

## РОЗДІЛ 9

# ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ РОБОЧИХ ПРОГРАМ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНТЕКСТІ МАСШТАБНОСТІ ЛЮДИНОМІРНИХ СЕНСІВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

*Семенова Алла Василівна,  
Братель Сергій Григорович*

УДК 351.741:378.6[378.016]

<http://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/4922>

### **Анотація**

*У розділі 9 обґрунтовано особливості процесу проектування робочих програм освітніх компонент підготовки майбутніх поліцейських у контексті масштабності людиномірних сенсів оцінювання якості вищої освіти і конкретизовано діагностично-оцінний апарат вимірювання результатів навчання на ґрунті критеріального аналізу. На прикладі розробки критеріїв оцінювання рівня навчальних досягнень освітньої компоненти «Юридична психологія» доведено, що такий опис у подальшому покликаний забезпечити систематичність у проектуванні інших модулів освітніх компонент із можливістю моніторингу якості освітнього процесу та швидким корегуванням освітніх програм. Роз'яснено яким чином застосування критеріального оцінювання робить цей процес прозорим і зрозумілим для всіх*



суб'єктів навчання; передбачає порівняння результатів роботи здобувача з еталоном і усуває суб'єктивне зіставлення тих, кого навчають між собою.

**Ключові слова:** результати навчання; робоча навчальна програма дисципліни; критеріальний аналіз; компетентність; оцінювання; оцінювання службової діяльності поліцейських; відомче оцінювання; критерії оцінювання, методи оцінювання; процедура оцінювання.

## Вступ

Наразі вчені усього світу розглядають освіту як потужний фактор збагачення й розвитку «людського капіталу» [1]. Адже саме освіті властиво створювати, утримувати й відновлювати все багатство культурно-історичних і моральних цінностей, охоплювати духовність людини в цілому, відкривати її сутність і гідність. Освіта розглядається не тільки як чинник соціального розвитку людини, але і як засіб, що забезпечує суб'єкту можливість користуватися її результатами, збагачувати свій духовний та інтелектуальний потенціал, створює умови для подальшого професійного росту й самоутвердження майбутнього спеціаліста в професійній діяльності [2]. Через освітню діяльність реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального та духовного розвитку нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини, безпека держави.

Ефективність функціонування Національної поліції напряму залежить не лише від того, які завдання будуть поставлені перед відповідними підрозділами, але й того, за допомогою яких критеріїв відбуватиметься оцінювання якості підготовки до такої роботи. Інакше кажучи, система оцінювання ефективності підготов-



ки має бути гнучкою, і мати можливість змінюватися. Це потрібно для того, щоб уникнути випадків, коли орієнтація на досягнення встановлених показників ефективності з часом може почати шкодити діяльності Національної поліції, підмінюючи мету її діяльності метою досягнення цілей ефективності будь-якими засобами й методами. Відтак, реформування Національної поліції України неможливе без перегляду системи оцінки їх роботи [3].

Разом із тим не існує універсальної системи оцінки дій поліції, яка б, з одного боку, дозволила сприяти забезпеченню цілей гарантування безпеки громадян, а з іншого – стимулювала кращі практики поліцейської діяльності з пріоритетним дотриманням прав людини [4]. Позитивом вважаємо у такому аспекті те, що професія поліцейського є досить популярною в Україні. Це простежується хоча б за кількістю заяв, що подаються щорічно для вступу до юридичних закладів вищої освіти (ЗВО) України зі специфічними умовами навчання.

Як свідчать результати дослідження «Системи освіти та підготовки поліції в регіоні ОБСЄ (2018)» [5], яке було проведено на запит Міністерства внутрішніх справ України за підтримки Координатора проектів ОБСЄ в Україні у рамках проекту «Допомога в інституціоналізації покращеного навчання Національної поліції України» з метою: забезпечення сталої підтримки підготовки поліції, вироблення рекомендацій щодо поліпшення стандартів підвищення кваліфікації та підготовки поліцейських і функціонування системи загалом, а також задля вирішення проблем, пов'язаних із реструктуризацією системи освіти та підготовки поліції як ключового елементу реформи поліції, наразі відсутній чіткий механізм розроблення навчальних програм для всіх видів підготовки.

Згідно із Законом «Про Національну поліцію» поліція не є суб'єктом ухвалення рішень у цьому процесі. Більшість навчальних програм для Національної поліції



України розробляється закладами вищої освіти системи МВС за погодженням із Міністерством внутрішніх справ та відповідним спеціалізованим підрозділом поліції. Міжнародний досвід щодо моделей освіти поліції є надзвичайно важливим для підтримки реформи та визначення найбільш перспективних національних рішень щодо моделі освіти / підготовки поліції в таких сферах:

- розроблення навчальних програм, процес освіти та підготовки;
- підвищення кваліфікації та професійний розвиток;
- освітня інфраструктура підготовки поліції.

У такому ракурсі дослідження Х. Деканоїдзе і М. Хелашвілі [2] засвідчують, що у Канаді та США існує лише один рівень підготовки поліції. Аналогічна структура підготовки поліції використовується в Поліцейській академії в Чорногорії, тоді як в інших європейських закладах існує більш ніж один рівень освіти. Навчальні програми можуть різнитися: за рівнем освіти; видом диплома та ступеня, який одержують курсанти, та їх цивільним значенням після випуску з навчального закладу; мінімальним рівнем попередньої освіти; тривалістю навчання; поліцейським званням, яке присвоюється курсантам під час та після навчання; кількістю часу на службі в поліції тощо.

Відмінні рівні часто передбачають присвоєння різних звань після завершення навчання. Вони різняться від базового рівня освіти – до рівня бакалавра / магістра або від звання констебля – до звання старшого інспектора. Між підготовкою поліцейських та наукою відсутній формальний зв'язок, однак більшість закладів-учасників намагається включати нові принципи освіти та результати досліджень до своїх навчальних програм. У деяких закладах-учасниках навчальні програми побудовано на основі науково-обґрунтованого підходу, тобто і зміст підго-



товки, і методи є настільки, наскільки це можливо (США, Канада). Тематами, які найчастіше стають предметом дослідження в закладах-учасниках, є: ефективність діяльності поліції, тероризм, кримінологія тощо, залежно від поточних потреб або від запиту Міністерства внутрішніх справ (Вища школа поліції в Польщі, Вища школа поліції в Німеччині, Академія безпеки в Австрії, Поліцейська академія в Хорватії). До того ж, більшість закладів-учасників (Вища школа поліції в Польщі, Вища школа поліції в Німеччині, Академія безпеки в Австрії, Поліцейська академія в Хорватії, Естонська академія наук безпеки, Поліцейська академія в Нідерландах, Коледж державної поліції Латвії) веде наукову роботу та / або має власні дослідні центри (наприклад, Естонська академія наук безпеки, Вища школа поліції в Польщі, Вища школа поліції в Німеччині) для скорочення розриву між поліцейською освітою та наукою. У Коледжі державної поліції Латвії дослідна робота є обов'язковою частиною плану професійного розвитку викладацького складу.

Проблематика оцінювання службової діяльності поліцейських в Україні певною мірою досліджувалася в теорії адміністративного права, зокрема щодо вивчення питань, пов'язаних із проходженням служби в органах внутрішніх справ [6]. У роботах досліджувались суттєві зміни у законодавстві, що регулюють діяльність органів внутрішніх справ, зокрема прийняття Закону України «Про Національну поліцію» [7]: питання щодо змісту оцінювання службової діяльності поліцейських, виокремлення його видів, з'ясування правової природи, сучасного стану правового регулювання та подальшого удосконалення чинного законодавства.

Було схарактеризовано історіографію оцінювання службової діяльності поліцейських; надано сутнісно-понятійну характеристику оцінювання службової діяльності поліцейських; визначено сучасний стан



законодавчого регулювання оцінювання службової діяльності поліцейських; виокремлено види оцінювання поліцейських та особливості і структуру процедури оцінювання службової діяльності поліцейських; конкретизовано основні методи та стадії оцінювання службової діяльності поліцейських та визначено стан їх правового регулювання; надано пропозиції щодо подальшого удосконалення чинного законодавства, що регулює діяльність органів поліції, тощо [8]. Подальші наукові розвідки були спрямовані на виявлення особливостей зарубіжного досвіду оцінювання результатів службової діяльності поліцейських та можливість його запровадження в Україні.

Так, на ґрунті компаративного аналізу слухним в аспекті дослідження виявився досвід США, де існує два основні підходи до оцінки ефективності поліції [9]:

*Перший* підхід до оцінки ефективності поліції, визначає *прогнозування* «позитивної ефективності» наперед. Тобто, апріорі існують чіткі правила, яке вказують, коли поліцейські отримують визнання своєї ефективності.

*Другий* підхід передбачає *суб'єктивну* оцінку ефективності, тобто, коли за допомогою суб'єктивних суджень визначаються розбіжності між результатами ефективності і тим, наскільки вкладені зусилля досягають цілей поліцейської діяльності [4].

В обох підходах значний обсяг інформації, що використовується, є однаковим. Принципова відмінність полягає у тому, що оцінка або базується на правилах, сформованих наперед, або на суб'єктивній оцінці за результатами діяльності.

