



Інформаційно-комунікаційні технології в освіті

УДК 378.091.3:005.336.2:004

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.20882453>

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДИДАКТИЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

ЄФІМЕНКО ОЛЕНА ВОЛОДИМИРІВНА

Єфіменко Олена Володимирівна, здобувачка третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, вул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, Україна,

e-mail: efimenko_elena_22@ukr.net,

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4076-5630>

Прийнято: 01.02.2026 | Опубліковано: 28.02.2026

Анотація. Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні теми «Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів освіти» у контексті модернізації сучасної освіти, компетентнісної парадигми та потреби у поєднанні теоретичних положень із практичними механізмами педагогічної діяльності. Предметом аналізу є сукупність дидактичних умов, що забезпечують розвиток інформаційно-цифрової компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освіти, що розглядається як багатовимірний процес, у якому взаємодіють цілі, зміст, методи, організаційні форми, ціннісні орієнтири, способи комунікації та критерії оцінювання результатів. Методи дослідження: аналіз нормативних документів і наукових джерел, порівняння цифрових рамок, систематизація понять, моделювання, узагальнення й теоретична інтерпретація. Застосування зазначених методів

дало змогу зіставити різні підходи, виявити їхні сильні й проблемні сторони, визначити поняттєве поле дослідження та запропонувати авторську логіку розгортання педагогічного процесу. Результати дослідження полягають у тому, що компетентність майбутнього магістра-менеджера освіти має формуватися через професійно контекстуалізовані цифрові завдання, управлінські кейси, цифрове середовище й рефлексивно-оцінювальне портфоліо. Уточнено зміст базових понять, розкрито внутрішні зв'язки між метою, змістом, методами і результатами, визначено умови, за яких досліджуване явище набуває не епізодичного, а системного характеру. Наголошено на значенні рефлексії, поступовості, індивідуалізації, співпраці, методичної підготовленості педагогів та відповідності навчальних дій реальним потребам здобувачів освіти. Висновки. Запропоновані дидактичні умови утворюють систему, яка поєднує мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-прогностичний компоненти компетентності. Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричною перевіркою запропонованих положень, розробленням діагностичного інструментарію, створенням методичних матеріалів і вивченням ефективності моделі в різних освітніх середовищах.

Ключові слова: цифрова грамотність, освітній менеджмент, дидактичні умови, магістерська підготовка, управлінські кейси, цифрове середовище, портфоліо, освітня аналітика.

**Theoretical substantiation of didactic conditions for forming
information and digital competence of future master's students in education
management**

Yefimenko Olena Volodymyrivna, postgraduate student of the third (educational and scientific) level of higher education, H. S. Skovoroda Kharkiv National



Pedagogical University, 29 Alchevskykh St., Kharkiv, 61002, Ukraine, e-mail:
efimenko_elena_22@ukr.net, ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4076-5630>

The purpose of the article is to provide a scientific substantiation of the topic “Theoretical substantiation of didactic conditions for forming information and digital competence of future master's students in education management” in the context of contemporary educational modernization, the competence-based paradigm, and the need to connect theoretical statements with practical mechanisms of pedagogical work. The subject of analysis is a set of didactic conditions that ensure the development of information and digital competence in the professional training of future education managers, interpreted as a multidimensional process combining aims, content, methods, organizational forms, values, communication strategies, and criteria for assessing outcomes. Methods. The study uses analysis of regulatory documents and scientific sources, comparison of digital competence frameworks, concept systematization, modelling, generalization, and theoretical interpretation. These methods made it possible to compare different approaches, identify their strengths and limitations, clarify the conceptual field, and present an authorial logic for organizing the pedagogical process. Results. The research shows that the competence of a future master's student in education management should be developed through professionally contextualized digital tasks, management cases, a digital learning environment, and a reflective assessment portfolio. The article clarifies key concepts, reveals internal links between aims, content, methods, and outcomes, and determines conditions under which the investigated phenomenon becomes systematic rather than episodic. Special attention is paid to reflection, gradual implementation, individualization, cooperation, teachers' methodological readiness, and the correspondence between educational actions and learners' real needs. Conclusions. The proposed didactic conditions form a system that integrates motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-prognostic components of competence. Further research should focus on empirical verification,

development of diagnostic tools, creation of methodological materials, and analysis of the model effectiveness in different educational environments.

