

РОЗДІЛ 11

ІННОВАЦІЙНІСТЬ МАРКЕРІВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ТА НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ у ЗВО з ОСОБЛИВИМИ УМОВАМИ НАВЧАННЯ

*Корнієнко Максим Вікторович,
Семенова Алла Василівна*

УДК 378.005.642.1:378.6(477)

<http://dspace.oduvs.edu.ua/handle/123456789/4924>

Анотація

У розділі 11 конкретизовано сутність і особливості інноваційних маркерів оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності здобувачів у ЗВО з особливими умовами навчання. Визначено сучасні підходи до розроблення ефективних освітніх матеріалів з переосмисленням їх психолого-педагогічних, дидактичних функцій, змісту, форм та етапів створення ефективного сучасного освітнього контенту в аспекті оцінювання якості освітнього процесу з точок зору: «здобувач», «наставник», «експерт з якості – фахівець у галузі освітніх вимірювань, моніторингу якості». На прикладі освітньої компоненти «Методологія наукового пізнання» для третього рівня освіти доведено, що оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання є комплексною процедурою у межах якої наставник має чітко усвідомлювати зв'язок між прогнозованими результатами навчання та



способами постановки цілей їх досягнення ще на момент розробки курсу. Таким чином, технологічний цикл від задуму, розробки, впровадження і оцінювання освітньої компоненти замикається, зауважуючи на те, що інтегровані цілі освітньої компоненти – курсу, які має чітко сформулювати викладач-наставник поєднують 3 підходи (змісту, внутрішніх і зовнішніх процесів навчання – навічіння, результату) саме вони й стають основою дидактичного комплексу курсу маркерів оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності здобувачів у ЗВО з особливими умовами навчання.

Ключові слова: Національна поліція України, професійна підготовка поліцейського, правопорядок, служба підготовка, здобувач освіти.

Вступ

Пошуки відповіді на питання: якими є чи мають бути об'єктивні критерії оцінювання якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях, що допоможуть визначати та забезпечувати здобувачам високі освітні результати та затребуваність у стейкхолдерів-роботодавців, сьогодні є актуальними як для методичних служб ЗВО, викладачів, методологів-науковців так й розробників освітніх стандартів, експертів у галузі державної освітньої політики. У нинішніх підходах до якості вищої освіти традиційно ставиться питання: *Хто навчає? Кого навчають? Як навчають?* І головне питання – *Які результати?* У цих питаннях стрижневими аспектами наукових рефлексій визначаються найважливіші виклики вищої освіти: гнучкість, здатність до її перенастроювання в умовах, що швидко змінюються, трансформуються. Це стосується як освітньої системи, так і її *продукту* – фахівця – кваліфікованого спеціаліста, зі сформовани-



ми на достатньо високому рівні професійними *стандартизованими* компетентностями і «набором» soft-skills у вигляді результатів навчання. Тому зазвичай, коли мова йдеться про *якість* вищої освіти чи підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, фокус уваги й концентрується саме на *результатах навчання*.

На підставі результатів системних досліджень проблем освітньої якості в Україні і світі було 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 [1]. У документі ідентифіковано причини недостатньої освітньої якості – недосконалість системи механізмів моніторингу і оцінювання якості; 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, адже на практиці немає ідеальних систем оцінювання, а кожна з тих, що використовуються, має свої і сильні, і слабкі сторони.

На тлі традиційних засобів вимірювання результатів навчання з'явилися нові види вимірювань, орієнтовані на сучасні підходи до оцінки якості освіти. Розробка цих видів та 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 розповсюдження одержали портфоліо, тести практичних умінь, кейси, анкетні обстеження й інтерв'ю, що



відповідають вимогам теорії освітніх вимірювань, зокрема вимогам надійності й валідності.

У сучасному освітньому процесі вимірювання на обох рівнях широко використовують тести, що поєднують кількісні і якісні характеристики (ЗНО, загальнодисциплінні вміння, компетентнісні тести) [2]. Отож, виникає необхідність не пошуку ідеальних моделей, а проектування таких, в яких є більша кількість продуктивних переваг.

Специфіка підготовки поліцейських обумовлена специфікою самої професії поліцейського. Зокрема, ефективний поліцейський повинен бути фізично розвинений, володіти тактичними навичками та військовою дисципліною, вміти виконувати завдання в умовах психічного та фізичного навантаження. Відповідно, навчання поліцейських відбувається в умовах військової дисципліни. Законодавчо закріплено, що підготовка поліцейських здійснюється в закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Специфічні умови навчання включають особливості проживання та побуту. Зокрема, курсанти отримують формений одяг, проживають в казармі (принаймні в перші роки навчання), регулярно контролюються курсовими офіцерами і викладачами-кураторами.

Курсанти на самому початку першого навчального року проходять табірний збір, потім приймають присягу і отримують перше спеціальне звання. З цього моменту вони в режимі 24/7 реалізують статус поліцейського, тобто зобов'язані надавати невідкладну допомогу особам, які постраждали внаслідок правопорушень, нещасних випадків, а також особам, які опинилися в безпорадному стані або стані, небезпечному для їхнього життя чи здоров'я та зобов'язані негайно вживати необхідних заходів у разі виявлення злочинів чи звернення до них громадян з повідомленням про події, що загрожують особистій чи публічній безпеці.



У цілому, відомча освіта поліцейських наразі знаходиться в центрі уваги громадськості, державних діячів і вчених. Це пов'язано з необхідністю поступової розбудови нового правоохоронного органу, який реально, а не декларативно орієнтований на співпрацю з суспільством і територіальними громадами [3]. Як правило, в країнах Заходу, поліцейському вища освіта потрібна для просування по службі, в той час як рядовий поліцейський може і не мати вищої освіти. Однак, тенденція така, що вищу поліцейську освіту вводять навіть в тих країнах, де рядові поліцейські спочатку її не одержували. Зокрема, це пов'язано з тим, що поліцейські, які здобули вищу освіту, більш схильні до позитивної комунікації, деескалації конфлікту, співпраці з населенням, а також більш стійкі до професійного вигорання та професійної деформації, в тому числі, проявів цинізму [4].

На сучасному етапі реформування системи Міністерства внутрішніх справ (далі – МВС), у тому числі системи відомчої освіти, яка відображає стан розвитку суспільства та пов'язані з ними соціально-економічні зміни, необхідним складником є якісна підготовка фахівців для правоохоронних органів.

Основною ланкою такої підготовки є система відомчих вищих навчальних закладів системи МВС України, які, у свою чергу, потребують постійного оновлення матеріально-технічної бази, удосконалення методичного забезпечення, підвищення фінансування й залучення висококваліфікованих науково-педагогічних працівників для підвищення якості освіти поліцейського. З-поміж іншого, якими б досконалими не були закони в державі, технічне оснащення поліції, саме *людський фактор*, особиста культура та світогляд поліцейського, мотиви вчинків і його реальні соціальні дії визначають ступінь успіху поліцейської діяльності [5]. Із цього приводу варто акцентувати на трьох основних складниках:



мотивації службової діяльності, набуття практичних навичок та культурі поведінки.

Внутрішня мотивація разом із ієрархією цінностей особистості, є вирішальною обставиною, яка перетворює людину на професіонала, зокрема поліцейського, при цьому потрібно заохочувати й розвивати такі «духовні» параметри особистості, як професійне покликання, почуття самоповаги та гордості фахівця, патріотизм, чесність [6].