Зважаючи на складний характер поліцейської діяльності, перший підхід має низку багатопланових ефектів – держава зустрічається з несприятливим



компромiсом мiж владою стимулiв, з одного боку, та спотворенням зусиль i дискрецiйних повноважень, з iншого боку. Суб'єктивна оцiнка ефективностi допомагає вирiшити цю ситуацiю, знижуючи ризик деформацiї полiцейської дiяльностi та забезпечуючи врахування мiсцевих умов. З iншого боку, ресурси суспiльства обмеженi, i не завжди громадяни згоднi зi зростанням витрат на полiцейську дiяльнiсть за рахунок якихось iнших суспiльно-значимих сфер – освiти, медицини тощо. Саме тому, вимiрювання ефективностi полiцейської дiяльностi має надавати можливостi оцiнити не лише зовнiшнi параметри, але й її iнтенсивнiсть, запобiгаючи надмiрному навантаженню полiцейського.

Зауважимо, що у межах схарактеризованих об'єктивного та суб'єктивного пiдходiв до вимiрювання ефективностi роботи полiцiї, в рамках об'єктивного пiдходу параметри «хорошої» ефективностi визначаються наперед за допомогою однозначного вибору критерiїв ефективностi i правил, за якими дiяльнiсть полiцейських має бути винагороджено або покарано. Цi правила фiксуються у певному документi i зобов'язують полiцiю. Досягнення певних цiлей ефективностi передбачає премiювання полiцейських. Що стосується суб'єктивного пiдходу оцiнки ефективностi, то ефективнiсть оцiнюється за результатами певного перiоду. Органи влади, в цьому випадку, формують систему оцiнки експертами та контролюють об'єктивнiсть такої оцiнки.

Так само, в аспектi *проектування робочих програм освiтнiх компонент пiдготовки майбутнiх полiцейських у контекстi масштабностi людиномiрних сенсiв оцiнювання якостi вищої освiти* є важливим приклад оцiнювання дiяльностi Британської Коронної iнспекцiї полiцейських сил (British HM Inspectorate of Constabulary – <http://justiceinspectorates.gov.uk/hmic>), яка проводить перевiрку дiяльностi полiцейських



підрозділів, за результатами яких готує тематичні та періодичні (щорічні) звіти щодо оцінки діяльності поліцейських підрозділів з рекомендаціями [10] Ці звіти і рекомендації доступні громадськості. Одним із інструментів такої оцінки є «PEEL оцінювання» (*police effectiveness, efficiency, legitimacy* – поліцейська ефективність, продуктивність, легітимність).

**Ефективність** оцінюється у ракурсі того, як поліція виконує свої обов'язки, зокрема, скорочення злочинності, захист вразливих категорій осіб, боротьба з антигромадською поведінкою, ліквідацію надзвичайних подій та інші виклики.

**Продуктивність** оцінюється по відношенню до того, якими коштами досягається результат.

**Легітимність** оцінюється по відношенню до того наскільки *етично* і в рамках закону працює поліцейський підрозділ [11]. Ця методика застосовується для визнання ефективності діяльності поліції що ґрунтується на правилах, встановлених наперед, чи на основі рішення за *результатами діяльності*.

У «Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України» (2016) [12] було внесено відповідні зміни (21 січня 2020), (05 травня 2022). Так, у чинному Положенні серед інших наявні такі розділи:

**XI.** Перевірка рівня службової підготовленості.

**XIII.** Порядок проходження тестування поліцейським на Освітньому порталі МВС та формування рейтингу його успішності.

**XIV.** Порядок оцінювання функціональної підготовки.

**XV.** Порядок оцінювання тактичної підготовки.

**XVI.** Порядок оцінювання вогневої підготовки.



**XVII.** Порядок оцінювання загально профільної підготовки.

**XVIII.** Порядок оцінювання фізичної підготовки.

**XIX.** Порядок оцінювання результатів службової підготовки.

У розділі XI «**Перевірка рівня службової підготовленості**» зазначено, що така перевірка проводиться з метою оцінювання як окремого поліцейського, так і органу (підрозділу) поліції, закладу, установи поліції в цілому та здійснюється відповідно до організаційно-розпорядчих актів Національної поліції України. Перевірка рівня службової підготовленості поліцейських здійснюється в межах вивченого навчального матеріалу, передбаченого тематичними планами зі службової підготовки. Контроль за рівнем службової підготовленості поліцейських здійснюється під час:

- проведення навчальних занять у системі службової підготовки;
- призначення на вищу посаду, закріплення вогнепальної зброї;
- інструктажу перед заступанням на службу;
- складання заліків за підсумками проходження навчальних зборів;
- проведення інспектування, контрольної, цільової, квартальної та підсумкової перевірок.

Тестові та ситуативні завдання із тактичної та вогневої підготовок розробляються управлінням професійного навчання, підрозділами професійного навчання із залученням заінтересованих структурних підрозділів. Але слід зазначити, що за умов об'єктивного співіснування поліцейської підготовки і поліцейської освіти необхідним є чітке визначення критеріїв якісного і кількісного оцінювання складників професійної компетентності поліцейського.



Відтак, і професійна освіта, і професійна підготовка поліцейських потребують розробки і обґрунтування діагностично-оцінного апарату вимірювання результатів навчання на ґрунті *критеріального аналізу*. Для оцінки роботи поліції необхідно змінити підхід, перенісши його з планування значень показників до оцінки за результатами поліцейської діяльності. Таким чином з'являється можливість частково позбутися деформації за показниками поліцейської діяльності [13]. Позитивними прикладами є оцінка ефективності поліцейської діяльності поліцейською інспекцією, самооцінювання поліцейських підрозділів (керівника-підлеглих, колег, суміжні підрозділи, власну діяльність), фокус-групи, соціологічне опитування, експертні оцінки.

Одна з основних проблем експертного оцінювання освітньої діяльності та самооцінювання – ризик пом'якшення оцінки ситуації за умов вимірювання конкретних критеріїв. Адже саме освіта є одним із стратегічних ресурсів соціально-економічного і науково-технічного розвитку суспільства, забезпечення поліпшення добробуту людей, національної безпеки, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [14].

Означене зумовлює необхідність визначення нового релевантного змісту, основних напрямів, механізмів прогнозування, розробки і реалізації державної освітньої політики щодо підготовки майбутніх поліцейських у контексті масштабності людиномірних сенсів оцінювання якості вищої освіти також і в Україні, яка відповідає б як потребам сьогодення, так і майбутнього сталого розвитку країни і обумовлює **мету**: Обґрунтувати особливості процесу проектування робочих програм освітніх компонент підготовки майбутніх поліцейських у контексті



масштабності людиномірних сенсів оцінювання якості вищої освіти і конкретизувати діагностично-оцінний апарат вимірювання результатів навчання на ґрунті критеріального аналізу.

**Методологічну** основу дослідження визначили: положення про загальний зв'язок, взаємозалежність і цілісність явищ і процесів розвитку суспільства, цілісний підхід до соціальної сутності особистості як суб'єкта розвитку; принципи взаємозв'язку теорії та практики навчання, педагогічної майстерності. *Системний* підхід означив стратегію дослідження оцінювання службової діяльності поліцейських як адміністративно-правової категорії. Використано окремі методи наукового пізнання. Застосування *логіко-семантичного* методу дозволило поглибити понятійний апарат щодо понять «оцінювання», «атестування», «критерій оцінювання», «показник оцінювання», «процедура оцінювання». *Системно-структурний* та *системно-функціональний* методи стали основою при з'ясуванні теоретично-правових питань тематики дослідження. Застосування *структурно-логічного* методу дозволило визначити основні шляхи удосконалення методичного забезпечення процедури оцінювання професійної підготовки поліцейських. *Порівняльно-правовий* метод використано для виявлення спільних та відмінних рис та можливості застосування зарубіжного досвіду в умовах України.

*Критеріальне оцінювання* застосовано задля можливості сформулювати уявлення про еталон результату та ґрунтується на положеннях *критеріального аналізу* – методу теорії подібності та математичному програмуванні. Це означає, що цей еталон має бути докладно описаний у робочій програмі навчальної дисципліни – освітньої компоненти.



## **Особливості проектування робочих програм освітніх компонент підготовки майбутніх поліцейських у контексті масштабності людиномірних сенсів**

Сучасна мета вищої професійної освіти – формування і розвиток *компетентностей* у майбутніх фахівців, зажадала вирішення конкретних завдань. Поняття «*компетентність*» та «*результати навчання*» є основними категоріями студентоцентрованого навчання та ключовими у Європейському просторі вищої освіти. Важливим внеском в імплементацію концепції *студентоцентрованого* навчання на засадах компетентнісного підходу стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», ТЮНІНГ (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який був ініційований ще у 2000 р. європейськими університетами за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору. Зміни у формуванні програм перемістились з фокусу «на вхід» до фокусу «на вихід», з того, чого навчають здобувачів освіти, до того, що вони вивчили і спроможні були застосовувати на практиці.

*Компетентнісний підхід* є підґрунтям сучасної освітньої політики щодо національних рамок кваліфікацій різних країн (в т.ч. і в Україні). Європейський центр розвитку та професійного навчання (CEDEFOP) у 2004 р. оприлюднив європейський багатомовний глосарій з метою визначення ключових термінів, які є важливим для спільного розуміння сучасної освітньої політики у галузі професійної підготовки в Європі. У Глосарії поняття «компетентність» визначено як «доведена здатність застосовувати знання, навички, особистісні, соціальні



та / або методологічні здатності у роботі та навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку» [15]. При цьому Глосарій базується на основних документах Європейської Комісії, в яких уточнюється також, що *компетентність* – здатність застосовувати навчальні досягнення адекватно визначеним у контекстах (освіти, роботи, особистісному та професійному розвитку).

