

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДНІПРОВСЬКИЙ ТЕХНОЛОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ «ШАГ»

ОЛЬГА ЧЕРЕПЄХІНА

**РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ:
ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ**

МОНОГРАФІЯ

Київ – 2026

УДК 378.22:378.147:37.091.12.011.3-051:159.9-051:004

Ч 46

Рекомендовано до друку Вченою радою
Дніпровського технологічного університету «ШАГ»
(протокол № 51 від 25 червня 2026 року)

Рецензенти:

Мартиненко Світлана Миколаївна - доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної діяльності Київського міжнародного університету, м. Київ;

Желанова Вікторія В'ячелавівна - доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка, м. Київ;

Сергєєнкова Оксана Павлівна - доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник Українського центру практичної психології та соціальної роботи НАПН України, м. Київ.

Черепехіна Ольга

Ч 46 Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури: теоретичні та методичні засади : монографія. Київ : ЦП "Компринт", 2026. 572 с.

ISBN 978-617-8877-38-5

У монографії представлено результати комплексного теоретико-методологічного дослідження проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі як складової їхнього професіоналізму. На основі системного наукового аналізу обґрунтовано сутність, структуру та компоненти педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти, визначено критерії, показники та рівні її сформованості. Подано концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, визначено принципи, модель та психолого-педагогічні умови її розвитку в умовах магістратури. Обґрунтовано організаційно-методичні засади, зміст, форми, методи й технології розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології з урахуванням сучасних освітніх викликів. Розкрито значення педагогічної практики та розвитку здатності до саморефлексії у професійному становленні майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Монографія буде корисною для науковців, викладачів та студентів закладів вищої освіти, докторантів, магістрантів, психологів, а також для всіх, хто цікавиться проблемами професійної підготовки майбутніх викладачів психології та розвитку педагогічної компетентності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

УДК 378.22:378.147:37.091.12.011.3-051:159.9-051:004

ISBN 978-617-8877-38-5

О. А. Черепехіна, 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	12
1.1. Характеристика базових понять дослідження.....	12
1.1.1. Науковий тезаурус загально-предметного поля дослідження.....	15
1.1.2. Поняття, що відображають особливості розвитку педагогічної компетентності у майбутніх психологів.....	31
1.1.3. Поняття, що розкривають специфіку підготовки майбутніх викладачів психології у вищій школі.....	52
1.2. Методологічні засади дослідження обраної проблеми.....	65
1.3. Концепція дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.....	71
Висновки до першого розділу.....	100
РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	103
2.1. Проблема підготовки викладача вищої школи у педагогічній теорії.....	103
2.1.1. Компетентнісно-суб'єктний напрям підготовки викладача вищої школи...	110
2.1.2. Адаптивно-рефлексивний та цифрово-трансформаційний напрями професійної підготовки викладача закладу вищої освіти.....	120
2.1.3. Зарубіжні трансформаційні моделі професійної підготовки викладача вищої школи.....	133
2.2. Педагогічна компетентність у структурі професіоналізму викладача психології.....	146
2.3. Наукові підходи до визначення структури педагогічної компетентності викладача психології.....	165
Висновки до другого розділу.....	185
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	187
3.1. Аналіз сучасного стану сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології.....	187
3.2. Обґрунтування структури педагогічної компетентності викладача психології вищої школи	217

3.3. Визначення критеріїв сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології.....	242
3.4. Концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістратури.....	266
3.5. Адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та психолого-педагогічні умови її реалізації.....	297
Висновки до третього розділу.....	342
РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ.....	345
4.1. Проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології	345
4.2. Форми, методи та технології розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі.....	376
4.3. Розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки.....	378
4.4. Педагогічна практика у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.....	396
Висновки до четвертого розділу.....	426
РОЗДІЛ 5. ДІАГНОСТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ.....	428
5.1. Методологічні засади діагностико-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.....	428
5.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження.....	440
5.3. Методика оцінювання педагогічної компетентності.....	443
5.4. Організація та проведення експериментальної діагностики.....	457
Висновки до п'ятого розділу.....	470
ВИСНОВКИ.....	472
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	477
ДОДАТКИ.....	554

ВСТУП

Сучасний етап розвитку людства характеризується глибокими цивілізаційними, соціальними, технологічними та освітніми трансформаціями, що істотно змінюють умови професійної діяльності людини, структуру ринку праці та вимоги до професійної підготовки фахівців. Цифровізація суспільства, стрімкий розвиток інформаційних технологій, поширення штучного інтелекту, глобалізаційні процеси, зростання соціальної невизначеності й динамічності професійного середовища актуалізують необхідність підготовки фахівців, здатних ефективно діяти в умовах постійних змін, високої відповідальності та безперервного професійного розвитку.

Разом із тим сучасний світ дедалі більше стикається з масштабними гуманітарними, безпековими та психологічними викликами. Воєнні конфлікти, вимушена міграція, економічна нестабільність, інформаційні загрози, наслідки глобальних криз і зростання психоемоційного навантаження суттєво впливають на психологічне благополуччя населення та актуалізують потребу у кваліфікованих психологах, здатних працювати з наслідками травматичних подій, кризових станів і соціальних трансформацій.

Особливої актуальності ця проблема набула в Україні після повномасштабного військового вторгнення російської федерації 24 лютого 2022 року. Тривала травматизація населення, бойові втрати, вимушене переміщення, руйнування звичних соціальних зв'язків і психоемоційне виснаження істотно підвищили суспільний запит на професійну психологічну допомогу. За таких умов якість підготовки психологів набуває стратегічного значення для збереження психічного здоров'я населення, розвитку людського потенціалу та повоєнного відновлення України.

Водночас сучасні освітні трансформації не обмежуються наслідками війни чи цифровізації. Вони охоплюють міжнародне визнання кваліфікацій, європейську інтеграцію, розвиток цифрового освітнього середовища, реформування державної освітньої політики, удосконалення систем забезпечення якості освіти та пошук нових моделей професійної підготовки. Ці орієнтири відображено у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) [567], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [257], Національній рамці кваліфікацій (2011, ред. 2019) [382], Стандарті вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2019; 2022) [375; 455], Рекомендації ЮНЕСКО щодо відкритої науки (2021), Римському комюніке Європейського простору вищої освіти [784] (2020), Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти [945] (ESG 2015), а також у Плані відновлення України (Ukraine Recovery Plan, Lugano, 2022) [478], Стратегічному плані дій Міністерства освіти і

ВСТУП

науки України до 2027 року [431], програмі Європейського Союзу Ukraine Facility (2024-2027) [971], Порядку денному ООН у сфері сталого розвитку до 2030 року [967], рекомендаціях Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD, 2023) [896] щодо відновлення та розвитку людського капіталу України та інших державних і міжнародних документах, що визначають пріоритети післявоєнного відновлення, розвитку людського капіталу й забезпечення сталого розвитку України.

Показово, що Стратегію розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) було затверджено 23 лютого 2022 р. - напередодні повномасштабного військового вторгнення [567]. Відтак її реалізація відбувається в умовах значно складніших викликів, ніж передбачалося під час розроблення документа, що зумовлює необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки фахівців, посилення адаптивності, психологічної безпеки, стійкості та якості освітнього процесу. За таких умов особливого значення набуває професійна підготовка майбутніх викладачів психології, оскільки саме вони забезпечують формування нового покоління психологів, від професіоналізму яких значною мірою залежить ефективність психологічної підтримки населення, розвиток психологічної освіти та відновлення людського потенціалу країни. У зв'язку з цим розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології слід розглядати не лише як складову їхнього професіоналізму, а як один із стратегічних чинників забезпечення якості психологічної освіти, психологічної безпеки освітнього середовища та сталого розвитку суспільства.

Зазначені виклики актуалізують необхідність переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. На сучасному етапі розвитку вищої освіти пріоритетного значення набувають компетентісно орієнтовані, гнучкі та практикоорієнтовані моделі професійної підготовки, спрямовані на формування здатності майбутнього викладача психології до професійної діяльності в умовах невизначеності, мінливості сучасного освітнього простору та постійних суспільних трансформацій. У цьому контексті особливої значущості набуває проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, обґрунтування її структури, критеріїв, показників та рівнів сформованості, визначення принципів, психолого-педагогічних умов і організаційно-методичних засад її розвитку в умовах магістерської підготовки.

Концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх викладачів психології та розвитку їхньої педагогічної компетентності відображено в Законі України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами), Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), Національній рамці кваліфікацій (2011, ред. 2019), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018), а

також у низці нормативно-правових документів і рекомендацій Міністерства освіти і науки України та Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, що регулюють функціонування системи вищої освіти в умовах воєнного стану та трансформації освітнього середовища.

Необхідність теоретико-методологічного осмислення проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, потреба у визначенні концептуальних засад, принципів, закономірностей, психолого-педагогічних умов, змісту, форм, методів і технологій її розвитку в умовах магістратури зумовили вибір теми монографічного дослідження: «Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури: теоретичні та методичні засади».

Процес професійної підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти та розвиток педагогічної компетентності викладача вищої школи є однією з актуальних проблем сучасної педагогічної науки, що досліджується у вітчизняному й зарубіжному науковому дискурсі в контексті трансформації професійної освіти, зміни ролі викладача та модернізації освітнього середовища. Фундаментальним положенням філософії освіти, концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців, проблеми розвитку професіоналізму викладача вищої школи обґрунтовано у працях В. Кременя [381], В. Лугового, П. Сауха [276] та інших учених, у яких визначено основні парадигмальні та методологічні орієнтири розвитку сучасної професійної освіти.

Теоретичні та практичні аспекти професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, особливості педагогіки вищої школи, організації професійно-педагогічної діяльності викладача університету висвітлено у дослідженнях І. Андрощук [8], В. Андрущенко [611], І. Беха [38], В. Гринька [133] та інших науковців. У зазначених працях обґрунтовано сучасні тенденції розвитку професійної освіти, компетентнісні та практикоорієнтовані підходи до підготовки викладачів вищої школи. Проблеми забезпечення якості професійної підготовки викладачів, розвитку професійно-педагогічної культури педагога, організації науково-дослідної діяльності студентів розкрито у працях В. Гуменюк [553], В. Гриньової [131; 132], С. Ніколаєнка [385], А. Яновського [692] та інших учених.

Питання використання інноваційних технологій у професійній підготовці майбутніх викладачів досліджували як зарубіжні (К. Babanazarovna [721], А. Mynbayeva, Z. Sadvakassova, & В. Akshalova [888], F. Reisman [915], F. Rodríguez Legendre [918], M. Shkabarina et. al. [935]), так і вітчизняні науковці (Л. Бачієва [30], Н. Гузій [141], І. Істинюк [217], Ю. Слодиницька [548], О. Пометун [439], Ю. Стасюк [562], В. Каплінський та Р. Тетерук [221], І. Кучинська [285], С. Сисоєва [523; 527], Н. Чаплінська, О. Ступак, Л. Кібенко [637] та ін.). Проблеми розвитку творчого потенціалу викладача, формування

ВСТУП

науково-педагогічного стилю мислення та професійно значущих якостей особистості викладача розглядали Ю. Колісник-Гуменюк [251], О. Гомонюк із співавт. [114], О. Дубасенюк [174; 177], І. Зязюн [210], М. Кременчуцька [273], С. Сисоєва [518; 519; 521; 522; 527; 530; 532; 535] та ін. Методологічні засади підготовки викладачів у магістратурі та окремі аспекти професійної підготовки магістрів у закладах вищої освіти досліджували Н. Батечко, І. Титаренко [26; 27; 28], Н. Варга [72], Н. Дем'яненко [151], В. Кравченко [269], Л. Лебедик [295], Н. Мачинська [335], О. Пономаренко [441-445], К. Сідіропуло і Б. Бандур [539], М. Сапогов [494], І. Сингаївська [511], І. Бопко [60], В. Тюріна [600], О. Хромченко [631; 632] та ін.

Вагоме місце у сучасних наукових дослідженнях посідає проблема педагогічної компетентності викладача вищої школи [520; 525; 531; 629; 723]. У науковій літературі педагогічну компетентність розглядають як характеристику професіоналізму викладача, показник його готовності до професійно-педагогічної діяльності, складову професійної компетентності, результативність педагогічної діяльності, процесуально-особистісний феномен та результат розвитку професійно важливих якостей майбутнього викладача [1; 10; 14, 16; 17; 73; 83; 588 та ін.]. Водночас аналіз наукових джерел засвідчив, що проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістерської підготовки залишається недостатньо цілісно розробленою. Потребують подальшого наукового обґрунтування структура педагогічної компетентності викладача психології, закономірності, психолого-педагогічні умови та організаційно-методичні засади її розвитку в умовах магістратури.

У монографії здійснено теоретико-методологічне та діагностико-методичне дослідження проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістерської підготовки. Зокрема:

- уточнено, систематизовано та структуровано базові поняття дослідження, які характеризують загальнопредметне поле обраної проблеми, особливості розвитку педагогічної компетентності майбутніх психологів і специфіку підготовки майбутніх викладачів психології у вищій школі;

- обґрунтовано методологічні засади дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та розроблено концепцію дослідження обраної проблеми;

- проаналізовано професійну підготовку викладача закладу вищої освіти в педагогічній теорії, схарактеризовано компетентісно-суб'єктний, адаптивно-рефлексивний і цифрово-трансформаційний напрями такої підготовки, а також зарубіжні трансформаційні моделі професійної підготовки викладача вищої школи;

- теоретично обґрунтовано місце педагогічної компетентності у структурі професіоналізму викладача психології закладу вищої освіти;

- здійснено теоретичний аналіз наукових підходів до визначення сутності та структури педагогічної компетентності викладача психології вищої школи;
- досліджено сучасний стан сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та виявлено актуальні проблеми її розвитку в умовах магістерської підготовки;
- обґрунтовано авторську структуру педагогічної компетентності викладача психології вищої школи, визначено критерії, показники та рівні її сформованості у майбутніх викладачів психології;
- розроблено концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістратури;
- обґрунтовано адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та психолого-педагогічні умови її реалізації;
- визначено організаційно-методичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що охоплюють проєктування відповідного змісту, форм, методів і технологій магістерської підготовки;
- розкрито особливості розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки;
- обґрунтовано роль педагогічної практики як складника розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології;
- розроблено діагностико-методичне забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, обґрунтовано методологічні засади його побудови, визначено психодіагностичний інструментарій і методику оцінювання педагогічної компетентності;
- висвітлено організацію та процедуру проведення експериментальної діагностики сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Метою монографії є наукове обґрунтування теоретико-методологічних та організаційно-методичних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму у процесі магістерської підготовки в закладах вищої освіти.

Монографія складається з п'яти розділів, у яких відповідно до логіки дослідження послідовно розкрито теоретико-методологічні, концептуальні, організаційно-методичні та діагностико-методичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

У першому розділі педагогічну компетентність майбутніх викладачів психології в умовах магістратури розглянуто як об'єкт наукового дослідження. Схарактеризовано понятійно-категоріальний апарат дослідження, систематизовано базові поняття, що репрезентують його загальнопредметне

ВСТУП

поле, відображають особливості розвитку педагогічної компетентності майбутніх психологів і розкривають специфіку підготовки майбутніх викладачів психології у вищій школі. Обґрунтовано методологічні засади дослідження обраної проблеми та представлено концепцію дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

У другому розділі розкрито теоретичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Проаналізовано проблему професійної підготовки викладача вищої школи у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії; схарактеризовано компетентнісно-суб'єктний, адаптивно-рефлексивний і цифрово-трансформаційний напрями такої підготовки, а також зарубіжні трансформаційні моделі професійного становлення викладача закладу вищої освіти. Теоретично обґрунтовано місце педагогічної компетентності у структурі професіоналізму викладача психології та узагальнено наукові підходи до визначення її сутності й структури.

У третьому розділі обґрунтовано концепцію та модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Проаналізовано сучасний стан її сформованості у майбутніх викладачів психології та виявлено проблемні аспекти педагогічної складової їхньої магістерської підготовки. Обґрунтовано структуру педагогічної компетентності викладача психології вищої школи, визначено критерії, показники та рівні її сформованості. Розкрито зміст авторської концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму, визначено її закономірності та принципи. Представлено адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та обґрунтовано психолого-педагогічні умови її реалізації.

У четвертому розділі розкрито організаційно-методичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Обґрунтовано підходи до проектування змісту такого розвитку, схарактеризовано відповідні форми, методи й технології магістерської підготовки. Висвітлено особливості розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології, розкрито роль акмеологічного самомоніторингу, рефлексивного супроводу й індивідуалізації освітніх траєкторій у їхньому професійному становленні. Обґрунтовано значення педагогічної практики як інтегративного середовища розвитку педагогічної компетентності. Розкрито можливості формальної, неформальної та інформальної освіти, а також потенціал проєктної, науково-дослідницької, волонтерської та цифрово орієнтованої діяльності для розвитку компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

У п'ятому розділі представлено діагностико-методичне забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Обґрунтовано методологічні засади його розроблення та застосування, здійснено відбір і теоретичне обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження.

Монографію підготовлено за результатами двадцятирічного теоретико-методологічного, емпіричного та науково-методичного дослідження автором проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Розроблена концепція спирається не лише на аналіз наукових джерел, а й на результати багаторічної науково-педагогічної та методичної роботи автора у вищій школі, що знайшла відображення також у створенні та державній реєстрації низки освітніх і психолого-педагогічних розробок [644-647]. Представлена концепція відображає результати системного осмислення професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах цифровізації освіти, суспільної невизначеності, трансформації професійних ролей викладача, необхідності забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища та розвитку професійної суб'єктності. Узагальнення матеріалів дослідження подано у загальних висновках. Додатки містять ілюстративний матеріал, який посилює результати дослідження, викладені у монографії.

З особливою теплотою хочу подякувати науковому консультанту – доктору педагогічних наук, професору, академіку НАПН України Світлані Олександрівні Сисоєвій за фахові консультації, багаторічну наукову підтримку та цінні конструктивні поради під час підготовки рукопису.

Щиру вдячність висловлюю рецензентам монографії: Мартиненко Світлані Миколаївні, доктору педагогічних наук, професору, проректору з науково-педагогічної діяльності Київського міжнародного університету; Желановій Вікторії В'ячелавівні, доктору педагогічних наук, професору, професору кафедри освітології та психолого-педагогічних наук Факультету педагогічної освіти Київського столичного університету імені Бориса Грінченка; Сергєєнковій Оксані Павлівні, доктору психологічних наук, професору, головному науковому співробітнику Українського науково-методичного центру практичної психології і соціальної роботи НАПН України, за уважне ознайомлення з рукописом, високопрофесійне рецензування, важливі зауваження, слушні рекомендації та наукову дискусію, які сприяли вдосконаленню змісту монографії.

Монографія адресована викладачам і студентам закладів вищої освіти, докторантам, магістрантам, психологам, фахівцям у сфері освіти та професійного розвитку педагогічних кадрів, а також усім дослідникам, які цікавляться проблемами професійної підготовки викладачів психології, розвитку педагогічної компетентності та модернізації вищої психологічної освіти.

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

У розділі здійснено теоретичний аналіз розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як об'єкта наукового дослідження; охарактеризовано базові поняття дослідження та систематизовано понятійно-категоріальний апарат; розкрито методологічні засади дослідження обраної проблеми; представлено концепцію дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

1.1. Характеристика базових понять дослідження

Трансформаційні процеси сучасного суспільства, цифровізація освітнього середовища, динамічність професійної діяльності викладача та зміна вимог до професійної підготовки фахівців зумовлюють переосмислення ролі викладача психології у системі вищої освіти. У сучасних умовах професійна діяльність викладача вищої школи характеризується не лише необхідністю володіння фундаментальними знаннями, а й здатністю до їх критичного осмислення, адаптивного застосування, педагогічної рефлексії та ефективної організації освітнього процесу в умовах мінливого освітнього середовища.

У зв'язку з цим сучасна професійна освіта продовжує орієнтуватися на компетентнісний підхід, що передбачає зміщення акценту з накопичення знань на формування здатності особистості ефективно діяти у професійних ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення, адаптуватися до нових умов професійної діяльності та забезпечувати безперервний професійний розвиток. Зазначені тенденції актуалізують проблему розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як важливої складової їхнього професіоналізму. Для сучасного викладача психології особливого значення набуває не лише рівень професійної обізнаності, а й здатність до педагогічного осмислення власної діяльності, усвідомленого використання професійних знань, визначення доцільності їх застосування відповідно до конкретних освітніх ситуацій, а також ефективної передачі цих знань у процесі професійної взаємодії зі здобувачами освіти.

Суттєвий вплив на трансформацію професійної діяльності викладача психології здійснює цифровізація освітнього середовища та розвиток постцифрового освітнього простору. Освіта дедалі більше інтегрується у цифрове та медіасередовище, у межах якого цифрові технології стають невід'ємною складовою професійної діяльності викладача. У зв'язку з цим особливої актуальності набувають питання розвитку педагогічної компетентності

майбутніх викладачів психології в умовах цифрової трансформації освіти, дистанційного та змішаного навчання. Цифрові трансформації створюють нові виклики для системи вищої освіти, серед яких особливого значення набувають явища цифрової перевантаженості, соціальної ізоляції та цифрової самотності студентської молоді [646].

Сучасні тенденції розвитку освіти у постцифровий період активно досліджувалися у вітчизняному та зарубіжному науковому просторі, зокрема у працях Л. Кондрацької [256], С. Толочко [592], О. Піжук, В. Муравйова [430], М. Ростоки та Ю. Кравченко [482], J. Knox [835], M. Ashilova [866], O. S. K. A. R. Almazán-López, S. Osuna-Acedo [707], M. Sharples [932] та інших учених, які аналізують вплив цифрових і медіатехнологій на трансформацію освітнього середовища, професійну діяльність викладача та розвиток нових моделей професійної підготовки.

В. Кремень зазначає, що сучасний світ вступив в інноваційний тип розвитку, який характеризується швидкою зміною знань, технологій та соціальних практик, що зумовлює необхідність формування особистості з інноваційним типом мислення, здатної до творчої діяльності, професійної адаптивності та сприйняття змін. У контексті зазначених трансформацій проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології набуває особливої актуальності та потребує ґрунтовного теоретико-методологічного осмислення [277].

Фокус нашого дослідження зосереджений на проблемі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістерської підготовки як важливої складової їхнього професіоналізму. Актуальність означеної проблеми зумовлена зростанням суспільної потреби у кваліфікованій психологічній допомозі, якість якої значною мірою залежить від рівня професійної підготовки психологів, що здійснюється у закладах вищої освіти.

У цьому контексті майбутній викладач психології виконує важливу роль між суспільним запитом на підготовку висококваліфікованих фахівців у галузі психології та системою вищої освіти, у межах якої відбувається професійне становлення майбутніх психологів. Водночас сучасна система професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури характеризується певним протиріччям між необхідністю формування у майбутнього викладача психології високого рівня педагогічної компетентності та переважною орієнтацією професійної підготовки на розвиток психологічних знань і практичних компетентностей.

У зв'язку з цим формування педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології нерідко здійснюється недостатньо системно та без належного урахування її значення як складової професіоналізму викладача вищої

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

школи. За таких умов виникає потреба у переосмисленні змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів психології в магістратурі в контексті розвитку їхньої педагогічної компетентності відповідно до сучасних освітніх викликів та трансформації освітнього середовища. Усвідомлення значущості проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології для сучасної теорії та практики вищої освіти зумовило необхідність здійснення теоретичного аналізу та систематизації базових понять дослідження, які забезпечують цілісне розуміння досліджуваного явища, уточнення змісту об'єкта й предмета дослідження та мінімізацію неоднозначності наукових трактувань. Дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури охоплює широкий спектр теоретичних понять, що потребують ґрунтовного аналізу, систематизації та узагальнення. У зв'язку з цим важливого значення набуває формування наукового тезаурусу дослідження як системи базових понять, які було класифіковано на три групи (див. рис. 1.1.).

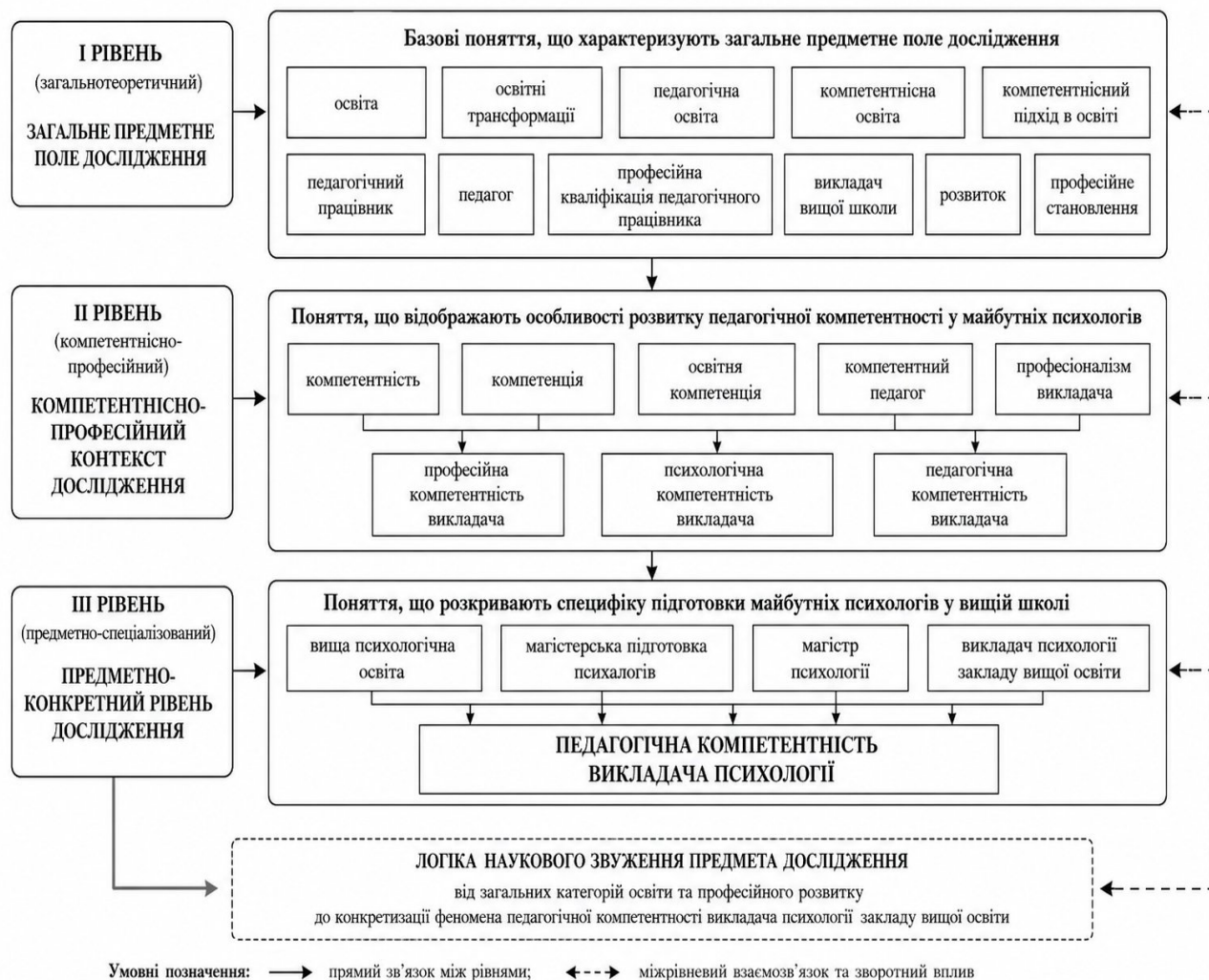


Рис. 1.1. Базові поняття дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Джерело: складено автором самостійно.

Представлена схема понять відображає логіку наукового звуження предмета дослідження - від загальних категорій освіти й професійного розвитку до конкретизації феномена педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти як центрального поняття дослідження.

До першої групи віднесено поняття, що характеризують науковий тезаурус загально-предметного поля дослідження: «освіта», «освітні трансформації», «освіта під час війни», «педагогічна освіта», «компетентнісна освіта», «компетентнісний підхід в освіті», «педагогічний працівник», «педагог», «професійна кваліфікація педагогічного працівника», «викладач вищої школи», «розвиток», «професійне становлення». Другу групу становлять поняття, що відображають особливості розвитку педагогічної компетентності у майбутніх психологів: «компетентність», «компетенція», «освітня компетенція», «компетентний педагог», «професіоналізм викладача», «професійна компетентність викладача», «психологічна компетентність викладача», «педагогічна компетентність викладача». До третьої групи віднесено поняття, що розкривають специфіку підготовки майбутніх викладчів психології у вищій школі: «вища психологічна освіта», «магістерська підготовка психологів», «магістр психології», «викладач психології закладу вищої освіти», «педагогічна компетентність викладача психології». Послідовно розкриємо зміст понять виокремлених груп, які формують науковий тезаурус дослідження.

1.1.1. Науковий тезаурус загально-предметного поля дослідження

Поняття першої групи ми розуміємо як такі, що розкривають загальне уявлення про об'єкт дослідження та формують підґрунтя подальшого вивчення предмету. Щодо першого, найбільш широкого за змістом поняття «освіта», то в контексті сучасних освітніх трансформацій, відображених у Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), освіта розглядається не лише як система передачі знань і професійної підготовки, а як стратегічний ресурс інтелектуального, культурного, професійного та суспільного розвитку держави. Відповідно до положень Стратегії, місія вищої освіти полягає в інтелектуальному, культурному і професійному розвитку особистості, формуванні якісного людського капіталу та згуртуванні суспільства для утвердження України як рівноправного члена європейської спільноти, розбудови інноваційної конкурентоспроможної економіки та забезпечення високих стандартів якості життя [567]. У такому розумінні освіта постає як багатовимірний соціокультурний і гуманітарний феномен, що забезпечує не лише професійну підготовку фахівця, а й розвиток його професійної суб'єктності, адаптивності, громадянської відповідальності та здатності

функціонувати в умовах суспільних трансформацій, цифровізації й глобальної невизначеності.

Варто навести визначення поняття «освіта», прийняте XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, де під освітою розуміють процес і результат удосконалення здібностей та поведінки особистості, за якого вона досягає соціальної зрілості й індивідуального зростання [796].

В багатьох західних мовах відтворюється стійка конотація лексеми «освіта». Це конотація «форми». «Освіта» – це «formation» – французькою, «formación» – іспанською, «formazione» – італійською, «σχηματισμός» – грецькою. Суттєвий смисловий додаток і визначальне розширення задається тут німецькою мовою – однією з визначальніших мов західної традиції та цивілізації – яка стверджує та зберігає щодо освіти конотацію «Bildung». Додамо у цей сет також конотацію, яка, фактично, маніфестує та відтворює усю класичну парадигмальність Заходу як таку, і яку, мабуть, неможливо передати краще ніж українською: «о-світа». Англійська мова, натомість, фіксує дещо інший, загальний для неї, смисловий відтінок. Сучасне англійське «education» відсилає нас до смислового ряду «навчання», «знання», «компетенція» тощо [550].

Тож поняття освіти – досить складне й багатоаспектне. В найзагальнішому визначенні освіта – це процес і результат засвоєння людиною систематичних знань, умінь і навичок, розвиток розуму та почуттів, формування світогляду та пізнавальних інтересів [196].

Як зазначає С. Сисоєва, протягом півтора століття освіта розглядалася як нормований процес, спрямований на трансляцію наступним поколінням соціально значущого й культурно-історичного досвіду та забезпечення наступності поколінь (В. Ледньов); як процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь і навичок та пов'язаний з ними той чи інший рівень розвитку її розумово-пізнавальної й творчої діяльності, а також морально-естетичної культури (С. Гончаренко); як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства й держави (Закон України «Про освіту») [528].

С. Сисоєва вказує, що освіта набула якісно інших характеристик й сприймається як процес зовнішнього впливу на засвоєння індивідом узагальненого об'єктивного, соціального досвіду, норм, цінностей; як спеціальна сфера соціального життя; унікальна система, своєрідний соціокультурний феномен; як сутнісна характеристика етносу, суспільства, цивілізації, способів її самозбереження й розвитку; як цілісна єдність навчання, виховання, розвитку і саморозвитку особистості; як збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури; як соціокультурний інститут, що сприяє економічному, соціальному, культурному функціонуванню і вдосконаленню суспільства; як рівень загальної культури і освіченості людей [528]

Отже, сьогодні поняття «освіта» розглядається широко та визначається різними контекстами, які можна узагальнити так: освіта – цінність (державна, суспільна, особистісна); освіта – система різноманітних навчальних закладів та освітніх установ; освіта – особливий процес; освіта – різнорівневий результат; освіта – соціокультурний феномен; освіта – соціальний інститут, що впливає на стан свідомості суспільства [528, с. 8].

Не зайвим буде навести визначення дефініції «освіта» В. Шевченка, який розкриває його як поняття української філософії й культури, що теоретично фіксує, виражає і пояснює соціокультурне самовідтворення конкретно взятої нації і, зрештою, всього людства. Педагогічно освіта розуміється як школа (адукація), в якій спеціально створений у суспільстві “цех” учителів навчає учнів і студентів [662].

Політично освіта (адукація) - це найдешевший засіб реалізації довгострокової державної політики, мета якої - максимально пристосувати молоде покоління до вимог режиму влади й правопорядку. Загалом зміст поняття “освіта” досить складний. Функціонально він усталює в сучасному вимірі суспільного буття створені в різних місцях і в різні часи людьми такі знання, уміння, вигадки, знаки і символи, що забезпечують соціокультурне самозбереження, ідентичність націй [662].

Під змістом поняття «освіта» часто розуміють триєдиний цілісний процес, що характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням типологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини [528, с. 16].

Ми погоджуємося з думкою С. Сисоевої про те, що освіта – це процес руху до заданої мети шляхом взаємодії викладачів із студентами. Освіта як якісна характеристика – це результат державного, суспільного й особистісного присвоєння всіх тих цінностей, що виникли в процесі освітньої діяльності, які мають значення для економічного, морального, інтелектуального стану всіх споживачів освітньої сфери – держави, суспільства й кожної людини [527, с. 19].

Понад десять років тому вчена визначила основні тенденції, що проявляються і досі в сучасній освіті. Перша з них – це усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи неперервної професійної освіти. Друга тенденція – комп’ютеризація та технологізація навчання. Третя тенденція в освіті – це перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання. Четверта тенденція – перехід до фасілітаційного способу навчання, який сприяє стимулюванню, розвитку, організації творчої, самостійної діяльності учнів. П’ята тенденція – це організація процесу навчання як спільної діяльності його учасників [527].

На думку С. Сисоевої, «освіта ... слугує людині соціальним і професійним захистом, оскільки дозволяє швидко адаптуватися до життєвих змін, приймати

нестандартні рішення, розумітися в динамічних процесах глобалізованого, інформаційного світу, критично оцінювати набутий досвід, знаходити сили і можливості для подальшого розвитку та самовизначення» [519, с. 5]. Оскільки одним із напрямів дослідження освітології виступає «...система «учитель-учень» як співтовариство, в якому відбувається безперервний інтелектуальний та особистісний розвиток суб'єктів взаємодії» [529], то можемо стверджувати про тісний взаємозв'язок освітології та педагогічної освіти, їхню взаємозалежність, а більш детальний аналіз останнього поняття пропонуємо в подальшому нашому дослідженні.

У дослідженні поняття «*освітні трансформації*» розглядаємо як процес системного оновлення цілей, змісту, технологій і суб'єктної організації вищої освіти під впливом цифровізації, міждисциплінарності, професійної мобільності, суспільної нестабільності та потреби у безперервному професійному розвитку особистості. Освітні трансформації є складовою ширших соціокультурних і цивілізаційних змін сучасного суспільства, що супроводжуються переосмисленням ролі знання, професійної взаємодії, способів професійного становлення та професійного розвитку майбутнього фахівця.

Сучасні науковці розглядають освітні трансформації як комплексну зміну освітньої парадигми, що охоплює не лише технологічне оновлення освіти, а й трансформацію цінностей, змісту професійної підготовки та моделей професійної взаємодії. Так, В. Нікітенко, Н. Метеленко, В. Воронкова та Г. Васильчук пов'язують сучасні освітні трансформації з переходом до концепції освіти впродовж життя та необхідністю формування нової освітньої парадигми, орієнтованої на потреби особистості, професійну мобільність і безперервний розвиток фахівця [383]. О. Кивлюк і В. Воронкова наголошують, що освітні трансформації супроводжуються зміною ціннісних орієнтирів сучасної освіти та актуалізують необхідність виховання нового покоління фахівців, здатних до діяльності в умовах суспільних змін і цифрової епохи [233].

Науковці підкреслюють, що цифровізація освіти є одним із ключових чинників сучасних освітніх трансформацій. Зокрема, Т. Годецька акцентує увагу на необхідності створення адаптивних та інклюзивних освітніх середовищ в умовах цифрової трансформації суспільства, що змінює психологічні та педагогічні аспекти організації освітнього процесу [108]. У подальших дослідженнях авторка зазначає, що освітні інновації в умовах цифрової трансформації освіти актуалізують розвиток цифрової компетентності викладача, його готовності до використання сучасних цифрових технологій педагогічної взаємодії та організації освітнього процесу у цифровому середовищі [109].

У монографії «Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху» освітні трансформації розглядаються як складова глобальних процесів цифровізації суспільства, що змінюють характер професійної діяльності, способи

професійної комунікації та вимоги до професійної підготовки сучасного фахівця. Водночас В. Новіков пов'язує трансформаційні процеси у сфері освіти з конвергенцією освітніх та економічних змін в умовах цифровізації, що актуалізує необхідність підготовки конкурентоспроможного, професійно мобільного та адаптивного фахівця [386].

А. Єрмоленко зазначає, що освітні трансформації в Україні супроводжуються низкою суперечностей між традиційною моделлю організації освітнього процесу та новими суспільними вимогами до професійної підготовки фахівця [186]. У контексті сучасних викликів особливого значення набуває проблема адаптації системи вищої освіти до умов суспільної нестабільності та невизначеності. О. Тимчишин підкреслює, що функціонування закладів вищої освіти в умовах війни супроводжується суттєвими освітніми трансформаціями, які впливають на організацію освітнього процесу, психологічний стан учасників освітнього середовища та способи професійної підготовки майбутніх фахівців [582].

У межах нашого дослідження освітні трансформації розглядаються не лише як зовнішній контекст функціонування магістратури, а як чинник зміни самої логіки професійного становлення майбутнього викладача психології. За таких умов трансформуються роль викладача, роль здобувача вищої освіти, умови і способи педагогічної взаємодії, способи професійного розвитку та організація освітнього середовища. Майбутній викладач психології розглядається як активний суб'єкт професійного розвитку, здатний до професійної рефлексії, самопроєктування індивідуальної освітньої траєкторії, адаптації до динамічних змін освітнього середовища та безперервного професійного саморозвитку.

Саме тому освітні трансформації у дослідженні виступають основою модернізації магістерської підготовки майбутніх викладачів психології й обґрунтовують необхідність розроблення адаптивно-трекової моделі розвитку їхньої педагогічної компетентності в умовах сучасної вищої освіти.

Особливої уваги у контексті нашого дослідження заслуговує обґрунтування змісту поняття "*освіта під час війни*". Деякі розвідки феномену освіти під час війни висвітлено у низці наукових публікацій вітчизняних вчених, починаючи з 2022 року, серед яких варто зазначити праці Г. Островерх [405], І. Скрипник [544], С. Захарін [202], О. Горбатюк, С. Поліщук [116], І. Титаренко [584], Д. Басюк [25], І. Вікторіна [89] та ін.

Так, О. Горбатюк та С. Поліщук вказують на те, що змінюється характер і онлайн, і офлайн-взаємодії в освітньому середовищі, що потребує оновлення наявних розвідок із теми. Вчені підкреслюють, що про очний і дистанційний формати навчання у розрізі світової наукової спадщини написано багато, зокрема й на хвилі коронавірусних обмежень, які торкнулися чи не всіх країн світу, проте

про вплив війни на роботу вишів написано зовсім мало. Розробляється ця тема переважно науковцями з України, які акумулювали наукові зусилля з огляду на актуальність теми і необхідність знаходити швидкі рішення для збереження навчального процесу, наскільки це можливо в умовах воєнного стану. Щодо закордонних праць, у яких розглядається функціонування вишів на тлі війни, то такі наукові роботи стосуються здебільшого часів Другої світової війни і для сучасного контексту є застарілими [116].

Узагальнення новітніх наукових досліджень вітчизняних вчених дає змогу виділити такі *ознаки вищої освіти під час війни*, які суттєво впливають на її форму і зміст та визначають специфіку освітнього процесу в умовах воєнного стану. Важкі життєві ситуації, які переживають українські викладачі та студенти під час війни в Україні, викликали низку ризиків як на рівні суспільства в цілому, так і для закладів вищої освіти і для студентів, зокрема:

1. Зміна вектору стратегічного планування і політики у вищій галузі освіти, розширення мережевого співробітництва й університетських програм мобільності (у тому числі через мережу кафедр ЮНЕСКО), ефективна мовна політика (як в аспекті використання місцевих мов, так і в плані двомовної освіти й вивчення іноземних мов), активне впровадження новаторських навчальних розробок та інформаційно-комунікаційних технологій [202; 327].

2. Атипове юнацтво – виникає за умов, коли найближче оточення не може забезпечити нормальний перебіг соціалізації юнаків та забезпечити створення можливостей для відповідного віку розвитку та належного задоволення потреб. Тому навчальні заклади у воєнний час стикаються з такими формами нетипового юнацтва, як швидке дорослішання, асоціальність, соціальне сирітство, криміналізація тощо [355].

3. Депривація – позбавлення юнаків та дівчат можливості спілкуватися з родиною або частиною близького оточення, брак звичної уваги, піклування з боку близьких людей, що провокує зростання конфліктності та ігнорування навчального процесу.

4. Сепарація – проблема самотності, зумовлена вимушеним проживанням окремо від батьків та родини, через просторовий поділ на основі фізичної та психологічної сепарації [409].

5. Раптова бідність – втрата сім'ями наявних матеріальних і соціальних ресурсів у воєнний час та обмеженість/неможливість відновлення цих ресурсів у післявоєнний період [405].

6. Складність зосередитися на навчальному процесі й сприйняття його як способу відволіктися від військових подій. Вектор викладача за таких умов змістився на наставництво, а заняття перестає бути лише майданчиком для здобуття знань, а й місцем пошуку однодумців та відповідей на свої внутрішні питання [544].