Keywords: digital literacy, education management, didactic conditions, master's training, management cases, digital environment, portfolio, educational analytics.

Вступ

Сучасна педагогічна наука розглядає формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів освіти як складну систему, у якій зміст, методи, організаційні форми та цінності мають бути узгоджені з реальним досвідом здобувачів освіти. Актуальність теми «Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів освіти» зумовлена потребою переорієнтації навчання з репродуктивного засвоєння матеріалу на діяльнісне, особистісно забарвлене й культурно відповідальне опанування знань. У цьому контексті особливої ваги набуває не лише те, що саме пропонується учням або студентам, а й те, як педагог організовує взаємодію, підтримує ініціативу, забезпечує безпечне освітнє середовище та перетворює навчальну дію на джерело саморозвитку.

Проблема дослідження полягає в наявності розриву між задекларованою компетентнісною логікою освіти та реальною практикою, у якій часто зберігається перевага інструктивного пояснення, фрагментарного використання методів і недостатньої рефлексії педагогічних результатів. Для сфери професійної підготовки майбутніх керівників і менеджерів освіти це особливо відчутно, оскільки результат навчання не може бути зведений до суми відомостей або вправ. Він проявляється у здатності діяти, інтерпретувати ситуацію, приймати рішення, співпрацювати, створювати власний освітній або художній продукт і критично оцінювати його якість.

Методологічну основу статті становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, культурологічний та особистісно орієнтований підходи. Системний підхід дозволяє розглядати дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності як єдність цілей, змісту, процесуальних механізмів і критеріїв оцінювання. Компетентнісний підхід акцентує увагу на інтегрованому результаті навчання. Діяльнісний підхід підкреслює значення практичної дії, проби, взаємодії, помилки й подальшого удосконалення. Культурологічний підхід забезпечує зв'язок навчання з цінностями, традиціями та соціальним контекстом.

Наукова новизна запропонованого аналізу полягає у спробі не просто описати окремі прийоми, а вибудувати внутрішню логіку їх застосування. У статті визначено комплекс дидактичних умов, що пов'язує цифрові рамки, управлінські функції, практичні кейси, цифрове освітнє середовище й рефлексивне портфоліо. Такий ракурс дає змогу побачити досліджуване явище як педагогічно керований процес, у якому результат залежить не від механічного перенесення технології, а від відповідності методів віковим особливостям, змісту освіти, підготовленості педагогів та інституційних умов.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його положення можуть бути використані для оновлення освітніх програм, робочих навчальних планів, методичних рекомендацій, програм підвищення кваліфікації та самоосвітніх траєкторій педагогів. Запропонована логіка аналізу допомагає визначити, які компоненти інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів освіти потребують посилення, які методи доцільно інтегрувати поступово, а які ризики необхідно передбачити на етапі планування освітньої діяльності.

Огляд літератури

Огляд літератури здійснено з урахуванням вимоги про аналіз щонайменше десяти публікацій останніх років. Джерела було згруповано за проблемними блоками: теоретико-методологічні засади, організаційні умови,

практичні моделі реалізації, інструменти оцінювання та перспективи подальших досліджень. Такий підхід дає змогу уникнути простого переліку авторів і показати, які аспекти проблеми вже пояснені, а які залишаються недостатньо розкритими.

Концепція розвитку цифрових компетентностей в Україні визначає цифрову компетентність як одну з умов участі людини в сучасному суспільстві й ринку праці [1]. Для підготовки майбутніх магістрів-менеджерів освіти цей документ важливий тим, що переводить цифровізацію з площини технічного забезпечення у площину здатності діяти відповідально, безпечно, ефективно й етично. Однак нормативний документ не розкриває повною мірою дидактичні механізми формування такої здатності у магістерській програмі з менеджменту освіти.

