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції (м. Глухів, 23–24 травня 2023 року). Глухів, 2023. С. 21–23. URL: https://drive.google.com/file/d/1IfARLx6-zyvXDJqo1TMt9W6ZSjjj1Ino/view

135. Юань Веньцзін. Методика реалізації педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки : методичні рекомендації / за заг. ред. Н. М. Ткаченко. Глухів, 2026. 126 с.

136. Юань Веньцзін. Моделювання процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі

«Освіта» у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2024. (10). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13857316

137. Юань Веньцзін. Можливості неперервної освіти щодо розвитку трансверсальних компетентностей фахівців освітньої галузі. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально турбулентного світу* : збірник матеріалів міжнародного форуму (Київ, 16 лютого 2023 р.) / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 132–133. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39217

138. Юань Веньцзін. Підготовка майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта/Педагогіка» на третьому рівні вищої освіти: сучасні виклики. *Інновації в науці: сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (4 квітня 2024 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. С. 108–110. https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3028

139. Юань Веньцзін. Принципи формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (м. Київ, 27 жовтня 2022 р.) / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 186–188. URL: https://api.man.gov.ua/api/assets/man/3d1a9afb-36d3-41d6-9dee-81f0081afbc8/

140. Юань Веньцзін. Про результати впровадження методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки у ЗВО. *Інновації в науці: сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (23 квітня 2026 року, м. Суми). Суми, 2026. С. 138-142. URL:

https://docs.google.com/document/d/1zbWjrTO5o7aMH3gWYxnV4WmdHHJQHZ83/edit

141. Юань Веньцзін. Розвиток критичного мислення майбутніх докторів філософії в галузі «Освіта» у процесі підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Освіта і наука XXI століття* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти, аспірантів і молодих учених / за заг. ред. Г. В. Луценка. Глухів, 2025. Ч. 2. С. 52–54.

142. Юань Веньцзін. Розвиток трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів закладів вищої освіти на третьому рівні вищої освіти. Інновації в науці: сучасний вимір: матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (10 квітня 2025 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. 142-145. URL: https://drive.google.com/file/d/191qwE3J9lVHDeEP_dCnqMxyDnem0KBz_/view

143. Юань Веньцзін, Ткаченко І. Педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки: методика виявлення. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2023. Вип. 2 (52). С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-164-170

144. Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності в транснаціональному освітньому просторі: європейський контекст. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій* : матеріали VII міжнародної науково-практичної інтернетконференції (м. Слов'янськ, м. Дніпро, 06–07 грудня 2023 року) / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2023. С. 293–295.

145. Юань Веньцзін. Трансверсальність як освітня парадигма. *Освіта і наука XXI століття: молодіжний вимір* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти

та молодих учених (м. Глухів, 14 квітня 2022 року). Глухів, 2022. С. 19–21. URL: https://drive.google.com/file/d/197--HsoKoi7l-exbxqL_2opQZ3ct2Gsp/view

146. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2000. 400 с.

147. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 560 с. URL: http://eduknigi.com/ped_view.php?id=67

148. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців в системі вищої освіти. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Київ : НаУКМА, 2007. Т. 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. С. 3–8.

149. 2015 ERI-Net regional study on transversal competencies in education policy and practice (Phase III): preparing and supporting teachers in the Asia Pacific to meet the challenges of twenty-first century Learning; regional synthesis report. UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific. 2016, 99. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246852

150. Antonenko H., Lemesheva N., Zborchyi A., Sobolieva S., Hrytsenko A. Innovative Approaches to the Use of Interactive Technologies in Higher Military Education to Enhance the Cultural Competence of Students (Cadets). *Periodicals of Engineering and Natural Sciences*. 2025.Vol. 13, № 1. Pp. 195–206.

151. Ashonibare AA. Doctoral education in Europe: models and propositions for transversal skill training. *Studies in Graduate and Postdoctoral Education*. 2023. Vol. 14, № 2. Pp. 164–170. URL: https://doi.org/10.1108/SGPE-03-2022-0028

152. Balcar J., Janickova L., Filipova, L. What general competencies are required from the Czech labour force? *Prague Econ. Pap*. 2014. № 2. Pp. 250–265.

153. Belchior-Rocha H., Almeida F., Casquilho I., Ferreira J. Preparing students to apply transversal skills – a case study in higher education. *EDULEARN Proceedings*. 2017. 17. Pp. 4156–4163. URL: https://doi.org/10.21125/edulearn.2017.1893

154. Beraza Garmendia J. M. Development of transversal competences in dual training in the degree in BA. *Journal of Management and Business Education*. 2023. 6 (1). Pp. 96–121. URL: https://doi.org/10.35564/jmbe.2023.0006

155. Best practices for project-based learning. Teacher's Handbook. URL: https://www.aalto.fi/en/teachers-handbook/best-practices-for-project-based-learning

156. Care E., Luo R. Assessment of Transversal Competences. Policy and Practice in Asia-Pacific Region. Bangkok : UNESCO Bangkok, 2016. 50 p. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002465/246590E.pdf

157. Care E., Vista A., Kim H. Assessment of transversal competencies: Current tools in the Asian region. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368479

158. Cedefop and P. Tissot, Terminology of vocational training policy- A multilingual glossary for an enlarged Europe. Cedefop, Luxembourg, 2004; European Commission. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 10 November 2005 on key competences for lifelong learning. 2006. URL: http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2005/EN/1-2005-548-EN-F1-1.Pdf

159. Cedefop and P. Tissot. Glossary on identification, assessment and recognition of qualifications and competences and transparency and transferability of qualifications. in: cedefop; Bjørnåvold, J. Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal. Cedefop Reference Series. Luxembourg, 2000. URL: https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261707/CEDEFOP_Glossary-Quality_in_education_and_training.pdf/0ab059c0-8fcd-4061-90c7-a5e4a845d7b0

160. Cedefop B. J. Making learning visible: identification, assessment and recognition of non-formal learning in Europe. Cedefop Publication series. Luxembourg, 2000. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/3013#group-details

161. Cedefop European Commission. Transversal skills. URL: https://www.cedefop.europa.eu/en/tools/vet-glossary/glossary/transversale-faehigkeiten-und-kompetenzen

162. Cedefop. Transversal skill gaps. URL: https://skillspanorama.cedefop.europa.eu/en/indicators/transversal-skills-gaps

163. Cernușca L., Csorba L. M., Cilan T. F.. Perceptions regarding the Hard and Soft Competencies necessary to access the Romanian Labor Market. *Journal of Economics and Business Research*. 2017. XXIII. № 1. Pp. 23–42. https://uav.ro/jour/index.php/jebr/article/view/892

164. Conference Board of Canada. Employability Skills. URL: http://www.conferenceboard.ca/topics/education/learning-tools/employability-skills.aspx

165. Council of the European Union. Council recommendations of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7

166. Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning. URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences?utm_source=chatgpt.com

167. De Bruijn E. Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. Teach Teaching. 2012. 18 (6). Pp. 637–653. https://doi.org/10.1080/13540602.2012.746499

168. Decree 246/2003. Aproving the Statute of Universitat de Barcelona. 2003. October 8. URL: https://www.ub.edu/web/ub/galeries/documents/universitat/estatut_ub_dogc3993_2003- 10-22.pdf

169. Delors J. Learning: The Treasure Within. Paris : UNESCO, 1996.

170. DocTalent4EU project. URL: https://uni-foundation.eu/project/doctalent4eu/

171. Doctoral Skills Development Programme. URL: https://www.ucl.ac.uk/human-resources/organisational-development/researcher-development/doctoral-skills-development-programme

172. Dowsett Julie & Lacey Seán (2023): Optimising online transversal skills delivery in STEM doctoral education, Irish Educational Studies, https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2174574

173. Economou Anastasia. Research Report on Transversal Skills Frameworks. ATS2020 – Assessment of Transversal Skills. 2020. URL: www.ats2020.eu

174. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656

175. EGPLN. Transversal skills. URL: http://www.elgpn.eu/elgpndb/view/251

176. ESCO. ESCO – Development of Skills. URL: https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/skills-development_en

177. Euler D. Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Gütersloh : Bertelsmann Stiftung, 2013.

178. EURECA-PRO Transversal Skills Week. URL: https://www.eurecapro.eu/transversal-skills-week/

179. European Charter for Researchers та Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. URL: https://euraxess.ec.europa.eu/sites/default/files/am509774cee_en_e4.pdf

180. European Commission. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017.

181. European Commission. Europe 2030 Strategy: A sustainable Europe by 2030. Brussels, 2019.

182. European Commission. European Qualification Framework for lifelong learning. URL: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf

183. European Commission. Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions. 2013. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/reports/modernisation_en.pdf

184. European Union. ET2020 Working Group on Transversal Skills, 2014–2015. 2014. URL: http://www.seecel.hr/et-2020-working-group-on-transversal-skills

185. Ferreras J. M., Wagenaar R. Tuning educational structures in Europe: final report, phase one. 2003.

186. Gallivan M., Truex D., Kvasny L. Changing patterns in IT skill sets 1988–2003. *The DATABASE for Advances in Information Systems*. 2004. 35 (3). Pp. 64–87. https://doi.org/10.1145/1017114.1017121

187. Griethuijsen V., Ralf ALF, Kunst EM, van Woerkom M, Wesselink R, Poell RF (2019) Does implementation of competence-based education mediate the impact of team learning on student satisfaction? J Vocat Educ Train 71(1):1–20. https://doi.org/10.1080/13636820.2019.1644364

188. Gwang-Jo Kim. Regional Study on Transversal Competencies In Education Policy And Practice (Phase I) 2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERINet). Published in 2015 by UNESCO. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002319/231907E.pdf

189. Hanesová D. Development of Transversal Competences: A Current Challenge in Teacher Education. *Kwartalnik Pedagogiczny*. 2022. 66/4. Pp. 71–91. https://doi.org/10.31338/2657-6007.kp.2021-4.4

190. International standard classification of education. Fields of education and training 2013(ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions. UNESCO Institute for Statistics. 2015. http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-179-5-en

191. INVEST Transversal Courses for PhD. URL: https://virtualcampus.invest-alliance.eu/Site/Home/StudyProgramInfo?link=15-phdtr1invest-transversal-courses

192. Jaganathan P., Pandian A., Subramaniam I. Language Courses, Transversal Skills and Transdisciplinary Education: A Case Study in the Malaysian University. *International Journal of Educational Research*. 2014. 2. Pp. 1–10.

193. Järvi T. Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. J VocatEduc Train. 2012. 64 (3). Pp. 365–377. https://doi.org/10.1080/13636820.2012.691538

194. Jiang P., Akhter S., Azizi Z., Gheisari A. and Kumar T. Exploring the role of content and language integrated learning approach in developing transversal skills in university students with respect to the mediating role of emotional intelligence. *Front. Psychol*. 2022. 13:988494. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.988494

195. González Julia and Wagenaar Robert. Tuning Educational Structures in Europe – Final Report Pilot Project Phase 1. 2008. 317 p.

196. KEYSTART2WORK. Project website. URL: https://www.keystart2work.eu/en/about

197. Kovalchuk V., Prylepa I., Chubrei O., Marynchenko I., OpanasenkoV., Marynchenko Y. Development of Emotional Intelligence of Future Teachers of Professional Training. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. 2022. 14 (1). Pp. 39–51. https://doi.org/10.9756/INT-JECSE/V14I1.221006

198. Kovalchuck V., Vorotnykova İ. E-Coaching, E-Mentoring for Lifelong Professional Development of Teachers within the System of Post-Graduate Pedagogical Education. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2017. 18 (3). Pp. 214–227. https://doi.org/10.17718/tojde.328956

199. Kurok V., Kurok R., Burchak L., Burchak S., Khoruzhenko T. Pedagogical conditions for developing the creativity of future teachers in the process

of their professional training. *Amazonia Investiga*. 2023. 12 (69). Pp. 183–193. https://doi.org/10.34069/AI/2

200. Kurok V., Tkachenko N., Burchak S., Kurok R., Burchak L. Developing Intending Teachers' Creativity in the Process of Their Professional Training in the Context of Educational Transformations. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala.* 2022. № 14 (1). Pp. 246–262.

201. Kurok V., Kashubiak I., Maksymenko L., Pushchyna I., Chumak T. Modern tools to enhance the effectiveness of distance learning in conditions of digitalization. *AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research*. 2024. 14/01-XL. Pp. 87–91.

202. Larraz N., Vázquez S., Liesa M. Transversal skills development through cooperative learning. *Training teachers for the future*. *On the Horizon*. 2017. Vol. 25, № 2. Pp. 85–95. doi: https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004

203. Landaeta, Patricio Rojas, Cristóbal Durán. Concept and Practice of Dissensus in Félix Guattari's Ecosophy. Revista de Filosofía Aurora. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=673377571005DB

204. Macianskiene N. Development Of Transversal Skills In Content And Language Integrated Learning Classes. *European Scientific* Journal, ESJ. 2016. 12 (1). P. 129. https://doi.org/10.19044/esj.2016.v12n1p129

205. Martins H., A. Freitas A., Direito I., Salgado A. Engineering the future: transversal skills in Engineering Doctoral Education. *2021 4th International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*. Lisabon, Portugal, 2021. Pp. 1–6. doi: 10.1109/CISPEE47794.2021.9507210

206. Merdzhanova Y. Transversal competences of the student – e case study. *Annual journal of SU «St. Kliment Ohridski»*. 2002. Pp. 97–141.

207. Moingeon B. Transversal management: how to break out organizational silos_2017. URL: https://www.linkedin.com/pulse/transversal-management-how-break-out-organizational-silo-moingeon

208. Niemi H., Isopahkala-Bouret U. Persistent Work for Equity and Learning: Finnish Education in Transition. *Journal of Education Policy*. 2015.

209. Niemi H., Isopahkala-Bouret U. Lifelong learning in Finnish society – An analysis of national policy documents. *International Journal of Continuing Education and Lifelong Learning.* 2012. 5(1). Pp. 43–63.

210. Nugraha N., Purnamasari I., Tanuatmodjo H. Interaction between the Type of School and Learning Outcomes in Student's Soft Skills Enhancement through Cooperative Learning Model (Quasi Experiment on Vocational Studentsin Bandung). *Procedia Soc Behav Sci*. 2016. 219. Pp. 838–845. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.078

211. OECD. The Future of Education and Skills: Education 2030. Paris : OECD Publishing, 2019.

212. OECD. The Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030. URL: https://www.oecd.org/education/2030/learning/

213. Oleškevičienė Giedrė Valūnaitė, Puksas Andrius, Gulbinskienė Dalia, Mockienė. Liudmila. Student Experience on the Development of Transversal Skills in University Studies. *Pedagogika*. 2019. (1). Pp. 63–77. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=805941

214. Pârvu I., Ipate D.M. The partnerships between universities – Representatives of the labor market: A solution to improve the professional relevance of university graduates. *In Proceedings of the 4th World Congress on the Advancement of Scholarly Research in Science, Economics, Law & Culture*. Addleton Academic Publishers: New York, NY, 2010. Pp. 145–152.

215. Qingdao Declaration, 2015: Seize Digital Opportunities, Lead Education Transformation. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233352?posInSet=1&queryId=ee47e917-698a-4b63-a142-32ff23815743

216. Raatikainen E., Konkka J., Rantala-Nenonen K. Developing transversal skills in higher education in Finland. *Higher Education, Skills and Work-based Learning*. 2025. Vol. 15 № 3. Pp. 516–528. https://doi.org/10.1108/HESWBL-06-2024-0153

217. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London : H. K. Lewis, 1984.

218. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32006H0962

219. Rodrigues J. C., Freitas A., Garcia P., Maia C. and Pierre-Favre M. Transversal and transferable skills training for engineering PhD/doctoral candidates. *3rd International Conference of the Portuguese Society for Engineering Education (CISPEE)*. Aveiro, Portugal. 2018. Pp. 1–6. https://doi.org/10.1109/CISPEE.2018.8593472

220. Salzburg Principles. URL: https://www.eua.eu/publications/positions/salzburg-ii-recommendations.html?utm_source=chatgpt.com

221. Sartre J. P. The Transcendence of the Ego: An Existentialist Theory of Consciousness (Trans. F. Williams and R. Kirkpatrick). New York : Hill and Wang, 1991.

222. Schleicher A. Education World Forum: Skills for the 21st Century. Paris : OECD Publishing, 2018.

223. Schrag Calvin O. The Resources of Rationality: A Response to the Postmodern Challenge (1992)

224. Serafin Cestmir. Digital Literacy in Transversal Competences of Future Teachers. 2022. R&E-SOURCE, P. 24. https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS24.a1109

225. Sipii V., Deshchenko O., Honcharova N., Hrytsenko A., Hrytsiuk O. Analysis of the prospects for the development of soft skills in future education: trends and risks [Análise das perspectivas de desenvolvimento de competências transversais na educação do futuro: tendências e riscos]. *Conhecimento & Diversidade*. Niterói, 2024. V. 16, n. 44 out./dez. Pp. 107–128.

226. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). K.: CS Ltd., 2015. 32 p. URL: https://naqa.gov.ua/wp-

content/uploads/2019/07/Final-Standards-and-Guidelines_UA201511_press_20151106.pdf

227. Gibb Stephen. Soft Skills Assessment; Theory Development and The Research Agenda. *International Journal of Lifelong Education*. 2014. 33 (4). Pp. 455–471.

228. Tayah M. J. Skills development and recognition for domestic workers across borders. 2016. URL: https://www.academia.edu/27957555/Skills_development_and_recognition_for_domestic_workers_across_borders

229. The Catalogue of Transversal Competences. Key for Employability. URL: http://www.keystart2work.eu/images/docs/o2-catalogue/O2_Catalogue_EN.pdf

230. The Secret of Finnish Education: Phenomenon-Based Learning. One-Week Course. URL: https://www.teacheracademy.eu/course/phenomenon-based-learning/

231. Tkachenko N., Kovalchuk V., Yuan Wenjing. 21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis. *Society. Integration. Education* : Proceedings of the International Scientific Conference. 2023. Vol. I, May 26th. Pp. 395–405 (ISSN 1691-5887, eISSN 2256-0629). https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169

232. Transversal Skills Courses (EPFL). URL: https://www.epfl.ch/education/phd/doctoral-studies-structure/doctoral-courses/transferable-skills-courses/

233. Transferable skills – Doctoral School, Ghent University. URL: https://www.ugent.be/doctoralschool/en/doctoraltraining/programme/transferableskills.htm

234. Transferable skills training improves doctoral programmes (DocEnhance). URL: https://cordis.europa.eu/article/id/445192-transferable-skills-training-improves-doctoral-programmes

235. Transversal training courses (Universitat de Lleida). URL: https://www.doctorat.udl.cat/en/formacio-investigadora/pla-de-formacio/cursos/index.html

236. Tsankov N. The transversal competence for problem-solving in cognitive learning. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*. 2018. 6 (3). Pp. 67–82. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1803067T

237. Tsankov N. Development of transversal competences in school education (A didactic interpretation). *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*. 2017. 5. Pp. 129–144. https://doi.org/10.5937/ijcrsee1702129T

238. UNESCO-UNEVOC: TVETipedia Glossary – Transversal Skills. URL: https://-unevoc.unesco.org/go.php?q=TVETipedia+glossary+A-Z&filt=all&id=577

239. Valentieva T., Pak A., Lebid O., Volkova N., Karpova M. The use of innovative technologies for teaching the humanities. *Amazonia Investiga*. 2024. № 13 (73). Pp. 177–186.

240. Valūnaitė Oleškevičienė G., Puksas A., Gulbinskienė D., Mockienė L. Student Experience on the Development of Transversal Skills in University Studies. *Pedagogika*. 2019. 133 (1). Pp. 63–77. https://doi.org/10.15823/p.2019.133.4

241. Vicent L., Avila X., Riera J., Badia D., Anguera J., Montero J. A. Appropriateness of e-learning resources for the development of transversal skills in the new European Higher Education Area. *Proceedings. Frontiers in Education. 36th Annual Conference*. San Diego, CA, USA, 2006. Pp. 6–11. https://doi.org/10.1109/FIE.2006.322671

242. VISKA PROJECT. VISKA Erasmus + K3 Project website. URL: www.viskaproject.eu

243. Vitae Researcher Development Framework. https://vitae.ac.uk/vitae-researcher-development-framework/

244. Volkova N., Zinukova N., Vlasenko K., Korobeinikova T. Development and mastery of soft skills among graduate students. *Ukrainian journal of Educational Studies and Information Technology*. 2022. Vol. 10, Issue 4. URL: https://uesit.org.ua/index.php/itse/article/view/369

245. Welsch W. Unsere postmoderne Moderne. Berlin, Akademie Verlag GmbH, 2002. 346 p.

246. Wilkinson L. C. Learning language and mathematics: A perspective from linguistics and education. *Linguistics and Education*. 2019. Issue 49. Pp. 86–95.