7. Відсутність взаємодії в реальному часі між студентом і викладачем, а також між самими студентами унеможлиблюють створення середовища для налагодження якісного зв'язку між суб'єктами освітнього процесу. При цьому брак навичок співпраці може суттєво вплинути на професійну конкурентність здобувачів.

8. Досвід налагодження соціальних навичок поза відвідуванням навчальних занять в очному форматі, що проявляється, зокрема, як розвиток вміння співпрацювати в онлайн режимі, позиціонувати себе серед інших, відстоювати власні погляди, вирішувати конфліктні ситуації, відпрацьовувати ораторські вміння, дисциплінованість, толерантність, уміння організовувати власний комунікативний простір, створювати особистісний імідж засобами дистанційного спілкування.

9. Формування іншого уявлення про організованість. Наявність встановленого розкладу, термінів та дедлайнів, які можуть швидко змінюватися і не є постійними в умовах воєнного часу. Поза аудиторними заняттями студентам зазвичай складно самоорганізуватися, а віддалена й до того ж асинхронна онлайнвзаємодія створює додаткові чинники, які провокують брак якості засвоєння навчального матеріалу.

10. Зміщення вектору мотивації в бік прокрастинації. Традиційна атмосфера освітньої взаємодії в аудиторії, яка мотивує студентів на відміну від віртуальних класів, замінюється прокрастинацією, яка має всі шанси стати звичним явищем.

11. Наявність гібридної взаємодії в освітньому просторі, який водночас існує у цифровому й у дистанційному режимі, спричиняє питання щодо рівноцінності якості знань, рівня сформованості компетентностей, ролі викладача й оцінки знань студентів тощо [116].

Розглянемо зміст поняття *«педагогічна освіта»*. Так, Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.) визначає його як систему професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності, при цьому педагогічний працівник – це особа, яка провадить навчальну, виховну, методичну, організаційну роботу та іншу педагогічну діяльність, передбачену трудовим договором у формальній та/або неформальній освіті, а педагог - педагогічний працівник або самозайнята особа, яка провадить педагогічну діяльність. До педагогічних спеціальностей, зокрема, належить спеціальність 053 «Психологія» [376].

Як зазначає С. Сисоєва, педагогічна освіта через свою специфіку є ланкою, яка з'єднує всі рівні й ступені навчання. Дослідниця зазначає, що у сучасному світі педагогічна освіта увійшла у систему складних, часом дуже жорстких, соціально-економічних, культурних і політичних відносин. Тому перед педагогом постає таке завдання: відповідати потребам і запитам особистості й

суспільства, бути конкурентоспроможним на ринку освітніх послуг і водночас виконувати свою місію сіяча розумного, доброго, вічного [519].

Наказом Міністерства освіти і науки України про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти проголошується, що завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх ланок освіти (дошкільна освіта, повна загальна середня освіта, позашкільна освіта, спеціалізована освіта, професійна (професійно-технічна) освіта, фахова передвища освіта, вища освіта, освіта дорослих, у тому числі, післядипломна освіта), які здатні розв'язувати складні задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується невизначеністю умов і вимог [376].

Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогічну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом на основі власного педагогічного досвіду. Особливим завданням другого (магістерського) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогічних працівників для забезпечення закладів, передусім, педагогічної, спеціалізованої освіти, фахової передвищої, післядипломної та профільної середньої освіти академічного і професійного спрямування [376].

У нормативних документах України зазначається, що педагогічна освіта – це система професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності [376]. Сучасна вища освіта характеризується посиленням уваги до ідей компетентнісного підходу й розвитку компетентностей фахівця, тож розкриємо зміст термінів *«компетентнісна освіта»* й *«компетентнісний підхід в освіті»*. Відповідно до Стратегії розвитку вищої освіти в Україні (2022) метою вищої освіти є здобуття особою високого рівня наукових (творчих, мистецьких) професійних і загальних компетентностей, які необхідні для діяльності за певною спеціальністю чи в певній галузі знань [567].

Компетентнісний підхід в освіті має давні традиції вивчення й виступає предметом наукового дослідження, зокрема, українських учених таких, як І. Бех [38], Н. Бібік [42], В. Луговий [313], Л. Овсієнко [390], Н. Остапенко [404], О. Пометун [33; 439], О. Савченко [490], С. Сисоєва [520], В. Химинець [626] та ін. Існують різні погляди щодо його походження. Так, засновником вважають Аристотеля, який вивчав „*aíere*” (з грец.) – силу, яка розвивається і вдосконалюється до характерної ознаки особистості.

Зокрема, принцип компетенції зародився в межах лінгвістики, а поняття „компетенції” сформульовано стосовно теорії мови, трансформаційної

(генеративної) граматики (Н. Хомський) [75]. Однак, відповідно до словника Webster (А. Стуф та ін.), це поняття виникло в 1596 р. [947]. До того ж, розглядаючи школу як засіб життя, В. Паульсен (1921 р.) вказував на необхідність переведення у ній Роботи-Що у Роботу-Як, а особистість того, хто виконує роботу, формувати її продуктом [898].

Ідея компетентнісної освіти (competence-based education – CBE) у загальному контексті (за Н. Хомським) від її зародження у США [105] в рамках конкретної науки знайшла продовження як науковий метод, зокрема, й педагогіки, у межах якого на рівні міжнародної співпраці розпочався перегляд цілей освіти, розробка відповідного діагностичного інструментарію (міжнародна програма моніторингу шкільних досягнень PISA), рух освіти від поняття „кваліфікації” до поняття „компетенції” [988].

Отже, компетентнісний підхід у вищій освіті є системним, міждисциплінарним, інноваційним, орієнтується на сучасне й майбутнє, а також виступає засобом і чинником модернізації освіти. Він характеризується особистісним та діяльнісним аспектами з огляду на ціннісно-сміслову, особистісну, змістову складові освіти, доповнює освітні інновації й класичні підходи, що допомагають гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей, пов’язує професійне навчання з системою підвищення кваліфікації. Компетентнісний підхід гармонізує й доповнює так називані ЗУН, інтегруючи їх у компетентності, мотивує до навчання упродовж життя. Його категорії „компетентність” та „компетенція” постають „як системні утворення, системи, що мають власний генезис і власні цільові функції” [201; 475] й тісно пов’язані з категоріями „кваліфікація” та „навчальний результат”.

Зазначимо, що поняття «компетентнісна освіта» (Competency based education) виникло у США наприкінці 80-х - початку 90-х рр XX ст., підґрунтям якого стали вимоги бізнесу і підприємництва щодо випускників закладів вищої освіти стосовно їх невпевненості й браку досвіду при інтеграції та застосуванні знань у процесі прийняття рішень у конкретних ситуаціях [745; 916].

Як вказує Г. Товканець, досвід європейських країн та міжнародної освітньої спільноти дає підстави визначити загальні напрями реалізації завдань компетентнісного підходу в різних освітніх системах:

- розробка програм підготовки здобувачів освіти до роботи, освіти, життя після закінчення школи, в основі яких формування професійних та «загальних» навичок, умінь застосовувати знання;
- цілеспрямований розвиток освітніх ініціатив: розширення можливостей для проходження стажувань, практичного навчання в проектах та отримання досвіду в рамках місцевих об’єднань і громад;
- набуття навичок самостійної роботи з цифровими ресурсами;

- надання підприємницьких можливостей у рамках формальної та неформальної освіти;
- забезпечення цифрової грамотності;
- широке використання технології змішаного навчання, розгляд можливостей автоматизованого навчання; спрямування уваги громадськості і управлінців на розвиток та підтримку навичок спілкування та співпраці;
- глибокий аналіз даних про успішність здобувачів освіти у соціальному та культурному контексті для розробки політики рівних освітніх можливостей; приведення програми підготовки та професійного розвитку фахівців у відповідність до навичок, яких вимагає суспільство ХХІ ст.;
- впровадження колективних форм освітнього процесу [588].

У сучасному європейському освітньому дискурсі компетентнісний підхід дедалі більше виходить за межі традиційного трактування компетентності як сукупності професійних знань, умінь і навичок. Як слушно зазначає С. Сисоєва, сучасні суспільні трансформації, що супроводжуються кризовими станами, зростанням рівня невизначеності та соціальної нестабільності, актуалізують необхідність переосмислення професійної підготовки фахівця крізь призму адаптивності, стійкості та здатності ефективно функціонувати в умовах ризику й невизначеності [520].

Дослідниця підкреслює, що в сучасному європейському освітньому просторі все частіше використовуються поняття «крихкість» (fragility), «стійкість» (resilience) та «антикрихкість» (antifragility), які характеризують різні рівні адаптивності особистості до кризових і нестабільних умов професійного та соціального середовища. У цьому контексті особливого значення набуває не лише здатність майбутнього фахівця підтримувати професійну ефективність у складних умовах, а й здатність використовувати кризовий досвід як ресурс професійного й особистісного розвитку.

Особливо цінним для проблематики нашого дослідження є положення С. Сисоєвої про те, що сучасна освіта потребує формування життєстійкості (resilience), яка розглядається як здатність особистості зберігати внутрішню цілісність, підтримувати активність, адаптуватися до кризових викликів і відновлювати ефективне функціонування в умовах тривалого стресу та нестабільності [516].

Зазначені положення мають принципове значення для переосмислення педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. У сучасних умовах педагогічна компетентність уже не може розглядатися як статичний набір професійних компетенцій. Цифровізація освіти, постпандемічні трансформації, воєнні виклики та високий рівень суспільної невизначеності змінюють саму структуру професійної діяльності викладача, актуалізуючи такі виміри, як

адаптивність, психологічна стійкість, рефлексивність, цифрова суб'єктність та здатність підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище [523].

Ми погоджуємося з думкою М. Бойчук, що компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність зазначеного підходу полягає в тому, що він забезпечує високу готовність молодих людей до успішної діяльності в різних сферах суспільства [56].

Оскільки наше дослідження пов'язане з вивченням розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології, то доцільним вважаємо розглянути поняття *«педагогічний працівник»* та *«педагог»*, до категорії яких належить викладач психології у закладах вищої освіти.

О. Яра вказує, що науково-педагогічний працівник – це високопрофесійна особа, яка має відповідні наукові і педагогічні знання із належним рівнем їх формалізації [693]. Ми дотримуємося думки, що педагогічний працівник – це спеціаліст, який проводить навчальну, виховну, методичну, організаційну та іншу педагогічну діяльність, передбачену трудовим договором у формальній та/або неформальній освіті. Педагог – це педагогічний працівник або самозайнята особа, яка провадить педагогічну діяльність [376].

У законі України «Про вищу освіту» (2014) подається також схоже тлумачення поняття «педагогічна діяльність», а саме: педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей [198].

Розкриває зміст поняття «педагогічний працівник» у термінах компетентностей поняття *«професійна кваліфікація педагогічного працівника»*. Тож, професійна кваліфікація педагогічного працівника – це визнана в установленому порядку та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дають змогу здійснювати професійну педагогічну діяльність [376].

Важливим для нашого дослідження є поняття «викладач вищої школи». Згідно закону України «Про вищу освіту» (2014) викладацька діяльність – це діяльність, яка спрямована на формування знань, інших компетентностей, світогляду, розвиток інтелектуальних і творчих здібностей, емоційно-вольових та/або фізичних якостей здобувачів освіти (лекція, семінар, тренінг, курси, майстер-клас, вебінар тощо), та яка провадиться педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма

викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору [198].

У процесі педагогічної діяльності викладач вищої школи реалізовує групи завдань, пов'язані з важливими функціями педагогічної діяльності, такими як навчальна, наукова, методична, дослідницька, організаційно-виховна та технологічна. Все це вимагає від викладача вищу розвиненості у нього особливих професійних якостей, соціально-психологічних рис і, звичайно, педагогічних та дослідницьких здібностей.

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі педагогічні здібності розглядаються як одна з базових передумов ефективної професійно-педагогічної діяльності викладача, що забезпечує успішність реалізації освітнього процесу та відповідність професійної діяльності викликам часу й суспільним запитам. У межах сучасного підходу педагогічні здібності доцільно розглядати як інтегровану систему індивідуально-психологічних, комунікативних, рефлексивних, організаційних і когнітивних характеристик особистості викладача, що забезпечують продуктивність, адаптивність і якісну своєрідність педагогічної діяльності. При цьому важливо, що здібності проявляються не лише у наявності певних знань, умінь чи навичок, а передусім у динаміці їх набуття, творчого застосування, професійної адаптації та здатності ефективно діяти в різних педагогічних ситуаціях.

У психолого-педагогічній літературі педагогічні здібності традиційно пов'язуються зі здатністю до організації освітнього процесу, педагогічної комунікації, дидактичного проектування, професійної рефлексії, емоційної саморегуляції, педагогічного впливу та розуміння внутрішнього світу здобувачів освіти. Водночас сучасні освітні трансформації, цифровізація, кризові умови професійної діяльності та зростання психоемоційного навантаження на викладача суттєво розширюють зміст цього поняття. У такому розумінні педагогічні здібності постають не окремими рисами особистості, а динамічною характеристикою, яка забезпечує не лише успішність педагогічної діяльності, а й відтворення професійно компетентного освітнього середовища [39].

У працях М. Головань зазначається, що більшість сучасних дослідників вважають, що викладач вищої школи повинен мати такі риси та якості, як: загальногромадянські (громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів й культур ті ін.), морально-етичні (гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної й психологічної культури та ін.), науково-педагогічні (науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, здатність до наукового пошуку та ін.), індивідуально-психологічні (високий рівень соціального сприйняття й самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість та ін.), професійно-педагогічні

(адекватне сприйняття студента й безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм та ін.) [111].

Викладач сучасного вищого закладу освіти, як зазначає Т. Ситник, залучає до своїх фахових особливостей більш широкі особистісні якості. Дослідники відносять до них загальногромадянський риси, такі як широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань, громадянська активність і цілеспрямованість, морально-етичні якості: гуманізм, чесність і порядність у взаєминах з людьми. Важливими є також науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість, професійна працездатність, активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук [406; 537].

Виходячи з вищенаведеного тлумачення, викладачем вищої школи вважаємо особу, яка є педагогічним (науково-педагогічним) працівником, самозайнятою особою (крім осіб, яким така форма викладацької діяльності заборонена законом) або іншою фізичною особою, яка здійснює викладацьку діяльність на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору.

О. Щербак подає таке визначення поняття «викладач» як «фахівець із необхідною вищою фаховою і психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює педагогічну, навчально-виховну та організаційно-методичну роботу у професійно-технічних навчальних закладах, вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації. Викладач – штатна посада у професійно-технічних навчальних закладах та вищих навчальних закладах» [184, с. 91].

Доречним вважаємо розглянути особливості педагогічної професії. Як відомо, на шляху розвитку інформаційного суспільства якісна освіта стає одним із головних чинників успіху, а педагог є одночасно і об'єктом, і провідником позитивних змін. Педагогічна професія як одна з найбільш масових у сучасному суспільстві є об'єктом особливої уваги та опіки державних органів влади різного рівня. Зазвичай державою визначаються такі критерії допуску до професійної педагогічної діяльності, як наявність у працівника ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (програмою підготовки) та/або відповідність його професійної кваліфікації системі вимог, які зафіксовано у професійному стандарті.

Важливою характеристикою професії викладача є її багатогранність, яка у своїх вищих проявах підіймається до мистецтва. При цьому високий рівень академічних досягнень, продемонстрований здобувачем педагогічного фаху під час навчання у закладі освіти, не гарантує його успішності в професійній діяльності. Освітня кваліфікація педагогічного працівника не є тотожною його професійній кваліфікації. Оцінка діяльності як самого педагога, так й інституцій, що забезпечують його підготовку, має формуватися з об'єктивних та експертних показників, отриманих з різних джерел, зокрема, від основних зацікавлених сторін, представників громади та влади.

Сучасні програми фахової підготовки педагогів містять психолого-педагогічну та практичну її складову, а в багатьох випадках предметної спеціальності включають методику викладання, навчання використанню інформаційно-комунікаційних та цифрових технологій тощо.

На континуумі підготовки педагогічного працівника впродовж життя виділяють три основні етапи: відправну формальну освіту; початок професійної діяльності - педагогічну інтернатуру, яка має супроводжуватися комплексом спеціальних заходів сприяння входженню працівника в професію та безперервний професійний розвиток. Загалом, підготовка педагогічного працівника має відповідати суспільним запитам, сформульованим у професійних стандартах та стандартах освіти, враховувати світові тенденції та рекомендації впливових міжнародних організацій щодо підготовки педагогів.

Загальновизнаними є такі перешкоди на шляху до створення якісної системи підготовки та професійного розвитку педагогів, як розпорошення відповідальності між різними інституціями за різні етапи становлення й професійного розвитку педагога; проблеми поєднання у програмі підготовки опанування обраної предметної спеціальності з аспектами її викладання, а також урахування міждисциплінарних зв'язків; недостатня обізнаність педагога з методами дослідницької діяльності на рівні свого робочого місця або відсутність усвідомлення її необхідності; недостатня розвиненість системи розподілу специфічних ролей між членами педагогічного колективу [376].

Суттєвою ознакою сучасності є зміна ролі сучасного викладача, що зумовлено умовами соціального середовища та вимогами часу. Знання передає вже не тільки педагог, а й Інтернет, нейромережі, великі данні, цифрове середовище, залученість людей до створення інформації тощо. Виклики часу формують вимоги до викладача як до фасілітатора та медіатора, який не генерує знання, а генерує систему валідації знань.

Отже, викладач вищої школи – це фахівець із відповідною вищою фаховою і психолого-педагогічною підготовкою, який здійснює викладацьку діяльність, педагогічну, навчально-виховну, наукову та організаційно-методичну роботу у закладах вищої освіти різних рівнів акредитації на основі відповідного трудового або цивільно-правового договору.

Переходимо до розкриття змісту поняття «розвиток», яке є одним з ключових у нашому дослідженні. Перш ніж зробити аналіз складових процесу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, є необхідність у контексті гуманістичної орієнтації сучасної освітньої системи прийняти позицію стосовно змісту поняття «розвиток».

Натомість Г. Костюк визначав розвиток як безперервний процес, що виявляється у кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не

зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку і зникнення старих [261].

Професійна підготовка включає поглиблене засвоєння наукових основ і технології обраного виду праці, *розвиток* спеціальних практичних навичок і вмінь, формування особистісних якостей, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Так, Т. Десятов вбачає відмінність між професійною освітою та професійною підготовкою у тому, що «професійна підготовка не супроводжується підвищенням загальноосвітнього рівня учнів, а здійснюється в цілях навчання виконанню певного виду роботи» [157; 158].

Професійна освіта, на думку Т. Десятова, – це процес і результат оволодіння певним рівнем знань, умінь та навичок, норм і цінностей з конкретної професії з одночасним формуванням загальної культури особистості. Поняття «професійної освіти» також тлумачиться як оволодіння студентами певною сукупністю знань про соціально-економічні та психологічні особливості різних професій та про умови правильного вибору певної з них [157.].

Розглянемо тепер зміст поняття «професійне становлення». Процес становлення вважається складовою процесу розвитку. Так, А. Ткаченко зазначає, що категорія «розвиток» одночасно вміщує в собі три процеси: становлення, формування та перетворення. Науковець визначає становлення, як перехід від одного певного стану – до іншого, більш високого рівня та єдність вже здійсненого і потенційно можливого [586].

У контексті нашого дослідження важливою є думка Н. Волянюк, яка розглядає професійне становлення як «динамічний багаторівневий процес формування комплексу професійно важливих якостей», а дії спеціаліста – як «відтворення отриманих умінь та засобів виконання діяльності в певних ситуаціях». Вона вважає, що становлення – це переважно результат генезису і формування [97; 980].

Професійне становлення педагога визначається, як процес перетворення сформованих професійних якостей, етап розвитку професійної культури, на якому професійні якості вже сформувалися, але професійна діяльність не набула остаточної форми, форму відображення у свідомості педагога власного об'єктивно-реального розвитку особистісних професійних якостей та рух до розв'язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, уміннями та навичками професійної діяльності і відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку та майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного Я: Я-студент, що опановує професію, і Я-фахівець [223; 238; 240].

Л. Щербатюк визначає професійне становлення фахівця як систему методів задоволення професійних потреб і як тривалий індивідуальний процес, пов'язаний із процесами формування особистості. Він виділяє такі аспекти професійного становлення, як:

- філософський, відповідно до якого професійне становлення фахівця розглядається залежним і взаємопов'язаним із законами та категоріями діалектики;
- історичний, який розглядає професійне становлення як історичний процес в безперервності та дискретності;
- соціологічний, предметом якого є залежність професійного становлення фахівця від соціальних чинників;
- психологічний, що включає вивчення особистісних чинників у професійному становленні;
- фізіологічний, який розглядає взаємозв'язок розвитку систем організму з професійним становленням;
- педагогічний, який передбачає вивчення впливу педагогічних засобів і методів, форм на процес професійного становлення [685; 686].

Таким чином, професійне становлення майбутнього викладача психології як педагога вищої школи будемо розглядати як цілеспрямований, багаторівневий і динамічний процес та результат розвитку його педагогічної компетентності, яку ми розглядаємо як складову професіоналізму, професійної суб'єктності та готовності до ефективної праці. У цьому контексті педагогічна компетентність виступає не сукупністю окремих компетенцій чи професійних якостей, а відкритою інтегративною системою, що забезпечує здатність майбутнього викладача психології до професійної адаптації, рефлексивного саморозвитку, педагогічної взаємодії, науково-педагогічної діяльності та відтворення психологічно безпечного освітнього середовища.

Отже, проведений аналіз базових понять дозволив сформулювати загальне предметне поле дослідження та визначити його методологічні орієнтири. Розкриття змісту понять «освіта», «освіта під час війни», «освітні трансформації», «педагогічна освіта», «компетентнісна освіта», «компетентнісний підхід в освіті», «педагогічний працівник», «педагог», «професійна кваліфікація педагогічного працівника», «викладач вищої школи», «розвиток» і «професійне становлення» дозволило не лише окреслити понятійно-категоріальні межі дослідження, а й виявити ті соціальні, освітні та професійні трансформації, які зумовлюють необхідність переосмислення підходів до підготовки майбутніх викладачів психології в магістратурі.

1.1.2. Поняття, що відображають особливості розвитку педагогічної компетентності у майбутніх психологів

До другої групи наукового тезаурусу дослідження поняття, у яких відображено особливості розвитку педагогічної компетентності у майбутніх психологів, а саме: «компетентність», «компетенція», «освітня компетенція», «компетентний педагог», «професіоналізм викладача», «професійна компетентність викладача», «психологічна компетентність викладача», «педагогічна компетентність викладача».

Проблематика компетентності посідає одне з центральних місць у сучасній педагогіці вищої школи та має тривалу історію наукового осмислення. Водночас аналіз розвитку компетентнісного підходу свідчить про його суттєву еволюцію: від трактування компетентності як сукупності професійних знань, умінь і навичок - до розуміння її як інтегративної, відкритої та динамічної характеристики професійної суб'єктності викладача. У науковому дискурсі становлення компетентнісного підходу пов'язують із другою половиною ХХ століття, коли в західній освітній теорії починають формуватися нові уявлення про результати професійної підготовки фахівця. Перший етап розвитку компетентнісного підходу (1960-1970 рр.) характеризувався введенням у науковий обіг понять «компетенція» та «компетентність», а також формуванням передумов для їх подальшого розмежування [789].

На цьому етапі компетентність переважно пов'язувалася зі здатністю особистості ефективно виконувати професійні функції відповідно до визначених вимог діяльності. Однак уже тоді закладалися підвалини для подальшого переосмислення компетентності як більш складного й багатовимірного феномена, що не зводиться лише до володіння знаннями чи окремими професійними діями.

Другий етап розвитку компетентнісного підходу (1970-1990 рр.) пов'язаний із суттєвим розширенням змісту поняття «компетентність». Значний вплив на розвиток цього напрямку здійснили праці Дж. Равена, у яких компетентність розглядалася як багатокомпонентне утворення, що охоплює не лише когнітивні характеристики, а й мотиваційні, емоційні, поведінкові та адаптивні компоненти професійної діяльності [51]. Важливо, що в межах такого підходу ефективність професійної діяльності починає пов'язуватися не лише з обсягом засвоєних знань, а зі здатністю особистості діяти в складних, змінних і непередбачуваних ситуаціях.

Саме цей період став підґрунтям для формування інтегративного бачення професійної компетентності, яке в подальшому отримало розвиток у психологічних, педагогічних та акмеологічних дослідженнях. У межах акмеологічного напрямку професійна компетентність починає трактуватися як

складна система професійного розвитку особистості, що включає рефлексивний, соціально-перцептивний, аутопсихологічний, комунікативний та інші компоненти [32]. Такий підхід суттєво розширив розуміння професійної компетентності, наблизивши його до сучасного трактування професійної суб'єктності.

Третій етап розвитку компетентнісного підходу (з 1990-х рр. до сьогодні) характеризується переходом від функціонально-діяльнісного розуміння компетентності до її системно-особистісного та суб'єктно-рефлексивного осмислення. У цей період професійна компетентність дедалі розглядається як інтегрована характеристика професійної суб'єктності викладача, що охоплює не лише знання й уміння, а професійне мислення, цінності, професійну позицію, здатність до рефлексії, саморозвитку та адаптації [170; 681].

У контексті уточнення базових понять дослідження важливе значення має позиція С. Сисоєвої, яка розглядає компетентність не як механічну суму знань, умінь і навичок, а як інтегровану особистісну характеристику суб'єкта діяльності. Аналізуючи дискусійні аспекти наукового тезаурусу компетентнісного підходу, дослідниця наголошує на тому, що компетентність має не лише статичний, а й динамічний вимір: з одного боку, вона відображає наявний рівень сформованості знань, умінь, якостей і досвіду особи, а з іншого - виявляється у здатності діяти в різних професійних ситуаціях, виконувати функції, набувати досвіду особистісної і професійної поведінки, розвиватися у практичній діяльності та впродовж життя [517]. Такий підхід принципово важливий для осмислення педагогічної компетентності викладача психології, оскільки дозволяє розглядати її не як раз і назавжди сформований результат навчання, а як відкриту особистісно-професійну систему, що формується у процесі магістерської підготовки й набуває подальшого розвитку у формальній, неформальній та інформальній освіті, педагогічній практиці, науково-дослідницькій діяльності, професійній рефлексії та неперервному професійному саморозвитку.

Сучасні освітні та цивілізаційні трансформації показують, що компетентність не може розглядатися як статичний набір професійних характеристик. Цифровізація освіти, пандемічний досвід, воєнні виклики, зростання невизначеності професійного середовища та зміна ролей викладача суттєво трансформують саму структуру професійної компетентності. У зв'язку з цим у міжнародному науковому дискурсі дедалі більшого поширення набувають концепти *teacher agency*, *adaptive expertise*, *reflective practitioner*, *resilience in higher education*, *self-regulated professional development*, які акцентують увагу на здатності фахівця діяти в умовах постійних змін, професійної невизначеності та кризових трансформацій.

Особливої актуальності це набуває щодо викладача психології, професійна діяльність якого поєднує педагогічний, психологічний, комунікативний, психоемоційний і рефлексивний виміри. Саме тому структура його педагогічної компетентності не може бути зведена до традиційної моделі професійної підготовки викладача закладу вищої освіти, а потребує окремого теоретико-методологічного обґрунтування.

Отже, компетентність доцільно розглядати не лише як результат професійної підготовки та навчання особистості, а як відкриту динамічну характеристику професійної суб'єктності викладача, що формується в процесі професійного й особистісного саморозвитку, рефлексії, самоорганізації, адаптивної взаємодії та узагальнення діяльнісного досвіду. У такому розумінні компетентність постає не стільки як сукупність засвоєних компетенцій, скільки як форма професійної суб'єктності, що забезпечує здатність особистості ефективно діяти, адаптуватися й професійно самореалізовуватися в умовах сучасних освітніх трансформацій, цифровізації та суспільної невизначеності. І сьогодні поняття «компетентність» викликає багато дискусійних моментів у науковому світі, на що вказує, С. Сисоєва. Вона наголошує, що введення у вітчизняний науковий простір англійського слова «competence» викликало у свій час багато дискусій щодо різниці понять «компетентність» і «компетенція», їх змістового наповнення та ієрархічної підпорядкованості [517].

У перекладі з англійської «компетентність» – це сукупність компетенцій, наявність знань та досвіду для ефективної діяльності у певній галузі. Водночас, аналіз наукової літератури із даного проблемного питання дозволяє виділити ще кілька підходів у визначенні поняття компетентності [96; 850]. Компетентність інтерпретують, по-перше, як здатність, здібність; по-друге, як сукупність досвіду; по-третє, як набір умінь, навичок; по-четверте, як єдність психічних властивостей; по-п'яте, як ефективну модель дії. Ми, як і більшість науковців, погоджуємось з думкою, що компетентність представляє собою не лише комплекс знань, сукупність вмінь та навичок, а й уміння застосовувати отримані теоретичні знання у практиці.

Сучасні закордонні дослідники розглядають компетентність як здатність до вирішення завдань і готовність до своєї професійної ролі у тій чи іншій галузі. Відтак, професійну компетентність можна розглядати у двох аспектах: як здатність до вирішення завдань та готовність до своєї професійної ролі, і як характеристику особистості фахівця [830; 860; 951; 989; 990].

Звернемося до визначення, що закріплене на законодавчому рівні нашої держави. Відповідно закону України «Про вищу освіту», компетентність - динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та

подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [198].

У Національній рамці кваліфікацій (із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 509 від 12.06.2019 р.) [382] та Законі України «Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти» № 392-IX від 18.12.2019 (зі змінами) подається схоже тлумачення поняття «компетентність» як динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність; «інтегральна компетентність» як узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо результатів навчання та/або професійної діяльності; кваліфікація, яка визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом, стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання); кваліфікаційний рівень як структурна одиниця Національної рамки кваліфікацій, що визначається певною сукупністю компетентностей (результатів навчання), які є характерними для кваліфікацій відповідного рівня [450].

Згідно з «Національною рамкою кваліфікацій та Порядком розроблення і подальшого супроводження Національної системи кваліфікацій» (2011) під компетенцією розуміють здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного та особистісного розвитку; а під компетентністю – здатність особи, зокрема її знання, навички та вміння належним чином виконувати роботу [382].

Отже, у документах, прийнятих на держаному рівні, компетентність визначається як динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначає здатність спеціаліста успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність [382]. І. Зязюн визначає компетентність як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах [83; 211].

Варто зазначити, що визнана уповноваженим суб'єктом та засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання) визначається законом України «Про освіту» як «кваліфікація»(2014) [198].

Аналіз наукових джерел свідчить про наявність двох провідних підходів до трактування поняття «компетентність» - особистісного та діяльнісного. У межах особистісного підходу компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що охоплює систему цінностей, мотивів, установок, професійно значущих якостей та індивідуальних ресурсів, які забезпечують

ефективне виконання професійної діяльності. Діяльнісний підхід акцентує увагу на здатності особистості успішно діяти в конкретних професійних ситуаціях, застосовуючи набуті знання, уміння та досвід для розв'язання практичних завдань.

Вивчення європейських наукових підходів до визначення компетентності педагога дає підстави констатувати поступовий перехід від вузького розуміння компетентності як сукупності знань і вмінь до її трактування як багатовимірного інтегративного утворення. Компетентність розглядається як сукупність знань, розумінь та вмінь, рівень сформованості яких може бути продемонстрований педагогом на різних етапах його професійного розвитку [703]. Компетентність визначається як здатність особистості відповідати складним професійним вимогам шляхом мобілізації когнітивних, практичних, соціальних і особистісних ресурсів, включаючи знання, уміння, ціннісні орієнтації, мотивацію та емоційно-вольові характеристики [726]. Компетентність є результатом інтеграції знань, умінь, ставлень, цінностей та особистісних якостей, що забезпечують здатність педагога здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог конкретної освітньої ситуації та постійно вдосконалювати її в процесі професійного становлення [47; 254; 255; 413; 520; 547].

Компетентності представляють собою динамічне поєднання знань, розумінь, навичок, умінь та здатностей. Компетентності формуються при вивченні різних навчальних дисциплін і оцінюються на різних етапах. Сучасні освітні програми мають на меті досягнення кінцевого результату навчання, який виявляється як розвиток ключових компетентностей. Такий погляд на компетентності дає освітній Європейський проєкт «TUNING» (Tuning Educational Structures in Europe). Зокрема, у Проєкті вказано, що їхнє набуття пов'язане з формуванням і розвитком «знань та розуміння змісту ключових професійних понять (теоретичне знання академічної сфери, здатність знати та розуміти), знань, як діяти (практичне й оперативне застосування знань у конкретних ситуаціях), знань, як бути (цінності, як невід'ємна частина способу співбуття з іншими людьми)» [457].

У сучасному міжнародному освітньому дискурсі компетентнісний підхід розглядається як один із ключових методологічних орієнтирів розвитку системи вищої освіти, професійної підготовки та безперервного професійного розвитку фахівця. У документах Ради Європи та Європейської Комісії (2018; 2020) ключові компетентності визначаються як базові умови успішної професійної, соціальної та громадянської самореалізації особистості впродовж життя. Зокрема, серед найбільш значущих для сучасного педагога виокремлюються соціальна, комунікативна, міжкультурна, інформаційно-цифрова та навчальна компетентності, пов'язані зі здатністю до ефективної взаємодії, міжкультурного

діалогу, використання цифрових технологій, демократичної участі та безперервного професійного розвитку [712; 784].

Особливо важливим у контексті сучасних освітніх трансформацій є те, що зазначені компетентності вже не розглядаються ізольовано як окремі професійні характеристики. У сучасному європейському дискурсі вони дедалі більше трактуються як взаємопов'язані складники професійної адаптивності та професійної суб'єктності фахівця, здатного ефективно діяти в умовах цифровізації, соціальної нестабільності, міжкультурної взаємодії та постійних змін професійного середовища.

Подібна тенденція простежується і в українських психолого-педагогічних дослідженнях, у яких ключові компетентності пов'язуються не лише з професійною підготовкою особистості, а із забезпеченням її здатності до саморозвитку, соціальної взаємодії, критичного мислення, інформаційної культури, громадянської відповідальності та безперервного навчання [146]. У цьому контексті особливого значення набуває компетентність «уміння вчитися», яка фактично виступає підґрунтям професійної мобільності, самоорганізації та self-regulated professional development упродовж життя.

У межах сучасного психолого-педагогічного дискурсу поняття «компетентність» доцільно трактувати не лише як загальну здатність особистості, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих у процесі навчання, а як відкриту динамічну характеристику професійної суб'єктності викладача, яка забезпечує його здатність:

- адаптуватися до змін професійного середовища;
- здійснювати рефлексивне професійне мислення;
- підтримувати ефективну взаємодію з учасниками освітнього середовища;
- самостійно організовувати професійний розвиток;
- діяти в умовах невизначеності, цифровізації та кризових суспільних трансформацій.

У цьому аспекті принципового значення набуває гуманістична концепція освіти, представлена в доповіді Ж. Делора для ЮНЕСКО, де освіта розглядається як процес формування цілісної особистості через чотири фундаментальні виміри: «навчитися пізнавати», «навчитися діяти», «навчитися жити разом» і «навчитися жити» [149; 781]. Концепція Дж. Делора фактично закладає підґрунтя сучасного компетентнісного підходу, оскільки акцентує увагу не лише на професійній кваліфікації, а на здатності особистості ефективно функціонувати в багатоманітних життєвих і професійних ситуаціях, працювати в команді, взаємодіяти з іншими людьми та здійснювати відповідальну професійну діяльність [769].

У зв'язку з цим у межах нашого дослідження педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розглядається не як статичний набір окремих компетенцій, а як багаторівнева інтегративна система професійного мислення, взаємодії, адаптації, рефлексії та професійної саморегуляції, що формується в умовах сучасних освітніх трансформацій і забезпечує здатність до відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Поняття «компетентність» визначається як сукупність здатностей до реалізації свого потенціалу (знань, умінь, досвіду) для успішної творчої діяльності з урахуванням розуміння проблеми, представлення прогнозованих результатів, розкриття причин, що утруднюють діяльність, пропозиції засобів усунення цих причин, здійснення необхідних дій та оцінки прогнозованих результатів. У такому тлумаченні компетентності на перше місце ставиться не інформованість студента, а вміння вирішувати проблеми [485].

С. Сисоева звертає увагу на те, що «компетентність» і «компетенція» є ключовими поняттями компетентісно зорієнтованої вищої освіти, тому виникає питання: який зміст повинні мати ці поняття у вітчизняному науковому просторі, оскільки у документах МОН (2007 р.) і у новому Законі про вищу освіту (2014 р.) вони перекладаються і трактуються по-різному [517, с. 263; 533].

Проблема узгодження вітчизняної педагогічної термінології й науки загалом із компетентісним підходом в освіті полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною й зрозумілою тріадою “знання – уміння – навички”, з якої випливає ціла низка категорій і понять. При цьому зміст поняття «компетенція» також закономірно виходить зі співвідношення знань, умінь і навичок у певній галузі професійної діяльності. Такий науковий підхід є прийнятним, але не єдиним, про що свідчать зарубіжні наукові дослідження [811; 817; 827; 833].

У загальному психолого-педагогічному визначенні «компетентність» розуміється як здатність фахівця розумітися у певній життєвій або професійній сфері на основі відповідного знання, досвіду та здібностей, як особистісна властивість, що дозволяє людині обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. Поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо. Іншими словами, компетентність завжди особистісно забарвлена якостями конкретної людини від значеннєвих і світоглядних (навіщо мені дана компетентність) до рефлексивно-оцінних (наскільки успішно я реалізую дану компетентність у житті).

Отже, компетентність у широкому сенсі розуміється як ступінь соціальної й психологічної зрілості людини, що передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, її психологічну готовність до певного виду діяльності, що дозволяє індивіду успішно функціонувати в суспільстві та інтегруватися в нього.

У вузькому сенсі компетентність розглядається в якості діяльнісної характеристики, як міра інтегрованості людини в діяльності [99]. У сучасній педагогічній науці поняття «компетентність» характеризується значною багатозначністю та міждисциплінарністю, що зумовлено еволюцією самого компетентнісного підходу й трансформацією уявлень про результати професійної підготовки фахівця.

Так, у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях компетентність розглядається як інтелектуально й особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях, цінностях, досвіді та здатності ефективно реалізовувати їх у практичній діяльності [100; 152].

У міжнародному професійному дискурсі компетентність також трактується значно ширше, ніж просто результат засвоєння знань або професійних умінь. Зокрема, Ліцензований інститут управління персоналом та кадрового розвитку Великої Британії (Chartered Institute of Personnel and Development – CIPD) визначає competence та competences як комплексні характеристики, що охоплюють не лише результати професійної діяльності, а й поведінкові, мотиваційні та особистісні ресурси, необхідні для ефективного виконання професійних функцій [726; 868].

Подібна тенденція простежується і в рекомендаціях Ради Європи та міжнародної програми DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), де компетентність розглядається як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти в різних життєвих ситуаціях та ефективно виконувати складні професійні завдання [765]. При цьому наголошується, що компетентність інтегрує когнітивні компоненти, практичні навички, цінності, емоційні установки, поведінкові моделі та здатність мобілізувати їх для активної професійної дії. У такому підході компетентність уже не зводиться до професійної кваліфікації, а набуває ознак відкритої системи професійної адаптації й професійного мислення.

У сучасних європейських підходах до проектування освітніх програм компетентність також трактується як інтегрований результат особистісного й професійного розвитку здобувача освіти. Зокрема, у Методичних рекомендаціях щодо розроблення профілів освітніх програм компетентності визначаються як якості, здібності та потенціал, сформовані в процесі навчання та такі, що належать самій особистості фахівця [343].

У психолого-педагогічному дискурсі професійна компетентність дедалі частіше розглядається як багаторівневе інтегративне утворення особистості. Так, О. Дубасенюк визначає компетентність як системно-структурне багаторівневе особистісно-діяльнісне утворення, що забезпечує здатність фахівця ефективно вирішувати професійні завдання в типових і нестандартних ситуаціях та виступає важливою умовою професіоналізму й професійного розвитку особистості [170].

У такому розумінні компетентність постає не лише результатом професійної підготовки, а формою професійної суб'єктності, що визначає здатність особистості до професійного саморозвитку, адаптивності та відповідальної професійної дії. Особливої актуальності це набуває щодо викладача психології, професійна діяльність якого поєднує педагогічний, психологічний, комунікативний, рефлексивний та психоемоційний виміри. Тому педагогічна компетентність викладача психології не може розглядатися виключно як сукупність професійних компетенцій, а потребує осмислення як багаторівневої характеристики професійного мислення, взаємодії, адаптації, психологічної стійкості та здатності підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище.

С. Сисоєва вказує, що компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи [517].

Саме тому вчена вважає, що визначення вищої освіти у новому Законі як сукупності компетентностей не є коректним, а вища освіта повинна розглядатися, з одного боку, як процес навчання у вищій школі, а, з іншого, як результат навчання на певному освітньо-кваліфікаційному рівні. Також, як ствержує С. Сисоєва, фахівець як компетентна особа є капіталом і тільки через нього можна використати його капітал (сформовані компетенції). У цьому й криється принципова різниця між компетенцією і компетентністю [533]. У результаті аналізу особливостей терміну «компетентність» різними авторами, ми трактуватимемо компетентність як узагальнююче поняття, що відображає процес розвитку та реалізації набутих компетенцій у ході практичної діяльності фахівця. При цьому зазначимо, що компетенції, - це вміння та навички використовувати здобуті теоретичним шляхом знання у практичній діяльності, вміння планувати роботу на перспективу та прогнозувати соціально очікуваний результат у відповідній галузі знань.

Якщо врахувати всі вищенаведені визначення терміну «компетентність», то можна зробити висновок, що компетентність є інтегративним системно-структурним утворенням особистості, яке інтегрує в собі знання, уміння, навички, потенціали, досвід і особистісні якості індивіда, необхідні для успішної соціалізації, виконання професійної та/або навчальної діяльності, і є складовою професіоналізму фахівця.