DigComp 2.2 конкретизує цифрову компетентність через блоки інформаційної грамотності, комунікації, створення контенту, безпеки та розв'язання проблем [2]. Перевага цієї рамки полягає в чіткому описі рівнів і дескрипторів, які можуть бути адаптовані для освітнього менеджменту. Водночас DigComp орієнтований на громадянина загалом, тому для майбутнього керівника закладу освіти його необхідно доповнювати управлінськими завданнями: аналізом даних, організацією цифрової комунікації, контролем якості та прийняттям рішень.

DigCompEdu акцентує увагу на цифровій компетентності педагогічних працівників, зокрема на професійній взаємодії, цифрових ресурсах, навчанні, оцінюванні й підтримці здобувачів освіти [3]. Ця рамка корисна для менеджера освіти, оскільки керівник має не лише сам використовувати цифрові інструменти, а й створювати умови для цифрового розвитку педагогічного колективу. Однак у ній недостатньо висвітлено специфіку адміністративно-управлінських процесів, які пов'язані з плануванням, моніторингом, документуванням і стратегічним розвитком закладу.

Професійний стандарт керівника закладу загальної середньої освіти фіксує управлінські функції, що передбачають роботу з інформацією, комунікацію, забезпечення якості та розвиток організації [4]. Це створює підстави для включення цифрового компонента в підготовку магістрів-менеджерів освіти. Проте стандарт описує очікуваний професійний результат, а не дидактичний шлях його формування. Отже, виникає потреба у визначенні умов, за яких здобувач поступово переходить від знання цифрових сервісів до здатності управляти цифровою трансформацією закладу.

Типова програма підвищення кваліфікації з розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників задає практичні орієнтири щодо безпеки, цифрових ресурсів, комунікації та організації навчання [5]. Для магістерської підготовки вона має значення як приклад структуризації змісту, проте її адресатом переважно є педагог, а не майбутній менеджер освіти. Тому в освітній програмі управлінського профілю зміст має бути поглиблений блоками освітньої аналітики, електронного документообігу, управління змінами та цифрової етики.

О. В. Єфіменко обґрунтовує структурно-компонентний склад інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів з менеджменту освіти, виокремлюючи мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивно-прогностичний компоненти [6]. Цей підхід важливий для нашого дослідження, оскільки показує, що цифрова компетентність не обмежується технічними навичками. Водночас потребує подальшого розкриття питання про те, які дидактичні умови забезпечують розвиток кожного компонента в реальному освітньому процесі.

Н. В. Махиня досліджує розвиток дослідницької компетентності майбутніх менеджерів освіти в інформаційному освітньому середовищі [7]. Праця актуалізує зв'язок між цифровим середовищем і управлінським мисленням, адже менеджер має працювати з даними, інтерпретувати результати та приймати обґрунтовані рішення. Недостатньо розкритим

залишається питання, як перетворити інформаційне середовище з фонового ресурсу на дидактично керований простір формування інформаційно-цифрової компетентності.

С. М. Горобець аналізує цифрову компетентність у системі професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників [8]. У статті підкреслено значення безперервності й практичної спрямованості цифрового навчання. Для майбутніх менеджерів освіти це означає необхідність формувати здатність не лише навчатися самим, а й проєктувати професійний розвиток колективу. Проте питання інтеграції цифрової компетентності в дисципліни управлінського циклу потребує конкретизації.

Т. Гальцева та М. Хватова порушують проблему розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців у сучасному закладі вищої освіти [9]. Авторки справедливо наголошують на потребі в активних методах, цифровому середовищі та самостійній роботі здобувачів. У контексті нашого дослідження важливо доповнити ці положення професійною контекстуалізацією: цифрове завдання для майбутнього менеджера освіти має моделювати ситуацію управління, а не лише демонструвати володіння певним сервісом.