Але, зміст поняття «компетентність» не обмежується лише когнітивними елементами, а також містить функціональні аспекти (включаючи автоматичні навички), особистісні якості (у тому числі й соціальні та організаційні навички) та етичні цінності, які сприяють досягненню успіхів у житті, сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя (А. Салганік, Д. Річен, У. Мозер та ін.) [16]. Сутність компетентнісного підходу визначається системою формування таких якостей особистості, які забезпечують здатність та готовність спеціаліста до самостійної пізнавальної діяльності, рефлексії, творчості, набуття навичок саморегуляції, самоорганізації та саморозвитку [17]. Наразі акценти в освіті вже змінилися – з гностичного підходу (знаннєвої парадигми) на компетентнісний (компетентнісну парадигму): основна мета освіти віднині спрямовується на формування навичок до активної, продуктивної праці в усіх її формах; творчої професійної діяльності з метою саморозвитку і самореалізації особистості.

Компетентнісний підхід вимагає більш широкого розуміння поняття «*зміст освіти*», яке крім сукупності навчальної інформації ще містить *досвід* відомих способів дій, творчої діяльності, емоційно-ціннісної діяльності – трансформації змісту освіти – зміни її парадигми [18]. Доведено, що використання означеного підходу сприяє подоланню традиційних когнітивних орієнтацій вищої освіти, приводить до нового її змісту, методів і



технологій, однак вимагає активізації роботи щодо впровадження відповідних *критеріїв оцінювання* рівня навчальних досягнень здобувачів вищої освіти – **результатів навчання**, їх практичної підготовки [19]. Мета освіти, щодо забезпечення зрозумілості та прозорості кваліфікацій, стала ключовим фактором того, що підхід до викладання та навчання, заснований на *результатах навчання*, став безальтернативним.

Модернізація вищої освіти у сучасній постановці **концепції результатів навчання** тісно пов'язана з визнанням значимості особистісно-професійних компетентностей як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, освітніх програм, змісту навчально-методичних матеріалів дисциплін, форм і методів навчання. Сукупність вимог до *змісту та результатів* освітньої діяльності на всіх рівнях вищої освіти в межах кожної спеціальності встановлюється відповідним **стандартом** [20]. Стандарти використовуються для визначення та оцінювання результатів освітньої діяльності цих закладів. Вони визначають вимоги до освітніх програм, за якими здійснюється підготовка фахівців.

Наразі освітня політика підготовки поліцейських надає великого значення розвитку їх особистісних якостей: уміння самостійно поповнювати і оновлювати свої знання, виконувати дослідницькі завдання, при цьому самостійно організовуючи шляхи їх вирішення. Ключовим елементом реформи правоохоронних органів є реструктуризація системи освіти та підготовки поліції. Зокрема, Національна поліція України спільно з Міністерством внутрішніх справ затвердили кваліфікаційну характеристику професії поліцейського, розробили **Стандарт** професійної освіти (компетенцій поліцейських) [21]. Метою Стандарту є встановлення загальних вимог до змісту професійної (професійно-технічної)



освіти, основних засобів навчання, рівня професійної кваліфікації поліцейського (за спеціалізаціями) та компетентності випускника закладу.

Наступним кроком у реформуванні була розробка *стратегії* щодо моделі освіти та підготовки поліції, запропонована Міністерством внутрішніх справ, розробка відомчими закладами вищої освіти МВС з особливими умовами навчання відповідних освітніх програм підготовки здобувачів освіти.

Обов'язковими складовими освітніх програм, зокрема, є конкретизація *компетентностей*, що має демонструвати випускник у результаті здобуття певного освітнього ступеня та нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, у сформульованих результатах навчання. Навчальні плани, які розробляються для кожної освітньої програми, в обов'язковому порядку мають щороку переглядатися та / або уточнюватися, і, таким чином, можуть змінюватися, що призводить до необхідності постійно удосконалювати та модернізувати робочі програми навчальних дисциплін. Щоб дисципліна була актуальною, цікавою та корисною у майбутній професійній діяльності, а результати навчання були об'єктивно – *діагностованими і відповідали компетентностям*, які має демонструвати особа після вивчення конкретної дисципліни, викладач повинен мати можливість і бути здатним швидко і якісно підготувати таку програму.

*Результати навчання формулюються в категоріях компетентностей.* Незважаючи на очевидну близькість цих категорій (в основі обох є знання, розуміння, навички, здатності), методологія TUNING чітко їх конкретизувала та визначила основну **відмінність** між результатами навчання та компетентностями: перші **формулюються стандартами** (викладачами) на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності **набуваються особами**, які



навчаються. Ще однією особливістю результатів навчання те, що на відміну від компетентностей вони повинні бути **чітко вимірюваними** [22].

Згідно з методологією TUNING: **результати навчання** – формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати здобувач освіти після завершення навчання; результати можуть відноситися до окремого модуля або також до періоду навчання (освітньої програми першого, другого чи третього циклів). Результати навчання визначають вимоги до присудження **кредитів**.

В Україні у документах (Закон України «Про вищу освіту», Національний освітній глосарій: вища освіта) наведені дещо інші визначення: **Результати навчання** – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [23].

**Результати навчання** – сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув здобувач освіти після завершення освітньої програми, або її окремого компонента [24].

Наведені визначення є дуже близькими, але не суперечать класичному європейському, проте і не підкреслюють елемент очікування (результати навчання плануються викладачами) та необхідність демонстрування (обов'язковість повного і всебічного оцінювання факту та якості їх досягнення здобувачем освіти). Ще однією особливістю компетентностей є те, що вони набуваються поступово, формуються цілою низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, і навіть можуть починати формуватися в



рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Відтак, покроковий алгоритм розробки робочої програми навчальної дисципліни напряму обумовлюється відбором критеріально – оцінного апарату вимірювання результатів навчання: *критерій – показник (дескриптор)*.

**Критерій** (від грецьк. «*criterion*») – ознака, що виступає основою оцінки, англ. – «*criterion*»; німецьк. – «*kriterium*») – міра оцінки, визначення, зіставлення явища або процесу; ознака, що є основою класифікації, на підставі якої формується оцінка якості об'єкта, процесу, мірило такої оцінки [25]. Наприклад, критерій ефективності характеризує рівень ефективності системи, а критерій оптимальності – наскільки система близька до оптимального стану. Критерії визначаються завданнями навчання і являють собою перелік різних видів діяльності здобувача освіти, яку він здійснює в ході роботи і повинен досконало освоїти в результаті роботи. Щоб здобувач освіти навчився давати адекватну оцінку власним результатам навчання необхідно, щоб у нього було сформовано уявлення про *еталон* роботи.

**Критеріальне оцінювання** дає можливість сформувати уявлення про еталон результату та ґрунтується на положеннях *критеріального аналізу* – методу теорії подібності та математичному програмуванні [26]. Це означає, що цей еталон має бути докладно описаний у робочій програмі навчальної дисципліни.

Всі види діагностованих результатів навчання по темам оцінюються відповідними **рубриками** – переліком критеріїв оцінювання результату навчання з конкретної теми. Вона визначається цілями вивчення теми і змістовно наповнюється критеріями, що розкривають дану рубрику, яку здобувач освіти отримує перед



початком вивчення теми. Це дає можливість здобувачу освіти зрозуміти, як буде оцінюватися підсумкова робота. А, якщо подивитися на це ширше, то рубрика показує здобувачу, чого він навчиться у результаті вивчення конкретної теми і на що слід звернути особливу увагу в процесі її вивчення. Тобто *здобувач освіти стає суб'єктом, активною стороною свого навчання*. Рубрики показують, ЩО здобувач освіти вивчає, критерії показують, ЧОГО він повинен навчитися, а дескриптори показують, ЯК він це може зробити.

**Дескриптори** описують рівні досягнення здобувача освіти за кожним критерієм (послідовно показують всі кроки досягнення найкращого результату) і оцінюються певною кількістю балів: чим краще досягнення – тим вищий бал. Рубрика – перелік критеріїв з дескрипторами, фактично є для здобувача детальною інструкцією у роботі будь-якого виду. Користуючись критеріями і дескрипторами до них, здобувач чітко бачить, якою має бути ідеальна робота, які кроки потрібно зробити, щоб досягти цього результату. Він може самостійно оцінити свою роботу, своєчасно доопрацювати її.

Важливою є та обставина, що критерії оцінювання пропонуються здобувачу *перед початком* роботи. Більше того, ті, кого навчають можуть обговорити з викладачем критерії, внести поправки і за формулюванням і за цінністю критеріїв у балах. Така ситуація «суспільного договору» – одна з найбільш важливих у критеріальному оцінюванні студентоорієнтованого підходу, що значно знижує стресогенність ситуації оцінювання [27].

Як критерії оцінювання різних аспектів діяльності освітніх систем, використовують характеристики, що відображають їх змістову основу. Здійснений аналіз робіт за даною проблематикою показав, що краще розроблені механізми оцінювання з відповідною алгоритмізацією оцінювання показників. Найбільш



поширеним підходом, що визначає цілі навчання, є *таксономія Б. Блума* (1956 р.) [28]. Так, ще у середині минулого століття, вчений розділив усі цілі навчання на три групи: **когнітивну, емоційну і поведінкову**. Надалі у межах кожної сфери було конкретизовано послідовні рівні складності та сформулював словники **дієслів**, які відповідають кожному рівню. Конкретизація навчальних цілей у когнітивній сфері за таксономією Б. Блума має вигляд:

1. **Knowledge** – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння.

