

УДК 378.14:[37.01+37.02]

DOI <https://doi.org/10.32782/health-2026.1.45>

Стаття поширюється на умовах ліцензії відкритого доступу CC BY 4.0

«СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМ» ПРОТИ «НАВЧАННЯЦЕНТРИЗМУ»: БИТВА ПАРАДИГМ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ОСВІТІ

Олещук Олександра Михайлівна,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри фармакології з клінічною фармакологією
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID: 0000-0002-1491-1935

Чорномидз Андрій Васильович,

кандидат медичних наук,
доцент кафедри фармакології з медичною фармакологією,
фахівець-аналітик відділу внутрішнього забезпечення якості вищої освіти
Тернопільського національного медичного університету
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України
ORCID: 0000-0001-5479-8298

Актуальність. У сучасній вищій освіті України, незважаючи на законодавче закріплення принципу студентоцентризму, на практиці відбувається його викривлення та трансформація у «клієнтоорієнтовану» сервісну модель. Це призводить до зниження академічних вимог, інфляції оцінок та пріоритету «задоволеності студента» над якістю здобутих знань.

Мета – критично проаналізувати конфлікт між поширеною моделлю «студент-клієнт» та фундаментальними цілями освіти; ввести та обґрунтувати альтернативну парадигму «навчанняцентризму», яка повертає в центр освітнього процесу когнітивне зусилля та здобуття глибоких знань.

Методи. Дослідження базується на теоретичних методах: порівняльному аналізі парадигм, синтезі, концептуальній деконструкції. Використано аналіз наукових праць з когнітивної психології (концепції «бажаної складності» та «продуктивної боротьби») та нормативно-правових документів, що регулюють вищу освіту.

Результати. У статті розкрито ризики псевдо-студентоцентризму, що веде до «інтелектуального комфорту» та знецінення дипломів. Запропоновано та визначено поняття «навчанняцентризму» як освітньої моделі, що пріоритезує не суб'єктивну задоволеність здобувача, а об'єктивний процес та результат навчання – формування стійких компетенцій через подолання академічних викликів.

Висновки. Вирішення конфлікту лежить не у поверненні до авторитарної моделі, а у синтезі. Запропоновано концепцію «студентоорієнтованого навчанняцентризму», де гнучкі та індивідуалізовані (студентоорієнтовані) методи використовуються для досягнення фундаментальної (навчанняцентричної) мети – глибокого розуміння та розвитку критичного мислення через свідоме когнітивне зусилля.

Ключові слова: студентоцентризм, навчанняцентризм, вища освіта, якість освіти, клієнтоорієнтованість, парадигма освіти.

Oleksandra Oleshchuk, Andrii Chornomydz. «Student-centrism» vs. "learning-centrism": a battle of paradigms in modern higher education

Background. In modern Ukrainian higher education, despite the legally enshrined principle of student-centrism, in practice, it is being distorted and transformed into a "client-oriented" service model. This leads to a reduction in academic standards, grade inflation, and the prioritization of "student satisfaction" over the quality of acquired knowledge.

Objective. The purpose is to critically analyze the conflict between the prevalent "student-as-client" model and the fundamental goals of education; to introduce and substantiate the alternative paradigm of "learning-centrism," which brings cognitive effort and the acquisition of deep knowledge back to the center of the educational process.

Methods. The research is based on theoretical methods: comparative analysis of paradigms, synthesis, and conceptual deconstruction. The study involves the analysis of scientific works on cognitive psychology (concepts of "desirable difficulty" and "productive struggle") and regulatory documents governing higher education.

Results. The article reveals the risks of pseudo-student-centrism, which leads to "intellectual comfort" and the devaluation of diplomas. The concept of "learning-centrism" is proposed and defined as an educational model that prioritizes not the subjective satisfaction of the learner, but the objective process and result of learning – the formation of robust competencies through overcoming academic challenges.

Conclusions. The resolution of the conflict lies not in returning to an authoritarian model, but in synthesis. The concept of "student-oriented learning-centrism" is proposed, where flexible and individualized (student-oriented) methods are

used to achieve the fundamental (learning-centric) goal – deep understanding and critical thinking development through conscious cognitive effort.