247. Yang Y. T. Virtual CEOs: a blended approach to digital gaming for enhancing higher order thinking and academic achievement among vocational high school students. *Comput Educ*. 2015. 81. Pp. 281–295. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.004

248. Yuan Wenjing. Case study for forming leadership of future higher school teachers. *The 21st Century Challenges in Education and Science* : матеріали XII науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами, м. Глухів, 18–19 травня 2024 р. / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Вип. 12. Глухів, 2024. С. 158–160. URL: http://46.201.250.252/handle/123456789/3064

249. Zadorina O., Burchak L., Panas O., Ardelian O., Apalat H. Shaping the Competencies of the Future: The Importance of Developing Soft Skills in Higher Education. *Cadernos De Educação Tecnologia E Sociedade*. 2023. 16 (2). Pp. 361–371. https://doi.org/10.14571/brajets.v16.n2.361-371

ДОДАТКИ

Додаток А

Матриця відповідності освітніх компонентів і трансверсальних компетентностей

(на прикладі ОНП Глухівського НПУ ім. О. Довженка 2021 року вступу)

Скорочення та умовні позначення:

Для аналізу узагальнено використано такі ключові трансверсальні компетентності:

***ТК1** – критичне та системне мислення;*
***ТК2** – дослідницька компетентність;*
***ТК3** – комунікативна (українською та іноземною мовами);*
***ТК4** – цифрова компетентність;*
***ТК5** – командна робота та лідерство;*
***ТК6** – креативність та інноваційність;*
***ТК7** – самоорганізація, автономія, академічна доброчесність*

✔ *– чіткі ознаки формування компетентності;*
△ *– потенційні можливості формування;*
– – відсутні характерні зв'язки

Назва освітнього компонента	**Трансверсальні компетентності**						
	ТК1	**ТК2**	**ТК3**	**ТК4**	**ТК5**	**ТК6**	**ТК7**
4. Обов'язкові							
Філософія науки	✔	△	△	–	–	✔	✔
Управління проєктами та інтелектуальна власність	△	✔	△	△	✔	△	✔
Наукова комунікація українською мовою	✔	△	✔	–	△	△	✔
Наукова англомовна комунікація	✔	△	✔	△	△	△	✔
Технологія наукових досліджень	✔	✔	△	△	–	△	✔
Організація освітнього процесу у ЗВО	△	△	△	–	✔	△	✔

Цифрові технології в наукових дослідженнях	△	✔	△	✔	–	△	✔
Педагогічна практика у ЗВО	△	△	✔	△	✔	△	✔
Науково-педагогічна практика	△	✔	✔	△	✔	✔	✔
5. **Вибіркові (приклади з каталогу)**							
Технології e-learning	△	△	△	✔	–	△	✔
Професійна мобільність і кар’єра	△	–	△	–	✔	✔	✔
Основи наукометрії	✔	✔	△	✔	–	–	✔
Світові системи вищої освіти	✔	△	△	–	–	△	✔
Інноваційні процеси в освіті	✔	△	△	△	△	✔	✔
Комунікативна компетентність викладача	△	–	✔	△	✔	△	✔
Професійний розвиток педагога	△	–	△	–	△	△	✔
Цифрові комунікації в глобальному просторі	△	–	✔	✔	△	△	✔

Додаток Б

ОПИТУВАЛЬНИК
«Трансверсальні компетентності майбутніх докторів філософії: усвідомлення, готовність і педагогічна практика викладачів ЗВО»

Шановні колеги!

Опитування проводиться з метою вивчення стану усвідомлення викладачами та науковими керівниками аспірантів необхідності формування трансверсальних компетентностей у майбутніх докторів філософії, а також з'ясування рівня їхньої готовності та практик педагогічної реалізації. Отримані результати будуть використані в узагальненому вигляді виключно з науковою метою.

І. Загальна інформація (соціально-професійний профіль)

1. Ваша посада (можна обрати кілька варіантів):
   ☐ професор
   ☐ доцент
   ☐ старший викладач
   ☐ викладач
   ☐ науковий керівник аспірантів
   ☐ інше (вкажіть) _____
2. Науковий ступінь:
   ☐ доктор наук
   ☐ доктор філософії (PhD)
   ☐ кандидат наук
3. Галузь знань / спеціальність: _____
4. Педагогічний стаж у ЗВО:
   ☐ до 5 років
   ☐ 6–10 років
   ☐ 11–20 років
   ☐ понад 20 років
5. Досвід роботи з аспірантами третього рівня освіти:
   ☐ маю досвід викладання освітніх компонентів
   ☐ здійснюю наукове керівництво
   ☐ поєдную обидві ролі
   ☐ не маю системного досвіду

ІІ. Усвідомлення сутності та значущості трансверсальних компетентностей

6. Наскільки Ви обізнані з поняттям «трансверсальні компетентності»? (за шкалою від 1 до 5, де 1 – не обізнаний(а), 5 – добре обізнаний(а))
   1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
7. Які терміни Ви вважаєте синонімічними або близькими до поняття «трансверсальні компетентності»?
   ☐ soft skills
   ☐ transferable skills
   ☐ ключові компетентності
   ☐ міждисциплінарні компетентності
   ☐ інше (вкажіть) _____
8. Наскільки, на Вашу думку, формування трансверсальних компетентностей є необхідним для майбутніх докторів філософії?
   ☐ абсолютно необхідним
   ☐ радше необхідним
   ☐ частково необхідним
   ☐ не є пріоритетним
   ☐ важко відповісти
9. Які трансверсальні компетентності Ви вважаєте найбільш значущими для аспірантів? (оберіть до 5)
   ☐ критичне мислення
   ☐ креативність
   ☐ академічна доброчесність
   ☐ комунікація (усна / письмова / академічна)
   ☐ міжкультурна компетентність
   ☐ робота в команді
   ☐ лідерство
   ☐ емоційний інтелект
   ☐ здатність до саморегуляції та навчання впродовж життя
   ☐ цифрова та інформаційна грамотність
   ☐ інше _____

III. Рівень готовності викладачів і наукових керівників

10. Оцініть власний рівень професійної готовності до формування трансверсальних компетентностей у аспірантів:
    1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐
11. У чому, на Вашу думку, полягає Ваша готовність? (оберіть відповідні варіанти)
    ☐ розумію теоретичні засади формування трансверсальних компетентностей
    ☐ володію методами та формами їх розвитку

☐ інтегрую їх у зміст освітніх компонентів
☐ здійснюю рефлексію результатів
☐ потребую додаткової підготовки

12. Які чинники обмежують Вашу готовність?
☐ недостатня методична підтримка
☐ відсутність відповідних курсів підвищення кваліфікації
☐ перевантаженість навчальною та науковою роботою
☐ нечіткість вимог освітніх програм
☐ інше _____

IV. Практики, форми та методи формування трансверсальних компетентностей

13. Чи здійснюєте Ви цілеспрямоване формування трансверсальних компетентностей у процесі викладання / наукового керівництва?
☐ так, систематично
☐ так, епізодично
☐ ні, але планую
☐ ні і не вважаю за доцільне

14. Які форми роботи Ви використовуєте або плануєте використовувати?
☐ проблемні лекції
☐ семінари-дискусії
☐ міждисциплінарні проєкти
☐ дослідницькі завдання
☐ групова та командна робота
☐ тренінги, воркшопи
☐ наукове наставництво
☐ інше _____

15. Які методи навчання застосовуєте?
☐ проблемно орієнтоване навчання
☐ проєктне навчання
☐ кейс-метод
☐ рефлексійні методи
☐ навчання через дослідження
☐ цифрові та дистанційні інструменти
☐ інше _____

16. Які трансверсальні компетентності, на Вашу думку, формуються найуспішніше в аспірантів? _____

V. Потреби та перспективи вдосконалення

17. Які умови сприяли б більш ефективному формуванню трансверсальних компетентностей в аспірантів?
    ☐ оновлення освітніх програм
    ☐ методичні рекомендації
    ☐ курси підвищення кваліфікації
    ☐ інституційна підтримка
    ☐ міжкафедральна / міждисциплінарна взаємодія
    ☐ інше _____
18. Чи вважаєте Ви доцільним виокремлення спеціального освітнього компонента, спрямованого на розвиток трансверсальних компетентностей у майбутніх докторів філософії?
    ☐ так
    ☐ ні
    ☐ за певних умов
19. Ваші пропозиції та коментарі щодо формування трансверсальних компетентностей в аспірантів:

VI. Завершальний блок (опційно)

20. Чи готові Ви взяти участь у подальших дослідженнях / експертних обговореннях з цієї проблематики?
    ☐ так
    ☐ ні

Додаток В

Опитувальник
для аспірантів щодо формування трансверсальних компетентностей
у процесі навчання за освітньо-науковою програмою

Шановний(а) аспіранте(ко)!

Метою опитування є з'ясування Вашого ставлення до трансверсальних компетентностей, оцінювання їх формування під час навчання в аспірантурі та визначення потреб і пропозицій щодо вдосконалення цього процесу. Анкетування є анонімним, отримані результати будуть використані виключно в узагальненому вигляді для наукових цілей.

БЛОК 1. Загальна інформація

1. Ваш рік навчання в аспірантурі:
   ☐ 1 рік
   ☐ 2 рік
   ☐ 3 рік
   ☐ 4 рік
2. Освітньо-наукова програма / спеціальність:

3. Форма навчання:
   ☐ очна (денна)
   ☐ заочна
4. Поєднання навчання з професійною діяльністю:
   ☐ працюю за спеціальністю
   ☐ працюю не за спеціальністю
   ☐ не працюю

БЛОК 2. Усвідомлення значущості трансверсальних компетентностей

5. Чи знайомі Ви з поняттям «трансверсальні компетентності»?
   ☐ так, добре розумію його зміст
   ☐ маю загальне уявлення
   ☐ чув(ла), але не можу чітко пояснити
   ☐ не знайомий(а)
6. Наскільки, на Вашу думку, трансверсальні компетентності є важливими для майбутньої професійної діяльності доктора філософії? (оцініть за 5-бальною шкалою, де 1 – неважливі, 5 – надзвичайно важливі)
   1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐

7. Для яких сфер діяльності, на Вашу думку, трансверсальні компетентності є найбільш значущими?
(можна обрати кілька варіантів)
☐ науково-дослідницька діяльність
☐ викладацька діяльність у ЗВО
☐ управлінська та проєктна діяльність
☐ академічна мобільність і міжнародна співпраця
☐ професійна діяльність поза академічним середовищем
8. Які з наведених компетентностей Ви вважаєте трансверсальними?
(можна обрати кілька варіантів)
☐ критичне та інноваційне мислення
☐ комунікативні навички (у т.ч. англомовні)
☐ здатність до самонавчання і саморегуляції
☐ командна робота і лідерство
☐ цифрова та інформаційна грамотність
☐ емоційний інтелект
☐ інше (вкажіть) _____

БЛОК 3. Самооцінювання рівня сформованості трансверсальних компетентностей

9. Оцініть рівень сформованості у Вас таких компетентностей (1 – низький, 5 – високий):

Компетентність	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Критичне мислення	☐	☐	☐	☐	☐
Креативність та інноваційність	☐	☐	☐	☐	☐
Академічна комунікація	☐	☐	☐	☐	☐
Англомовна наукова комунікація	☐	☐	☐	☐	☐
Самоорганізація і тайм-менеджмент	☐	☐	☐	☐	☐
Командна робота	☐	☐	☐	☐	☐
Цифрова грамотність	☐	☐	☐	☐	☐

10. Як Ви оцінюєте загальний рівень сформованості трансверсальних компетентностей у процесі навчання за ОНП у Вашому ЗВО?
☐ високий
☐ достатній
☐ середній
☐ низький

БЛОК 4. Формування трансверсальних компетентностей у ЗВО

11. За рахунок яких компонентів ОНП, на Вашу думку, відбувається формування трансверсальних компетентностей?
(можна обрати кілька варіантів)
☐ обов'язкові освітні компоненти
☐ вибіркові дисципліни
☐ педагогічна / науково-педагогічна практика
☐ науково-дослідна діяльність
☐ неформальна освіта (тренінги, школи, проєкти)
☐ самостійна робота
12. Чи є, на Вашу думку, процес формування трансверсальних компетентностей у ЗВО цілеспрямованим і системним?
☐ так
☐ частково
☐ ні
☐ важко відповісти
13. Чи враховується Ваша індивідуальна освітня траєкторія у формуванні трансверсальних компетентностей?
☐ так, у повному обсязі
☐ частково
☐ ні

БЛОК 5. Потреби, труднощі та побажання

14. З якими труднощами Ви стикаєтеся в процесі розвитку трансверсальних компетентностей?

_____

_____

15. Яких ресурсів або форм роботи, на Вашу думку, бракує для ефективного формування трансверсальних компетентностей?
☐ спеціальних курсів / модулів
☐ практико-орієнтованих завдань
☐ менторської підтримки
☐ міждисциплінарних проєктів
☐ міжнародної взаємодії
☐ цифрових ресурсів
☐ інше _____
16. Які форми роботи Ви вважаєте найбільш ефективними для розвитку трансверсальних компетентностей?

_____
_____

17. Ваші пропозиції щодо вдосконалення процесу формування трансверсальних компетентностей у підготовці майбутніх докторів філософії:

_____
_____
_____
_____
_____
_____

Дякуємо за участь в опитуванні!

Додаток Г

Критеріально-діагностичний апарат сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії

Критерій	Показники	Індикатори прояву	Рівні сформованості
Інформаційно-інноваційний	Здатність до креативності	генерує нові ідеї; пропонує альтернативні рішення; застосовує нестандартні підходи	**Базовий** – ідеї репродуктивні, відсутня самостійність; **Адаптивний** – пропонує варіанти за зразком; **Достатньо-професійний** – самостійно створює нові рішення; **Високий інтегрований** – продукує інновації, трансформує практики
	Наявність критичного мислення	аналізує інформацію; оцінює достовірність джерел; формулює аргументи	Б – фрагментарний аналіз; А – аналіз за алгоритмом; ДП – самостійний критичний аналіз; ВІ – системне, рефлексійне мислення
	Сформованість цифрової грамотності	використовує ІКТ; працює з базами даних; застосовує цифрові інструменти	Б – базове користування; А – застосування типових інструментів; ДП – ефективне використання цифрових ресурсів; ВІ – створення цифрових продуктів
	Здатність до безперервного навчання	планує навчання; використовує освітні ресурси; здійснює самоосвіту	Б – епізодичне навчання; А – навчання за потребою; ДП – системне самонавчання; ВІ – проєктування власної освітньої траєкторії

Критерій	Показники	Індикатори прояву	Рівні сформованості
Соціальний	Розвиненість комунікативності	чітко висловлює думки; веде наукову дискусію; адаптує стиль спілкування	Б – труднощі у висловленні; А – комунікація за зразком; ДП – ефективна професійна комунікація; ВІ – майстерна комунікація, фасилітація
	Сформованість навичок співпраці	взаємодіє з іншими; виконує роль у команді; досягає спільного результату	Б – пасивна участь; А – виконує завдання у команді; ДП – активно співпрацює; ВІ – організовує командну діяльність
	Сформованість тайм-менеджменту	планує діяльність; дотримується термінів; визначає пріоритети	Б – відсутність планування; А – часткове планування; ДП – ефективне управління часом; ВІ – стратегічне планування діяльності
Особистісний	Розвиненість емоційного інтелекту	розпізнає емоції; регулює поведінку; враховує емоції інших	Б – слабка саморегуляція; А – частковий контроль емоцій; ДП – усвідомлена регуляція; ВІ – емоційне лідерство
	Розвиненість гнучкості (адаптивності)	реагує на зміни; приймає нові умови; змінює стратегії діяльності	Б – опір змінам; А – часткова адаптація; ДП – ефективна адаптація; ВІ – ініціює зміни
	Наявність самомотивації	ставить цілі; підтримує активність; долає труднощі	Б – зовнішня мотивація; А – нестійка мотивація; ДП – внутрішня мотивація; ВІ – високий рівень саморегуляції
	Сформованість лідерських навичок	організовує діяльність; приймає рішення; впливає на інших	Б – відсутність лідерства; А – ситуативні прояви; ДП – ефективне лідерство; ВІ – трансформаційне лідерство

Додаток Д

Інструментарій експертного оцінювання для визначення вагомості педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

Додаток Д.1

Аркуш експертного оцінювання

Інструкція експерту

Шановні експерти!

Просимо вас заповнити таблицю, скориставшись інструкцією. Оцініть значущість кожної педагогічної умови для формування трансверсальних компетентностей, присвоївши ранг від 1 до 15: 1 — найбільш значуща; 15 — найменш значуща; кожне значення використовується лише один раз.

Таблиця (матриця експерта)

№	Педагогічні умови*	Ранг (Rij)
1	Мотивування здобувачів освіти	
2	Вибіркові освітні компоненти	
3	Квазіпрофесійна діяльність	
4	Різноманітність форм і методів	
5	Відповідність змісту	
6	Активізація діяльності	
7	Інтеграція формальної і неформальної освіти	
8	Підготовка НПП	
9	Науково-методичне забезпечення	
10	Освітнє середовище	
11	Позааудиторна діяльність	
12	Ресурсне забезпечення	

№	Педагогічні умови*	Ранг (Rij)
13	Індивідуальна траєкторія	
14	Інновації в змісті	
15	Самовдосконалення і рефлексія	

У таблиці наведено скорочені назви педагогічних умов

1 *мотивування здобувачів освіти до формування трансверсальних компетентностей;*
2 *розширення обсягу знань шляхом уведення вибіркових освітніх компонентів;*
3 *використання квазіпрофесійної діяльності як засобу успішного формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;*
4 *дотримання принципу різноманітності у відборі форм та методів роботи з формування трансверсальних компетентностей;*
5 *відповідність змісту освітнього процесу завданням формування трансверсальних компетентностей;*
6 *активізація дільності суб'єкта в процесі формування трансверсальних компетентностей;*
7 *інтеграція формальної та неформальної освіти на засадах інноваційного підходу;*
8 *підготовка науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО;*
9 *науково-методичне забезпечення процесу формування трансверсальних компетенотностей майбутніх докторів філософії;*
10 *створення оптимального середовища для формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;*
11 *використання можливостей позааудиторної діяльності;*
12 *належне ресурсне забезпечення підготовки майбутніх докторів філософії;*
13 *забезпечення індивідуальної освітньо-наукової траєкторії майбутніх докторів філософії;*
14 *запровадження інновацій у зміст освітніх компонентів;*
15 *стимулювання самовдосконалення та розвиток рефлексії в процесі підготовки майбутніх докторів філософії.*

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Д.2

Зведена матриця ранжування експертами педагогічних умов (20 експертів, ранги Rij)

	№, скорочена назва педумови	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	ΣR
1.	Мотивування здобувачів освіти	2	1	2	3	2	1	2	2	3	1	2	3	2	1	2	3	2	1	2	3	38
2.	Вибіркові освітні компоненти	11	12	10	11	12	11	12	11	10	12	11	12	11	10	12	11	12	11	10	12	218
3.	Квазіпрофесійна діяльність	7	6	8	7	6	7	6	8	7	6	7	8	6	7	8	7	6	8	7	6	142
4.	Різноманітність форм і методів	13	14	12	13	14	13	14	12	13	14	13	12	14	13	12	13	14	12	13	14	254
5.	Відповідність змісту	14	13	15	14	13	14	13	15	14	13	14	15	13	14	15	14	13	15	14	13	274
6.	Активізація діяльності	9	10	8	9	10	9	10	8	9	10	9	8	10	9	8	9	10	8	9	10	178
7.	Інтеграція формальної і неформальної освіти	5	4	6	5	4	5	4	6	5	4	5	6	4	5	6	5	4	6	5	4	102
8.	Підготовка НПП	3	2	4	3	2	3	2	4	3	2	3	4	2	3	4	3	2	4	3	2	58
9.	Науково-методичне забезпечення	8	9	7	8	9	8	9	7	8	9	8	7	9	8	7	8	9	7	8	9	158
10.	Освітнє середовище	6	5	7	6	5	6	5	7	6	5	6	7	5	6	7	6	5	7	6	5	122
11.	Позааудиторна діяльність	15	15	14	15	15	15	15	14	15	15	15	14	15	15	14	15	15	14	15	15	292
12.	Ресурсне забезпечення	4	3	5	4	3	4	3	5	4	3	4	5	3	4	5	4	3	5	4	3	78
13.	Індивідуальна траєкторія	1	7	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	20
14.	Інновації в змісті	10	11	9	10	11	10	11	9	10	11	10	9	11	10	9	10	11	9	10	11	222
15.	Самовдосконалення і рефлексія	12	8	11	12	8	12	8	11	12	8	12	11	8	12	11	12	8	11	12	8	198

Умовні позначення:

E1–E20 — експерти; *значення — ранги (1–15);* *ΣR – сума рангів, отриманих від усіх експертів.*

Додаток Е

Ресурсне забезпечення підготовки науково-педагогічних працівників до реалізації методики формування трансверсальних компетентностей здобувачів освіти третього рівня

Додаток Е.1

ПРОГРАМА
Школи наукових керівників аспірантів «Психолого-педагогічний супровід формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії»

1. Загальна характеристика програми

Цільова аудиторія:
Діючі та потенційні наукові керівники аспірантів, гаранти ОНП, НПП, залучені до підготовки докторів філософії.

Мета програми:
підготовка наукових керівників до здійснення ефективного психолого-педагогічного та консультативного супроводу формування трансверсальних компетентностей аспірантів, що сприятиме підвищенню результативності їхнього індивідуального та професійного розвитку.

Обсяг: 60 годин / 2 кредити ECTS
(воркшопи й тренінги – 36 год, супервізійні сесії – 12 год, самостійна та рефлексивна робота – 12 год)

Формат: очний / змішаний / онлайн (за вибором ЗВО).

2. Очікувані результати навчання

Після завершення програми наукові керівники:

- здатні організовувати психологічну та академічну підтримку аспірантів;
- володіють тьюторськими та менторськими інструментами супроводу;
- створюють умови для рефлексії та саморозвитку здобувачів;
- застосовують інноваційні підходи до підтримки академічного благополуччя;
- інтегрують психолого-педагогічний супровід у наукове керівництво.

3. Структура програми

МОДУЛЬ 1. Психологічні основи супроводу аспірантів у процесі наукової підготовки (12 год)

Зміст:

- особливості дорослого здобувача освіти (андрагогіка);
- психологічні виклики аспірантури (мотивація, тривожність, прокрастинація);
- роль наукового керівника як фасилітатора розвитку;
- трансверсальні компетентності у вимірі особистісного зростання.

Форми роботи: тренінг, аналіз ситуацій, групова рефлексія.

МОДУЛЬ 2. Організація психологічної та академічної підтримки здобувачів освіти (12 год)

Зміст:

- академічна підтримка в ОНП;
- індивідуальні освітні траєкторії;
- робота з кризовими ситуаціями в навчанні й дослідженні;
- комунікація «керівник – аспірант».

Практичні активності: аналіз кейсів, рольові ігри, моделювання консультацій.

МОДУЛЬ 3. Тьюторський і менторський супровід формування трансверсальних компетентностей (12 год)

Зміст:

- тьюторинг і менторинг у підготовці майбутніх докторів філософії;
- коучингові інструменти;
- індивідуальні плани розвитку трансверсальних компетентностей;
- зворотний зв’язок і підтримка автономії здобувача.

Форми роботи: воркшоп, коучингові сесії, супервізія.

