

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**«PETRE ANDREI» UNIVERSITY OF IASI
(ROMANIA)**

**ДВНЗ «КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМ. ВАДИМА ГЕТЬМАНА»
(УКРАЇНА)**



**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ**

(збірник матеріалів ІХ Міжнародної науково-методичної конференції)

5-6 березня 2026 р.

Одеса ОНЕУ 2026

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ : ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ : збірник матеріалів IX Міжнародної науково-методичної конференції (м. Одеса, 5-6 березня 2026 р.). Одеса : ОНЕУ, 2026. – 265 с.

Оргкомітет конференції (згідно наказу ОНЕУ №211 від «24» грудня 2025 року) :

- **Анатолій Ковальов** – доктор екон. наук, професор, ректор ОНЕУ;
- **Володимир Шинкаренко** – к.ф-м.н., доцент, проректор з науково-педагогічної роботи ОНЕУ;
- **Кристина-Марія Стойка** – к. психол. н., професор, декан факультету психології, освітніх наук і громадської роботи університету «Petre Andrei», м. Яси, Румунія;
- **Василь Дербенцев** – к.е.н., професор кафедри інформатики та системології ДВНЗ «Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана»;
- **Олексій Гострик** – к.е.н., доцент, в.о. зав. кафедри економічної кібернетики та інформаційних технологій ОНЕУ;
- **Марина Слатвінська** – керівник Центру забезпечення якості освіти, д.е.н., професор, зав. кафедри фінансів ОНЕУ;
- **Наталія Сиротенко** – к.е.н., доцент кафедри бухгалтерського обліку, аналізу та аудиту ОНЕУ;
- **Юлія Асєєва** – зав. кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки, академік НАН ВО України, д.психол.н. (MD), професор ОНЕУ;
- **Лілія Жердецька** – д.е.н., доцент, зав. кафедри банківської справи ОНЕУ;
- **Яна Сало** – к.е.н., доцент кафедри маркетингу та міжнародної логістики ОНЕУ;
- **Катерина Семенова** – к.е.н., доцент кафедри бухгалтерського обліку, аналізу та аудиту ОНЕУ;
- **Тетяна Збрицька** – к.е.н., доцент кафедри управління персоналом та економіки праці ОНЕУ;
- **Олена Сергєєва** – к.е.н., доцент кафедри банківської справи ОНЕУ;
- **Лідія Морщакова** – фахівець I категорії навчально-методичного відділу ОНЕУ.

Шмиголь М. Ф.

завідувач кафедри філософії, історії та політології

Одеський національний економічний університет

м. Одеса, Україна

Юшкевич Ю. С.

старший викладач кафедри філософії, історії та політології

Одеський національний економічний університет

м. Одеса, Україна

МОТИВАЦІЙНІ ФАКТОРИ ПОКРАЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ЯК МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Адекватне розуміння механізмів активізації участі учасників освітнього процесу у впровадженні цифрових технологій актуалізує питання щодо мотиваційних факторів, що спонукають молодь до отримання якісної вищої освіти. Треба пам'ятати, що вища школа формувалась і була історично збудована для передачі цілісного досвіду культури, оволодіння студентами фундаментально-теоретичними знаннями та універсальними методами пізнання, що вимагає активного міжособистісного діалогу та суб'єктного відношення у навчанні. У цьому зв'язку закономірно постає питання, наскільки цифровізація освітнього процесу мотивує студентів в процесі навчання в ЗВО в контексті розуміння сутності самої вищої освіти. Ми пропонуємо розділяти мотиви до навчання, що лежать в основі утилітарно-практичної моделі та мотиви до освіти (як основу світогледно-творчої моделі) в освітньому процесі. На наш погляд – це два різні підходи в побудові освітнього процесу. Зрозуміло, що зазначені мотиваційні чинники в реальному цілісному освітньому процесі взаємопов'язані та взаємообумовлені і їх неможливо розділити один від одного. Але проблема полягає в адекватному розумінні спонукальних (внутрішніх) факторів в пошуках механізмів активізації участі і студентів і викладачів у впровадженні цифрових технологій.

Мотиви навчання в системі вищої освіти переважно зосереджені на підготовці спеціалістів, фахівців, професійна ідентичність та цінність яких визначається насамперед виконанням чітко окреслених функцій і операцій у межах певної системи діяльності. Підготовка таких спеціалістів-функціоналів постає як продукт інструментально-технократичної моделі освіти, зорієнтованої на формування прикладних компетентностей, адаптацію до наявних виробничих або інституційних потреб, на ефективне виконання заданих ролей. Такий тип фахівця здатний ефективно виконувати визначені професійні функції без обов'язкового залучення до критичної рефлексії, світоглядного осмислення та соціальної відповідальності професійної діяльності. Такий утилітарно-практичний підхід, коли віддається перевага мотивам навчання в освітньому процесу затребуваний часом, але на жаль він має світоглядну межу і характеризується такими особливостями як фрагментація професійного знання, домінуванням раціональних засобів над раціональністю цілей, втратою цілісності особистості фахівця.