І. Мищишин, Ю. Несторяк та Т. Якимович розглядають цифрову компетентність майбутніх менеджерів закладів освіти, наголошуючи на комплексності цього утворення [10]. Незважаючи на те, що праця опублікована раніше за останній п'ятирічний період, вона залишається важливою для розуміння витоків проблеми. Її обмеженням є недостатня деталізація дидактичних умов і критеріїв оцінювання, що зумовлює потребу в подальшій теоретичній конкретизації.

О. Плавчан обґрунтовує методологічні засади формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладу освіти [11]. Авторка підкреслює значення системності, практичної спрямованості та міждисциплінарності. Для нашої статті ця позиція є базовою, але потребує переходу від загальних

принципів до дидактичних умов, тобто до таких спеціально створених обставин навчання, які забезпечують стале зростання мотиваційного, когнітивного, діяльнісного й рефлексивного компонентів компетентності.

С. Борисова аналізує формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [12]. У центрі уваги авторки перебуває поєднання змісту, цифрових інструментів і професійних завдань. Цей висновок підтверджує необхідність контекстного навчання. Проте для магістрів-менеджерів освіти потрібно окремо визначити управлінські кейси: стратегічне планування, моніторинг якості, цифрова комунікація, робота з ризиками, організація електронного документообігу.

Т. Пономаренко розглядає цифрове освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх менеджерів освіти [13]. Авторка акцентує увагу на інтерактивності, доступності ресурсів і можливостях самоорганізації. У нашому дослідженні це положення трансформується в дидактичну умову: середовище має бути не просто наявним, а структурованим за цілями, завданнями, інструментами зворотного зв'язку, аналітикою навчальних дій і можливістю рефлексивного портфоліо.

О. Петренко порушує питання управлінської аналітики в підготовці майбутніх менеджерів освіти [14]. Цей аспект є особливо важливим, оскільки цифрова компетентність керівника проявляється у здатності працювати з даними, бачити тенденції, формулювати управлінські рішення та обґрунтовувати їх. У попередніх дослідженнях аналітичний компонент часто описується окремо від дидактичних умов, тому потребує включення в цілісну модель формування компетентності.

І. Cabero-Almenara зі співавторами аналізують цифрову компетентність викладачів вищої освіти відповідно до DigCompEdu [15]. Праця важлива тим, що демонструє можливість використання рамкових моделей для діагностики й професійного розвитку. Водночас для майбутніх менеджерів освіти необхідно розширити педагогічні дескриптори управлінськими: здатністю

організовувати цифрову інфраструктуру, забезпечувати безпеку даних, підтримувати цифрову культуру і приймати рішення на основі доказів.

OECD Digital Education Outlook 2025 розглядає ефективну цифрову освітню екосистему як поєднання політики, інфраструктури, даних, підготовки кадрів і управління змінами [16]. Це джерело підкреслює, що цифровізація освіти не може бути редукована до використання платформ. Для нашої статті воно важливе як аргумент на користь системного підходу: майбутній менеджер освіти має бути підготовлений до керування цифровою трансформацією, а не лише до застосування окремих інструментів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми

Проведений аналіз засвідчує, що попередні дослідження створили важливе підґрунтя для осмислення проблеми, однак не усунули кількох суперечностей. По-перше, у працях часто детально описуються окремі методи, але недостатньо показано механізм їх поєднання в цілісну педагогічну систему. По-друге, значна частина публікацій зосереджується на позитивних ефектах упровадження, тоді як ризики формалізації, імітаційності, нерівної підготовленості учасників і ресурсних обмежень аналізуються побіжно.

По-третє, недостатньо досліджено зв'язок між заявленими цілями, конкретними дидактичними діями та критеріями перевірки результативності. Саме тому ця стаття акцентує увагу на тих частинах загальної проблеми, які потребують додаткового наукового обґрунтування: співвідношення загальногромадянської, педагогічної та управлінської цифрової компетентності; критерії професійної доцільності цифрового рішення; способи перетворення цифрового середовища на дидактично керований простір; роль портфоліо в оцінюванні управлінської готовності. Виділення цих аспектів має не лише теоретичне, а й прикладне значення, оскільки дозволяє педагогові планувати діяльність не інтуїтивно, а на основі зрозумілої логіки.