2. **Comprehension** – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань. Перетворення матеріалу з однієї форми вираження в іншу, інтерпретація матеріалу (пояснення, короткий виклад) або ж припущення про подальший перебіг подій, явищ (передбачення наслідків, результатів).

3. **Application** – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач. Вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах, тобто застосовувати правила, методи, поняття, закони, принципи, теорії.

4. **Analysis** – здатність розділяти інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних. Вміння поділити матеріал на складові так, щоб ясно виступала його структура, тобто вичленення



частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого.

5. **Synthesis** – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю. Вміння комбінувати елементи, щоб отримати ціле, що володіє новизною. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план дій і сукупність узагальнених зв'язків (схеми для упорядкування наявних відомостей). Відповідні навчальні результати пропонують діяльність творчого характеру з акцентом на створення нових схем і структур.

6. **Evaluation** – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі. Вміння оцінювати (твердження, твір, дослідницькі данні) для конкретної мети. Судження студента мають ґрунтуватися на чітких критеріях.

Незважаючи на те, що на початку 2000-х років оприлюднена низка публікацій, які розвинули таксономію Б. Блума, його оригінальні пропозиції й досі є основою для класифікації та формулювання результатів навчання. Таксономія Блума з одного боку, уніфікує систему оцінювання, а з іншого – не усуває можливості її перетворення у формальну процедуру. Використання всієї ієрархічної сукупності критеріїв таксономії Блума дозволяє здійснити розгорнуту оцінку результатів навчання.

Таким чином, у подальшому стає можливим організовувати моніторинг якості результатів навчання у загальному вигляді у зв'язку із *методичними системами навчання*, що надає інформацію щодо успішності реалізації освітніх програм на відповідних рівнях. Але вже сам вибір провідної *методичної системи навчання* є дуже індивідуальним і варіативним. Однак, переважна більшість науково-педагогічних працівників, які домагаються успіху в роботі, неодмінно враховують три основні чинники і додаткові. До основних чинників належать:



1) провідні цілі навчання і виховання, а також конкретні завдання вивчення теми, розділу;

2) характер досліджуваного матеріалу, його освітні, розвиваючі можливості;

3) рівень підготовленості, інтересу до досліджуваного питання у здобувачів.

До додаткових чинників і умов можна віднести: ліміт часу, рівень розвитку здобувачів освіти, так званий «інтелектуальний» клімат колективу, наявність обладнання та дидактичних засобів, можливості і переваги викладачів. Вибір методів навчання в залежності від характеру матеріалу наведено у таблиці 9.1.

*Таблиця 9.1*

**Вибір методів навчання в залежності від характеру матеріалу**

<b>Характер матеріалу</b>	<b>Методи</b>
Цілісний описово-фактологічний	Інформаційна доповідь, демонстрація, робота з текстом, спостереження, робота з навчальною програмою тощо
Цілісний доказово-логічний	Проблемна розповідь, евристична бесіда, самостійна робота дослідно-пошукового типу, навчальні ігри тощо
Цілісний емоційно-образний	Опис, розповідь, проблемна розповідь, вивчення текстів, навчальної літератури та ін.
Дискретний описово-фактологічний	Інформаційна доповідь, спостереження, вправа, робота з програмним забезпеченням
Дискретний доказово-логічний	Проблемна розповідь, евристична бесіда, самостійна робота, практичні та лабораторні роботи, робота з програмним забезпеченням тощо



Поєднання цих чинників дає п'ять можливих варіантів, оскільки образно-емоційний матеріал практично не буває дискретним. За результатами цього етапу вибирають, зазвичай, кілька можливих варіантів – тип систем навчання і відповідні їм методи, які в цілому сприятливі для вивчення матеріалу.

Розглянемо етапи прийняття рішення викладачем про вибір провідної методичної системи навчання.

*Перший* етап пов'язаний з усвідомленням або актуалізацією мети і загальних завдань вивчення курсу, розділу, теми.

*Другий* етап полягає в аналізі характеру і можливостей досліджуваного матеріалу. Матеріал логічно оцінювати за різними параметрами:

- за рівнем значущості: світоглядний, загальнонауковий, міжпредметний, предметний, тематичний;
- за характером: теоретичний і практичний матеріал; в першому, відповідно, потрібно виділити згідно з логічною структурою цілісний і дискретний матеріал; переважно тих чи інших змістовних елементів (доказово-логічні, описово-фактологічні і емоційно-образні);
- за складністю: високий, середній і низький рівні.

*Третій* етап – аналіз суто навчальних можливостей здобувачів. Вивчаючи рівень їх знань і умінь, характер накопиченого досвіду, важливо врахувати рівень підготовленості до вивчення відповідного матеріалу. Матеріал може бути порівняно складним, але більш знайомим, і навпаки, менш складним, але і менш знайомим. Зіставлення рівня складності матеріалу з рівнем підготовки здобувачів дає уявлення про передбачувані складності у навчанні. Встановлено, що проблемне навчання більш підходить для матеріалу середнього рівня складності. Матеріал легше вивчати на основі



репродуктивних і програмованих методик, а найважче – продуктивним дослідним шляхом. Інший важливий фактор – ступінь зацікавленості здобувачів. Чим нижчим є показник усвідомлення значущості, особистісного сенсу, тим більше, за інших рівних умов, мають переважати проблемні варіанти навчання.

*Четвертий* етап – визначення конкретних завдань заняття. Тільки після вивчення умов навчальної ситуації (об'єктивних і суб'єктивних) можливе визначення освітніх, зокрема розвиваючих, завдань, що містять орієнтацію на певний рівень діяльності, який необхідно сформулювати (репродуктивна, алгоритмічна, продуктивна діяльність).

*П'ятий* етап – прийняття попереднього рішення про домінуючий тип навчання.

*Шостий* етап – коригування і конкретизація прийнятого рішення викладачем з урахуванням наявного часу, коштів, обладнання, можливостей і переваг педагога.

Описана процедура є методикою поступового обмеження можливих варіантів вибору методів навчання в залежності від характеру матеріалу з урахуванням факторів, які послідовно враховують у навчальній ситуації. Можливі, звичайно, й інші процедури вибору для оцінювання результатів навчальної діяльності: орієнтація на аналогії, згорнутий логічний вибір, перегляд основних варіантів.

Вивчення наукової літератури [29]. показало, що більшість дослідників погоджується з тим, що значення критерію виступає мірилом рівня відповідності об'єкта своїй сутності. При цьому **рівень** розуміється як «вершина», досягнута суб'єктом у процесі особистісного розвитку. Окрім того, для *зниження часових витрат* при автоматизованому проектуванні структурної надійності складних систем з резервуванням та прогнозування



їх життєвого циклу, пропонується застосовувати морфологічну експрес-модель. Проте, враховуючи, що окрім конкретизації понятійного апарату для створення покровоного алгоритму розробки робочої програми навчальної дисципліни (РПНД) на ґрунті критеріального аналізу і таксономії Блума необхідна конкретизація самої такої методики.

Звісно на практиці *немає ідеальних систем оцінювання*, а кожна з тих, що використовується, має свої і сильні, і слабкі сторони. Отож, виникає необхідність не пошуку ідеальних, а проектування таких систем, в яких є більша кількість продуктивних переваг. Наразі, на підставі результатів системних досліджень проблем освітньої якості в Україні і світі Віце-президентом Національної академії педагогічних наук України академіком Володимиром Луговим [30] сформульовано стратегічно важливі пропозиції для забезпечення і вдосконалення якості вищої освіти – «Розбудова системи моніторингу і оцінки якості освіти» для проекту Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021-2031 роки.

Ідентифіковано причини недостатньої освітньої якості – недосконалість університетської мережі, несформованість системи механізмів моніторингу і оцінювання якості, відсутність *профілю якості* вищої освіти. Аргументовано необхідність у практичному забезпеченні та вдосконаленні якості вищої освіти розрізняти і враховувати *дуальність* категорії якості – мінімально достатню і максимально досконалу, та відповідні механізми моніторингу і оцінювання, а також мотивації якісної освітньої діяльності – зобов'язання і заохочення досягнення якості.

На тлі традиційних засобів вимірювання результатів навчання з'явилися нові види вимірювань, орієнтовані на сучасні підходи до оцінки якості освіти. Розробка цих видів і їхнє використання в управлінні якістю освіти є



важливими умовами ефективного виконання всіх функцій педагогічного контролю й підвищення якості освіти. Таким чином, на *кількісному* рівні вимірювання застосовують стандартизовані тести навчальних досягнень здобувачів освіти, що містять завдання з вибором відповідей.

На *якісному* рівні – широке поширення одержали портфоліо, тести практичних умінь, кейси, анкетні обстеження й інтерв'ю, що відповідають вимогам теорії освітніх вимірювань, зокрема вимогам надійності й валідності. У сучасному процесі вимірювання широко використовують тести, що поєднують кількісні і якісні характеристики (ЗНО, загальнодисциплінарні уміння, компетентнісні тести). Але, дослідження доводять [31], що як кількісний, так і якісний рівні вимірювання не задовольняють сучасним освітнім запитам, це вимагає введення нової парадигмальної моделі вимірювання якості освіти у ЗВО.

Оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання – діагностуванням якісних і кількісних показників відповідних компетентностей наразі є ключовим питанням у сфері **забезпечення якості вищої освіти**. Результатом розвитку європейського простору вищої освіти стали значні зрушення у цій сфері. Про що свідчить прийняття «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти» (ESG – «Стандарти і рекомендації») – перша версія яких була прийнята у 2005 році. Нову редакцію цього документу ухвалено на Міжнародній Міністерській конференції у Єревані у травні 2015 року [32].

Одною із **основних відмінностей** документа редакції 2015 року від редакції 2005 року є наявність стандарту 1.3 «Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання», який визначає вимоги (стандарт), яким мають відповідати навчальні заклади щодо визнання їх моделі навчання *студентоцентрованою* –



«заклади освіти повинні забезпечувати таке викладання програм, що заохочує здобувачів до активної участі у творенні навчального процесу, і таке оцінювання здобувачів, що відображає цей підхід». Отже, саме від того, яким чином сформований *комплекс* оцінювання залежить якість навчання здобувача, і саме тому оцінювання розглядається академічною спільнотою як чи не найважливіший елемент *системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти*.

Інтегровані цілі освітньої компоненти – курсу, які має чітко сформулювати викладач поєднують 3 підходи (зміст, внутрішні і зовнішні процеси навчання – навчіння і результат) саме вони й стають основою **дидактичного комплексу** курсу – освітньої компоненти:

- 1) формулювання цілей через *зміст* дисципліни;
- 2) формулювання цілей через *діяльність* педагога і здобувачів освіти;
- 3) постановка цілей через *внутрішні процеси* інтелектуального, особистісного, емоційного та ін. аспектів розвитку здобувача.

**Навчально-методичний комплекс (НМК)** розглядається як обов'язковий нормативний комплект, який тільки за умов практичної інтеграції з *технологіями педагогічного управління (ТПУ)* і процедур **оцінювання результатів навчання (ОцРН)** в освітньому процесі створює **дидактичний комплекс (ДК)**.

**Дидактичний комплекс (ДК)** – дидактико-методичне забезпечення освітнього процесу конкретної освітньої компоненти – курсу / дисципліни, яке створює інформаційно-освітнє середовище опанування певної предметної галузі:

**ДК=НМК+ТПУ+ОцРН**, тобто це інтеграція інформаційного, технологічного і критеріально-оцінного забезпечення навчання предмета.



Але, навіть наявність розробленого викладачем **навчально-методичного комплексу (НМК)** для забезпечення освітньої компоненти – *сукупність нормативних і навчально-методичних матеріалів, необхідних для навчання предмета* (РПНД; підручник; хрестоматії; посібники, методичні рекомендації до всіх видів практичних та лабораторних робіт, усіх видів практик та написання розрахунково-графічних робіт, курсових проектів та кваліфікаційної роботи; збірники вправ і завдань; тести модульного контролю; екзаменаційні білети тощо) – є необхідною, але недостатньою умовою щодо визначення продуктивних механізмів педагогічного управління освітнім процесом і оцінювання результатів навчання здобувачів з боку викладача. З таких позицій, змінюється розуміння і роль НМК в освітньому процесі у нових умовах «змішаного навчання».

Ці зміни стосуються і підручників і методичних матеріалів (у тому числі відео). Адже підручник у складі ДК, є найвагомою частиною технологічного забезпечення реалізації всіх 3-х підходів у навчанні (практичні завдання мотивуючого характеру, організація проектної діяльності, диференціація за рівнями згідно Таксономії Блума [28] та освітніми потребами тощо.). Принагідно зауважимо, що наразі в умовах цифровізації освіти науковці [33] класифікують **модифікації підручників у складі ДК**:

- «паперові» підручники, підпорядковані технології навчання даного **ДК**;
- підручники з комп'ютерною підтримкою, орієнтовані на певну технологію навчання;
- автономні електронні підручники;
- підручники, інтегровані в електронні системи навчання (e-Learning).



У цьому плані система відомчої освіти системи МВС проводить систематичну роботу на Освітньо-науковому порталі МВС. Де кожна компонента **ДК** освітньої програми прогнозовано має у цифровому форматі методичне забезпечення.

У зв'язку з цим ефективність впровадження алгоритму проектування робочих програм навчальних дисциплін з прогнозуванням критеріїв виміру конкретних результатів навчання може ще підвищитись. Але, виникає потреба, перш за все, переусвідомлення і науково-методичного пояснення сучасних особливостей щодо критеріїв виміру якості вищої освіти взагалі та оцінювання процесів проектування робочих програм освітніх компонент підготовки майбутніх поліцейських у контексті масштабності людиномірних сенсів оцінювання якості вищої освіти зокрема.

Адже діагностично-оцінний апарат вимірювання результатів навчання на ґрунті критеріального аналізу і таксономії Блума для розробки та створення покрокової моделі побудови робочої програми навчальної дисципліни містить: *критерії* і показники-*рубрики*; рівні оцінки – *дескриптори* за кожним результатом навчання, *діагностичний інструментарій* (методики діагностики – завдання для визначення рівня навчальних досягнень).

Застосування покрокового алгоритму умотивовано, з одного боку, управлінською діяльністю з модернізації освітніх програм, з другого – особистістю суб'єктів, а з третього – розвитком відповідних професійних галузей. Як наслідок, диференційовані рівні безпосередньо пов'язані, *по-перше*, із динамікою навчального процесу; *по-друге*, з різною мірою деталізації та якісної трансформації складових робочої програми навчальної дисципліни, що є підґрунтям її побудови, перетворення і реалізації; *по-третє*, із змістом структур



освітнього простору закладу вищої освіти, який залежить від їх інваріантного конструкційного складу [20].

Зауважимо, що робоча програма навчальної дисципліни є основним методичним документом кафедри і викладача ЗВО, що визначає зміст і організацію вивчення конкретної навчальної дисципліни у відповідності до встановлених освітньою програмою результатів навчання. ЗВО визначає періодичність перегляду програм, порядку внесення в її складові змін та доповнень.

За звичай робоча програма розробляється на період дії освітньої програми підготовки, має оновлюватися у відповідності до результатів внутрішнього моніторингу забезпечення якості надання освітніх послуг у межах освітньої програми. Тобто **робоча програма навчальної дисципліни розробляється для кафедри і викладача**; її призначення *визначає зміст і організацію освітнього процесу викладачем щодо вивчення навчальної дисципліни здобувачами освіти*.

І ще один інформаційний документ є вкрай важливим для якісного забезпечення освітнього процесу – **силабус** – документ, в якому роз'яснюється взаємна відповідальність викладача і здобувача освіти. В ньому представляються процедури (у т.ч. стосовно *deadlines* (*термінів виконання*) і принципів і критеріїв оцінювання), політики (включно з політикою академічної доброчесності) і зміст курсу, а також календар його виконання. У силабусі мають бути конкретизовані передумови вивчення навчальної дисципліни, вимірювані цілі, які викладач ставить перед своєю дисципліною. Здобувач освіти має зрозуміти, чого він / вона зможе навчитися, чим саме може бути корисним цей курс.

Силабус окреслює концептуальний перехід від «здобування знань» і «одержання практичних навичок» до компетентностей, що їх може засвоїти здобувач



освіти, вивчаючи цей курс. Силабус містить анотацію курсу, мету (компетентності), перелік тем, матеріали для читання, правила стосовно зарахування пропущених занять. На відміну від робочого тематичного плану і навчально-методичного комплексу дисципліни, **силабус створюється для здобувача освіти** [31].

«Положення про робочу програму початкової дисципліни», як нормативний документ закладу вищої освіти, визначає зміст робочої програми навчальної дисципліни, який може формуватися з наступних розділів:

- 1 МЕТА ТА ЗАВДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
- 2 СКЛАД І СТРУКТУРА ДИСЦИПЛІНИ
  - 2.1 Розподіл за семестрами та модулями
  - 2.2 Лекційні заняття
  - 2.3 Практичні заняття, лабораторні, семінарські
  - 2.4 Планування самостійної роботи
  - 2.5 Модульний і поточний контроль
  - 2.6 Розрахунково-графічна робота / реферативна робота, курсовий проект, курсова робота
  - 2.7 Підсумковий контроль
- 3 КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ
- 4 КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ
- 5 РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА
- 6 ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

Формування текстової частини робочої програми навчальної дисципліни та заповнення відповідних інформаційних таблиць в ній (за встановленими в положенні формами), повністю базується на змістовій та матричних частинах освітньої програми, навчальному плані та одержаної консультативної допомоги від групи забезпечення стосовно концептуальних засад



освітнього процесу та загальному баченні формування інтегральної компетентнісної моделі фахівця. Покрокова розробка робочої програми навчальної дисципліни розглядається в логіці, що відображає усвідомлення відповідних характеристик «компетентності – результати навчання» у формальній, а потім конкретно-описовій формах.

Перехід від одного кроку до іншого, крім динаміки наповнення змістовних складових робочої програми навчальної дисципліни супроводжується зростанням ступеня узагальненості тих понять, які використовуються на кожному кроці. Ці так звані «структурні зсуви» містять **чотири стадії**: *на першій стадії* – усвідомлення місця дисципліни у структурі освітньої програми; *на другій стадії* – конкретизація компетентностей по відношенню до заявлених програмних результатів навчання; *на третій* – визначення еталонів діагностованих завдань; *на четвертій стадії* – ітераційне інтегрування визначених еталонів в структуру РПНД з метою визначення їх необхідної і оптимальної кількості. Розглянемо більш детально можливості реалізації запропонованої інформаційної технології розробки робочої програми навчальної дисципліни, зокрема на етапі формування предметних результатів навчання, яка містить покроковий алгоритм на основі критеріального аналізу і таксономії Блума.