До переліку закладів вищої освіти із специфічними умовами навчання, що належать до сфери управління Міністерства внутрішніх справ України, як свідчить «Освітньо-науковий портал Міністерства внутрішніх справ України» [7], належать: Національна академія внутрішніх справ; Харківський національний університет внутрішніх справ; Одеський державний університет внутрішніх справ; Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ; Львівський державний університет внутрішніх справ; Луганський державний університет внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка; Донецький державний університет внутрішніх справ. Ці заклади здійснюють підготовку як юристів (вища юридична освіта необхідна не всім категоріям поліцейських, але, скажімо, для слідчого вона є обов'язковою), так і психологів, а також здійснюють підготовку аспірантів і докторантів. Зауважимо, що «Освітньо-науковий портал Міністерства внутрішніх справ України» покликаний забезпечити уніфікацію та інтеграцію інформаційних систем закладів вищої освіти та науково-дослідних установ, а також забезпечити можливість проведення контролю знань в режимі Онлайн для різних категорій здобувачів освіти, в незалежності від закладу вищої освіти системи МВС, в якому вони навчаються.

Доступ до функціональної частини Порталу мають виключно особи, які є працівниками Міністерства вну-



трішніх справ України, закладів вищої освіти зі специфічними умовами навчання Міністерства внутрішніх справ України або здобувачами освіти у зазначених закладах. Зареєстровані користувачі мають можливість:

- переглядати власні дані та створювати (оновлювати) особисту контактну інформацію, яка буде доступна в межах власного оточення;
- одержати контактну інформацію щодо власного оточення (викладачі, одногрупники, корисні контакти);
- ознайомлюватись з інформацією з дошки оголошень і списку дисциплін власного робочого навчального плану та розклад занять;
- користуватись методичним забезпеченням дисциплін / курсів, які передбачено робочим навчальним планом за яким навчається;
- перевіряти власні показники успішності;
- брати участь в інтерактивних мережевих навчальних заняттях (вебінарах), проходженні тестувань та перегляді їх результатів.

Яскравою тенденцією розвитку сучасної поліцейської освіти є домінування практичної складової навчання. Важливу роль в навчанні поліцейського грають case study – навчання на основі реальних випадків, що мали місце в роботі поліцейських. Розробляються і впроваджуються комп'ютерні симулятори та віртуальні тренажери, зокрема, для навчання стрільбі. Активно впроваджуються тренінги, в ході яких курсанти відпрацьовують практичні навички, наприклад, в ході реалізації ситуативних сценаріїв із залученням статистів або акторів.

Патрульна поліція в Україні зараз несе службу з так званими боді-камерами – відеореєстраторами, прикріпленими на одяг поліцейського. Використання зня-



тих відеоматеріалів в освітньому процесі стає ефективним засобом рефлексії, аналізу і навчання. Курсанти мають можливість спільно або індивідуально дивитись відео у межах вивчення освітніх компонент, аналізувати, обговорювати відеозаписи критичних інцидентів з поліцейськими. Важливим трендом поліцейської освіти є залучення до проведення занять представників інших професій: медиків, психотерапевтів, психологів, суддів, адвокатів і т.д., а також активістів громадських рухів і волонтерів.

Нарешті, сучасна поліцейська освіта націлена на формування загальних та інтегральних компетентностей (soft skills), зокрема: комунікативної компетентності, навичок прийняття рішень, командної роботи, креативності, гнучкості, розв'язання проблем і тайм-менеджменту [8]. Цьому сприяє студентоцентрований підхід, у межах якого реалізуються методи проблемного, інтерактивного, конструктивного навчання. Разом із цим для роботи в поліції в широкому сенсі цього слова підходить будь-яка вища юридична освіта, отримана в будь-якому вищому навчальному закладі. А для того, щоб дати здібному кандидатові на посаду поліцейського, який перед цим успішно пройшов конкурсний відбір, певні специфічні знання в галузі його майбутньої діяльності, достатньо проходження ним спеціального інтенсивного курсу навчання в закладі системи МВС від шести місяців до одного року.

Згідно з прийнятими Законами України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, «Про Національну поліцію» від 02.07.2015 № 580-VIII, значну роль відіграють навчальні заклади системи МВС, які посідають своє місце в національно-правовій системі [9]. Так, зокрема, у Законі України «Про Національну поліцію» нічого не говориться про систему психологічної підготовки поліцейських. Стаття 72 Закону України «Про Національну



поліцію» визначає систему професійного навчання поліцейських, яка складається з чотирьох напрямів:

1. Первинна професійна підготовка.
2. Підготовка у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання.
3. Післядипломна освіта.
4. Службова підготовка.

Досвід передових зарубіжних країн свідчить про те, що ефективна професійна підготовка правоохоронців обов'язково передбачає психолого-педагогічний складник [10]. Ефективний поліцейський має не тільки володіти спеціальними професійними знаннями й уміннями, бути психологічно готовим до дій в особливих та екстремальних умовах, а також бути підготовленим до комунікації з різними категоріями громадян, швидкого реагування на події в умовах дефіциту часу й ризику тощо. Тому важливим напрямом підвищення ефективності функціонування правоохоронного органу є забезпечення як правової так й психолого-педагогічної підготовки майбутніх поліцейських до умов професійної діяльності [11].

Так, дослідження багатьох авторів показують, що поліцейському потрібно мати необхідні для роботи професійно важливі індивідуально-психологічні якості, серед яких особливо важливими є сила й лабільність нервової системи, сміливість, стресостійкість, комунікабельність, лідерські якості, достатньо високий інтелект і креативність, уміння навчатись і навчати.

Необхідно відмітити також, що українські науковці надають великого значення розробленню проблематики психологічної підготовки поліцейських і проблем психологічного забезпечення діяльності МВС [12]. Проведено чимало наукових досліджень і розроблено навчально-методичні, практичні посібники й рекомендації для



поліцейських, керівників підрозділів поліції, психологів і працівників кадрових апаратів, які спрямовані на здійснення психологічного забезпечення діяльності Національної поліції.

Проте чинна законодавча та нормативно-правова база діяльності Національної поліції України не дає змоги повною мірою реалізувати актуальні завдання професійної психолого-педагогічної підготовки поліцейських. Аналіз нормативно-правової бази й останніх досліджень, присвячених питанням професійної підготовки поліцейських і психологічної роботи в Національній поліції України, показує, що головними документами, які регламентують питання організації та проведення професійної та службової підготовки поліцейських, є Закон України «Про Національну поліцію» від 02.07.2015, Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про Національну поліцію» від 28.10.2015 № 877 [13], а також Наказ МВС України «Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України» від 26.01.2016.