Формулювання цілей статті (постановка завдання)

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та систематизації педагогічних положень, що розкривають тему «Теоретичне обґрунтування дидактичних умов формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів освіти». Досягнення мети передбачає розв'язання таких завдань: уточнити зміст ключових понять дослідження; проаналізувати сучасні наукові підходи; визначити невирішені аспекти проблеми; обґрунтувати педагогічні умови або організаційні механізми; показати можливості практичної реалізації; окреслити критерії результативності й напрями подальших наукових пошуків.

Зазначені завдання мають логічну послідовність: від аналізу теорії та практики до побудови узагальненої моделі дії. Така структура дає змогу уникнути декларативності, оскільки кожен елемент мети співвідноситься з окремим компонентом змісту статті. Об'єктивність формулювання забезпечується опорою на сучасні дослідження, нормативні та методичні джерела, а також на порівняння різних підходів до розв'язання означеної проблеми.

Результати дослідження

Результати дослідження подано у вигляді послідовного обґрунтування теоретичної моделі, методичних орієнтирів і практичних рекомендацій. Вихідним положенням є теза про те, що інформаційно-цифрова компетентність майбутнього менеджера освіти формується не через додавання окремих цифрових сервісів, а через включення цифрових дій у професійний контекст управління освітньою організацією. Тому результативність залежить від узгодження цілей, змісту, методів, способів комунікації та оцінювання. Окремий прийом може мати навчальну цінність лише тоді, коли він включений у продуману систему дій і не суперечить віковим, професійним або культурним особливостям учасників освітнього процесу.

На основі аналізу джерел інформаційно-цифрову компетентність майбутнього магістра-менеджера освіти доцільно визначати як інтегровану здатність особистості використовувати цифрові технології, інформаційні ресурси, дані та комунікаційні середовища для ефективного, етичного й безпечного управління освітньою організацією. У цьому визначенні принципово важливими є три акценти. Перший - управлінський: цифрові засоби застосовуються для планування, організації, контролю й розвитку закладу. Другий - ціннісний: цифрові рішення мають відповідати нормам безпеки, доброчесності й педагогічної доцільності. Третій - прогностичний: менеджер повинен бачити наслідки цифрових змін.

Структуру компетентності доцільно описувати через чотири взаємопов'язані компоненти. Мотиваційно-ціннісний компонент охоплює готовність до цифрової трансформації, усвідомлення її освітнього сенсу, відповідальне ставлення до даних і безпеки. Когнітивний компонент включає знання про цифрові сервіси, нормативні вимоги, інформаційні потоки, освітню аналітику, кібербезпеку та цифрову етику. Операційно-діяльнісний компонент відображає здатність розв'язувати професійні завдання засобами цифрових технологій. Рефлексивно-прогностичний компонент забезпечує оцінювання власних дій, планування розвитку та прогнозування наслідків управлінських рішень.

Першою дидактичною умовою є професійно-контекстна інтеграція цифрового змісту в дисципліни управлінського циклу. Йдеться не про створення окремого ізольованого курсу, а про включення цифрових завдань у вивчення освітнього менеджменту, стратегічного управління, моніторингу якості, управління персоналом, комунікацій і правових основ діяльності закладу. Наприклад, під час опанування стратегічного планування здобувачі можуть аналізувати цифрові дані про результати навчання, ресурси й потреби закладу, а під час вивчення управління персоналом - проєктувати цифрову траєкторію професійного розвитку педагогів.

Друга дидактична умова полягає у використанні практико-орієнтованих цифрових кейсів і симуляцій управлінських ситуацій. Майбутній менеджер освіти має навчатися не абстрактному користуванню сервісом, а прийняттю рішень у ситуаціях, максимально наближених до професійної реальності. Такими кейсами можуть бути: вибір платформи для змішаного навчання, аналіз цифрових ризиків, організація електронного документообігу, реагування на порушення академічної доброчесності, планування комунікації з батьками, створення дашборду моніторингу якості. Симуляція дає змогу безпечно відпрацьовувати рішення, які в реальному закладі мали б високі наслідки.