**КРОК 1: Одержання загальних відомостей щодо навчальної дисципліни.** Попередньо наголошуємо, що база даних закладу освіти містить відповідні освітні програми за роками впровадження, а також навчальні плани, та форми, які дають інформацію стосовно послідовності вивчення дисциплін за курсами та семестрами, їх аудиторне навантаження, обсяги самостійної роботи, види та форми контролю, кількості виділених кредитів.



Розробники програми мають спиратися на певну освітню програму з метою **визначення місця навчальної дисципліни** в освітній програмі (формулювання компетентностей та програмних результатів навчання), встановлення кількості кредитів ЄКТС, а також розробки завдань / засобів / методик діагностики оцінювання (ідентифікації компетентностей та вимірювання результатів).

З матриці відповідності компетентностей та освітніх компонентів відповідної ОП (освітньої програми) за шифром освітньої компоненти встановлюються шифри компетентностей, а за матрицею відповідності компетентностей та результатів навчання – шифри програмних результатів навчання.

Наприклад, для дисципліни «Юридична психологія» підготовки фахівців освітнього ступеня «бакалавр» галузі знань: 26 «Цивільна безпека» спеціальності: 262 «Правоохоронна діяльність» Факультету підготовки фахівців для органів досудового розслідування ОДУВС, визначено шифр ПП О.04.

Вивчення дисципліни ПП О.04 забезпечує набуття: таких **загальних** компетентностей: **ЗК1**. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. **ЗК2**. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. **ЗК9**. Здатність працювати в команді та **спеціальних** компетентностей: **СК6**. Здатність аналізувати та систематизувати одержані результати, формулювати аргументовані висновки та рекомендації; а також демонстрацію програмних **результатів навчання**:

**РН3**. Збирати необхідну інформацію з різних джерел, аналізувати і оцінювати її.

**РН8**. Здійснювати пошук інформації у доступних джерелах для повного та всебічного встановлення необхідних обставин.



**РН10.** Виокремлювати юридичнозначущі факти і формувати обґрунтовані правові висновки.

**РН14.** Здійснювати пошук та аналіз новітньої інформації у сфері правоохоронної діяльності, мати навички саморозвитку та самоосвіти протягом життя, підвищення професійної майстерності, вивчення та використання передового досвіду у сфері правоохоронної діяльності.

**КРОК 2: Конкретизація і кодування вхідної інформації з освітньої програми.** Отримані шифри вносяться до електронної форми РПНД. З освітньої програми до кожного елементу вноситься текстовий запис відповідної компетентності та програмного результату навчання.

**КРОК 3: Аналіз міжпредметних зв'язків дисципліни.** Розробникам РПНД важливо знати, які дисципліни передували вивченню даної дисципліни, які компетентності вже повинні бути сформовані, погодити з групою забезпечення та колегами, що викладають суміжні дисципліни, тематики лекційних занять для уникнення дублювання й досягнення мети освітньої програми. Тобто проаналізувати структурно-логічну схему освітньої програми загалом. Щодо розробки РПНД, найбільш важливими, на наш погляд, є хронологічні міжпредметні зв'язки, які розподіляють за часом здійснення на:

1)°*передуючі (попередні)* – зв'язки, за яких під час вивчення матеріалу одного предметами спираємося на раніше здобуті знання з інших дисциплін;

2)°*супроводжувальні (синхронні)* – деякі основні положення, поняття та факти одночасно вивчаються декількома предметами;



3) *перспективні міжпредметні зв'язки* використовуються, коли вивчення матеріалу з однієї дисципліни випереджає його застосування в інших.

З відповідної ОП одержуємо інформацію стосовно таких зв'язків і чітко охарактеризуємо ці зв'язки саме для тієї дисципліни для якої розробляється РПНД та іншими дисциплінами освітньої програми. Наявність в освітній програмі інформації стосовно структурно-логічної схеми освітньої програми дозволяє точно визначити зв'язки з іншими дисциплінами освітньої програми. Саме тому автори розробники програми й мають додати (або усунути) зі змісту РПНД розділи, теми, питання, які були виділені під час аналізу надлишкового або недостатнього навчального інформаційного матеріалу.

**КРОК 4: Визначення і обґрунтування складу і структури дисципліни.** Для заповнення інформаційної таблиці 3 розділу 2 з БД «Навчальний план», з таблиці отримують значення складу і структури дисципліни. Здійснюється заповнення таблиці «*Склад і структура дисципліни*». У подальшій роботі данні цієї таблиці використовують для розробки форм контрольних завдань і критеріїв діагностики та оцінки результатів навчання у відповідності заявлених предметних результатів.

**КРОК 5: Деталізація мети та завдань дисципліни, її місця і значення у навчальному процесі.** У шаблон РПНД в текстовому вигляді вноситься формулювання предмету, мети і завдань дисципліни; характеризуються міждисциплінарні зв'язки.

***Предмет вивчення дисципліни*** – сфера професійної підготовки майбутнього фахівця відповідної галузі, яка являє собою частину освітнього процесу. Зауважимо, що чітке, ґрунтовне і лаконічне визначення пред-



мету вивчення дисципліни є показником ступеня професійно-педагогічної компетентності викладача-розробника РПНД, демонструє рівень його «заглиблення» в суть дисципліни, усвідомлення значущості вивчення її здобувачами. Ставлячи мету вивчення дисципліни, автор РПНД визначає *результат*, якій планує одержати, а завдання дають уявлення про те, що треба зробити, щоб досягти цієї мети. Таким чином, **мета вивчення дисципліни** – це обґрунтоване уявлення про загальні кінцеві / проміжні результати професійної підготовки фахівця. По суті, у меті формулюється загальній задум вивчення дисципліни. Тому вона має бути сформульована лаконічно і гранично точно в смисловому відношенні.

**КРОК 6: Формування списку рекомендованої літератури та інформаційних ресурсів.** Визначається додаткова довідникова та навчальна література, інформаційні ресурси, необхідні наочні посібники, обладнання та прилади.

**КРОК 7: Створення текстової частини (п.п. 2.2, 2.3).** Формулюється тематика лекційних, практичних та лабораторних занять, визначається мета проведення всіх лабораторних занять, обсяг годин, тема, стислий зміст. Вказується необхідна література. Формується таблиця 5 РПНД «*Перелік семінарських занять та їх зміст*».

**КРОК 8: Структурування дисципліни за змістовими модулями.** Дисципліна розподіляється на семестрові та змістові модулі. Найменування змістових модулів, розподіл за семестрами (чи в одному семестрі) та кількість годин (ауд. / СРС) на їх опанування відображаються у таблиці 4 РПНД.



**КРОК 9: Визначення предметних результатів навчання.** Повертаємося до розділу 3 РПНД і конкретизуємо предметні результати навчання. У нашому прикладі це виглядає наступним чином: у сформовану таблицю (на Кроці 2) додаємо предметні результати навчання, попередньо присвоївши їм коди ПРН «№». Наприклад, уточнення РН (результатів навчання) зі стандарту у параметрах ОК (освітньої компоненти) для дисципліни «Юридична психологія»:

**РН3 => ПРН 1.** *Опанувати методики діагностики виявлення акцентуацій характеру із застосуванням порівняльних характеристик особистості.*

**РН8 => ПРН 2.** *Продемонструвати результати створення реальних професіограм юридичних професій.*

**РН10 => ПРН 3.** *Описати методики складання психологічного портрету ймовірного злочинця, підозрюваного, потерпілого (варіант по виборі).*

**РН14 => ПРН 4.** *Дослідити психологічні особливості проведення допиту неповнолітнього (порівняльна характеристика міжнародних протоколів для процесуального опитування дітей).*

Маємо, таким чином коди для розглянутих предметних результатів навчання:

**РН3 => ПРН 1, РН8 => ПРН 2, РН10 => ПРН 3, РН14 => ПРН 4.**

**КРОК 10: Планування самостійної роботи.** Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи визначається навчальним планом підготовки за відповідним освітнім професійним або науковим рівнем з урахуванням специфіки та змісту дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної (наукової) програми за певною спеціальністю. Формується поле, для заповнення в текстовому вигляді опису



самостійної роботи здобувачів вищої освіти при підготовці до лекційних, практичних чи лабораторних занять.

**КРОК 11: Визначення видів завдань для діагностики результатів навчання.** Вихідними даними для розробки цього розділу є дані, одержані на **КРОК 2**. Адже кількість видів контрольних завдань та критеріїв їх оцінювання для діагностики сформованості компетентностей – результатів навчання (вивчення дисципліни) має відповідати тій кількості компетентностей, що була запланована для даної дисципліни.

Для інших результатів навчання виконуємо такі ж дії. На підставі аналізу отриманих результатів, формуються контрольні множини: множина перевірених умінь (кодифікатор) згідно етапу навчання і мети контролю; множина завдань для контролю, спрямованих на перевірку запланованих умінь. Відбувається формування інформаційної таблиці в контексті поставленої мети контролю, що дозволяє отримати об'єктивну інформацію для подальшої корекції освітнього процесу з дисципліни.