Key words: *student-centrism, learning-centrism, higher education, quality of education, client-oriented approach, educational paradigm.*

Вступ. Сучасна вища освіта переживає фундаментальну трансформацію, зумовлену глобалізацією, ринковими відносинами та переосмисленням її соціальної місії [1]. Одним із ключових ідеологічних маркерів цих змін стала парадигма студентоцентризму, яка, згідно з частиною 1 статті 1 Закону України «Про вищу освіту», є одним із фундаментальних принципів освітньої діяльності [2]. В її основі лежить шляхетна ідея про перехід від авторитарної моделі передачі знань до гнучкої системи, орієнтованої на індивідуальні потреби, інтереси та активну участь здобувача освіти. Цей підхід, безперечно, є прогресивним кроком уперед, що вимагає від університетів гуманізації навчального процесу та поваги до особистості студента.

Однак на практиці, в умовах комерціалізації та посилення конкуренції між закладами вищої освіти, відбувається тривожна підміна понять: студентоцентризм нерідко мутує в «клієнтоорієнтованість». Університет починає функціонувати як надавач освітніх послуг, а студент перетворюється на споживача, чия задоволеність стає ключовим показником ефективності. Ця модель створює небезпечний прецедент, особливо у сферах з високим рівнем відповідальності, як-от медична освіта. За аналогією з медициною, де бажання пацієнта (наприклад, отримати антибіотик при вірусній інфекції) не завжди збігаються з його реальними потребами та принципами доказовості [4], так і в освіті прагнення студента до «інтелектуального комфорту» може прямо суперечити необхідності здобуття глибоких, фундаментальних знань, що вимагають значних зусиль. Постає ризик виховання задоволеного випускника, але некомпетентного фахівця, що є неприпустимим, коли ціною помилки може стати людське життя [5].

Саме цей конфлікт спонукає нас до введення та аналізу альтернативної, більш точної парадигми – навчанняцентризму (learning-centrism). Ця концепція пропонує змістити фокус зі студента як клієнта на сам процес та результат навчання: на когнітивну працю, розвиток критичного мислення та здатність долати інтелектуальні виклики. У вітчизняному дискурсі ця ідея перегукується з переходом від парадигми викладання до результатів навчання [6].

Навчанняцентризм визнає, що конструктивна інтелектуальна боротьба є не перешкодою, а необ-

хідною умовою для формування стійких знань та професійних компетенцій [7]. Для майбутнього лікаря вміння витримувати навантаження, працювати зі складною інформацією та вчитися на помилках є не менш важливим, ніж сума теоретичних знань.

Метою цієї статті є критичний аналіз дихотомії між викривленим, клієнтоорієнтованим студентоцентризмом та парадигмою навчанняцентризму в контексті сучасної вищої освіти України. Дослідження ґрунтується на аналізі закордонних теорій педагогіки, вітчизняних наукових праць, а також нормативно-правової бази, що регулює освітню діяльність в Україні.

Матеріали та методи дослідження. Проведене дослідження має теоретико-концептуальний характер. Його методологічну основу становить комплекс загальнонаукових методів, спрямованих на аналіз, деконструкцію та синтез освітніх парадигм. Зокрема, було використано концептуальний аналіз для деконструкції самого поняття «студентоцентризм», що дозволило розмежувати його автентичну гуманістичну модель та викривлену «клієнтоорієнтовану» ринкову версію. Для чіткого протиставлення характеристик, цілей та очікуваних наслідків моделі псевдо-студентоцентризму та запропонованої парадигми «навчанняцентризму» було застосовано порівняльний аналіз (компаративістика). Це, своєю чергою, дозволило використати метод синтезу для розробки нової, інтегративної моделі «студентоорієнтованого навчанняцентризму», яка поєднує переваги обох підходів. Окрім того, системний підхід дав змогу розглянути вищу освіту як складну систему, де зміна одного елемента (наприклад, пріоритетизація «задоволеності») призводить до каскадних наслідків, таких як інфляція оцінок та ерозія авторитету.