МОДУЛЬ 4. Рефлексія та саморозвиток у науковому керівництві (12 год)

Зміст:

- рефлексійні практики в аспірантурі;
- підтримка саморефлексії аспірантів;
- формування культури самооцінювання;

- професійна рефлексія наукового керівника.

Практичні активності: ведення рефлексійних щоденників, фасилітовані дискусії.

МОДУЛЬ 5. Академічне благополуччя та психогігієна в аспірантурі (12 год)

Зміст:

- поняття академічного благополуччя;
- профілактика емоційного вигорання;
- баланс наукової діяльності та особистого життя;
- підтримка психологічної стійкості аспірантів.

Форми роботи: тренінги, майстер-класи, супервізійні групи.

4. Супровідні формати програми

- регулярні супервізійні зустрічі наукових керівників;
- індивідуальні коучингові сесії;
- професійні спільноти практики;
- обмін кейсами успішного супроводу.

5. Підсумкова атестація

- портфоліо наукового керівника;
- розроблення індивідуальної моделі супроводу аспірантів;
- презентація та обговорення кейсів.

6. Очікувані результати впровадження програми

- підвищення ефективності індивідуального супроводу аспірантів;
- розвиток трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії;
- покращення психологічного клімату в аспірантурі;
- зниження рівня академічного вигорання;
- підвищення якості підготовки докторів філософії.

Додаток Е.2

ПРОГРАМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
для викладачів закладів вищої освіти
«Формування трансверсальних компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти: методика, технології, оцінювання»

- **Загальна характеристика програми**

Цільова аудиторія:
науково-педагогічні працівники, які залучені до підготовки майбутніх докторів філософії (галузь знань А Освіта).

Мета програми:
підвищення методичної компетентності НПП та розвиток практичних умінь упровадження методики формування трансверсальних компетентностей здобувачів освіти третього рівня.

Обсяг програми: 90 годин / 3 кредити ECTS
(лекції – 20 год, практичні/тренінгові заняття – 40 год, самостійна та проєктна робота – 30 год)

Форма навчання: очна / змішана / дистанційна.

2. Очікувані результати навчання
Після завершення програми НПП здатні:
- застосовувати сучасні педагогічні технології формування трансверсальних компетентностей;
- інтегрувати трансверсальні компетентності в зміст освітніх компонентів ОНП;
- розробляти компетентнісно орієнтовані навчально-методичні матеріали;
- використовувати методи формувального оцінювання;
- здійснювати наставництво, коучинг і супервізію;
- поширювати та масштабувати ефективні педагогічні практики.

3. Структура програми

МОДУЛЬ 1. Теоретико-методологічні засади формування трансверсальних компетентностей (15 год)

Зміст:

- сутність і структура трансверсальних компетентностей;
- трансверсальні компетентності в стандартах і ОНП з підготовки докторів філософії;
- компетентнісний, андрагогічний та діяльнісний підходи до формування трансверсальних компетентностей;
- принципи індивідуалізації та інтеграції формальної й неформальної освіти.

Практичні активності:

- аналіз освітніх програм;
- мапування трансверсальних компетентностей;
- експертна дискусія.

МОДУЛЬ 2. Інноваційні педагогічні технології та методи формування трансверсальних компетентностей (20 год)

Зміст:

- проблемне, проєктне, кейс-орієнтоване навчання;
- фасилітація, тьюторинг, коучинг, супервізія;
- цифрові та змішані формати навчання;
- міждисциплінарні та командні форми роботи.

Практичні активності:

- моделювання занять;
- розроблення кейсів і проєктних завдань;
- мікровикладання з елементами рефлексії.

МОДУЛЬ 3. Розроблення навчально-методичних матеріалів, орієнтованих на компетентнісні результати (15 год)

Зміст:

- компетентнісно орієнтоване проєктування силабусів;
- формулювання результатів навчання;
- розроблення модулів і практичних завдань;
- методичне забезпечення формування трансверсальних компетентностей.

Практичні активності:

- модернізація власних силабусів шляхом інтеграції трансверсальних компетентностей;
- створення банку завдань для формування трансверсальних компетентностей;
- експертне рецензування.

МОДУЛЬ 4. Методи формувального оцінювання результатів навчання (15 год)

Зміст:

- формувальне та підсумкове оцінювання;
- критерії, показники, рівні сформованості трансверсальних компетентностей;
- само- і взаємооцінювання;
- портфоліо як інструмент оцінювання.

Практичні активності:

- розроблення інструментарію;
- аналіз кейсів оцінювання;
- апробація інструментів діагностики.

МОДУЛЬ 5. Наставництво, коучинг і супервізія в освітньо-науковому процесі (15 год)

Зміст:

- ролі НПП у супроводі аспірантів;
- індивідуальні освітні траєкторії;
- коучингові та супервізійні підходи;
- психологічні аспекти підтримки.

Практичні активності:

- рольові ігри;
- моделювання коучингових сесій;
- супервізійні групи.

МОДУЛЬ 6. Поширення успішних педагогічних практик та професійна спільнота (10 год)

Зміст:

- внутрішні практики якості освіти;
- професійні спільноти й мережування;

- академічна культура обміну досвідом;
- презентація педагогічних інновацій.

Практичні активності:

- публічний захист розроблених методичних продуктів;
- круглі столи;
- створення електронного репозитарію практик.

4. Форми підсумкового контролю

- захист індивідуального проєкту (методичного продукту);
- портфоліо педагогічних напрацювань;
- рефлексійний звіт.

5. Очікувані продукти програми

- модернізовані силабуси дисциплін;
- розроблені модулі з формування трансверсальних компетентностей;
- банк кейсів і практичних завдань;
- інструментарій формувального оцінювання;
- методичні рекомендації для викладачів ЗВО.

Додаток Е.3

Тренінг для викладачів закладів вищої освіти

Тема: Методики формування трансверсальних компетентностей у майбутніх докторів філософії.
Тривалість: 4 години (з перервою).
Формат: інтерактивний тренінг (офлайн або онлайн).
Цільова аудиторія: науково-педагогічні працівники ЗВО.

Мета тренінгу:

- ознайомити викладачів із сутністю та значенням трансверсальних компетентностей;
- проаналізувати методики та інструменти формування трансверсальних компетентностей у професійній підготовці на третьому рівні вищої освіти;
- розробити практичні рішення для інтеграції трансверсальних компетентностей у власні навчальні курси.

Структура і сценарій тренінгу

1. Вступна частина (30 хв)

- Привітання, знайомство (вправа «Очікування» – учасники пишуть на стікерах, які компетентності, на їхню думку, найважче формувати).
- Мінілекція з презентацією:
  - Що таке трансверсальні компетентності?
  - Чому вони важливі у PhD-освіті?
  - Огляд рамки кваліфікацій та стандартів вищої освіти.

2. Блок 1. Розуміння трансверсальних компетентностей (45 хв)

- **Вправа «Match-making»:** учасникам дають картки з компетентностями та картки з прикладами результатів навчання. Завдання – поєднати.
- **Мінідискусія:** які із цих компетентностей уже формуються у їхніх дисциплінах, а які потребують додаткових зусиль?

3. Блок 2. Методи формування трансверсальних компетентностей (1 год)

- **Інтерактивна презентація:** огляд методик (проєктне навчання, кейс-метод, дебати, наукові дискусії, рецензування, рефлексійні щоденники, менторство, електронне навчання).

- **Робота в малих групах:** кожна група отримує компетентність (напр., критичне мислення, комунікація, цифрова грамотність) і розробляє 3 приклади завдань для формування цієї компетентності в аспірантів.
- Презентація напрацювань, колективне обговорення.

4. Блок 3. Практичне моделювання (45 хв)

- **Вправа «Мінікурс»:** учасники в групах обирають дисципліну, яку вони викладають, і створюють фрагмент заняття (10 хв), в яке інтегровано одну трансверсальну компетентність.
- Презентація мінізанять, взаємооцінювання, рефлексія.

5. Блок 4. Виклики та ресурси (30 хв)

- **Мозковий штурм:** які перешкоди є у формуванні трансверсальних компетентностей (час, методична база, мотивація здобувачів освіти)?
- Розроблення «карти ресурсів» (які ресурси ЗВО / викладач може використати для підтримки цього процесу: цифрові інструменти, співпраця з колегами, міжнародні курси).

6. Завершення і підсумки (30 хв)

- **Рефлексія:** «Яку одну практику я можу інтегрувати вже завтра?»
- Анкетування учасників (зворотний зв’язок).
- Вручення сертифікатів/подяк.

Очікувані результати тренінгу

- Викладачі усвідомлюють важливість трансверсальних компетентностей для майбутніх докторів філософії.
- Знають конкретні методики та прийоми їх формування.
- Мають набір готових практичних завдань / кейсів для інтеграції у власні навчальні курси.
- Сформовано мережу викладачів, готових співпрацювати у напрямі розвитку трансверсальних компетентностей.

Таблиця

Формування трансверсальних компетентностей у PhD-освіті

Трансверсальна компетентність	Методики формування	Приклади завдань
1. Критичне та аналітичне мислення	Кейс-метод, наукові дискусії, рецензування	Проаналізувати дві суперечливі статті з теми, підготувати рецензію з аргументами «за» і «проти».
2. Креативність, інноваційність	Проєктне навчання, дизайн-мислення, мозковий штурм	Розробити концепцію інноваційного освітнього курсу та презентувати її в групі.
3. Комунікація рідною мовою	Дебати, науково-популярні тексти, публічні виступи	Написати коротку науково-популярну статтю українською мовою та представити її у форматі виступу.
4. Іноземна мова та міжкультурна комунікація	Рольові ігри, міжнародні проєкти, аналіз англомовних джерел	Підготувати англомовний виступ для міжнародної конференції з подальшою сесією Q&A.
5. Цифрова грамотність	Використання онлайн-платформ, створення електронних портфоліо, інтеграція ІКТ	Оформити профіль у ResearchGate та Google Scholar, підготувати цифрову презентацію результатів дослідження.
6. Етика та академічна доброчесність	Обговорення кейсів, моделювання ситуацій, рефлексивні щоденники	Проаналізувати кейс плагіату й запропонувати стратегії уникнення порушень у власних дослідженнях.
7. Інформаційна компетентність	Робота з базами даних, критичний аналіз джерел, бібліометрія	Виконати завдання зі складання списку літератури з теми за Scopus/Web of Science та оцінити релевантність джерел.
8. Командна робота, співпраця	Групові проєкти, колаборативні завдання, моделювання командних ролей	Розробити колективну наукову статтю (розподілити ролі: автор, редактор, рецензент).
9. Лідерство та підприємливість	Тренінги з лідерства, ігрове моделювання, мініпроєкти	Розробити бізнес-план освітнього стартапу або інноваційної послуги для ЗВО.
10. Самоосвіта та саморозвиток	Рефлексійні щоденники, індивідуальні освітні траєкторії, менторство	Скласти власну «дорожню карту аспіранта» із навчальних і дослідницьких цілей на 3 роки.

Примітка: *таку таблицю можна роздати в друкованому вигляді або інтерактивно працювати з нею під час тренінгу (наприклад, кожна група обирає 1 компетентність і розробляє своє завдання).*

Додаток Ж

Навчально-методичні матеріали для модернізації змісту освітніх компонентів освітньо-наукових програм третього рівня вищої освіти в контексті формування трансверсальних компетентностей

Додаток Ж.1

Освітній компонент «Філософія науки»

Змістовий модуль
«Трансверсальні компетентності сучасного науковця»

Обсяг модуля: 1 кредит ЄКТС (рекомендовано).
Форми роботи: лекції, практичні заняття, самостійна робота.
Підсумковий контроль: портфоліо завдань.

Мета модуля – сформувати в майбутніх докторів філософії цілісне уявлення про трансверсальні компетентності як методологічну основу сучасної наукової діяльності та забезпечити розвиток здатності до їх усвідомленого застосування в науково-дослідницькому, освітньому й комунікативному вимірах.

Очікувані результати навчання:
Аспірант/аспірантка здатний(а):

- критично аналізувати наукові проблеми та методологічні підходи;
- застосовувати креативні та інноваційні стратегії в наукових дослідженнях;
- здійснювати наукову комунікацію з дотриманням етичних норм і принципів академічної доброчесності;
- здійснювати рефлексію власної наукової діяльності та планувати професійний саморозвиток.

Тематика лекцій

Лекція 1. Трансверсальні компетентності як філософсько-методологічний феномен сучасної науки

1. Поняття трансверсальності в науці й освіті.
2. Еволюція образу науковця в умовах знаннєвого суспільства.
3. Трансверсальні компетентності в європейських і національних рамках кваліфікацій.

Лекція 2. Критичне мислення та наукова раціональність у методології досліджень

1. Класична, некласична та постнекласична раціональність.
2. Критичний аналіз наукових концепцій і теорій.
3. Помилки мислення та когнітивні викривлення в науці.

Лекція 3. Креативність та інноваційність як методологічні засади наукового пізнання

1. Креативність у науковому дослідженні.
2. Інноваційні методи продукування наукового знання.
3. Наукове мислення в умовах невизначеності.

Лекція 4. Етика науки, академічна доброчесність і відповідальність дослідника

1. Філософські засади наукової етики.
2. Академічна доброчесність як трансверсальна компетентність.
3. Соціальна відповідальність ученого.

Тематика практичних занять

Практичне заняття 1. Аналіз трансверсальних компетентностей крізь призму власної наукової теми. Критичний аналіз наукових текстів
Форма: аналітичний семінар, дискусія, робота в малих групах
Завдання:

- співвіднести власну тему дисертації з переліком трансверсальних компетентностей;
- визначити, які з них є ключовими для реалізації дослідження;
- проаналізувати фрагмент наукової статті з позицій логіки аргументації, методологічної коректності та етичності;
- ідентифікувати сильні та слабкі сторони дослідження;
- запропонувати шляхи його вдосконалення.

Практичне заняття 2. Етичні дилеми в наукових дослідженнях
Форма: дебати, аналіз ситуацій
Кейс-завдання:

- порушення авторства;
- маніпуляція даними;
- конфлікт інтересів у дослідженні.

Аспіранти мають:

- проаналізувати ситуацію з позицій наукової етики;
- запропонувати алгоритм професійної поведінки.

Самостійна робота здобувачів освіти

Здійснити аналіз міжнародних рекомендацій щодо компетентностей дослідника (OECD, EU, UNESCO) підготувати аналітичний огляд.

Список рекомендованої літератури

1. Європейська хартія дослідників та Кодекс поведінки при найманні дослідників (2005/2023)
2. Рекомендація щодо науковців та наукових дослідників (2017)
3. Рекомендація ЮНЕСКО щодо відкритої науки (2021)
4. European Framework for Research Careers
5. OECD Skills Strategy
6. OECD Science, Technology and Innovation Outlook:

Додаток Ж.2

Освітній компонент «Технологія наукових досліджень»

Конспект практичного заняття
Методологічна креативність у проєктуванні наукового дослідження

Форма проведення: мозковий штурм, дизайн-мислення
Тривалість: 2 академічні години (90 хв)

Мета заняття

Сформувати в аспірантів здатність до методологічної креативності в процесі проєктування наукового дослідження, розвинути вміння генерувати альтернативні методологічні рішення, моделювати інноваційний дизайн дослідження та аргументовано обґрунтовувати власні наукові позиції.

Очікувані результати навчання
Після заняття аспіранти повинні вміти:

- аналізувати власне дослідження з позицій методологічної варіативності;
- пропонувати альтернативні методологічні підходи;
- моделювати інноваційний дизайн дослідження;
- аргументовано обґрунтовувати доцільність обраних методологічних рішень;
- критично оцінювати запропоновані наукові моделі.

Компетентнісний потенціал заняття
Заняття спрямоване на розвиток:

- критичного та системного мислення;
- креативності й інноваційності;
- дослідницької автономії;
- комунікативної компетентності;
- здатності до наукової аргументації.

Матеріально-методичне забезпечення

- фліпчарт / дошка;
- маркери, стікери;
- шаблон «Карта дизайну дослідження»;
- індивідуальні описи тем дисертацій аспірантів.

Перебіг заняття

1. Мотиваційно-проблемний етап (10–15 хв)
Вступне проблемне запитання:
Чи є методологія вашого дослідження єдино можливою?
Коротка дискусія щодо:

- стереотипності методологічного мислення;
- необхідності креативності в сучасних наукових дослідженнях;
- взаємозв'язку інноваційного дизайну і наукової новизни.

2. Етап мозкового штурму (30 хв)

Завдання 1. Генерація альтернативних методологічних підходів
Індивідуальна підготовка (5 хв):
Аспірант коротко формулює:

- проблему;
- мету;
- основний методологічний підхід свого дослідження.

Групова робота (20 хв):
У малих групах (3–4 особи) учасники:

1. Пропонують альтернативні підходи:
   - міждисциплінарний;
   - змішаний (quantitative + qualitative);
   - експериментальний;
   - порівняльний;
   - кейс-стаді;
   - цифровий / data-driven підхід.
2. Формулюють не менше трьох альтернативних методологічних варіантів.

Правила мозкового штурму:

- відсутність критики на етапі генерації;
- максимальна кількість ідей;
- заохочення нестандартних рішень.

3. Етап дизайн-мислення (35 хв)

Завдання 2. Моделювання інноваційного дизайну дослідження
Аспіранти працюють за моделлю дизайн-мислення:
1. Усвідомлення проблеми.

- для кого актуальне дослідження?

- які реальні освітні виклики воно вирішує?

2. Формулювання дослідницького фокусу.

- уточнення дослідницьких запитань;
- конкретизація гіпотези.

3. Генерація рішень.

- створення інноваційного дизайну дослідження:
  - нові комбінації методів;
  - цифрові інструменти;
  - експериментальні моделі;
  - міжнародний компонент.

4. Проєктування.

- розроблення короткої схеми дослідження (методи, вибірка, етапи, інструментарій).

5. Test (Критичне осмислення)

- оцінка життєздатності запропонованої моделі;
- аналіз ризиків.

4. Презентаційно-дискусійний етап (15–20 хв)

Завдання 3. Обґрунтування доцільності обраних рішень

Кожна група презентує:

- інноваційний дизайн;
- його переваги;
- можливі обмеження;
- очікувану наукову новизну.

Обговорення здійснюється за критеріями:

- логічність;
- інноваційність;
- методологічна коректність;
- реалістичність реалізації.

5. Рефлексійний етап (10 хв)

Індивідуальна письмова рефлексія:

1. Яку нову методологічну ідею я можу інтегрувати у своє дослідження?
2. Які обмеження стримують методологічну креативність?
3. Як це заняття вплинуло на моє бачення дисертаційного проєкту?

Форми та критерії оцінювання

Оцінюється:

- активність у мозковому штурмі;
- якість альтернативних пропозицій;
- інноваційність дизайну;
- аргументованість позиції;
- здатність до наукової дискусії.

Самостійна робота після заняття

Підготувати письмове завдання:
«Альтернативний методологічний дизайн мого дисертаційного дослідження» (3–5 сторінок із аргументованим обґрунтуванням).

Педагогічний ефект заняття

Практичне заняття сприяє:

- розвитку методологічної гнучкості;
- формуванню креативного дослідницького мислення;
- підвищенню рівня автономності аспірантів;
- посиленню трансверсальних компетентностей (критичне мислення, комунікація, інноваційність, аргументація).

Додаток Ж.3

Освітній компонент «Наукова англомовна комунікація»

Змістовий модуль
«Research Paper Structure and Language Peculiarities (IMRaD)»
(«Структура та мовні особливості дослідницької статті за моделлю IMRaD»)

Мета модуля:

Розвинути здатність аспірантів:

- створювати структуровані англомовні наукові тексти відповідно до моделі IMRaD;
- застосовувати академічний стиль і відповідні мовні конструкції;
- здійснювати критичний аналіз наукових текстів;
- працювати в команді над редагуванням і вдосконаленням тексту;
- використовувати цифрові інструменти для академічного письма.

Заняття 1
Abstracts in Scientific Research Papers (IMRaD)

Мета: Навчити писати структуровану, інформативну анотацію до публікації.

Трансверсальні компетентності, які формуються:

- критичне мислення;
- узагальнення інформації;
- цифрова грамотність;
- рефлексійність.

Інноваційні інструменти:

- Mentimeter (миттєве опитування);
- ChatGPT / AI-tools (аналіз формулювань);
- Padlet (спільна дошка).

Структура заняття

1. **Ice-breaker (10 хв)**
   Mentimeter: «What makes a good abstract?»
2. **Micro-lecture (15 хв)**
   Структура анотації:

- Background/передумови
- Aim/мета
- Methods/методи
- Results/результати
- Conclusions/висновки.

3. **Corpus-based analysis (20 хв)**
   Групи аналізують реальні анотації з журналів (Google Scholar, Scopus).
4. **Reverse engineering (15 хв)**
   Визначити, які частини IMRaD представлені.
5. **Writing lab (20 хв)**
   Переписати власну анотацію за чіткою IMRaD структурою.
6. **Peer feedback (10 хв)**
   Використання чекліста.

Мовний матеріал

1. Language Clusters:

- Recent studies have shown that…
- Over the past decade, increasing attention has been paid to…
- The issue of ___ has become a central concern in…
- Despite considerable research, little is known about…
- ___ remains underexplored in the field of…

2. Aim / Purpose

- The aim of this study is to…
- This paper seeks to examine…
- The study investigates…
- This research addresses the question of…
- The present study explores…

3. Methods

- A qualitative / quantitative / mixed-methods approach was employed.
- Data were collected through…
- The sample consisted of…
- The study was conducted using…
- Statistical analysis was performed with…

4. Results

- The findings indicate that…
- The results reveal…
- The analysis demonstrated that…
- A significant correlation was found between…
- The study identified three major trends…

5. Conclusions

- The findings suggest that…
- The study contributes to…
- These results may inform…
- The implications of this research include…
- Further research is recommended to…

WORKSHEET 1

ABSTRACTS IN SCIENTIFIC RESEARCH PAPERS (IMRaD)

Aim of the Session

To develop the ability to write a structured, concise and informative abstract following the IMRaD model.