Щодо поняття «компетенція», то варто зазначити, що «компетенція» і «компетентність» різними авторами визначаються по-різному, але часто згадуються як тісно пов'язані між собою. Компетенція, в найширшому сенсі слова, - це знання і досвід в тій чи іншій області, «компетенція - здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній галузі» [635].

Відносно компетентності немає такого загального розуміння, з нею пов'язують здатності, особистісні якості, можливості особистості. Отже, компетенція – це те, що значною мірою визначається професією, а компетентність – це те, що формується в особистості у результаті освоєння професії.

Тож, як бачимо, у науковому вжитку поруч із поняттям „компетентність” використовується й поняття „компетенція”, які або набувають синонімічного значення, або розходяться змістовно (що закладено у 60-х рр. XX ст) з огляду на їх синонімічність в англійській мові. Це створює певну плутанину у зв'язку з їх непослідовним використанням (вкладання в поняття „компетенції” функційного (competence), але вживання у поведінковому значенні – competencies, а також – competency щодо професійних компетенцій, або поглядом на другий термін як синонім та ін. Тотожності ці поняття набувають з огляду на практичну спрямованість компетенцій [75].

Як зазначає Ю. Шапран, нині у педагогічній науці немає єдиної думки стосовно розмежування понять «компетентності» та «компетенції» [658]. Автор вбачає кілька основних питань, що виникають у зв'язку з необхідністю такого розмежування: питання класифікації ключових компетентностей; специфіка латинських термінів та їх перекладу; визначення компетентності як підсумовуючого показника професійної підготовки. «Словник іншомовних слів» (2000 р.) визначає компетентність як обізнаність, авторитетність, а компетенцію – як коло повноважень [546, с. 218.].

Польські дослідники окреслюють компетентність як «справність, змістову підготовленість, знання в певній галузі, вміння розв'язувати проблеми, пов'язані з конкретною професією» [838]. Натомість компетенцію польські наукові джерела представляють як «поєднання трьох атрибутів – знань, умінь і поведінки». Вони характеризують кожну особу як «справну, успішну, відповідну до якісних очікувань, до реалізації поставлених завдань» [837].

Щодо компетентності педагогічних працівників, то варто зауважити, що в науковій літературі найчастіше її зміст представляють у вигляді поєднання змістової, дидактично-методичної та виховної компетенцій [948].

Натомість, якщо йдеться про майбутніх учителів та інших педагогічних працівників, необхідно взяти до уваги матеріали дослідження В. Стрийковського, який пропонує вважати компетентним такого фахівця, який оволодів певним

обсягом знань, здатністю передавати ці знання, вмінням керувати класом здобувачів освіти, оцінювати навчальні досягнення учнів та постійно саморозвиватися у своїй професії [948].

При цьому науковець значну увагу приділяє психолого-педагогічній компетентності викладача, що є суттєвим для аналізу професійної компетентності. Перш ніж назвати педагога компетентним, нам необхідно визначити, яким професійним вимогам він має відповідати та які критерії для цього використовувати. Так, О. Бондарчук [59], визначає компетентність як здатність особи виконувати певну діяльність відповідно до професійних стандартів, що представлені у межах певної сфери діяльності.

Отже, на основі вищезазначеного, можемо стверджувати, що відбувається зближення понять «компетентність» і «кваліфікація», тому виникає новий підхід до визначення компетентності – функціонально-кваліфікаційний. У сучасних наукових працях, в основу яких покладено роботу над поняттям «компетентності», ця характеристика особистості розглядається з різних позицій.

Як системне явище, що поєднує в собі окремі елементи особистісних, інструментальних та предметних здібностей, розглядали компетентність Т. Надвинична та О. Шаюк [374]. О. Спірін [559] вважає компетентність узагальненою характеристикою людини, яка володіє певним обсягом знань та навичок, має належний рівень досвіду, що забезпечує ефективне виконання зазначеної діяльності, розв'язання окреслених завдань та отримання певного рівня досягнень в обраній професії.

Актуальною в контексті нашого дослідження є обґрунтована теорія О. Безпалько [32], що містить положення про цикл розвитку компетентності. На думку автора, компетентність необхідно розглядати у взаємозалежності з поняттям усвідомлення цієї ж компетентності. Теорія базується на твердженні, що будь-який процес набуття нових знань та вмінь розпочинається з неусвідомленої некомпетентності. Наприклад, спеціаліст вважає, що негативні наслідки, які виникли в результаті його діяльності, залежать від категорії людей, з якими йому доводиться працювати.

За цих умов має відбутися певна подія (позитивний досвід іншого фахівця), яка допоможе спеціалісту зрозуміти наявну ситуацію. Завдячуючи ситуації, фахівець розуміє, що його знань недостатньо або у них є прогалини і він має докласти всіх зусиль, щоб зрозуміти, в чому полягала його помилка, тобто він усвідомлює свою некомпетентність. Проте, використовуючи методи самоосвіти, пройшовши курси перепідготовки чи підвищення фахової майстерності, спеціаліст набуває усвідомленої компетентності. У результаті сформованості знань, умінь та навичок для певної діяльності, спеціаліст виконує її автоматично і його компетентність переходить у стан неусвідомленої. Багато

освітніх програм неусвідомлену компетентність вважають остаточною точкою в розвитку набутих навичок [32].

Проте О. Безпалько зазначає, що компетентність розвивається виткоподібно, оскільки через певний проміжок часу поряд зі спеціалістом з'являються нові фахівці, які мають вищий рівень компетентності. У зв'язку з цим фахівець знову потрапляє в зону неусвідомленої некомпетентності. Проте зміни можуть відбутися поступово і він непомітно із зони неусвідомленої компетентності перейде у зону неусвідомленої некомпетентності. Таким чином, відбувається трансформація, перетворення спеціаліста. І для того, щоб освітній процес дав результат, знання, здобуті у процесі навчання, мають бути засвоєні, усвідомлені та узгоджені з установками та поглядами педагога [32].

Ми погоджуємося з думкою О. Грибанової, яка у результаті здійсненого нею аналізу визначень поняття «компетентність», стверджує, що родовими ознаками цього поняття є такі категорії, як: здатність, інтегративна/інтегральна якість, інтегративне утворення, готовність, інтегративна характеристика людини, володіння компетенцією [128].

Варто також зазначити, що Т. Хлебнікова, зокрема, вважає, що компетентності можна розвивати, а компетенції – ні [627]. Ю. Татур дає таке визначення компетентності: «Компетентність спеціаліста з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення і здатності (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності в професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значущість і особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення» [254, с. 18].

Отже, компетентність є готовністю та здатністю людини діяти в будь-якій сфері. Вона передбачає володіння відповідною компетенцією, яка включає особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентнісна в окремій галузі людина володіє певними знаннями та здібностями, які дозволяють їй обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. Важливим при цьому є не протиставляти компетентність знанням або умінням, оскільки перше поняття більш широке, ніж поняття “знання” або “уміння”.

Як свідчать наукові дослідження цього досвіду, компетентність передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок. Українська освіта починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Так, після підписання Болонської декларації з'явилися нові інструменти й ініціативи, що сприяють реалізації цілей формування загального європейського простору вищої освіти, причому як наднаціональні, так і національні й інституціональні [216].

У вирішенні проблем освіти, на думку С. Сисоевої, доцільно звернути увагу на перший зміст поняття «компетенція». І якщо навіть ми говоримо про компетенції особистості, як коло її повноважень, то при цьому розуміється її обізнаність, знання, уміння тощо, оскільки інше тлумачення суперечить змісту поняття «повноваження». Крім того, в освітньому контексті компетенцію не можна розглядати як коло повноважень особи, оскільки вона за змістом не означає «коло прав надане кому-небудь для здійснення чогось», а означає «обізнаність із чим-небудь», що не можна пов'язувати із можливістю (або правом) реалізувати свою обізнаність [533].

Поняття «компетенція» частіше застосовується для позначення освітнього результату, що виражається в підготовленості випускника, у реальному володінні ним методами, засобами діяльності, в можливості впоратися з поставленими завданнями; такої форми поєднання знань, умінь і навичок, яка дозволяє ставити і досягати мету з перетворення навколишнього середовища [576].

Ми погоджуємося з думкою С. Сисоевої, яка підкреслює, що у закладі вищої освіти формується готовність до певного виду професійної діяльності, рівень сформованості якої визначається рівнем сформованості компетенцій та їх видами. Становлення й розвиток професійної компетентності фахівця відбувається тільки у процесі професійної діяльності. Саме тому результати навчання у сучасних освітніх програмах, мають описувати рівень або ступінь сформованості компетенцій [517].

Логіка наукового дослідження зумовлює необхідність звернення до поняття «освітня компетенція», яке є змістовно близьким до поняття «компетентність», проте не тотожним йому. Розмежування цих понять має принципове значення для коректного визначення предмета дослідження та побудови цілісного понятійно-категоріального апарату. У сучасній педагогічній науці саме недостатня диференціація понять «компетенція» і «компетентність» нерідко призводить до методологічної невизначеності та суперечностей під час дослідження результатів професійної підготовки.

Відповідно до розподілу змісту освіти на метапредметний, міжпредметний та предметний рівні, у науковій літературі виокремлюється трирівнева ієрархія компетенцій: ключові компетенції, які належать до метапредметного змісту освіти; загальнопредметні компетенції, що охоплюють певні освітні галузі та групи навчальних дисциплін; а також предметні компетенції, які конкретизуються в межах окремих навчальних предметів і професійних сфер діяльності. Такий підхід відображає логіку поступового ускладнення та конкретизації вимог до освітньої підготовки особистості [2; 15; 117; 423].

У цьому контексті освітня компетенція розглядається як нормативно визначена вимога до результатів освітньої підготовки, що характеризується сукупністю взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, досвіду діяльності,

ціннісних орієнтацій та способів дії, необхідних для успішного виконання певних навчальних або професійних завдань. Фактично компетенція задає орієнтир, модель або очікуваний результат підготовки, який має бути досягнутий у процесі освіти.

На відміну від компетенції, компетентність відображає вже реальну здатність особистості ефективно використовувати набуті знання, вміння, досвід і особистісні ресурси у практичній діяльності. Тобто компетенція характеризує вимоги до підготовки, тоді як компетентність відображає результат їх особистісного засвоєння, інтеграції та практичної реалізації.

Для нашого дослідження таке розмежування має особливе значення, оскільки об'єктом аналізу виступають не окремі освітні компетенції майбутнього викладача психології, визначені стандартами вищої освіти, а педагогічна компетентність як інтегральний результат їхнього засвоєння, професійного розвитку та практичної діяльності.

Оскільки предметне поле нашого дослідження пов'язане з розвитком педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, важливим є звернення до змісту поняття «компетентний педагог». Аналіз цього поняття дозволяє простежити еволюцію уявлень про результати професійної підготовки педагога та визначити ті характеристики, які в сучасних умовах вважаються ознаками його професійної ефективності.

Актуальності проблема визначення поняття «компетентний педагог» набула у Великій Британії в останній чверті XX століття в контексті реформування системи підготовки педагогічних кадрів та впровадження механізмів забезпечення якості освіти. У центрі уваги дослідників опинилися питання професійних характеристик педагога, які забезпечують високу результативність освітнього процесу, здатність до професійного розвитку, ефективної взаємодії зі здобувачами освіти та успішної адаптивної діяльності в умовах суспільних змін.

Для позначення такого педагога в англomовній педагогічній літературі використовуються терміни «*competent teacher*», «*skilful teacher*», «*quality teacher*», «*effective teacher*», «*efficient teacher*», які акцентують різні аспекти професійної діяльності, проте об'єднані спільною ідеєю високого рівня професійної компетентності педагога (Brandt et al.; Hustler & McIntyre; Aspbury-Miyanishi; Yusuf; Авшенюк та ін.; Cochran-Smith; Pendergast et al.) [254; 716; 733; 754; 817; 903; 973]. При цьому сучасні дослідження демонструють поступове зміщення акцентів від оцінювання окремих професійних умінь і результативності діяльності до аналізу здатності педагога здійснювати професійне судження, рефлексію, професійне самовдосконалення, адаптацію до змін освітнього середовища та створення умов для розвитку здобувачів освіти.

У сучасному міжнародному дискурсі компетентний педагог розглядається вже не лише як носій певного обсягу професійних знань і навичок, а як активний суб'єкт професійної діяльності, здатний до безперервного професійного розвитку, педагогічної рефлексії, прийняття відповідальних професійних рішень, використання інноваційних та цифрових технологій, ефективної комунікації та адаптації до умов невизначеності. Таким чином, поняття «компетентний педагог» поступово набуває ознак інтегративної професійної характеристики, що поєднує особистісний, діяльнісний, ціннісний та професійний виміри педагогічної діяльності.

Поняття «*професіоналізм викладача (педагога)*» належить до ключових категорій нашого дослідження, оскільки однією з центральних ідей дисертаційної роботи є положення про те, що педагогічна компетентність викладача психології виступає не ізольованою професійною характеристикою, а складовою його професіоналізму як суб'єкта педагогічної діяльності.

У сучасному психолого-педагогічному дискурсі професіоналізм педагога дедалі частіше розглядається не лише як високий рівень професійної підготовленості чи сукупність спеціальних знань і вмінь, а як інтегративна характеристика професійної діяльності особистості, що охоплює професійне мислення, систему цінностей, професійну ідентичність, рефлексивність, здатність до професійного саморозвитку та ефективної діяльності в умовах змінного освітнього середовища.

Аналіз наукових підходів свідчить, що поняття педагогічної компетентності та професіоналізму педагога перебувають у тісному взаємозв'язку. У багатьох дослідженнях педагогічна компетентність фактично розглядається як показник або умова досягнення професіоналізму, що проявляється у здатності викладача ефективно реалізовувати професійну діяльність, здійснювати педагогічну взаємодію, підтримувати професійний розвиток здобувачів освіти та забезпечувати якість освітнього процесу.

У цьому контексті особливого значення набувають підходи, що розглядають професіоналізм як процес безперервного професійного становлення та розвитку особистості. Так, радянські вчені, аналізуючи динаміку професіоналізації фахівця, виокремили декілька рівнів професіоналізму:

- допрофесіоналізм, коли особистість ще не володіє професійними нормами й способами діяльності;
- професіоналізм як етап оволодіння професією, досягнення стабільних результатів професійної діяльності та усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності;
- суперпрофесіоналізм, що характеризується виходом за межі нормативної професійної діяльності та творчим збагаченням професії власним професійним внеском;

- псевдопрофесіоналізм, за якого зовнішня професійна активність поєднується з професійними деформаціями та недостатньою ефективністю діяльності;
- післяпрофесіоналізм, коли професійний досвід трансформується в наставництво, консультування та передачу професійної культури молодшим поколінням фахівців.

Професіоналізм педагога складається з трьох блоків [183]:

- високий рівень педагогічної діяльності, як ефективне виконання різних видів педагогічної діяльності – навчальної, виховної, розвиваючої, діагностичної, колекційної та самоосвітньої;
- гуманістично-орієнтоване педагогічне спілкування, спрямоване на забезпечення співпраці з учасниками навчального процесу;
- зрілість особистості педагога, яка характеризується наявністю професійно значущих рис та якостей, необхідних для забезпечення попередніх блоків.

Іншими словами, по-перше, викладач психології має володіти знаннями, навичками поведінки та професійної діяльності, які свідчать про його фахову психолого-педагогічну підготовленість, навченість і придатність до виконання викладацької діяльності у сфері психології. Все це відображає професіоналізм його як педагога і психолога [466].

По-друге, він має володіти здатністю ефективно організовувати освітній процес, вирішувати професійні завдання та здійснювати педагогічну діяльність. Для того щоб це реалізувати у процесі викладання психології, безумовно, необхідно мати високу професійну підготовку, організаторські здібності, вміння зацікавлювати студентів у освітньому процесі, гнучко реагувати на нові освітні виклики сьогодення та мати науково-педагогічний досвід.

Перейдемо до змістового наповнення таких понять нашого дослідження, як «професійна компетентність викладача (педагога)», «психологічна компетентність викладача» та «педагогічна компетентність викладача», які є близькими, але не тотожними. У сучасній педагогіці існує думка, що поняття *«педагогічна компетентність викладача»* та *«професійна компетентність викладача»* не є різними, і тому іноді описують педагогічну компетентність як професійну компетентність викладача вищої школи, ототожнюючи ці поняття.

Так, М. Головань визначає професійну компетентність викладача закладу вищої освіти як складне інтегративно-динамічне особистісне утворення, яке складається з ієрархічно взаємопов'язаних функціонально-особистісного і структурно-особистісного ресурсів, що виявляються у рівні розвитку основних (когнітивного та діяльнісного) і підтримуючих (мотиваційного, емоційно-вольового та ціннісно-рефлексивного) компонентів, що дозволяють викладачу впевнено реалізовувати посадові функції адекватно ситуації [112].

Він вважає, що «професійна компетентність» - це інтегративне утворення особистості, яке поєднує в собі сукупність знань, умінь, навичок, досвіду і особистісних якостей, які обумовлюють готовність і здатність особистості діяти у складній ситуації та вирішувати професійні завдання з високим ступенем невизначеності; здатність до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до цінності [111].

Нині в науково-педагогічній літературі немає однозначного підходу до визначення поняття «професійна компетентність». У психолого-педагогічній науці поняття «професійна компетентність» розглядається як сукупність знань і умінь, що визначають результативність праці; об'єм навичок виконання завдання; комбінація особистісних якостей і здібностей; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; вектор професіоналізації; єдність теоретичної і практичної готовності до праці та ін. [61].

У професійній освіті розглядається поняття «професійна компетентність», яке використовується для визначення достатнього рівня кваліфікації та професіоналізму фахівця. Міжнародний департамент стандартів для навчання й освіти визначає професійну компетентність як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Тому під професійною компетентністю може розумітися стійка здатність виконувати певний вид діяльності, яка включає такі аспекти: професійна придатність, професійні здібності, професійна мобільність, професійна майстерність, професійне самоствердження та професіоналізм [505, с. 76].

Ю. Сиверин виокремлює поняття *компетентність у сфері професійної діяльності* і визначає його як наявність системи професійних знань, спроможність інтеграції знань у нових ситуаціях, здатність до ефективних розв'язань традиційних і нетрадиційних технічних завдань, спроможність аналізувати технічну документацію, у тому числі складену іноземними мовами, спроможність досліджувати та вдосконалювати об'єкти та засоби зв'язку, здатність до постійного підвищення професійного рівня [505, с. 80].

Аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень свідчить, що в умовах трансформації вищої освіти професійна компетентність педагога дедалі частіше розглядається не лише як здатність ефективно виконувати професійні функції, а як здатність до продуктивної, творчої та відповідальної професійної діяльності. Так, дослідники наголошують, що серед ключових характеристик професійної компетентності сучасного педагога особливого значення набуває продуктивна компетентність, яка пов'язується не лише з умінням здійснювати професійну діяльність, а передусім - зі здатністю створювати власний професійний продукт, приймати професійні рішення, нести відповідальність за їх наслідки, демонструвати готовність до творчості та професійного саморозвитку [504].

У такому трактуванні професійна компетентність виходить за межі нормативно-функціонального підходу, у якому компетентний фахівець ототожнюється переважно з виконавцем професійних завдань відповідно до встановлених стандартів. Натомість сучасний компетентнісний дискурс дедалі більше акцентує увагу на суб'єктному, адаптивному та творчо-трансформаційному характері професійної діяльності педагога.

У цьому контексті важливим є те, що професійна компетентність не зводиться до механічної сукупності окремих компонентів. Знання, уміння, особистісні якості, професійні установки, досвід, рефлексія та адаптивні механізми утворюють цілісну багаторівневу систему, у межах якої окремі складники набувають нового функціонального змісту завдяки їх інтеграції та взаємодії.

Особливої актуальності це набуває щодо професійної діяльності викладача психології, для якого професійна компетентність передбачає не лише здатність до викладання навчального матеріалу, а й рефлексивне професійне мислення, здатність до психологічно безпечної педагогічної взаємодії, адаптивність до кризових і нестандартних ситуацій, професійну стійкість (*resilience*), готовність до діяльності в умовах цифровізації, невизначеності та високого психоемоційного навантаження.

У межах нашого дослідження це дає підстави розглядати професійну компетентність майбутнього викладача психології не як статичний результат професійної підготовки, а як динамічну систему професійного становлення та професійної суб'єктності, що забезпечує здатність не лише ефективно здійснювати професійну діяльність, а й відтворювати професійно компетентне освітнє середовище.

Якщо звернутися до комплексу нормативних документів щодо розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти, затверджених Міністерством освіти і науки України (2014-2022), то там знайдемо таке визначення професійної компетентності: «інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника вищого навчального закладу для виконання діяльності в певних професійних предметних сферах (компетенціях), який визначається необхідним обсягом і рівнем знань та досвіду у певному виді діяльності» [319].

У працях І. Левинської знаходимо, що професійна компетентність – це готовність і здатність цілеспрямовано діяти відповідно до вимог, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оцінювати результати власної діяльності; встановлений формальними кваліфікаційними вимогами, сформований суспільною практикою обсяг знань і вмінь, потрібний для успішного виконання суб'єктом суспільно значущих завдань [298, с. 31].

Професійна компетентність може бути розглянута і в контексті її складових, що зустрічаємо у працях Л. Лавриненко, яка досліджує мотиваційну складову професійної компетентності [287].

У Сполучених Штатах Америки для позначення професійної компетентності використовують аббревіатуру KSAO. Це пояснюється тим, що зміст цього поняття традиційно утворюють знання (knowledge), уміння (skills), здатності (abilities) та інші характеристики (other). Тож, професійною компетентністю позначають важливий аспект працівника, який передбачає ефективну або успішну професійну дію [242].

Професійна компетентність викладача визначається ще й як здатність використовувати всі навчальні можливості навколишнього середовища [254].

Професійна компетентність фахівця визначається Т. Бучинською, як професійно-статутні можливості щодо здійснення людиною її повноважень у професійній діяльності; як широкий набір професійних знань, умінь та навичок, які можна використовувати в різних ситуаціях. Професійна компетентність, на її думку, обов'язково має містити особистісний та соціальний компонент, що визначається активністю особистості до спільної діяльності в команді та реалізації поставленої мети. Професійна компетентність фахівця формується на основі теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та життєвого досвіду, що зумовлює його готовність до здійснення професійних обов'язків та забезпечення високого рівня його самореалізації та конкурентоспроможності. Основними складовими професійної компетентності спеціаліста є низка ключових компетенцій, що забезпечують ефективність праці та конкурентоспроможність фахівців [65].

«Професійна компетентність викладача психології» - це інтегративне утворення особистості, яке поєднує знання, уміння та навички у сфері психології, здатність до їх використання в ході виконання професійних функцій, яка забезпечує ефективне виконання педагогічної діяльності.

Поряд з професійною компетентністю викладача психології знаходиться поняття *«психологічна компетентність викладача»*. Так, О. Полуніна розглядає психологічну компетентність як компонент педагогічної компетентності, що складається з таких складових [73]:

- спеціальна компетентність – знання та сукупний досвід фахівця в межах навчальної дисципліни та спеціальності;
- диференціально-психологічна компетентність – уміння педагога враховувати емоційний стан суб'єктів навчання, виявляти їх нахили та вподобання, вміння налагоджувати контакт у будь-якій ситуації;
- методична компетентність – знання педагогіки та психології, використання різноманітних методів навчання в освітній діяльності;
- аутопсихологічна компетентність – здатність педагога до рефлексії [571].

Визначення психологічної компетентності фахівця як його здатності до самопізнання, самоконтролю, ефективного спілкування і взаємодії з іншими людьми, саморозвитку та самореалізації знаходимо у О. Бакаленко [21].

Е. Панасенко та В. Кучков [414]. розкрили зміст поняття «професійно-психологічна компетентність практичного психолога» як складне особистісне утворення в системі його професійної діяльності, у процесі якої фахівець здатний ефективно взаємодіяти з людьми та виконувати психологічні завдання й розв'язувати проблеми, що виникають. Професійно-психологічна компетентність практичного психолога представлена ними як структурна сукупність елементів (соціально-перцептивний, соціально-психологічний, комунікативний, ауторефлексивний, психолого-педагогічний, здоров'язбережувальний, інформаційно-технологічний, конфліктологічний компоненти професійно-психологічної компетентності), які поєднуються між собою в складі єдиної загальної структури професійно-психологічної компетентності практичного психолога закладу освіти.

О. Рушак визначає психологічну компетентність педагогічних працівників не тільки як теоретико-психологічну обізнаність, а, у першу чергу, як сформовану систему професійних цінностей та навичок професійного спілкування, не тільки як навички педагогічної взаємодії, а і як систему професійного ставлення до студентів [484].

Узагальнення наукових підходів до визначення структури психологічної компетентності педагога дозволяє виокремити низку взаємопов'язаних складових, серед яких найчастіше називають ціннісно-мотиваційний, рефлексивний, організаторський, управлінський, когнітивний, емоційно-вольовий та самоактуалізаційний компоненти [54; 281.]. У сукупності вони відображають як професійно значущі психологічні знання та вміння, так і особистісні характеристики, необхідні для ефективної педагогічної діяльності.

Ціннісно-мотиваційний компонент пов'язаний із професійними мотивами, прагненням до саморозвитку та системою ціннісних орієнтацій педагога. Рефлексивний компонент забезпечує здатність до усвідомлення власної професійної поведінки, аналізу педагогічної взаємодії та вибору адекватних стратегій професійного спілкування. Організаторський і управлінський компоненти відображають уміння планувати, координувати та регулювати освітній процес, приймати професійні рішення та оцінювати їх результати. Когнітивний компонент охоплює систему психологічних знань, необхідних для розуміння закономірностей розвитку особистості та організації ефективної педагогічної взаємодії. Емоційно-вольовий компонент характеризує здатність педагога до емпатії, емоційної саморегуляції та конструктивного використання психологічних знань у професійній діяльності. Самоактуалізаційний компонент

забезпечує спрямованість особистості на самовдосконалення, самоконтроль і безперервний професійний розвиток.

Отже, аналіз наукових підходів до розуміння психологічної компетентності засвідчує відсутність єдиного підходу до визначення її структури та змістового наповнення, що обумовлено складністю й багатовимірністю професійної діяльності педагога. Водночас більшість дослідників сходяться на тому, що психологічна компетентність відображає здатність педагога ефективно здійснювати міжособистісну взаємодію, розуміти психологічні особливості учасників освітнього процесу, здійснювати професійну рефлексію, саморегуляцію та конструктивно розв'язувати професійні завдання. Тому психологічна компетентність розглядається як складова професіоналізму педагога та необхідна умова успішної діяльності в сучасному освітньому середовищі.

Психологічна компетентність не може бути зведена до поняття педагогічної компетентності або розглядатися як її окремий компонент. Враховуючи специфіку професійної діяльності викладача психології, психологічна та педагогічна компетентності виступають взаємопов'язаними, взаємодоповнювальними та рядоположеними складовими його професіоналізму. Якщо педагогічна компетентність забезпечує готовність до організації, проектування та реалізації освітнього процесу, то психологічна компетентність визначає здатність до розуміння психологічних механізмів розвитку особистості, побудови ефективної професійної взаємодії, психологічного супроводу та професійної саморегуляції.

Поняття *«педагогічна компетентність викладача»* є однією з центральних категорій даного дослідження, оскільки саме воно відображає інтегральний результат професійного становлення майбутнього викладача психології. На відміну від підходів, у яких педагогічна компетентність трактується переважно як сукупність професійних знань, умінь і навичок, у нашому дослідженні вона розглядається як динамічний феномен, що формується і розвивається в процесі професійної діяльності, професійної рефлексії, взаємодії з освітнім середовищем та безперервного професійного саморозвитку. Саме тому аналіз педагогічної компетентності викладача психології виступає ключовою теоретико-методологічною основою подальшого обґрунтування адаптивно-трекової моделі її розвитку в умовах магістратури.

Аналіз представлених наукових підходів свідчить про поступову еволюцію уявлень щодо сутності педагогічної компетентності викладача. Якщо ранні дослідження акцентували увагу на знаннєвому, діяльнісному та функціональному аспектах професійної підготовки педагога, то сучасні наукові концепції дедалі частіше розглядають педагогічну компетентність як складний інтегративний феномен, що поєднує професійні знання, педагогічні вміння,

особистісні якості, ціннісні орієнтації, професійну рефлексію, здатність до саморозвитку та адаптації до змін середовища [119; 205; 283; 297; 446; 506].

Важливим для нашого дослідження є підхід С. Сисоевої, яка розглядає педагогічну компетентність викладача як інтегровану професійно-особистісну характеристику, що забезпечує ефективність педагогічної діяльності та відображає результат педагогічної підготовки, професійного досвіду й розвитку професійно значущих якостей особистості. Разом із тим аналіз сучасних умов функціонування вищої освіти дозволяє констатувати, що традиційне розуміння педагогічної компетентності потребує подальшого розширення у зв'язку з цифровізацією освіти, трансформацією професійних ролей викладача, посиленням вимог до психологічної безпеки освітнього середовища, зростанням рівня невизначеності та необхідністю професійної діяльності в умовах криз і соціальних викликів [520; 522].

На основі аналізу представлених наукових підходів обґрунтовано, що компетентність доцільно розглядати не як статичний результат професійної підготовки чи механічну сукупність окремих компетенцій, а як відкриту динамічну систему професійного становлення й професійного саморозвитку особистості, яка формується в процесі набуття діяльнісного, рефлексивного, комунікативного та особистісного досвіду. У такому розумінні компетентність виступає формою професійної суб'єктності, що забезпечує здатність особистості:

- ефективно діяти в типових і нестандартних професійних ситуаціях;
- адаптуватися до змін освітнього середовища;
- здійснювати рефлексивне професійне мислення;
- підтримувати продуктивну професійну взаємодію;
- відповідально приймати професійні рішення;
- забезпечувати психологічну безпеку освітнього процесу.

Особливої актуальності зазначені положення набувають щодо професійної діяльності викладача психології, яка поєднує педагогічний, психологічний, комунікативний, емоційно-регулятивний та фасилітативний виміри й реалізується в умовах сучасних освітніх трансформацій, цифровізації, постпандемічних змін, воєнних викликів та високого рівня соціальної невизначеності.

Таким чином, аналіз понять другої групи створив необхідне теоретико-методологічне підґрунтя для подальшого дослідження специфічних характеристик педагогічної компетентності майбутнього викладача психології та переходу до аналізу понять, що безпосередньо розкривають одиничне й особливе у предметі нашого дослідження. Проведений теоретичний аналіз понять, що відображають компетентнісний контекст дослідження, засвідчив багатовимірність і динамічний характер сучасного трактування компетентності в психолого-педагогічному дискурсі. Аналіз наукових підходів дозволяє

констатувати, що сучасне розуміння компетентності поступово виходить за межі її традиційного трактування як сукупності знань, умінь і навичок та дедалі більше пов'язується із професійною суб'єктністю, адаптивністю, рефлексивністю, здатністю до професійного саморозвитку й ефективного функціонування в умовах суспільної невизначеності та освітніх трансформацій.

1.1.3. Поняття, що розкривають специфіку підготовки майбутніх викладачів психології у вищій школі

Перейдемо до аналізу понять, які розкривають специфіку підготовки майбутніх викладачів психології у вищій школі, а саме: «вища психологічна освіта», «магістерська підготовка психологів», «магістр психології», «викладач психології у закладах вищої освіти», «педагогічна компетентність викладача психології».

У сучасних умовах трансформації системи вищої освіти, цифровізації суспільства, постпандемічних змін і воєнних викликів вища психологічна освіта набуває особливої стратегічної значущості. Це пов'язано не лише зі зростанням суспільного запиту на психологічну допомогу та психоемоційну підтримку населення, а й із суттєвою зміною ролі психолога в сучасному соціальному й освітньому просторі. Психолог дедалі більше виступає не лише фахівцем у сфері психодіагностики чи консультування, а суб'єктом підтримки психологічної стійкості, адаптації, міжособистісної взаємодії та психоемоційної безпеки особистості в умовах високого рівня суспільної невизначеності.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні наголошується на зростанні попиту на професії, пов'язані із забезпеченням життя, здоров'я, навчання, психоемоційного благополуччя та індивідуального супроводу людини. При цьому підкреслюється, що професії, пов'язані з освітою, психологічною підтримкою, творчістю та міжособистісною взаємодією, зберігатимуть свою актуальність навіть в умовах стрімкого розвитку автоматизованих систем і технологій штучного інтелекту, оскільки не можуть бути повністю заміщені цифровими технологіями [567].

Зазначені положення мають принципове значення для нашого дослідження, оскільки актуалізують проблему професійної підготовки майбутнього викладача психології як фахівця нового типу, професійна діяльність якого здійснюється в умовах: цифрової трансформації освіти, гібридизації освітнього середовища, зростання психоемоційного навантаження, суспільної нестабільності, кризових і травматичних соціальних процесів.

У зв'язку з цим сучасна вища психологічна освіта не може обмежуватися передачею професійних знань або формуванням окремих фахових компетенцій. Її стратегічним завданням стає формування професійної суб'єктності

майбутнього психолога й викладача психології, здатного здійснювати адаптивну професійну діяльність, підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище, функціонувати в умовах невизначеності, реалізовувати рефлексивне професійне мислення, забезпечувати психологічну підтримку та професійну взаємодію в кризових умовах.

Особливої актуальності це набуває на рівні магістерської підготовки, яка в сучасному освітньому просторі дедалі більше розглядається не лише як завершальний етап професійної освіти, а як простір професійного самоконструювання, професійної рефлексії та формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

У межах нашого дослідження магістерська підготовка майбутніх викладачів психології розглядається як багаторівневий процес розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, адаптивності та професійного мислення, що здійснюється в умовах сучасних освітніх трансформацій і спрямований на формування здатності до продуктивної педагогічної, психологічної та науково-професійної діяльності.

Саме тому проблема педагогічної компетентності викладача психології набуває сьогодні особливого наукового значення. Вона пов'язана не лише з підвищенням якості професійної підготовки фахівців, а й із необхідністю переосмислення самої структури професійної діяльності викладача психології в умовах сучасної соціальної, цифрової та гуманітарної трансформації освіти.

Щодо поняття *«вища психологічна освіта»*, то згідно закону України *«Про вищу освіту»* (2014) вища освіта складається з декількох рівнів, а саме [198]: початковий рівень (короткий цикл) вищої освіти, який відповідає шостому рівню Національної рамки кваліфікацій; перший (бакалаврський) рівень вищої освіти, який відповідає сьомому рівню Національної рамки кваліфікацій; другий (магістерський) рівень вищої освіти, який відповідає восьмому рівню Національної рамки кваліфікацій; третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень вищої освіти, який відповідає дев'ятому рівню Національної рамки кваліфікацій; науковий рівень вищої освіти, який відповідає десятому рівню Національної рамки кваліфікацій.

Ми погоджуємося з М. Фіцулою, який вважає, що вища освіта в Україні спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, а також на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [613].

Вітчизняні науковці у галузі психології, педагогіки та професійної освіти - О. Бондаренко [58], Н. Ничкало [448], В. Панок [415], В. Рибалка [469], С. Сисоєва [524], В. Семиченко [501], Т. Титаренко [583] та ін. - наголошують на

необхідності глибокої модернізації системи вищої психологічної освіти відповідно до сучасних суспільних, освітніх і професійних трансформацій. У центрі уваги дослідників перебуває проблема переосмислення змісту професійної підготовки психолога, оновлення методів і технологій навчання, посилення практичної спрямованості підготовки, а також формування професійно значущих особистісних якостей майбутнього фахівця, необхідних для ефективної професійної діяльності в умовах сучасного суспільства.

Особливої актуальності ці питання набувають у контексті сучасних кризових викликів - цифровізації освіти, постпандемічних змін, воєнних умов, підвищення рівня психоемоційного навантаження та суспільної невизначеності, які суттєво змінюють не лише умови професійної діяльності психолога, а й саму структуру його професійної підготовки та професійної компетентності.

У зв'язку з цим сучасна вища психологічна освіта дедалі більше орієнтується не лише на засвоєння системи професійних знань, а й на формування професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивного професійного мислення, здатності до міжособистісної взаємодії, професійної стійкості (resilience), готовності діяти в умовах невизначеності та кризових трансформацій.

Зазначені тенденції узгоджуються з європейськими підходами до професійної підготовки психологів. Так, у документі *European Diploma in Psychology*, прийнятому Генеральною асамблеєю Європейської федерації асоціацій психологів, визначено базові принципи професійної підготовки психологів у системі вищої освіти [785].

Серед ключових принципів професійної підготовки психологів виокремлено забезпечення доступності кваліфікованої психологічної допомоги для різних категорій населення; захист суспільства від некваліфікованої психологічної практики; підтримку професійної мобільності психологів у межах європейського освітнього й професійного простору; відповідність професійної підготовки європейським академічним та етичним стандартам; забезпечення рівного доступу до професійної освіти незалежно від соціальних, культурних чи національних особливостей; практичну спрямованість професійної підготовки та обов'язковість супервізійної практики; безперервний характер професійного розвитку й необхідність регулярного підтвердження професійної кваліфікації.

Принципово важливим для нашого дослідження є те, що європейський підхід до професійної підготовки психологів орієнтується не лише на академічну підготовленість фахівця, а на його здатність до відповідальної професійної діяльності, професійної мобільності, етичного професійного поведіння, рефлексивної практики та безперервного професійного розвитку.

Зазначені положення мають особливе значення для професійної підготовки майбутнього викладача психології, оскільки його професійна діяльність поєднує:

педагогічний, психологічний, комунікативний, фасилітативний, психоемоційний та етичний виміри. В межах нашого дослідження модернізація системи вищої психологічної освіти розглядається не лише як оновлення змісту професійної підготовки, а як переосмислення самої моделі професійного становлення майбутнього викладача психології в умовах сучасних освітніх і суспільних трансформацій.

Серед наукових досліджень з проблем вищої психологічної освіти другого магістерського рівня, які не втратили актуальності, варто зазначити праці Н. Гут, яка вивчала роль ділової іноземної мови в реалізації освітньо-професійної програми підготовки магістрів психологічного профілю [145], О. Зеленської, у роботах якої представлено специфіку міждисциплінарного підходу до навчання іноземної мови майбутніми магістрами-психологами [208], О. Пономаренко, науковий доробок якої висвітлює тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти [441], І. Сингаївської, яка розкриває особливості підготовки магістрів за спеціалізацією Бізнес-психологія магістратури [511] та ін.

Варто зазначити, що ґрунтовний аналіз наукових досліджень фахової підготовки майбутніх психологів показує значущість для діяльності психолога рівня його особистісного розвитку. Саме на це вказує у своїх працях С. Васьківська [82] та ін. автори, які довели доцільність використання активних методів і засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх психологів.

Ряд вчених підкреслюють важливу роль самопізнання в освіті майбутніх психологів у закладах вищої освіти, деякі з них вказують на цінність формування спрямованості у студента-психолога до оволодіння теоретичними та практичними знаннями, уміннями, і професійно важливими навичками, є такі, що розглядають формування особистісної позиції у процесі фахової підготовки психолога як стиржневе утворення та основне завдання фахової підготовки [52; 341; 514; 623].

Фахова підготовка психолога у вищій школі складається з двох основних аспектів: професійного та особистісного, які є взаємозумовленими й взаємопов'язаними. Щодо професійного аспекту підготовки майбутнього психолога, то він представлений діями з формування у студентів відповідного рівня *компетентностей* через набуття знань, умінь, навичок; розвиток у них творчого потенціалу та здатності до самореалізації у професійній діяльності. Важливим є врахування такого феномену як соціальна цінність *професіоналізму* психолога, який у такому контексті має зв'язок із власним успіхом фахівця як особистості, на що вказувала у своїх працях Л. Міщик [577].

Також доречним є врахування як інтегручої здатності суб'єкта навчання до задоволення базових особистісних потреб через професійну діяльність як один із видів соціально значущої діяльності, представлений вміннями визначати власні

продуктивні засоби розв'язання професійних завдань, як це бачимо з праць В. Семиченко [502].

В. Панок наголошує на таких вимогах до змісту фахової підготовки психологів, як чіткий розподіл психологічної освіти на теоретичну та експериментальну; спеціалізація на конкретному виді практичної психології; загальнокультурна й мовна підготовка майбутнього фахівця з психології, при цьому вкрай важливим він вважає врахування життєвої ситуації, в якій перебуває майбутній психолог, що позначається на виборі таких методів і засобів навчання з огляду на життєвий досвід студентів. В такому разі зміст вищої психологічної освіти орієнтований на наповненість рефлексивним змістом психологічних знань й зміну внутрішніх психічних структур суб'єкта навчання [415].

Також важливою є думка Н. Чепелевої [640; 641] щодо того, що професійну підготовку психолога у закладах вищої освіти доцільно представити вдома етапами: підготовчий (початковий) та діагностичний. Перший етап передбачає професійний відбір та розподілення за категоріями фахового призначення: психолог-викладач, психолог-дослідник, психолог-терапевт, й застосування активних методів психологічного навчання з метою адаптації до відповідного напрямку професії психолога студентів.

Тривалість першого етапу складає два роки, упродовж яких вирішуються завдання адаптації та набуття знань щодо теоретичних основ психологічної науки. На другому етапі додається практична складова підготовки у формі оволодіння основами практичної психології як методами самопізнання і вирішення особистісних проблем для мінімізації впливу невирішених внутрішніх проблем майбутніх психологів на їх шлях у професії. На цьому етапі активно набуваються професійні уміння й навички до практичної роботи [302; 387; 483; 641; 642; 643].

Отже, здобуття вищої психологічної освіти доцільно розглядати не лише як процес засвоєння системи професійних знань, умінь і навичок за спеціальністю 053 «Психологія» (за новою редакцією: С4 «Психологія» галузі знань: С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини»), а як багаторівневий процес професійного становлення, розвитку професійної суб'єктності та формування здатності до ефективної професійної діяльності в умовах сучасних суспільних і освітніх трансформацій.

Таким чином, вища психологічна освіта розглядається як цілісна система професійного та особистісного розвитку майбутнього психолога й викладача психології, спрямована на формування інтегративної професійної компетентності, професійної зрілості та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Важливим для нашого дослідження є поняття *«магістерська підготовка психологів»*, *«магістерська підготовка майбутніх викладачів психології»*,

оскільки саме магістратура виступає тим освітнім простором, у межах якого відбувається інтеграція психологічної, науково-дослідницької, педагогічної та особистісно-професійної підготовки майбутнього фахівця. Проблема підготовки магістрів знайшла відображення у працях Н. Бурмакіна [63], Г. Варіна, В. Осадчий [77], В. Лугового [313], С. Вітвицька [92], Н. Батечко [26-28], Н. Мачинської [335] та інших дослідників. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що питання розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури залишається недостатньо розробленим і потребує окремого теоретико-методичного обґрунтування.