Базою літературних джерел інформації для цього аналізу слугували нормативно-правові акти України, зокрема Закон України «Про вищу освіту», що визначає студентоцентризм як офіційний принцип. Також були опрацьовані фундаментальні наукові праці у галузі педагогіки, соціології освіти та когнітивної психології, зокрема дослідження, присвячені комерціалізації університетів, а також теоріям ефективного навчання. До уваги бралися й аналітичні публікації та звіти українських і міжнародних експертних центрів

(напр., CEDOS), що досліджують якість вищої освіти.

Основна частина. Історично вища освіта базувалася на знаннево-орієнтованій, або викладачочентричній, моделі, де професор виступав у ролі незаперечного авторитета – «мудреця на сцені», а студент був переважно пасивним реципієнтом готових знань [8]. Ця парадигма, що була ефективною впродовж століть, у XXI столітті почала демонструвати свою неспроможність адекватно реагувати на виклики інформаційного суспільства, яке вимагає від випускників не стільки енциклопедичних знань, скільки гнучкості, критичного мислення та здатності до навчання впродовж життя. Саме на цьому тлі ідея студентоцентризму здобула широке визнання як прогресивна освітня філософія, що ставить у центр навчального процесу самого здобувача освіти.

У своїй ідеальній формі студентоцентризм передбачає не зниження вимог, а зміну освітньої логіки: перехід від простої трансляції інформації до організації освітнього середовища, в якому студент стає активним архітектором своєї освітньої траєкторії [9]. Це включає впровадження інтерактивних методів (дискусій, проєктної роботи), гнучкість у виборі дисциплін, індивідуальну підтримку та визнання різноманітності стилів навчання. Позитивні аспекти такого підходу є беззаперечними: він сприяє підвищенню мотивації, розвитку самостійності та формуванню суб'єктної позиції студента, що є ключовою метою освітніх реформ в Україні [2].

Однак паралельно з гуманістичним дискурсом відбувалися й інші, менш помітні процеси. Глобальна тенденція до комерціалізації вищої освіти, посилена конкуренцією між університетами за фінансові ресурси та абітурієнтів, призвела до імплементації ринкових механізмів в академічне середовище [1]. Університети почали позиціонувати себе як надавачів «освітніх послуг», а студенти почали сприйматися як «клієнти». Ця, на перший погляд, незначна зміна в термінології насправді запустила процес глибокої трансформації цілей та цінностей вищої школи [3].

Логіка ринку диктує, що головним критерієм якості послуги є задоволеність клієнта. Цей принцип, перенесений в освіту, створює фундаментальний конфлікт. Якщо раніше місією університету було кидати студенту інтелектуальний виклик, то тепер домінує прагнення забезпечити його комфорт та позитивні враження [10]. Ключовим інструментом вимірювання цієї задоволеності стали анкетування та рейтинги викла-

дачів, які, попри свою потенційну корисність, перетворилися на інструмент тиску. Виключенням, звичайно, є анкетування та рейтинги де не висвітлюється весь рейтинговий список, а лише «переможці», що потенційно створює атмосферу мотивації та конкурентності. В іншому випадку страх отримати низькі оцінки від студентів-«клієнтів» змушує викладачів уникати складних тем, зменшувати обсяг завдань та, що найнебезпечніше, лібералізувати систему оцінювання. Це явище, відоме як «інфляція оцінок», добре задокументоване в західній літературі та все частіше стає предметом дискусій в українському академічному середовищі [11]. Таким чином, шляхетна мета розширення прав та можливостей студента непомітно підміняється метою задоволення його бажань, що не завжди тотожно його освітнім потребам.

Ризики псевдо-студентоцентризму. Трансформація студента на «клієнта» створює низку системних ризиків, які підривають фундаментальні основи якісної вищої освіти. Хоча на поверхні ця модель може видаватися турботливою, насправді вона створює ілюзію навчання, підміняючи реальний інтелектуальний розвиток комфортним перебуванням в університеті. Ці ризики можна згрупувати в кілька ключових напрямів.