Кредити ЄКТС, які виділені на дисципліну, розподіляються між модульними контрольними роботами, накопичувальною частиною дисципліни (лабораторними роботами, поточними контрольними роботами, виконанням індивідуальних завдань, реферативними роботами тощо) та курсовими проектами (роботами), підсумковим контролем.

Наприклад: для ОК «Юридична психологія» у розділі «Критерії оцінювання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти» відповідно до мінімальної кількості балів накопичувальної частини РН одержуємо:

Загальна сума балів за всі завдання (4 завдання) ПРН має дорівнювати 60 балів.

**ПРН 1 + ПРН 2 + ПРН 3 + ПРН 4 = 15+15+15+15=60**



Всі завдання у методично-дидактичному плані згідно таксономії Блума у цьому прикладі є рівно значущими і кожне в кількісній оцінці максимально можна виконати на 15 балів.

**КРОК 12: Оцінювання рівня початкових досягнень.** Конкретизацію критеріїв оцінювання рівня початкових досягнень (предметних результатів навчання) слід починати з дієслова дії, за яким має слідувати об'єкт цього дієслова у відповідності зі списком дієслів згідно з Таксономією Блума. Фрази мають бути короткими і чіткими, щоб забезпечити більшу ясність. У літературі [31] рекомендується описувати до шести результатів навчання на кожен модуль. Результати навчання мають бути пов'язані з навчальною діяльністю та критеріями оцінювання. Для зручності роботи доцільно використувати таблицю дієслів за рівнями таксономії Блума (табл. 9.2).

Результатом проведеної роботи є формування таблиці інтегральних критеріїв оцінювання для кожного із заявлених результатів навчання. За допомогою таблиці стає можливим більш зручно встановлювати необхідну відповідність між результатами навчання та видом навчального елемента, а також критерії оцінювання за рівнями: *Запам'ятовування (ЗП), Розуміння (РЗ), Застосування (ЗТ), Аналіз (АН), Оцінка (ОЦ), Створення (СТ)*.

Конкретизуємо **рекомендації** щодо репрезентації результатів навчання:

1. Кожен результат навчання повинен починатися з дієслова дії, за яким формулюється фраза, що описує контекст.

2. По можливості, використовуйте тільки одне дієслово для кожного результату навчання.

3. Уникайте складних речень. Мовленнєва формула:  
**РЕЗУЛЬТАТ НАВЧАННЯ = ДІЄСЛОВО + ОПИС + ОБ'ЄКТ**



Таблиця 9.2

**Таблиця кодування дієслів  
по рівнях згідно таксономії Блума**

№ п/п	Запам'ятовування	Розуміння	Застосування	Аналіз	Оцінка	Створення
	ЗП	РЗ	ЗТ	АН	ОЦ	СТ
1	ЗП.01. Візуалізувати	РЗ.01. Викласти	ЗТ.01. Адмініструвати	АН.01. Вивести	ОЦ.01. Відобразити	СТ.01. Адаптувати
2	ЗП.02. Виділити	РЗ.02. Диференціювати	ЗТ.02. Відтворити	АН.02. Виділити ознаки	ОЦ.02. Висунути гіпотезу	СТ.02. Анімувати
3	ЗП.03. Визначити	РЗ.03. Згрупувати	ЗТ.03. Відібрати	АН.03. Вибудувати	ОЦ.03. Винести судження	СТ.03. Винайти
4	ЗП.04. Виявити	РЗ.04. Зробити висновок	ЗТ.04. Використовувати	АН.04. Впорядкувати	ОЦ.04. Виміряти	СТ.04. Вирішити проблему
5	ЗП.05. Записати	РЗ.05. Класифікувати	ЗТ.05. Виконати	АН.05. Встановити відмінності	ОЦ.05. Випробувати	СТ.05. Зробити висновок

У нашому прикладі, розглянемо розробку конкретних кількісних критеріїв для оцінювання ПРН 1: «Опанувати методики діагностики виявлення акцентуацій характеру із застосуванням порівняльних характеристик особистості»: Здобувачі на початку вивчення ОК «Юридична психологія» одержали опис завдання: «Робота складається з аналізу особистих результатів психодіагностичного вивчення акцентуацій характеру (здобувач має вільний вибір психологічних тестів щодо виявлення акцентуацій). У тексті необхідно відобразити інтроспективний аналіз індивідуальних особливостей та отриманого типу акцентуації за результатами



тесту. Пропонується проаналізувати особисту акцентуацію характеру за класифікацією К. Леонгарда і А. Личко. Виявити акцентуації, які можна віднести до групи делінквентних. Визначити типи акцентуації та їх відношення до скоєння різних видів злочинів. Роботу презентувати у вигляді есе із візуалізацією в форматі *Power Point*.» Критерії, вимоги і максимальна кількість балів наведена у таблиці 9.3.

Для порівняння наведемо інший варіант кількісних і якісних критеріїв оцінювання цього ж ПРН1 «Акцентуація характеру»:

**13–15 балів** – цілісний текст з точним описом конкретних прикладів, особистих результатів тестування, розкриттям усіх складових доповіді, з використанням точних метафор, без відкритих або скритих оцінних суджень;

**10–12 балів** – достатньо цілісний текст з описом конкретних прикладів, розкриттям більшості складових доповіді з метафорами, але й без відкритих оцінних суджень;

**7–9 балів** – текст без конкретних прикладів, розкриттям деяких складових есе, наявність оцінних суджень;

**4–6 балів** – текст без конкретних прикладів, з формальним розкриттям окремих складових есе, з наявністю оцінних суджень;

**1–3 бали** – формальний текст з оцінними судженнями;

**0 балів** – відсутність тексту.

Як свідчить зіставлення цих двох прикладів оцінювання, навіть такий ретельний опис у другому варіанті не позбавлений від суб'єктивного сприйняття того, хто буде оцінювати і може залишитись незрозумілим здобувачем.



Таблиця 9.3

**Оцінювання ПРН 1 «Акцентуація характеру»**

Критерії	Вимоги	Максимальна кількість балів
Знання та розуміння теоретичного матеріалу	<ul style="list-style-type: none"><li>- визначає поняття, що розглядаються чітко і в повному обсязі, наводячи відповідні приклади;</li><li>- використані поняття точно відповідають завданню</li></ul>	<b>2 бали</b>
Аналіз, розуміння, застосування і оцінка інформації	<ul style="list-style-type: none"><li>- грамотне використання категорії аналізу;</li><li>- уміле використання порівняння і узагальнення для аналізу взаємозв'язків понять та явищ;</li><li>- здатність пояснити альтернативні погляди на розв'язання проблеми, що розглядається і вміння дійти висновку;</li><li>- повнота використаного інформаційного поля (використовується велика кількість різних джерел інформації і практичних методик);</li><li>- обґрунтованість пояснення текстової інформації за допомогою графіків і діаграм</li></ul>	<b>5 балів</b>
Побудова суджень (мислення)	<ul style="list-style-type: none"><li>- ясність і чіткість викладення матеріалу;</li><li>- логіка структурування доказів;</li><li>- висунуті тези супроводжуються грамотною аргументацією;</li><li>- надаються різні точки зору, власну оцінку і погляди вирішення проблеми;</li><li>- загальна форма викладення матеріалу, отриманих результатів, пропозицій, власних поглядів та їх інтерпретація (тлумачення) відповідає обраному напрямку;</li><li>- самостійність виконання роботи</li></ul>	<b>6 балів</b>
Оформлення роботи	<ul style="list-style-type: none"><li>- робота відповідає принципам академічної доброчесності, основним вимогам з використанням цитат;</li><li>- лексичним, граматичним та стилістичним вимогам</li></ul>	<b>2 бали</b>
Максимальна кількість балів		<b>15</b>



Адже у здобувача аналогічного досвіду для оцінного порівняння поки ще не сформовано.

Тому, варіант на ґрунті критеріального аналізу і таксономії Блума виявляється найбільш продуктивним і об'єктивним і віддзеркалює особливості проектування робочих програм освітніх компонент підготовки майбутніх поліцейських у контексті масштабності людиномірних сенсів оцінювання якості вищої освіти. Це дійсно загальнонауковий рівень цілісного теоретико-методичного планування освітнього процесу, який має доказово-логічний характер.

Однак, практично врахувати всі параметри дуже складно. Тому можна зробити акцент на двох провідних параметрах: логічній структурі (цілісний або дискретний) та характері змісту **РН** для конкретної дисципліни у межах ОП (описово-фактологічний, образно-емоційний, логіко-доказовий). Обраний як домінуючий (основний) тип навчання, по-перше, конкретизують у відповідних документах освітньої програми підготовки, по-друге, доповнюють і збагачують елементами інших типів навчання регулярно переглядаючи навчальні програми.

## Висновки до розділу 9

Наявність інструментарію діагностично-оцінного апарату вимірювання результатів навчання на ґрунті критеріального аналізу і таксономії Блума в розробленій інформаційній технології дозволяє у подальшому проводити експертизу якості розробки робочих програм навчальних дисциплін з точки зору повноти і відповідності меті і завданням вивчення дисципліни; відповідності витрат часу здобувача на самостійну та індивідуальну роботу виділеній кількості кредитів, якості встановлених навчальним елементам критеріїв оцінювання.