Інша модель, яка базується на мотивах якісної вищої освіти (на противагу переважно інструментальному навчанню), зорієнтована не лише на передачу знань і формування навичок, а становлення цілісної особистості, здатної мислити, творити й відповідально діяти в сучасному світі. Таку модель можна розглядати як освітню парадигму, в межах якої вища освіта розглядається як процес формування світогляду, на підставі ціннісних орієнтацій і творчої суб'єктності людини, а не лише як засвоєння навчального матеріалу чи компетентностей. Така модель вищої освіти спрямована на осмислення людиною свого місця у світі, власної екзистенції, свободи та відповідальності. Знання тут не нейтральні, а екзистенційнозначущі, а пізнавальний процес на такому рівні розуміється як творча діяльність суб'єкта, яка передбачає постановку власних питань, інтерпретацію, сумнів, переосмислення, а не лише відтворення готових істин. І дуже важливо, що на відміну від

навчання, зорієнтованого на результат (знання, вміння, компетентності), вища освіта в цій моделі орієнтована на процес саморозвитку особистості, коли викладач і студент виступають співучасниками освітнього процесу, а саме навчання трансформується у діалог, співтворчість, спільний пошук смислів. Така модель спирається на ідеї гуманістичної педагогіки, культурологічних та аксіологічних підходів до освіти, що визначають філософсько-антропологічний підхід до розуміння людини як проекту, що реалізується протягом всього життя, формуючи свою власну сутність.

В утилітарно-практичній моделі, де мотиви навчання переважають, інформаційні технології скоріше виступають в якості гальмуючого чинника у розвитку особистісного самовдосконалення, коли виникає ситуація закріпачення творчої активності свідомості та формується залежність індивідуума від вже існуючих стандартних способів виконання завдань як споживача-користувача.

В світоглядно-творчій моделі, що основана на мотивах якісної вищої освіти, інформаційні технології застосовуються для розкріпачення свідомості, дають можливість для розширення світоглядного простору у розвитку повноцінної особистості спеціаліста, готової до самостійної творчої праці як дієздатного професіонала. На наш погляд, від того, яка з цих двох суперечливих моделей стане домінуючою в освітньому процесі буде залежати не лише якість вищої освіти, а й майбутнє суспільства, в яке увіллється нинішнє цифрове покоління студентства.

У цифровізації за користувальницькою моделлю студент розглядається як об'єкт впливів, який формально сприймає готову інформацію та стандартні схеми поведінки. Відповідно процес засвоєння знань, їх поглиблене розуміння, розвиток логіки та відповідних логічних операцій в процесі самостійного мислення, формування навичок критичного підходу до стандартних ситуацій, розвиток креативних здібностей в пошуках нестандартних рішень йдуть на другий план, поступаючись місцем різним вмінням, доведеним до автоматизму. Такий підхід до процесу цифровізації освіти суперечить не тільки природі людини (її творчій сутності) а й культурі, із закладеною в ній цінністю знання (як узагальненого способу пізнавальних дій). Освіта (навіть якщо вона цифрова) не може бути позасуб'єктною, проходити без участі особистості. В іншому випадку це буде вже практика іншого роду – тренінг, дресура, натягання тощо. Тому для вищої школи цифровізація за користувальницькою моделлю неприйнятна за визначенням.

Наприклад, впровадження в навчальний процес сучасних освітніх технологій, які включають чималу кількість різноманітних платформ (зокрема Moodle, Google Workspace, Microsoft Teams тощо) інтерактивні, адаптивні, ігрові, технології гейміфікації, персоналізованого та адаптивного навчання, мережеві, хмарні та мультимедійні інструменти, технології штучного інтелекту довело свою ефективність в освітньому процесі і безперечно мають потужний потенціал для активізації пізнавальної зацікавленості у учасників освітнього процесу, у формуванні мотивації у засвоєнні та використанні цих технологій в процесі навчання. Разом з тим, такі технології в той же час створюють ілюзію самостійного використання своїх здібностей в процесі засвоєння знань. Не секрет, що студенти в процесі навчання вміло використовують гаджети з програмами штучного інтелекту, де дуже швидко знаходять відповіді на будь-які питання, часто не вникаючи в їх суть.