Третя дидактична умова - організація навчання в цифровому освітньому середовищі, що має аналітичні, комунікаційні та рефлексивні функції. Таке середовище повинно містити електронний курс, банк ресурсів, форуми, інструменти спільної роботи, завдання з відкритою відповіддю, систему зворотного зв'язку та електронне портфоліо. Важливо, щоб здобувач не лише виконував завдання, а й бачив власну динаміку: активність, своєчасність, якість виконання, взаємодію з групою. Аналітика навчальних дій стає матеріалом для рефлексії, а не засобом формального контролю.

Четверта дидактична умова - упровадження рефлексивно-оцінювальної системи, що поєднує самооцінювання, взаємооцінювання, викладацький зворотний зв'язок і цифрове портфоліо. Для майбутнього менеджера освіти важливо вміти аргументувати власне цифрове рішення: чому обрано саме цей інструмент, які дані використано, які ризики враховано, як забезпечено доступність і безпеку. Портфоліо може містити управлінські кейси, аналітичні звіти, карти цифрових ризиків, плани впровадження сервісів, рефлексивні нотатки й докази професійного зростання.

Обґрунтовані умови мають діяти комплексно. Якщо цифровий зміст інтегровано в професійні дисципліни, але відсутні практичні кейси, компетентність залишиться переважно знаннєвою. Якщо є кейси, але немає

цифрового середовища, втрачається можливість системної комунікації й аналітики. Якщо середовище створене, але не передбачає рефлексії, здобувач виконує дії без осмислення. Тому дидактичні умови слід розглядати як взаємодоповнювану систему, у якій кожна умова підтримує окремий компонент компетентності, а всі разом забезпечують її цілісність.

Методичне забезпечення реалізації першої умови передбачає оновлення робочих програм дисциплін. До кожної теми доцільно додати цифровий управлінський мікрозміст: поняття, інструменти, типові ризики, приклади рішень, критерії оцінювання. Наприклад, тема «Управління якістю освіти» може містити роботу з електронними анкетами, таблицями, візуалізацією даних і формулюванням управлінського висновку. Тема «Комунікаційний менеджмент» - створення цифрового протоколу взаємодії з педагогами, батьками й учнями. Така інтеграція формує звичку розглядати цифрові технології як складову управлінського мислення.

Методичне забезпечення другої умови потребує банку кейсів різної складності. Початкові кейси мають бути алгоритмізованими й містити чіткі інструкції. Середній рівень передбачає вибір між кількома цифровими інструментами і необхідність обґрунтування. Високий рівень включає невизначеність, суперечливі дані, часові обмеження і потребу командного рішення. Кожен кейс повинен завершуватися не лише продуктом, а й управлінським коментарем: які цілі досягнуто, які ризики залишилися, які дані були недостатніми, які рішення потребують корекції.

Методичне забезпечення третьої умови полягає у проектуванні цифрового середовища як простору професійної дії. Доцільно поєднувати синхронну й асинхронну взаємодію, індивідуальні та групові завдання, відкриті ресурси й захищені документи. Важливим є принцип прозорості: здобувач повинен розуміти, чому використовується певна платформа, як вона пов'язана з результатами навчання, які дані збираються і як вони

інтерпретуються. Таке середовище водночас навчає цифровій організації праці й формує управлінську культуру роботи з інформацією.

Методичне забезпечення четвертої умови вимагає розроблення рубрик оцінювання. Рубрика може містити критерії: професійна доцільність цифрового рішення, якість роботи з даними, етичність і безпечність, комунікаційна ефективність, здатність до рефлексії та прогнозування. Для кожного критерію доцільно визначити рівні: початковий, середній, достатній і високий. Така рубрика робить оцінювання прозорим і переводить увагу з факту використання технології на якість управлінської дії.

Особливе значення має принцип цифрової безпеки. Майбутній менеджер освіти працюватиме з персональними даними, результатами навчання, внутрішніми документами й комунікацією учасників освітнього процесу. Тому будь-яке цифрове завдання має містити запитання про доступ, конфіденційність, резервне копіювання, авторське право, академічну доброчесність і етичні межі автоматизації. Без цього цифрова компетентність може перетворитися на технічну спритність без управлінської відповідальності.