Загальновизнано, що нині в поліцейській діяльності затребуваним є працівник із високим рівнем освіченості, вихованості, професійної навченості, сукупність чого й формує професіоналізм. Наказом МВС України від 26.01.2016 № 50 затверджено Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України [14]. Останнє визначає види службової підготовки, до яких належать:

1) *функціональна підготовка* – комплекс заходів, спрямований на набуття й удосконалення поліцейським знань, умінь і навичок у сфері нормативно-правового забезпечення службової діяльності, необхідних для успішного виконання ним службових обов'язків;



2) *загальнопрофільна підготовка* – комплекс заходів, спрямованих на набуття й удосконалення поліцейським умінь і навичок практичного застосування теоретичних знань щодо формування готовності до дій у ситуаціях різних ступенів ризику, а також надання до медичної допомоги в процесі виконання службових завдань;

3) *тактична підготовка* – комплекс заходів, спрямований на набуття й удосконалення поліцейським навичок практичного застосування теоретичних знань щодо правильного оцінювання конкретних подій із подальшим прийняттям правомірних рішень і психологічної готовності до дій у ситуаціях різних ступенів ризику;

4) *вогнева підготовка* – комплекс заходів, спрямований на вивчення поліцейським основ стрільби з вогнепальної зброї, правомірного її застосування й удосконалення навичок безпечного поводження з нею, швидкісної та влучної стрільби по нерухомих і рухомих цілях, із різних положень, в обмежений час, у русі тощо;

5) *фізична підготовка* – комплекс заходів, спрямований на формування й удосконалення рухових умінь і навичок, розвиток фізичних якостей і здібностей поліцейського з урахуванням особливостей його професійної діяльності.

Деякі види, наприклад, вогнева й тактична підготовки, передбачають психологічний складник. Так, у розглядуваному Положенні зафіксовано, що «заняття з вогневої підготовки організуються та проводяться в навчальних групах за місцем служби, на навчальних зборах з обов'язковим урахуванням рівня підготовленості і психологічних якостей поліцейських».

Тактична підготовка передбачає «набуття і вдосконалення психологічної готовності поліцейських до дій у ситуаціях різних ступенів ризику»; «набуття та вдосконалення поліцейських навичок щодо формування



морально-психологічної стійкості до виконання службових завдань в особливих умовах». Проте зазначеним Положенням не визначено форми, методи, технології та засоби вирішення завдань, пов'язаних із психологічним складником службової підготовки поліцейських.

На нашу думку, задля докорінного поліпшення якості професійної підготовки поліцейських до службово-професійної діяльності необхідним є міждисциплінарне дослідження щодо впровадження інноваційних маркерів оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності в ЗВО з особливими умовами навчання. Вищезазначене обумовило **мету** роботи: конкретизувати сутність і особливості інноваційних маркерів оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності здобувачів у ЗВО з особливими умовами навчання.

Повноцінне досягнення мети означеного процесу окреслило дослідницькі **завдання**: визначити сучасні підходи до розроблення ефективних освітніх матеріалів з переосмисленням їх психолого-педагогічних, дидактичних функцій, змісту, форм та етапів створення ефективного сучасного освітнього контенту в аспекті оцінювання якості освітнього процесу з точок зору: «здобувач», «наставник», «експерт з якості – фахівець у галузі освітніх вимірювань, моніторингу якості».

Дослідження базувалося на філософських положеннях теорії наукового пізнання як соціального, багатовимірного, динамічного явища, визначеного уніфікованим форматом у вигляді стандарту освітньої компетентності; наукові праці дослідників і практиків щодо інноваційних перетворень у системі вищої освіти:

- *особистісно-орієнтований підхід* – дидактична основа: освітній процес ґрунтується на вікових і пізнавальних особливостях розвитку людини (всі, хто навчаються навіть одного віку різні за здіб-



ностями, інтересами, досвідом, мотивами навчання, устремліннями тощо);

- *діяльнісний підхід* – психологічна основа: навчання організовується на конструктивній основі як активна діяльність учнів із пошуку розв'язків проблем і прийняття рішень;
- *компетентнісний підхід* – гносеологічна основа: набуття ключових і предметних компетентностей відбувається завдяки особистісному досвіду життєдіяльності в різних формах (ігрова, навчальна, дослідницька, творче самовираження, спілкування, праця тощо).

Методичною основою дослідження стала багатодисциплінарна багатоаспектна характеристика, контент-аналіз та оцінка основних підходів в освітній політиці, ідей, позицій та висновків у науковій літературі, вивчення освітніх явищ у зв'язку з соціальним та культурним контекстом, у вимірі національних та світових трансформацій; моделювання освітніх систем та педагогічне проектування у ЗВО з особливими умовами навчання:

Маркери оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності здобувачів

Щоб залучити на службу в поліцію освічених людей, в країнах Європи упроваджується політика створення позитивного іміджу поліції та підвищення її престижу. Це виявляється важливим фактором, який не тільки сприяє успіху вирішення завдань поліцією, а також й поліпшенню якісного її складу [15]. Збільшується кількість бажаючих вступити в поліцейські освітні установи, стати висококваліфікованими професіоналами, покращується якісний склад абітурієнтів (їх особисті моральні якості, рівень освіченості, інтелекту та ін.), ви-



никає можливість дійсно відбирати кращих з кращих, що згодом забезпечує і успішність освітнього процесу.

До початку XXI століття майже 100 % вступників на службу в поліцію Греції, Туреччини, Бельгії, Словаччини, Словенії, Польщі мали середню освіту. Практика показала, що поліцейські, які мають більш високу освіту, результативніше в роботі, краще контактують з колегами по службі, громадянами, представниками різних культур, рас, релігій. Вони легше адаптуються до соціальним потребам суспільства, а не фокусуються тільки на поліцейській діяльності. Такі співробітники діють більш професійно і більш віддані своїй справі. Освітній ценз для претендентів встановлюється тепер в залежності від роду майбутньої роботи, посади і, відповідно, місця в поліцейській ієрархії. Так, ФБР приймає на роботу тільки з дипломом про вищу освіту [16]. Найбільш чітка система критеріїв для діагностики фізичних, психічних, інтелектуальних та інших якостей особистості сформована у Німеччині та США.

Освітній і культурний рівень поліцейських у країнах Європи розглядається зараз як основний чинник, що забезпечує прогресивний розвиток поліції. Однією з особливостей європейської традиції професійної поліцейської освіти, на відміну від американської, є те, що поліції країн Європи з самого початку прагнули до створення саме освітніх відомчих систем (тобто дають повноцінну вищу освіту) [17].

Суть американської традиції професійної поліцейської освіти полягає в тому, що там беруть в поліцію вже за наявності освітнього ступеня, а відомчі навчальні заклади: поліцейські академії, коледжі, навчальні центри – пропонують лише підготовку відповідного професійно-посадового рівня. І поліцейська освіта, і поліцейська підготовка, як в Америці, так і в Європі, мають трьох рівневу структуру. Трьох рівнева система професійно-



го відомчої освіти припускає поступове нарощування і ускладнення знань, умінь, навичок у міру просування по службі і необхідності реагування на мінливі умови службової діяльності [18].

Паралельно з основними рівнями професійної освіти діє широка багатoproфільна мережа додаткової освіти або, як її називають у всьому світі, післядипломної освіти – підвищення кваліфікації, удосконалення та перепідготовки поліцейських кадрів, яка функціонує як на базі навчальних закладів, так і у формі службової підготовки безпосередньо на місцях. Окрім можливості отримати відомчу освіту, все більше поліцейських відряджаються або самостійно вступають до класичних університетів або коледжів. Почастішали випадки прийому на роботу в поліцію людей, що вже мають одну або навіть дві вищі освіти [19].