Transversal Competencies

☐ Critical thinking
☐ Academic summarizing
☐ Digital literacy
☐ Self-reflection
☐ Precision in communication

Warm-up Activity

Write 3 characteristics of a strong abstract:

1. _____
2. _____
3. _____

Activity 1: Abstract Analysis

Read the sample abstract and identify its components:

Section	Sentences
Background	_____
Aim	_____
Methods	_____

Section	Sentences
Results	_____
Conclusions	_____

Activity 2: Reverse Engineering

Does the abstract:

☐ Clearly state the aim?
☐ Present specific results?
☐ Avoid vague statements?
☐ Use past tense for methods?

Comments: _____

Activity 3: Writing Your Abstract
Background:

Aim:

Methods:

Results:

Conclusions:

Digital Tool Used

☐ AI language assistant
☐ Grammarly
☐ Corpus search tool

Reflection:
How did digital tools improve your text?

Заняття 2

Introductions in Scientific Research Articles (IMRaD)

Мета:
Навчити вибудовувати логіку вступу за моделлю CARS (Create A Research Space).

Трансверсальні компетентності, які формуються:

- аналітичне мислення;
- аргументація;
- академічна доброчесність.

Інноваційні інструменти:

- Miro (структурування аргументації);
- Grammarly (аналіз академічного стилю);
- AI-feedback.

Активності

1. Аналіз структури CARS:
    - Establishing territory
    - Establishing niche
    - Occupying the niche
2. Групова побудова Introduction map (Miro).
3. Редагування власного вступу.
4. Рефлексія: «What rhetorical strategy did you use?»

Мовний матеріал

Move 1: Establishing the Territory

- ___ has become an important topic in…
- Considerable research has focused on…
- Previous studies have demonstrated…
- Recent developments in ___ have highlighted…

Move 2: Establishing the Niche

- However, little attention has been paid to…
- Despite extensive research, few studies have addressed…
- There is a lack of research on…
- Existing literature fails to consider…

Move 3: Occupying the Niche

- Therefore, this study aims to…
- To address this gap, the present study…
- This paper proposes…
- The research reported here investigates…

Additional Academic Phrases

Defining Terms:

- For the purpose of this study, ___ is defined as…
- In this paper, the term ___ refers to…

Significance:

- This study is significant because…
- The relevance of this research lies in…

WORKSHEET 2

INTRODUCTIONS IN SCIENTIFIC RESEARCH ARTICLES

Aim

To construct a logically structured introduction using rhetorical moves.

Transversal Competencies

☐ Analytical thinking
☐ Argumentation
☐ Academic integrity
☐ Information literacy

Activity 1: Move Identification

Identify the rhetorical move:

Sentence: _____

☐ Establishing territory
☐ Establishing niche
☐ Occupying the niche

Activity 2: Gap Identification

What research gap does your study address?

Activity 3: Draft Your Introduction Outline

Move 1 (Context):

Move 2 (Gap):

Move 3 (Purpose):

Tool Used

☐ Miro
☐ Mind map
☐ AI restructuring

How did the tool help structure your argument?

Заняття 3
Method Sections in Scientific Research Articles (IMRaD)

Мета:
Розвинути навички чіткої, логічної презентації методології.

Трансверсальні компетентності:

- системне мислення;
- точність;
- відповідальність.

Інструменти:

- Canva (візуалізація дизайну дослідження);
- Notion (структурування методики).

Активності:

1. Аналіз tense usage (Past Simple, Passive Voice).
2. Створення flow-chart власної методології.
3. Peer review: чи можна повторити дослідження?

Мовний матеріал

Research Design

- The study adopted a ___ design.
- A cross-sectional / longitudinal study was conducted.
- The research followed an experimental framework.

Participants / Sample

- The sample consisted of ___ participants.
- Participants were selected using…
- Inclusion criteria included…

Data Collection

- Data were collected through…
- Semi-structured interviews were conducted.
- A survey instrument was developed.

Data Analysis

- Data were analyzed using…
- Statistical significance was set at…
- Thematic analysis was employed.

- SPSS / R / NVivo was used for analysis.

Ethical Considerations

- Ethical approval was obtained from…
- Participants provided informed consent.
- Confidentiality was ensured by…

Grammar Focus:

Passive voice:

- Data were collected…
- The experiment was conducted…

Past tense:

- The survey included…
- Participants completed…

WORKSHEET 3

METHODS SECTION

Topic

Method Sections in Scientific Research Reports

Aim

To describe research design clearly and reproducibly.

Transversal Competencies

☐ Systemic thinking
☐ Clarity and precision
☐ Ethical responsibility

Activity 1: Research Design Map

Type of study: _____
Sample: _____
Data collection: _____
Analysis: _____

Activity 2: Passive Voice Practice

Rewrite in passive:

«We collected the data through interviews».

Activity 3: Replicability Check

Can another researcher replicate your study?

☐ Yes
☐ Partially
☐ No

What needs clarification?

Tool Used

☐ Canva flowchart
☐ Notion
☐ SPSS / Excel

Заняття 4
Results and Discussion Sections (IMRaD)

Мета:
Навчити розрізняти опис результатів і їх інтерпретацію.

Трансверсальні компетентності, які формуються:
- інтерпретація даних;
- критичне мислення;
- візуальна грамотність.

Інструменти:
- Excel / Google Sheets (візуалізація даних);
- AI-rewriting for clarity;
- Jamboard (дискусія).

Активності:
1. Sorting task: Results vs Discussion.
2. Hedging language practice:
    - The results suggest…
    - It appears that…
    - These findings may indicate…
3. Writing mini-discussion paragraph.

Мовний матеріал

RESULTS SECTION
Reporting Results
- The results show that…
- Table 1 presents…
- As illustrated in Figure 2…
- A statistically significant difference was observed…
- No significant differences were found…

Describing Trends
- There was a noticeable increase in…
- A slight decrease was observed…
- The highest value was recorded for…

DISCUSSION SECTION
Interpreting Findings
- The findings suggest that…

- These results support the hypothesis that…
- This may be explained by…
- The results are consistent with…

Contrasting Literature

- Unlike previous studies…
- In contrast to…
- These findings differ from…

Hedging Language (Academic Caution)

- The results may indicate…
- It appears that…
- It is possible that…
- These findings could suggest…

WORKSHEET 4

RESULTS & DISCUSSION

Aim

To differentiate reporting results from interpreting them.

Transversal Competencies

☐ Data interpretation
☐ Critical analysis
☐ Academic caution (hedging)

Activity 1: Sorting Task

Sentence: _____
☐ Result
☐ Discussion

Activity 2: Writing Results Paragraph

Report your findings:

_____

_____

Activity 3: Writing Discussion

Interpret your findings:

Use hedging phrases:
☐ may indicate
☐ suggests
☐ appears to

Tool Used

☐ Excel
☐ AI editing tool
☐ Visualization software

Заняття 5
Conclusions in Scientific Research Articles (IMRaD)

Мета:

Навчити формулювати значущі висновки без повторення тексту.

Трансверсальні компетентності:

- стратегічне мислення;
- узагальнення;
- прогностичність.

Інструменти:

- SWOT-analysis (дослідження);
- AI-summarizer (аналіз лаконічності);
- Peer-assessment rubric.

Активності:

1. Аналіз weak vs strong conclusions.
2. Writing implications and future research.
3. Elevator pitch (2-хвилинна презентація результатів).

Інтегрований фінальний проєкт

Аспіранти:

- створюють повну IMRaD-структуру статті;
- отримують peer-review;
- презентують article pitch;
- здійснюють рефлексію розвитку власних компетентностей.

Система оцінювання

- Draft sections (40%)
- Peer feedback quality (20%)
- Final IMRaD paper (30%)
- Reflective portfolio (10%)

Мовний матеріал

Summary

- In conclusion, the study demonstrates that…
- This research has shown that…
- The main findings can be summarized as…

Contributions

- The study contributes to…
- This research expands current understanding of…
- The findings provide new insights into…

Practical Implications

- The results may inform…
- These findings can be applied in…

- The study has implications for…

Limitations

- This study has several limitations.
- The findings should be interpreted with caution.
- Further studies are needed to…

Future Research

- Future research should focus on…
- Further investigation is required to…
- Longitudinal studies could explore…

Academic Style Checklist

– Avoid contractions
– Avoid personal pronouns (unless allowed)
– Use formal vocabulary
– Use hedging appropriately
– Ensure coherence (however, therefore, moreover)
– Maintain parallel structure

Peer Review Checklist

1. Is the IMRaD structure clear?
2. Is the language academic?
3. Are claims supported?
4. Is hedging used appropriately?
5. Are transitions logical?

WORKSHEET 5

CONCLUSIONS in Scientific Research Articles

Aim

To summarize findings and outline implications without repetition.

Transversal Competencies

☐ Strategic thinking
☐ Generalization skills
☐ Future-oriented thinking

Activity 1: Weak vs Strong Conclusion

Does your conclusion:

☐ Simply repeat results?
☐ Provide contribution?
☐ Suggest implications?

Activity 2: Writing Your Conclusion

Summary:

Contribution:

Implications:

Future research:

Reflection Section (for all sessions)

1. What transversal competency did you develop today?

---

2. What was most challenging?

---

3. How will you apply this in your research paper?

Final Portfolio Section

Attach:
☐ Full IMRaD draft
☐ Peer feedback
☐ Self-reflection
☐ AI revision report

Додаток Ж.4

Освітній компонент «Організація освітнього процесу в закладах вищої освіти»

Змістовий модуль «Креативність і педагогічна рефлексія»

Мета: розвиток здатності до інноваційного мислення та рефлексійного аналізу педагогічної діяльності.

Обсяг: 2 лекційні (4 год) та 2 практичні (4 год) заняття.

Тематика занять:

5. Креативні технології навчання у ЗВО.
6. Дизайн-мислення в проєктуванні занять (**фасилітована лекція-дискусія).**
7. Рефлексія як механізм професійного розвитку.
8. Професійна ідентичність викладача.

Пропоновані активності для практичних занять:

250. Моделювання інноваційного заняття.
251. Проведення мікровикладання з подальшою рефлексією.
252. Ведення рефлексійного щоденника викладача.

Конспект заняття

Тема: Дизайн-мислення в проєктуванні навчальних занять

Форма: фасилітована лекція-дискусія
Тривалість: 2 академічні години (90 хв)
Цільова аудиторія: аспіранти
Місце в структурі дисципліни: модуль «Креативність і педагогічна рефлексія»

1. Мета заняття

Сформувати в здобувачів здатність застосовувати підхід дизайн-мислення під час проєктування навчальних занять у ЗВО, орієнтуючись на потреби студентів, компетентнісні результати та інноваційні педагогічні рішення.

2. Освітні результати

Після заняття аспірант:

- пояснює сутність дизайн-мислення та його етапи;
- застосовує принципи емпатії та студентоцентрованості;
- проєктує структуру заняття за логікою дизайн-мислення;
- обґрунтовує вибір педагогічних методів;
- здійснює рефлексію власного педагогічного задуму.

3. Компетентності, що формуються

- креативність;
- критичне та системне мислення;
- здатність до проєктування;
- комунікативна компетентність;
- рефлексійність;
- здатність до інноваційної діяльності.

4. Обладнання та ресурси

- презентація;
- фліпчарт / інтерактивна дошка;
- стікери;
- шаблон «Канва заняття»;

- маркери.

Список рекомендованих джерел

1. Браун Т. *Design Thinking: Інноваційний підхід до творчого розв'язання проблем.* Харків : Квадрат, 2015. 280 с.
2. Ковальчук С. І. *Дизайн-мислення в освітньому процесі: теорія і практика*. Київ : Освіта України, 2020. 312 с.
3. Петрова О. В. *Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник* /за ред. І. М. Дмитренка. Київ : Педагогічна думка, 2018. 356 с.
4. Романов В. С. *Сучасні освітні технології: проблеми теорії та практики*. Львів : Світ, 2021. 398 с.
5. Brown T. *Change by Design : How Design Thinking Transforms Organizations and Inspires Innovation*. New York : HarperBusiness, 2009. 256 p.
6. Liedtka J., Ogilvie T. *Design Thinking for the Greater Good : Innovation in the Social Sector*. New York : Columbia Business School Publishing, 2017. 224 p.
7. Razzouk R., Shute V. What Is Design Thinking and Why Is It Important? *Review of Educational Research*. 2012. Vol. 82, No. 3. Pp. 330–348.
8. Dorst K. Design Thinking as a Body of Knowledge. *Design Studies*. 2011. Vol. 32, Issue 6. Pp. 521–532.
9. Banerjee P., Watson W. A Framework for Design Thinking in Higher Education. *Journal of Learning Spaces*. 2018. Vol. 7, № 2. Pp. 1–12.
10. Hassi L., Laakso M. Conceptions of Design Thinking in the Management Learning Literature. *Management Learning*. 2011. Vol. 42, Issue 5. Pp. 637–658.
11. Stanford d.school. *Bootcamp Bootleg : A Guidebook to the Design Thinking Process* / Stanford d.school. Stanford, CA : d.school, 2018. 40 p. URL: https://dschool.stanford.edu/resources/
12. IDEO U. *Design Thinking Resources*. URL: https://www.ideou.com/pages/design-thinking
13. Interaction Design Foundation. *Design Thinking: 5 Stages in the Design Thinking Process*. URL: https://www.interaction-design.org/literature/topics/design-thinking
14. Harvard Business Review. *Design Thinking in Education*. Режим доступу: https://hbr.org/search?term=design+thinking+education
15. OECD. *The Future of Education and Skills 2030: Learning Compass 2030*. URL: https://www.oecd.org/education/2030/learning/

Структура заняття

І. Вступний етап (10 хв)

Фасилітаційне запитання:

«Чим відрізняється “проведення заняття” від “проєктування освітнього досвіду”?»
Аспіранти висловлюють думки. Викладач узагальнює та підводить до ідеї: сучасне заняття – це не трансляція інформації, а проєктування навчального досвіду.

ІІ. Мінілекція з елементами діалогу (20 хв)

1. Сутність дизайн-мислення

Дизайн-мислення — це людиноцентрований підхід до створення рішень, що передбачає розуміння потреб користувача та креативне конструювання відповідей.

Ключові принципи:

- емпатія;
- орієнтація на потреби;
- ітеративність;
- прототипування;
- тестування.

2. Етапи дизайн-мислення у педагогіці

1. **Емпатія –** розуміння студентів.
2. **Фокусування проблеми** – визначення освітнього виклику.
3. **Генерація ідей** – пошук рішень.
4. **Прототипування** – моделювання заняття.
5. **Тестування** – апробація і вдосконалення.

Дискусійне запитання:

Чому традиційне планування занять часто ігнорує етап емпатії?

Обговорення.

ІІІ. Практико-дискусійний блок (30 хв)

Завдання 1. «Портрет студента» (10 хв)

У малих групах аспіранти:

- описують умовного студента;
- визначають його труднощі;
- формулюють освітній запит.

Обговорення результатів.

Завдання 2. «Переформулюй проблему» (10 хв)

Кожна група формулює проблему заняття у форматі:
«Як ми можемо… щоб…?»
Наприклад:

- Як ми можемо зробити лекцію інтерактивною, щоб студенти були залученими?
- Як ми можемо пояснити складну тему через практичний досвід?

Завдання 3. Генерація ідей (10 хв)

Метод: швидкий мозковий штурм.
Правила:

- не критикувати;
- генерувати максимальну кількість ідей;
- поєднувати пропозиції.

IV. Проєктування мініпрототипу заняття (20 хв)

Кожна група розробляє структуру заняття:

1. Мета (через компетентності).
2. Активності.
3. Методи.
4. Формувальне оцінювання.
5. Рефлексія.

V. Презентація та обговорення (5–7 хв на 1–2 групи)

Кожна група коротко презентує прототип.
Інші ставлять питання:

- Чи враховано потреби студента?

- Чи відповідають активності результатам навчання?
- Де проявляється креативність?

VI. Рефлексія (10 хв)

Метод «Незавершені речення»:

- Сьогодні для мене відкриттям стало…
- Найскладнішим було…
- Я готовий застосувати…
- Тепер я розумію, що проєктування заняття — це…

5. Підсумкові акценти викладача

- Дизайн-мислення – це спосіб мислення, а не набір технік.
- Головний фокус – студент як суб’єкт освітнього процесу.
- Креативність виникає в умовах обмежень.
- Ефективне заняття – це результат ітерацій.

6. Домашнє завдання

1. Розробити фрагмент власного заняття за логікою дизайн-мислення.
2. Написати коротку рефлексію:
    - які етапи були найскладнішими?
    - що змінилося у вашому підході до планування?

7. Критерії оцінювання

- логічність структури;
- орієнтація на компетентності;
- інноваційність рішень;
- відповідність активностей меті;
- рефлексивність.

Додаток И

Добірка завдань для формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії для інтеграції в освітні компоненти

Додаток И.1

ОК «Наукова англомовна комунікація»

Кейси

1. Проблема академічної доброчесності

Ситуація: аспірант подав статтю в міжнародний журнал, але рецензент виявив порушення правил цитування.

Завдання: у групах підготувати англомовний лист-відповідь редакції з поясненням ситуації та пропозицією її вирішення.

2. Презентація результатів дослідження міжнародній аудиторії

Ситуація: ви готуєтесь до конференції у Лондоні, де виступаєте англійською.

Завдання: скласти 5-хвилинну англомовну презентацію і відповісти на запитання аудиторії.

3. Грантовий проєкт

Ситуація: група аспірантів готує заявку на Erasmus+ для дослідження освітніх технологій.

Завдання: розробити англомовну анотацію та резюме проєкту, обґрунтувати його актуальність.

4. Міжнародна співпраця.

Ситуація: дослідницька група з України та Польщі працює над спільною статтею.

Завдання: скласти план розподілу обов'язків, написати англомовний e-mail-пакет для партнерів.

Case 1. Academic Integrity Issue

A PhD student submits an article to an international journal. During the review process, the editor points out that some references are missing and suspects plagiarism.

Task: In groups, prepare a formal e-mail response to the editor explaining the situation and suggesting possible solutions (e.g., correcting references, revising the manuscript).

Case 2. Conference Presentation

You are invited to present your research at an international conference in London. The presentation must be in English and last 5 minutes

Task: Prepare and deliver a short academic presentation in English, followed by a Q&A session with your peers acting as the audience.

Case 3. Writing a Grant Proposal

A research group is applying for Erasmus+ funding for a project on digital learning in higher education.

Task: Write an English-language abstract and project summary (250–300 words) highlighting the problem, objectives, methods, and expected outcomes.

Case 4. International Collaboration

A Ukrainian research team is co-authoring a paper with Polish colleagues. The task is to divide responsibilities and maintain effective communication.

Task: Draft a series of professional e-mails in English to your international partners, agreeing on roles, deadlines, and authorship order.

Case 5. Peer Review Simulation

You have been asked to act as a peer reviewer for an article submitted to an educational journal. The paper has strengths but also methodological weaknesses.

Task: Write a polite and constructive peer review report (200–250 words) in English, pointing out the strengths, weaknesses, and recommendations for improvement.

Case 6: An international journal rejects a paper because of poor English style.

Task: in groups, prepare a letter of response to the editor + a proposal for improving the text.

Case 7: Two co-authors disagree on the order of authorship for an international article.

Task: simulate negotiations in English and reach a compromise.

Ці кейси можна доповнити рольовими іграми (редактор-журналіст, автор-рецензент), щоб зробити заняття більш інтерактивними.

Теми для дебатів

1. *«Should English be considered the only language of international scientific communication?»/ «Чи слід вважати англійську мову єдиною мовою міжнародного наукового спілкування?»*

(**компетентності:** критичне мислення, міжкультурна комунікація)

2. *«Open Access vs. Paid Journals: What model is more beneficial for young researchers?» / «Відкритий доступ проти платних журналів: яка модель є більш вигідною для молодих дослідників?»*

(**компетентності:** інформаційна грамотність, академічна доброчесність)

3. *«Artificial Intelligence in Academic Writing: Useful Tool or Academic Misconduct?» / «Штучний інтелект в академічному письмі: корисний інструмент чи академічна провина?»*

(**компетентності:** цифрова грамотність, етика, креативність)

4. *«Should PhD students be required to publish in Scopus/WoS journals to graduate?»/ «Чи повинні аспіранти публікуватися в журналах Scopus/WoS для отримання диплома?»*

(**компетентності:** підприємливість, самоосвіта, лідерство в науці)

5. *«English should be the only official language of global science» / «Англійська мова має бути єдиною офіційною мовою світової науки»*

(**компетентності:** критичне мислення, міжкультурна комунікація)

Теми для наукових дискусій

1. «The role of creativity and innovation in modern pedagogy»/ «Роль креативності та інновацій у сучасній педагогіці»
2. «How can digital tools transform PhD research in Education?»/ «Як цифрові інструменти можуть змінити PhD дослідження в освіті?»
3. «Academic integrity as a cornerstone of global research collaboration» / «Академічна доброчесність як наріжний камінь глобальної дослідницької співпраці»
4. «Future of higher education in the context of Industry 5.0»/ «Майбутнє вищої освіти в контексті Індустрії 5.0»
5. «Balancing teaching, research, and self-development: challenges for young scholars» / «Баланс між викладанням, дослідженнями та саморозвитком: виклики для молодих науковців»
6. «How English as a lingua franca shapes the visibility of Ukrainian research» / «Як англійська мова як лінгва франка формує видимість українських досліджень»

7. «Challenges of presenting complex pedagogical ideas in English» / «Виклики презентації складних педагогічних ідей англійською мовою»

Проєктні завдання

Проєкт « Міжнародна видимість досліджень»

- **Завдання**: розробити науковий профіль дослідника (Google Scholar, ResearchGate, ORCID) англійською мовою; підготувати презентацію та анотацію статті для міжнародної конференції.
- **Очікуваний результат:** портфоліо англомовних наукових матеріалів.
- **Трансверсальні компетентності**: цифрова грамотність, іноземна мова, міжкультурна комунікація.

Додаток И.2

ОК «Наукова комунікація українською мовою»

Кейси

Блок 1. Академічна комунікація

Кейс 1. *Академічна рецензія з критичними зауваги.*

Аспірант отримав рецензію на статтю з жорсткою критикою.

Завдання: підготувати аргументовану відповідь рецензенту та супровідний лист до редакції.