1. «Інтелектуальний комфорт» проти розвитку. Перший і найголовніший ризик полягає у свідомому або несвідомому уникненні академічних викликів. Справжнє, глибоке навчання відбувається тоді, коли людина стикається із завданнями, що знаходяться на межі її поточних можливостей, – цей принцип відомий як «зона найближчого розвитку» [12]. Однак у «клієнтоорієнтованій» моделі будь-який дискомфорт, викликаний складністю матеріалу, сприймається як недолік «освітньої послуги». Як наслідок, викладачі, що прагнуть високих рейтингів, можуть спрощувати навчальні програми, виключати з них найбільш трудомісткі завдання, зменшувати кількість обов'язкової літератури та уникати тем, що вимагають напруженої когнітивної праці. У медичній освіті це може призвести до катастрофічних наслідків: майбутній лікар, якого «берегли» від стресу складних клінічних задач та великих обсягів інформації, виявляється неготовим до реальної професійної діяльності, де від його вміння швидко аналізувати та приймати рішення в умовах невизначеності залежить здоров'я пацієнта [5].

2. Ерозія авторитету та експертності викладача. Другий ризик пов'язаний зі зміною

ролі викладача. У класичній університетській традиції професор є не просто транслятором знань, а носієм академічної культури, експертом та наставником. Модель «студент-клієнт» руйнує цю ієрархію, перетворюючи викладача на «фасилітатора» або «менеджера освітніх послуг», діяльність якого оцінюється за критерієм задоволеності споживача [13]. Це призводить до ситуації, коли студент, який ще не володіє предметом, отримує право оцінювати не лише методику викладання, а й зміст курсу. Відтак викладач змушений адаптувати не тільки форму, а й суть своєї дисципліни під очікування аудиторії, що може суперечити академічним стандартам. Авторитет, що базується на знаннях та досвіді, підміняється популярністю, що базується на вмінні розважати та не створювати проблем.

3. Формування інфантильної позиції та споживацького ставлення. Третій, соціально-психологічний ризик, полягає у формуванні в студентів інфантильної та споживацької позиції. Коли освітнє середовище постійно адаптується під бажання студента, усуваючи будь-які перешкоди, це не сприяє розвитку відповідальності, самостійності та стійкості до труднощів. Випускник, який звик, що система завжди йде йому назустріч, виявляється неготовим до реального світу, де ніхто не буде створювати для нього «комфортних умов» [14]. Замість того, щоб сприймати освіту як працю та інвестицію у власний розвиток, що вимагає зусиль, студент починає сприймати її як товар, який він «купив» і який йому мають «доставити» в належному вигляді. Це руйнує саму суть поняття «здобуття освіти», підміняючи його «отриманням диплома».

4. Знецінення диплома. Зрештою, всі перелічені ризики ведуть до фінального результату – знецінення диплома про вищу освіту. Інфляція оцінок, зниження вимог та орієнтація на комфорт замість знань призводять до того, що диплом перестає бути надійним індикатором реальної кваліфікації фахівця [11]. Роботодавці, стикаючись з некомпетентними випускниками, втрачають довіру до освітньої системи в цілому. Це створює «петлю негативного зворотного зв'язку»: якість освіти падає, репутація дипломів знижується, що ще більше посилює орієнтацію університетів на формальні показники та залучення клієнтів, а не на якість підготовки.

Концепція навчанняцентризму

На протиположності ризикам, що породжуються клієнтоорієнтованою моделлю, концепція навчанняцентризму (learning-centrism) пропонує повер-

нутися до фундаментальної мети вищої освіти – забезпечення глибокого та стійкого навчання. Ця парадигма не заперечує важливості студента, але зміщує акцент з його суб'єктивної задоволеності на об'єктивний процес та результат його інтелектуальної праці. В центрі уваги опиняється сам феномен навчання: когнітивні процеси, розвиток мислення, формування навичок та набуття довготривалих, а не поверхневих знань [8].

В основі навчанняцентричної моделі лежать кілька ключових принципів, підтверджених десятиліттями когнітивної психології та педагогічних досліджень.

1. «Бажана складність» (Desirable Difficulty).