Відповідно до статті 51 Закону України «Про вищу освіту» (2014), магістр - це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та передбачає опанування освітньо-професійної або освітньо-наукової програми, спрямованої на формування здатності розв'язувати складні професійні завдання та здійснювати професійну діяльність в умовах невизначеності [197]. Особливістю освітньо-наукових програм є обов'язкова наявність дослідницької складової, яка становить не менше 30% загального обсягу програми [455].

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій (2011, ред. 2019) сьомий рівень вищої освіти передбачає не лише високий рівень спеціалізованих знань, але й здатність до розв'язання складних проблем у нових або незнайомих умовах, прийняття відповідальних рішень, професійного розвитку інших осіб, здійснення ефективної комунікації з фахівцями та нефахівцями, а також здатність до подальшого самостійного навчання [382]. На наш погляд, саме ці характеристики створюють нормативне підґрунтя для розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, оскільки безпосередньо пов'язані з педагогічною взаємодією, освітньою комунікацією, наставництвом, професійною відповідальністю та готовністю до безперервного професійного саморозвитку.

Сучасні дослідження підготовки магістрів психології засвідчують поступове розширення традиційного розуміння магістратури як завершального етапу професійної освіти та її трансформацію у простір професійного, наукового й особистісного становлення майбутнього фахівця. Так, О. Пономаренко наголошує на необхідності створення умов для безперервного професійного розвитку майбутніх магістрів психології, інтеграції формальної та неформальної освіти, розвитку здатності до самостійного професійного навчання й адаптації до сучасних професійних викликів. У центрі такої підготовки поступово опиняється не стільки передача готових знань, скільки формування здатності майбутнього психолога до самостійного професійного розвитку та професійного самоменеджменту [441-444].

Схожі тенденції простежуються і в дослідженнях І. Гриник, яка акцентує увагу на необхідності активізації творчої та науково-дослідницької діяльності магістрантів-психологів. Дослідниця підкреслює, що сучасна магістерська

підготовка має забезпечувати розвиток здатності до самостійного наукового пошуку, створення власних професійних продуктів, генерації нових ідей та творчого розв'язання професійних завдань. Таке бачення узгоджується з концепцією нашого дослідження, відповідно до якої майбутній викладач психології має виступати не лише споживачем наукового знання, а й активним суб'єктом його створення, інтерпретації та практичного впровадження [129].

Водночас сучасні суспільні трансформації суттєво змінюють зміст професійної діяльності психолога. Як зазначають Г. Слабкий, О. Яцина та Н. Русанюк, стрімке зростання запиту на психологічну допомогу, ускладнення психоемоційних викликів сучасності та наслідки воєнних подій актуалізують необхідність підготовки психологів нового покоління, здатних ефективно функціонувати в умовах високої соціальної невизначеності, кризових ситуацій та зростаючих потреб суспільства у психологічній підтримці. У свою чергу, це обумовлює необхідність посилення не лише психологічної, а й педагогічної складової професійної підготовки майбутніх фахівців [545].

Особливого значення в цьому контексті набувають сучасні тенденції розвитку професійного стандарту психолога. Як зазначає Д. Карпова, сучасний психолог має володіти значно ширшим спектром професійних компетентностей, ніж це передбачалося традиційними моделями професійної підготовки [226]. Йдеться про готовність до міждисциплінарної взаємодії, цифрової комунікації, безперервного професійного розвитку, проєктної діяльності, наукового пошуку та освітньої взаємодії. Фактично сучасний фахівець дедалі частіше виконує функції консультанта, наставника, фасилітатора розвитку та організатора освітніх процесів, що наближає його професійну діяльність до педагогічної.

Важливим є також висновок О. Власової про те, що одним із ключових завдань сучасної підготовки українських психологів стає формування здатності працювати в умовах швидких соціальних змін, цифровізації, міждисциплінарності та зростання вимог до професійної відповідальності фахівця. У таких умовах магістратура перестає виконувати виключно функцію поглиблення фахових знань і дедалі більше набуває ознак середовища професійного становлення особистості майбутнього фахівця [94].

Важливого значення для сучасного осмислення магістерської підготовки психологів набувають положення Закону України №3642-IX «Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу» (2024), відповідно до яких індивідуальна освітня траєкторія розглядається як персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей та попереднього досвіду [451].

У контексті нашого дослідження зазначене положення має принципове значення, оскільки створює нормативне підґрунтя для реалізації адаптивно-

трекового підходу до професійної підготовки майбутніх викладачів психології та підтверджує доцільність диференціації освітніх маршрутів залежно від попереднього освітнього і професійного досвіду магістрантів.

На наш погляд, саме в умовах магістратури відбувається принципово важливий перехід від позиції здобувача освіти як споживача знань до позиції суб'єкта професійного розвитку, здатного самостійно проектувати власну освітню траєкторію, здійснювати науково-дослідницьку діяльність, приймати професійні рішення та нести відповідальність за результати власної діяльності. У цьому контексті професійна суб'єктність виступає однією із умов професійного становлення майбутнього викладача психології та важливою передумовою розвитку його педагогічної компетентності.

Тому в межах даного дослідження магістерську підготовку майбутніх викладачів психології розглядаємо як цілісну систему професійного, педагогічного, науково-дослідницького та особистісного розвитку здобувача другого (магістерського) рівня вищої освіти, спрямовану на формування його професійної суб'єктності, готовності до педагогічної діяльності, здатності до наукового пошуку, професійної рефлексії, адаптації до освітніх трансформацій та професійної діяльності в умовах цифровізації та соціальної невизначеності.

Разом із тим аналіз сучасних освітніх програм підготовки магістрів психології дозволяє виявити певну суперечність. З одного боку, випускники магістратури за спеціальністю «Психологія» отримують право здійснювати освітню, науково-педагогічну та викладацьку діяльність у закладах вищої освіти. З іншого боку, зміст професійної підготовки переважно орієнтований на формування психологічної, консультативної, психодіагностичної, корекційної та дослідницької компетентності майбутніх фахівців, тоді як розвиток педагогічної компетентності здебільшого не виступає самостійним і цілеспрямованим об'єктом професійної підготовки.

Унаслідок цього значна частина випускників магістратури з психології, які надалі розпочинають викладацьку діяльність у закладах вищої освіти, стикаються з необхідністю самостійного опанування педагогічних функцій, методики викладання психологічних дисциплін, організації освітнього процесу, педагогічної комунікації, управління навчальною взаємодією та забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища. Фактично професійна роль викладача психології вимагає від фахівця значно ширшого спектра компетентностей, ніж підготовка практичного психолога.

Поняття «*майбутній викладач психології*» не може бути зведене лише до кваліфікації магістра психології. Майбутній викладач психології є особливим суб'єктом професійної підготовки, професійна діяльність якого передбачає інтеграцію щонайменше трьох взаємопов'язаних сфер професійного функціонування: психологічної, педагогічної та науково-дослідницької. Саме

така інтеграція визначає специфіку його професіоналізму та зумовлює необхідність спеціально організованого розвитку педагогічної компетентності вже на етапі магістерської підготовки.

Цифровізація освіти, поширення дистанційних та змішаних форматів навчання, зростання ролі неформальної та інформальної освіти, посилення вимог до психологічної безпеки освітнього середовища, наслідки пандемії COVID-19 та повномасштабної війни в Україні суттєво змінюють професійну діяльність викладача психології. Сучасний викладач уже не виступає виключно транслятором знань. Він дедалі більше виконує функції фасилітатора освітнього процесу, наставника професійного розвитку, модератора навчальної взаємодії, організатора цифрового освітнього середовища та суб'єкта підтримки психологічного благополуччя студентської молоді.

За таких умов педагогічна компетентність набуває статусу не професійної характеристики викладача психології, а необхідної складової його професіоналізму, що забезпечує ефективність професійної діяльності, здатність до адаптації в умовах освітніх трансформацій, готовність до професійного саморозвитку та відтворення психологічно безпечного освітнього середовища.

Отже, проведений аналіз дозволяє розглядати магістратуру не лише як рівень здобуття вищої освіти, а як ключовий етап професійного становлення майбутнього викладача психології, у межах якого мають бути створені спеціальні педагогічні умови для цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності та готовності до професійної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій. Саме це положення становить сутність однієї з засад подальшого обґрунтування адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

"Магістр психології"- це фахівець другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія», який володіє поглибленими теоретичними знаннями, практичними вміннями та дослідницькими компетентностями у сфері психології, здатний розв'язувати складні професійні завдання в умовах невизначеності, здійснювати науково-дослідницьку, консультативну, психодіагностичну, психокорекційну, просвітницьку та інші види професійної діяльності, а також готовий до подальшого професійного саморозвитку й безперервного навчання впродовж життя [28; 198; 226; 375; 442].

У контексті даного дослідження магістр психології розглядається не лише як носій спеціалізованих психологічних знань, а як суб'єкт професійного становлення, у якого в умовах магістратури створюються передумови для розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, науково-дослідницької культури та готовності до виконання викладацьких функцій у закладах вищої освіти.

Наше трактування поняття «магістр психології» сформовано на основі положень Закону України «Про вищу освіту» (2014, ред. 2025) та Стандарту вищої освіти за спеціальністю «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти (2019).

"Викладач психології закладу вищої освіти" - це науково-педагогічний працівник, професійна діяльність якого спрямована на проектування, організацію, реалізацію та рефлексивне вдосконалення освітнього процесу у сфері психології, забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців, здійснення науково-дослідницької діяльності, педагогічної взаємодії та створення психологічно безпечного освітнього середовища [198: ст. 53, 55, 58].

На відміну від практичного психолога, професійна діяльність викладача психології передбачає інтеграцію психологічної, педагогічної, науково-дослідницької, методичної, комунікативної та організаційної складових професійної діяльності. У сучасних умовах цифровізації освіти, воєнних викликів та освітніх трансформацій викладач психології виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором освітнього процесу, наставником професійного розвитку студентів, організатором цифрового освітнього середовища, суб'єктом підтримки психологічного благополуччя здобувачів освіти та носієм професійної культури психологічно безпечної педагогічної взаємодії.

Поняття «викладач психології закладу вищої освіти» не має самостійного нормативного визначення у чинному законодавстві України, тому розглядається нами як конкретизація нормативно визначеного поняття «науково-педагогічний працівник» стосовно сфери психологічної освіти з урахуванням специфіки професійної діяльності викладача психології.

У сучасному науковому дискурсі педагогічна компетентність викладача здебільшого розглядається в загальнопедагогічному або професійно-компетентнісному контексті, тоді як педагогічна компетентність майбутнього викладача психології потребує окремого теоретико-методичного осмислення з огляду на специфіку психологічного знання, психоемоційну насиченість педагогічної взаємодії, необхідність забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища та здатність викладача психології інтегрувати педагогічну, методичну, дослідницьку, цифрову й рефлексивну діяльність.

Ми підійшли до визначення центрального поняття нашого дослідження - *«педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти»*. Саме це поняття виступає ядром роботи, оскільки через нього розкривається специфіка професійного становлення майбутнього викладача психології.

Здійснений теоретичний аналіз наукових підходів свідчить про відсутність єдиного трактування педагогічної компетентності у психолого-педагогічному дискурсі. Водночас більшість сучасних підходів демонструє поступовий перехід

від вузького функціонально-діяльнісного розуміння педагогічної компетентності до її трактування як інтегративної системи професійної діяльності особистості педагога.

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що педагогічна компетентність у різних дослідницьких підходах розглядається, як:

- готовність фахівця до здійснення педагогічної діяльності на основі засвоєння професійних знань, умінь, навичок та розвитку педагогічно значущих психічних функцій [422; 441];
- характеристика професіоналізму й педагогічної майстерності, що відображає досягнення високого рівня професійної діяльності педагога (І. Андросук, Я. Карлінська, О. Почуєва, О. Кон, М. Баранов) [8].
- важлива освітня та професійна цінність, що визначає якість професійної підготовки фахівця (М. Васильєва [80], Г. Пустовіт [464] та ін.);
- прояв загальної, педагогічної та моральної культури особистості педагога (В. Радул із співавт. [467]);
- результат професійно-педагогічної підготовки, що забезпечує здатність до ефективної професійної діяльності (А. Вербицький, О. Пометун, О. Савченко) [33; 490];
- інтегративне поєднання професійних, особистісних, комунікативних та діяльнісних характеристик педагога (І. Зварич [205]);
- здатність приймати професійні рішення та нести відповідальність за їх реалізацію у процесі професійної діяльності (В. Галузяк [99]);
- інтегральна характеристика особистості, що ґрунтується на знаннях, досвіді, професійній підготовці та соціалізації й забезпечує готовність до ефективної діяльності (В. Ягупов [690]);
- складна багаторівнева особистісна структура, що формується в процесі інтеграції професійного та особистісного досвіду (В. Каплінський [222]).

Узагальнення наведених підходів дозволяє констатувати, що в сучасному науковому дискурсі педагогічна компетентність дедалі менше розглядається як сукупність окремих професійних характеристик або нормативно визначених компетенцій. Натомість актуалізується її розуміння як цілісної системи професійної діяльності, що забезпечує здатність педагога ефективно діяти в складних, змінних і нестандартних умовах професійної діяльності. Особливої актуальності це набуває щодо викладача психології, професійна діяльність якого поєднує: педагогічний; психологічний; комунікативний; рефлексивний; фасилітативний; психоемоційний виміри.

Педагогічна компетентність викладача психології не може бути зведена до рівня професійної підготовленості чи володіння окремими педагогічними технологіями. У сучасних умовах вона має розглядатися як відкрита багаторівнева характеристика професійної суб'єктності, що охоплює: професійне

мислення; професійну суб'єктність; адаптивність; рефлексивність; цифрову педагогічну суб'єктність; професійну стійкість (resilience); здатність підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище; готовність до професійної діяльності в умовах невизначеності та кризових трансформацій.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагогічна компетентність дедалі більше пов'язується не лише з професійною підготовленістю фахівця, а із професійною суб'єктністю, адаптивністю, рефлексивністю, здатністю до професійного саморозвитку, відповідального професійного мислення та ефективного функціонування в умовах суспільної невизначеності й освітніх трансформацій.

Установлено, що педагогічна компетентність належить до інтегративних багаторівневих утворень особистості, у структурі яких окремі компоненти перебувають у динамічній взаємодії та не можуть розглядатися ізольовано один від одного. Проведений аналіз дозволяє констатувати, що педагогічна компетентність викладача психології має складну багатовимірну структуру й може розглядатися: за рівнем прояву - як особистісно-мотиваційний та діяльнісний феномен; за формами професійної діяльності - як характеристика, що реалізується у навчальній, науково-дослідницькій, методичній, професійно-психологічній, організаційній та виховній діяльності викладача.

Водночас педагогічна компетентність відображає не лише рівень сформованості професійних знань і вмінь, а й систему професійних цінностей, професійне мислення, досвід, рефлексивність, творчий потенціал, здатність до професійної адаптації та відповідальної професійної взаємодії. У межах дослідження обґрунтовано, що компетентнісний підхід набуває найбільшої ефективності лише у взаємозв'язку з особистісно орієнтованим, діяльнісним, суб'єктним та адаптивно-трансформаційним підходами, що дозволяє розглядати педагогічну компетентність не лише як результат професійної підготовки, а як динамічний процес професійного становлення й професійного саморозвитку майбутнього викладача психології.

Актуальності це набуває в умовах цифровізації освіти, постпандемічних трансформацій, воєнних викликів, зростання психоемоційного навантаження та високого рівня суспільної невизначеності, які змінюють не лише умови професійної діяльності викладача, а й саму структуру його педагогічної компетентності. Спираючись на положення С. О. Сисоевої про компетентність як інтегровану, динамічну, діялісну й оцінну характеристику особистості, педагогічну компетентність викладача психології доцільно розглядати як складне особистісно-професійне утворення, у структурі якого поєднуються професійна позиція, ціннісні орієнтації, професійно значущі якості особистості, психолого-педагогічні й методичні знання, здатність до рефлексії, відповідальність, етична чутливість, комунікативна культура, готовність забезпечувати психологічну

безпеку педагогічної взаємодії та підтримувати розвиток іншої людини [517]. Специфічність педагогічної компетентності викладача психології зумовлюється багатовекторністю його професійної діяльності, у якій поєднуються педагогічні, психологічні, методичні, науково-дослідницькі, організаційні та рефлексивні функції, а також необхідністю підтримувати психоемоційну стабільність учасників освітнього процесу. На цій основі у дослідженні *педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти* визначається як відкрита інтегративна багаторівнева динамічна характеристика професійної суб'єктності викладача, що є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати власну адаптивність і збереження професійної суб'єктності, підтримувати психологічну безпеку та відтворювати компетентне освітнє середовище в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також ефективно й рефлексивно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та професійно-психологічну діяльність.

На основі здійсненого теоретичного аналізу базових понять дослідження під *педагогічною компетентністю викладача психології закладу вищої освіти* ми розуміємо відкриту інтегративну багаторівневу динамічну характеристику професійної суб'єктності, що є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати власну адаптивність і збереження професійної суб'єктності, підтримувати психологічну безпеку та відтворювати компетентне освітнє середовище в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також ефективно й рефлексивно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та професійно-психологічну діяльність.

Педагогічна компетентність викладача психології охоплює професійні знання, професійне мислення, цінності, мотивацію, досвід, комунікативні, рефлексивні та адаптивні механізми, що забезпечують здатність до професійного саморозвитку; продуктивну педагогічну взаємодію; підтримку психологічної безпеки освітнього середовища; професійну стійкість (*resilience*); цифрову педагогічну суб'єктність; здатність ефективно діяти в умовах невизначеності, інноваційності та кризових суспільних змін.

1.2. Методологічні засади дослідження обраної проблеми

Організація дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології ґрунтувалася на цілісній методологічній концепції, що поєднувала міждисциплінарний, системний, професіографічний, особистісний, аксіологічний, компетентнісний та діяльнісний підходи до вивчення професійного становлення майбутнього викладача в умовах сучасних освітніх трансформацій. Методологічна логіка дослідження передбачала розгляд педагогічної компетентності не як статичного набору професійних

характеристик, а як динамічної багаторівневої системи, розвиток якої відбувається під впливом змін освітнього середовища, цифровізації вищої освіти, трансформації професійних ролей викладача, зростання вимог до рефлексивності, адаптивності та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Методологія наукового пошуку будувалася на принципах системності, міждисциплінарної інтеграції, наукової обґрунтованості, емпіричної верифікації результатів, багаторівневого оцінювання та поєднання кількісних і якісних методів дослідження. Це дозволило сформувати цілісний дослідницький дизайн, орієнтований на вивчення не лише окремих показників сформованості педагогічної компетентності, а й динаміки професійного становлення майбутніх викладачів психології в умовах нестабільного та швидкозмінного освітнього середовища.

Дослідження спиралося на положення сучасної педагогіки, психології професійного розвитку, філософії освіти, теорії компетентнісного підходу та ідей професійної суб'єктності особистості. Міждисциплінарний характер дослідження зумовлений тим, що проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології перебуває на перетині педагогічного, психологічного, аксіологічного, методичного та соціально-комунікативного наукових дискурсів. Це дозволило розглядати педагогічну компетентність як інтегральне особистісно-професійне утворення, що охоплює мотиваційно-ціннісні, професійно-фахові, дослідницькі, методичні, інформаційно-технологічні, рефлексивні та творчі компоненти професійного розвитку майбутнього викладача психології.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема професійного становлення майбутнього викладача психології в ситуації освітньої невизначеності, що посилюється процесами цифрової трансформації освіти, пандемічними та воєнними викликами, зміною форматів педагогічної взаємодії, розвитком дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю швидкої адаптації до нових професійних вимог. У зв'язку з цим традиційні підходи до професійної підготовки та педагогічної діагностики виявляються недостатніми для адекватного оцінювання динаміки професійного розвитку майбутніх викладачів психології. Це зумовлює необхідність побудови комплексної системи дослідження, орієнтованої на виявлення не лише рівня сформованості педагогічної компетентності, а й потенціалу професійного розвитку, адаптивності, рефлексивності, здатності до саморозвитку та професійного самоуправління.

Логіка дослідження передбачала послідовне поєднання теоретико-методологічного аналізу проблеми, розроблення засад і моделі розвитку педагогічної компетентності, створення критеріально-показникового апарату

дослідження, організацію педагогічного експерименту та емпіричну перевірку ефективності запропонованої адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Дослідницький дизайн ґрунтувався на принципах комплексної психолого-педагогічної діагностики, педагогічного моніторингу, міжметодичної верифікації результатів та інтеграції стандартизованого й авторського діагностичного інструментарію.

Методологічною основою дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології стала інтеграція *системного, професіографічного, особистісного, аксіологічного компетентнісного та діяльнісного* підходів до професійної підготовки фахівців. Логіка дослідження ґрунтувалася на розумінні педагогічної компетентності як динамічного інтегрального утворення, розвиток якого відбувається в процесі професійного становлення особистості майбутнього викладача психології під впливом змін освітнього середовища, цифровізації вищої освіти, трансформації педагогічної взаємодії та зростання вимог до професійної адаптивності, рефлексивності й професійної суб'єктності.

У сучасних умовах цифрової гібридизації освіти, пандемічних і воєнних викликів суттєво змінюється логіка професійної підготовки викладача вищої школи. Освітнє середовище дедалі більше характеризується нестабільністю, нелінійністю професійного розвитку, необхідністю швидкого оновлення компетентностей, високим рівнем невизначеності та посиленням вимог до самоорганізації й безперервного професійного саморозвитку. У зв'язку з цим традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх викладачів, орієнтовані переважно на засвоєння знань і формування окремих професійних умінь, уже не забезпечують достатнього рівня готовності до професійної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Особливого значення в цих умовах набуває проблема розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності до професійного самоуправління, рефлексивного осмислення власної діяльності, відповідального проектування індивідуальної професійної траєкторії, адаптації до змін освітнього середовища та безперервного професійного самоконструювання.

Методологія дослідження передбачала використання сучасного *mixed-methods design*, тобто поєднання кількісних та якісних методів аналізу, що забезпечувало комплексне вивчення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Поєднання психолого-педагогічної діагностики, педагогічного спостереження, анкетування, самооцінювання, експертного оцінювання та методів математичної статистики дозволило здійснити багаторівневу емпіричну верифікацію результатів дослідження та забезпечити достовірність отриманих даних.

Дослідницький дизайн мав квазіекспериментальний характер і ґрунтувався на принципах комплексності, міжметодичної верифікації результатів, педагогічного моніторингу, динамічного оцінювання професійного становлення магістрантів та поєднання стандартизованого й авторського діагностичного інструментарію. Міждисциплінарний характер дослідження визначався необхідністю інтеграції положень педагогіки, психології професійного розвитку, цифрової педагогіки, теорії професійної суб'єктності, компетентнісного та рефлексивного підходів.

Логіка організації дослідження передбачала як послідовну реалізацію етапів наукового пошуку, так і поступову еволюцію концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології - від теоретико-методологічного осмислення проблеми до створення адаптивно-трекової системи професійного розвитку магістрантів у трансформаційному освітньому середовищі. Науково-дослідна робота здійснювалася поетапно впродовж 2008-2025 рр., що дозволило забезпечити довготривале спостереження за динамікою професійного становлення майбутніх викладачів психології та здійснити багаторівневу емпіричну перевірку ефективності розробленої адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності.

Дослідження здійснювалося у чотири взаємопов'язані етапи: підготовчий, експериментально-констатувальний, узагальнювально-впроваджувальний та підсумковий. Кожен із етапів виконував окрему методологічну функцію в процесі формування концепції дослідження, розроблення моделі, організації педагогічного експерименту та емпіричної перевірки ефективності адаптивно-трекового підходу.

На першому - підготовчому етапі (2008-2010 рр.) - здійснювалося теоретико-методологічне осмислення проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі. Було опрацьовано філософські, психолого-педагогічні та методичні джерела з проблеми дослідження, визначено актуальність і доцільність обраної тематики, уточнено понятійно-категоріальний апарат, сформульовано науковий апарат дослідження, визначено внутрішні й зовнішні суперечності проблеми професійної підготовки майбутніх викладачів психології, обґрунтовано концептуальні засади дослідження та розроблено програму експериментальної роботи. У процесі роботи використовувалися методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, термінологічного аналізу, моделювання, індукції, дедукції, абстрагування, класифікації та системного підходу.

Другий - експериментально-констатувальний етап (2010-2021 рр.) - передбачав створення діагностичного забезпечення дослідження, вивчення сучасного стану сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології, розробку критеріально-показникової структури

педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, обґрунтування психолого-педагогічних умов реалізації адаптивно-трекової моделі та створення відповідного науково-методичного забезпечення професійної підготовки. Важливим результатом цього етапу стало формування логіки адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності, який надалі став методологічною основою дослідження.

Третій - узагальнювально-впроваджувальний етап (2020-2025) - був спрямований на експериментальну перевірку ефективності розробленої адаптивно-трекової моделі та психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їх професіоналізму. На цьому етапі проводилася організація формувального експерименту, здійснювався відбір контрольних та експериментальних груп, аналізувалися проміжні результати дослідження, корегувалися експериментальні методики й науково-методичне забезпечення, впроваджувалися розроблені форми, методи й технології розвитку педагогічної компетентності у практику професійної підготовки майбутніх викладачів психології. У процесі дослідження використовувалися методи аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, оцінювання, а також математичні та статистичні методи обробки результатів педагогічного експерименту.

Четвертий - підсумковий етап (2021-2026 рр.) - був пов'язаний із систематизацією, статистичною обробкою та узагальненням результатів дослідження і передбачав порівняння підсумкових показників сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології з вихідними даними, формулювання загальних висновків та рекомендацій щодо практичного впровадження результатів дослідження, визначалися перспективи подальшого вивчення проблеми розвитку педагогічної компетентності викладача психології.

Завершальний етап дослідження забезпечив узагальнення результатів емпіричної верифікації адаптивно-трекової моделі та дозволив сформулювати цілісне бачення професійної підготовки майбутніх викладачів психології як процесу розвитку професійної суб'єктності, професійної адаптивності та здатності до безперервного професійного саморозвитку в умовах сучасного трансформаційного освітнього середовища.

Дослідження спиралося на багаторівневу систему, побудовану відповідно до структури методологічних рівнів: філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового та технологічного рівнів методології [18; 101; 346; 674].

Філософський рівень методології визначав загальну концепцію дослідження та дозволив розглядати майбутнього викладача психології як активного суб'єкта професійного становлення, професійної взаємодії та саморозвитку. Особливого значення в умовах сучасних освітніх трансформацій набуває саме суб'єктний вимір професійної підготовки, оскільки цифровізація

освіти, дистанційні формати навчання, пандемічні обмеження та воєнні виклики суттєво змінили роль викладача вищої школи, посилили вимоги до його професійної автономії, рефлексивності, здатності до самоорганізації та адаптації до нестабільного освітнього середовища. У зв'язку з цим педагогічна компетентність у межах дослідження розглядалася не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як характеристика професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Загальнонауковий рівень методології забезпечував міждисциплінарний характер дослідження та інтеграцію положень педагогіки, психології професійного розвитку, цифрової педагогіки, теорії компетентнісного підходу, акмеології та філософії освіти. Особливу роль у дослідженні відігравали принципи системності, зворотного зв'язку, синергічності, додатковості та гуманістичного підходу до професійного розвитку особистості [611].

У сучасних умовах освітньої невизначеності гуманістична орієнтація професійної підготовки майбутніх викладачів психології набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність викладача дедалі більше пов'язана з необхідністю підтримки психологічної стійкості, розвитку рефлексивної культури, створення безпечного освітнього середовища та організації продуктивної педагогічної взаємодії в умовах соціальних і психологічних криз. Саме тому методологічна концепція дослідження орієнтувалася на розвиток професійної суб'єктності, адаптивності та здатності до професійного саморозвитку майбутніх викладачів психології.

Конкретно-науковий рівень методології передбачав розроблення критеріально-показникової структури педагогічної компетентності, визначення психолого-педагогічних умов її розвитку та створення адаптивно-трекової моделі професійного становлення майбутніх викладачів психології. Особливістю дослідження стало поєднання традиційних підходів до педагогічної діагностики з методологією динамічного професійного оцінювання, орієнтованого не лише на фіксацію рівня сформованості окремих компетентностей, а й на виявлення динаміки професійного розвитку, адаптаційних ресурсів, рефлексивності та готовності до професійної діяльності в умовах змінного освітнього середовища.

Технологічний рівень методології визначав процедури організації педагогічного експерименту, добір діагностичного інструментарію, способи збору та статистичної обробки даних. Дослідницький дизайн мав mixed-methods характер і поєднував кількісні та якісні методи аналізу, що забезпечило комплексне вивчення процесу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Поєднання стандартизованих психодіагностичних методик, авторського анкетування, педагогічного спостереження, самоаналізу та самооцінювання магістрантів дозволило здійснити багатоканальну верифікацію

результатів дослідження та мінімізувати ризики суб'єктивної інтерпретації даних.

Для досягнення мети дослідження використовувався комплекс взаємопов'язаних *методів*.

До *теоретичних* методів належали аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, індукція, дедукція, класифікація, систематизація та педагогічне моделювання. Їх застосування дозволило здійснити аналіз філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури, нормативних документів, освітніх програм і навчально-методичного забезпечення професійної підготовки магістрантів, визначити засадні положення та обґрунтувати адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Емпіричний блок дослідження охоплював педагогічне спостереження, анкетування, експертне оцінювання, бесіди, педагогічний експеримент, самоаналіз і самооцінювання магістрантів. Комплексне застосування цих методів забезпечувало можливість дослідження не лише зовнішніх проявів професійної підготовленості, а й внутрішніх механізмів професійного становлення майбутніх викладачів психології, зокрема професійної мотивації, рефлексивності, адаптивності, професійного самовизначення та готовності до професійної діяльності в умовах освітньої невизначеності.

Для *статистичної* обробки результатів педагогічного експерименту використовувалися методи математичної статистики, зокрема порівняння середніх арифметичних показників, узагальнення результатів та графічна візуалізація отриманих даних. Використання статистичних методів забезпечило достовірність результатів дослідження та дозволило здійснити об'єктивну оцінку ефективності адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

1.3. Концепція дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури

В умовах стрімких технологічних, соціальних, економічних та професійних змін здатність людини до безперервного розвитку, адаптації та самопроєктування поступово перетворюється з чинника професійної конкурентоспроможності на необхідну умову успішної професійної діяльності та соціальної життєздатності. Якщо для індустріального суспільства визначальною була здатність людини накопичувати знання, то для суспільства освітніх трансформацій дедалі більшого значення набуває здатність до постійного переосмислення власного досвіду, адаптації до нових умов діяльності та безперервного професійного розвитку. У XXI столітті здатність до безперервного розвитку, адаптації та професійного самопроєктування поступово

перетворюється з переваги окремих фахівців на необхідну умову їхньої професійної діяльності.

Особливої значущості ця здатність набуває для представників людиноцентрованих професій, таких як викладачі психології у закладах вищої освіти (ЗВО), і уособлюється у оновленні конкретних професійних вимог до їх педагогічної компетентності. Система вищої освіти України зазнає суттєвих трансформацій, пов'язаних як із глобальними процесами цифровізації, інтернаціоналізації та зміни освітніх парадигм, так і з кризовими викликами останніх років, спричиненими пандемією COVID-19 та умовами воєнного стану. У сучасному освітньому просторі актуалізується потреба у підготовці фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність в умовах невизначеності, швидкоплинності соціальних змін, високого рівня психоемоційного навантаження і трансформації професійних ролей. Зазначені процеси актуалізуються у сфері підготовки викладачів психології, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана із психологічною підтримкою особистості, розвитком її адаптаційних ресурсів, критичного мислення, здатності до саморефлексії та професійного саморозвитку.

За таких умов педагогічна компетентність майбутнього викладача психології набуває значення не лише складової його професійної підготовки, а й важливого чинника забезпечення якості психологічної освіти. Це зумовлює необхідність переосмислення теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, пошуку ефективних моделей їх професійної підготовки, здатних забезпечити гнучкість, адаптивність та професійну стійкість майбутнього фахівця.

Провідна ідея концепції дослідження полягає в осмисленні педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як відкритої інтегративної динамічної характеристики професійної суб'єктності викладача, що є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати власну адаптивність і збереження професійної суб'єктності, підтримувати психологічну безпеку та відтворювати компетентне освітнє середовище в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також ефективно й рефлексивно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та професійно-психологічну діяльність, що розвивається у процесі магістерської підготовки під впливом взаємодії особистісних, професійних, педагогічних, цифрових, соціокультурних і кризово-трансформаційних чинників. Педагогічна компетентність розглядається як складова професіоналізму викладача психології, що забезпечує його здатність до:

- адаптивної, рефлексивної та відповідальної професійної діяльності;
- підтримки психологічної безпеки освітнього середовища;

- професійної взаємодії та професійного саморозвитку;
- функціонування в умовах цифровізації, суспільної невизначеності, кризових і воєнних трансформацій;
- відтворення професійно компетентного освітнього середовища, у межах якого формується професійна суб'єктність майбутніх психологів.

Концепція ґрунтується на положенні про те, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується через педагогічну компетентність викладача, який навчає і є не лише носієм професійних знань і педагогічних технологій, а суб'єктом професійного мислення, професійної культури, рефлексивної взаємодії та психологічно доцільної педагогічної підтримки. У такому розумінні педагогічна компетентність набуває здатності до професійного відтворення через освітнє середовище, професійні практики та професійну взаємодію.

Провідною ідеєю концепції дослідження є ідея про те, що сучасні освітні трансформації, цифровізація, постпандемічні зміни, воєнні виклики та високий рівень суспільної невизначеності змінюють не лише умови професійної діяльності викладача психології, а саму структуру його педагогічної компетентності. У зв'язку з цим педагогічна компетентність має розглядається як відкрита характеристика особистості, здатної до структурної перебудови, адаптивного професійного реагування, трансформації професійного мислення та інтеграції нових професійних механізмів відповідно до динаміки сучасного освітнього середовища.

Пояснимо значення вихідних методологічних положень дослідження. У сучасному науковому дискурсі методологія розглядається як система принципів, підходів, способів організації та побудови теоретичної й практичної діяльності, що забезпечує логіку, цілісність і наукову обґрунтованість дослідження [171]. Концепція дослідження при цьому виступає формою наукового осмислення проблеми, яка визначає загальну логіку наукового пошуку, систему вихідних положень, провідну ідею та напрями інтерпретації досліджуваного явища. У цьому контексті концепція розглядається як науково обґрунтована система поглядів, що відображає зміст і логіку майбутньої теоретичної моделі дослідження [66].

Проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має міждисциплінарний характер і досліджується на перетині педагогіки, психології, теорії професійної освіти та сучасних підходів до професійного становлення особистості. Така специфіка дослідження зумовлює необхідність інтеграції різних методологічних підходів до аналізу педагогічної компетентності як складного професійно-особистісного феномена. У цьому контексті міждисциплінарність розглядається як спосіб комплексного осмислення процесу розвитку педагогічної компетентності майбутнього

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
викладача психології. Відповідно до позиції С. Сисоевої міждисциплінарне дослідження передбачає взаємодію різних галузей наукового знання у вивченні одного й того ж об'єкта складної реальності [520].

Логіка наукового пошуку дозволяє стверджувати, що феномен педагогічної компетентності викладача досліджувався вченими з позицій різних наукових підходів, що створює теоретико-методологічне підґрунтя для побудови концепції дослідження. Методологічну основу нашого дослідження становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний та професіографічний підходи, інтеграція яких дозволяє комплексно дослідити розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Фундаментальне значення для дослідження має системний підхід, становлення якого пов'язане з розвитком загальної теорії систем, системології та ідей цілісного пізнання складних явищ (С. Бадер [19], І. Зязюн [211], О. Дубасенюк [172] та ін.). У межах дослідження системний підхід дозволяє розглядати педагогічну компетентність не як сукупність окремих професійних якостей або вмінь, а як цілісне інтегративне утворення, що функціонує у структурі професіоналізму викладача психології. Педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розглядається нами як динамічна підсистема професіоналізму, розвиток якої відбувається під впливом взаємодії особистісних, професійних, педагогічних та соціокультурних чинників.

Системний підхід орієнтує дослідження на виявлення внутрішньої структури педагогічної компетентності, взаємозв'язків між її компонентами, закономірностей професійної діяльності та механізмів розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів психології. Застосування системного підходу дозволяє також розглядати розвиток педагогічної компетентності у взаємозв'язку з ширшими процесами трансформації освітнього середовища, цифровізації освіти, зміни професійної ролі викладача та динамічності сучасної професійної діяльності.

Наукова цінність системного підходу полягає у можливості дослідження педагогічних явищ як відкритих цілісних систем, що характеризуються взаємозалежністю елементів, ієрархічністю, динамічністю та причинно-наслідковими зв'язками [139; 141]. Врахування ідей системного підходу підкреслює необхідність формування цілісної системи професійної підготовки майбутніх викладачів психології, яка поєднує взаємопов'язані компоненти, різні освітні формати, освітні траєкторії та способи професійного саморозвитку особистості.

Дослідження педагогічної компетентності з позицій системного підходу передбачає не лише опис окремих характеристик досліджуваного явища, а й теоретичне конструювання його моделі як складної відкритої системи, здатної до

розвитку, адаптації та професійної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій. У цьому контексті важливого значення набуває положення про необхідність виявлення механізмів цілісного функціонування системного об'єкта та його структурних взаємозв'язків [400; 639].

Розуміння педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як системного утворення дозволяє враховувати взаємозв'язки між її структурними компонентами, взаємовплив окремих елементів системи та закономірності їх функціонування і розвитку. Такий підхід створює можливість не лише цілісного дослідження педагогічної компетентності, а й оптимізації процесу її розвитку в умовах магістерської підготовки.

З позицій системного підходу професійно-педагогічна підготовка майбутніх викладачів розглядається як динамічна система взаємопов'язаних елементів і підсистем, що функціонують у єдиному освітньому просторі (Н. Сидорчук, О. Дубасенюк, О. Антонова) [172; 509]. У цьому контексті важливого значення набуває виявлення тих характеристик і властивостей системи, які забезпечують її цілісність, стійкість та визначають напрями її розвитку.

З позицій системного підходу розвиток педагогічної компетентності викладача психології вищої школи розглядається нами як динамічний процес розвитку та взаємодії її структурних компонентів, внутрішніх і зовнішніх зв'язків та механізмів професійного становлення особистості. У межах дослідження педагогічна компетентність викладача психології визначається як складова професіоналізму викладача психології закладу вищої освіти [449].

Професіоналізм при цьому розглядається не як статичне, а як динамічне утворення, що безперервно розвивається та змінюється у процесі професійної діяльності, професійного саморозвитку та взаємодії з освітнім середовищем. У процесі професійного становлення майбутнього викладача психології відбувається розвиток професійно важливих якостей особистості, зміна співвідношення окремих компонентів професіоналізму та формування нових способів професійної діяльності.

Системна методологія дозволяє досліджувати розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як відкриту систему, функціонування якої забезпечується наявністю зворотного зв'язку між особистістю, освітнім процесом, професійною діяльністю та середовищем професійної взаємодії. Розвиток педагогічної компетентності при цьому реалізується у процесі навчально-пізнавальної, навчально-професійної та міжособистісної взаємодії у системі магістерської підготовки.

У нашому дослідженні системний підхід розглядається як методологічний напрям, що забезпечує можливість пізнання та дослідження складноорганізованих професійно-педагогічних явищ. Застосування системного

підходу дозволяє досліджувати педагогічну компетентність майбутнього викладача психології не як сукупність окремих професійних характеристик, а як цілісне інтегративне утворення, що функціонує у структурі професіоналізму викладача.

На відміну від механістичного розуміння професійної підготовки, зорієнтованого переважно на формування окремих знань, умінь і навичок відповідно до визначених стандартів, системний підхід дозволяє розглядати професіоналізм викладача психології як динамічну багаторівневу систему, складовою якої виступає педагогічна компетентність [19; 509; 665]. Такий підхід створює можливість переходу від переважно нормативного відтворення професійної ролі викладача до формування педагогічно компетентного фахівця, здатного до професійної адаптації, саморозвитку та ефективної діяльності.

Ґрунтуючись на положеннях вчених щодо системної природи психічних явищ, ми розглядаємо як систему не лише педагогічну компетентність, а й процеси її розвитку, функціонування та прояву у професійній діяльності майбутнього викладача психології. У цьому контексті розвиток педагогічної компетентності визначається як динамічний процес, зумовлений взаємодією особистісних, професійних, освітніх та соціокультурних чинників.

Будь-який результат професійного розвитку, досягнутий на певному етапі професійного становлення особистості, виступає підґрунтям для подальшого розвитку системи професіоналізму майбутнього викладача психології. У процесі магістерської підготовки відбувається не лише накопичення професійних знань і вмінь, а й формування нових способів професійної діяльності, розвиток професійно важливих якостей та зміна співвідношення окремих компонентів професіоналізму [259; 466; 497; 578; 670].

З позицій системного підходу розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології доцільно розглядати одночасно у кількох взаємопов'язаних площинах. Особистісний рівень охоплює розвиток професійно важливих якостей, ціннісних орієнтацій, педагогічної рефлексії та професійної спрямованості майбутнього викладача. Діяльнісний рівень пов'язаний із формуванням здатності до реалізації професійно-педагогічної діяльності, організації освітнього процесу, професійної взаємодії та педагогічного супроводу студентів.