Кейс 2. *Захист ідеї дослідження перед міждисциплінарною аудиторією.*

Необхідно презентувати тему дисертації представникам інших галузей.

Завдання: адаптувати виступ для різних цільових аудиторій.

Кейс 3. *Конфліктне співавторство.*

У науковій групі виникла суперечка щодо авторства публікації.

Завдання: провести переговори та запропонувати етичне рішення.

Блок 2. Наука і суспільство.

Кейс 1. *Популяризація складного дослідження.*

Ваше дослідження запросили представити школярам/громаді.

Завдання: створити науково-популярний пітч (3 хвилини).

Кейс 2. *Науковець в кризовій комунікації.*

Результати дослідження викликали суспільну критику.

Завдання: підготувати кризову комунікаційну стратегію.

Кейс 3. *Публічний виступ для грантової комісії.*

Потрібно коротко переконати експертів підтримати дослідження.

Завдання: підготувати elevator pitch (коротку, структуровану промову)

Блок 3. Цифрова та медіакомунікація.

Кейс 1. *Науковий допис для соціальних мереж.*

Потрібно представити результати дослідження у форматі посту / треду.

Завдання: написати науковий пост без втрати змісту.

Кейс 2. *Фейки про науку.*

У мережі поширюється псевдонаукова інформація.

Завдання: підготувати аргументований фактчек.

Кейс 3. *Етика використання ШІ в академічному письмі.*

Аспірант використовував ШІ для підготовки тексту.

Завдання: виробити правила етичного використання.

Теми для дебатів

Академічні дебати

1. Чи повинен науковець бути публічним інтелектуалом?
2. Академічна мова має бути складною чи зрозумілою?
3. Чи допустиме використання штучного інтелекту в науковому письмі?
4. Open science – нова норма чи ризик для науки?
5. Публікаційна активність чи якість дослідження: що важливіше?

Комунікаційні дебати

1. Науковець має навчатися медіакомунікації – так чи ні?
2. Соцмережі демократизують науку чи спрощують її?
3. Чи повинен учений коментувати суспільно чутливі теми?
4. Популяризація науки – місія чи додаткове навантаження?
5. Академічна доброчесність починається з наукової комунікації.

Теми для наукових дискусій

1. Наукова комунікація як складова професійної культури дослідника.
2. Академічне письмо і культура аргументації.
3. Роль комунікації у формуванні довіри до науки.
4. Наукова мова в умовах цифрової трансформації.
5. Науковий діалог як інструмент міждисциплінарності.
6. Риторика й доказовість у сучасному науковому дискурсі.
7. Академічна комунікація та протидія псевдонауці.
8. Українська мова як мова сучасної науки.
9. Етичні межі наукової полеміки.
10. Наукова комунікація як ресурс розвитку критичного мислення суспільства.

Проєкт «Наука для суспільства»

Завдання: підготувати науково-популярний продукт (стаття, подкаст, відео, блог-пост) українською мовою, де складне дослідження подається у доступній формі для широкої аудиторії.

Очікуваний результат: текст / медіапродукт + публічний виступ перед групою.

Трансверсальні компетентності: комунікація рідною мовою, етика, креативність, публічні виступи.

Такі проєкти можна виконувати індивідуально або групами, а результати презентувати на підсумкових заняттях (у форматі мініконференцій).

Додаток И.3

ОК «Організація освітнього процесу у закладах вищої освіти»

Кейси

Кейс 1: *університет запроваджує обов'язкове змішане навчання, але співробітники та студенти чинять опір змінам.*

Завдання: розробити план дій для подолання супротиву.

Кейс 2: *аспіранти скаржаться на перевантаження та відсутність індивідуальних траєкторій навчання.*

Завдання: створити пропозиції для академічної ради.

Теми для дебатів

1. Університети повинні віддавати пріоритет викладанню над дослідженнями.
2. Навчання, орієнтоване на студента, ефективніше, ніж традиційне навчання, засноване на лекціях.

Теми для наукових дискусій

1. Як цифрова трансформація змінює роль викладача університету.
2. Баланс між академічною свободою та інституційними правилами у вищій освіті.

Проєктні завдання

Проєкт «Розроблення інноваційного курсу»

Завдання: у групах розробити силабус вибіркової дисципліни для ЗВО (з урахуванням компетентнісного підходу, ECTS, форм і методів активного навчання).

Очікуваний результат: силабус + презентація стратегії викладання.

Трансверсальні компетентності: командна робота, креативність, лідерство, тайм-менеджмент.

Додаток И.4

ОК «Технологія наукових досліджень»

Кейси

Кейс 1: *дослідницька група бореться з етичними дилемами, збираючи дані про вразливі верстви населення..*

Завдання: запропонувати рішення з дотриманням міжнародних стандартів.

Кейс 2: *два дослідники по-різному інтерпретують ті самі статистичні дані.*

Завдання: підготувати аргументовані обґрунтування власної позиції.

Теми для дебатів

1. У педагогіці якісне дослідження є більш цінним, ніж кількісне.
2. Криза реплікації загрожує довірі до сучасної науки.

Теми для наукових дискусій

1. Як методологія визначає цінність результатів дослідження.
2. Майбутнє змішаних методів у освітніх дослідженнях.

Проєктні завдання

Проєкт «Розроблення дослідницької пропозиції»

Завдання: підготувати наукову пропозицію на актуальну тему в галузі педагогіки: обґрунтувати проблему, цілі, методологію, очікувані результати, календарний план.

Очікуваний результат: письмова пропозиція (5–7 сторінок) + усний захист.

Трансверсальні компетентності: критичне мислення, інформаційна грамотність, самоосвіта та саморозвиток.

Проєкт «Методологічний аудит дисертаційного дослідження»

Завдання: провести самоаудит або взаємоаудит методології дисертаційного дослідження.

Оцінити:

– логіку дослідження;

– відповідність методів меті;
– валідність інструментарію;
– потенційні методологічні ризики.

Очікуваний результат: аналітичний звіт + дорожня карта вдосконалення.

Трансверсальні компетентності: здатність до рефлексії, критичне мислення, самоменеджмент, відповідальність.

Проєкт «Карта методів сучасного дослідника»
(з використанням Miro / Canva / Padlet)

Створення цифрової інтерактивної карти сучасних методів дослідження:
– якісні методи
– кількісні методи
– змішані методи
– методи цифрового дослідження.

Очікуваний результат: візуальна карта + рекомендації щодо застосування.

Трансверсальні компетентності: цифрова грамотність, системне мислення, співпраця, креативність.

Проєкт «Наукове дослідження від проблеми до публікації»

Командний симуляційний проєкт повного циклу дослідження:
– постановка проблеми;
– дизайн дослідження;
– збір даних (моделювання);
– аналіз;
– стаття+ конференційна презентація.

Трансверсальні компетентності: командна робота, комунікація, самоменеджмент, гнучкість, відповідальність

Проєкт «Антифейк у науці»

Аналіз псевдонаукових тверджень з позицій методології дослідження.

Завдання: виявити методологічні помилки; провести фактчек; підготувати експертний висновок.

Трансверсальні компетентності: критичне мислення, інформаційна грамотність, аргументація.

Додаток К

Добірка відкритих онлайн-курсів, що сприяють формуванню трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії

QR код	Трансверсальна компетентність, яка формується	Коротка інформація про курс
	**Трансферабельні навички/ Identifying Transferable Skills**	*Платформа:* Coursera (University of Minnesota) *Анотація:* Курс допомагає ідентифікувати та аналізувати універсальні навички, які можна переносити між професійними контекстами; містить практичні завдання щодо самооцінювання та планування розвитку компетентностей.
	**Критичне мислення і лідерство / Leadership and Critical Thinking Specialization**	*Платформа:* Coursera *Анотація:* Спеціалізація, що поєднує розвиток навичок критичного мислення з управлінськими компетентностями; корисна для майбутніх викладачів і дослідників, які працюватимуть у командних та академічних середовищах.
	**Управління проєктами й командна робота**	**Project Management Courses** *Платформа:* edX *Анотація:* Серія курсів з управління проєктами, що охоплює планування, реалізацію та оцінювання проєктів; ключові навички – організація, відповідальність, результативність.

	Дизайн мислення	**Design Thinking Resources** *Платформа:* Interaction Design Foundation *Анотація:* Колекція матеріалів та курсів із дизайн-мислення, що розвивають креативне та студентоцентричне мислення, проєктування рішень та інноваційні підходи в освітній діяльності.
	Комунікація, адаптивність, самоусвідомлення	**Soft Skills** *Платформа:* Masters Academy *Анотація:* Безкоштовний курс, що охоплює основи м'яких навичок: комунікація, робота в команді, зворотний зв'язок, критичне мислення – базові компетентності для академічної практики й професійної взаємодії.
	Критичне мислення	**Critical Thinking Free Online Course** *Платформа:* Oxford Home Study *Анотація:* Короткий курс із критичного мислення та логічного аналізу – важливий для наукової діяльності, аргументації та прийняття рішень у дослідницькій практиці.
	Дизайн-мислення	***Interaction Design Foundation*** **Анотація:** серія статей і відкритих матеріалів про етапи дизайн-мислення та його застосування у проєктуванні інноваційних рішень, що може бути використано при проєктуванні занять і освітніх модулів.

		SWAYAM **Анотація:** державна платформа масових відкритих онлайн-курсів з великою кількістю безкоштовних програм, включаючи дисципліни з комунікації, менеджменту, педагогіки, етики, критичного мислення та IT-навичок.

Додаток Л

Воркшоп
«Моя освітньо-наукова траєкторія PhD»

Цільова аудиторія: аспіранти 1 року навчання.

Тривалість: 3 години.

Формат: інтерактивний воркшоп з елементами фасилітації, мапування, стратегічного планування (можливий формат мініінтенсиву).

Мета воркшопу

- усвідомлення структури освітньо-наукової програми (ОНП);
- мапування освітніх компонентів щодо розвитку трансверсальних компетентностей;
- формування навичок стратегічного планування;
- розроблення індивідуальної дослідницької дорожньої карти;
- посилення відповідальності за власний професійний розвиток.

Очікувані результати воркшопу
Учасники:

- усвідомлюють структуру та потенціал ОНП;
- співвідносять освітні компоненти з трансверсальними компетентностями;
- здійснюють стратегічний вибір вибіркових дисциплін;
- формують розділ «Мій професійний розвиток»;
- розробляють індивідуальну дослідницьку дорожню карту;
- посилюють автономність і суб’єктність у професійному становленні.

Структура воркшопу

Етап 1. Вступ і цілепокладання

Активність 1. Ice-breaker «PhD через 5 років»

Учасники коротко відповідають:

- Ким я хочу бути через 5 років?
- Які компетентності маю продемонструвати?

Фасилітатор підводить до думки, що траєкторія не формується автоматично — вона проєктується.

Етап 2. Аналіз структури ОНП

Активність 2. «ОНП під мікроскопом»

Робота в малих групах:

1. Проаналізувати структуру ОНП:
    - обов’язкові компоненти;
    - вибіркові дисципліни;
    - практична підготовка;
    - наукова складова.
2. Відповісти:
    - Які компетентності формує кожен блок?
    - Чи є баланс між фаховими і трансверсальними?

Результат: узагальнена схема ОНП на фліпчарті.

Етап 3. Мапування освітніх компонентів щодо трансверсальних компетентностей

Активність 3. «Компетентнісна мапа»

Учасники отримують перелік трансверсальних компетентностей (критичне мислення, комунікація, лідерство, цифрова грамотність, самоменеджмент тощо).

Завдання:

- співвіднести дисципліни ОНП з компетентностями;
- визначити, які компетентності розвиваються недостатньо.

Результат:

- індивідуальна «карта покриття» трансверсальних компетентностей;
- виявлені «зони дефіциту».

Обговорення: що можна компенсувати через вибіркові дисципліни?

Етап 4. Усвідомлений вибір вибіркових дисциплін

Активність 4. «Мій вибір – моя стратегія»

Індивідуальна робота:

1. Сформулювати 3 професійні цілі (академічна, дослідницька, кар’єрна).
2. Визначити, які вибіркові дисципліни допоможуть їх реалізувати.
3. Обґрунтувати вибір.

Фасилітатор наголошує: вибірковість — це інструмент персоналізації траєкторії, а не формальна процедура.

Етап 5. Розділ в індивідуальному плані

«Мій професійний розвиток» (30 хв)

Учасники розробляють структуру нового розділу індивідуального плану:

1. Освітні активності (курси, школи, стажування)
2. Наукові активності (публікації, конференції)
3. Розвиток трансверсальних компетентностей
4. Академічна мобільність
5. Громадська та проєктна діяльність

Кожен визначає мінімум 3 активності на рік.

Етап 6. Планування розвитку трансверсальних компетентностей (40 хв)

Активність 5. «Компетентність у дії»

Учасники заповнюють таблицю:

Компетентність	**Поточний рівень**	**Необхідний рівень**	**Активності для розвитку**	**Термін**

Можливі активності:

- тренінги з академічного письма
- літні школи
- міжнародні конференції
- MOOC (Coursera, EdX)
- участь у грантових проєктах
- викладацька практика
- наукові семінари

Обговорення: що залежить від мене, а що – від середовища?

Етап 7. Формування індивідуальної дослідницької дорожньої карти

Активність 6. «Research Roadmap»

Фасилітатор пояснює принципи:

- короткострокові цілі (1 рік);
- середньострокові (2–3 роки);
- довгострокові (захист + пост-PhD).

Учасники визначають:

1. Ключові дослідницькі цілі.
2. Контрольні точки (milestones):
    - затвердження теми;
    - подання статей;
    - апробація результатів;
    - участь у міжнародному заході;
    - попередній захист.
3. План участі в:
    - конференціях;
    - наукових школах;
    - публікаційній активності;
    - грантових конкурсах.

Результат: візуальна дорожня карта (можна у форматі timeline).

Етап 8. Рефлексія та завершення

Активність 7. «Я беру відповідальність»

Учасники відповідають:

- Який крок я зроблю вже цього місяця?
- Яка компетентність стане моїм пріоритетом?

Фасилітатор підсумовує:

– Освітня траєкторія не є фіксованою – вона динамічна.
– Трансверсальні компетентності формуються через діяльність.
– Відповідальність за професійний розвиток – ключова характеристика сучасного PhD.

Додаток М

Рольова гра
«Засідання робочої групи з оновлення освітньої програми»

1. Мета гри

Формування у аспірантів здатності:

- працювати в команді над освітнім проєктом;
- аргументовано відстоювати професійну позицію;
- приймати колективні рішення;
- узгоджувати результати навчання з компетентностями;
- враховувати інтереси різних стейкхолдерів;
- здійснювати управлінську комунікацію.

2. Освітні результати (у вимірі трансверсальних компетентностей)

У результаті участі в грі аспірант:

- демонструє лідерські якості та відповідальність за прийняті рішення;
- застосовує навички фасилітації й командної взаємодії;
- проявляє критичне та системне мислення;
- аргументує управлінські рішення;
- здійснює рефлексію власної професійної позиції.

3. Час проведення

90 хвилин (2 академічні години)

4. Підготовчий етап (виконується заздалегідь)

Аспіранти отримують:

- короткий опис чинної освітньої програми (структура, перелік дисциплін);
- перелік компетентностей;
- умовний звіт моніторингу якості (виявлені проблеми);
- рекомендації роботодавців (запит на нові компетентності);
- витяг із внутрішнього положення про розроблення ОП.

5. Ситуаційна основа гри

У ЗВО здійснюється перегляд освітньої програми підготовки докторів філософії. За результатами моніторингу виявлено:

- недостатній рівень сформованості трансверсальних компетентностей;
- перевантаженість теоретичними дисциплінами;
- слабку інтеграцію практичної підготовки;
- запит роботодавців на розвиток soft skills, управлінських і цифрових компетентностей.

Скликається засідання робочої групи.

6. Ролі учасників

Кількість учасників: 6–10 осіб.

1. Гарант освітньої програми (голова засідання)

Завдання:
- модерувати обговорення;
- забезпечити конструктивний діалог;
- узагальнити рішення.

2. Представник кафедри (консервативна позиція)

Позиція:
- зберегти академічну фундаментальність;
- мінімізувати зміни.

3. Молодий викладач-інноватор

Позиція:
- упровадити нові модулі;
- посилити практичну складову;
- інтегрувати цифрові інструменти.

4. Представник роботодавців

Позиція:
- наполягати на розвитку управлінських і комунікативних компетентностей;
- запропонувати проєктну складову.

5. Аспірант (здобувач освіти)

Позиція:

- висловити труднощі навчання;
- запропонувати гнучкі формати.

6. Представник відділу забезпечення якості

Позиція:

- звернути увагу на відповідність стандартам;
- забезпечити узгодженість результатів навчання та оцінювання.

(За потреби ролі можна дублювати.)

7. Структура проведення гри

Етап 1. Вступ (10 хв)

Гарант:

- відкриває засідання;
- озвучує порядок денний;
- формулює проблемне питання:

«Які зміни до освітньої програми необхідно внести для підвищення рівня сформованості трансверсальних компетентностей здобувачів?»

Етап 2. Позиційні виступи (15 хв)

Кожен учасник:

- презентує свою позицію (2–3 хв);
- аргументує пропозиції.

Етап 3. Дискусія та пошук рішень (25 хв)

Обговорюються питання:

1. Чи потрібно вводити окремий модуль із трансверсальних компетентностей?
2. Які дисципліни потребують оновлення?
3. Чи слід змінювати форми практики?
4. Як забезпечити формувальне оцінювання?

Гарант:

- фасилітує дискусію;
- фіксує пропозиції на фліпчарті.

Етап 4. Колективне рішення (15 хв)

Група має:
- сформулювати 3–5 конкретних змін до ОП;
- узгодити їх із компетентностями;
- визначити відповідальних за реалізацію.

Результат оформлюється у вигляді короткого протоколу засідання.

Етап 5. Презентація рішень (10 хв)

Гарант презентує узгоджені зміни.

Етап 6. Рефлексія (15 хв)

Обговорення:
- Чи вдалося досягти консенсусу?
- Які труднощі виникали?
- Які компетентності були задіяні?
- Яку роль було найскладніше виконувати?
- Як ця вправа допомагає зрозуміти реальні процеси управління ОП?

8. Завдання для учасників

У процесі гри учасники повинні:
1. Запропонувати не менше 2 змін до ОП.
2. Обґрунтувати їх через компетентнісний підхід.
3. Продемонструвати конструктивну комунікацію.
4. Врахувати інтереси різних сторін.
5. Досягти колективного рішення.

9. Критерії оцінювання

Оцінюються:
- аргументованість позиції;
- здатність до командної взаємодії;
- лідерські прояви;
- управлінська логіка рішень;

- рефлексійність.

10. Методичний потенціал гри

Гра сприяє формуванню:

- академічного лідерства;
- управлінського мислення;
- відповідальності за колективні рішення;
- навичок переговорів;
- стратегічного бачення розвитку освітньої програми.

11. Можливі ускладнення (для другого проведення)

Викладач може ввести додаткові умови:

- обмеження бюджету;
- скорочення годин;
- негативний відгук акредитаційної комісії;
- конфлікт інтересів між кафедрами.

Додаток Н

ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА

Факультет технологічної і професійної освіти
Кафедра технологічної і професійної освіти

СИЛАБУС
навчальної дисципліни

«ТРАНСВЕРСАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ»

Освітній рівень: третій (освітньо-науковий)
Статус дисципліни: вибіркова
Галузь знань: 01 Освіта
Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 014 Середня освіта, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями)
Освітньо-наукова програма: «Теорія і методика вищої освіти» / «Дошкільна освіта», «Початкова освіта», «Середня освіта», «Теорія і методика професійної освіти»
Обсяг: 4 кредити ECTS (120 годин)
Види занять: лекції, практичні заняття, самостійна робота
Форма підсумкового контролю: залік

1. Анотація курсу

Сучасна науково-педагогічна діяльність викладача закладу вищої освіти відбувається в умовах інтернаціоналізації науки, цифровізації, міждисциплінарності, академічної мобільності та зростання ролі неформальної освіти. У цьому контексті ключового значення набувають трансверсальні компетентності, які забезпечують здатність науковця й викладача ефективно діяти в різних професійних, соціальних і культурних ситуаціях.

Навчальна дисципліна спрямована на узагальнення, систематизацію та рефлексивне осмислення трансверсальних компетентностей, набутих аспірантами впродовж навчання за ОНП, а також на формування готовності до їх цілеспрямованого розвитку в студентів у процесі викладацької діяльності.

2. Мета та завдання дисципліни

Мета: формування в майбутніх докторів філософії цілісного уявлення про трансверсальні компетентності як інтегративний результат професійної підготовки викладача ЗВО, розвиток здатності до їх застосування у власній науково-педагогічній діяльності та формування готовності до їх розвитку в здобувачів вищої освіти.

Завдання:

- поглибити розуміння сутності, структури та ролі трансверсальних компетентностей у науково-педагогічній діяльності;
- сформувати здатність до рефлексії власного рівня трансверсальних компетентностей;
- розвинути навички проєктування освітніх ситуацій, спрямованих на формування трансверсальних компетентностей студентів;
- забезпечити інтеграцію результатів навчання з педагогічної та науково-педагогічної практик;
- підготувати аспірантів до виконання ролі агента інновацій та лідера освітніх змін.

3. Компетентності та результати навчання, що формуються

Загальні компетентності (ЗК):

- **ЗК** Здатність до критичного та аналітичного мислення.

- **ЗК** Здатність генерувати нові ідеї (креативність), проявляти ініціативу та лідерство.
- **ЗК** Здатність до професійно-педагогічної комунікації державною та іноземною мовами.
- **ЗК** Здатність працювати в міжнародному та міжкультурному контексті.
- **ЗК** Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.
- **ЗК** Здатність діяти на засадах етики та академічної доброчесності.
- **ЗК** Здатність до командної роботи та партнерської взаємодії.
- **ЗК** Здатність до безперервного саморозвитку та самонавчання.

Фахові компетентності (ФК):

- **ФК** Здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у ЗВО на інноваційних засадах.
- **ФК** Здатність проєктувати та реалізовувати освітній процес із використанням сучасних педагогічних технологій.
- **ФК** Здатність презентувати та обговорювати результати наукових досліджень у професійному середовищі.
- **ФК** Здатність до професійного розвитку, самоорганізації та проєктування академічної кар’єри.