Під егідою різних поліцейських організацій та освітніх установ проводяться міжнародні та національні конференції, семінари, короткострокові (1–3 дні) курси з різноманітним науково-практичним проблемам поліцейської діяльності, після закінчення яких учасникам видаються сертифікати, що засвідчують проходження навчання. Таким чином, фактично всі співробітники поліцейських департаментів і практичних органів поліції виявляються охопленими тією або іншою формою навчання. Це необхідна реакція на постійну зміну законодавства, поява нових видів та методів вчинення злочинів, варіативність соціальних ролей поліцейського, необхідність коректування професійної діяльності співробітників поліції, адаптації їх до виникаючих життєвих реалій і умов службової діяльності. У цьому сенсі можна говорити про систему безперервного професійного поліцейського освіти, що склалася до початку ХХІ ст. [20].

Під впливом сукупності різних політичних, історичних, соціально-педагогічних та інших факторів у



різних країнах склалися різні педагогічні моделі [19] систем поліцейської освіти (в Європі це французька, німецька британська та російська). У різних європейських країнах зустрічається і симбіоз різних моделей, включаючи американську (Словенія, Хорватія, Угорщина, Туреччина). Педагогічні системи поліцейської освіти відрізняються своєрідністю утворюючих їх елементів: цілей, завдань, змісту, форм, методів та ін. [21]. Для організації та побудови всього навчально-виховного процесу характерні: чіткі освітні цілі; акцент на розуміння в процесі навчання; помірне навантаження здобувачів; процедура оцінювання результатів навчання за чіткими вимірjuвальними критеріями; акцент на самостійність.

В даний час за кордоном наявні загальні тенденції розвитку в системах професійної освіти кадрів поліції. А саме: демократизація процесу відбору в поліцію; відхід від військових традицій і створення власних; гуманізація процесу навчання; інтелектуалізація освіти; прагнення відомчого вищої освіти відповідати стандартам загально-університетської освіти; формування творчого мислення та розвиток особистісних здібностей фахівців різних напрямків поліцейської діяльності; використання дистанційних технологій, безперервної освіти; прагнення систем поліцейської освіти різних країн до інтеграції та кооперації.

Для освітнього процесу підготовки поліцейських у країнах Європи характерні [19]:

- чітка регламентованість всіх дій суб'єктів педагогічного процесу (адміністрації, викладачів, інструкторів, курсантів і т.д.);
- потужне методичне забезпечення, що проявляється у вигляді численних інструкцій, пам'яток, навчальних посібників, методичних матеріалів;



- прагматичність, раціональність, конкретність у навчанні, що припускають чітке розуміння як викладачами, так і здобувачами кола необхідних знань та вмінь (accomplishments and skills), якими слід оволодіти. Кожен випускник наперед знає місце своєї майбутньої служби та посаду;
- активність і професійна спрямованість навчання, досягаються широким розповсюдженням в професійній поліцейській освіті практичного навчання (experiential learning) (рольові ігри, практичні заняття, дискусії, симуляція, спільне вирішення проблем, взаємне навчання);
- психологічна комфортність як принцип навчання («почуття безпеки в групі»), що припускає оптимістичність навчання, зміцнення у дорослого здобувача, який нерідко може страждати різними комплексами, віри в себе, свої можливості;
- висока інтенсивність занять при створенні необхідних умов для навчання і відпочинку;
- довіру до здобувачів у поєднанні з жорсткою системою контролю формування і розвитку їхніх знань, умінь, навичок;
- виховання здобувачів, що пронизує весь педагогічний процес американських і європейських відомчих поліцейських навчальних закладів. Особливий акцент ставиться при цьому на патріотичному вихованні;
- застосування ефективних педагогічних технологій у навчально-практичній діяльності (технології дистанційного, комп'ютерного, відкритого навчання і т.д.);
- модифікація сучасної поведінкової ролі викладача, який повинен бути «в аудиторії ефективним менеджером, що надає здобувачам можливості самим активно брати участь у процесі навчання (стиль співучасті – participatory style). Викладач і здобувачі



спільно вибирають і планують навчальну програму або, принаймні, беруть участь у виборі змісту предмета, визначають цілі навчання;

- особливі вимоги до професорсько-викладацькому складу, який зазвичай формується на конкурсній основі і проходить додаткову педагогічну підготовку з розвитку викладацької майстерності;
- постійний «зворотний зв'язок» (feedback) між здобувачами, викладачами, адміністрацією на всіх рівнях навчання, а також випускниками, практичними працівниками (за допомогою анкетування, опитувань, рецензування тощо).

Інноваційність у *стандартизації* освіти на всіх рівнях конкретизована у тезі про те, що: трансформація змісту освіти, насамперед, визначається принципово іншим підходом до її *відбору* і *структурування*, які повинні бути підкорені кінцевому результату освітнього процесу – опануванню особистістю визначеними *компетентностями* [22].

Відмінність між результатами навчання та компетентностями полягає у тому, що перші *формулюються викладачами* на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності *набуваються особами* – здобувачами, які навчаються. Ще однією особливістю результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей результати мають бути *чітко вимірюваними* [23].

Так, академік-секретар НАПН України О. Ляшенко, аналізуючи проблематику трансформації змісту освіти в умовах різних парадигм, наголошує на існуванні «ідеологічної тріади сучасної парадигми освіти» як інтеграції трьох відомих у педагогіці й апробованих в освітній практиці підходів – особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного [24]. Зауважимо, що



існуючи підходи напряму дотичні до оцінки якості освіти, які представлені 3-ма моделями, але вони *по різному розглядають механізми визначення її ефективності*.

Згідно з методологією 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: прогнозування *результатів навчання* – це процес 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 рівнів) [25].

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що **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* [26]. Національний освітньо-науковий глосарій містить таке тлумачення: **результати навчання** – *сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої програми, або її окремого компонента* [27].

Наведені визначення є дуже близькими, вони не суперечать класичному європейському тлумаченню, проте і не підкреслюють елемент *очікування* (результати навчання плануються викладачами) та необхідність *демонстрування* (обов'язковість повного і всебічного оцінювання факту та якості їх досягнення студентом), не розкривають сутності самого освітнього процесу їх формування.



Для підходу з точки зору **ЗМІСТУ** головним постає питання «**Що планується викладати?**» у межах освітньої компоненти – навчальної дисципліни освітньої програми: якими навчальними темами, завданнями і критеріями їх оцінювання окреслюється перелік компетентностей, заявлених у стандарті та, відповідно, в освітній програмі належного рівня.

Підхід з точки зору **РЕЗУЛЬТАТІВ** спрямовується на процедуру діагностики і оцінювання заявлених *компетентностей* – динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [26], які вже є сформованими у здобувачів вищої освіти, що закінчили вивчення курсу – освітньої компоненти програми. Цей підхід має надати відповідь на питання: «**Що отримано?**».

Підхід з точки зору **ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ** – *безпосереднього процесу навчання* – *научіння* має надати відповідь на інше питання: **Що реально відбувається під час педагогічної взаємодії?** Тут аналізу підлягають «фактичні» когнітивно-психологічні, фізіологічні явища і процеси, що мають місце при комунікації, коли ті, хто навчаються, разом з викладачем здійснюють пізнавальну діяльність в аудиторії (реальній або віртуальній) чи поза нею самостійно. Хоча зауважимо, що саме «додаткові ефекти» процесу безпосереднього здобуття вищої освіти, організації ефективної педагогічної дії, її наслідків не завжди напряму пов'язані із критеріями діагностики заявлених прогнозованих результатів навчання. Відтак, саме підхід з точки зору **ПРОЦЕСУ** й видається нам найменше очевидним, але досить значимим в аспекті *маркерів оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності в ЗВО з особливими умовами навчання*.