Ця концепція, запропонована Робертом Бйорком, стверджує, що ефективне довготривале навчання вимагає значних когнітивних зусиль під час навчального процесу [7]. Умови, які ускладнюють навчання в короткостроковій перспективі (наприклад, необхідність самостійно структурувати матеріал, а не отримувати його в готовому вигляді), часто роблять його більш стійким і глибоким у довгостроковій. Простими словами, легко прийшло – легко пішло. Навчанняцентричний підхід свідомо створює такі «бажані складнощі», розглядаючи їх не як недолік, а як необхідний тренажер для мозку.

2. Конструктивна боротьба (Productive Struggle). Тісно пов'язаний з попереднім, цей принцип наголошує на цінності самого процесу подолання інтелектуальних перешкод. Коли студент докладає зусиль, робить помилки, аналізує їх і знаходить рішення, відбувається найцінніший етап навчання – формування нових нейронних зв'язків та глибокого розуміння предмета [15]. Завдання викладача в цій моделі – не усунути всі труднощі з шляху студента, а створити умови для такої «конструктивної боротьби», забезпечуючи підтримку, але не готові відповіді. Це розвиває не лише знання, а й психологічну стійкість та впевненість у власних силах – так зване «мислення зростання» (growth mindset).

3. Зворотний зв'язок для зростання. В навчанняцентричній парадигмі оцінка перестає бути інструментом контролю чи винагороди за «задоволеність». Її головна мета – надання якісного, своєчасного та конкретного зворотного зв'язку, який допомагає студенту зрозуміти свої помилки та визначити шляхи для вдосконалення. Акцент зміщується з підсумкової оцінки (сумативної) на процес її отримання (формативне оцінювання).

Парадигма навчанняцентризму переосмислює ролі обох учасників освітнього процесу. Викла-

дач перестає бути «надавачем послуг» і стає «архітектором складного освітнього досвіду». Його завдання – проєктувати навчальні ситуації, які кидатимуть виклик студентам, стимулюватимуть їх до критичного мислення та самостійного пошуку.

Студент перестає бути пасивним «клієнтом» і стає «активним дослідником» та «відповідальним учасником» свого навчання. Він усвідомлює, що зусилля, дискомфорт та помилки є невід'ємною частиною шляху до майстерності.

Для медичної освіти такий підхід є не просто бажаним, а життєво необхідним. Лікар, який не звик долати труднощі, аналізувати складні випадки та вчитися на помилках ще зі студентських років, становить пряму загрозу для пацієнтів. Навчанняцентризм створює умови для формування саме тих якостей, які є фундаментом професіоналізму: інтелектуальної витривалості, відповідальності та прагнення до постійного вдосконалення.

Пошук синтезу: студентоорієнтований навчанняцентризм

Протиставлення студентоцентризму та навчанняцентризму, здійснене в попередніх розділах, є аналітичним інструментом, що дозволяє висвітлити ключовий конфлікт сучасної освіти. Однак розв'язання цієї проблеми лежить не у повній відмові від однієї парадигми на користь іншої. Повернення до суто авторитарної, викладачочентричної моделі є неможливим і непотрібним. Натомість, продуктивний шлях уперед лежить через їхній усвідомлений синтез – побудову моделі, яку можна назвати «студентоорієнтованим навчанняцентризмом».

Суть цього синтезу полягає в чіткому розмежуванні мети освіти та методів її досягнення.

Мета повинна бути безкомпромісно навчанняцентричною: формування глибоких, стійких знань, розвиток критичного мислення та виховання інтелектуальної стійкості. Це – непорушне ядро освітнього процесу.

Методи досягнення цієї мети можуть і повинні бути студентоорієнтованими: гнучкими, інтерактивними, адаптивними та такими, що поважають індивідуальність студента і залучають його до активної співпраці.

Іншими словами, ми створюємо освітнє середовище, яке максимально підтримує студента в його зусиллях, але ніколи не йде на компроміс із якістю та складністю самого навчання.

Така модель може виглядати на практиці в різних формах, зокрема:

1. Проблемно-орієнтоване навчання з високими ставками. PBL є класичним студентоорієнтованим методом. У синтезованій моделі проблеми, що ставляться перед студентами (наприклад, складні клінічні випадки в медичному університеті), є не просто ілюстративними вправами, а комплексними, багатофакторними завданнями, що вимагають реальної «конструктивної боротьби» та глибокого аналізу. Викладач виступає не як той, хто дає підказки, а як модератор, що скеровує процес пошуку, не знижуючи планку вимог [16].