Методологія системного підходу в концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології дозволяє:

- дослідити педагогічну компетентність як цілісне системне та міждисциплінарне утворення у єдності її педагогічних і психологічних аспектів;
- виявити структуру педагогічної компетентності, взаємозв'язки між її компонентами та закономірності їх розвитку;

- обґрунтувати педагогічну компетентність як важливу складову професіоналізму майбутнього викладача психології;
- визначити розвиток педагогічної компетентності як цілеспрямований, динамічний та системно організований процес професійного становлення особистості у процесі магістерської підготовки;
- розробити модель та організаційно-методичні умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

При вивченні феноменів, пов'язаних із професіоналізмом, професійним становленням та розвитком професійної компетентності фахівця, важливого значення набуває професіографічний підхід. У межах нашого дослідження він дає змогу розглядати педагогічну компетентність викладача психології не лише як сукупність знань, умінь і професійно важливих якостей, а як характеристику відповідності особистості майбутнього викладача психології змісту, структури, функціям і вимогам його майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Професіографічний підхід має усталені традиції в педагогіці вищої школи та психології професійної діяльності. Його застосування пов'язане з аналізом змісту професійної праці, вимог до суб'єкта діяльності, професійно важливих якостей, умов ефективного виконання професійних функцій, а також побудовою професіограм як науково обґрунтованих моделей фахівця. У дослідженнях, присвячених професіографічному підходу у системі вищої освіти, підкреслюється його значення для визначення структури професійної діяльності педагога, виокремлення професійно важливих якостей, обґрунтування компетентнісних засад підготовки конкурентоспроможних фахівців та розроблення моделей професійного розвитку [459].

Історико-педагогічний аналіз засвідчує, що професіографічне вивчення педагогічної праці розвивалося від переважно описових моделей професійної придатності педагога до більш цілісного осмислення особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності. На ранніх етапах увага дослідників зосереджувалася переважно на визначенні критеріїв професійної придатності, педагогічної техніки, природних здібностей, функцій і вимог до педагогічної праці. Надалі професіографічний підхід поступово набув більш особистісного, ціннісного та компетентнісного спрямування, що дало змогу розглядати педагога не лише як виконавця професійних функцій, а як носія професійної культури, суб'єкта педагогічної взаємодії та професійного саморозвитку [93].

У сучасних дослідженнях професіографічний підхід у системі вищої освіти використовується для обґрунтування професійно важливих якостей педагога, визначення вимог до професійної діяльності фахівця, моделювання його компетентнісного профілю та розроблення засад професійної підготовки. Зокрема, О. Дубасенюк та співавтори розкривають теоретико-методологічні й історико-педагогічні засади професіографічного підходу у вищій школі,

виокремлюють професійно важливі якості педагога, обґрунтовують компетентнісні засади підготовки конкурентоспроможних фахівців і методичні основи впровадження професіографічного підходу у професійну діяльність [459].

Окремі аспекти застосування професіографічного підходу розкрито у працях С. Загороднюка, який використовує професіографічні методи для визначення професійно важливих та індивідуально-психофізіологічних якостей управлінця [195], Л. Соляр, яка описує його застосування у професійній підготовці магістрів музичного мистецтва [555], та І. Смирнової, яка досліджує професіографічний підхід до вивчення професії сучасного вчителя технологій [549].

У контексті нашого дослідження професіографічний підхід дає змогу окреслити вимоги професії «викладач психології у закладах вищої освіти» до особистості майбутнього фахівця, визначити професійно важливі якості, необхідні для ефективної професійно-педагогічної діяльності, а також обґрунтувати особистісно-професійний компонент у структурі педагогічної компетентності викладача психології.

Особливого значення професіографічний підхід набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, оскільки професія викладача психології вже не може бути описана лише через традиційну професіограму викладача вищої школи. Динамічність освітнього середовища, цифровізація, зміна професійних ролей викладача, зростання вимог до психологічної підтримки здобувачів освіти та необхідність професійної адаптивності потребують оновленого бачення професійного профілю викладача психології.

Професіограма як науково обґрунтована модель професії дає можливість визначити зміст професійної діяльності, її функції, умови реалізації, професійно важливі якості, ціннісні орієнтації, знання, уміння та компетентності, необхідні для ефективного виконання професійної ролі. Водночас у сучасному контексті професіограма викладача психології має розглядатися не як статичний опис вимог до фахівця, а як динамічна модель професійного становлення, що враховує індивідуальні освітні траєкторії, попередній досвід магістрантів, рівень їхньої педагогічної підготовленості та здатність до подальшого професійного саморозвитку.

Ми погоджуємося з позицією О. Дубасенюк щодо необхідності поєднання професіографічного підходу з особистісним підходом до навчання, оскільки саме таке поєднання дає змогу врахувати індивідуальні особливості майбутнього викладача психології, його попередню освітню траєкторію, рівень початкової підготовки, професійні інтереси, здібності та потенціал самореалізації [459].

Отже, ідеї професіографічного підходу в концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі дозволяють обґрунтувати необхідність урахування вимог професії «викладач

психології у закладах вищої освіти», визначити професійно важливі якості майбутнього фахівця, окреслити його компетентнісний профіль та виокремити особистісно-професійний компонент у структурі педагогічної компетентності. Це створює методологічне підґрунтя для подальшої розробки освітніх траєкторій розвитку педагогічної компетентності.

Наступний методологічний орієнтир нашого дослідження – особистісний підхід – ґрунтується на розумінні особистості майбутнього викладача психології як центрального суб'єкта професійного становлення та розвитку педагогічної компетентності в умовах магістерської підготовки. Особистісний підхід «все наполегливіше утверджується як ключовий психолого-педагогічний принцип організації навчально-виховного процесу» [520].

Особистісний підхід у сучасній педагогічній та психологічній науці пов'язаний із переорієнтацією освітнього процесу на розвиток особистості, її внутрішнього потенціалу, професійної самореалізації та здатності до саморозвитку в умовах динамічного освітнього середовища. Так, Г. Шевченко підкреслює, що саме особистісний підхід має найбільший потенціал для свого втілення у педагогічну систему, а його квінтесенцією виступає ідея самореалізації особистості. На думку дослідниці, освітня система є гуманістичною настільки, наскільки вона працює на самореалізацію людини, яка навчається [663].

У межах нашого дослідження особистісний підхід виступає методологічним інструментарієм, який забезпечує цілісне розуміння процесу розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. В. Рибалка, узагальнюючи історичні тенденції становлення особистісного підходу у вітчизняній психології, розглядає його як сукупність концептуальних і методичних засобів, що дозволяють досліджувати особистість у єдності її індивідуальних, професійних та соціальних проявів [468].

Положення особистісного підходу дозволяють пов'язати педагогічну компетентність майбутнього викладача психології не лише з його професійними знаннями, уміннями та педагогічними здібностями, а й із мотиваційною сферою, професійними цінностями, когнітивними особливостями, емоційно-вольовими характеристиками, професійною рефлексією, здатністю до професійного саморозвитку та самореалізації [305].

У зв'язку з цим розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології розглядається нами як процес не лише професійного, а й особистісного становлення. Особистісний підхід дозволяє враховувати індивідуально-психологічні резерви майбутнього викладача психології, його професійний досвід, рівень початкової підготовки, особливості професійної мотивації та індивідуальну траєкторію професійного розвитку.

Ми поділяємо позицію тих дослідників, які вважають, що особистісний підхід полягає не лише у врахуванні індивідуальних особливостей людини у професійній діяльності, а насамперед у вивченні закономірностей становлення цілісної особистості професіонала на основі її індивідуального досвіду [436].

Концепція дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології не буде цілісною без урахування положень особистісно-розвивального підходу, в рамках якого виділяється три взаємопов'язані напрями професійного розвитку особистості.

Перший напрям – змістовний – відображає зміст процесу професійного розвитку майбутнього викладача психології, побудову концептуальних і технологічних моделей його професійного становлення та розвитку педагогічної компетентності в умовах магістерської підготовки. Другий напрям – динамічний – характеризує професійний розвиток особистості в часовому вимірі: від професійного вибору та первинної професійної ідентифікації до професійної самореалізації у сфері викладацької діяльності. Третій напрям – інституційний – пов'язаний із дослідженням соціальних та освітніх інститутів професійного розвитку майбутнього викладача психології, включаючи систему вищої освіти, професійне середовище, освітні спільноти та сучасний ринок професій [480].

Зазначені напрями не існують ізольовано один від одного. У процесі професійного становлення майбутнього викладача психології вони утворюють цілісну систему взаємопов'язаних чинників професійного й особистісного розвитку.

Сучасна психологія професійного розвитку виділяє такі компоненти професійної спрямованості особистості, як професійні мотиви, інтереси, схильності, професійні цінності, професійна позиція, очікування, установки та готовність до професійного саморозвитку. На різних етапах професійного становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, що визначається характером провідної діяльності та рівнем професійного розвитку особистості.

Важливе місце у структурі особистості займає професійна компетентність, під якою розуміють систему професійних знань, умінь, навичок, способів професійної діяльності та здатність до їх ефективного застосування. У наукових дослідженнях традиційно виділяють соціально-правову, спеціальну, персональну та аутокомпетентність як основні складові професійної компетентності.

Соціально-правова компетентність охоплює знання і вміння у сфері професійної взаємодії, професійного спілкування та соціальної відповідальності фахівця. Спеціальна компетентність характеризує здатність до самостійного виконання професійної діяльності, розв'язання професійних завдань та професійного самонавчання. Персональна компетентність пов'язана зі здатністю до професійного саморозвитку, професійного зростання та самореалізації у професійній діяльності. Аутокомпетентність передбачає адекватне уявлення про

власні професійні можливості, професійні обмеження та володіння способами подолання професійних деструкцій. Найважливішими складовими успішної професійної діяльності людини є професійно важливі якості особистості, розвиток та інтеграція яких у процесі професійного становлення призводять до формування цілісної системи професіоналізму. М. Дідух визначає професійно важливі якості як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її засвоєння [163].

Таким чином, врахування положень особистісного підходу в концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології дозволяє стверджувати, що:

1. Педагогічна компетентність викладача психології як складова його професіоналізму має включати особистісно-професійний компонент, який охоплює професійно важливі якості, ціннісні орієнтації, професійну спрямованість, здатність до педагогічної рефлексії, професійного саморозвитку та самореалізації.

2. Методологічні положення особистісного підходу визначають необхідність індивідуалізації процесу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології з урахуванням їхнього попереднього освітнього досвіду, рівня початкової педагогічної підготовки, професійної мотивації, індивідуальних психологічних особливостей та індивідуальної освітньої траєкторії.

3. Розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістратури має розглядатися як цілісний процес особистісно-професійного становлення, що відбувається у взаємодії особистісних, професійних, освітніх та соціокультурних чинників.

Наступним методологічним орієнтиром концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначаємо аксіологічний підхід. Його значущість зумовлена тим, що професійна підготовка майбутнього викладача психології не може обмежуватися лише формуванням системи знань, умінь і професійних навичок. Вона має забезпечувати розвиток ціннісно-смислової сфери особистості, професійної позиції, гуманістичної спрямованості, здатності до рефлексії та відповідального педагогічного впливу. Саме тому аксіологічний підхід виступає однією з методологічних основ гуманістично орієнтованої педагогічної освіти, оскільки спрямований на формування системи професійних і загальнолюдських цінностей майбутнього викладача психології.

Аксіологічний підхід у педагогіці має тривалу історію становлення й представлений у працях А. Дістервега [472], Я.-А. Коменського [358] та інших дослідників, які розглядали освіту як простір морального й духовного розвитку особистості. У класичній педагогічній науці проблематика цінностей освіти та

ціннісного розвитку особистості знайшла відображення у працях І. Беха [38], В. Сухомлинського [572] та інших учених. Водночас гуманістичні ідеї ціннісно орієнтованої освіти активно розробляються сучасними українськими вченими у концепціях гуманістичної психології та педагогіки (Т. Варенко [74], Р. Вінничук та Л. Кравченко [90], Н. Мукач, Н. Чубінська, С. Наконечна [370] та ін.), у межах яких професійний розвиток педагога розглядається як процес самореалізації, особистісного зростання та усвідомлення гуманістичного змісту професії.

У сучасних дослідженнях аксіологічний підхід дедалі частіше пов'язується із проблемою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Так, С. Гринюк та М. Желуденко підкреслюють, що професійна підготовка у закладах вищої освіти має бути спрямована не лише на засвоєння професійних знань, а й на формування стійкої системи професійних цінностей та професійно-особистісної культури майбутнього фахівця. Дослідники акцентують увагу на тому, що саме професійні цінності забезпечують надійність поведінки фахівця у типових і нестандартних професійних ситуаціях, а також визначають характер його професійного становлення [133].

Важливими для нашого дослідження є також висновки Т. Атрощенко та Л. Зданевич, які розглядають аксіологічний підхід як один із провідних у формуванні професійної компетентності майбутніх педагогів. Дослідниці наголошують, що професійна підготовка має спиратися на розвиток таких цінностей, як гідність, відповідальність, взаємоповага, толерантність, співчуття та гуманізм, оскільки саме вони забезпечують ефективність педагогічної взаємодії у сучасному освітньому середовищі [13].

На цьому підґрунті сформувалася педагогічна аксіологія як окремий напрям педагогічного знання, що інтегрує філософію освіти, теорію виховання, дидактику та теорію професійної підготовки. Історично предмет педагогічної аксіології трактують як формування ціннісної свідомості, ціннісного ставлення та ціннісної поведінки особистості [90]. Такий підхід є особливо важливим у підготовці майбутніх викладачів психології, професійна діяльність яких безпосередньо пов'язана із міжособистісною взаємодією, етичними аспектами педагогічного впливу, розвитком особистості студентів та підтримкою їхнього психологічного благополуччя.

У сучасних умовах розвитку вищої освіти аксіологічний підхід доцільно розглядати не лише як теоретичну основу гуманістичної освіти, а і як методологічний орієнтир дослідження професійного становлення майбутнього викладача психології. Його значущість посилюється в умовах суспільних трансформацій, цифровізації освіти, зростання психоемоційного навантаження на учасників освітнього процесу та необхідності формування ціннісної стійкості особистості педагога.

У контексті нашого дослідження аксіологічний підхід дозволяє розглядати педагогічну компетентність майбутнього викладача психології не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як інтегративне особистісно-професійне утворення, що включає систему професійних цінностей, гуманістичних установок, мотиваційних орієнтацій та смислів педагогічної діяльності. Такий підхід узгоджується із сучасними науковими позиціями щодо розуміння компетентності як інтегрованої характеристики особистості, яка поєднує когнітивний, діяльнісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивний компоненти. Подібну позицію простежуємо і в сучасних дослідженнях психолого-педагогічної компетентності викладача, де наголошується на визначальній ролі ціннісно-мотиваційного компонента у структурі професійної компетентності педагога.

Водночас аксіологічний підхід дає можливість по-новому осмислити роль магістерської підготовки майбутніх викладачів психології. Йдеться не лише про підготовку кваліфікованого фахівця, а про розвиток особистості педагога, здатного до професійної рефлексії, етичної відповідальності, усвідомленого педагогічного вибору та гуманістично орієнтованої взаємодії зі студентами. Особливого значення це набуває у підготовці майбутніх викладачів психології, оскільки саме психологічні дисципліни безпосередньо пов'язані із проблематикою особистості, міжособистісних стосунків, розвитку людини та її внутрішнього світу [13; 133; 209; 306; 677].

У сучасних дослідженнях також наголошується, що аксіологічний підхід забезпечує формування громадянської, соціальної та професійної відповідальності майбутніх фахівців. Так, О. Маноха підкреслює значущість аксіологічного підходу для утвердження цінностей гуманізму, гідності, толерантності, рівності та демократичної культури у професійній підготовці студентів [324].

У зв'язку з цим аксіологічний підхід у нашому дослідженні виступає важливою методологічною основою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, оскільки дозволяє розглядати особистість магістранта як найвищу освітню цінність, орієнтувати професійну підготовку на розвиток гуманістичних професійних цінностей, забезпечувати формування ціннісно-мотиваційного компонента педагогічної компетентності, поєднувати професійну підготовку із процесами особистісного та професійного саморозвитку, формувати усвідомлене ціннісне ставлення до педагогічної діяльності та професії викладача психології [324; 372].

Таким чином, ґрунтуючись на положеннях аксіологічного підходу, вважаємо, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології має формуватися як цілісне особистісно-професійне утворення, у структурі якого провідне місце займають професійні цінності, гуманістична спрямованість,

педагогічна мотивація, професійна відповідальність та усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності. Саме тому науково обґрунтованим вважаємо виділення ціннісно-мотиваційного компонента у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістерської підготовки.

Компетентнісний підхід до фахової підготовки викладачів психології вважаємо одним із провідних орієнтирів концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології під час їх навчання у магістратурі.

Цілеспрямоване входження України до світового освітнього простору, модернізація міжнародного порядку та трансформаційні процеси у сфері вищої освіти актуалізують необхідність поетапного оновлення системи професійної підготовки майбутніх викладачів психології. У сучасних умовах важливою ознакою розвитку вищої психологічної освіти стає її орієнтація на компетентнісний підхід як методологічну основу підготовки конкурентоспроможного, мобільного та здатного до професійного саморозвитку фахівця [254, с. 5].

Актуальність реалізації компетентнісного підходу у системі магістерської підготовки майбутніх викладачів психології зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників.

По-перше, переходом сучасного суспільства до інформаційної та цифрової моделі розвитку, у межах якої пріоритетного значення набуває не лише накопичення знань, умінь і навичок, характерне для традиційної «знаннєвої» парадигми освіти, а здатність особистості критично працювати з інформацією, здійснювати її відбір, аналіз, інтерпретацію, а також бути готовою до безперервного професійного самонавчання впродовж життя. У сучасних дослідженнях підкреслюється, що компетентність розглядається як інтегрована якість особистості, яка поєднує знання, практичний досвід, цінності та здатність ефективно діяти у професійних ситуаціях [306].

По-друге, запровадженням особистісно орієнтованої парадигми вищої освіти, яка передбачає визнання майбутнього викладача психології активним суб'єктом освітнього процесу, здатним до рефлексії, саморозвитку та усвідомленого професійного становлення. За таких умов особливого значення набуває сформованість загальнонавчальних і професійних компетентностей, а також позитивного емоційно-ціннісного ставлення до навчальної та майбутньої професійної діяльності. Як зазначає Л. М. Зубкова, реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів забезпечує формування ціннісних орієнтирів особистості, розвиток її здатності до саморозвитку, самореалізації та ефективного виконання професійних ролей [209].

По-третє, актуалізацією процесів глобалізації та цифровізації усіх сфер суспільного життя, що вимагає від сучасного викладача психології здатності інтегруватися у міжнародний освітній простір, адаптуватися до швидких змін професійного середовища, ефективно діяти в умовах невизначеності, міжкультурної взаємодії та інформаційного перевантаження. У зв'язку з цим компетентнісний підхід розглядається як один із способів модернізації професійної освіти відповідно до сучасних суспільних викликів [372].

По-четверте, необхідністю підготовки майбутніх викладачів психології до професійної діяльності в умовах постійних трансформацій освітніх систем як на локальному, так і на глобальному рівнях. Сучасний викладач психології має бути здатним до гнучкого реагування на зміни, швидкого оновлення професійних знань, освоєння нових педагогічних технологій та переосмислення власного професійного досвіду. У цьому контексті психолого-педагогічна компетентність викладача розглядається сучасними дослідниками як складне інтегративне утворення, що охоплює когнітивний, комунікативний, аксіологічний та діяльнісний компоненти професійної діяльності [306].

Науково обґрунтоване вирішення зазначених проблем детермінує необхідність переосмислення цілей фахової підготовки майбутніх викладачів психології та актуалізує реалізацію компетентнісного підходу як одного з ключових засобів модернізації змісту сучасної вищої психологічної освіти.

Ми погоджуємося з позицією О. Варецької [75], яка зазначає, що в сучасній педагогічній науці спостерігається суттєве зростання кількості досліджень, присвячених проблемі компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців вищої школи. Значний внесок у розвиток теорії компетентнісного підходу здійснили І. Бех [38], Н. Бібік [42], В. Біскул [47], А. Бляшевська [51], І. Клак [237], В. Луговий [313], О. Пометун [439], Л. Овсієнко [389], О. Савченко [490] та ін., які розглядали компетентність як інтегральний результат професійної підготовки особистості.

Пріоритетними напрямками сучасних наукових досліджень та освітніх реформ стають розроблення, уточнення й аналіз загальних і фахових компетентностей майбутнього спеціаліста відповідно до специфіки предметної галузі та актуальних потреб суспільства. В українській педагогічній науці проблемі компетентнісного підходу значну увагу приділяли В. Бондар [729], Л. Ващенко [83], О. Овчарук [391; 393], С. Сисоєва [520], С. Шевчук [666] та ін. Водночас компетентнісний підхід активно розвивається і в сучасних зарубіжних дослідженнях, зокрема у працях Т. Bekturov, М. Kozhogeldieva [727], С. Brühwiler, F. Vogt [736], E. De Corte [763], A. Gümüş [804] та інших учених, які досліджують проблеми якості професійної освіти та професійної готовності фахівця до діяльності в умовах глобалізованого світу.

Отже, проблема компетентнісного підходу у вищій освіті є актуалізованою як у вітчизняній, так і у зарубіжній теорії та практиці професійної освіти. У сучасних дослідженнях компетентнісний підхід розглядається не лише як окремий дидактичний принцип, а як одна з провідних методологічних основ модернізації освітніх систем в умовах суспільних, технологічних та соціокультурних трансформацій [306].

Наразі у науковій літературі традиційно виділяють три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті:

1. 1960–1970-ті рр. – перший етап, у межах якого до наукового категоріального апарату вводяться поняття «компетенція» і «компетентність», а також формуються передумови для їх подальшого розмежування;

2. 1970–1990-ті рр. – другий етап, що характеризується активним використанням категорій «компетенція» і «компетентність» у теорії та практиці навчання мов, комунікації, а також у дослідженнях професіоналізму фахівців у сфері управління, менеджменту та соціальної взаємодії;

3. початок 1990-х рр. – до сьогодні – третій етап, пов'язаний із утвердженням компетентнісного підходу як однієї з ключових методологічних засад сучасної освіти та дослідженням компетентності як інтегративної характеристики особистості фахівця [113; 237; 536; 595].

С. Паламар зазначає, що з дидактичних позицій компетентнісний підхід виступає як принцип реорганізації змісту й процесу навчання відповідно до нових освітніх цілей, а також як освітній результат, що визначає якість сучасної вищої освіти. При цьому провідним результатом професійної підготовки має бути не лише система знань, умінь і навичок, а сформованість ключових компетентностей особистості в інтелектуальній, комунікативній, інформаційній, соціальній та інших сферах діяльності [413].

Сформованість педагогічної компетентності викладача вищої школи значною мірою залежить від активного впровадження компетентнісного підходу у систему вищої освіти, зокрема педагогічної. Важливість реалізації компетентнісної моделі професійної підготовки відображено у низці нормативно-правових документів України, серед яких Закон України «Про вищу освіту» (2014) [198], Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002) [380], а також сучасні стратегії реформування вищої освіти, що орієнтують систему професійної підготовки на результати навчання, професійну мобільність та здатність до навчання впродовж життя.

Варто наголосити, що особливістю навчання у вищій школі на основі компетентнісного підходу є його орієнтація на кінцевий результат професійної підготовки. За таких умов пріоритетного значення набуває не лише засвоєння теоретичних знань, а здатність майбутнього фахівця ефективно застосовувати їх у практичній діяльності, вирішувати професійні завдання, діяти у ситуаціях

невизначеності та швидких змін. Саме тому важливим складником професійної підготовки стає навчання в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності, зокрема проходження педагогічної практики, виконання практикоорієнтованих завдань, участь у тренінгових, проєктних та дослідницьких формах роботи [105].

В науковій літературі обґрунтовуються особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті, й зазначається, що його впровадження передбачає здійснення викладачами управління індивідуалізованими освітніми програмами, орієнтованими на розвиток ключових компетентностей студентів, створення умов для виявлення та розвитку індивідуальних здібностей, талантів і професійного потенціалу особистості, можливість оцінювання педагогічної діяльності з урахуванням реальних професійних досягнень, стимулювання дослідницької діяльності, спрямованої на вдосконалення освітньої політики, реалізацію ефективної кадрової політики, орієнтованої на професійний розвиток, добір та підтримку компетентних фахівців [79; 270; 416; 481].

Рефлексивний аналіз компетентнісного підходу подає Н. Бібік, яка звертає увагу на специфіку ключових компетентностей і зазначає, що вони поєднують особистісний і соціальний аспекти освіти, виявляються у конкретній діяльності та формуються не лише у процесі вивчення навчальних дисциплін, але й унаслідок впливу освітнього середовища, неформальної та інформальної освіти [41; 255].

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває положення про те, що компетентність формується не ізольовано від особистості, а у процесі її професійного становлення, набуття досвіду, розвитку професійних цінностей, рефлексії та здатності до самовдосконалення. На цьому акцентують увагу сучасні дослідники професійної підготовки фахівців, підкреслюючи взаємозв'язок компетентнісного, особистісного та аксіологічного підходів у системі вищої освіти [133; 270; 390; 413; 435; 659].

Таким чином, компетентнісний підхід у концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології дозволяє:

1. розглядати педагогічну компетентність як інтегративний результат професійної підготовки майбутнього викладача психології;
2. орієнтувати магістерську підготовку на формування здатності до ефективної професійно-педагогічної діяльності;
3. поєднати теоретичну, практичну, ціннісну та рефлексивну складові професійної підготовки;
4. забезпечити спрямованість освітнього процесу на розвиток професійної мобільності, самостійності, готовності до безперервного професійного розвитку та здатності діяти в умовах невизначеності сучасного освітнього середовища.

О. Часникова відзначає, що компетентнісний підхід вимагає зосередженості на результаті освіти, а не лише на процесі навчання. За таких умов акцент у професійній підготовці зміщується з того, що знає, хоче і може викладач, на те, що необхідно особистості, яка навчається. Системоутворювальною стає саме результативна складова освітнього процесу, яка виражається через сформованість відповідних компетентностей [255, с. 45].

Таким чином, у сучасній вищій школі спостерігається зміщення акцентів із процесуального аспекту навчання на його результативність, а також із домінування завдань викладача – на освітні потреби, професійний розвиток і суб'єктність того, хто навчається. Це свідчить про поступовий перехід до принципово нового підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців, який характеризується не лише зміною форм організації освітнього процесу, а й трансформацією його змісту, цілей та очікуваних результатів.

Урахування ідей компетентнісного підходу у системі вищої освіти приводить нас до усвідомлення важливості розвитку у майбутнього викладача психології не лише предметної, а й професійно-педагогічної компетентності. Саме педагогічна компетентність забезпечує здатність майбутнього викладача ефективно організовувати освітній процес, здійснювати педагогічну взаємодію, враховувати індивідуальні особливості студентів, а також діяти в умовах сучасних освітніх трансформацій, невизначеності та швидких соціальних змін.

Професійна компетентність, у свою чергу, характеризується наявністю визначеної сфери професійного застосування, певних нормативних вимог до результатів діяльності та критеріїв їх оцінювання. Саме поєднання професійної та педагогічної компетентностей забезпечує цілісність професійного досвіду майбутнього викладача психології, його готовність до продуктивної діяльності, здатність до аналізу педагогічних ситуацій, професійної рефлексії та створення нових професійних рішень.

Необхідність реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці викладачів психології посилюється науково обґрунтованими положеннями щодо важливості формування у майбутнього фахівця здатності ефективно діяти у професійних ситуаціях. Сучасні українські дослідження засвідчують інтегративний характер компетентнісного підходу. Зокрема, у монографії Г. Локаревої та С. Садовенко педагогічна компетентність розглядається як комплексне інтегративне утворення, що поєднує знання, уміння, професійний досвід, ціннісні орієнтації, комунікативні здібності та здатність викладача ефективно діяти у різних професійно-педагогічних ситуаціях [306].

Переорієнтація домінуючої освітньої парадигми на створення психолого-педагогічних умов для набуття майбутніми викладачами психології відповідних компетентностей актуалізує необхідність переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки, а також уточнення видів діяльності, до яких має бути

підготовлений сучасний фахівець. У цьому контексті автори підкреслюють, що реалізація компетентнісного підходу передбачає визначення «портрета випускника», який характеризується не лише обсягом засвоєних знань, а насамперед здатністю діяти, застосовувати набуті способи діяльності та ефективно функціонувати у професійній сфері [68; 132; 315; 652].

О. Локшина звертає увагу на важливість розроблення моніторингових програм для відстеження результатів навчання й вимірювання рівня сформованості компетентностей у різних освітніх галузях. Такий підхід дає змогу оцінювати відповідність системи вищої освіти сучасним суспільним запитам, вимогам ринку праці та потребам професійного середовища [308]. У сучасних умовах це набуває особливого значення для системи магістерської підготовки викладачів психології, оскільки саме якість їхньої професійної підготовки визначає ефективність майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Водночас інтеграція компетентнісного, особистісно орієнтованого та діяльнісного підходів у професійній підготовці майбутніх викладачів психології нерідко зумовлює певну методологічну невизначеність щодо меж і специфіки застосування кожного з них. У цьому контексті заслуговує на увагу позиція Б. Грудиніна, який наголошує на необхідності забезпечення методологічної чіткості та «чистоти» педагогічної теорії у питаннях компетентнісного підходу. Дослідник зазначає, що неоднозначність трактування сутності компетентнісного підходу пов'язана з різними підходами до його розуміння та практичного впровадження в освітній процес [138].

Серед основних причин активного розвитку теорії компетентнісного підходу в освіті Б. Грудинін виділяє такі [138].

- компетентнісний підхід поступово набуває статусу методологічної основи сучасної системи освіти;
- державні стандарти підготовки бакалаврів і магістрів передбачають необхідність його впровадження в освітній процес;
- компетентнісний підхід розглядається як методологічна платформа сучасних педагогічних досліджень;
- освітня система, побудована на компетентнісних засадах, є більш гуманістично орієнтованою порівняно із традиційною знаннєвою моделлю навчання.

У цьому контексті важливими є такі функції компетентнісного підходу [85; 153; 170; 588; 619; 688].

1. операціональна функція, яка передбачає визначення системи знань, умінь, навичок і видів готовності, що забезпечують компетентність майбутнього фахівця та його здатність результативно розв'язувати професійні, соціальні й особистісні завдання;

2. діяльнісно-технологічна функція, що виявляється у побудові змісту навчання діяльнісного типу, максимальному наближенні професійної підготовки до реальної сфери майбутньої діяльності та впровадженні професійно орієнтованих завдань;

3. виховна функція, спрямована на посилення ціннісної й соціальної складової професійної підготовки, формування культури професійного спілкування, організаторських і комунікативних умінь;

4. діагностична функція, яка забезпечує створення ефективної системи моніторингу якості освітнього процесу та оцінювання рівнів сформованості компетентностей.

У межах нашого дослідження функції компетентнісного підходу мають особливе значення, оскільки дозволяють не лише визначити зміст педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, а й обґрунтувати психолого-педагогічні умови, форми, методи та критерії її розвитку в умовах магістерської підготовки.

Особливої актуальності це набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, коли професійна діяльність викладача психології дедалі більше потребує здатності до адаптації, міждисциплінарної взаємодії, цифрової мобільності, професійної рефлексії та готовності до безперервного професійного розвитку. У цьому контексті положення сучасних досліджень [306] дозволяють розглядати педагогічну компетентність як інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, аксіологічний, комунікативний, діяльнісний та рефлексивний компоненти професійної діяльності викладача.

Отже, компетентнісний підхід у концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури дозволяє розглядати професійну підготовку як цілісний процес формування здатності до ефективної професійно-педагогічної діяльності, саморозвитку, творчої самореалізації та професійної мобільності.

Визначення функцій компетентнісного підходу до підготовки викладачів психології вищої школи дає змогу уточнити основні способи його впровадження у систему вищої освіти України. До таких способів належать:

1. Модернізація змісту вищої професійної освіти, що передбачає його науково обґрунтований відбір, структурування та узгодження з результативним складником освітнього процесу - набуттям студентами відповідних компетентностей згідно з потребами сучасного суспільства, ринку праці та професійного середовища.

2. Реалізація потреби у формуванні в майбутніх фахівців ключових, загальних і предметно-фахових компетентностей, що забезпечують їхню здатність до професійної діяльності, саморозвитку та адаптації до змінних умов освітньої практики [244].

Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з нагромадження академічних, нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування та розвиток здатності майбутнього фахівця практично діяти, творчо застосовувати знання й досвід у конкретних професійних ситуаціях, ухвалювати педагогічно доцільні рішення та здійснювати рефлексію власної діяльності. Це, у свою чергу, змінює функціональну роль викладача у закладі вищої освіти: він виступає не лише транслятором навчальної інформації, а й організатором, фасилітатором, консультантом і координатором освітньої діяльності студентів.

За таких умов змінюється і модель поведінки студентів. Замість пасивного засвоєння знань вони отримують можливість здійснювати дослідницьку, активно-самостійну, практикоорієнтовану діяльність, що передбачає аналіз проблемних ситуацій, пошук рішень, застосування знань у реальних або змодельованих професійних умовах. Для підготовки майбутніх викладачів психології це особливо важливо, оскільки їхня майбутня професійна діяльність потребує поєднання психологічної обізнаності, педагогічної майстерності, комунікативної культури, рефлексивності та здатності до організації розвивального освітнього середовища.

На думку О. Ходань, компетентнісний підхід у вищій освіті дає змогу оцінювати не лише знаннєвий компонент підготовки фахівця, а й ті особистісні зміни, які відбулися у процесі його професійної підготовки. Саме в цьому, на думку дослідниці, полягає одна з основних переваг компетентнісного підходу, оскільки він дозволяє розглядати результат освіти як інтеграцію знань, умінь, досвіду, цінностей, особистісних якостей і готовності до професійної діяльності [628].

С. Фурдуй, розглядаючи сутність, функції та особливості реалізації компетентнісного підходу у закладах вищої освіти, звертає увагу на складність його теоретичного обґрунтування у вищій школі. Дослідниця зазначає, що визначити універсальний нормативний набір компетентностей і однозначно окреслити ключові з них досить складно, оскільки сучасна освіта функціонує в умовах методологічної невизначеності, трансформації освітньої парадигми та постійної зміни вимог до майбутнього фахівця [619].

У контексті нашого дослідження ця думка є особливо важливою, оскільки педагогічна компетентність майбутнього викладача психології не може бути зведена до фіксованого переліку знань і вмінь. Вона має розглядатися як динамічне, інтегративне, особистісно-професійне утворення, зміст якого змінюється відповідно до трансформації освітнього середовища, особливостей магістерської підготовки, запитів суспільства на якісну психологічну освіту та потреб майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Пріоритети компетентнісного підходу у вищій школі орієнтовані на розвиток здатності студентів до навчання, самовизначення, самоактуалізації,

соціалізації та розвитку індивідуальності [14; 95; 162; 297; 425; 437; 464]. У сучасній редакції ці положення доцільно інтерпретувати як орієнтацію компетентнісної освіти на розвиток суб'єктності майбутнього фахівця, його професійної автономії, здатності до навчання впродовж життя, соціальної відповідальності та готовності до професійної самореалізації.

Таким чином, компетентнісний підхід стає одним із фундаментальних орієнтирів професійної підготовки майбутніх викладачів психології та сприяє формуванню фахівця, який володіє не лише психологічними знаннями, а й педагогічною культурою, педагогічною компетентністю, здатністю до професійної взаємодії, саморозвитку та організації освітнього процесу відповідно до сучасних вимог вищої школи. Відбір змісту професійної освіти відповідно до потреб особистості, що розвивається, та одночасна орієнтація на інноваційний досвід успішної професійної діяльності у конкретній галузі забезпечуються саме через реалізацію компетентнісного підходу в освітньому процесі.

Компетентнісний підхід у вищій освіті може виступати також методологічною основою побудови нових концепцій професійної підготовки. Так, у межах концепції педагогіки життєтворчості центральним поняттям є «життєва компетентність», що визначається як сукупність знань, умінь, життєвого досвіду та життєтворчих здатностей особистості, необхідних для розв'язання життєвих завдань і продуктивного здійснення життя як індивідуального життєвого проєкту. Автори концепції Л. Сохань, І. Єрмакова та Г. Несен розглядають життєву компетентність як необхідну умову самореалізації особистості фахівця [190; 215].

Навчання у вищій школі за компетентнісною моделлю передбачає навчання дією. Л. Овсієнко зазначає, що компетентнісний підхід у вищій професійній освіті спрямовує студентів на здобуття й розширення самостійного досвіду розв'язання реальних завдань, формування здатності до адаптації в невизначених ситуаціях та пошуку раціональних рішень. Дослідниця також наголошує на значущості комунікативної компетентності як невід'ємної складової компетентності фахівця та підкреслює зв'язок компетентнісного підходу з ідеєю всебічного розвитку особистості як професіонала, члена колективу й соціуму [37; 389; 637].

Реалізація ідей компетентнісного підходу дозволяє поглиблено пояснити феномен педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах навчання у магістратурі. Це, у свою чергу, виявляється в уточненні структури педагогічної компетентності, виділенні її компонентів, критеріїв, показників та рівнів сформованості. У сучасних дослідженнях психолого-педагогічна компетентність викладача розглядається як складне інтегративне утворення, що поєднує когнітивний, ціннісно-мотиваційний, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний аспекти професійної діяльності [160; 306].

Цінність компетентнісного підходу у тому, що освітня діяльність майбутнього викладача психології в магістратурі набуває дослідницького, практико-перетворювального та рефлексивного характеру й сама стає предметом засвоєння. Механізм розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відрізняється від механізму засвоєння академічного знання, оскільки передбачає інтеграцію когнітивного, предметно-практичного, ціннісного, комунікативного та особистісного досвіду фахівця [332; 636].

Таким чином, компетентнісний підхід у вищій освіті розглядається науковцями як засіб модернізації системи освіти, підвищення її якості, забезпечення цілісного досвіду розв'язання професійних і життєвих проблем, виконання соціальних ролей та реалізації ключових функцій фахівця. У сучасних умовах він набуває значення гуманістично орієнтованої методології вищої освіти, оскільки спрямований не лише на засвоєння знань, а й на розвиток особистості, її професійної автономії, відповідальності, здатності до взаємодії та самореалізації [47].

Водночас існує потреба у подальшій конкретизації категоріального апарату компетентнісного підходу та його адаптації до системи професійної підготовки майбутніх викладачів психології у закладах вищої освіти. Попри значну кількість наукових праць, недостатньо розробленим залишається питання застосування компетентнісного підходу до конкретних спеціальностей, зокрема до підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Саме це зумовлює необхідність уточнення структури педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, її компонентів, критеріїв, показників і рівнів сформованості.

Науковий аналіз застосування компетентнісного підходу у вищій школі дозволяє стверджувати, що він тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами.

З особистісно орієнтованим підходом його поєднує необхідність трансформації змісту освіти з універсальної моделі «для всіх» у простір індивідуальних освітніх надбань і траєкторій конкретного студента. З діяльнісним підходом компетентнісний підхід пов'язаний тим, що компетентність може бути сформована лише у процесі діяльності - через виконання студентом професійно значущих дій, розв'язання педагогічних ситуацій, участь у практичній, дослідницькій, комунікативній та рефлексивній взаємодії.

Отже, у концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології компетентнісний підхід виконує інтегрувальну методологічну функцію: він дозволяє поєднати результативність професійної підготовки, особистісний розвиток магістранта, практикоорієнтованість

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ освітнього процесу та здатність майбутнього викладача психології до ефективної професійно-педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Наступним методологічним підходом у розробці концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології у магістратурі виступає діяльнісний, що дозволяє визначити кваліфікаційні вимоги до викладача психології як до суб'єкта професійної діяльності. Сукупність компетентностей як запланований результат його навчання та професійної підготовки у Законі України «Про освіту» (2017, ред. 2026) розглядається як кваліфікація [199].

Звернемося до визначення поняття «діяльність». У філософії діяльність трактується як специфічно людський спосіб ставлення до світу [34; 424; 687]. Її змістом виступає доцільне перетворення навколишньої дійсності на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури. Пізнаючи світ і змінюючи його, людина створює певні предметні форми, а також продукує нові знання, що становлять духовні основи її діяльності. У зв'язку з цим діяльність розглядається як органічна єдність об'єктивних і суб'єктивних складових, які в реальному процесі діяльності можуть бути розмежовані лише умовно [248].

У структурі діяльності засіб створює умови для досягнення певного результату та поєднує мету і результат як ідеальне й реальне [300]. У психології діяльність визначається як поняття, що характеризує функцію індивіда у процесі його взаємодії з навколишнім світом [49; 247; 704]. Психічна діяльність є специфічним для живої системи способом зв'язку із середовищем, а її вища форма характеризується усвідомленістю.

Таким чином, характер людської діяльності передбачає, що однією з її основних умов є свідомість у широкому значенні цього поняття. Свідомість виступає, з одного боку, внутрішнім компонентом діяльності як засіб її контролю та регуляції, а з іншого – зовнішнім щодо діяльності джерелом формування уявлень про її мету, зміст і результати. З особистісної точки зору діяльність являє собою єдність інтеріоризації, тобто засвоєння людиною умов власного життя і діяльності з подальшим формуванням особистісних характеристик, та екстеріоризації – реалізації здібностей, задумів і внутрішнього потенціалу особистості у процесі практичної діяльності.

Отже, діяльність є універсальною характеристикою людського існування, яка відображає діалектичну єдність і взаємоперехід об'єктивних та суб'єктивних складових у процесі її здійснення. Врахування засадничих положень діяльнісного підходу дозволяє нам розглядати професію викладача психології у закладах вищої освіти як специфічний спосіб реалізації педагогічної праці як професійної діяльності. Праця є однією з базових форм людської діяльності, а внаслідок суспільного поділу праці виникають окремі види професійної діяльності – професії.

Таким чином, кожна професія характеризується загальними ознаками структури діяльності. Професійна діяльність завжди має певну мету, що реалізується через систему професійних завдань. Засоби реалізації цих завдань втілюються у відповідних професійних алгоритмах, а результатом виступає певний професійний продукт, створений у процесі діяльності [81; 185; 679].

Реалізація діяльнісного підходу у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів психології дає можливість встановити причинно-наслідкові зв'язки на різних рівнях макроструктури професійної діяльності та глибше проникнути у сутність явищ, що визначають особливості формування й прояву індивідуального потенціалу професійного розвитку майбутнього викладача психології та його професіоналізму.