Сформулювати вичерпний перелік питань у межах такого підходу нам вважається досить складним завданням навіть для фахівця у галузі освітніх вимірювань. Наведемо тут для прикладу тільки декілька питань: «Чи комфортно відчував себе здобувач освіти у процесі вивчення курсу?», «Чи відчував здобувач освіти інсайти?», «Чи сформовано новий ціннісний життєвий досвід?», «Чи усвідомлено моделі поведінки, які напряду не пов'язані з освітньою програмою і не передбачені у запланованій індивідуальній освітньої траєкторії?», «Чи створилось в академічній групі активне співтовариство?».

Принагідно зауважимо, що дослідження методології, теорії і практики організації педагогічної взаємодії досить ґрунтовно досліджено педагогами-дослідниками представниками Української наукової школи фундатора педагогічної майстерності академіка Івана Андрійовича Зязюна (1930–2014 рр.) [28]. У межах цієї концепції прояв педагогічної майстерності при організації педагогічної дії залежить від того, наскільки обране педагогом *дидактичне, психологічне, комунікативне* забезпечення освітнього процесу сприяє вирішенню відповідних завдань.

Зауважимо, що зараз до традиційних складових забезпечення *освітньої та науково-дослідної діяльності (дидактичне, психологічне, комунікативне)* додалось ще забезпечення *цифрове*: обов'язковий Інтернет – зв'язок, відповідні гаджети і практичні вміння учасників взаємодіяти у дистанційних умовах. Результатом методолого-теоретичного наукового пошуку, професійно-методичної роботи з викладачами, практичного викладацького досвіду «на дистанційці» та у «змішаному форматі», педагогічній саморефлексії, стало можливим визначити та конкретизувати *маркери якості освітнього процесу* вищої школи у сучасних реаліях.



Так, на початку дослідження і роботи з викладачами ми перш за все намагались обґрунтувати відповіді на низку таких питань: *«Чи треба конкретизувати і оцінювати маркери якості освітнього процесу з позицій взаємодії, а не тільки результату і як це робити?»*, *«Навіщо потрібна інтенсифікація зворотних зв'язків у діадах «викладач-викладач», «здобувач-викладач», «здобувач-здобувач?»*, *«Які аспекти професійного досвіду викладача в нових умовах освітнього процесу є найважливішими?»*, *«А чи варто взагалі прагнути вимірювати якість педагогічної взаємодії і цьому вчити викладачів?»*.

Першим кроком у напрямі дослідження було творче переосмислення складових ідеальної моделі педагогічної взаємодії в аспекті оцінювання якості освітнього процесу з точок зору: «здобувач», «викладач», «експерт з якості – фахівець у галузі освітніх вимірювань, моніторингу якості». Для зручності аналізу і подальшої роботи усталені переліки маркерів було об'єднано в групи.

1. Маркери здобувача:

- 1.1) високий рівень мотивації;
- 1.2) взаєморозуміння між наставником і здобувачем. Довіра до керівника як до науковця-фахівця і наставника;
- 1.3) високий рівень пізнавальної активності здобувачів;
- 1.4) взаємна задоволеність наставника і здобувачів спільною освітньою та науково-дослідною діяльністю.

2. Маркери наставника-викладача:

- 2.1) предмет і сфера науково-професійних інтересів наставника – викладача;



2.2) дидактичне та комунікативне забезпечення курсу – освітньої компоненти;

2.3) особистісна спрямованість на здобувача;

2.4) особистісний компонент педагога-наставника.

3. Маркери експерта:

3.1) мета і завдання курсу / заняття, цільова спрямованість;

3.2) професійна позиція педагога;

3.3) технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та навчінням), науковим пошуком здобувача;

3.4) оцінювання освітнього процесу за результатами навчання.

Організовуючи і проводячи заняття зі здобувачами третього освітнього рівня вищої освіти PhD всіх спеціальностей Одеського державного університету внутрішніх справ у межах освітньої компоненти «Методологія наукового пізнання»; заняття зі слухачами курсів підвищення кваліфікації з подальшою рефлексією і системним зворотним зв'язком стало можливим переосмислити і конкретизувати ці маркери оцінювання якості педагогічної взаємодії з позицій суб'єктів «здобувач», «наставник-викладач», «експерт з якості».

Загально визнаним є розуміння того, що *наукова діяльність* – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на одержання об'єктивно нових знань та (або) пошук шляхів їх застосування, основними видами якої є фундаментальні та прикладні наукові дослідження. Загальну організацію, координацію та контроль за науково-дослідною діяльністю в ЗВО покладено на відділи організації наукової роботи. Нормативним документом,



що регламентує діяльність відділу є «Положення про відділ організації наукової роботи ЗВО». Одним з провідних видів роботи відділу є організація рейтингового оцінювання результатів наукової діяльності науково-педагогічних працівників та структурних підрозділів ЗВО.

Ми намагались експериментально провести цю процедуру у межах підготовки здобувачів третього рівня освіти. Зауважимо, що в процесі такої роботи учасники дослідження змінювались ролями.

Так, наприклад, аспіранти і ад'юнкти проводили «міні-лекції» [29] з підготовкою презентацій-конспектів і розробкою практичних завдань для оцінювання результатів навчання – компетентностей; виступали в ролі «експертів з якості», «викладачів» і «здобувачів». Така форма роботи дозволила відкалібрувати очікування учасників освітньо-наукового процесу та фактичні одержані результати у порівнянні їх з традиційними.

Пояснимо сутнісний зміст цих маркерів оцінювання якості з позицій суб'єктів в їх проявах у сучасних реаліях освітнього процесу:

1. Маркери здобувача. У рефлексивних опитуваннях, які ми проводили після кожного заняття здобувачі стверджували, що:

1.1) у здобувача буде високий рівень мотивації тоді, коли «цікаво вчитися, коли відчуваєш, що викладачеві так само цікаво і важливо навчати. Наші заняття, хоч і у Zoom, – це час спільної праці, творчої атмосфери пізнання та спільного пошуку, спільної життєдіяльності»;

1.2) взаєморозуміння між наставником і здобувачем, високий рівень довіри до керівника як до науковця-фахівця і наставника виникає тоді, коли «наставник є компетентним фахівцем, видатною особистістю що розуміє і поважає здобувача, «бачить людину»; коли



вимоги наставника справедливі, тоді виникає бажання працювати разом»;

1.3) високий рівень пізнавальної активності здобувачів обумовлений, тим, що «Викладач реально зацікавлений у відповідях здобувачів, їхніх роздумах, висновках, коли наставник швидко реагує на запитання у чаті, пояснює»;

1.4) взаємна задоволеність наставника і здобувачів спільною освітньою та науково-дослідною діяльністю визначалася після кожного заняття шляхом формулювання двох рефлексивних речень у чаті кожним учасником: «Мені сьогодні було корисно дізнатися / навчитись / зробити тощо», «Мені сьогодні було цікаво...». Якщо здобувачі збагатилися новою важливою інформацією, виявили та продемонстрували свої здібності, отримали визнання в аудиторії (або віртуальній дистанційній дискусії) – наставник теж задоволений співпрацею; задоволений тим, що передав їм частку свого професійного досвіду, переконався, що його робота дала позитивні результати. На погляди здобувачів стосовно власної впевненості на занятті, комфорту у спілкуванні практично не змінились. Окрім тих об'єктивних випадків, коли технічно не було можливості зв'язку з викладачем. Сучасний здобувач відчуває себе впевнено на занятті, коли:

- «мій педагог є для мене наставником, порадником, я йому вірю, приймаю його допомогу»;
- «відчуваю свою особисту рівнозначність у спілкуванні з педагогом, проявляю активність, ініціативу, реалізую потребу у самовираженні»;
- «вірю в себе, шукаю в собі резерви для досягнення успіху, долаю труднощі у навчанні»;
- «відчуваю інтерес педагога до себе як особистості, його зацікавленість результатами мого навчання, йду на контакт із педагогом»;



- «знаходжу для себе особистісний сенс у навчанні, відчуваю причетність до колективної справи, маю нагоду переживати радість успіху».