Так, відомо, що досить популярним серед студентів є «Chat GPT» як Generative Pre-trained Transformer. Ця модель побудована на великій кількості текстових даних і тому вона здатна створювати правильно сформульовані і здавалось би людські відповіді на багато питань та запитів. Але важливим обмеженням Chat GPT є те, що оскільки цей чат дає відповіді, які можуть здаватися правильними, але насправді часто вони неправильні.

Використовуючи цю технологію, студент не ставить перед собою завдання перевірити істинність отриманої інформації і, як правило, приймає її «на віру». І тут виникає ситуація коли легкість в отриманні інформації, доступу до неї, призводить до заміни та витисненню його активного пошуку, так званім «отриманням по запити».

Спостерігається тенденція, коли самі інтернетівські пошукові системи високого ступеня виступають вже не як помічники у вирішенні тих чи інших інформаційних завдань, а

як замітники самої активності студента. Переробка інформації підміняється її пошуком, фільтрацією та використанням, наслідком чого є різке зниження інтелектуальної активності, пов'язаної з переробкою складної та об'ємної інформації у вигляді семантично наповнених текстів. Внаслідок цього доступність великих масивів інформації обертається не пошуком мотиваційних механізмів, на основі яких відбувалась би переробка та засвоєння інформації, що пов'язані з розвитком пізнаваних інтересів і мотивів.

Все сказане призводить до суттєвого і багатопланового зниження когнітивних функцій, що відображено в одному з найбільш відомих широко досліджуваних в даний час наслідків цифровізації – у синдромі зниження когнітивності.

Питання про те, які саме цифрові інструменти впливають на мотиви отримання якісної вищої освіти здобувачів в контексті розвитку їх особистісного потенціалу, однією із основних умов якого є потреба (мотив) в удосконаленні своїх здібностей шляхом, розвитку світогляду, морально-етичних цінностях та які чинники сприяють її посиленню, а які, навпаки, викликають відторгнення чи зниження інтересу, потребують подальшого вивчення.

У зв'язку з цим актуалізується проблема осмислення мотиваційного потенціалу освіти у сучасних освітніх технологій у контексті розвитку особистісного начала учасників освітнього процесу, розроблення освітніх стратегій і технологій, які здатні не лише забезпечити мотиви навчання, а й надихати до більш складного освітнього процесу, отримання вищої освіти, що стимулює самореалізацію та самовдосконалення, формує позитивне ставлення до безперервного здобуття освіти.

Необхідно наголосити, що справжній епіцентр освітньої якості дійсно лежить не в площині «передачі знань», а в площині самовдосконалення студента. У контексті розвитку особистості майбутнього фахівця цей процес постає не як додаткова активність, а як фундаментальна стратегія виживання та успіху в епоху високої невизначеності.

Проблема самовдосконалення починається з глибинної внутрішньої трансформації. Студент має пройти шлях від «об'єкта педагогічного впливу» (того, кого навчають) до активного суб'єкта власного життя. Це вимагає високого рівня самосвідомості, де навчання сприймається не як виконання зовнішніх вимог, а як інструмент конструювання власної ідентичності.

Науковий підхід розглядає самовдосконалення як систему, що складається з трьох векторів: самопізнання – об'єктивної оцінки власних ресурсів, когнітивних здібностей та емоційного інтелекту, самодетермінації – здатності самостійно приймати рішення щодо напрямків свого професійного росту, самореалізації – втілення потенційних можливостей у конкретних професійно значущих результатах [1].

Проблема самовдосконалення студента лежить на перетині особистого вибору та якості освітніх послуг. Майбутній фахівець сьогодні – це не той, хто накопичив критичну масу знань, а той, хто виробив у собі мета-навичку вдосконалюватися.

Якість вищої освіти досягає своєї мети лише тоді, коли випускник виходить за поріг університету з чітким розумінням: його освіта не завершена, вона лише змінила формат. Мотивація до постійного самобудування стає тією силою, що перетворює вчорашнього студента на лідера своєї галузі.

Отже, мотивація до самовдосконалення є тим «архітектурним кодом», який дозволяє студенту перетворити формальну освіту на інструмент побудови успішної долі. Якість вищої освіти, своєю чергою, є тим фундаментом, на якому ця архітектура може витримати виклики сучасної цивілізації. Лише через єдність високих стандартів викладання та глибокої особистісної залученості студента можливе народження справжнього професіонала, здатного не лише адаптуватися до реальності, а й активно її змінювати.

Список використаних джерел:

1. Юшкевич Ю. С. Проблема самовдосконалення людини: аксіологічний аспект. *Перспективи. Соціально політичний журнал*. 2024. №4. С. 148-155.