Запропонована система дидактичних умов може бути реалізована в освітній програмі через модульну логіку. Перший модуль формує цифрову мотивацію і базове розуміння нормативних вимог. Другий розвиває інформаційну грамотність і роботу з даними. Третій спрямований на цифрову комунікацію та організацію взаємодії. Четвертий - на аналітику, прийняття рішень і управління змінами. П'ятий завершується портфоліо, у якому здобувач демонструє власну траєкторію зростання. Така структура забезпечує послідовність і можливість діагностики.

Очікуваним результатом реалізації дидактичних умов є перехід здобувача від фрагментарного використання цифрових інструментів до цілісної цифрової управлінської позиції. На початковому рівні він знає сервіси й виконує інструкції. На середньому - добирає інструменти для конкретних

завдань. На достатньому - обґрунтовує цифрові рішення, враховує ризики й організовує комунікацію. На високому - проектує цифрову трансформацію освітньої організації, аналізує дані, прогнозує наслідки і підтримує розвиток цифрової культури колективу.

Дидактичні умови повинні враховувати різний стартовий рівень цифрової підготовленості магістрантів. Частина здобувачів може впевнено користуватися онлайн-сервісами, але не розуміти управлінської аналітики; інші мають досвід адміністративної роботи, проте відчують невпевненість у цифровому середовищі. Тому на початку курсу доцільно проводити вхідну діагностику і пропонувати варіативні траєкторії. Варіативність не означає зниження вимог, вона дає можливість кожному здобувачеві рухатися до спільного професійного результату.

Важливо розрізняти цифровий інструмент і цифрову управлінську дію. Інструментом може бути таблиця, платформа, форма, хмарний документ або система візуалізації. Дією є аналіз проблеми, організація комунікації, прийняття рішення, розподіл відповідальності, контроль виконання. Якщо навчання зосереджене тільки на інструментах, воно швидко застаріває. Якщо ж здобувач опановує логіку дії, він здатний переносити її на нові сервіси, що з'являтимуться в майбутньому.

Реалізація дидактичних умов потребує міждисциплінарної координації викладачів. Якщо цифрові завдання використовуються лише в одному курсі, вони можуть сприйматися як локальна вимога окремого викладача. Коли ж подібна логіка підтримується в кількох дисциплінах, у здобувача формується стаке розуміння цифрової складової управлінської професії. Для цього кафедри доцільно узгодити типи кейсів, вимоги до портфоліо, критерії оцінювання і послідовність ускладнення завдань.

Зміст дидактичних умов має включати питання цифрової доброчесності. Майбутній менеджер освіти відповідатиме за політику використання цифрових ресурсів, обробку даних, авторське право, прозорість оцінювання і

комунікаційну культуру. Тому в процесі навчання слід аналізувати етичні дилеми: чи можна використовувати відкриті дані без згоди, як коректно застосовувати автоматизовані інструменти, як запобігати маніпуляції показниками. Такі кейси формують не лише компетентність, а й професійну відповідальність.

Теоретично обґрунтовані умови можуть бути покладені в основу оновлення освітньої програми. Вони дають змогу сформулювати результати навчання, визначити змістові модулі, добрати методи, побудувати систему оцінювання і розробити навчально-методичне забезпечення. Важливо, щоб ці умови не залишалися декларацією. Кожна з них має бути представлена конкретними завданнями, ресурсами, інструкціями, критеріями й очікуваними артефактами діяльності здобувачів.

У процесі теоретичного обґрунтування важливо враховувати ризик технологічного детермінізму. Наявність платформи, електронного журналу або хмарного сервісу не гарантує цифрової компетентності. Компетентність формується тоді, коли здобувач розуміє педагогічні та управлінські наслідки використання технології, може пояснити її переваги й обмеження, порівняти альтернативи та прийняти відповідальне рішення. Тому кожна дидактична умова має бути пов'язана з професійною проблемою.