Компоненти / «маркери» побудови навчальних занять у дистанційній педагогічній взаємодії, як загальної суспільної творчості педагога і здобувачів, що відбувається у вигляді «зустрічі через екран» в руслі реального діалогу і запобігає формалізації відносин змусили педагогів дещо змінити ставлення до власної професійно-педагогічної діяльності. Такі особливості знайшли віддзеркалення і у маркерах.

2. Маркери наставника-викладача:

2.1) предмет і сфера науково-професійних інтересів керівника – викладача обумовлюються тим, що якщо викладач бачить у курсі, що викладає не сукупність інформації та завдань для формування і перевірки визначених стандартом компетентностей і прогнозованих завдань для їх діагностики та оцінювання, а засіб гармонійного розвитку особистості майбутнього професіонала – тоді перш ніж зустрітися з тими, кого навчаєш, важливо не просто «знати зміст теми», а усвідомити її практичну сутність, визначити власне особисте ставлення до того, про що вестиметься розмова, подивитися на звичайну тему як на предмет майбутнього проблемного обговорення. Досить не рідко зустрічалися викладачі, що відчували розгубленість саме від того, що були вимушені змінювати структуру власних занять з монотонно-менторського читання до діалогу і обговорення. Їм знову і знову треба було переосмислювати відповіді на питання: *Що мене приваблює у цій тематиці? Що я можу зробити щоб наступне заняття стало значущим для здобувачів? Про що буде вестися діалог – про «правила», «закони», «поняття» або про те,*



що стимулює певні роздуми, емоції, ставлення, формує навички, спонукає до самостійного наукового пошуку?

2.2) дидактичне та комунікативне забезпечення освітньої компоненти – курсу / дисципліни. *Комунікативне забезпечення освітньої компоненти* – система способів і засобів організації продуктивної взаємодії педагога і здобувачів відповідного рівня освіти, яка стає можливим завдяки професійно-педагогічній комунікативній підготовці [30], що охоплює:

- визначення комунікативних завдань для кожного виду /форми заняття;
- застосування релевантних способів емоційного впливу на особистість здобувача;
- досягнення емоційної єдності всіх суб'єктів освітньо-наукового процесу, взаєморозуміння між ними завдяки визначенню власної психологічної позиції курівника (*Я – Інформатор? Наглядач? Помічник? Адміністратор? Психотерапевт? Порадник?*);
- забезпечення емоційної захищеності здобувача (той, хто навчається відчуває психологічний комфорт, не боїться помилитися у відповіді, довіряє педагогу) шляхом демонстрації «мудрої сили», впевненості, відкритості у спілкуванні, естетичного смаку;
- вибір моделі зовнішнього вигляду як елементу невербального впливу (одяг, зачіска, міміка, пантоміміка) дещо змінився: перед відеокамерою треба ураховувати відблиски на обличчі від впливу додаткового освітлення. Так само як і на телебаченні, не рекомендуються фіолетові кольори в одязі (вони більш за все змінюються у залежності налаштувань зображень у гаджетах), дрібні малюнки в одязі (особливо клітинки) на екранах, як правило, «мерехтять» і негативно впливають на візуальне сприйняття;



– режисура організації простору «віртуальної» аудиторії полягатиме в розміщенні екрана та дошки – на тлі яких буде викладач. Бажано «не зливатись» з кольором фону. Так само важливо здобувачам бачити вираз обличчя викладача, адже міміка, погляд (прямо у відеокамеру) як канал комунікації стають більш значущими ніж при «живому» спілкуванні в аудиторії. Дизайн презентацій у режимі демонстрації екрану бажано перевіряти заздалегідь. Можливість відеозапису занять з подальшим переглядом викладачем досить швидко дозволить виправити виявлені помилки;

2.3) особистісна спрямованість на здобувача обумовлена тим, що саме задоволення педагогом потреб здобувачів у їх персоналізації, публічному визнанні їхніх успіхів досягається шляхом допомоги тим, кого навчають з боку викладача знаходити особистісний сенс на занятті, відчутти потребу в саморозвитку, побачити перспективу індивідуальної освітньої і наукової траєкторії особистісного саморозвитку здобувачів. Їхні зусилля мають заохочуватися, позитивно схвалюватися, що дозволить тим, хто навчається більш комфортно проявити власну індивідуальність;

2.4) особистісний компонент педагога-наставника проявляється через увага педагога як керівника пізнавальної діяльності здобувачів, через призму власної практики, що дозволяє викладачу передавати / ділитися власним *професійним ціннісним досвідом*. Визначаючи ціннісний досвід, ми трактуємо дане поняття як динамічну зміну відносин Людини зі Світом, перехід від соціально-нормативного («дорослого») рівня на рівень духовно-ціннісних відносин, як вищу форму активності суб'єкта, прояв здатності особистості підніматися над рівнем нормативних вимог; це процес свідомої, творчої, ціннісно-перетворювальної діяльності [31].



Постійна опора на досвід здобувачів, який вони вже можуть самостійно ретранслювати як власну цінність і справжній діалог стає можливим лише тоді, коли його організатором є сильна, творча, активна особистість і компетентний професіонал, людина, що здатна повести за собою, «заразити / захопити» своїм предметом, науковими поглядами, стимулювати власним прикладом до активних дій та пошуку тих, кого навчає. Сьогочасний педагог має вчити не тільки дисципліні за фахом – він вчить професійному спілкуванню, як у реальному світі, так й у віртуальному: вчить розумінню й сприйняттю себе як майбутнього фахівця-професіонала та перцепції інших людей [32]. Продуктивна педагогічна взаємодія – результат роботи думки, серця, мобілізації волі, вмілого використання педагогічної техніки викладачем.

Оцінка якості викладання завжди була одним з найбільш складних та дискусійних питань оцінювання викладацької майстерності. В умовах комерційної освітньої послуги (тренінгові програми, семінари, курси тощо), коли споживач сплачує за неї відповідні кошти, ця оцінка відбувається досить просто – на «поганого» викладача слухачі «не йдуть»; дистанційні, віртуальні курси не оплачують. В умовах державної системи освіти ситуація складніша: з одного боку, здобувач в аудиторії не відчуває себе тим, хто контролює ситуацію («Якщо я піду з лекції, все одно нічого не зміниться»), а з іншого – він може бути не зацікавленим в інформації, яку одержує. У такому разі збільшуються вимоги до інструментарію оцінки та самооцінки майстерності викладачів щодо організації педагогічної взаємодії її головними суб'єктами, адже вони легко можуть стати знаряддям зловживання, як з боку тих, кого навчають (пусті лестоці чи ганьба за почуття власного безсилля студента перед викладачем), так й самих педагогів.