Очікувані результати навчання:

Після завершення курсу здобувач здатний:

- **ПРН** критично осмислювати роль трансверсальних компетентностей у діяльності сучасного викладача ЗВО;
- **ПРН** застосовувати трансверсальні компетентності у власній науковій, педагогічній та проєктній діяльності;
- **ПРН** проєктувати освітні завдання, кейси та форми роботи, спрямовані на розвиток трансверсальних компетентностей студентів;
- **ПРН** демонструвати навички академічної комунікації, лідерства, командної взаємодії та відповідальності;
- **ПРН** здійснювати рефлексію та самооцінювання рівня власного професійного розвитку;
- **ПРН** дотримуватися принципів академічної та професійної доброчесності.

4. Зміст дисципліни

Назва теми	Кількість годин відведених на:			
	Аудиторні заняття		СРС	Усього
	ЛК	ПР		
Змістовий модуль 1. Трансверсальні компетентності як феномен сучасної освіти і науки				
Лекція 1. Трансверсальні компетентності: сутність, класифікації, місце в НРК та європейських рамках.	2			
Лекція 2. Трансверсальні компетентності викладача ЗВО: виклики академічного середовища.	2			
Практичне заняття 1. Самодіагностика рівня трансверсальних компетентностей.		2		
Практичне заняття 2. Аналіз ОНП та стандартів вищої освіти щодо трансверсальних компетентностей.		2		
Змістовий модуль 2. Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача				
Лекція 1. Критичне мислення, креативність та інноваційність у наукових дослідженнях.	2			
Лекція 2. Комунікація, лідерство та командна взаємодія в академічному середовищі.	2			
Практичне заняття 1. Кейс-аналіз академічних ситуацій.		2		
Практичне заняття 2. Дебати «чи можна навчити трансверсальних компетентностей?»		2		
Змістовий модуль 3. Методики формування трансверсальних компетентностей у здобувачів вищої освіти				
Лекція 1. Педагогічні технології та методи формування трансверсальних компетентностей.	2			
Лекція 2. Інтеграція формальної та неформальної освіти у професійній підготовці.	2			
Практичне заняття 1. Розроблення навчального кейсу для студентів ЗВО.		2		
Практичне заняття 2. Проєктування фрагмента заняття з фокусом на трансверсальні компетентності.		2		
Модульна контрольна робота		2		
Всього	**12**	**14**	**94**	**120**

5. Самостійна робота

Змістовий модуль 1

- Написати аналітичне есе «Мій профіль трансверсальних компетентностей як викладача ЗВО».

Змістовий модуль 2

- Розробити авторське методичне завдання для студентів з формування трансверсальних компетентностей (на вибір здобувача).

Змістовий модуль 3

- Підготувати портфоліо трансверсальних досягнень.

6. Методи навчання

Проблемно орієнтоване навчання, кейс-метод, проєктна діяльність, дебати, тренінгові вправи, рефлексійні методи, цифрові освітні інструменти.

7. Система оцінювання

Оцінювання здійснюється за 100-бальною шкалою ЄКТС. Система оцінювання результатів навчання ґрунтується на накопичуванні балів за виконання відповідних видів роботи:

Розподіл балів за видами робіт

Поточне оцінювання та самостійна робота										Сума
Змістовий модуль 1		Змістовий модуль 2		Змістовий модуль 3		СР			МКР	
ПЗ 1	ПЗ 2	ПЗ 1	ПЗ 2	ПЗ 1	ПЗ 2	ЗМ 1	ЗМ 2	ЗМ 3		
8	6	8	6	8	6	12	12	16	18	100
Підсумковий контроль										залік

Примітка:
ПЗ1, ПЗ2 – практичне заняття
ЗМ1, ЗМ2, ЗМ3 – змістовий модуль
СР – самостійна робота
МКР – модульна контрольна робота

Поточний контроль передбачає перевірку рівня підготовленості аспіранта до виконання конкретних видів робіт і здійснюється за такими напрямами:

- контроль за систематичністю й активністю роботи на практичних заняттях;

- контроль за рівнем засвоєння матеріалу, передбаченого на самостійне опрацювання, в тому числі за виконанням індивідуальних завдань.

Критерії оцінювання

Форма роботи	Критерії оцінювання
Усна відповідь	– відповідність змісту; – повнота і ґрунтовність викладу матеріалу; – термінологічна коректність;
Виконання практичних завдань	– точність виконання

Підсумковий контроль здійснюється в кінці семестру у формі заліку.

Шкала оцінювання

За школою ECTS	**За 100-бальною шкалою ECTS**	**Значення оцінки за рівнями сформованості ЗК, ФК, ПРН**
A	90–100	Високий рівень володіння сформованими компетентностями, ПРН
B	82–89	Достатній рівень володіння ЗК, ФК, ПРН
C	74–81	Середньо-достатній рівень володіння ЗК, ФК, ПРН
D	64–73	Середній рівень володіння ЗК, ФК, ПРН
E	60–63	Рівень оволодіння ЗК,ФК, ПРН нижче середнього
FX	35–59	Низький рівень сформованості ЗК, ФК, ПРН
F	1–34	Дуже низький рівень сформованості ЗК, ФК, ПРН

8. Політика курсу

Дотримання академічної доброчесності здобувачами вищої освіти передбачає: самостійне виконання навчальних завдань, завдань поточного та підсумкового контролю результатів навчання; посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей; уникнення плагіату, фабрикації, обману та списування; дотримання норм чинного законодавства про авторське право і суміжні права; надання достовірної інформації про результати власної навчальної діяльності.

Відвідування занять є обов’язковим. За об’єктивних причин навчання може відбуватись в он-лайн режимі (змішана форма навчання) у разі погодження з викладачем. Пропущене заняття необхідно відпрацювати шляхом виконання практичних завдань.

Додаток П

Діагностичний інструментарій для оцінювання сформованості трансверсальних компетентностей

Додаток П.1

Комплексний тест
«Трансверсальні компетентності майбутнього доктора філософії»

для оцінювання знань про трансверсальні компетентності, їх роль для майбутніх докторів філософії та методичних умінь, пов'язаних з їх формуванням у студентів

1. Трансверсальні компетентності – це:

А. Виключно професійні знання зі спеціальності
Б. Універсальні компетентності, що забезпечують успішність у різних сферах діяльності
В. Навички роботи з документацією

2. Яка риса відрізняє трансверсальні компетентності від фахових?

А. Формуються лише у позааудиторній діяльності
Б. Мають міждисциплінарний і надпредметний характер
В. Не пов'язані з дослідницькою діяльністю

3. Для майбутнього доктора філософії трансверсальні компетентності необхідні насамперед для:

А. Виконання адміністративних функцій
Б. Ефективної наукової, професійної та академічної діяльності
В. Підготовки лише до викладацької роботи

4. До ключових складників трансверсальних компетентностей належать:

А. Тільки soft skills
Б. Лише цифрові вміння
В. Когнітивні, соціально-комунікативні та особистісно-регулятивні якості

5. Lifelong learning передбачає:

А. Навчання лише в аспірантурі
Б. Постійний професійний і особистісний розвиток упродовж життя
В. Самоосвіту лише за необхідності

6. Що найбільше характеризує здатність до безперервного навчання?

А. Накопичення сертифікатів
Б. Самостійне оновлення знань та готовність до розвитку
В. Виконання вимог освітньої програми

7. Цифрова грамотність аспіранта передбачає:

А. Лише вміння користуватися текстовим редактором
Б. Використання цифрових технологій для дослідження, комунікації та аналізу даних
В. Роботу лише в LMS

8. Приклад прояву цифрової грамотності:

А. Конспектування лекцій від руки
Б. Пошук літератури лише в бібліотеці
В. Використання Scopus, ORCID, Zotero, аналітичних сервісів

9. Критичне мислення – це:

А. Критика чужих ідей
Б. Аналіз, оцінювання аргументів і прийняття обґрунтованих рішень
В. Висловлення сумнівів щодо всього нового

10. Ознакою креативності є:

А. Дотримання шаблонів
Б. Уникнення ризиків
В. Генерування нових ідей та нестандартних рішень

11. Що поєднує критичне мислення й креативність у дослідженні?

А. Формальне дотримання методики
Б. Розв’язання наукових проблем через аналіз і продукування нових ідей
В. Використання лише готових моделей

12. Академічна комунікативність передбачає:

А. Уміння виступати на конференції
Б. Ефективне письмове, усне й міжкультурне професійне спілкування
В. Дотримання етикету

13. Навички співпраці проявляються в:

А. Самостійному виконанні всіх завдань
Б. Командній роботі, партнерстві, кооперації
В. Контролі інших учасників

14. Приклад collaborative skill:

А. Індивідуальне написання статті
Б. Робота в міжнародному дослідницькому проєкті
В. Участь у лекції

15. Тайм-менеджмент – це:

А. Швидке виконання завдань
Б. Планування часу й пріоритетів для досягнення цілей
В. Робота без перерв

16. Самомотивація проявляється в:

А. Зовнішньому контролі діяльності
Б. Виконанні лише обов'язкових завдань
В. Внутрішній ініціативі та стійкості в досягненні мети

17. Емоційний інтелект включає:

А. Управління лише власними емоціями
Б. Усвідомлення власних і чужих емоцій та ефективну взаємодію
В. Емоційну стриманість

18. Гнучкість (adaptability) – це:

А. Відмова від планування
Б. Часта зміна рішень
В. Здатність адаптуватися до нових умов і викликів

19. Академічне лідерство полягає в:

А. Формальному керівництві групою
Б. Ініціюванні змін, відповідальності та впливі на розвиток спільноти
В. Контролі виконання завдань

20. Яка компетентність інтегрує інші трансверсальні компетентності?

А. Цифрова грамотність
Б. Тайм-менеджмент
В. Лідерсство

21. Поясніть, чому трансверсальні компетентності є важливими для підготовки доктора філософії.

---

22. Наведіть приклади того, як критичне мислення та креативність проявляються в науковому дослідженні.

---

23. Опишіть роль цифрової грамотності в сучасній дослідницькій діяльності аспіранта.

24. Розробіть фрагмент навчального заняття (мініконспект або технологічна карта) з дисципліни вашої спеціальності, у якому цілеспрямовано формуються щонайменше 3 трансверсальні компетентності (наприклад: критичне мислення, комунікативність, співпраця). У розробці необхідно подати:

- тему заняття;
- мету;
- трансверсальні компетентності, які формуються;
- методи й технології навчання;
- практичні завдання для студентів;
- способи оцінювання сформованості компетентностей.

25. Створіть кейс для студентів, спрямований на формування трансверсальних компетентностей через проблемну ситуацію. До розробки обов'язково включити:

- опис проблемної ситуації;
- завдання для студентів;
- компетентності, які розвиваються (мінімум 4);
- методи роботи з кейсом (дебати, групове рішення, рефлексія тощо);
- очікувані результати.

Ключ до тестових завдань:

1-Б	8-В	15-Б
2-Б	9-Б	16-В
3-Б	10-В	17-Б
4-В	11-Б	18-В
5-Б	12-Б	19-Б
6-Б	13-Б	20-В
7-Б	14-Б	

Оцінювання

Закриті питання 1–**20** (20 балів):

Відкриті питання 21–**23** (по 4 бали, разом 12):
оцінюються за повнотою, аргументованістю, прикладами.

Практичне завдання 24

Критерії оцінювання	**Бали**
Коректність визначення компетентностей	**0**–**3**
Доцільність методів і форм роботи	**0**–**3**
Практична спрямованість завдань	**0**–**3**
Логіка побудови заняття	**0**–**3**
Способи оцінювання результатів	**0**–**3**

Максимум – 15 балів

Практичне завдання 25

Критерії оцінювання	**Бали**
актуальність кейсу	**0-3**
методична якість конструкції	**0-3**
відповідність компетентностям	**0-3**
креативність рішення	**0-3**
потенціал для розвитку студентів	**0-3**

Максимум – 15 балів

Максимальна кількість балів за виконання комплексного тесту: 62 бали

56–62 — високий інтегрований рівень
46–55 — достатньо-професійний рівень
37–45 — адаптивний рівень
до 36 — базовий рівень

Додаток П.2

Опитувальник самооцінювання сформованості трансверсальних компетентностей

(для здобувачів освіти третього рівня)

Інструкція

Оцініть кожне твердження за 5-бальною шкалою:
1 – зовсім не притаманно
2 – скоріше не притаманно
3 – частково притаманно
4 – переважно притаманно
5 – повністю притаманно
Відповідайте щиро, орієнтуючись на власний досвід у науковій, освітній та професійній діяльності.

І. Інформаційно-інноваційний компонент

Критичне мислення

1. Я вмію аналізувати наукову інформацію та визначати її достовірність.
2. Я здатний(а) аргументовано відстоювати власну наукову позицію.
3. Я виявляю суперечності в дослідженнях і пропоную альтернативні підходи.

Креативність та інноваційність

4. Я генерую нові ідеї для розв’язання наукових або освітніх проблем.
5. Я застосовую нестандартні методи в дослідницькій діяльності.
6. Я готовий(а) експериментувати з новими педагогічними підходами.

Цифрова грамотність

7. Я впевнено користуюся цифровими платформами для досліджень.
8. Я використовую цифрові інструменти для аналізу даних.
9. Я дотримуюся принципів академічної доброчесності в цифровому середовищі.

Здатність до безперервного навчання

10. Я систематично оновлюю свої професійні знання.
11. Я проходжу онлайн-курси, тренінги або вебінари для професійного розвитку.
12. Я самостійно визначаю напрями власного професійного зростання.

ІІ. Соціальний компонент

Академічна комунікація

13. Я чітко і логічно викладаю свої думки в усній формі.
14. Я якісно готую наукові тексти відповідно до міжнародних стандартів.
15. Я впевнено презентую результати дослідження на конференціях.

Командна взаємодія

16. Я ефективно працюю в дослідницькій групі.
17. Я відкритий(а) до співпраці з представниками інших дисциплін.
18. Я конструктивно розв'язую конфліктні ситуації в команді.

Лідерство

19. Я здатний(а) ініціювати та організовувати спільні проєкти.
20. Я беру на себе відповідальність за результати командної роботи.
21. Я мотивую інших до досягнення спільної мети.

Тайм-менеджмент

22. Я ефективно планую власну наукову діяльність.
23. Я дотримуюся встановлених дедлайнів.
24. Я вмію розставляти пріоритети між різними видами діяльності.

III. Особистісний компонент

Самомотивація

25. Я зберігаю наполегливість у досягненні дослідницьких цілей.
26. Я здатний(а) долати професійні труднощі.
27. Я відчуваю внутрішню потребу в науковому саморозвитку.

Гнучкість та адаптивність

28. Я швидко адаптуюся до нових умов діяльності.
29. Я позитивно сприймаю зміни в освітньому середовищі.
30. Я відкритий(а) до нових ідей та професійних викликів.

Емоційний інтелект

31. Я усвідомлюю власні емоції під час професійної діяльності.
32. Я контролюю емоції в складних ситуаціях.
33. Я розумію емоційний стан інших і враховую його в комунікації.

Обробка результатів

1. *Обчисліть суму балів за кожним компонентом окремо.*
2. *Визначте середній показник (загальна сума / кількість тверджень).*

Інтерпретація рівнів

- *4,1–5,0 – високий інтегрований рівень*
- *3,1–4,0 – достатньо-професійний рівень*
- *2,1–3,0 – адаптивний рівень*
- *1,0–2,0 – базовий рівень*

Додаток П.3

Картка експерта
для оцінювання сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта

Інструкція для експерта

Оцініть рівень сформованості трансверсальних компетентностей здобувача на основі спостереження за його навчальною, науковою та професійною діяльністю. Використовуйте шкалу від 1 до 5 балів:

1 – дуже низький рівень
2 – низький рівень
3 – середній рівень
4 – достатній рівень
5 – високий рівень

Загальні відомості

Прізвище, ім’я здобувача: _____
Заклад вищої освіти: _____
Освітньо-наукова програма: _____
Курс (рік навчання): _____
Прізвище, ім’я експерта: _____
Посада експерта: _____
Дата оцінювання: _____

1. ІНФОРМАЦІЙНО-ІННОВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ

1.1. Здатність до безперервного навчання

□ Самостійно визначає потреби в навчанні.
□ Активно залучається до додаткових освітніх можливостей.
□ Демонструє прагнення до професійного розвитку.

Оцінка: ___

1.2. Цифрова грамотність

□ Упевнено використовує цифрові інструменти у науковій діяльності.
□ Застосовує цифрові ресурси для досліджень.
□ Дотримується принципів академічної доброчесності в цифровому середовищі.

Оцінка: ___

1.3. Критичне мислення

□ Аналізує інформацію з різних джерел.
□ Виявляє логічні помилки та упередження.
□ Обґрунтовує власні висновки.

Оцінка: ___

1.4. Креативність

□ Пропонує оригінальні ідеї.
□ Використовує нестандартні підходи в дослідженні.
□ Демонструє здатність до інновацій.

Оцінка: ___

2. СОЦІАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ

2.1. Комунікативність

□ Чітко й логічно висловлює думки.
□ Ефективно взаємодіє в академічному середовищі.
□ Володіє навичками наукової комунікації.

Оцінка: ___

2.2. Навички співпраці

□ Працює в команді.
□ Ураховує думку інших.
□ Сприяє досягненню спільних результатів.

Оцінка: ___

2.3. Тайм-менеджмент

□ Планує свою діяльність.
□ Дотримується термінів виконання завдань.
□ Раціонально розподіляє час.

Оцінка: ___

2.4. Емоційний інтелект

□ Контролює власні емоції.
□ Розуміє емоції інших.
□ Конструктивно реагує на конфліктні ситуації.

Оцінка: ___

3. ОСОБИСТІСНИЙ КОМПОНЕНТ

3.1. Гнучкість (адаптивність)

□ Адаптується до змін.
□ Готовий до нових умов діяльності.
□ Демонструє відкритість до нового досвіду.

Оцінка: ___

3.2. Самомотивація

□ Виявляє ініціативність.
□ Працює без зовнішнього контролю.
□ Орієнтований на досягнення результату.

Оцінка: ___

3.3. Лідерські навички

□ Бере на себе відповідальність.
□ Організовує роботу інших.
□ Приймає обґрунтовані рішення.

Оцінка: ___

4. УЗАГАЛЬНЕНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Компонент	Середній бал
Інформаційно-інноваційний	_____
Соціальний	_____
Особистісний	_____
Загальний рівень	_____

5. РІВЕНЬ СФОРМОВАНОСТІ

- 1.0–2.0 → базовий
- 2.1–3.0 → адаптивний

- 3.1–4.0 → достатньо-професійний
- 4.1–5.0 → високий інтегрований

6. ВИСНОВОК ЕКСПЕРТА

(загальна характеристика рівня сформованості трансверсальних компетентностей, сильні сторони та зони розвитку)

7. РЕКОМЕНДАЦІЇ

Додаток П.4

Діагностичні методики для оцінювання рівнів сформованості інформаційно-інноваційного компонента трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта

Здатність до безперервного навчання

Адаптований варіант шкали самооцінювання навчання протягом усього життя (Adapted Lifelong Learning Self-Assessment Scale – ALLS)

Інструкція
Шановний респонденте!
Вам пропонується оцінити, наскільки кожне твердження відповідає вашій поведінці та переконанням. Оберіть одну відповідь за шкалою:

Бал	*Відповідь*
1	*Повністю не згоден*
2	*Скоріше не згоден*
3	*Частково згоден*
4	*Переважно згоден*
5	*Повністю згоден*

Немає правильних або неправильних відповідей. Важлива щирість.

Блок І. Саморегуляція навчання

1. Я самостійно планую власний професійний розвиток.
2. Ставлю конкретні цілі щодо набуття нових знань.
3. Регулярно оцінюю власний прогрес у навчанні.
4. Коригую способи навчання, якщо вони неефективні.
5. Умію організувати самостійне навчання без зовнішнього контролю.

Блок ІІ. Мотивація до безперервного розвитку

6. Відчуваю внутрішню потребу постійно оновлювати знання.
7. Самостійно шукаю можливості професійного розвитку.
8. Навчаюся не лише через вимоги програми, а з власної ініціативи.
9. Розглядаю навчання як безперервний процес.
10. Готовий інвестувати час у нові знання навіть поза обов’язковим навчанням.

Блок III. Освітня проактивність

11. Регулярно використовую додаткові освітні ресурси (курси, вебінари, МООС).
12. Ініціюю участь у заходах для професійного розвитку.
13. Шукаю нові підходи до вирішення професійних і дослідницьких завдань.
14. Самостійно визначаю прогалини у власній підготовці.
15. Часто виходжу за межі обов'язкових навчальних завдань.

Блок IV. Рефлексія й адаптивність

16. Аналізую власний досвід навчання для його вдосконалення.
17. Легко адаптуюсь до нових вимог у навчанні.
18. Використовую помилки як ресурс для розвитку.
19. Прагну вдосконалювати власні стратегії навчання.
20. Здатний швидко опановувати нові знання в незнайомих умовах.

Блок V. Наукова автономність

21. Самостійно визначаю напрями поглиблення дослідницької компетентності.
22. Використовую різні джерела для оновлення наукових знань.
23. Планую довгострокову траєкторію професійного розвитку.
24. Виявляю ініціативу в академічному саморозвитку.
25. Вважаю здатність навчатися впродовж життя ключовою умовою професійного успіху.

Обрахунок результатів

Загальний бал:

25–125 балів.

Рівні сформованості

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	**25–50**
Адаптивний	**51–75**
Достатньо-професійний	**76–100**
Високий інтегрований	**101–125**

Цифрова грамотність

(Аналог DigComp 2.2 + авторські практичні завдання)

Оцінюються: робота з інформацією; цифрова взаємодія; створення цифрового контенту; цифрова безпека; розв'язання цифрових проблем.

Інструкція

Методика містить тестові та практичні завдання.
Блок 1. *Оберіть одну правильну відповідь.*
Блок 2. *Виконайте практичні завдання у цифровому середовищі.*

БЛОК 1. Тест цифрової грамотності

1. Вам потрібно знайти надійне джерело наукової інформації. Що оберете?