2. Індивідуальні освітні траєкторії з єдиними стандартами результатів. Гнучкість (студентоорієнтованість) може проявлятися у виборі студентом дисциплін, послідовності їх вивчення чи форматі виконання завдань (проєкт, дослідження, есе). Однак кінцеві навчальні результати для всіх траєкторій мають залишатися однаково високими та відповідати жорстким академічним стандартам (навчанняцентризм). Гнучкість стосується шляху, а не пункту призначення.

3. Використання зворотного зв'язку для покращення підтримки, а не для спрощення. Зворотний зв'язок від студентів є цінним студентоорієнтованим інструментом. Але його слід використовувати не для відповіді на питання «Чи було це занадто складно?», а для відповіді на питання «Яких інструментів та підтримки вам не вистачило, щоб впоратися з цією складністю?». Це дозволяє вдосконалювати методики викладання та підтримки, не жертвуючи академічною суворістю [17].

Такий підхід створює середовище, яке одночасно є вимогливим і підтримуючим. В контексті медичної освіти це означає, що університет визнає величезний стрес і навантаження, з якими стикаються студенти-медики, і надає їм психологічну, менторську та академічну підтримку (студентоорієнтованість). Але він ніколи не знижує обсяг матеріалу чи складність клінічної практики, оскільки це є імітацією реальності, до якої випускник має бути готовий (навчанняцентризм).

Висновки. Проведене дослідження дозволяє зробити висновок, що сучасна вища освіта перебуває на роздоріжжі, викликаному конфліктом двох імпліцитних парадигм. З одного боку, проголошений на рівні державної політики студентоцентризм створює системні ризики щодо формування його викривленої, клієнтоорієнтованої форми. Фокусування тільки на задоволеність студента як споживача освітніх послуг призводить до зниження академічних вимог, інфляції оцінок та ерозії експертної ролі викладача. У довгостро-

ковій перспективі такий підхід призведе до зниження рівня підготовки фахівців та формування неконкурентоспроможних працівників, що є особливо небезпечним для сфер із високою соціальною відповідальністю, таких як медицина.

З іншого боку, як відповідь на ці виклики, у статті була запропонована та обґрунтована парадигма центризму процесу навчання – навчанняцентризм. Вона повертає в центр освітнього процесу його фундаментальну мету – глибоке та стійке навчання, що досягається через «конструктивну боротьбу» та подолання «бажаних складнощів». Ця модель акцентує увагу не на комфорті, а на інтелектуальному зростанні, розглядаючи зусилля та помилки як невід'ємну частину шляху до майстерності.

Наукова новизна та практична значущість роботи полягає у відході від застарілого проти-

ставлення «викладач vs. студент» та пропозиції більш продуктивної дихотомії «задоволеність vs. навчання». Ключовим результатом дослідження є запропонована синтезована модель – «студентоорієнтований навчанняцентризм». Її суть полягає у тому, що гнучкі, інтерактивні та адаптивні методи (студентоорієнтованість) мають слугувати досягненню безкомпромісно високої та вимогливої мети (навчанняцентризм).