Про важливість емоційного усвідомлення як визнання власних емоцій та їх вплив на педагогічну діяльність наголошували В. Зінченко [33], І. Зязюн [30], Е. Стоунс [34] та ін. Д. Гоулман [35] досить чітко характеризував фахівців, які володіють навичками емоційного усвідомлення, як людей, які знають, які емоції вони відчують й чому саме; уявляють собі зв'язки між власними почуттями й тим, що вони думають, роблять й кажуть; користуються керівним емоційним усвідомленням власних цінностей та цілей. Таке усвідомлення підтримує мотивацію щодо власних дій, погоджуючи їх з почуттями оточуючих та сприяє розвитку корисних соціальних навичок, які є вельми значущими для лідерства та колективної праці.

3. Маркери експерта:

Ці інноваційні маркери якості *оцінювання якості освітньої та науково-дослідної діяльності в ЗВО* не варто зіставляти з критеріями оцінювання освітніх програм у процедурі акредитації НАЗЯВО. Адже мета таких процедур є різною, хоча й має точки дотику.

3.1) мета і завдання курсу / заняття, цільова спрямованість. Цілі і завдання освітньої компоненти, її спрямованість на досягнення загальної мети освітньої програми, відповідність стандартам підготовки доповнюються положеннями: про здобувача як суб'єкта освіти, рівноправного із керівником-наставником учасника освітньо-наукового процесу; про розвиток особистості здобувача у цілісності (а не лише формуванням конкретних компетентностей дослідника), розвиток його творчого потенціалу;

3.2) професійна позиція педагога та викладацька майстерність корелює із положеннями Професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої



освіти», який затвердило Міністерство розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України Наказом № 610 від 23 березня 2021 р. На аспекти *розвитку емоційно-вольової сфери здобувачів освіти* у переліку критеріїв оцінювання Освітніх програм експертами НАЗЯВО у процедурі акредитації окремо не звертається уваги. Адже логічним є те, що такі питання не є завданням акредитації ОП;

3.3) технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та навчінням), науковим пошуком здобувача. Головний *механізм педагогічного управління* освітнім процесом (навчанням та навчінням) має визначати *характер* пізнавальної діяльності та позицію здобувачів на заняттях при вивченні освітньої компоненти – курсу / дисципліни. Зауважимо, що, навіть досвідченим викладачам, які мають багаторічний науково-педагогічний стаж і авторські «відпрацьовані роками» методики викладання, у нових умовах, розуміючи, що усталені підходи не працюють, було досить складно відповісти на питання «*Що і як мені треба змінити в організації освітнього процесу за нових обставин?*». Вибір провідної методичної системи викладача, *механізмів педагогічного управління* освітнім процесом дуже індивідуальний і варіативний [2].

Окрім того цей вибір обумовлений і технічними можливостями. Загальна характеристика комплексу сучасних освітніх *інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)* спирається на індивідуальний підхід у навчанні. З цієї позиції ІКТ класифікуються, зокрема, таким чином: функціонально орієнтовані технології; предметно орієнтовані технології; проблемно-орієнтовані технології. Але, навіть знання і розуміння цих класифікацій з боку викладача не є гарантією побудови якісної технології педагогічного управління освітнім процесом (навчанням та навчінням). Особливо гостро це питання



постає при розробці нових курсів, нових освітніх програм, нових компонент у їх структурі;

3.4) Оцінювання освітнього процесу за результатами навчання. Тут зазначимо, що оцінювання, як складова системи забезпечення якості освіти, має на меті: підтримку у забезпеченні здобувачу можливості досягнення бажаних результатів навчання (*Support learning*); кількісну оцінку ступеня досягнення здобувачем бажаних результатів навчання (*Generate grades*); розвиток у здобувачів уміння самооцінювання – для забезпечення їх ефективного подальшого навчання (*Future judgements*).

Підсумовуючи зазначене наголосимо, що оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання є комплексною процедурою у межах якої викладач має чітко усвідомлювати зв'язок між прогнозованими результатами навчання та способами постановки цілей їх досягнення ще на момент розробки курсу. Таким чином, технологічний цикл від задуму, розробки, впровадження і оцінювання освітньої компоненти замикається.

Задаючись питаннями *«Яким же має бути освітній досвід у новій реальності? Як ці обставини позначаються на освітньому досвіді викладачів і студентів і що адміністрація і методичні служби ЗВО можуть зробити, щоб покращити ситуацію?»* викладачі-розробники освітніх компонент, разом з технічною підтримкою для Онлайн – курсів прагнули того, щоб навчання було корисним і захоплюючим. Але *«Як зрозуміти, що бажаного результату досягнуто?»* Це не завжди очевидно, і без конкретних маркерів неможливо прийняти виважене рішення. *«Чи варто залишити все як є, попрацювати над покращенням курсу або взагалі закрити його і не витратити ресурси даремно?»*. Причому часто від відповіді на ці питання залежатиме доля як курсу, так і



всієї освітньої програми. Виходить, що без оцінки ефективності, аналізу і дослідженню маркерів не обійтись.

Таким чином, автори продовжували практичні пошуки щодо конкретизації маркерів якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях, їх структурних характеристик, які можна оцінити та яких помилок слід уникати. Результатом такої роботи стало розуміння необхідності проведення *методичного аудиту освітніх компонент*. Було складено опитувальник з питань, який допомагає провести перевірку конкретних даних для аналізу і подальшої оцінки, надання рекомендацій. Опитувальник структуровано по блоках:

1. Розуміння цільової аудиторії курсу організаторами навчання.

2. Методична концепція курсу та логіки навчання.

3. Освітнє середовище курсу.

4. Якість освітнього контенту.

5. Якість практичних занять.

6. Дані, отримані під час навчання попередніх потоків.

7. Супровід навчання.

8. Розподіл ролей у супроводі курсу.

9. Достатність ресурсів для запуску нових потоків, одночасного навчання кількох потоків студентів.

Підсумовуючи зазначене наголосимо, що оцінювання ефективності освітнього процесу за результатами навчання є комплексною процедурою у межах якої викладач має чітко усвідомлювати зв'язок між прогнозованими результатами навчання та способами постановки цілей їх досягнення ще на момент розробки курсу. Таким чином, технологічний цикл від задуму, розробки, впровадження і оцінювання освітньої компоненти замикається. Зауважуючи на те, що інтегровані цілі



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

Висновки до розділу 11

Результати наукового дослідження теоретичної конкретизації і методико-практичного впровадження маркерів оцінювання якості освітнього процесу вищої школи у сучасних реаліях засвідчили, що методичний аудит може виявити недоліки, усунути які буде досить просто, але може виявити помилки, на виправлення яких потрібно багато часу та інших ресурсів. Після того як експерт з викладацької майстерності озвучить свої рекомендації, викладач разом з групою забезпечення освітньої програми, адміністрацією закладу вищої освіти зазвичай приймає рішення про модернізацію у викладанні курсу. Якщо вибирається доопрацювання освітнього продукту, викладач може зробити зміни самостійно чи знову залучити експерта. Важливо відзначити, що робота над покращенням курсу – окреме завдання, яке в жодному разі не варто «змішувати» з аудитом якості освітнього процесу.