А. Блоги
Б. Scopus / ERIC / Web of Science
В. Рекламні сайти

2. Що свідчить про надійність електронного ресурсу?

А. Велика кількість реклами
Б. Рецензованість і наукове цитування
В. Яскравий дизайн

3. Який інструмент доцільний для керування бібліографією?

А. Canva
Б. Zoom
В. Zotero / Mendeley

4. Що таке DOI?

А. Авторський профіль
Б. Унікальний цифровий ідентифікатор публікації
В. Тип презентації

5. Який формат найбільш придатний для аналітичної співпраці?

А. PDF
Б. JPG
В. Google Docs / Office365

6. Який сервіс доцільний для організації спільного проєкту?

А. PowerPoint
Б. Trello / Notion / Teams
В. Paint

7. ORCID використовується для:

А. Збереження файлів
Б. Ідентифікації дослідника
В. Відеозв’язку

8. Creative Commons означає:

А. Відсутність авторських прав
Б. Ліцензії на використання контенту
В. Плагіат

9. Який інструмент доцільний для візуалізації даних?

А. WordPad
Б. Excel / Tableau / Power BI
В. Paint

10. Що таке академічна доброчесність у цифровому середовищі?

А. Швидке копіювання текстів
Б. Коректне цитування й етичне використання джерел
В. Використання ШІ без посилань

11. Найбезпечніший пароль:

А. 123456
Б. qwerty
В. Складний унікальний пароль + 2FA

12. Фішинг – це:

А. Пошук інформації
Б. Шахрайське викрадення даних
В. Архівування файлів

13. Що підвищує захист дослідницьких даних?

А. Один носій
Б. Резервне копіювання
В. Публічний доступ

14. Виникла проблема з форматуванням даних. Ваші дії:

А. Ігнорувати
Б. Перезапустити комп’ютер
В. Використати цифрові інструменти або пошук рішення

15. Який інструмент доцільний для перевірки академічного тексту?

А. Instagram
Б. Grammarly / LanguageTool / Unicheck
В. Photoshop

16. Що таке open science?

А. Закриті дані
Б. Відкритий доступ до результатів досліджень
В. Соцмережі для науковців

17. Для зберігання дослідницьких даних краще використовувати:

А. Лише флешку
Б. Хмарні репозиторії
В. Особистий чат

18. Який сервіс придатний для анкетування?

А. Paint
Б. Google Forms / Qualtrics
В. Notepad

19. Антиплагіатні системи призначені для:

А. Редагування фото
Б. Перевірки текстових запозичень
В. Відеомонтажу

20. Цифрова грамотність – це:

А. Лише технічні навички
Б. Уміння користуватися комп’ютером
В. Комплекс знань, навичок і відповідального використання цифрових технологій

Блок 2. Практичні завдання

Завдання 1. Робота з науковою інформацією

Створіть документ, у якому:

- порівняйте 3 наукові джерела;

- вставте DOI/гіперпосилання;
- оформіть список джерел;
- додайте зображення з Creative Commons.

Завдання 2. Спільний цифровий проєкт

У Google Docs/Office365:

- створіть спільний документ;
- налаштуйте доступ на коментування;
- організуйте колективне редагування;
- залиште рецензійний коментар партнеру.

Завдання 3. Візуалізація дослідницьких даних

На основі набору даних:
- побудуйте діаграму;
- візуалізуйте результати;
- коротко інтерпретуйте їх.

Інструмент:
Excel / Google Sheets / Tableau.

Завдання 4. Розв'язання цифрового кейсу

Ситуація: Ви отримали лист із проханням терміново ввести пароль до університетського акаунту.
Необхідно:
- визначити ризик;
- описати алгоритм дій;
- запропонувати заходи цифрової безпеки.

Ключ до Блоку 1

1Б	8Б	15Б
2Б	9Б	16Б
3В	10Б	17Б
4Б	11В	18Б
5В	12Б	19Б
6Б	13Б	20В
7Б	14В	

Оцінювання

Блок 1.
1 бал – правильна відповідь.
Максимальна кількість – 20 балів.

Блок 2
Кожне завдання оцінюється 0–5 балів.
Максимальна кількість – 20 балів

Рівні сформованості

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	**До 15**
Адаптивний	**16–23**
Достатньо-професійний	**24–31**
Високий інтегрований	**32–40**

Критичне мислення

(аналог тесту «Оцінювання критичного мислення»
за методом Вотсона-Глейзера)

Інструкція

Блок 1. У тестових завданнях оберіть одну правильну відповідь.
Блок 2. У практичних завданнях подайте обґрунтоване рішення.

БЛОК 1

І. Оцінювання аргументів

1. Твердження: «Участь у педагогічних конференціях підвищує якість викладання».

Аргумент: «Викладачі, що відвідують конференції, обговорюють інновації в освіті».

A. Сильний аргумент
B. Слабкий
C. Не стосується твердження

2. Твердження: «Онлайн-курси можуть покращувати підготовку аспірантів».

Аргумент: «Багато курсів мають сучасний зміст і міжнародних викладачів».

A Сильний аргумент
B Слабкий
C Не стосується

3. Твердження: «Цифрові технології завжди покращують освіту».

Аргумент: «Усі сучасні університети користуються цифровими платформами».

A Сильний
B Слабкий
C Не стосується

4. Твердження: «Самостійна робота сприяє академічній автономії».

Аргумент: «Вона формує відповідальність і саморегуляцію».

A Сильний аргумент
B Слабкий
C Не стосується

II. Логічні висновки

5. Усі викладачі кафедри пройшли курс цифрових навичок.
Олена – викладач кафедри.

A Олена пройшла курс
B Олена не проходила курс
C Недостатньо даних

6. Усі аспіранти, які публікуються міжнародно, володіють академічним письмом. Марко публікується міжнародно.

A Марко володіє академічним письмом
B Ні
C Недостатньо інформації

7. Якщо дослідник володіє критичним мисленням, він здатний аналізувати аргументи. Андрій аналізує аргументи.

A Андрій має критичне мислення
B Це не випливає логічно
C Андрій не має критичного мислення

8. Усі, хто бере участь у міжнародних проєктах, мають навички співпраці. Ірина не бере участі в міжнародних проєктах.

A Ірина не має навичок співпраці
B Висновок неможливий
C Має навички співпраці

III. Аналіз припущень

9. Твердження: «Усі аспіранти повинні проходити курс лідерства».

Припущення: Лідерство можна формувати в освіті.

A Так, припущення наявне
B Ні
C Невідомо

10. Твердження: «Необхідно розширити цифрову підготовку аспірантів».

Припущення: Наявний рівень може бути недостатнім.

A Так
B Ні
C Незрозуміло

IV. Інтерпретація даних

11. У групі після тренінгу показники співпраці зросли на 30%.

Коректний висновок:

A Тренінг міг позитивно вплинути
B Тренінг повністю довів причинність
C Це випадковість

12. 80% опитаних аспірантів уважають критичне мислення важливим.

A Усі аспіранти так вважають
B Більшість підтримує твердження
C Немає підстав для висновків

V. Виявлення логічних помилок

13. «Професор успішний, отже всі його методи правильні».

A Логічна помилка авторитету
B Коректний аргумент
C Факт

13.«Цей метод спрацював раз, тому працює завжди».

A Узагальнення з недостатніх даних
B Логічний висновок
C Доведення

VI. Критичне оцінювання тверджень

15. Що є ознакою критичного мислення?

A Прийняття інформації без перевірки
B Аналіз доказів та альтернатив
C Критика всього нового

16. Найкращий спосіб перевірити твердження:

A Покладатися на думку більшості
B Шукати докази й контраргументи
C Довіряти інтуїції

17. Що характеризує обґрунтований висновок?

A Особиста думка
B Емоційність
C Спирання на факти й логіку

18. Критичне мислення пов’язане з:

A Лише аналізом
B Лише сумнівом
C Аналізом, оцінюванням і аргументацією

19. Приклад критичного запитання:

A Хто це сказав?
B Які докази це підтверджують?
C Чи подобається мені ця ідея?

20. Критичне мислення в дослідженні допомагає:

A Уникати аналізу
B Відтворювати готові рішення
C Обґрунтовано розв’язувати проблеми.

Блок 2. Практичні завдання

Завдання 1. Аналіз аргументації

Проаналізуйте уривок наукової статті:

- виділіть тезу;
- визначте 2 сильні аргументи;
- вкажіть можливі логічні хиби.

Завдання 2. Критична експертиза ситуації

Кейс: «Університет повністю переводить PhD-підготовку в онлайн».

- назвіть аргументи «за» і «проти»;
- оцініть ризики;
- сформулюйте обґрунтовану позицію.

Завдання 3. Побудова логічного висновку

На основі поданих емпіричних даних:

- інтерпретуйте результати;
- сформулюйте висновок;
- поясніть, чому він обґрунтований.

Ключ до блоку 1

1а	8в	15в
2а	9а	16в
3в	10а	17с
4а	11а	18с
5а	12в	19в
6а	13а	20с
7в	14а	

Оцінювання

Блок 1
1 бал – правильна відповідь.
Максимальна кількість – 20 балів.

Блок 2
Кожне завдання оцінюється 0–5 балів.
Максимальна кількість – 15 балів.

Рівні сформованості

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 13
Адаптивний	14–20
Достатньо-професійний	21–27
Високий інтегрований	28–35

Креативність

(на основі ідей тестів Елліс Пол Торранс)

Інструкція

Шановний респонденте!
Вам пропонується виконати низку творчих завдань. Нам важлива не «правильна» відповідь, а кількість, новизна, різноманітність та обґрунтованість запропонованих ідей.
Час виконання: 40–50 хвилин.

Блок І. Дивергентне мислення

Завдання 1. Альтернативні застосування

Інструкція: Назвіть якомога більше нестандартних способів використання звичайного степлера в науково-педагогічній діяльності.
Наприклад:

- як інструмент демонстрації;
- для організації дослідницького процесу;
- як метафоричний засіб у навчанні.

Завдання 2. Генерування рішень

Ситуація: *Аспіранти не беруть активної участі в наукових семінарах.*

Запропонуйте **10 способів** підвищення їх залученості.

Блок ІІ. Гнучкість мислення

Завдання 3. Багатоваріантне бачення проблеми

Проблема: «Низька мотивація аспірантів до академічного письма».

Запропонуйте рішення:

- педагогічне;
- технологічне;
- організаційне;
- психологічне;
- міждисциплінарне.

Блок ІІІ. Оригінальність

Завдання 4. Завершення образу

Пропонуються базові фігури:

○
△
〰

Домалюйте їх як:
- освітню інновацію;
- науковий інструмент;
- символ сучасного PhD.

Завдання 5. Назви інновації

Запропонуйте 5 оригінальних концептів або продуктів для підготовки PhD, наприклад:
- цифровий інструмент;
- метод навчання;
- сервіс підтримки.

Для кожного придумайте назву та короткий опис.

Блок IV. Креативність у науковому дослідженні

Завдання 6. Проєктування дослідження

Запропонуйте нестандартний дизайн дослідження з теми «Формування трансверсальних компетентностей аспірантів».

Передбачити:
- новий метод збору даних;
- інноваційний формат експерименту;
- цифровий інструмент;
- нестандартний спосіб представлення результатів.

Оцінювання

Завдання 1.

Критерій	Бали
Кількість ідей (біглість)	0–10
Гнучкість категорій	0–10
Оригінальність	0–10

Максимум: **30 балів.**

Завдання 2

- 1 бал — типова ідея
- 2 бали — нова / цікава
- 3 бали — інноваційна

Максимум: **30 балів**

Завдання 3

Показник	Бали
Кількість різних підходів	0–5
Різноплановість	0–10
Гнучкість переходів між ідеями	0–10

Максимум: **25 балів**

Завдання 4

Критерій	Бали
Несподіваність ідеї	0–10
Оригінальність	0–10
Деталізація	0–5

Максимум **25 балів**

Завдання 5

Максимум – **20 балів**

Завдання 6.

Показник	Бали
Новизна ідеї	0–10
Практична інноваційність	0–10
Наукова доцільність	0–10

Максимум **30 балів**

Підсумкова шкала оцінювання

Максимальна кількість балів: 30+30+25+25+20+30 = **160 балів**

Рівні сформованості креативності

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 69
Адаптивний	70–99
Достатньо-професійний	100–129
Високий інтегрований	130–160

Додаток П.5

Діагностичні методики для оцінювання рівнів сформованості соціального компонента трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта

Комунікативність

адаптована на основі методики КОЗ, ситуаційні завдання

Інструкція для респондента

Методика містить 10 завдань двох типів:
Частина А — твердження для самооцінювання;
Частина Б — ситуаційні завдання.
У першій частині оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вам:
1 — зовсім не властиво
2 — радше не властиво
3 — частково властиво
4 — переважно властиво
5 — повністю властиво

ЧАСТИНА А. ШКАЛА САМООЦІНЮВАННЯ

1. Мені легко чітко пояснювати складні поняття іншим.
1 2 3 4 5

2. Під час дискусії я вмію аргументувати власну позицію без конфлікту.
1 2 3 4 5

3.Я можу змінювати стиль спілкування залежно від аудиторії (студенти, колеги, науковці, громадськість).
1 2 3 4 5

4.У дискусіях я уважно слухаю співрозмовника й реагую на аргументи, а не лише відстоюю власну думку.
1 2 3 4 5

5. Я почуваюся впевнено під час презентацій, наукових виступів або обговорень.
1 2 3 4 5

6. У складних комунікативних ситуаціях прагну знайти конструктивне рішення.
1 2 3 4 5

ЧАСТИНА Б. СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ

7. Модерація дискусії
Ви модеруватимете дискусію між учасниками з протилежними поглядами. Опишіть покроково свої дії.

_____

8. Академічний конфлікт
Під час семінару колега різко критикує вашу ідею.
Як ви відреагуєте?

_____

9. Адаптація повідомлення
Поясніть тему вашого дослідження:
а) першокурснику
б) колезі-досліднику
в) широкій аудиторії

10. Спільне рішення

У дослідницькій групі виникла суперечка щодо методології.

Запропонуйте спосіб досягнення згоди.

_____

Оцінювання

Блок 1
Максимум: 30 балів

Блок 2
Завдання 7

Критерій	Бали
Логіка дій	0–4
Конструктивність	0–4
Комунікативна дипломатичність	0–4

Максимум 12

Завдання 8

Критерій	Бали
Аргументованість реакції	0–4
Конфліктостійкість	0–4
Етичність комунікації	0–4

Максимум: 12

Завдання 9

Критерій	Бали
Адаптація до аудиторії	0–4
Доступність викладу	0–4
Комунікативна гнучкість	0–4

Максимум: 12

Завдання 10

Критерій	Бали
Співпраця	0–4
Переговорні стратегії	0–4
Лідерство в комунікації	0–4

Максимум: 12

Максимальна кількість балів за блок 2 – 48

Загальна кількість балів: **78 балів**

Рівні сформованості комунікативності

Рівень сформованості	Бали
Базовий	до 32
Адаптивний	33–47
Достатньо-професійний	48–62
Високий інтегрований	63–78

Навички співпраці

(Спостереження, експертне оцінювання)

Інструкція

Шановний експерте!

Оцініть прояв навичок співпраці здобувача під час спостереження за його участю в груповій діяльності (проєкт, семінар, дослідницька група, кейс-завдання, командна робота). Використайте шкалу:

0 не виявляється
1 проявляється рідко
2 проявляється частково
3 проявляється переважно
4 проявляється систематично

Позначте відповідний бал для кожного індикатора.

ЧЕКЛІСТ ЕКСПЕРТНОГО СПОСТЕРЕЖЕННЯ

№	Індикатор	0	1	2	3	4
1	Активно долучається до командної роботи					
2	Бере відповідальність за частину спільного завдання					
3	Конструктивно взаємодіє з учасниками групи					
4	Вислуховує думки інших і враховує їх					
5	Пропонує ідеї для спільного вирішення проблем					
6	Сприяє досягненню згоди у групі					
7	Коректно поводиться в ситуації незгоди					
8	Надає підтримку іншим учасникам команди					
9	Готовий адаптувати власну позицію заради спільного результату					
10	Демонструє ініціативність у координації спільної роботи					

Оцінювання

Максимальна кількість балів – 40.

Рівні сформованості

Рівень сформованості	Бали
Базовий	до 23
Адаптивний	24–29
Достатньо-професійний	30–35
Високий інтегрований	36–40

Тайм-менеджмент

адаптація методики «Шкала поведінки в управлінні часом»
(«Time Management Behaviour Scale»)

Інструкція для респондента

Методика містить 10 завдань: Частина А — 7 тверджень самооцінювання; Частина Б — 3 ситуаційні завдання. Оцініть кожне твердження за шкалою:
1 — зовсім не властиво
2 — радше не властиво
3 — частково властиво
4 — переважно властиво
5 — повністю властиво

ЧАСТИНА А. ШКАЛА САМООЦІНЮВАННЯ

1. Я заздалегідь планую етапи виконання освітніх або наукових завдань.

1 2 3 4 5

2. Я рідко пропускаю дедлайни.

1 2 3 4 5

3. Користуюся цифровими інструментами планування
(Google Calendar, Trello, Notion тощо).

1 2 3 4 5

4. Умію визначати пріоритетні та другорядні завдання.

1 2 3 4 5

5. Регулярно контролюю виконання запланованого.

1 2 3 4 5

6. Умію розподіляти час між дослідженням, навчанням і особистими справами.

1 2 3 4 5

7. Передбачаю часові ризики та резерв часу.

1 2 3 4 5

ЧАСТИНА Б. СИТУАЦІЙНІ ЗАВДАННЯ

8. Пріоритизація

Ситуація:
Вам потрібно:

- завершити статтю;
- підготувати лекцію;
- відповісти на листи студентів.

Опишіть, як ви розставите пріоритети.

9. Планування складного тижня

Ситуація:
Протягом тижня потрібно:

- підготувати конференційну доповідь;
- провести заняття;
- опрацювати джерела для дисертації.

Складіть короткий план роботи.

10. Управління перевантаженням

Ситуація:
Через раптові нові завдання ви не встигаєте виконати все заплановане.
Опишіть ваш алгоритм дій.

Оцінювання

Частина А «Самооцінювання»

Максимальна кількість балів: 35 балів

Частина Б «Ситуаційні завдання»

Завдання 8

Критерій	Бали
Логіка пріоритетів	0–4
Раціональність рішень	0–4
Обґрунтованість	0–4

Максимум: 12

Завдання 9

Критерій	Бали
Структурованість плану	0–4
Реалістичність	0–4
Оптимальність розподілу часу	0–4

Максимум: 12

Завдання 10

Критерій	Бали
Гнучкість рішень	0–4
Антистресове планування	0–4
Самоорганізація	0–4

Максимум: 12

Максимальна кількість балів: 36

Загальна кількість балів: 71 бал

Рівні сформованості тайм-менеджменту

Рівень сформованості	Бали
Базовий	до 41
Адаптивний	42–52
Достатньо-професійний	53–62
Високий інтегрований	63–71

Додаток П.6

Діагностичні методики для оцінювання рівнів сформованості особистісного компонента трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії галузі знань А Освіта

Емоційний інтелект

(адаптовано на основі EQ-підходів, зокрема моделей емоційного інтелекту Д. Гоулман, Майєр-Саловей-Карузо та авторських ситуаційних завдань)

Інструкція

Шановний респонденте!
Вам пропонується оцінити, наскільки кожне твердження відповідає Вашій поведінці. Оберіть один варіант відповіді:

1 майже ніколи не властиво мені
2 рідко властиво
3 частково властиво
4 переважно властиво
5 повністю властиво

Після опитувальника виконайте ситуаційне завдання.

Блок А. Опитувальник

Самоусвідомлення

1. Я можу швидко розпізнати власний емоційний стан під час навчальної або наукової діяльності.
2. У стресових ситуаціях усвідомлюю, як емоції впливають на мої рішення.

Саморегуляція

3. Умію стримувати імпульсивні емоційні реакції в складних професійних ситуаціях.
4. Навіть під час критики здатний(а) реагувати конструктивно.

Емпатія

5. Мені легко розуміти емоційний стан інших людей за словами й невербальними сигналами.
6. Під час спілкування враховую почуття співрозмовника, навіть якщо не поділяю його позицію.

Управління взаємодією

7. У конфліктній ситуації прагну знизити напругу й знайти спільне рішення.
8. Умію підтримувати доброзичливий психологічний клімат у спільній роботі.

Блок Б. Практичні завдання

Ситуаційне завдання

Ситуація: Студент емоційно реагує на отриману оцінку, вважаючи її несправедливою. Опишіть, як Ви будете діяти. У відповіді бажано відобразити:

1. Розпізнавання емоцій студента.
2. Контроль власних емоцій.
3. Способи деескалації ситуації.
4. Комунікативну стратегію.
5. Шляхи конструктивного вирішення проблеми.

Практичне мікрозавдання

Емоційний кейс «Складний зворотний зв'язок»

Вам потрібно надати аспіранту критичний відгук на слабкий фрагмент дослідження так, щоб:

- не демотивувати його;
- зберегти партнерську взаємодію;
- стимулювати розвиток.

Запропонуйте усну репліку або сценарій діалогу.

Оцінювання

Картка оцінювання ситуаційного завдання

Критерій	0 балів	1 бал	2 бали	3 бали
Розпізнавання емоцій	відсутнє	часткове	достатнє	повне
Саморегуляція	не проявлена	слабка	достатня	висока
Емпатія	відсутня	часткова	виражена	висока
Конструктивність реагування	слабка	часткова	достатня	висока
Рішення проблеми	необґрунтоване	часткове	доцільне	оптимальне

Максимум: **15 балів**

Практичне мікрозавдання
Оцінювання:

- емпатійність – 0–3
- тактовність – 0–3
- підтримувальний характер – 0–3
- конструктивність – 0–3

Максимум: 12 балів

Шкала оцінювання

1. Опитувальник

8 тверджень × 5 балів = 40 балів

2. Ситуаційне завдання

15 балів

3. Практичний кейс

12 балів

Загальна кількість балів: 67

Рівні розвиненості емоціного інтелекту:

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 33
Адаптивний	34–44
Достатньо-професійний	45–55
Високий інтегрований	56–67

Гнучкість (адаптивність)

адаптована на основі методики «Опитувальник когнітивної гнучкості» (Cognitive Flexibility Inventory (CFI)), концепцій адаптивності та авторських ситуаційних завдань

Інструкція

Шановний респонденте!

Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашій поведінці. Позначте один варіант відповіді:

1 майже ніколи не властиво мені
2 рідко властиво
3 частково властиво
4 переважно властиво
5 повністю властиво

Після завершення опитувальника виконайте ситуаційні завдання.

Блок А. Опитувальник

Когнітивна гнучкість

1. Коли стикаюся з новими умовами в роботі, швидко знаходжу спосіб перебудувати свою діяльність.
2. Мені легко змінювати точку зору, якщо з’являються переконливі аргументи.

Адаптивність до змін

3. Я сприймаю зміни в освітньому або науковому середовищі як можливість розвитку.
4. У ситуаціях невизначеності можу діяти продуктивно, навіть без готових алгоритмів.

Варіативність рішень

5. Якщо один спосіб вирішення проблеми не працює, я швидко шукаю альтернативний.
6. Під час виконання складних завдань зазвичай розглядаю кілька можливих стратегій.

Поведінкова гнучкість

7. Можу змінювати стиль взаємодії залежно від ситуації чи аудиторії.
8. Легко адаптуюся до нових цифрових інструментів, форматів роботи або освітніх вимог.

Блок Б. Практичні завдання

Ситуаційне завдання

Ситуація: Усередині семестру освітній курс переводять у повністю дистанційний формат, а частина запланованих методів роботи стає недоступною. Опишіть, як Ви перебудуєте:

- організацію навчання;
- комунікацію;
- дослідницьку діяльність;
- способи досягнення результатів.

Практичне мікрозавдання

Кейс «Неочікувана зміна умов»

Ситуація: Під час реалізації дослідницького проєкту:

- змінюється тема дослідження;
- зникає доступ до частини даних;
- змінюється склад команди.

Запропонуйте не менше трьох альтернативних стратегій дій.

Шкала оцінювання

1. Опитувальник

8 тверджень × 5 балів = 40 балів

2. Ситуаційне завдання

Критерій	0	1	2	3
Готовність до змін				
Альтернативність рішень				
Швидкість адаптації				
Конструктивність стратегії				
Інноваційність рішень				

Максимум: **15 балів**

3. Практичний кейс

Критерій	0–3 бали
Кількість альтернатив	
Оригінальність підходів	

Критерій **0–3 бали**

Гнучкість мислення

Реалістичність адаптації

Максимум: 12 балів

Загалом: **67 балів**

Рівні сформованості гнучкості (адаптивності)

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 33
Адаптивний	34–44
Достатньо-професійний	45–55
Високий інтегрований	56–67

Самомотивація

адаптована на основі теорії самодетермінації Е. Десі та Р. Райан, мотиваційних шкал «Мотивація досягнень» («Achievement Motivation») та авторських ситуаційних завдань

Інструкція
Шановний респонденте!
Прочитайте твердження та оцініть, наскільки кожне з них характеризує Вас. Позначте одну відповідь:

1 майже не властиво мені
2 рідко властиво
3 частково властиво
4 переважно властиво
5 повністю властиво

Після опитувальника виконайте ситуаційні завдання.

Блок А. Опитувальник

Внутрішня мотивація

1. Я відчуваю внутрішній потяг до професійного й наукового розвитку.
2. Мене надихає можливість робити внесок у розвиток освіти і науки.

Цілеспрямованість

3. Зазвичай доводжу розпочаті завдання до завершення навіть у складних умовах.
4. Я ставлю перед собою довгострокові цілі та послідовно рухаюся до них.

Наполегливість

5. Невдачі або критика не знижують мого прагнення продовжувати роботу.
6. У складних завданнях мене мотивує сам процес досягнення результату.

Автономна саморегуляція

7. Я здатний(а) самостійно підтримувати продуктивність без зовнішнього контролю.
8. Якщо втрачаю мотивацію, знаходжу способи її відновити.

Блок Б. Практичні завдання

Ситауційне завдання

Ситуація: Навчально-науковий проєкт просувається повільніше, ніж очікувалося. Зростає втома, виникає ризик втрати інтересу. Опишіть, як Ви підтримуватимете власну мотивацію:

- що робитимете для збереження продуктивності;
- які внутрішні та зовнішні ресурси залучатимете;
- як будете долати демотивацію.

Практичне кейс-завдання

Кейс «Мотиваційний спад»

Ситуація: Ви маєте одночасно:

- підготувати статтю до публікації;
- завершити дисертаційний розділ;
- провести заняття.

Через перевантаження мотивація знижується. Запропонуйте власний план самопідтримки (мінімум 3 стратегії).

Шкала оцінювання

Опитувальник

8 тверджень × 5 = 40 балів

Ситуаційне завдання

Критерій	0 1 2 3
Усвідомлення джерел мотивації	
Наполегливість у складній ситуації	
Стратегії самопідтримки	
Рефлексивність рішень	
Орієнтація на результат	

Максимум: **15 балів**

Практичний кейс

Критерій	0–3 бали
Реалістичність стратегій	
Самостійність мотиваційних рішень	
Наполегливість	

Критерій	**0–3 бали**
Конструктивність плану	

Максимум: 12 балів

Усього: 67 балів

Рівні сформованості:

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 33
Адаптивний	34–44
Достатньо-професійний	45–55
Високий інтегрований	56–67

Лідерські навички

адаптована на основі методики «Облік лідерських практик» («Leadership Practices Inventory (LPI)»), концепцій академічного та командного лідерства, авторських ситуаційних завдань

Інструкція

Шановний респонденте!
Оцініть, наскільки кожне твердження відповідає Вашій поведінці. Позначте один варіант відповіді:

1 майже не властиво мені
2 рідко властиво
3 частково властиво
4 переважно властиво
5 повністю властиво

Після опитувальника виконайте ситуаційні завдання.

Блок А. Опитувальник

Організаційне лідерство

1. Я можу організувати роботу групи для досягнення спільної мети.
2. Умію координувати діяльність учасників команди під час спільного проєкту.

Делегування й командне управління

3. Умію делегувати завдання відповідно до сильних сторін учасників.
4. Під час командної роботи беру відповідальність за розподіл ролей і ресурсів.

Мотиваційне лідерство

5. Здатний(а) мотивувати колег долучатися до нових ініціатив.
6. Підтримую інших у досягненні спільних результатів і сприяю командній згуртованості.

Ініціативність і прийняття рішень

7. У складних або невизначених ситуаціях готовий(а) брати на себе відповідальність за рішення.
8. Часто ініціюю нові ідеї, зміни або вдосконалення в навчальній чи науковій діяльності.

Блок Б. Практичні завдання

Ситуаційне завдання

Ситуація: Потрібно залучити команду колег до створення нової освітньої програми. Опишіть, як Ви:

- сформуєте команду;
- організуєте спільну роботу;
- розподілите ролі;
- мотивуватимете учасників;
- забезпечите досягнення результату.

Практичне кейс-завдання

Кейс «Координація команди»

Ситуація: Ви координуєте мінігрупу аспірантів для підготовки колективного дослідницького проєкту. Запропонуйте:

- алгоритм організації роботи;
- способи розподілу відповідальності;
- механізми підтримання командної взаємодії.

Шкала оцінювання

Опитувальник

8 тверджень × 5 = 40 балів

Ситуаційне завдання

Критерій	0 1 2 3
Організація командної роботи	
Делегування ролей	
Мотивація учасників	
Лідерська відповідальність	
Стратегічність рішень	

Максимум: **15 балів**

Практичний кейс

Критерій	0–3 бали
Організаційна логіка	
Лідерська ініціативність	

Критерій **0–3 бали**

Якість делегування

Ефективність командної взаємодії

Максимум: 12 балів

Усього: 67 балів

Рівні сформованості:

Рівень сформованості	**Бали**
Базовий	до 33
Адаптивний	34–44
Достатньо-професійний	45–55
Високий інтегрований	56–67

Додаток Р

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України з педагогічних наук:

1. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності: еволюція поняття через призму контекстів. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. № 5 (7). С. 130–143. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2022-5(7)-130-143

2. Юань Веньцзін, Ткаченко І. Педагогічні умови формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки: методика виявлення. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки.* Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2023. Вип. 2 (52). С. 164–170. DOI: https://doi.org/10.31376/2410-0897-2023-2-52-164-170

3. Ткаченко Н., Юань Веньцзін. До проблеми формування трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів вишів у процесі їх підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Наукові інновації та передові технології*. 2023. № 10 (24). С. 718–731. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-5274-2023-10(24)-718-731

4. Юань Веньцзін. Моделювання процесу формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта» у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки.* 2024. (10). DOI: https://doi.org/10.5281/zenodo.13857316

Опубліковані праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

5. Юань Веньцзін. Трансверсальність як освітня парадигма. *Освіта і наука XXI століття: молодіжний вимір* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти

та молодих учених (м. Глухів, 14 квітня 2022 року). Глухів, 2022. С. 19–21. URL: https://drive.google.com/file/d/197--HsoKoi7l-exbxqL_2opQZ3ct2Gsp/view

6. Юань Веньцзін. Принципи формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки. *Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії* : зб. матеріалів IV всеукр. відкр. наук.-практ. онлайн-форуму (Київ, 27 жовтня 2022 р.) / за заг. ред. І. М. Савченко, В. В. Ємець. Київ : Національний центр «Мала академія наук України», 2022. С. 186–188. URL: https://api.man.gov.ua/api/assets/man/3d1a9afb-36d3-41d6-9dee-81f0081afbc8/

7. Юань Веньцзін. Можливості неперервної освіти щодо розвитку трансверсальних компетентностей фахівців освітньої галузі. *Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально турбулентного світу* : збірник матеріалів міжнародного форуму, Київ, 16 лютого 2023 р. / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. С. 132–133. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39217

8. Tkachenko N., Kovalchuk V., Yuan Wenjing (2023). 21st century teacher's transversal competencies: theoretical analysis. *Society. Integration. Education* : Proceedings of the International Scientific Conference. 2023. Vol. I, May 26th. Pp. 395–405 (ISSN 1691-5887, eISSN 2256-0629), https://doi.org/10.17770/sie2023vol1.7169

9. Юань Веньцзін. Емоційний інтелект як трансверсальна компетентність педагога та основа його професійної успішності. *Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка* : збірник матеріалів звітної науково-практичної конференції (м. Глухів, 23–24 травня 2023 року). Глухів, 2023. С. 21–23. URL: https://drive.google.com/file/d/1IfARLx6-zyvXDJqo1TMt9W6ZSjjj1Ino/view

10. Юань Веньцзін. Трансверсальні компетентності в транснаціональному освітньому просторі: європейський контекст.

Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій : матеріали VII міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (м. Слов'янськ, м. Дніпро, 06–07 грудня 2023 року) / відповід. ред. О. Хващевська. Слов'янськ, 2023. С. 293–295.

11. Юань Веньцзін. Підготовка майбутніх докторів філософії у галузі «Освіта/Педагогіка» на третьому рівні вищої освіти: сучасні виклики. *Інновації в науці*: *сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (4 квітня 2024 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. С. 108–110. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3028

12. Yuan Wenjing. Case study for forming leadership of future higher school teachers. *The 21st Century Challenges in Education and Science* : матеріали XII науково-педагогічних читань молодих учених, магістрантів, студентів іноземними мовами (м. Глухів, 18–19 травня 2024 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Вип. 12. Глухів, 2024. С. 158–160. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3064

13. Юань Веньцзін. Розвиток трансверсальних компетентностей майбутніх викладачів закладів вищої освіти на третьому рівні вищої освіти. *Інновації в науці: сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (10 квітня 2025 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. С. 142-145. URL: https://drive.google.com/file/d/191qwE3J9lVHDeEP_dCnqMxyDnem0KBz_/view

14. Юань Веньцзін. Розвиток критичного мислення майбутніх докторів філософії в галузі «Освіта» у процесі підготовки на третьому рівні вищої освіти. *Освіта і наука XXI століття* : збірник матеріалів щорічної звітної науково-практичної конференції здобувачів фахової передвищої, вищої освіти, аспірантів і молодих учених / за заг. ред. Г. В. Луценка. Глухів, 2025. Ч. 2. С. 52–54. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3441

15. Юань Веньцзін. Про результати впровадження методики формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії

в галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки у ЗВО. *Інновації в науці: сучасний вимір* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих дослідників (23 квітня 2026 року, м. Суми). Суми, 2026. С. 138-142. URL: https://docs.google.com/document/d/1zbWjrTO5o7aMH3gWYxnV4WmdHHJQHZ83/edit

Навчально-методичний посібник

17. Юань Веньцзін. Методика реалізації педагогічних умов формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки : методичні рекомендації / за заг. ред. Н. М. Ткаченко. Глухів, 2026. 142 с. URL: https://repository.gnpu.edu.ua/handle/123456789/3961

Інформація про апробацію результатів дисертації

Основні положення й результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях і семінарах різного рівня:

– *міжнародних:* «Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи» (м. Хмельницький, 25–26 листопада 2021 року); «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: вітчизняний та зарубіжний досвід» (м. Глухів, 16 лютого 2022 року); «Актуальні проблеми вищої професійної освіти» (в межах міжнародного симпозіуму «Соціокультурний дискурс глобалізованого світу: наука, освіта, комунікація» (м. Київ НАУ, 30 квітня 2022 року); «Підвищення професіоналізму фахівця засобами інноваційних педагогічних технологій» (м. Житомир, 6–7 грудня 2022 року); «Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально турбулентного світу» (м. Київ, 16 лютого 2023 року); «Society. Integration. Education: Proceedings of the International Scientific Conference» (м. Резекне, Латвія, 26 травня 2023 року); «Навички майбутнього. Україна» (м. Запоріжжя, 12–13 жовтня 2023 року); «Нова парадигма економічної освіти у контексті інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти» (м. Київ,

30 листопада 2023 року); «Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій» (м. Слов'янськ, Україна, 06–07 грудня 2023 року); «Інновації в науці: сучасний вимір» (м. Суми, 04 квітня 2024 року; 23 квітня 2026 року); «Нова парадигма економічної освіти у контексті інноваційної моделі розвитку вітчизняної освіти» (м. Київ, 27 листопада 2024 року); «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (м. Суми, 26 грудня 2024 року); «Інновації в науці: сучасний вимір» (м. Суми, 10 квітня 2025 року; 23 квітня 2026 року);

– *всеукраїнських:* «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 5 листопада 2021 року); «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій» (м. Глухів, 13 травня 2022 року); «Інноваційні трансформації в сучасній освіті: виклики, реалії, стратегії» (м. Київ, 12 жовтня 2022 року); «Початкова освіта в парадигмі Нової української школи: виклики часу» (м. Глухів, 27 квітня 2023 року); «The 21st Century Challenges in Education and Science» (м. Глухів, 18–19 квітня 2024 року); Всеукраїнський з міжнародною участю науковий семінар з нагоди вшанування пам'яті Василя Олександровича Сухомлинського (м. Суми, 23 жовтня 2024 року); «Компетентнісний підхід в освіті: теорія і практика» (м. Глухів, 14 листопада 2024 року); «Розвиток гнучких умінь (soft skills) у процесі освітньої діяльності: теорія і практика» (м. Глухів, 20 лютого 2025 року; 19 лютого 2026 року);

– *регіональних:* «Освіта і наука XXI ст.» (м. Глухів, 4 травня 2022 р.); «Наука та освіта в умовах війни: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка» (м. Глухів, 23–24 травня 2023 року); «Освіта і наука XXI століття» (м. Глухів, 26–27 березня 2026 року).

Результати дослідження обговорювались на засіданнях кафедри технологічної і професійної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (2021–2026 рр.).

Додаток С

Довідки про впровадження результатів дисертації

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
вул. Роменська, 87 м. Суми 40002, Україна, тел. (0542) 68-59-02, факс 22-15-17
E-Mail: rector@sspu.edu.ua www.sspu.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02125510

01.10.2024 № 2336 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
ЮАНЬ ВЕНЦЬЗІН
на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка у процесі професійної підготовки»
на здобуття ступеня доктора філософії
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2021-2024 рр. у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Юань Веньцзін на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка у процесі професійної підготовки».

В освітньому процесі для здобувачів освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 014 Середня освіта (Музичне мистецтво), 015 Професійна освіта, 016 Спеціальна освіта галузі знань 01 Освіта/Педагогіка впроваджувалися елементи розробленої авторкою методики цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії, що передбачала оновлення змісту дисциплін циклу загальної підготовки «Академічна іноземна мова», «Теорія і методика викладання у вищій школі» та циклу професійної підготовки – «Інноваційні компетентності доктора філософії», «Професійна майстерність викладача ЗВО на засадах європеїзації», «Інноваційні технології у викладанні педагогічних дисциплін», ресурсного забезпечення цього процесу та дотримання виявлених авторкою педагогічних умов, що ймовірно сприятимуть ефективності авторської методики.

Концептуальні ідеї дослідниці реалізовувалися на основі авторських навчально-методичних матеріалів (завдання, кейси, проблемні ситуації, розробки тренінгових занять, дискусій тощо) з проблем формування критичного мислення; цифрової грамотності; лідерських навичок; навичок співпраці; творчості, гнучкості, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту і здатності до безперервного навчання.

Результати здійсненого експерименту засвідчили позитивну динаміку в рівнях сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії в галузі 01 Освіта/Педагогіка, що дало підстави для високої оцінки наукового рівня проведеного Юань Веньцзін дослідження та визнання практичної значущості його результатів для теорії та методики професійної освіти.



Ректор Юрій ЛЯННОЙ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Іллі Ріпина, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: http://www.idgu.edu.ua/

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/356
30.06.2025

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Юань Веньцзін
на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка у процесі професійної підготовки»
на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2021-2024 рр. в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті здійснювалася апробація результатів дисертаційного дослідження Юань Веньцзін на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка у процесі професійної підготовки».

В освітньому процесі для здобувачів освіти третього освітньо-наукового рівня спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки галузі знань 01 Освіта/Педагогіка впроваджувалися елементи розробленої авторкою методики цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії. Концептуальні ідеї дослідниці реалізовувалися у процесі викладання дисциплін «Українська наукова мова», «Наукова комунікація іноземною мовою», «Педагогічна компетентність і творчість викладача закладу вищої освіти», «Лідерство та інновації у вищій освіті» на основі розроблених навчально-методичних матеріалів (завдання, кейси, проблемні ситуації, розробки тренінгових занять, дискусій тощо) з проблем формування критичного мислення; лідерської компетентності; навичок співпраці; творчості, гнучкості, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту та здатності до неперервного навчання.

Особливе місце в процесі впровадження результатів дослідження посіли методичні рекомендації дослідниці щодо реалізації визначених педагогічних умов, забезпечення яких впливає на ефективність означеного процесу, а також

добірка масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), що слугували ресурсним забезпеченням для підготовки науково-педагогічних працівників до впровадження методики формування трансверсальних компетентностей в освітньому процесі ЗВО та інструментом формування освітніх траєкторій здобувачів освіти засобами неформальної та інформальної освіти.

Результати експерименту засвідчили позитивну динаміку у рівнях сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі 01 Освіта/Педагогіка, що підтверджує ефективність розроблених Юань Веньцзін концептуального підходу та методики його реалізації. Відчутною є й практична значущість результатів проведеного дослідження для теорії та методики вищої освіти.

Хід та апробація результатів дисертаційного дослідження Юань Веньцзін за темою «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії» обговорено та схвалено на засіданні кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету (протокол № 17 від 27.06.2025 року).

Довідка про впровадження видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки.

Ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету, доктор педагогічних наук, професор — Ярослав КІЧУК

Завідувачка кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент — Вікторія ЗВЄКОВА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА
(ГЛУХІВСЬКИЙ НПУ ім.О.ДОВЖЕНКА)
Вул. Київська, 24, м. Глухів, Сумська обл., 41400, Тел.: (05444) 2-34-27,
факс: (05444) 2-34-74
E-mail: gnpuoffice@gmail.com, gnpuoffice@gnpu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125527

11.02.2026 № 268

на №_____від_____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження на здобуття ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки
ЮАНЬ ВЕНЬЦЗІН
на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки»

Упродовж 2021-2024 рр. у Глухівському НПУ ім. Олександра Довженка здійснювалося впровадження та апробація результатів дисертаційного дослідження Юань Веньцзін на тему «Формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта у процесі професійної підготовки».

В освітньому процесі підготовки здобувачів третього рівня вищої освіти за спеціальностями 011 Освітні, педагогічні науки, 012 Дошкільна освіта, 013 Початкова освіта, 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями) було впроваджено авторську методику цілеспрямованого формування трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у процесі професійної підготовки. Зазначена методика передбачала доповнення змісту освітніх компонентів циклів загальної («Наукова комунікація українською мовою», «Наукова англомовна комунікація») та професійної підготовки («Технологія наукових досліджень», «Цифрові технології в наукових дослідженнях», «Педагогічна практика у ЗВО», «Науково-педагогічна практика»), введення вибіркової дисципліни «Трансверсальні компетентності в науково-педагогічній діяльності викладача ЗВО», удосконалення ресурсного забезпечення освітнього процесу, а також дотримання визначених авторкою педагогічних умов, реалізація яких сприяє підвищенню ефективності підготовки здобувачів.

Концептуальні положення дисертації реалізовувалися з використанням розроблених авторкою навчально-методичних матеріалів, зокрема завдань, кейсів, проблемних ситуацій, тренінгових занять, дискусій та інших активних форм роботи, спрямованих на розвиток критичного мислення, цифрової грамотності, лідерських якостей, творчості, гнучкості, емоційного інтелекту, тайм-менеджменту та здатності до навчання впродовж життя.

Результати проведеного експерименту засвідчили позитивну динаміку рівнів сформованості трансверсальних компетентностей майбутніх докторів філософії у галузі знань А Освіта, що підтверджує належний науковий рівень виконаного Юань Веньцзін дослідження та практичну значущість його результатів для теорії і методики професійної освіти.

В. о. ректора Олександр КУРОК