Творче збагачення теорії та практики педагогіки вищої школи положеннями теорії діяльності О. Леонтьєва дає можливість представити основні принципи діяльнісного підходу у концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології [41; 664]:

а) принцип розвитку, історизму та предметності підкреслює необхідність дослідження педагогічної компетентності викладача психології у системі її динамічних взаємозв'язків з іншими психолого-педагогічними та соціальними процесами;

б) принцип інтеріоризації та екстеріоризації як способів засвоєння суспільно-історичного досвіду дозволяє пояснити механізми набуття майбутніми викладачами психології компетентностей як складових педагогічної компетентності у процесі навчальної, професійно зорієнтованої та самостійної діяльності;

в) принцип єдності зовнішньої та внутрішньої діяльності вказує на необхідність врахування не лише зовнішньої навчально-професійної діяльності, через яку здійснюється розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, а й внутрішньої психічної активності особистості, що проявляється у її мотиваційній, рефлексивній, емоційно-вольовій та ціннісній сферах.

Врахування постулатів психологічної теорії діяльності, дозволяє переосмислити фахову магістерську підготовку майбутніх викладачів психології з позицій діяльнісної організації освітнього процесу [45; 470; 622; 684].

Постулат взаємодії. Взаємодія майбутнього викладача психології зі світом реалізується через єдність зовнішньої та внутрішньої, матеріальної та ідеальної, психічної та непсихічної активності у всіх видах навчальної й професійної діяльності. У психології праці взаємодія суб'єкта з об'єктом розглядається як система професійних діяльностей. При цьому психіка майбутнього викладача психології як індивіда, суб'єкта діяльності, особистості та індивідуальності інтерпретується як така, що наповнена конкретним професійним змістом і

охоплює не лише систему фахових знань, умінь і навичок, а й інтелектуальну, емоційну, волюву та чуттєву сфери, які формують основу здібностей та індивідуальності фахівця. Варто зазначити, що постулат взаємодії узгоджується з положеннями психології професійної діяльності, представленими у працях Є. Климова, К. Платонова, В. Шадрикова та інших дослідників [322; 728].

Постулат нормативності та варіативності. Навчальна діяльність майбутнього викладача психології одночасно характеризується нормативністю і варіативністю. Нормативність відображає тенденцію до збереження професійно значущого досвіду та засвоєних способів діяльності, тоді як варіативність забезпечує можливість розвитку, оновлення та творчого переосмислення вже набутої педагогічної компетентності. Будь-який норматив відображає лише частину змісту діяльності, тому професійний розвиток майбутнього викладача психології неможливий без індивідуалізованого варіювання способів професійної поведінки та педагогічної взаємодії.

Принципи діяльнісного підходу дозволяють стверджувати, що особистісною основою та ключовим суб'єктним механізмом формування індивідуальних моделей психологічного забезпечення професійної діяльності майбутніх викладачів психології виступає рефлексивне мислення. Саме розвиненість рефлексивного мислення є передумовою професійного розвитку майбутнього викладача психології та одним із фундаментальних чинників розвитку його педагогічної компетентності.

Вивчення сучасного стану реалізації діяльнісного підходу у практиці фахової підготовки майбутніх викладачів психології дозволяє дійти висновку, що однією з ключових проблем, від вирішення якої залежить ефективність означеної підготовки, є забезпечення органічного поєднання особистісного, конкретно-професійного та операційно-діяльнісного аспектів професійного становлення. Результатом такого поєднання має стати єдність психологічного образу особистості майбутнього викладача психології та його операційної ефективності як професіонала.

Відповідно до гуманістичної парадигми педагогіки вищої школи як філософської основи професійної освіти та теорії діяльності як конкретно-наукової методології побудови професійної підготовки майбутніх викладачів психології, вирішення зазначеної проблеми у психологічному вимірі пов'язане з виявленням механізмів освоєння професії на рівні професіонала та забезпеченням їх системної діяльнісної реалізації.

Психолого-педагогічна підготовка майбутніх викладачів психології як спеціально організована діяльність має бути спрямована на забезпечення переходу студентів від зовнішньої мотивації до стійкої внутрішньої професійної мотивації. У зв'язку з цим важливим є виявлення психологічних умов формування нових професійних потреб суб'єкта, що узгоджуються із

суспільними очікуваннями щодо процесуальних та результативних характеристик професійної діяльності викладача психології. Не менш важливим є дослідження механізмів мотиваційної готовності до емоційної саморегуляції, які забезпечують самоактуалізацію та професійний саморозвиток майбутніх викладачів психології. Реалізацію цього положення вбачаємо у розвитку мотиваційно-ціннісного компонента педагогічної компетентності.

Положення діяльнісного підходу дозволяють здійснити більш глибокий психологічний аналіз процесу професіоналізації майбутніх викладачів психології. Такий аналіз засвідчує, що одним із найуразливіших аспектів їхньої фахової підготовки є недостатній рівень суб'єктивної залученості магістрантів до навчальної діяльності. Наслідком цього виступає неповна реалізація потенціалу розвитку професійних знань, умінь, здібностей та досвіду, які мають трансформуватися у педагогічну компетентність. Проблема проявляється не лише у недостатній сформованості окремих складових педагогічної компетентності, необхідних для вирішення професійних завдань, а й у тому, що навіть набуті компетентності далеко не завжди актуалізуються майбутнім викладачем психології у професійній діяльності. У цьому контексті готовність до набуття та реалізації професійного досвіду часто виявляється більш значущою характеристикою розвиненої педагогічної компетентності, ніж окремі професійні вміння або алгоритми діяльності.

М. Фіцула підкреслює, що професія викладача як педагогічна діяльність є особливою формою висококваліфікованої інтелектуальної діяльності творчого характеру [613].

Діяльнісний підхід відображає положення про те, що продуктивне засвоєння знань відбувається у процесі активної діяльності суб'єкта навчання. Погоджуємося з позицією С. Сисоевої, яка розглядає діяльність як основу творчості, спрямованої на активне перетворення навколишнього світу [522]. У контексті розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології творчість виступає необхідним компонентом педагогічної діяльності, оскільки саме вона забезпечує розвивальний характер педагогічної взаємодії.

Вищенаведені положення діяльнісного підходу дозволяють розглядати педагогічну компетентність викладача психології як одну зі складових його професіоналізму. Педагогічна компетентність передбачає сформованість психологічної готовності до самостійного пошуку та вирішення професійних завдань поза межами навчальних ситуацій і зовнішнього контролю. Без цього немає впевненості у тому, що студент, який успішно виконував навчальні професійні завдання у змодельованих умовах, зможе ефективно діяти як самостійний суб'єкт професійної діяльності.

Отже, підсумовуючи викладене вище, можемо зробити висновок щодо наукових підходів, які становлять теоретико-методологічне підґрунтя концепції

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістратури.

Системний підхід у нашому дослідженні дозволяє розглядати педагогічну компетентність викладача психології та взаємозумовленість її складових як відкрити соціально-педагогічну систему, виокремити її компоненти, структурні елементи та зв'язки між ними (О. Біляковська, П. Йолон, Ю. Шабанова та ін.) [46; 612; 655]. Системний аналіз було використано для формулювання основних положень дослідження та побудови моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Урахування методологічних положень професіографічного підходу дозволяє розглядати педагогічну компетентність викладача психології як його готовність до реалізації функцій педагогічної діяльності на основі глибокого засвоєння педагогічних знань, умінь і навичок, а також педагогізації вищих психічних функцій особистості (О. Антонова, О. Дубасенюк, Н. Сидорчук, Т. Шанскова та ін.) [459].

Аксіологічний підхід використано нами для обґрунтування педагогічної компетентності як професійно-освітньої цінності, що передбачає залученість викладача психології до цінностей педагогічної культури та формування ціннісного ставлення до професії «викладач психології у закладах вищої освіти» (С. Гринюк і М. Желуденко [133], О. Маноха [324], Л. Зубкова [209], Н. Мукан, Н. Чубінська, С. Наконечна, А. Набокова [372] та ін.).

Урахування ключових ідей компетентнісного підходу дозволило визначити педагогічну компетентність викладача психології як соціально й особистісно значущий результат професійно-педагогічної магістерської підготовки, що забезпечує професійну мобільність і конкурентоспроможність фахівця завдяки його здатності ефективно вирішувати освітньо-виховні завдання, проявляти гуманістичну спрямованість, позитивні професійні установки, мотивацію до професійного розвитку та самовдосконалення (Н. Беляєва, Г. Васянович, А. Вербицький, С. Гончаренко, І. Демура, Д. Демченко, О. Пошетун [33], О. Савченко [490], С. Сисоєва [520] та ін.).

Діяльнісний підхід дозволив обґрунтувати процес розвитку педагогічної компетентності як складову процесу формування професіоналізму викладача психології у закладах вищої освіти, що безпосередньо пов'язаний із розвитком людини як суб'єкта професійної діяльності. Саме з позицій діяльнісного підходу було визначено формувальну роль діяльності у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Професійний розвиток викладача психології розглядався нами як процес успішного оволодіння професійно значущою діяльністю.

Ґрунтуючись на засадних положеннях особистісного підходу, ми встановили, що важливою складовою процесу розвитку педагогічної

компетентності викладача психології є створення та реалізація особистісно орієнтованого комплексу методів навчання, стимуляції, розвитку й реалізації творчого потенціалу майбутнього викладача психології як цілісної особистості (І. Бех [38], М. Боришевський [64], І. Зязюн [210], Г. Костюк [261], С. Максименко [322], І. Маноха [324], В. Рибалка [468] та ін.).

Отже, концепція дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки ґрунтується на системному, професіографічному, особистісному, аксіологічному, компетентнісному та діяльнісному підходах як цілісному теоретико-методологічному підґрунті, що забезпечує можливість комплексного та багатовимірного дослідження означеного феномену (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Теоретико-методологічні підходи концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психологів умовах магістратури

Методологічний підхід	Провідні представники	Функція підходу в авторській концепції
Системний	І. Зязюн, А. Уємов, В. Глушков, М. Опачко, Н. Сидорчук, О. Дубасенюк	Забезпечує розгляд педагогічної компетентності як відкритої, цілісної, багаторівневої та динамічної характеристики особистості, компоненти якої взаємопов'язані й розвиваються у структурі професіоналізму викладача
Компетентнісний	Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Г. Локарева, О. Варецька, В. Бондар, Л. Ващенко, О. Овчарук	Орієнтує магістерську підготовку на інтегрований результат, що виявляється у здатності майбутнього викладача ефективно діяти в реальних професійно-педагогічних ситуаціях.
Діяльнісний	В. Беньківський, О. Щербина-Яковлева, О. Пометун, Л. Шелестова, О. Лазарева, М. Шмир	Обґрунтовує формувальну роль професійно значущої діяльності, педагогічної практики, розв'язання професійних завдань, мікрОВкладання та рефлексивної взаємодії.
Особистісний	В. Рибалка, І. Зязюн, М. Боришевський, В. Моляко, О. Поліщук, Г. Романова, С. Сисоєва, М. Дідух, Г. Шевченко,	Забезпечує визнання магістранта суб'єктом професійного становлення та врахування його професійних мотивів, цінностей, досвіду, рефлексивності й індивідуальної освітньої траєкторії.
Аксіологічний	А. Дістервег, Я.-А. Коменський, І. Бех, Р. Вінничук, Н. Мукач,	Дає змогу обґрунтувати ціннісно-мотиваційний компонент педагогічної компетентності, гуманістичну спрямованість,

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Методологічний підхід	Провідні представники	Функція підходу в авторській концепції
	Н.Чубінська, М. Желуденко, С. Гринюк	професійну відповідальність та етичну основу педагогічної взаємодії.
Професіографічний	О. Дубасенюк, С. Вітвицька, С. Загороднюк, І. Смирнова	Забезпечує співвіднесення структури педагогічної компетентності зі змістом, функціями й сучасними вимогами професійної діяльності викладача психології та обґрунтування його компетентнісного профілю.

Проблему розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології доцільно розглядати як міждисциплінарну із переважанням м'якого типу міждисциплінарності, оскільки вона поєднує взаємопов'язані галузі наукового знання - педагогіку та психологію. Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури вимагає відповідного проєктування змісту професійної підготовки, її організаційно-методичних засад, розроблення моделі розвитку педагогічної компетентності, навчально-методичного забезпечення та визначення психолого-педагогічних умов її ефективного формування.

Висновки до першого розділу

Проведений теоретико-методологічний аналіз засвідчив, що розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури є складною міждисциплінарною науковою проблемою, яка формується на перетині педагогіки вищої школи, психології, теорії професійної освіти, освітології, компетентнісного підходу та сучасних концепцій професійного розвитку особистості. Доведено, що сучасні освітні трансформації, цифровізація освітнього простору, воєнні виклики, поширення генеративного штучного інтелекту, зростання рівня невизначеності та необхідність забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища суттєво змінюють вимоги до професійної діяльності викладача психології, що зумовлює необхідність переосмислення змісту, структури та механізмів розвитку його педагогічної компетентності.

У результаті аналізу базових понять дослідження систематизовано науковий тезаурус проблеми та визначено логіку його побудови від загальнопредметних категорій освіти до центрального поняття дослідження - педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти. Уточнено зміст понять «освіта», «освітні трансформації», «освіта під час війни», «педагогічна

освіта», «компетентнісний підхід», «професійне становлення», «викладач закладу вищої освіти» та інших категорій, що забезпечують цілісне розуміння предметного поля дослідження. Встановлено, що сучасна магістерська підготовка майбутніх викладачів психології функціонує в умовах якісної трансформації професійної ролі викладача, яка дедалі більше поєднує педагогічну, психологічну, цифрову, методичну, дослідницьку та фасилітативну складові професійної діяльності.

Здійснений аналіз сучасних наукових підходів до трактування компетентності засвідчив еволюцію її розуміння - від сукупності знань, умінь і навичок до відкритої інтегративної характеристики професійної суб'єктності особистості. На цій основі обґрунтовано авторське розуміння педагогічної компетентності викладача психології як відкрита інтегративна багаторівнева динамічна характеристика професійної суб'єктності викладача, що є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати власну адаптивність і збереження професійної суб'єктності, підтримувати психологічну безпеку та відтворювати компетентне освітнє середовище в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також ефективно й рефлексивно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та професійно-психологічну діяльність.

Обґрунтовано методологічні засади дослідження, основу яких становить інтеграція системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного та професіографічного підходів. Доведено, що їх комплексне використання забезпечує можливість адекватного дослідження педагогічної компетентності як багатовимірного професійно-особистісного феномена, розвиток якого визначається взаємодією особистісних, професійних, соціальних, цифрових та організаційних чинників. Встановлено, що міждисциплінарний характер проблеми потребує розгляду педагогічної компетентності не лише як результату професійної підготовки, а як процесу безперервного професіогенезу, професійної адаптації та професійного саморозвитку майбутнього викладача психології.

У результаті проведеного дослідження розроблено концептуальні засади дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, визначено його методологічну логіку, сформульовано провідні наукові положення, уточнено об'єкт, предмет, мету, завдання та принципи дослідження.

Проведений аналіз також дозволив виявити низку теоретико-методологічних суперечностей сучасної системи підготовки майбутніх викладачів психології. Зокрема, встановлено невідповідність між зростанням суспільного запиту на педагогічно компетентного викладача психології та недостатньою представленістю педагогічної складової у змісті магістерської

РОЗДІЛ 1. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ
В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ ЯК ОБ'ЄКТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

підготовки; між необхідністю розвитку професійної суб'єктності, адаптивності, цифрової компетентності, психологічної стійкості та переважанням традиційних моделей професійної підготовки; між складністю сучасної професійної діяльності викладача психології та відсутністю цілісної концепції розвитку його педагогічної компетентності в умовах магістратури. Саме ці суперечності визначили необхідність подальшого теоретичного обґрунтування структури педагогічної компетентності, розроблення авторської концепції її розвитку та створення адаптивно-трекової моделі, що становить предмет наступних розділів монографії.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі проаналізовано проблему підготовки викладача закладу вищої освіти у педагогічній теорії; охарактеризовано компетентнісно-суб'єктний, адаптивно-рефлексивний та цифрово-трансформаційний напрями професійної підготовки викладача вищої школи, а також зарубіжні трансформаційні моделі його професійної підготовки; теоретично обгрунтовано педагогічну компетентність як складову професіоналізму викладача психології; здійснено аналіз наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності викладача психології.

2.1. Проблема підготовки викладача вищої школи у педагогічній теорії

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, які суттєво змінюють не лише організаційні форми освітнього процесу, а й саму природу професійної діяльності викладача вищої школи, логіку професійної підготовки, структуру педагогічної компетентності та умови професійного становлення особистості. Глобальна цифровізація освіти, розвиток дистанційного й змішаного навчання, інтеграція цифрових технологій у професійну діяльність викладача, наслідки пандемії COVID-19, воєнні виклики, соціальна нестабільність, посилення освітньої невизначеності, динамічність професійних ролей викладача та швидке оновлення професійних компетентностей зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки фахівців вищої школи [109; 383; 581; 827]. У сучасних умовах викладач вищої школи дедалі більше виступає не лише транслятором знань, а й фасилітатором професійного розвитку студентів, організатором освітньої взаємодії, суб'єктом цифрової педагогіки, модератором професійної комунікації, дослідником та учасником безперервного професійного навчання.

У зв'язку з цим у сучасному науковому дискурсі відбувається поступова трансформація методології професійної підготовки викладача вищої школи - від переважно нормативно-функціональних і знаннево орієнтованих моделей до компетентнісних, суб'єктно орієнтованих, адаптивно-рефлексивних та трансформаційних концепцій професійного становлення. Якщо традиційні підходи були спрямовані переважно на формування системи професійних знань, умінь і навичок, то сучасні моделі професійної підготовки дедалі більше орієнтуються на розвиток професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивного професійного мислення, професійної мобільності, здатності до саморозвитку та

готовності до діяльності в умовах високої динаміки освітнього середовища
Н. Батечко, 2017; Мирончук, 2020; Хромченко, 2021 [27; 349; 632].

У працях Н. Мирончук проблема модернізації змісту професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи розглядається крізь призму соціокультурних детермінант розвитку сучасної освіти. Дослідниця акцентує увагу на необхідності підготовки викладача, здатного до генерування інноваційних ідей, системного мислення, ефективного включення в освітні модернізаційні процеси та професійної діяльності в умовах постійних суспільних змін [348].

Професійна самоорганізація викладача дедалі більше виступає не додатковою характеристикою професійної підготовки, а однією з ключових умов професійної ефективності в цифрово-трансформаційному освітньому середовищі. У сучасному університеті професійна діяльність викладача передбачає здатність до безперервного професійного оновлення, самостійного прийняття професійних рішень, конструктивної адаптації до освітніх змін та рефлексивного управління власною професійною траєкторією.

Теоретичний аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що проблема підготовки викладача вищої школи має виражений міждисциплінарний характер і перебуває на перетині педагогіки, психології, акмеології, цифрової педагогіки, когнітивних наук, освітнього менеджменту та теорії професійного розвитку особистості. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду професійної підготовки викладача як багаторівневого процесу розвитку особистості, що охоплює не лише професійно-фаховий, а й ціннісно-мотиваційний, рефлексивний, адаптивний, комунікативний, цифровий, творчий та дослідницький рівні професійного становлення [501; 528; 529; 558; 881].

Важливим у контексті нашого дослідження є положення про те, що сучасна професійна діяльність викладача вищої школи функціонує в умовах постійної невизначеності та трансформації освітнього середовища. Це зумовлює зміну самої структури педагогічної компетентності, у якій дедалі більшого значення набувають адаптивність, професійна резильєнтність, цифрова готовність, рефлексивність, емоційна саморегуляція, здатність до *self-directed lifelong learning* та професійного самоконструювання. У сучасних міжнародних дослідженнях такі тенденції відображаються через концепції *adaptive competence*, *reflective professional development*, *learner-centered education*, *digital pedagogy* та *resilience-oriented higher education* [833; 905; 963].

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема цифрової трансформації професійної діяльності викладача вищої школи. Розвиток цифрового освітнього середовища змінює не лише технології навчання, а й характер педагогічної взаємодії, способи організації освітнього процесу,

структуру професійної комунікації та способи професійного розвитку викладача. У зв'язку з цим сучасні міжнародні підходи дедалі більше орієнтуються на інтеграцію цифрової педагогіки, розвиток digital competence, ТРАСК-підходу, цифрової рефлексивності та здатності до адаптації в умовах цифрової гібридизації освіти [964; 965; 999]. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що цифровізація освіти змінює не лише інструменти професійної діяльності викладача, а й саму логіку професійного становлення, у межах якої професійна компетентність дедалі більше набуває ознак динамічної системи професійної суб'єктності.

На наш погляд, методологічно недостатнім у сучасних дослідженнях є розгляд професійної підготовки викладача виключно як процесу формування окремих компетентностей або професійних функцій. Такий підхід не дозволяє повною мірою врахувати динамічний характер сучасного освітнього середовища, варіативність професійних сценаріїв та нелінійність професійного становлення особистості. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує необхідність переходу до моделей професійної підготовки, орієнтованих на розвиток професійної суб'єктності, здатності до професійної адаптації, рефлексивного самоуправління та безперервного професійного розвитку.

У сучасній педагогічній теорії дедалі більшої ваги набувають концепції, у межах яких викладач розглядається як активний суб'єкт освітнього процесу, здатний до проектування власної професійної траєкторії, рефлексивного осмислення професійного досвіду та адаптивного реагування на зміни освітнього середовища. Така логіка професійного становлення значною мірою відповідає сучасним тенденціям розвитку higher education pedagogy та learner-centered education, у межах яких професійна підготовка орієнтується не лише на засвоєння професійного змісту, а й на розвиток здатності діяти в умовах професійної невизначеності, кризових трансформацій та постійного оновлення освітнього середовища.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває проблема підготовки майбутнього викладача психології, професійна діяльність якого поєднує педагогічний, психологічний, комунікативний, консультативний, дослідницький та рефлексивний виміри професійної взаємодії. Це зумовлює необхідність формування не лише професійно-фахової готовності, а й здатності до емоційної саморегуляції, професійної рефлексії, міжособистісної взаємодії, професійної адаптації та відповідального професійного самоуправління.

Таким чином, аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних теоретичних підходів до підготовки викладача вищої школи дозволяє констатувати поступову трансформацію професійної освіти від переважно статичних, функціонально орієнтованих моделей до адаптивних, суб'єктно орієнтованих, рефлексивних та трансформаційних моделей професійного становлення [813; 881; 899; 993]. Саме

така логіка розвитку сучасної педагогічної науки створює методологічне підґрунтя для обґрунтування адаптивно-трекового підходу до розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Формування теоретичних засад професійної підготовки викладача вищої школи історично пов'язане з розвитком гуманістичної педагогіки, професійно-педагогічної освіти та ідей особистісно орієнтованого навчання, у межах яких викладач розглядався як носій педагогічної культури, професійних знань, моральних цінностей та педагогічної майстерності. У класичних педагогічних концепціях професійна підготовка викладача вищої школи ґрунтувалася переважно на ідеях фундаментальності освіти, професійної ерудиції, педагогічної культури, дидактичної підготовки та розвитку педагогічної майстерності як інтегральної характеристики професіоналізму викладача [210; 521].

У межах класичних підходів професійна діяльність викладача вищої школи переважно розглядалася як сукупність педагогічних функцій, спрямованих на організацію навчального процесу, передавання професійного знання, виховання студентської молоді та формування професійної культури майбутніх фахівців. Значна увага приділялася формуванню педагогічної майстерності, методичної грамотності, культури педагогічного спілкування, професійної етики та розвитку педагогічного мислення [212; 501; 643]. Водночас у класичних педагогічних концепціях професійна підготовка викладача орієнтувалася переважно на відносно стабільну модель освітнього середовища, у межах якої професіоналізм педагога визначався рівнем його наукової підготовки, методичної компетентності та здатності ефективно реалізовувати нормативно визначені професійні функції.

У класичних дослідженнях професійної підготовки викладача важливого значення набували ідеї педагогічної творчості, педагогічної культури та професійного саморозвитку. Зокрема, у працях українських учених простежується тенденція до поступового переходу від суто функціонального розуміння професійної діяльності викладача до її осмислення як творчого, ціннісно орієнтованого та особистісно забарвленого процесу педагогічної взаємодії [114; 251]. Педагогічна творчість у межах таких підходів розглядалася як важлива умова професійної самореалізації викладача, розвитку його педагогічної індивідуальності та здатності до варіативної організації освітнього процесу. Це стало важливим підґрунтям для подальшого розвитку суб'єктно орієнтованих концепцій професійної підготовки викладача вищої школи.

Вагомий внесок у розвиток класичних підходів до професійної підготовки викладача здійснили дослідження, присвячені психологічним аспектам педагогічної діяльності, професійному спілкуванню та розвитку професійно значущих якостей педагога. У таких дослідженнях увага акцентувалася на

розвитку професійної мотивації, педагогічного мислення, комунікативної культури, професійної рефлексії та психологічної готовності до педагогічної діяльності [501]. Поступово у вітчизняній педагогічній науці почало утверджуватися розуміння професійної підготовки викладача як складного процесу розвитку особистості педагога, а не лише засвоєння системи професійних знань і методичних умінь.

Важливими для розвитку теорії професійної підготовки викладача стали ідеї гуманізації та гуманітаризації освіти, відповідно до яких професійна діяльність педагога почала розглядатися не лише як реалізація дидактичних функцій, а як процес розвитку особистості студента, підтримки його професійного самовизначення та формування ціннісних орієнтацій. Такий підхід сприяв посиленню уваги до особистісного виміру педагогічної діяльності, розвитку педагогічної культури викладача, його морально-етичної відповідальності та здатності до суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії [274].

Водночас аналіз класичних моделей професійної підготовки викладача вищої школи засвідчує їх переважно лінійний та відносно статичний характер. У більшості традиційних концепцій професійне становлення викладача розглядалося як послідовне накопичення професійних знань, педагогічного досвіду та методичних умінь у межах відносно стабільного освітнього середовища. Методологічно недостатньо враховувалися динаміка сучасних освітніх трансформацій, цифровізація освіти, нелінійність професійного розвитку, варіативність професійних траєкторій, необхідність швидкої адаптації до змін освітнього середовища та розвиток професійної суб'єктності викладача.

Важливе місце у класичних підходах до професійної підготовки викладача вищої школи посідає історико-педагогічний компонент професійного становлення особистості педагога. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває проблема збереження та творчого переосмислення вітчизняної педагогічної спадщини як важливого ресурсу професійної підготовки сучасного викладача. У цьому контексті професійна підготовка викладача розглядається не лише як засвоєння сучасних педагогічних технологій, а і як процес формування професійної культури, педагогічного мислення та ціннісного усвідомлення історичної тяглості розвитку вищої освіти.

У працях О. Друганової розкривається роль історико-педагогічних знань у системі професійної підготовки сучасного викладача вищої школи. Важливим у межах такого підходу є положення про те, що система професійної підготовки викладача має спиратися на глибоке осмислення педагогічної спадщини видатних вітчизняних педагогів і просвітителів, діяльність яких була пов'язана зі становленням та розвитком вищої освіти в Україні [168].

Особливого значення у межах такого підходу набуває творче переосмислення педагогічної спадщини видатних учених і педагогів, зокрема М.

Пирогова, чії ідеї щодо гуманізації освіти, моральної відповідальності викладача, єдності навчання і виховання, професійної культури педагога та суспільної місії освіти зберігають свою актуальність і в умовах сучасних освітніх трансформацій [168].

Значущим у сучасних умовах є те, що історико-педагогічний компонент професійної підготовки викладача дозволяє забезпечити не лише формування системи професійних знань, а й розвиток професійної ідентичності, педагогічної культури та ціннісного ставлення до професії викладача вищої школи. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна підготовка викладача дедалі більше потребує поєднання інноваційності із збереженням фундаментальних педагогічних цінностей, що формувалися у вітчизняній педагогічній традиції.

Важливим напрямом модернізації професійної підготовки викладача вищої школи є також посилення управлінського компонента професійної діяльності. У сучасних умовах реформування системи вищої освіти викладач дедалі частіше виконує не лише дидактичні чи наукові функції, а й функції організації освітнього процесу, координації освітньої взаємодії, управління навчальною діяльністю студентів та прийняття педагогічних рішень у складних професійних ситуаціях.

У працях К. Гнезділової та О. Тимченко проблема професійної підготовки майбутніх викладачів розглядається крізь призму формування управлінських навичок як важливої складової професійної компетентності викладача вищої школи [106]. Дослідники акцентують увагу на тому, що ефективність професійної діяльності викладача значною мірою залежить від сформованості здатності виконувати управлінські функції у різних професійних ситуаціях, здійснювати організацію освітнього процесу, координувати освітню взаємодію та приймати конструктивні професійні рішення

Важливим у межах такого підходу є переосмислення професійної ролі викладача вищої школи. На відміну від традиційного уявлення про викладача переважно як транслятора знань, сучасні педагогічні концепції дедалі більше розглядають його як організатора освітнього середовища, фасилітатора освітньої взаємодії та суб'єкта управління освітнім процесом. У сучасних умовах професійна компетентність викладача дедалі більше охоплює організаційні, комунікативні, управлінські та координаційні аспекти діяльності.

Важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки є також проблема проєктування дидактичних систем та професійно-орієнтованих технологій навчання у процесі підготовки викладачів вищої школи. У дослідженнях Л. Лебедик професійна підготовка майбутнього викладача

розглядається у контексті формування готовності до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури [294].

У сучасних умовах трансформації освіти проблема педагогічного проєктування набуває особливого значення у зв'язку з необхідністю постійного оновлення змісту освіти, адаптації освітніх технологій до цифрового середовища, персоналізації навчання та створення варіативних моделей освітньої взаємодії. У цьому контексті професійна діяльність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до конструювання освітніх систем, прогнозування результатів навчання та моделювання професійно-орієнтованого освітнього середовища.

У дослідженнях О. Набоки проблема професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи аналізується крізь призму підготовки до проєктування професійно-орієнтованих технологій навчання. Автор акцентує увагу, що сучасні професійно-орієнтовані технології навчання мають забезпечувати максимальне наближення професійної підготовки до реальних умов майбутньої професійної діяльності та сприяти формуванню конкурентоспроможного фахівця [371].

На наш погляд, важливим у сучасних умовах є те, що професійно-орієнтовані технології навчання дедалі більше виступають інструментом адаптації професійної підготовки до сучасних вимог ринку праці, цифрової трансформації освіти та динаміки професійних змін. У сучасному освітньому просторі професійна компетентність викладача вже не може обмежуватися лише володінням традиційними методами навчання, а потребує здатності до проєктування інноваційних освітніх технологій, адаптації освітнього процесу до нових професійних умов та створення гнучкого освітнього середовища.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема готовності майбутніх викладачів до впровадження освітніх інновацій у практику вищої школи. У працях А. Литвинова професійна підготовка викладача розглядається крізь призму формування готовності до провайдингу освітніх інновацій, що передбачає розвиток позитивної мотивації до інноваційної діяльності, засвоєння специфіки використання освітніх інновацій та залучення студентів до проєктно-дослідницької діяльності [303].

Важливим у сучасних умовах є те, що інноваційна діяльність дедалі більше стає невід'ємною складовою професійної суб'єктності викладача вищої школи. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна ефективність викладача значною мірою визначається його здатністю до педагогічного проєктування, впровадження інноваційних освітніх технологій, конструктивного реагування на освітні зміни та безперервного професійного оновлення.

На наш погляд, класичні підходи до професійної підготовки викладача вищої школи сформуливали фундаментальні теоретико-методологічні засади сучасної педагогічної освіти, однак у сучасних умовах вони вже не можуть повною мірою забезпечити підготовку викладача до професійної діяльності в

умовах цифрової трансформації освіти, кризових соціальних змін та освітньої невизначеності. Саме це зумовило поступову еволюцію педагогічної науки від переважно функціонально-знаннєвих моделей професійної підготовки до компетентнісних, суб'єктно орієнтованих, адаптивних та рефлексивних концепцій професійного становлення викладача вищої школи.

2.1.1. Компетентнісно-суб'єктний напрям підготовки викладача закладу вищої освіти

Подальший розвиток теорії професійної підготовки викладача вищої школи був зумовлений глибокими соціальними, культурними та освітніми трансформаціями, що відбувалися у світовому та українському освітньому просторі наприкінці ХХ - на початку ХХІ століття. Інтенсивний розвиток інформаційного суспільства, глобалізація освіти, інтеграція України до європейського освітнього простору, формування компетентнісної парадигми освіти, посилення ролі особистісно орієнтованого навчання та гуманістичної педагогіки актуалізували необхідність переосмислення традиційних моделей професійної підготовки викладача вищої школи [274; 275; 276; 313].

У межах компетентнісного підходу відбувається принципова зміна логіки професійної підготовки викладача: від переважно засвоєння системи знань - до формування здатності ефективно діяти у складних професійних ситуаціях, самостійно приймати професійні рішення, здійснювати професійне самоуправління та адаптуватися до змін освітнього середовища. У сучасних педагогічних дослідженнях професійна компетентність дедалі частіше розглядається як інтегральна характеристика особистості, що охоплює професійно-фаховий, методичний, комунікативний, рефлексивний, цифровий, аксіологічний та особистісний компоненти професійного становлення [27; 352].

Значущим для розвитку компетентнісного напрямку стало поступове утвердження ідей професійної суб'єктності, відповідно до яких майбутній викладач розглядається не лише як об'єкт професійної підготовки, а як активний суб'єкт професійного становлення, здатний до рефлексивного осмислення власного професійного досвіду, проєктування індивідуальної професійної траєкторії, саморозвитку та професійного самоконструювання. У сучасних педагогічних дослідженнях професійна підготовка дедалі більше орієнтується на розвиток здатності майбутнього викладача до професійного самоуправління, критичного мислення, професійної рефлексії, творчого вирішення професійних завдань та адаптації до динамічних умов освітнього середовища [347; 348; 632].

У межах компетентнісно-суб'єктного напрямку суттєво змінюється саме розуміння професіоналізму викладача вищої школи. Якщо у класичних підходах професіоналізм переважно асоціювався з рівнем наукової підготовки та

педагогічної майстерності, то сучасні концепції дедалі частіше пов'язують його зі здатністю до професійної адаптації, рефлексивного професійного мислення, розвитку професійної мобільності, готовності до безперервного професійного навчання та ефективної діяльності в умовах освітніх трансформацій [276; 277; 278].

Особливого значення у межах компетентнісного підходу набуває проблема інтеграції професійно-фахового та особистісного компонентів професійної підготовки викладача. У сучасних дослідженнях дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду педагогічної компетентності як складної багаторівневої системи, у структурі якої взаємодіють професійні знання, методична підготовка, ціннісні орієнтації, педагогічна культура, рефлексивність, професійна мотивація, здатність до міжособистісної взаємодії та професійної самоорганізації [27; 501].

У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває духовно-ціннісний вимір професійної підготовки майбутнього викладача вищої школи. У межах компетентнісно-суб'єктного підходу професійна компетентність викладача дедалі більше розглядається не лише як сукупність професійних знань і вмінь, а як інтегративна характеристика особистості, що охоплює ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість, педагогічну свідомість та здатність до морально відповідальної професійної діяльності.

У працях Н. Сідаш проблема формування духовності педагогічної свідомості майбутніх викладачів вищої школи аналізується у контексті використання англійської мови як засобу розвитку духовно-ціннісного потенціалу особистості. Дослідниця розглядає різні підходи до розуміння духовності та акцентує увагу на ролі продуктивної комунікації у сфері англійської літератури й мистецтва як чинника розвитку педагогічної свідомості майбутнього викладача [538].

Важливим у сучасних умовах є те, що духовно-ціннісний компонент професійної підготовки дедалі більше інтегрується з розвитком професійної суб'єктності викладача, його професійної ідентичності, міжкультурної чутливості та гуманістичної педагогічної позиції. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна діяльність викладача потребує не лише фахової компетентності, а й здатності підтримувати ціннісно орієнтований, психологічно безпечний та культурно чутливий освітній простір.

Важливим напрямом розвитку компетентнісно-суб'єктного підходу до професійної підготовки викладача вищої школи є переосмислення ролі самоосвіти як форми професійного саморозвитку та безперервного оновлення професійної компетентності. У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій, цифровізації освіти та постійного оновлення наукового знання професійна діяльність викладача дедалі більше потребує

здатності до автономного професійного навчання, самостійного пошуку нових знань та рефлексивного управління власною професійною траєкторією.

У працях Б. Савчука із співаторами проблема самоосвіти майбутнього викладача вищої школи аналізується як важлива складова професійного становлення сучасного педагога. Дослідники акцентують увагу на тому, що розвиток інформаційних та освітньо-педагогічних технологій, зростання вимог до професійної підготовки конкурентоспроможного фахівця й постійне оновлення наукового знання актуалізують необхідність розвитку здатності майбутнього викладача до самоосвіти та професійного саморозвитку [491].

Важливим у сучасних умовах є те, що самоосвіта все більше виступає не допоміжним елементом професійної діяльності викладача, а механізмом формування його професійної суб'єктності. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна компетентність викладача значною мірою визначається здатністю до безперервного професійного оновлення, критичного осмислення нового знання, професійної мобільності та адаптації до динамічних змін освітнього простору.

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії проблема професійної підготовки викладача закладу вищої освіти дедалі більше розглядається як складний інтегративний процес, що охоплює не лише педагогічну й методичну складові професійної діяльності, а й науково-дослідницьку, організаційну, інноваційну, комунікативну та особистісно-рефлексивну компоненти професійного становлення. У сучасних дослідженнях простежується тенденція до подолання вузькофункціонального підходу до підготовки викладача та переходу до моделей професійного розвитку, орієнтованих на міждисциплінарну інтеграцію, поєднання педагогічної й наукової діяльності, розвиток професійної суб'єктності та здатності до діяльності в умовах трансформаційного освітнього середовища [249].

Так, у дослідженнях М. Козяра та Ю. Козловського обґрунтовується необхідність використання диференційовано-інтегративного підходу до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, у межах якого професійне становлення викладача розглядається як результат інтеграції галузевої, педагогічної, науково-дослідницької та інноваційної складових професійної діяльності [249]. Цінним у межах такого підходу є усвідомлення того, що сучасна професійна діяльність викладача більше не може обмежуватися реалізацією лише навчальної функції, а потребує здатності до організації науково-дослідної роботи, міждисциплінарної взаємодії, академічної комунікації, інноваційної діяльності та професійного саморозвитку.

Особливого значення у сучасних педагогічних дослідженнях набуває проблема професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи як інтегративної характеристики його професійного становлення.

У працях Т. Голованової проблема професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи аналізується крізь призму сучасних наукових підходів до розуміння професійних компетенцій у сфері вищої освіти. Дослідниця акцентує увагу на тому, що упродовж останніх десятиліть проблема професійної та педагогічної компетентності стала одним із провідних напрямів педагогічних досліджень, а професійна підготовка викладача дедалі більше орієнтується на формування здатності до професійної діяльності в умовах динамічного освітнього середовища [110].

Важливим напрямом розвитку сучасного компетентнісного підходу є технологізація процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. У працях Л. Верченко проаналізовано технологію розвитку соціально-комунікативної компетентності у процесі магістерської підготовки та обґрунтовано етапи її реалізації [87].

Важливим у межах такого підходу є розуміння соціально-комунікативної компетентності як динамічної системи професійної взаємодії, що охоплює комунікативні, інтерактивні, рефлексивні та соціокультурні характеристики професійного становлення викладача. У сучасному освітньому середовищі розвиток соціально-комунікативної компетентності дедалі більше інтегрується з формуванням професійної суб'єктності, лідерського потенціалу та готовності до професійної діяльності в умовах багатоканальної освітньої комунікації.

У сучасних умовах компетентнісний підхід поступово трансформується у компетентнісно-суб'єктну модель професійної підготовки викладача, у межах якої професійна компетентність інтегрується з професійною автономією, професійною рефлексією, здатністю до самоуправління та відповідального професійного вибору.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема інтеграції наукової та освітньої діяльності викладача вищої школи. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду науково-дослідницької діяльності як невід'ємної складової професійної компетентності викладача. У цьому контексті важливими є положення щодо необхідності безпосередньої участі учасників освітнього процесу у науково-дослідній діяльності, посилення взаємозв'язку між науковим і навчальним процесами, розвитку міжнародної академічної співпраці, координації науково-організаційної діяльності та формування культури спільної наукової роботи викладачів і студентів [249].

Варто зазначити, що у сучасних умовах є те, що професійна підготовка викладача дедалі більше орієнтується не лише на формування професійно-фахових знань, а й на розвиток здатності до інтеграції різних видів професійної діяльності, адаптивної професійної діяльності та професійного самоуправління в умовах динамічного освітнього середовища. Така методологічна логіка значною

мірою відповідає сучасним міжнародним тенденціям розвитку higher education pedagogy, у межах яких професійна компетентність викладача розглядається як характеристика професійної суб'єктності, що формується в умовах постійної трансформації освіти.

Важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки є також персоналізація професійної діяльності викладача вищої школи. У дослідженнях І. Васильєвої професійна діяльність викладача аналізується у контексті персоналізації сучасної освіти, у межах якої викладач розглядається як активний суб'єкт побудови власної педагогічної системи [80]. Цінним у межах такого підходу є положення про те, що персоналізація професійної діяльності викладача ґрунтується на розвитку професійної самосвідомості, педагогічної автономії, здатності до професійного самоконструювання та організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами

У сучасних умовах персоналізація професійної діяльності викладача набуває особливого значення у зв'язку з цифровізацією освіти, варіативністю освітніх траєкторій, розвитком learner-centered education та необхідністю індивідуалізації професійної взаємодії зі студентами. На відміну від традиційних моделей професійної підготовки, у межах яких викладач переважно виступав транслятором знань, сучасні підходи дедалі більше орієнтуються на розвиток здатності викладача до створення персоналізованого освітнього середовища, підтримки індивідуального професійного розвитку студентів та організації рефлексивної педагогічної взаємодії.

Важливим у межах сучасного компетентнісно-суб'єктного напрямку є те, що персоналізація професійної діяльності викладача дедалі більше пов'язується із розвитком професійної суб'єктності, професійної автономії, здатності до рефлексивного професійного мислення та самостійного проєктування власної професійної траєкторії. Такий підхід значною мірою відповідає сучасним концепціям reflective professional development та learner-centered higher education, у межах яких професійне становлення викладача розглядається як динамічний процес розвитку особистості в умовах постійних освітніх трансформацій.