Підводячи підсумок, потрібно зазначити, що об'єктивним є співіснування поліцейської підготовки, поліцейської освіти і науково-дослідної діяльності. В умовах реформування є необґрунтованим втрата уваги хоча б до одного зі складників формування професійної компетенції сучасного поліцейського. Навпаки, і професійна освіта, і професійна підготовка потребують свого вдосконалення на ґрунті викликів сьогодення і наукових відповідних доробок вчених, викладачів і практиків.

Вимога прозорості та фахової й ефективної правоохоронної діяльності, зниження корупційних ризиків потребують кардинальних змін в процесі освітньої і



науково-дослідної діяльності у ЗВО з особливими умовами навчання, розпочинаючи з етапу добору на навчання й завершуючи розподілом. Потреба практики передбачає перехід від формального теоретичного навчального процесу до запровадження тренінгових технологій, особливо в останній рік навчання, формування сталих і професійних навичок, підготовки науково-педагогічних кадрів, розвитку їх педагогічної майстерності.

Література

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

2. 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.

3. Корнієнко М. В. Практика Європейського суду з прав людини як джерело адміністративного права (на прикладі рішення суду). Практика Європейського суду з прав людини як джерело національного права: матеріали круглого столу (м. Дніпро, 24 листоп. 2017 р.); уклад.: А.М. Кучук; О.О. Орлова. Дніпро: Дніпроп. держ. ун-т внутр. справ; Ліра ЛТД, 2017. С. 24-26.

4. Валєєв Р. Г. Вища освіта для поліцейських: ключові тенденції. / Руслан Гельманович Валєєв. // Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ. Новини університету. 30.09.2020. Режим доступу: <https://dduvs.in.ua/2020/09/30/vyshha-osvitadlya-politsejskyh-klyuchovi-tendentsiyi/>

5. Корнієнко М. В. Деякі особливості юридичної відповідальності батьків за правопорушення, скоєні дітьми. Південноукраїнський правничий часопис. 2018. № 2. С. 22-25.



6. Божок С. Г., Медведєва В. С. Професійна освіта поліцейського: напрями реформування (вдосконалення). / С. Г. Божок, В. С. Медведєва // Прикарпатський юридичний вісник. – 2019. Випуск 3(28) том 2. – С. 25-29. DOI [https://doi.org/10.32837/ryuv.v2i3\(28\).351](https://doi.org/10.32837/ryuv.v2i3(28).351)

7. Освітньо-науковий портал Міністерства внутрішніх справ України <https://osvita.mvs.gov.ua/educational-institutions>

8. Корнієнко М. В. Особливості забезпечення і захисту прав дітей дільничним офіцером поліції. Правовий часопис Донбасу. 2018. № 3 (64). С. 100-107.

9. Про Національну поліцію : Закон України від 02.07.2015 № 580-VIII. Дата оновлення: 31.08.2018. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-.19/ed20180831>

10. Медведєв Ю. Л. Наближення права України до права Європейського Союзу: понятійно-категоріальний апарат та способи узгодження. Вісник Луганського державного університету внутрішніх справ імені Е.О. Дідоренка. 2014. № 1. С. 52–59.

11. Корнієнко М. В. Концептуальні основи протидії насильницьким злочинам щодо дітей: монограф. / М.В. Корнієнко. – Одеса: Одеський держ. ун-т внутр. справ, 2019. – 318 с.

12. Швець Д. В. Формування особистості поліцейського в умовах фахової підготовки та професійної діяльності: правові та психологічні аспекти: дис. ...д-ра. юрид. наук: 19.00.06. Київ, 2019. 454 с.

13. Про затвердження Положення про Національну поліцію : Постанова Кабінету Міністрів України від 28.10.2015 № 877 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/877-2015-п>

14. Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції



України : Наказ МВС України від 26.01.2016 № 50.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0260-16>

15. Kratcoski, P. C., Edelbacher, M. (Eds.) (2016). Collaborative Policing: Police, Academics, Professionals, and Communities Working Together for Education, Training, and Program Implementation. Boca Raton; London; New York: CRC Press, 322. doi: <https://doi.org/10.1201/b19746>

16. Chatthong, S., Kovitaya, M., Kongjaroen, M. (2014). The Elements of a Learning Model to Enhance Service Mind of Thai Police Officer. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 152, 880–888. doi: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.338>

17. Champion, J., Rousseaux, X. (Eds.) (2015). Policing New Risks in Modern European History. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 128. doi: <https://doi.org/10.1057/9781137544025>

18. Aamodt, M. G. (2004). Education and police performance. *Research in law enforcement selection*. Boca Raton: BrownWalker Press, 49–73.

19. Кікоть В. Я., Столяренко А. М. та ін Юридична педагогіка : підручник для студентів. 2004 895 с. Електронне видання. Режим доступу: <http://ibib.ltd.ua/vozniknovenie-professionalnogo-politseyskogo.html> стор. 398

20. Лук'янчиков Є. Д. Інформаційне забезпечення розслідування злочинів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. юрид. наук: спец. 12.00.09 09 – кримінальний процес та криміналістика; судова експертиза; оперативно-розшукова діяльність. Київ, 2005. 33 с.

21. Darroch S., Mazerolle L. Intelligence-led policing: a comparative analysis of community context influencing innovation uptake. *Policing and Society*. 2015. Vol. 25, No. 1. P. 1–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10439463.2013.784312>.



22. Сисоєва С. Напрями реалізації стандартів професійних кваліфікацій : досвід Республіки Польщі / Світлана Сисоєва // Шлях освіти. – 2008. – № 1 (47). – С. 19–22.

23. 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-metodychni-rekomendatsii-shchodo-opysu-osvitnoi-prohramy-v-konteksti-novykh-standartiv-vyshchoi-osvity-24-03-2017.html>

24. Ляшенко Олександр. «Сучасний підручник: новий зміст 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>

25. 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

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

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

28. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Київ : [б. в.] ; Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. – 608 с. Режим доступу до ресурсу: www.pedagogic-master.com.ua/public/filosofiya_pedagogichnoy_dii.pdf

29. Semenova, A. V. (2015). Professional preparation of interactive mini-lessons using multimedia presentations for teachers – participants of pedagogical mastery workshop



based on practical skills and value experience. *Information Technologies and Learning Tools*, 46 (2), 139–152. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v46i2.1209>

30. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – 3-є вид., допов. і переробл. – К. : Богданова А. М., 2008. – 376 с., С. 25. – Режим доступу до ресурсу: http://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf

31. Семенова А. В. Ціннісний вимір досвіду суб'єктів педагогічної дії : монографія / Алла Семенова – Одеса : Бондаренко М.О. – 2016. – 436 с. Режим доступу до ресурсу: https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/tsinisnyi_vymir.pdf

32. Семенова А. В. Педагогічна майстерність викладача вищої школи ХХІ століття: синергія віртуального і реального в освітньому просторі. / А. В. Семенова. // *ScienceRise: Pedagogical Education*. – 2019 – 2 (29). – С. 40-48. Режим доступу до ресурсу: http://journals.uran.ua/sr_edu/article/view/164524

33. Зинченко В. П. Аффект и интеллект в образовании / В. П. Зинченко. – М. : Тривола, 1995. – 64 с.

34. Стоунс Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения / Эдвард Стоунс ; [пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной]. – М : Педагогика, 1984. – 472 с.

35. Goleman, D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More than IQ*. (1995). New York: Bantam Books. 358 p.