Ще одним важливим орієнтиром є стійкість компетентності до зміни технологій. Сервіси швидко оновлюються, тому освітня програма не може будуватися навколо однієї платформи. Вона має формувати універсальні дії: пошук і перевірку інформації, аналіз даних, організацію комунікації, створення цифрового продукту, оцінювання ризиків і рефлексію. Саме ці дії забезпечують майбутньому менеджеру освіти здатність працювати в непередбачуваному цифровому середовищі.

Висновки

У статті теоретично обґрунтовано дидактичні умови формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх магістрів-менеджерів

освіти. Мета дослідження досягнута: уточнено зміст компетентності як інтегрованої управлінської здатності, визначено її мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивно-прогностичний компоненти. Обґрунтовано чотири взаємопов'язані дидактичні умови: професійно-контекстну інтеграцію цифрового змісту; використання практико-орієнтованих кейсів і симуляцій; організацію навчання в цифровому освітньому середовищі; рефлексивно-оцінювальну систему з портфоліо. Доведено, що результативність можлива лише за комплексної дії цих умов. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розроблення діагностичного інструментарію, експериментальну перевірку запропонованої моделі та уточнення критеріїв рівнів сформованості компетентності.

Список використаних джерел

1. Кабінет Міністрів України. Концепція розвитку цифрових компетентностей: розпорядження від 03.03.2021 № 167-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80>
2. Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2022. DOI: 10.2760/115376.
3. Redecker C. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770.
4. Міністерство економіки України. Професійний стандарт «Керівник (директор) закладу загальної середньої освіти»: наказ від 17.09.2021 № 568-21. URL: <https://mon.gov.ua/>
5. Міністерство освіти і науки України. Типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності: наказ від 10.12.2021 № 1340. URL: <https://mon.gov.ua/>

6. Єфіменко О.В. Структурно-компонентний склад інформаційно-цифрової компетентності магістрів-менеджерів освіти. Теорія та методика навчання та виховання. 2025. № 58. С. 18-30.
7. Махиня Н. В. Development of research competence of future managers in education within the information educational environment. Імідж сучасного педагога. 2024. № 5(218). С. 114–121. DOI: 10.33296/2707-0255-18(35)-18.
8. Горобець С. М. Цифрова компетентність у системі професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників. Інноватика у вихованні. 2023. Вип. 17. С. 118–126. DOI: 10.35619/iiu.v1i17.515.
9. Гальцева Т., Хватова М. До проблеми розвитку цифрової компетентності майбутніх фахівців у сучасному закладі вищої освіти. Інноваційна педагогіка. 2024. Вип. 67. С. 132–136.
10. Мищишин І., Несторяк Ю., Якимович Т. Digital Competence of Future Managers of Education Institutions. Society. Integration. Education. 2020. Vol. 1. P. 292–302. DOI: 10.17770/sie2020vol1.4963.
11. Плавчан О. Методологічні засади формування цифрової компетентності майбутніх керівників закладу освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. 2022. Вип. 52. С. 265–270.
12. Борисова С. Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Освіта. Інноватика. Практика. 2023. Т. 11, № 8. С. 15–22.
13. Пономаренко Т. Цифрове освітнє середовище як чинник професійного становлення майбутніх менеджерів освіти. Перспективи та інновації науки. 2024. № 3(37). С. 442–454.
14. Петренко О. Управлінська аналітика в підготовці майбутніх менеджерів освіти: цифровий аспект. Академічні візії. 2025. Вип. 38. URL: <https://academy-vision.org/>
15. Cabero-Almenara J., Guillén-Gámez F. D., Ruiz-Palmero J., Palacios-Rodríguez A. Digital Competence of Higher Education Teachers According to



DigCompEdu. Education Sciences. 2023. Vol. 13, No. 7. Article 685. DOI: 10.3390/educsci13070685.

16. OECD. OECD Digital Education Outlook 2025: Towards an Effective Digital Education Ecosystem. Paris : OECD Publishing, 2025. DOI: 10.1787/2b7f222e-en.