Стратегічним напрямом модернізації сучасної системи професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти є інтеграція української педагогічної науки у європейський дослідницький та освітній простір. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває проблема гармонізації національної системи підготовки науково-педагогічних кадрів із європейськими стандартами професійного розвитку викладача, академічної мобільності, дослідницької культури та наукового наставництва. У цьому контексті особливого значення набувають положення європейської політики розвитку вищої освіти, орієнтованої на посилення якості підготовки викладачів і

науковців, розвиток академічного лідерства, культури дослідницького супроводу та професійної автономії викладача [307].

Не менш значущим складником сучасної професійної компетентності викладача вищої школи є соціально-комунікативна компетентність, що забезпечує ефективність професійної взаємодії, педагогічної комунікації та організації освітнього процесу. У сучасному освітньому просторі професійна діяльність викладача дедалі більше набуває комунікативного, фасилітаційного та міжсуб'єктного характеру, що актуалізує проблему розвитку здатності до конструктивної взаємодії, професійного діалогу та лідерської поведінки.

У працях В. Прошкіна соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи аналізується крізь призму результатів міжнародного проєкту «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін». Дослідник обґрунтовує структуру соціально-комунікативної компетентності, до якої відносить комунікативно-інтерактивну, соціокультурну та лідерську компетенції [463]. Важливим у межах такого підходу є акцент на розвитку здатності майбутнього викладача до інтерактивної взаємодії зі студентами, управління емоційними станами, ведення професійного діалогу, аргументації власної позиції та підтримки студентської ініціативи [462].

На наш погляд, у сучасних умовах цифровізації та трансформації вищої освіти соціально-комунікативна компетентність дедалі більше інтегрується з розвитком професійної суб'єктності, лідерського потенціалу, емоційної саморегуляції та здатності до фасилітації освітнього процесу в умовах багатоканальної комунікації та освітньої невизначеності.

Важливим напрямом розвитку компетентнісного підходу у сучасній педагогічній науці є також проблема діагностики рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. У працях Л. Верченко обґрунтовано діагностичний інструментарій оцінювання рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів, що дозволяє здійснювати комплексне оцінювання професійно-комунікативного компоненту професійної підготовки [86].

Важливим у сучасних умовах є те, що розвиток діагностичного інструментарію професійної підготовки поступово зміщується від оцінювання окремих знань і вмінь до комплексного аналізу професійної суб'єктності, комунікативної готовності, професійної адаптивності та здатності майбутнього викладача до ефективної професійної діяльності у трансформаційному освітньому середовищі.

У працях О. Локшиної важливим для нас є положення про те, що модернізація системи підготовки науково-педагогічних кадрів не може обмежуватися лише формальним узгодженням нормативно-правової бази із європейськими дослідницькими орієнтирами. Науковиця акцентує увагу на

необхідності глибокого методологічного переосмислення самої логіки професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, що передбачає впровадження європейських підходів до організації наукового наставництва, розвитку академічного лідерства, професійного супроводу молодих дослідників та формування культури дослідницької взаємодії у закладах вищої освіти. Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема професійного розвитку наукових керівників, які мають поєднувати високий рівень дослідницької компетентності з лідерськими, менторськими та комунікативними здібностями [307].

Важливим у контексті сучасних освітніх трансформацій є те, що європейська модель підготовки науково-педагогічних кадрів дедалі більше орієнтується не лише на формування професійної компетентності викладача, а й на розвиток його професійної суб'єктності, академічної автономії, дослідницької культури та здатності до безперервного професійного саморозвитку. У сучасному міжнародному освітньому просторі професійне становлення викладача дедалі більше пов'язується з розвитком академічного лідерства, культури наукового наставництва, професійної мобільності та здатності функціонувати в умовах глобалізованого й динамічного освітнього середовища.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема формування інституційної культури професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. У сучасних європейських підходах професійний розвиток викладача дедалі більше розглядається як спільна відповідальність особистості та освітньої інституції, що передбачає створення умов для академічного наставництва, розвитку дослідницьких спільнот, професійного консультування, академічної взаємодії та безперервного професійного навчання. Така методологічна логіка значною мірою відповідає сучасним концепціям *lifelong learning*, *research-based teacher education* та *reflective professional development*.

Важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки є також дослідження професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи в умовах високого рівня професійного навантаження, психологічної напруги та необхідності підтримання професійної ефективності у кризових умовах. У працях О. Красницької професійна діяльність викладача вищої військової школи розглядається як складна багатокomпонентна система, що охоплює педагогічний, комунікативний, етичний, психологічний та особистісно-регулятивний виміри професійного становлення [271; 272].

Важливим у межах таких досліджень є посилення уваги до особистісного виміру професійної діяльності викладача. На відміну від традиційних підходів, орієнтованих переважно на формування професійно-фахових умінь, сучасні концепції дедалі більше акцентують увагу на розвитку педагогічної майстерності, педагогічного іміджу, професійного авторитету, комунікативної

культури, емоційної саморегуляції та здатності до конструктивної педагогічної взаємодії. Особливого значення набувають проблеми професійного стресу, емоційного вигорання, професійних деформацій та підтримання психологічної стійкості викладача в умовах високого професійного навантаження [220; 272].

У сучасних умовах професійна підготовка викладача дедалі більше виходить за межі дидактичної чи методичної підготовки й орієнтується на розвиток професійної резильєнтності, комунікативної адаптивності, емоційної стійкості та здатності до професійного самоуправління. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна ефективність викладача значною мірою залежить від його здатності підтримувати психологічну стабільність, здійснювати рефлексивне самоуправління, конструктивно взаємодіяти з учасниками освітнього процесу та адаптуватися до кризових соціальних і професійних змін.

Таким чином, сучасний компетентнісно-суб'єктний напрям професійної підготовки викладача вищої школи характеризується поступовим переходом від вузькофункціонального розуміння професійної компетентності до її трактування як багаторівневої системи професійної суб'єктності, що охоплює науково-дослідницький, особистісний, комунікативний, адаптивний, рефлексивний та емоційно-регулятивний виміри професійного становлення. Саме така методологічна логіка створює підґрунтя для подальшого розвитку адаптивно-рефлексивних та цифрово-трансформаційних моделей професійної підготовки викладача вищої школи.

Важливою тенденцією розвитку сучасної педагогічної науки стало поступове зміщення акценту з формування окремих професійних компетентностей на розвиток професійної суб'єктності майбутнього викладача. У сучасних дослідженнях професійна суб'єктність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що виявляється у здатності до усвідомленого професійного самовизначення, професійної рефлексії, професійного самоуправління, відповідального прийняття професійних рішень та самостійного проєктування власного професійного розвитку. Такий підхід значною мірою відповідає сучасним тенденціям learner-centered education та reflective professional development, у межах яких професійне становлення педагога розглядається як динамічний процес розвитку особистості в умовах постійних освітніх змін [710; 734; 751; 761; 778; 780; 881; 904; 914; 939].

У сучасній вітчизняній педагогічній теорії проблема професійної підготовки викладача закладу вищої освіти дедалі більше розглядається як багатовимірний процес, що поєднує професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, організаційний, інноваційний та особистісно-рефлексивний компоненти професійного становлення. У сучасних дослідженнях простежується тенденція до подолання вузькофункціонального підходу до

професійної підготовки викладача та переходу до інтегративних моделей професійного розвитку, орієнтованих на поєднання педагогічної, наукової, цифрової та адаптивної складових професійної діяльності.

Так, у дослідженнях М. Козяра та Ю. Козловського обґрунтовано необхідність використання диференційовано-інтегративного підходу до професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, що передбачає інтеграцію галузевої, педагогічної, науково-дослідницької та організаційної складових професійного становлення викладача [249]. Тож сучасна професійна діяльність викладача вищої школи більше не може обмежуватися лише реалізацією навчальної функції, а потребує здатності до науково-дослідницької діяльності, міждисциплінарної інтеграції, організації інноваційного освітнього середовища, міжнародної наукової комунікації та безперервного професійного розвитку

Особливої актуальності у сучасних умовах набуває проблема інтеграції науково-дослідницької та педагогічної діяльності викладача вищої школи. Аналіз сучасних досліджень засвідчує, що професійна підготовка викладача дедалі більше орієнтується на формування здатності до поєднання освітньої, наукової, методичної та інноваційної діяльності, що значною мірою відповідає сучасним європейським тенденціям розвитку *higher education research-oriented teaching*. У цьому контексті важливими є положення щодо необхідності інтеграції навчального й наукового процесів, розвитку міжнародної академічної взаємодії, координації науково-дослідної діяльності та формування культури спільної наукової роботи викладачів і студентів [249].

Тенденцією сучасної педагогічної науки є також посилення персоналізованого підходу до організації професійної підготовки викладача вищої школи. У дослідженнях І. Васильєвої професійна діяльність викладача аналізується в контексті персоналізації сучасної освіти, у межах якої викладач розглядається як активний суб'єкт побудови авторської педагогічної системи. Особливого значення у межах такого підходу набувають розвиток професійної самосвідомості викладача, його здатність до педагогічного самоконструювання, організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії та створення персоналізованого освітнього середовища [80].

На наш погляд, принципово важливим у контексті сучасних освітніх трансформацій є те, що персоналізація професійної діяльності викладача дедалі більше пов'язується не лише з індивідуалізацією навчання, а й із розвитком професійної суб'єктності, професійної автономії та здатності викладача до рефлексивного проєктування власної професійної траєкторії. Такий підхід значною мірою відповідає сучасним міжнародним концепціям *learner-centered education* та *reflective professional development*, у межах яких професійна

підготовка орієнтується на розвиток здатності викладача діяти в умовах динамічного, варіативного та персоналізованого освітнього середовища.

Важливе місце у сучасному вітчизняному педагогічному дискурсі посідає також проблема гармонізації української системи професійної підготовки викладачів вищої школи з європейським освітнім і дослідницьким простором. У працях О. Локшиної акцентується увага на необхідності модернізації системи підготовки науково-педагогічних кадрів відповідно до європейських принципів розвитку вищої освіти та імплементації європейських стандартів професійної підготовки [307]. Важливим у межах такого підходу є посилення ролі академічного наставництва, розвитку дослідницької культури, професійного лідерства та формування інституційної культури наукового супроводу професійного становлення молодих науковців і викладачів.

Аналіз сучасних вітчизняних досліджень дозволяє констатувати, що професійна підготовка викладача вищої школи дедалі більше розглядається як процес розвитку професійної суб'єктності, науково-дослідницької культури, професійної адаптивності, рефлексивного професійного мислення та здатності до безперервного професійного розвитку. У сучасних умовах професійний розвиток викладача вже не може обмежуватися лише формуванням системи професійних знань і педагогічних умінь, а потребує розвитку здатності до професійного самоуправління, міждисциплінарної інтеграції, інноваційної діяльності та конструктивного функціонування в умовах трансформаційного освітнього середовища.

У сучасному освітньому просторі компетентнісний підхід дедалі більше інтегрується з гуманістичною та людиноцентричною парадигмами освіти, відповідно до яких головною метою професійної підготовки викладача стає не лише формування системи професійних компетентностей, а й розвиток здатності до творчої педагогічної діяльності, професійної автономії, етичної відповідальності та підтримки особистісного розвитку студентів [274-277]. У зв'язку з цим сучасні педагогічні концепції дедалі більше орієнтуються на розвиток *soft skills*, емоційного інтелекту, комунікативної культури, міжкультурної компетентності та здатності до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі [702; 740; 748; 782; 897; 925; 926; 928; 938; 976].

Водночас аналіз сучасних компетентнісних моделей професійної підготовки дозволяє констатувати, що навіть у межах компетентнісного підходу професійна підготовка викладача нерідко зберігає тенденцію до фрагментарного розгляду окремих професійних характеристик. На наш погляд, методологічно обмеженим є підхід, у межах якого педагогічна компетентність розглядається переважно як сукупність окремих компетентностей або професійних функцій без достатнього врахування динаміки професійного становлення особистості,

нелінійності професійного розвитку, індивідуальних професійних траєкторій та впливу трансформаційного освітнього середовища.

2.1.2. Адаптивно-рефлексивний та цифрово-трансформаційний напрями професійної підготовки викладача вищої школи

Посилення нестабільності освітнього середовища, швидка цифровізація освіти, трансформація професійних ролей викладача, розвиток дистанційного та змішаного навчання, наслідки пандемії COVID-19, воєнні виклики та зростання рівня освітньої невизначеності актуалізували необхідність переосмислення традиційних моделей професійної підготовки, які виявилися недостатньо адаптованими до умов динамічних соціальних і професійних змін. Подальший розвиток теорії професійної підготовки викладача вищої школи зумовив виокремлення напрямку, який можна назвати адаптивно-рефлексивним, і у межах якого професійне становлення майбутнього викладача розглядається як динамічний, нелінійний та багаторівневий процес розвитку професійної суб'єктності особистості [108; 256; 430; 482; 581; 591; 707; 835; 842; 866; 891; 932; 981].

У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду професійної підготовки викладача як процесу безперервної адаптації до змін освітнього середовища. У межах адаптивно-рефлексивного напрямку професійна компетентність викладача трактується не як статичний набір професійних характеристик, а як динамічна характеристика професійного розвитку особистості, що охоплює здатність до професійного самоуправління, рефлексивного осмислення професійного досвіду, професійної мобільності, саморегуляції та конструктивного реагування на освітні трансформації [54; 353; 631; 712].

Важливим для адаптивно-рефлексивного напрямку є усвідомлення того, що сучасна професійна діяльність викладача вищої школи функціонує в умовах високого рівня невизначеності та постійної зміни професійних вимог. У зв'язку з цим професійне становлення викладача дедалі більше пов'язується не лише з рівнем його професійних знань чи методичної підготовки, а зі здатністю адаптуватися до нових умов професійної діяльності, здійснювати професійну рефлексію, самостійно оновлювати професійні компетентності та підтримувати ефективність професійної діяльності в умовах кризових змін [408; 413; 516; 657; 832; 905].

У сучасному міжнародному педагогічному дискурсі адаптивність дедалі частіше розглядається як одна з ключових характеристик професіоналізму викладача вищої школи. Поняття адаптивна компетентність (adaptive competence) охоплює здатність викладача ефективно діяти в умовах нестабільності, швидко

оновлювати професійні знання, змінювати професійні стратегії відповідно до трансформації освітнього середовища, підтримувати професійну мобільність та здійснювати конструктивне професійне самоуправління [736; 763; 797; 852; 929; 963; 978; 979; 997].

Важливим напрямом розвитку адаптивно-рефлексивного підходу до професійної підготовки викладача вищої школи є посилення ролі професійної взаємодії як умови професійного становлення майбутнього педагога. У сучасних умовах трансформації освіти професійна діяльність викладача дедалі більше набуває командного, комунікативного та фасилітаційного характеру, що потребує розвитку здатності до конструктивної професійної взаємодії, співпраці та професійної комунікації.

У працях вчених проблема професійної взаємодії дедалі розглядається як важлива складова професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи. Дослідники акцентують увагу на необхідності залучення магістрантів до різних форм професійної взаємодії у процесі професійної підготовки та підкреслюють значення розвитку здатності до конструктивної професійної комунікації й співпраці [594; 700; 788; 819; 851; 880; 917; 987].

Професійна взаємодія дедалі більше виступає способом професійної адаптації, розвитку професійної суб'єктності та формування здатності до конструктивного функціонування в умовах невизначеності й постійних освітніх змін. Тож у сучасному освітньому середовищі професійна компетентність викладача значною мірою визначається його здатністю до професійної співпраці, фасилітації освітнього процесу, командної взаємодії та підтримання продуктивної академічної комунікації.

Важливого значення у межах адаптивно-рефлексивного напрямку набуває проблема професійної рефлексії як умови професійного саморозвитку викладача. У сучасних дослідженнях рефлексивність розглядається як інтегральна професійна характеристика, що забезпечує здатність до аналізу власної педагогічної діяльності, усвідомлення професійних труднощів, корекції професійної поведінки та проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку [786; 787; 831; 865; 875; 904; 959; 966].

На наш погляд, принципово важливим у сучасних умовах є поєднання адаптивного та рефлексивного компонентів професійної підготовки викладача вищої школи. Лише здатність до професійної адаптації без розвиненої професійної рефлексії не забезпечує достатнього рівня усвідомленого професійного розвитку, тоді як рефлексивність без адаптивності не дозволяє ефективно діяти в умовах швидких освітніх трансформацій. Саме тому сучасна професійна підготовка викладача має бути орієнтована на розвиток професійної суб'єктності особистості, здатної до рефлексивного самоуправління, професійної

мобільності, професійного самоконструювання та відповідального проєктування власної професійної траєкторії [708; 714; 722; 794; 848; 856; 870; 895; 920; 962].

Особливого значення у межах адаптивно-рефлексивного напрямку набуває проблема розвитку професійної резильєнтності викладача вищої школи. У сучасних умовах професійна діяльність викладача супроводжується високим рівнем психологічного навантаження, необхідністю швидкої перебудови професійної діяльності, постійним оновленням цифрових інструментів та зростанням вимог до професійної ефективності. У зв'язку з цим сучасні педагогічні концепції дедалі більше орієнтуються на формування здатності викладача підтримувати професійну ефективність, психологічну стійкість та продуктивність професійної діяльності в умовах кризових змін і невизначеності [732; 762; 764; 766; 827; 841; 849; 873; 906; 921; 930; 958].

У сучасних педагогічних дослідженнях професійна підготовка дедалі більше розглядається як процес розвитку індивідуальної професійної траєкторії майбутнього викладача. Це зумовлює посилення уваги до варіативності професійного розвитку, індивідуальних темпів професійного становлення, професійної самоорганізації та персоналізації професійної підготовки. У межах таких підходів професійне становлення викладача розглядається як нелінійний процес, що потребує врахування індивідуальних особливостей особистості, професійних ресурсів, рівня професійної готовності та здатності до адаптації в умовах змінного освітнього середовища [701; 752; 792; 834; 872; 878; 881; 890; 893; 975].

Важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки є акмеологічне осмислення професійного становлення майбутнього викладача вищої школи, у межах якого професійна підготовка розглядається як процес досягнення особистістю професійної зрілості, професійної самореалізації та здатності до безперервного професійного саморозвитку. У сучасних дослідженнях акмеологічний підхід дедалі більше інтегрується з концепціями професійної суб'єктності, професійної самоорганізації, рефлексивного професійного розвитку та адаптивного професійного становлення особистості [711; 721; 729; 806; 836; 846; 934].

Увітчизняних працях акмеологічний підхід розглядається як теоретико-методологічне підґрунтя моделювання професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Цінним у межах такого підходу є розуміння магістратури не лише як рівня професійної освіти, а як особливого освітнього середовища професійного становлення особистості майбутнього викладача, орієнтованого на розвиток здатності до самопізнання, професійної рефлексії, професійного самоуправління та безперервного самовдосконалення [26].

Особливого значення у межах акмеологічного підходу набуває проблема розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача вищої школи. У

сучасних педагогічних дослідженнях професійне становлення дедалі більше розглядається не як лінійне накопичення професійних знань і навичок, а як динамічний процес розвитку особистості, що охоплює професійне самопізнання, професійне самовиховання, професійний саморозвиток та професійне самовдосконалення. Така логіка професійного становлення значною мірою відповідає сучасним концепціям *lifelong professional development* та *reflective professional growth* [708].

Важливим у сучасних умовах є те, що акмеологічний підхід дозволяє розглядати професійну підготовку викладача вищої школи крізь призму розвитку професійної зрілості, професійної автономії та здатності до рефлексивного самоуправління. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна ефективність викладача дедалі більше залежить не лише від рівня професійно-фахової підготовки, а й від його здатності до самостійного професійного розвитку, адаптивного реагування на зміни та безперервного оновлення професійних компетентностей.

Важливим напрямом розвитку акмеологічного підходу є також дослідження проблеми професійної самоорганізації майбутнього викладача вищої школи. Обґрунтовується взаємозв'язок між етапами професійного становлення майбутнього викладача та добором методів навчання в умовах магістратури. Дослідниця акцентує увагу на необхідності поєднання різних методів професійної підготовки, що забезпечують комплексний розвиток навчальної, наукової, виховної та професійно-рефлексивної складових професійного становлення особистості [31; 180; 225; 351; 352; 539].

Важливим у межах сучасних адаптивно-рефлексивних підходів є положення про те, що професійна підготовка викладача має бути спрямована не лише на засвоєння системи професійних знань, а й на формування готовності до професійної самоорганізації, професійного самоуправління та безперервного професійного саморозвитку. У сучасних умовах швидкої цифрової трансформації освіти, нестабільності професійних сценаріїв та постійного оновлення професійних вимог здатність до самоорганізації дедалі більше виступає однією з ключових характеристик професійної суб'єктності викладача вищої школи [746; 747; 749; 760; 787; 814; 859; 885; 919; 954].

Важливе місце у сучасних педагогічних дослідженнях посідає також проблема контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. У працях Н. Мирончук професійна підготовка викладача розглядається як процес формування здатності до ефективної професійної діяльності у реальних умовах професійної діяльності, що передбачає розвиток професійної автономії, саморегуляції, професійної відповідальності та здатності до конструктивного професійного самоуправління [349; 354; 432; 768; 774; 779; 805; 912; 955].

Важливим у межах контекстного підходу є те, що професійна підготовка викладача дедалі більше орієнтується на моделювання реальних професійних ситуацій, розвиток здатності до професійного самоуправління та формування готовності до діяльності в умовах невизначеності й трансформації освітнього середовища. У сучасних умовах професійне становлення викладача вищої школи вже не може розглядатися як процес засвоєння фіксованого набору професійних ролей і функцій, а потребує розвитку адаптивності, рефлексивності, професійної мобільності та здатності до безперервного професійного оновлення [770; 777; 869; 970].

Важливим напрямом розвитку сучасної професійної підготовки викладача вищої школи є посилення практикоорієнтованого компонента професійного становлення майбутніх викладачів, що пов'язано з необхідністю подолання розриву між теоретичною підготовкою магістрантів та реальними умовами професійно-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду педагогічної практики не як допоміжного етапу професійної підготовки, а як інтегративного простору професійного становлення особистості майбутнього викладача, у межах якого відбувається формування професійної суб'єктності, професійної рефлексії, педагогічної автономії та здатності до самостійної професійної діяльності [730; 739; 799; 800; 862; 867; 957; 992; 994].

Так, у працях О. Хромченко особлива увага приділяється організації практичної підготовки магістрантів до педагогічної діяльності в умовах закладу вищої освіти. Значущим у межах такого підходу є положення про те, що ефективність професійної підготовки майбутнього викладача значною мірою залежить від рівня організації педагогічної практики, її змістового наповнення, рефлексивного супроводу та ступеня включення магістранта у реальні професійно-педагогічні ситуації [631].

У сучасних умовах трансформації вищої освіти педагогічна практика дедалі більше розглядається як умова розвитку професійної адаптивності майбутнього викладача, формування здатності до професійного самоуправління та інтеграції професійно-фахових, методичних, комунікативних і рефлексивних компонентів професійної діяльності. У межах досліджень низки особливого значення набуває впровадження різнорівневих завдань у процесі науково-педагогічної (асистентської) практики, що сприяють формуванню готовності магістрантів до самостійної професійно-педагогічної діяльності, розвитку творчого професійного мислення та здатності до педагогічного проектування.

Важливим у межах такого підходу є виокремлення етапності професійного становлення майбутнього викладача у процесі педагогічної практики. Зокрема, підготовчий етап орієнтується на формування у магістрантів системи знань щодо організації освітнього процесу та особливостей професійної діяльності

викладача; відтворювальний - спрямований на закріплення теоретичних знань і впровадження окремих елементів педагогічної творчості; креативний - передбачає розвиток здатності до самостійного педагогічного проєктування, аргументованого професійного вибору та реалізації власних творчих педагогічних рішень [631].

На наш погляд, принципово важливим у сучасних умовах є те, що така логіка професійної підготовки суттєво посилює адаптивно-рефлексивний характер професійного становлення майбутнього викладача. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна ефективність викладача дедалі більше залежить від його здатності до самостійного професійного проєктування, конструктивного вирішення професійних проблем, творчої адаптації до нових освітніх умов та рефлексивного осмислення власного професійного досвіду [909; 974; 977].

Особливого значення у межах сучасних практикоорієнтованих моделей професійної підготовки набуває використання проєктних технологій, що сприяють розвитку професійної автономії, творчого професійного мислення та здатності до професійного самотворення. У сучасних педагогічних дослідженнях проєктна діяльність дедалі більше розглядається як умова формування професійної суб'єктності майбутнього викладача, оскільки забезпечує інтеграцію професійних знань, рефлексивного аналізу, професійної комунікації та практичного педагогічного досвіду [631].

Важливим напрямом розвитку сучасної професійної підготовки викладача вищої школи є також стажування як форма професійного й академічного розвитку. У сучасних умовах глобалізації освіти, розвитку міжнародної академічної мобільності та інтеграції української вищої освіти у європейський освітній простір стажування дедалі більше розглядається не лише як інструмент підвищення кваліфікації, а як умова розвитку професійної мобільності, міжкультурної компетентності, дослідницької культури та адаптивності викладача [742; 803; 815; 879; 943; 972; 983].

У працях І. Савки, В. Бачинського та О. Ванчуляка стажування аналізується як важливий етап професійної підготовки викладача вищої медичної школи, що забезпечує інтеграцію наукового, педагогічного та практичного компонентів професійного розвитку. Автори акцентують увагу на значенні міжнародного стажування для розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, розширення професійного досвіду, ознайомлення з сучасними освітніми практиками та формування готовності до професійної діяльності в умовах трансформаційного освітнього середовища [487].

Важливим у сучасних умовах є те, що стажування дедалі більше виконує функцію адаптивного професійного середовища, у межах якого майбутній викладач набуває досвіду професійної мобільності, професійної взаємодії в

нових освітніх контекстах, розвитку міжкультурної комунікації та конструктивної адаптації до варіативних професійних ситуацій. У сучасному міжнародному освітньому просторі професійна компетентність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до професійної гнучкості, відкритості до інновацій, безперервного професійного навчання та професійної діяльності в умовах глобалізованого освітнього середовища

Таким чином, сучасний адаптивно-рефлексивний напрям професійної підготовки викладача вищої школи характеризується посиленням уваги до проблем професійної суб'єктності, професійної самоорганізації, акмеологічного розвитку, професійної адаптивності та рефлексивного самоуправління. У сучасному педагогічному дискурсі професійна компетентність дедалі більше розглядається як динамічна характеристика професійного становлення особистості, здатної до професійного саморозвитку, адаптивного функціонування та конструктивної діяльності в умовах трансформаційного освітнього середовища.

Важливим напрямом розвитку сучасної професійної підготовки викладача вищої школи є формування професійного іміджу як складової професійної суб'єктності, професійної комунікативної культури та педагогічної майстерності майбутнього викладача. У сучасних умовах цифровізації освіти, розвитку публічної академічної комунікації, зростання ролі соціальної взаємодії та персоналізації освітнього процесу професійний імідж викладача дедалі більше виходить за межі зовнішньої самопрезентації та розглядається як інтегральна характеристика професійної зрілості, професійної культури та здатності до ефективної педагогічної взаємодії.

У працях Т. Поясок та О. Беспарточної професійний імідж майбутнього викладача вищої школи аналізується як важлива складова його професійної підготовки та професійного становлення. Важливим у межах такого підходу є розуміння професійного іміджу як багатокомпонентної системи, що охоплює природний, особистісний, професійний і поведінковий компоненти, а також візуальний, аудіальний, кінестетичний та інші символічні складники професійної самопрезентації викладача [447].

Вато наголосити, що у сучасних умовах важливим є те, що проблема професійного іміджу викладача дедалі більше інтегрується з питаннями професійної суб'єктності, професійної ідентичності та педагогічної комунікації. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійний імідж викладача пов'язується не лише з особливостями зовнішньої репрезентації, а й зі здатністю до ефективної міжособистісної взаємодії, розвитку довіри в освітньому середовищі, підтримки психологічної безпеки студентів та формування позитивного комунікативного простору освітньої взаємодії.

У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває проблема формування професійного іміджу викладача як процесу професійного самоконструювання особистості [78; 340; 746; 826; 844; 862; 936]. У межах такого підходу професійний імідж розглядається як результат розвитку професійної самосвідомості, рефлексивного професійного мислення, емоційної культури, педагогічної етики та здатності до усвідомленої професійної самопрезентації. Це значною мірою відповідає сучасним концепціям *reflective professional identity* та *professional self-development*, у межах яких професійне становлення викладача розглядається як динамічний процес розвитку особистості в умовах постійних освітніх трансформацій.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема психолого-педагогічних умов формування професійного іміджу майбутнього викладача. У працях Т. Поясок та О. Беспарточної акцентується увага на необхідності використання елементів кар'єроорієнтованого розвитку, оновлення змісту професійної підготовки відповідно до психологічних особливостей педагогічного спілкування, а також впровадження засобів іміджології для розвитку навичок професійної самопрезентації та професійної комунікації [447].

Важливим у межах сучасних адаптивно-рефлексивних моделей є поетапний характер формування професійного іміджу майбутнього викладача. Зокрема, мотиваційний етап орієнтується на розвиток професійної мотивації та усвідомлення значення професійної самопрезентації; орієнтаційний - на формування знань щодо професійної комунікації та педагогічної взаємодії; технологічний - на розвиток практичних навичок професійного самопредставлення та педагогічної взаємодії; презентаційний - на формування здатності до рефлексивної професійної самопрезентації та усвідомленого професійного самоконструювання [447].

У сучасних умовах цифровізації освіти проблема професійного іміджу викладача набуває нових змістових характеристик. Розвиток онлайн-комунікації, дистанційного та змішаного навчання, використання цифрових платформ і соціальних медіа суттєво змінюють форми професійної взаємодії викладача зі студентами та академічною спільнотою. У зв'язку з цим сучасна професійна підготовка дедалі більше потребує розвитку цифрової комунікативної культури, навичок публічної академічної взаємодії, етичної цифрової самопрезентації та здатності підтримувати професійний авторитет у цифровому освітньому середовищі [713; 731; 776; 772; 783; 818; 826; 862].

Звернемо увагу на те, що формування професійного іміджу майбутнього викладача дедалі більше інтегрується з розвитком професійної рефлексії, професійної ідентичності та професійної суб'єктності особистості. У сучасному освітньому просторі професійний імідж викладача вже не може розглядатися лише як зовнішній атрибут професійної діяльності, а виступає складовою

професійної культури, професійної автономії та здатності до конструктивної педагогічної взаємодії в умовах трансформаційного освітнього середовища [235; 252; 312; 447; 476; 807; 871; 923; 931].

Подальший розвиток адаптивно-рефлексивного напрямку професійної підготовки викладача вищої школи пов'язаний із посиленням уваги до проблем професійної ідентичності, професійного іміджу, професійної самоорганізації та здатності викладача ефективно функціонувати в умовах високої динаміки сучасного освітнього середовища. У працях Т. Федірчик та Н. Нікули професійно-педагогічний імідж майбутнього викладача вищої школи аналізується як важлива складова професійної підготовки та професійного становлення особистості. Значущим є розуміння професійно-педагогічного іміджу як цілісного, динамічного та цілеспрямовано сконструйованого образу викладача, що ґрунтується на взаємозв'язку внутрішніх особистісних характеристик і зовнішніх форм професійної самопрезентації та забезпечує ефективну педагогічну взаємодію із суб'єктами освітнього процесу [603].

Цінним у сучасних умовах є те, що професійний імідж викладача дедалі більше інтегрується з категоріями професійної суб'єктності, професійної ідентичності та професійної адаптивності. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі професійна діяльність викладача передбачає не лише володіння професійними знаннями та методикою викладання, а й здатність до ефективної комунікації, емоційної саморегуляції, конструктивної міжособистісної взаємодії та професійної самопрезентації у різних освітніх контекстах.

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема формування професійно-педагогічного іміджу як способу професійної адаптації та професійного самоконструювання особистості викладача. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набувають питання розвитку професійної впевненості, комунікативної культури, педагогічної етики, професійної рефлексії та здатності викладача підтримувати ефективну педагогічну взаємодію в умовах цифровізації освіти та трансформації освітнього середовища.

Важливим напрямом розвитку сучасної професійної підготовки викладача вищої школи є також переосмислення впливу глобальних цивілізаційних і технологічних змін на професійне становлення особистості педагога. У працях М. Вайнтрауб проблема професійної підготовки викладача розглядається в контексті інтернаціоналізації освітнього простору, техногенних трансформацій та необхідності розвитку здатності викладача до конструктивного професійного функціонування в умовах сучасних соціальних і цивілізаційних викликів [67].

Принципове значення має у межах такого підходу має посилення уваги до проблем професійного й особистісного саморозвитку викладача, розвитку його

готовності до конструктивного реагування на кризові явища сучасного світу, а також формування професійно важливих якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності в умовах високої динаміки соціальних і технологічних змін. У сучасному освітньому просторі професійна компетентність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до професійної гнучкості, критичного мислення, професійної мобільності та адаптації до нових освітніх і цивілізаційних викликів.

Особливого значення у сучасних адаптивно-рефлексивних моделях професійної підготовки набуває проблема розвитку самоорганізаційних навичок майбутнього викладача вищої школи. У працях Н. Мирончук акцентується увага на тому, що сучасний викладач має бути здатним до діяльності в умовах динамічного й непередбачуваного професійного середовища, що передбачає розвиток критичного мислення, професійної адаптивності, здатності до неперервної самоосвіти, професійного самовдосконалення та рефлексивного осмислення власного професійного досвіду [347].

Визначальним для дослідження є те, що самоорганізаційні навички дедалі більше виступають не додатковою характеристикою професійної підготовки, а однією з ключових умов професійної ефективності викладача в умовах освітньої невизначеності. Здатність до критичного мислення, професійної автономії, рефлексивного аналізу результатів власної діяльності, професійної саморегуляції та адаптивної професійної діяльності стає важливою складовою професійної суб'єктності сучасного викладача вищої школи.

Важливим напрямом розвитку сучасних практикоорієнтованих моделей професійної підготовки є також використання кейс-технологій як засобу формування професійної компетентності майбутнього викладача. У працях вчених педагогічний потенціал кейс-технологій пов'язується з можливістю переходу від пасивного засвоєння знань до активної дослідницької, творчої та самоосвітньої діяльності магістрантів [53; 63; 169; 245; 309; 637; 656].

Ключовим положенням дослідження у межах кейс-технологій є створення професійно-креативного освітнього середовища, максимально наближеного до реальних умов професійної діяльності викладача. Таке середовище забезпечує можливість моделювання професійних ситуацій, розвитку професійної рефлексії, комунікативних здібностей, здатності до конструктивного вирішення професійних проблем та формування навичок професійної взаємодії [169].

Важливим у сучасних умовах є те, що кейс-технології суттєво посилюють адаптивно-рефлексивний характер професійної підготовки викладача, оскільки сприяють формуванню в нього здатності до самостійного професійного аналізу, професійного вибору, командної взаємодії, професійного самоуправління та конструктивної професійної діяльності в умовах невизначеності. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі саме такі характеристики дедалі

більше визначають професійну ефективність і професійну суб'єктність викладача вищої школи.

Щодо *цифрово-трансформаційного* напрямку професійної підготовки викладача вищої школи, то сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується масштабною цифровою трансформацією освітнього простору, яка суттєво змінює не лише технологічні форми організації освітнього процесу, а й саму методологію професійної підготовки викладача вищої школи, структуру педагогічної діяльності, характер професійної взаємодії та умови професійного становлення особистості. Інтенсивний розвиток цифрових технологій, поширення дистанційного та змішаного навчання, цифровізація комунікації, інтеграція штучного інтелекту в освітній процес, а також наслідки пандемії COVID-19 і воєнних викликів стали чинниками глибокої трансформації сучасної вищої освіти та актуалізували необхідність переосмислення професійної ролі викладача в умовах цифрової трансформації [108; 386; 551; 558; 725; 882; 963; 997].

У сучасних дослідженнях цифрова трансформація освіти дедалі частіше розглядається не лише як технологічне оновлення освітнього процесу, а як системна зміна самої логіки педагогічної діяльності, професійної комунікації та професійного розвитку викладача. У зв'язку з цим професійна підготовка викладача вищої школи більше не може обмежуватися лише формуванням традиційних педагогічних компетентностей, оскільки сучасне освітнє середовище потребує розвитку digital competence, цифрової адаптивності, здатності до організації онлайн-взаємодії, цифрової рефлексії, цифрової етики та ефективної діяльності у гібридному освітньому просторі [50; 258; 399; 759; 691; 882; 964].

Методологічно важливим для цифрово-трансформаційного напрямку є усвідомлення того, що цифровізація освіти змінює не лише інструментарій педагогічної діяльності, а й структуру педагогічної компетентності викладача. У сучасних міжнародних концепціях професійна компетентність викладача дедалі більше розглядається як інтеграція педагогічного, технологічного та предметного знання, що відображено у концепції TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge). У межах такого підходу ефективна професійна діяльність викладача передбачає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність інтегрувати цифрові технології у педагогічний процес відповідно до дидактичних цілей, особливостей освітнього середовища та потреб студентів [963].

Актуальності у сучасних умовах набуває проблема цифрової адаптивності викладача вищої школи. Пандемія COVID-19 та подальші кризові трансформації освіти засвідчили, що професійна ефективність викладача дедалі більше залежить від його здатності швидко адаптуватися до нових форматів освітньої взаємодії, перебудовувати методику викладання, організовувати дистанційне

навчання, підтримувати професійну комунікацію у цифровому середовищі та забезпечувати психологічну підтримку студентів в умовах освітньої нестабільності [827; 891].

Важливим напрямом цифрово-трансформаційної модернізації професійної підготовки викладача вищої школи є розвиток інтерактивних технологій навчання та переосмислення ролі професійної комунікації у сучасному освітньому середовищі. У сучасних умовах цифровізації освіти професійна діяльність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до організації інтерактивної педагогічної взаємодії, фасилітації комунікативних процесів та підтримання ефективної професійної комунікації у змішаному й дистанційному форматах навчання.

У працях О. Залюбівської проблема формування риторичної культури майбутніх викладачів вищої школи аналізується крізь призму використання інтерактивних технологій навчання. Дослідниця розглядає поняття «інтерактивне навчання» та «технологія навчання» у контексті професійної комунікативної підготовки майбутнього викладача та акцентує увагу на необхідності поєднання традиційних, активних та інтерактивних методів навчання риторики [200].

Теоретично важливим у межах такого підходу є критичне переосмислення технологічного підходу до навчання та подолання ознак технократизму у професійній підготовці викладача. У сучасному цифровому освітньому середовищі інтерактивні технології дедалі більше розглядаються не лише як сукупність цифрових інструментів, а як засіб розвитку професійної комунікативної культури, професійної суб'єктності та здатності викладача до організації продуктивної педагогічної взаємодії.

На наш погляд, у сучасних умовах цифрової трансформації освіти риторична культура викладача набуває нового змісту та інтегрується з цифровою комунікативною компетентністю, навичками онлайн-взаємодії, публічної академічної комунікації та фасилітації освітнього діалогу у віртуальному освітньому просторі.

У сучасному педагогічному дискурсі дедалі більшої ваги набуває проблема поєднання цифрової компетентності з професійною суб'єктністю викладача. Цифровізація освіти суттєво змінює характер професійної автономії викладача, форми педагогічної взаємодії, механізми професійного саморозвитку та способи професійної самоорганізації. У зв'язку з цим сучасні дослідження дедалі більше орієнтуються на вивчення здатності викладача до цифрового самоуправління, рефлексивного використання цифрових технологій, критичного аналізу цифрового освітнього контенту та відповідальної професійної діяльності у цифровому середовищі [997].

Особливого значення у межах цифрово-трансформаційного напрямку набуває проблема професійної діяльності викладача в умовах освітньої

невизначеності. Сучасне освітнє середовище характеризується високим рівнем динамічності, нестабільністю професійних сценаріїв, швидкою зміною цифрових платформ, оновленням форм комунікації та постійною трансформацією освітніх практик. У таких умовах професійна компетентність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до безперервного професійного навчання, цифрової мобільності, адаптивності та професійної резильєнтності [832; 904].

У сучасних дослідженнях цифрової педагогіки дедалі виразніше простежується тенденція до розгляду професійної підготовки викладача як процесу формування здатності до ефективної діяльності у змішаному, цифрово-гібридному та трансформаційному освітньому середовищі. У зв'язку з цим сучасні концепції професійної підготовки дедалі більше інтегрують принципи *learner-centered education*, *adaptive learning*, *digital pedagogy*, *personalized education* та *reflective professional development* [959].

На наш погляд, принципово важливим є те, що цифрово-трансформаційний напрям професійної підготовки викладача вищої школи поступово змінює саме розуміння педагогічної компетентності. Якщо у традиційних концепціях професійна компетентність розглядалася переважно як сукупність професійних знань і педагогічних умінь, то сучасні цифрово-трансформаційні підходи дедалі більше трактують її як динамічну систему професійної суб'єктності, що охоплює здатність до адаптації, цифрової мобільності, професійної рефлексії, саморозвитку та конструктивної професійної діяльності в умовах трансформаційного освітнього середовища.

Особливо актуальною така методологічна логіка є для професійної підготовки майбутніх викладачів психології, професійна діяльність яких поєднує педагогічний, психологічний, консультативний, комунікативний та рефлексивний виміри професійної взаємодії. У сучасних умовах викладач психології має бути здатним не лише використовувати цифрові технології в освітньому процесі, а й підтримувати психологічну безпеку освітнього середовища, організовувати ефективну онлайн-комунікацію, забезпечувати емоційну підтримку студентів та здійснювати професійну діяльність в умовах соціальної й психологічної нестабільності [592; 725; 864; 882; 969].

Аналіз адаптивно-рефлексивного та цифрово-трансформаційного напрямів професійної підготовки викладача вищої школи показує, що сучасна педагогічна наука поступово переходить від статичних моделей професійної підготовки до динамічних моделей професійного становлення, у яких професійна компетентність розглядається як процес розвитку професійної суб'єктності особистості в умовах трансформаційного освітнього середовища. Цифрово-трансформаційний напрям професійної підготовки викладача вищої школи відображає сучасну тенденцію переходу від статичних моделей професійної

освіти до динамічних, адаптивних, цифрово інтегрованих та суб'єктно орієнтованих моделей професійного становлення особистості.