Зрештою, головна місія будь-якого університету – це не надання комфортних послуг і не видача дипломів задоволеним клієнтам. Це – створення умов для формування освічених, критично мислячих та стійких до викликів професіоналів. І саме такий підхід, що поважає студента, але ставить у пріоритет навчання, здатний забезпечити майбутнє як для випускників, так і для суспільства в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Bok D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, 2003.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Відомості Верховної Ради. 2014. № 37–38. Ст. 2004.
3. Курбатов С. В. *Феномен університету в контексті часових та просторових викликів*. Київ : Університетська книга, 2014. 262 с.
4. Harden R. M., Laidlaw J. M. *Essential Skills for a Medical Teacher: An Introduction to Teaching and Learning in Medicine*. Elsevier, 2017.
5. Максименко С. Д., Філоненко М. М. *Педагогіка вищої медичної освіти : підручник*. Київ : Центр учбової літератури, 2014. 288 с.
6. Рашкевич Ю. М. *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія*. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
7. Bjork R. A. On the Symbiosis of Learning, Remembering, and Forgetting. *Successful remembering and successful forgetting: a festschrift in honor of Robert A. Bjork / ed. A. S. Benjamin*. Psychology Press, 2011. P. 1–22.
8. Barr R. B., Tagg J. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change: The Magazine of Higher Learning*. 1995. Vol. 27(6). P. 12–25. DOI: 10.1080/00091383.1995.10544672.
9. Weimer M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. John Wiley & Sons, 2013.
10. Gibbs G. *Dimensions of Quality*. The Higher Education Academy, 2010.
11. Артюхов А. С., Волк Ю. Ю. *Академічна доброчесність в університеті: від теорії до практики*. Суми : СумДУ, 2019. 116 с.
12. Власова О. І. *Педагогічна психологія : навч. посібник*. Київ : Либідь, 2005. 400 с.
13. Ginsberg B. *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why It Matters*. Oxford University Press, 2011.
14. Furedi F. *What's Happened to the University? A sociological exploration of its infantilisation*. Routledge, 2016. 222 p.
15. Dweck C. S. *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House, 2006.
16. Стукало О. А., Ковальчук Л. С. *Проблемно-орієнтоване навчання (PBL) як інструмент формування клінічного мислення майбутніх лікарів*. *Медична освіта*. 2019. № 2. С. 45–50.
17. Hattie J., Timperley H. *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*. 2007. Vol. 77(1). P. 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

REFERENCES

1. Bok, D. (2003). *Universities in the marketplace: The commercialization of higher education*. Princeton University Press.
2. Verkhovna Rada of Ukraine. (2014). *Pro vyshchu osvitu* [On higher education] (Law No. 1556-VII). *Vidomosti Verkhovnoi Rady*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
3. Kurbatov, S. V. (2014). *Fenomen universytetu v konteksti chasovykh ta prostorovykh vyklykiv* [The phenomenon of the university in the context of temporal and spatial challenges]. *Universytetska knyha*.
4. Harden, R. M., & Laidlaw, J. M. (2017). *Essential skills for a medical teacher: An introduction to teaching and learning in medicine*. Elsevier.

5. Maksymenko, S. D., & Filonenko, M. M. (2014). *Pedahohika vyshchoi medychnoi osvity* [Pedagogy of higher medical education]. Tsentru uchbovoi literatury.
6. Rashkevych, Yu. M. (2014). *Bolonskyi protses ta nova paradyhma vyshchoi osvity* [The Bologna process and the new paradigm of higher education]. Vydavnytstvo Lvivskoi politekhniki.
7. Bjork, R. A. (2011). On the symbiosis of learning, remembering, and forgetting. In A. S. Benjamin (Ed.), *Successful remembering and successful forgetting: A festschrift in honor of Robert A. Bjork* (pp. 1–22). Psychology Press.
8. Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25. <https://doi.org/10.1080/00091383.1995.10544672>
9. Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
10. Gibbs, G. (2010). *Dimensions of quality*. The Higher Education Academy.
11. Artiukhov, A. Ye., & Volk, Yu. Yu. (2019). *Akademichna dobrochesnist v universyteti: vid teorii do praktyky* [Academic integrity in the university: From theory to practice]. SumDU.
12. Vlasova, O. I. (2005). *Pedahohichna psykholohiia* [Pedagogical psychology]. Lybid.
13. Ginsberg, B. (2011). *The fall of the faculty: The rise of the all-administrative university and why it matters*. Oxford University Press.
14. Furedi, F. (2016). *What's happened to the university? A sociological exploration of its infantilisation*. Routledge.
15. Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
16. Stukalo, O. A., & Kovalchuk, L. Ye. (2019). Problemno-orientovane navchannia (PBL) yak instrument formuvannia klinichnoho myslennia maibutnikh likariv [Problem-based learning (PBL) as a tool for forming clinical thinking of future doctors]. *Medychna osvita*, 2, 45–50.
17. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

Дата першого надходження статті до видання: 12.02.2026

Дата прийняття статті до друку після рецензування: 10.03.2026

Дата публікації (оприлюднення) статті: 29.05.2026