Викладач в інтерактивній формі зі значно меншими часовими витратами має можливість встановити і проаналізувати форми і методи подачі матеріалу в залежності від мети і завдання дисципліни, програмних результатів навчання, встановити необхідну і достатню кількість видів контрольних завдань та критеріїв їх оцінювання для діагностики сформованості компетентностей – результатів навчання (вивчення дисципліни) має відповідати тій кількості компетентностей, що була запланована для даної дисципліни

Такий опис у подальшому покликаний забезпечити систематичність у проектуванні модулів РПНД і можливість моніторингу якості освітнього процесу та швидке корегування освітніх програм. Застосування критеріального оцінювання робить цей процес прозорим і зрозумілим для всіх суб'єктів навчання, він також передбачає порівняння результатів роботи здобувача з *еталоном* і усуває суб'єктивне порівняння тих, кого навчають між собою. Все це у сукупності з іншими особливостями діяльнісних технологій навчання значно знижує навчальну тривожність. Критеріальне оцінювання зручне і для викладача, оскільки, дозволяє оцінити педагогічну ефективність застосовуваної технології навчання.

Аналізуючи за якими критеріями більшість здобувачів отримує максимальні або мінімальні бали, викладач може оцінити ефективність застосовуваної педагогічної технології, і, відповідно, побачити, чого йому вдалося досягти в навчанні здобувачів, і над чим ще доведеться працювати.

При розробці критерію необхідно чітко визначити аспекти, складові, розшифрувати поняття. Критерії оцінюють окремі сторони предмету, важливі для вивчення та оволодіння ним, фактично, відповідають предметним завданням, які ставляться у навчанні.



Предметні завдання – кроки у досягненні предметних цілей. В ході процесу навчання (наприклад, протягом семестру) складається картина продемонстрованих здобувачем рівнів досягнення за певним критерієм (для кожного з предметів).

Виходячи з цієї картини, викладач визначатиме підсумкову (критеріальну) оцінку, при цьому керуючись не розрахунком середнього, а професійним судженням і об'єктивним і прозорим якісно-кількісним підходом найкращої відповідності освітніх вимірювань.

## Література

1. Загорій А. М. Освіта як фактор формування людського капіталу. Економічний вісник Донбасу. 2010. № 2 (20). С. 40–43.

2. Гуманітарний дискурс: політика, управління, влада : колективна монографія / за заг. ред. О. А. Івакіна, І. В. Шамши, Д. В. Яковлева. Одеса : Гельветика, 2015. 468 с.

3. Drozd O., Havryliuk L., Bratel S., Dotsenko O., Lakiichuk Y. Testing of integrity of police officers: the realities of today. Journal of Legal, Ethical and Regulatory Issues. 2021. Vol. 24. Issue 2.

4. Куба Н., Тополевський Р. Система оцінки ефективності роботи національної поліції. / Наталія Куба, Руслан Тополевський. // Харківська правозахисна група. Інформаційний портал «Права людини в Україні» 15.02.2016 Режим доступу: <https://khrpg.org/1455530110>

5. Системи освіти та підготовки поліції в регіоні ОБСЄ / Автори: Хатія Деканоїдзе, Мадлен Хелашвілі: Київ, 2018. – 164 с. Режим доступу: <https://www.osce.org/files/f/documents/e/2/423404.pdf>



6. Залужний В. Г. Оцінювання службової діяльності поліцейського в Україні: теорія, правове регулювання і практика: дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.07 / Залужний Віталій Григорович. – Одеса. – 2019. – 208 с. Режим доступу: [http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/11969/Aref\\_Залужний.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.onua.edu.ua/bitstream/handle/11300/11969/Aref_Залужний.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

7. Братель С. Г. Класифікація суб'єктів адміністративних правопорушень, пов'язаних із корупцією. Реалізація державної антикорупційної політики в міжнародному вимірі : зб. матеріалів доп. учасн. Міжн. наук.-прак. конф., 9 груд. 2016 р. Київ, 2016. С. 131-133.

8. Запобігання та протидія проявам корупції (для працівників органів державної влади та місцевого самоврядування I–VII категорії посад) : посіб. / Братель С. Г., Василевич В. В., Золотарьова Н. І. та ін. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2012. 376 с.

9. Ben A. Vollaard Police Effectiveness. Measurement and Incentives. – Santa Monica: RAND, 2006. – P.11-111.

10. His Majesty's Inspectorate of Constabulary and Fire & Rescue Services (HMICFRS). Promoting improvements in policing and fire & rescue services to make everyone safer. <https://www.justiceinspectors.gov.uk/hmicfrs/publications/>

11. PEEL 2014 Methodology // <http://justiceinspectors.gov.uk/hmic/wp-content/uploads/2014-peel-methodology.pdf>

12. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України. Наказ МВС України № 50 від 26.01.2016 р. *Із змінами, внесеними згідно з наказами Міністерства внутрішніх справ № 51 від 21.01.2020 р., № 412 від 05.07.2022 р.* Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16#Text>



13. Братель С. Г. Громадські об'єднання як суб'єкти контролю за виконанням законів у сфері запобігання та протидії корупції. Пріоритети розвитку юридичних наук у ХХІ столітті : зб. матеріалів доп. учасн. Міжн. наук.-практ. конф., 07-08 червня 2013 р. Одеса, 2013. С. 84-85.

14. Bondarenko, V. & Semenova, A. (2020). Targets of strategic development of educational policy of Ukraine under integration into the European educational area: social and personal dimensions of cultural and historical integrity. *Education: Modern Discourses*, 3, 13-26. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2020-3-02>

15. Glossary. Quality in education and training (2011). European Centre for the Development of Vocational Training. Available at: [https://arhiv-kakovost.acs.si/development\\_and\\_milestones/publications/index.php?id=873](https://arhiv-kakovost.acs.si/development_and_milestones/publications/index.php?id=873)

16. LSalganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U., John, W. (1999). *Projects on Competencies in the OECD Context: Analysis of Theoretical and Conceptual Foundations*, SFSO, OECD, ESSI, Neuchâtel / Konstant.

17. Бібік, Н. М. Єрмаков, І. Г. та Овчарук, О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ : Плеяди, Україна, 2005.

18. Рацул А. Б. Педагогіка: інформаційний виклад: навч. посібник / А. Б. Рацул, Т. Я. Довга. – К. : Слово, 2016. – 344 с.

19. Семенова А. В. Теоретичні та методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів., дис. д-ра наук, Терноп. нац. пед. ун-т, Тернопіль, 2009.

20. Бондаренко В. Д., Савельєва О. С., Семенова А. В. Виміри якості вищої освіти: необхідність та сучасні тренди або проектування робочих програм на-



вчальних дисциплін. / В. Д. Бондаренко, О. С. Савельєва, А. В. Семенова. // Вища школа : науково-практичне видання. – 2021. – № 1-2 (198). – С. 75–96. Режим доступу до ресурсу: [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/2021\\_1\\_2.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/2021_1_2.pdf)

21. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти. Професія: Поліцейський (за спеціалізаціями). СП(ПТ)О 5162.0.84.24–2018. Наказ Міністерства освіти і науки України від « 21 » червня 2018 р. № 669.

22. Рашкевич Ю. М. Методичні рекомендації щодо опису освітньої програми в контексті нових стандартів вищої освіти / Національний Еразмус+ офіс в Україні. 2017. Дата оновлення: 01.01.2018. URL: <http://erasmusplus.org.ua/novyny/1514-seminar-methodychni-rekomendatsii-shchodo-opysu-osvitnoi-prohramy-v-konteksti-novykh-standartiv-vyshchoi-osvity-24-03-2017.html>

23. Закон України «Про вищу освіту» в редакції, затвердженій постановою КМ України від 28.09.2017 р. № 1556-18.

24. Національний освітньо-науковий глосарій. – К.: ТОВ «КО НВІ ПРІНТ», 2018. – 524 с., С. 41.

25. Семенова А. В. Словник-довідник з професійної педагогіки, Одеса, Україна: Пальміра, 2006.

26. Черемисин Н. М. и Черкашина В. В. Критериальный метод анализа технико-экономических задач в электрических сетях и системах. Харьков, Украина: Факт, 2014.

27. Коломієць Л. В., Семенова А. В. Дистанційне навчання та якість освіти: парадигмальна криза людиноцентризму освітньої політики або про роль особистості педагога. / Л. В. Коломієць, А. В. Семенова. // Вища школа : науково-практичне видання. – 2020. – № 11-12 (196). – С. 7–29.



28. Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E. J, Hill, W. and Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain*. New York: McKay.

29. Савельєва О. С. «Експрес-модель надійності складних систем в САПР», Праці Одеськ. політехн. ун-ту, вип. 2 (36), с. 174-178, 2011.

30. Луговий, В. І. (2020) Проблема освітньої якості в стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(2), 2-4.

31. Професійна педагогіка : Підручник / Авт. : О. В. Грабовський, Л. В. Коломієць, О. С. Савельєва, А. В. Семенова, В. Ф. Яні; за заг. ред. А. В. Семенової. – Одеса : Бондаренко М. О., 2020. – 575 с

32. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) Ухвалено Міністерською конференцією в Єревані, 14–15 травня 2015 р. – Режим доступу: [http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines\\_for\\_qa\\_in\\_the\\_ehea\\_2015.pdf](http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf)

33. Ляшенко О. «Сучасний підручник: носій змісту чи контент-менеджер?» виступ на Вебінарі «Сучасні науково-педагогічні підходи до розроблення освітніх матеріалів (зокрема підручників, посібників, цифрових освітніх ресурсів)» / Олександр Іванович Ляшенко – 16.11.2021. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.youtube.com/watch?v=XLIYe8xYCV8>