2.1.3. Зарубіжні трансформаційні моделі професійної підготовки викладача вищої школи

У сучасному міжнародному науковому дискурсі проблема професійної підготовки викладача вищої школи дедалі більше розглядається крізь призму трансформаційних змін освіти, глобальної цифровізації, розвитку learner-centered education, академічної мобільності, міжкультурної комунікації та безперервного професійного розвитку. Зарубіжні дослідження останніх років засвідчують поступовий перехід від переважно функціонально-компетентнісних моделей професійної підготовки до комплексних трансформаційних моделей, у межах яких професійне становлення викладача трактується як багаторівневий процес розвитку професійної суб'єктності, адаптивності, цифрової компетентності, професійної резильєнтності та здатності до діяльності в умовах постійної невизначеності [881; 997].

Аналіз сучасних зарубіжних моделей професійної підготовки викладача вищої школи дозволяє констатувати, що однією з провідних тенденцій сучасної педагогічної науки є посилення суб'єктно орієнтованої парадигми професійного розвитку. У межах learner-centered та reflective-oriented моделей викладач розглядається як активний суб'єкт професійного становлення, здатний до рефлексивного осмислення власного професійного досвіду, самостійного конструювання професійної траєкторії, безперервного професійного навчання та адаптивного реагування на трансформацію освітнього середовища [904; 959].

Визначальною тенденцією сучасних зарубіжних досліджень є переосмислення самої структури педагогічної компетентності викладача вищої школи. Якщо у попередніх моделях педагогічна компетентність переважно асоціювалася з рівнем предметної та методичної підготовки, то сучасні трансформаційні підходи дедалі більше інтегрують особистісний, адаптивний, цифровий, рефлексивний, міжкультурний та емоційно-регулятивний компоненти професійного становлення [832; 964]. У сучасному міжнародному дискурсі професійна компетентність викладача дедалі частіше розглядається як dynamic professional capability, що передбачає здатність діяти в умовах професійної невизначеності, швидко оновлювати професійні стратегії, інтегрувати цифрові технології в освітній процес та підтримувати ефективність професійної діяльності в умовах постійних змін.

Важливе місце у сучасних зарубіжних моделях професійної підготовки викладача займає концепція adaptive professionalism, відповідно до якої професійний розвиток викладача розглядається як процес постійної професійної

адаптації до трансформації освітнього середовища, зміни професійних ролей та оновлення освітніх технологій [997].

Особливого значення у сучасних міжнародних дослідженнях набуває проблема професійної резильєнтності викладача вищої школи. Зростання психологічного навантаження, необхідність постійної цифрової адаптації, професійна невизначеність, криза традиційних моделей освітньої взаємодії та трансформація академічного середовища актуалізували потребу у формуванні здатності викладача підтримувати професійну ефективність, психологічну стійкість і продуктивність професійної діяльності в умовах кризових змін [827; 832]. У зв'язку з цим сучасні трансформаційні моделі професійної підготовки дедалі більше інтегрують принципи *resilience-oriented education*, *adaptive learning* та *reflective professional development*.

У сучасних зарубіжних концепціях професійної підготовки викладача дедалі більшої ваги набуває проблема цифрової педагогіки та цифрової трансформації професійної діяльності. У межах таких сучасних моделей професійна компетентність викладача розглядається як інтеграція педагогічного, технологічного та комунікативного компонентів професійної діяльності. Значна увага приділяється розвитку *digital competence*, ТРАСК-компетентності, цифрової мобільності, цифрової рефлексивності та здатності організовувати ефективну освітню взаємодію у змішаному й онлайн-середовищі [964].

Узагальнення вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє виокремити дві взаємопов'язані методологічні лінії у вивченні професійної підготовки викладача вищої школи. Перша лінія орієнтована на побудову моделі сучасного викладача як носія необхідних професійних, педагогічних, комунікативних, дослідницьких, цифрових та особистісних компетентностей. У межах цього підходу логіка професійної підготовки вибудовується від уявлення про бажаний результат - образ висококомпетентного викладача, здатного відповідати сучасним вимогам освітнього середовища. Друга лінія акцентує увагу не стільки на моделі фахівця, скільки на моделі освітнього процесу, тобто на тому, як саме мають змінюватися зміст, форми, методи й умови підготовки викладача відповідно до трансформацій сучасного світу, цифровізації освіти, глобалізації академічного простору та зростання освітньої невизначеності.

На наш погляд, методологічна відмінність між цими підходами полягає в тому, що перший із них відповідає логіці «кого готувати», оскільки спрямований на конструювання моделі професійного викладача як результату освітнього процесу. Другий підхід відповідає логіці «як і в яких умовах готувати», оскільки виходить із аналізу реального освітнього середовища, сучасних соціокультурних викликів, цифрових трансформацій і змін професійних ролей викладача. У першому випадку пріоритетом виступає модель фахівця; у другому - модель професійного становлення в умовах динамічного освітнього середовища.

Водночас обидві методологічні позиції є взаємодоповнювальними, оскільки сучасна професійна підготовка викладача вищої школи потребує одночасного врахування як очікуваного результату професійної освіти, так і умов, у яких відбувається професійне становлення майбутнього викладача. Саме тому в контексті нашого дослідження доцільним є перехід від протиставлення моделі фахівця і моделі освітнього процесу до їх інтеграції в межах адаптивно-трекової логіки професійного розвитку. Такий підхід дозволяє розглядати підготовку викладача не як лінійне наближення до наперед заданого професійного ідеалу, а як динамічний процес формування професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивності та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

У межах зарубіжних трансформаційних моделей дедалі виразніше простежується саме друга методологічна лінія, орієнтована на зміну освітнього процесу відповідно до нових умов професійної діяльності викладача. Показовим у цьому контексті є досвід Туринського університету, представлений у дослідженні К. Конгі та П. Ріккіарді. Дослідники описують програму IRIDI, орієнтовану на викладачів закладів вищої освіти з різним професійним і академічним досвідом. Її ядром є перехід від викладач-орієнтованого до студент-орієнтованого підходу у викладанні й оцінюванні, що відповідає сучасній логіці *learner-centered higher education* [755].

З огляду на зазначене у межах цієї моделі цінним є не лише оновлення методів викладання, а й зміна професійної позиції самого викладача. Програма IRIDI спрямована на розвиток педагогічної рефлексії, удосконалення практик оцінювання, посилення уваги до студентського досвіду та формування професійної готовності викладача до партнерської освітньої взаємодії. Така логіка професійної підготовки свідчить про перехід сучасної вищої освіти від моделі трансляції знань до моделі фасилітації навчання, у межах якої викладач виступає не лише джерелом академічного знання, а й організатором освітнього середовища, модератором навчальної взаємодії та суб'єктом постійного професійного розвитку.

Для нашого дослідження цей підхід є особливо значущим, оскільки він демонструє методологічну близькість зарубіжних трансформаційних моделей до адаптивно-трекового розуміння професійної підготовки майбутнього викладача психології. Йдеться про необхідність одночасного врахування індивідуального професійного досвіду викладача, варіативності освітніх траєкторій, розвитку професійної рефлексії, здатності до педагогічної адаптації та переходу до студент-центрованої логіки освітньої взаємодії. Саме в цьому полягає принципова відмінність сучасних трансформаційних моделей від традиційних нормативно-функціональних підходів до підготовки викладача вищої школи.

Важливим напрямом розвитку сучасної педагогічної науки є теоретичне осмислення зарубіжного досвіду професійної підготовки викладача вищої школи в умовах глобалізації освіти, міжнародної академічної мобільності та трансформації університетського середовища. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває проблема адаптації міжнародного досвіду до національних освітніх систем, зокрема в контексті модернізації змісту магістерської підготовки, розвитку професійної суб'єктності викладача, формування дослідницької компетентності та забезпечення безперервного професійного розвитку.

Відтак у межах британської моделі професійної підготовки викладача є розуміння професійного розвитку як безперервного процесу професійного вдосконалення, що охоплює не лише фахову підготовку, а й розвиток педагогічної майстерності, дослідницької культури, академічного лідерства та здатності до професійної рефлексії. У сучасному європейському освітньому просторі професійна компетентність викладача дедалі більше пов'язується зі здатністю до навчання упродовж життя, академічної мобільності та інтеграції в міжнародне академічне середовище.

Особливого значення у сучасних зарубіжних моделях професійної підготовки набуває проблема безперервного професійного розвитку викладача та його готовності до адаптивної професійної діяльності в умовах освітніх трансформацій. У дослідженнях О. Васильєва, А. Зельницького, В. Оліферука та Н. Шабатіної проаналізовано систему підготовки до педагогічної діяльності викладачів військових навчальних закладів США, де професійне становлення викладача розглядається як безперервний процес професійно-педагогічного вдосконалення та розвитку особистості педагога [403].

Американська модель професійної підготовки викладача орієнтується на розвиток професійної адаптивності, лідерського потенціалу, готовності до професійного саморозвитку та конструктивного реагування на динамічні зміни освітнього середовища. У сучасному трансформаційному університеті професійна діяльність викладача дедалі більше передбачає здатність до міждисциплінарної взаємодії, управління освітнім процесом, використання інноваційних освітніх технологій та професійного самоуправління.

Важливим напрямом зарубіжних досліджень є також проблема формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи. У працях Н. Варги проаналізовано специфіку професійної підготовки викладачів вищої школи США та обґрунтовано особливості формування дослідницької компетентності майбутнього викладача у магістратурі [71].

Дослідниця акцентує увагу на тому, що формування дослідницької компетентності у системі американської магістерської освіти має безперервний характер та здійснюється через інтеграцію навчальної, дослідницької та

практичної діяльності магістрантів. Важливу роль у цьому процесі відіграють лекції та семінари, побудовані за моделлю «навчання як дослідження», а також проєктна діяльність, виконання дослідницьких завдань, аналіз конкретних випадків, портфоліо, рефлексивний аналіз та імітаційне моделювання [72].

Зарубіжні моделі професійної підготовки дедалі більше орієнтуються на інтеграцію професійно-практичного, дослідницького та рефлексивного компонентів професійного становлення викладача. У сучасному університетському середовищі професійна компетентність викладача вже не може обмежуватися лише трансляцією знань, а передбачає здатність до дослідницької діяльності, академічного проєктування, критичного аналізу освітніх процесів та професійного саморозвитку.

Належне місце у сучасних зарубіжних моделях професійної підготовки займає проблема професійно-практичної спрямованості магістерських програм. У дослідженнях Н. Мирончук проаналізовано досвід професійної підготовки викладачів вищої школи в університетах Німеччини, Великобританії, США, Канади та Австралії. Дослідниця акцентує увагу на різноманітні магістерських програм та їх орієнтації на розвиток навичок самостійного навчання, професійного розвитку та навчання упродовж життя [350].

Особливого значення у сучасних умовах набуває проблема швидкого реагування системи професійної підготовки викладача на виклики часу та трансформації освітнього середовища. У працях Т. Горпініч, присвячених професійній підготовці викладачів медичних університетів США, акцентується увага на адаптивному характері професійної підготовки, здатності освітньої системи оперативно реагувати на суспільні запити та потреби професійної практики [125].

Важливим напрямом осмислення зарубіжного досвіду є також аналіз європейських моделей підготовки педагогічних кадрів. Л. Лебедик проаналізовано державні освітні стандарти Німеччини, Франції та Великобританії, а також виокремлено моделі підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи [295]. У сучасних педагогічних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває також проблема модернізації змісту педагогічної освіти у різних регіонах світу. У працях І. Федорчук проаналізовано особливості модернізації змісту вищої педагогічної освіти в країнах кавказького регіону - Азербайджані, Вірменії та Грузії [605].

На наш погляд, узагальнення зарубіжного досвіду професійної підготовки викладача вищої школи дозволяє виокремити низку провідних трансформаційних тенденцій сучасної педагогічної освіти: орієнтацію на безперервний професійний розвиток, інтеграцію дослідницької та професійно-практичної підготовки, посилення професійної суб'єктності викладача, розвиток академічної мобільності, професійної адаптивності, рефлексивності та здатності

до навчання упродовж життя. Саме ці тенденції значною мірою визначають логіку модернізації сучасної професійної підготовки викладача вищої школи в умовах глобальних освітніх трансформацій.

Концептуально важливим для сучасних зарубіжних трансформаційних моделей є усвідомлення того, що професійне становлення викладача не має лінійного характеру. У сучасних міжнародних дослідженнях професійний розвиток дедалі частіше розглядається як індивідуалізований, варіативний та нелінійний процес, що залежить від особистісних ресурсів викладача, рівня його професійної адаптивності, здатності до професійної рефлексії, самоорганізації та професійного самоконструювання [904; 959]. У зв'язку з цим сучасна професійна підготовка дедалі більше орієнтується на персоналізацію професійного розвитку, підтримку індивідуальних професійних траєкторій та створення умов для безперервного професійного навчання.

У сучасних міжнародних моделях професійної підготовки викладача вищої школи значну увагу приділяють також розвитку soft skills, міжкультурної компетентності, емоційного інтелекту, комунікативної культури та здатності до організації партнерської педагогічної взаємодії. У межах сучасних learner-centered моделей викладач дедалі більше розглядається як фасилітатор професійного розвитку студентів, організатор освітньої взаємодії та модератор індивідуалізованого освітнього середовища [740; 782; 892; 907; 956].

У сучасних зарубіжних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває також проблема професійного благополуччя викладача та його здатності адаптуватися до соціокультурних, економічних і технологічних змін [709; 793; 861; 940; 946; 985; 998]. У працях Б. Карстенсен та У. Клусмана професійна підготовка педагогів аналізується у взаємозв'язку з розвитком соціальної компетентності, професійної адаптації та психологічного благополуччя викладача [744].

Дослідники підкреслюють, що сучасні соціокультурні, економічні та технологічні трансформації потребують постійного професійного оновлення викладача та розвитку його здатності до професійної адаптації. У межах такого підходу професійна підготовка розглядається як система науково-педагогічної, методичної, практичної та психологічної підготовки, що забезпечує готовність майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах динамічного освітнього середовища [809; 839; 855; 881; 900; 918].

Професійна адаптивність і психологічне благополуччя викладача поступово стають не другорядними, а системоутворювальними складниками професійної компетентності. Це особливо актуально в умовах кризових освітніх трансформацій, цифрового перевантаження, зростання емоційної напруги професійної діяльності та необхідності постійної професійної перебудови.

Важливим напрямом зарубіжних досліджень є також інтеграція педагогічної освіти та консультативної психології. У працях А. Хорна та

Д. Зімпфера аналізуються зміни у магістерських програмах із психологічного консультування та їх зв'язок із професійною підготовкою викладачів [816; 1000].

Порівняння підготовки фахівців у галузі педагогічної освіти та консультативної психології дозволило авторам виявити спільність професійних вимог, професійних очікувань та напрямів професійного розвитку. Концептуально важливим у межах цього підходу є поступове зближення педагогічної та психологічної складових професійної підготовки викладача, посилення ролі комунікативної компетентності, психологічної чутливості, консультативних навичок та здатності до підтримки психологічно безпечного освітнього середовища.

Для нашого дослідження цей напрям є значущим, оскільки професійна підготовка майбутнього викладача психології в сучасних умовах уже не може обмежуватися лише дидактичною або предметною підготовкою. Вона потребує інтеграції педагогічної, психологічної, цифрової, консультативної та адаптивної складових професійного становлення викладача, здатного ефективно функціонувати в умовах трансформаційного освітнього середовища

Важливим напрямом сучасних зарубіжних досліджень є переосмислення педагогічної компетентності викладача вищої школи як багатовимірного феномена, що охоплює не лише професійно-дидактичну підготовку, а й комунікативні, психологічні, емоційні, цифрові та консультативні складові професійної діяльності викладача. У сучасному міжнародному академічному дискурсі педагогічна компетентність дедалі більше розглядається як динамічна характеристика професійної взаємодії, адаптації та рефлексивного професійного розвитку.

У працях У. Відіаті, Б. Кайоно, Д. Курнія Ірмаваті та інших дослідників педагогічна компетентність аналізується як один із ключових чинників ефективності професійної діяльності викладача [843]. Автори акцентують увагу на тому, що викладачі з високим рівнем педагогічної компетентності краще розуміють освітні потреби студентів, ефективніше організовують освітній процес та демонструють вищий рівень професійної адаптивності

Концептуально важливим у межах цих досліджень є розуміння педагогічної компетентності як такої, що формується у процесі безперервного професійного розвитку через професійну взаємодію, участь у семінарах, професійних тренінгах, науково-дослідній діяльності та академічній співпраці. Це свідчить про поступове зміщення сучасної професійної підготовки викладача від нормативно-функціональної моделі до моделі професійного саморозвитку та професійної суб'єктності.

Важливим напрямом зарубіжних досліджень є також інтеграція магістерської освіти та консультативної психології у професійній підготовці викладачів. У працях М. А. Джексона та М. Дж. Шеель акцентується увага на

необхідності оновлення магістерських програм у галузі психологічного консультування з урахуванням сучасних професійних вимог та трансформації ролей викладача [821].

Для нашого дослідження цей напрям є особливо значущим, оскільки професійна підготовка майбутнього викладача психології дедалі більше потребує інтеграції педагогічної, консультативної, комунікативної та психологічної компетентностей. У сучасному трансформаційному освітньому середовищі викладач психології виступає не лише транслятором академічного знання, а й фасилітатором професійного розвитку, модератором освітньої взаємодії та суб'єктом психологічної підтримки студентів.

У сучасних зарубіжних дослідженнях дедалі більшої ваги набуває проблема практикоорієнтованого розвитку педагогічної компетентності. У дослідженні С. Айми, М. Іфаді та Д. А. Бхараті педагогічна компетентність розглядається крізь призму lesson study - моделі професійного розвитку викладача, що базується на циклічному поєднанні планування, практичного впровадження та рефлексивного аналізу професійного досвіду [703].

Дослідники наголошують, що така модель професійного розвитку сприяє вдосконаленню викладацьких навичок, підвищенню якості навчання та формуванню рефлексивного ставлення до професійної діяльності. Концептуально важливим у межах цього підходу є поєднання практичної діяльності викладача з професійною рефлексією та колективним професійним аналізом освітнього процесу.

На наш погляд, lesson study відображає одну з ключових тенденцій сучасної професійної підготовки викладача - перехід від моделі передачі готових педагогічних знань до моделі рефлексивного професійного розвитку, у межах якої педагогічна компетентність формується через аналіз власної професійної практики, адаптацію освітніх рішень та професійну взаємодію з академічною спільнотою.

Подальший розвиток зарубіжних досліджень пов'язаний із деталізацією структури педагогічної компетентності викладача. У працях Р. Сусанто, І. Розалі та Н. Агустіні педагогічна компетентність розглядається як сукупність взаємопов'язаних компонентів, що охоплюють розуміння особливостей студентів, володіння теоріями та принципами навчання, здатність до проєктування навчальних програм, розвитку потенціалу студентів, професійної комунікації та педагогічного оцінювання [953]. Важливим у межах цього підходу є інтеграція педагогічного знання, емоційного інтелекту, рефлексивної здатності та моделей професійної комунікації. Це свідчить про поступовий перехід сучасної педагогічної науки до розуміння педагогічної компетентності як комплексного психологічно-педагогічного феномена, що формується в умовах професійної взаємодії та рефлексивної практики.

Особливого значення у сучасних зарубіжних дослідженнях набуває проблема впливу педагогічної компетентності викладача на результати навчання студентів. У працях К. Муркатик, Е. Харапан та Д. Вардії підкреслюється значення професійної та педагогічної компетентності викладачів для ефективності освітнього процесу та якості передачі знань студентам [887].

Схожі висновки представлені у дослідженнях Y. Sudargini та A. Purwanto, де доведено взаємозв'язок між педагогічною компетентністю викладача та результатами навчальної діяльності студентів [950].

На наш погляд, у сучасному трансформаційному освітньому середовищі педагогічна компетентність викладача дедалі більше визначається не лише рівнем предметної чи методичної підготовки, а й здатністю до педагогічної адаптації, емоційної саморегуляції, організації ефективної професійної комунікації та створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Важливим напрямом сучасних зарубіжних досліджень є також проблема розвитку педагогічної компетентності викладачів, які не мають базової педагогічної освіти. У працях Н. Новіанті та І. Нурлаелаваті представлено аналіз професійного розвитку університетських викладачів із непедагогічним освітнім бекграундом та обґрунтовано необхідність створення спеціальних моделей розвитку педагогічної компетентності у закладах вищої освіти [894].

Для нашого дослідження цей напрям є особливо значущим, оскільки сучасна професійна підготовка викладача психології також передбачає інтеграцію фахової психологічної підготовки з педагогічною компетентністю, комунікативною культурою, рефлексивністю та здатністю до організації професійної освітньої взаємодії.

Подальший розвиток зарубіжних трансформаційних моделей професійної підготовки пов'язаний із вивченням ролі емоційного інтелекту та моделей професійної комунікації у формуванні педагогічної компетентності. У дослідженнях Р. Сусанто та Р. Рахмадтулла запропоновано модель розвитку педагогічної компетентності, що ґрунтується на інтеграції емоційного інтелекту та instructional communication patterns [952].

Концептуально важливим у межах цього підходу є те, що педагогічна компетентність розглядається як результат взаємодії когнітивних, емоційних, комунікативних та рефлексивних компонентів професійного розвитку викладача. На наш погляд, саме така інтегративна логіка професійного становлення найбільшою мірою відповідає сучасним умовам трансформації вищої освіти, цифровізації освітнього середовища та зростання психологічної складності професійної діяльності викладача вищої школи.

Важливим у сучасних зарубіжних трансформаційних моделях є перехід від статичного розуміння професійної компетентності до її трактування як динамічної системи професійної суб'єктності, що формується в умовах постійної

трансформації освітнього середовища. Саме такий підхід дозволяє інтегрувати професійно-фаховий, адаптивний, рефлексивний, цифровий, ціннісний та особистісний виміри професійного становлення викладача вищої школи.

Водночас аналіз сучасних зарубіжних трансформаційних моделей дозволяє констатувати, що проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури все ще потребує подальшого концептуального осмислення. Зокрема, недостатньо дослідженими залишаються питання інтеграції адаптивного, рефлексивного, цифрового та суб'єктного компонентів професійної підготовки, а також проблема побудови моделей професійного становлення, здатних враховувати нелінійність професійного розвитку, індивідуальні професійні траєкторії та динаміку сучасних освітніх трансформацій [699; 812; 905; 927; 996].

Таким чином, аналіз сучасних зарубіжних трансформаційних моделей професійної підготовки викладача вищої школи засвідчує поступову еволюцію педагогічної науки від переважно функціонально-компетентнісних моделей до адаптивних, суб'єктно орієнтованих, цифрово інтегрованих та трансформаційних концепцій професійного становлення особистості. Результати проведеного теоретичного аналізу дозволяють констатувати, що сучасні освітні трансформації суттєво змінюють саму логіку професійної підготовки викладача вищої школи, зумовлюючи необхідність переходу до моделей професійного становлення, орієнтованих на розвиток професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивності та здатності до діяльності в умовах невизначеності. Саме така методологічна логіка створює концептуальне підґрунтя для подальшого обґрунтування структури педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Зазначені дослідження виступають джерелом інсайту щодо розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів й доводять той факт, що педагогічна компетентність має ключове значення для ефективного навчання та досягнення успіху студентами. Педагоги, які володіють відповідною компетентністю, можуть створювати стимулююче навчальне середовище, враховуючи потреби та інтереси студентів. Ці дослідження вказують на різноманітні підходи до розвитку педагогічної компетентності. Для досягнення цієї мети використовуються різні методи, такі як участь у професійних розвиткових програмах, обмін досвідом з колегами, активна участь у педагогічних асоціаціях, а також самостійне вивчення літератури та ресурсів в Інтернеті й ін. [717; 812; 813; 862; 991].

Зазначені дослідження також вказують на важливість емоційного інтелекту та ефективного спілкування в розвитку педагогічної компетентності. Ці якості можуть впливати на взаємодію зі студентами, здатність створювати сприятливий клімат для навчання та розвитку. Значна частина досліджень показує

встановлений зв'язок між педагогічною компетентністю викладачів і результатами навчання студентів [840; 889]. Це підкреслює важливість педагогічного професійного розвитку для досягнення якісних освітніх результатів. Окрім того, деякі дослідження показують, що розвиток педагогічної компетентності може бути спрямований на конкретні етапи, такі як планування, виконання, роздуми та вивчення навчальних занять [775; 933]. Цей підхід може сприяти системному та послідовному розвитку викладачів. В цілому закорданні дослідження підтверджують важливість постійного самовдосконалення та професійного росту майбутніх педагогів ще на етапі навчання, й розвиток педагогічної компетентності при цьому виступає ключовим фактором покращення якості освіти та навчальних результатів студентів.

Таким чином, проблема підготовки викладача вищої школи у магістратурі виступала предметом дослідження сучасних українських та зарубіжних учених, цій проблемі були присвячені також дисертаційні дослідження останніх років в Україні. Зокрема, вивчалися такі науково-педагогічні аспекти означеного питання, як основи професійної підготовки викладача вищої школи, професійна підготовка викладача вищої школи в контексті інтернаціоналізації освітнього простору, соціокультурні детермінанти модернізації змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, особливості діяльності викладача закладу вищої освіти в умовах персоналізації сучасної освіти, сучасні підходи добору методів навчання майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, роль і місце історико-педагогічних знань у системі професійно-педагогічної підготовки сучасного викладача вищої школи, кейс-технології як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи, педагогічна майстерність викладача вищої військової школи, педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи, особливості стажування як важливого етапу підготовки викладача вищої медичної школи, проблема самоосвіти майбутнього викладача вищої школи, підготовка майбутніх викладачів вищої школи до професійної взаємодії, структура та зміст управлінських навичок майбутніх викладачів вищої школи, організація практичної підготовки магістрантів до педагогічної діяльності тощо.

Прикладні аспекти підготовки викладача вищої школи у магістратурі знайшли своє відображення у сучасних науково-педагогічних працях щодо проєктування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі їх магістерської підготовки, розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи, вивчення професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи, інтерактивних технологій формування риторичної культури майбутніх викладачів вищої школи, підготовки викладачів вищої школи до проєктування

дидактичних систем в умовах магістратури, методичних основ контекстної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності, підготовки майбутніх викладачів вищої школи до проєктування професійно-орієнтованих технологій навчання, формування позитивного професійно-педагогічного іміджу майбутнього викладача вищої школи як складової його професійної підготовки, акмеологічних аспектів розвитку професіоналізму майбутнього викладача вищої школи, формування духовності педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи засобами англійської мови та ін.

Проведений теоретико-методологічний аналіз дозволив встановити, що проблема професійної підготовки викладача вищої школи в сучасній педагогічній науці трансформувалася із вузькопрофесійної дидактичної проблематики у комплексний міждисциплінарний напрям дослідження, пов'язаний із глобальними змінами вищої освіти, цифровізацією освітнього простору, інтернаціоналізацією академічного середовища, кризовими соціальними трансформаціями та зміною професійної ролі сучасного викладача. Аналіз сучасних українських і зарубіжних наукових підходів засвідчив поступовий перехід від нормативно-функціонального розуміння професійної підготовки до адаптивно-трансформаційної моделі професійного становлення викладача вищої школи.

У результаті систематизації наукових джерел було встановлено, що сучасні дослідження професійної підготовки викладача вищої школи можуть бути концептуально об'єднані у кілька взаємопов'язаних методологічних напрямів: класичні підходи до підготовки викладача вищої школи, компетентнісно-суб'єктний напрям підготовки викладача вищої школи, адаптивно-рефлексивний напрям професійної підготовки викладача вищої школи, цифрово-трансформаційний напрям професійної підготовки викладача вищої школи та зарубіжні трансформаційні моделі професійної підготовки викладача вищої школи. Така класифікація дозволила не лише структурувати сучасний науковий дискурс, а й простежити еволюцію наукових уявлень про професійну підготовку викладача вищої школи - від моделі трансляції знань до моделі розвитку професійної суб'єктності, педагогічної адаптивності та рефлексивної професійної діяльності.

Встановлено, що сучасна професійна підготовка викладача вищої школи дедалі більше орієнтується не лише на формування фахових знань і методичних умінь, а й на розвиток здатності до професійного саморозвитку, критичного мислення, професійної взаємодії, цифрової адаптації, емоційної саморегуляції та професійної діяльності в умовах освітньої невизначеності. У цьому контексті професійна компетентність викладача поступово набуває ознак інтегративного

феномена, що поєднує педагогічні, психологічні, комунікативні, цифрові, організаційні та рефлексивні компоненти професійної діяльності.

Теоретичний аналіз дозволив виявити також принципову зміну логіки сучасної професійної підготовки викладача вищої школи. Якщо класичні підходи були орієнтовані переважно на формування нормативної моделі «готового» фахівця, то сучасні трансформаційні моделі дедалі більше акцентують увагу на розвитку здатності викладача до професійної адаптації, освітньої мобільності, педагогічної рефлексії та безперервного професійного оновлення. Це свідчить про зміну самого розуміння професіоналізму викладача - від стабільної сукупності професійних характеристик до динамічної системи професійної суб'єктності. У процесі аналізу зарубіжних досліджень було встановлено, що провідними тенденціями сучасної професійної підготовки викладачів вищої школи є:

- студенто-орієнтоване навчання (student-centered learning);
- інтеграція цифрових технологій у професійну підготовку;
- розвиток емоційного інтелекту та комунікативної компетентності;
- посилення ролі професійної рефлексії;
- практикоорієнтованість професійного навчання;
- використання collaborative learning, lesson study, blended learning;
- орієнтація на професійне благополуччя викладача;
- розвиток адаптивності та готовності до кризових освітніх трансформацій.

Водночас проведений аналіз дозволив виявити низку методологічних суперечностей сучасного наукового дискурсу. Значна частина досліджень зосереджується або на описі окремих компетентностей викладача, або на технологічних аспектах професійної підготовки, залишаючи недостатньо розкритими способи інтеграції педагогічних, психологічних, цифрових та особистісно-професійних складових професійного становлення викладача. Недостатньо концептуалізованими залишаються також питання професійної підготовки викладача в умовах освітньої невизначеності, цифрового перевантаження, кризових трансформацій та зміни антропологічної моделі сучасного студента. Особливого значення для нашого дослідження набуває встановлений у процесі аналізу факт відсутності цілісної концепції розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістратури.

Попри значну кількість наукових праць, присвячених професійній підготовці викладачів вищої школи, проблема інтеграції педагогічної, психологічної, комунікативної, цифрової та рефлексивної складових професіоналізму саме викладача психології залишається недостатньо розробленою. У більшості досліджень педагогічна компетентність розглядається або фрагментарно, або поза контекстом сучасних освітніх трансформацій.

Як бачимо, проблема фахової підготовки майбутніх викладачів психології вищої школи у контексті розвитку в них педагогічної компетентності під час їх магістерської підготовки не була висвітлена у наукових дослідженнях. Разом з тим аналіз масиву наукових даних дозволив нам сформулювати ідею педагогічної компетентності як складової професіоналізму викладача психології вищої школи, що знайшло своє відображення у параграфі 2.2. цієї монографії. Таким чином, результати проведеного теоретико-методологічного аналізу створили концептуальне підґрунтя для подальшого обґрунтування педагогічної компетентності як складової професіоналізму викладача психології, визначення її структури, функцій, компонентів і механізмів розвитку в умовах магістерської підготовки, що й становить предмет подальшого дослідження у наступних параграфах монографії.

2.2. Педагогічна компетентність у структурі професіоналізму викладача психології

Дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі, потребує, з одного боку, визначення її структури та компонентного складу, а з іншого - з'ясування того ширшого феномена, складовою якого вона виступає. Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених аналізу професіоналізму, показує, що значна увага приділяється особливостям системної організації свідомості людини в процесі професійного розвитку, механізмам професіоналізації, закономірностям формування професійно значущих якостей, а також специфіці професійної картини світу представників різних видів діяльності [91; 139; 263; 420; 477; 557; 573].

У межах психології професій професіоналізм розглядається насамперед крізь призму функціонально-психологічних характеристик суб'єкта діяльності й визначається як високий рівень оволодіння професійною діяльністю, що передбачає не лише сформованість знань, умінь і навичок, а й складну організацію професійної свідомості, професійного мислення, професійної мотивації та саморегуляції [433; 440; 460].

Разом із тим виключно психологічне трактування професіоналізму не є достатнім для розуміння специфіки професійної діяльності викладача психології у закладах вищої освіти. Поза межами такого підходу часто залишається соціальна сутність професіоналізму, зокрема професіонал як суб'єкт освітньої взаємодії, включений у систему соціальних, культурних, професійних та міжособистісних зв'язків. У сучасних умовах професіоналізм викладача психології дедалі більше визначається не лише рівнем його предметної підготовки, а й здатністю функціонувати в умовах цифровізації освіти, міждисциплінарності, невизначеності освітнього середовища, швидких

соціальних і технологічних змін. У цьому контексті професіоналізм набуває ознак динамічного інтегративного феномена, що поєднує фахову компетентність, особистісну зрілість, педагогічну культуру, ціннісні орієнтації та готовність до безперервного професійного розвитку.

В Академічному тлумачному словнику української мови професіоналізм визначається як «оволодіння основами й глибинами певної професії» [3]. Водночас сучасний науковий дискурс суттєво розширює це розуміння, розглядаючи професіоналізм не лише як результат накопичення професійного досвіду, а як інтегративну характеристику особистості фахівця, яка виявляється у здатності ефективно, відповідально та творчо здійснювати професійну діяльність у змінних умовах професійного середовища [130; 131; 142; 630].

У нормативно-правових актах України поняття «професія» визначається як рід трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних знань, практичних навичок, одержаних шляхом спеціальної освіти, навчання чи досвіду, які дають можливість здійснювати роботу в певній сфері виробництва [159; 453]. Таке розуміння професії акцентує увагу не лише на змісті професійної діяльності, але й на необхідності спеціально організованої професійної підготовки, що є особливо важливим у контексті підготовки майбутніх викладачів психології для системи вищої освіти.

Як зазначає Л. Онуфрієва, сучасні дослідження професіоналізму дедалі частіше орієнтуються не лише на виявлення окремих професійно важливих якостей, необхідних для успішного виконання певної діяльності, але й на встановлення взаємозв'язку між особистісними характеристиками фахівця та вимогами професійного середовища [397]. Авторка підкреслює, що у сучасній психології посилюється інтерес до особистості фахівця як відкритої психологічної системи, здатної до самореалізації, саморозвитку та професійної адаптації в різних умовах професійного становлення. Така позиція є особливо значущою для нашого дослідження, оскільки професійна діяльність викладача психології передбачає не лише трансляцію знань, а й постійну роботу із власною особистістю як інструментом професійної взаємодії.

У Законі України «Про державну службу» (2015, ред. 2026) професіоналізм визначається як один із базових принципів професійної діяльності, що передбачає компетентне, об'єктивне й неупереджене виконання професійних обов'язків, постійне підвищення рівня професійної компетентності, а також готовність до професійного вдосконалення [452]. Незважаючи на те, що це визначення стосується сфери державного управління, воно відображає важливу тенденцію сучасного суспільства - розуміння професіоналізму як процесу безперервного професійного розвитку, а не лише як формального володіння професією.

С. Цимбал трактує професіоналізм як набуту в процесі навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання професійних функцій, що характеризується рівнем майстерності, вправності та готовності до виконання професійних завдань різного ступеня складності [633]. Таке визначення дозволяє розглядати професіоналізм як результат інтеграції теоретичної підготовки, професійного досвіду та особистісного розвитку фахівця.

У подальших педагогічних і психологічних дослідженнях професіоналізм дедалі частіше трактується як складне багаторівневе утворення. Так, Л. Шумська розглядає професіоналізм майбутнього викладача з позицій системного підходу як складноструктуровану систему гетерогенно-синергетичного характеру, що включає компетентність, суб'єктність та аксіологічність [224; 469; 683]. Такий підхід є методологічно близьким до логіки нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати педагогічну компетентність викладача психології не лише як сукупність професійних умінь, а як інтегративний прояв професійної зрілості особистості.

Проблематика професіоналізму активно досліджується і в межах акмеології - інтегративної науки, що вивчає закономірності досягнення людиною найвищих рівнів професійного та особистісного розвитку. Акмеологічний підхід дозволяє аналізувати професіоналізм як процес поступового професійного зростання, досягнення професійної майстерності та самореалізації у професії. У межах цього підходу особливого значення набуває вивчення механізмів професійного розвитку, професійної самосвідомості, професійної мотивації, а також стратегій досягнення професійного «акме» [98; 103; 164; 178; 512].

Порівняльний і диференційний аналіз професіоналізму, запропонований у межах акмеологічного підходу, дає змогу виявляти як універсальні характеристики професійної діяльності, так і специфічні особливості окремих професійних груп. Для нашого дослідження це має особливу цінність, оскільки професія викладача психології поєднує в собі педагогічний, психологічний, комунікативний, науково-дослідницький і ціннісно-гуманістичний компоненти професійної діяльності, що вимагає інтеграції різних моделей професіоналізму в єдину систему професійного розвитку майбутнього фахівця [445; 629].

Так, О. Шендерук розкриває зміст поняття професіоналізму як складного особистісно-професійного утворення, що поєднує професійно-педагогічні знання, уміння, навички, здатність до нестандартних професійних дій, прагнення до постійного оновлення та розширення педагогічного кругозору, розвитку креативних здібностей і готовність до впровадження педагогічних інновацій [669]. У контексті сучасних освітніх трансформацій таке трактування професіоналізму набуває особливої актуальності, оскільки професійна діяльність викладача психології дедалі більше потребує не лише відтворення усталених

професійних алгоритмів, а й здатності до гнучкого реагування на зміни освітнього середовища, цифровізації навчання, оновлення освітніх технологій та інтеграції міждисциплінарних знань.

І. Жорова акцентує увагу на доцільності розмежування понять «вузький професіоналізм» та «широкий професіоналізм» педагога [192]. Незважаючи на трансформацію соціально-педагогічних умов професійної діяльності викладача у різних країнах світу, базові відмінності між цими моделями професіоналізму залишаються актуальними.

Так, широкий професіоналізм характеризується інтеграцією теоретичних знань і практичного досвіду, усвідомленням широкого соціального контексту освітньої діяльності, здатністю аналізувати події в освітньому середовищі у взаємозв'язку з освітньою політикою, суспільними викликами та стратегічними цілями розвитку освіти. Для такого типу професіоналізму характерними є професійне співробітництво, висока включеність у позанавчальну педагогічну діяльність, систематичне звернення до професійної літератури, активна участь у підвищенні кваліфікації та сприйняття викладання як педагогічно доцільної, науково обґрунтованої діяльності [192].

Натомість вузький професіоналізм, за І. Жоровою, виявляється переважно у домінуванні емпіричного досвіду над теоретичним осмисленням професійної діяльності; обмеженні професійної активності рамками безпосередньої аудиторної взаємодії; ізолюваному сприйнятті педагогічних ситуацій без урахування ширших освітніх і соціокультурних контекстів; орієнтації переважно на професійну автономію; епізодичному зверненні до професійної літератури та обмеженій участі у професійному розвитку [192]. У сучасних умовах трансформації вищої освіти саме модель широкого професіоналізму набуває особливого значення для підготовки майбутніх викладачів психології, оскільки дозволяє формувати фахівця, здатного до професійної мобільності, міждисциплінарної взаємодії, критичного мислення та безперервного професійного саморозвитку.

Оскільки у психолого-педагогічній літературі простежується тенденція до часткового ототожнення понять «педагогічний професіоналізм» і «педагогічна майстерність», виникає необхідність уточнення змісту понять «професіоналізм» та «професіоналізм педагога». Аналіз сучасних наукових джерел [62; 91; 126; 321] свідчить про суттєве зростання кількості досліджень, присвячених проблематиці професіоналізму педагогічної діяльності. Сукупність цих досліджень формує предметне поле педагогічної акмеології - галузі наукового знання, що вивчає закономірності професійного становлення педагога, механізми досягнення ним вершин професійного розвитку та шляхи вдосконалення професійної діяльності.

Н. Мазур зазначає, що у сучасній науці окреслено провідні тенденції дослідження професіоналізму як загального феномена, а також професіоналізму педагогічної діяльності зокрема [320]. У межах акмеологічного підходу професіоналізм педагога розглядається як інтегративна характеристика особистості, що відображає високий рівень розвитку професійної компетентності, педагогічної культури, професійної свідомості, рефлексії та здатності до творчої самореалізації у професійній діяльності.

Всебічний аналіз сучасних наукових джерел також дозволяє констатувати поширення поняття «європейський професіоналізм педагога», яке пов'язується із формуванням такого рівня професійної підготовки, що забезпечує здатність педагога ефективно функціонувати у європейському освітньому просторі. Європейський професіоналізм передбачає володіння викладачем міжкультурною компетентністю, європейським підходом до змісту освіти, здатністю інтегрувати міжнародний досвід у власну педагогічну практику, а також готовністю до академічної мобільності, міжнародної професійної взаємодії та міждисциплінарного співробітництва.

У цьому контексті особливого значення набувають ідеї Н. Авшенюк та співавторів, які підкреслюють, що сучасна педагогічна освіта дедалі більше виходить за межі національних освітніх систем і орієнтується на формування новітнього професіоналізму з європейською перспективою [254]. Дослідники наголошують, що розвиток європейського професіоналізму стимулюється впровадженням міжнародних освітніх програм, академічною мобільністю, міжуніверситетською співпрацею та використанням сучасних педагогічних технологій.

У контексті нашого дослідження це має принципове значення, оскільки професіоналізм викладача психології в умовах сучасних освітніх трансформацій уже не може обмежуватися лише локальними вимогами до педагогічної діяльності. Сучасний викладач психології має бути готовим до роботи в умовах цифровізації освіти, міжнародної академічної взаємодії, міжкультурної комунікації, постійного оновлення знань і педагогічних технологій. Саме тому педагогічна компетентність у структурі професіоналізму викладача психології набуває ознак відкритої, динамічної та багаторівневої системи, здатної до постійного розвитку відповідно до викликів сучасного освітнього середовища.

Н. Деміркасимоглу та ін. відзначають, що в контексті різних підходів до трактування поняття «професіоналізм педагога» очевидною є його динамічна природа [771; 986]. Дослідники наголошують, що професіоналізм викладача традиційно пов'язується із відповідністю певним освітнім стандартам, професійною майстерністю та якістю педагогічної діяльності. Разом із тим зміст цього поняття, як і статус педагогічної професії загалом, залишається складним для однозначного визначення та набуває різного смислового наповнення залежно

від соціокультурного й освітнього контексту. У сучасних умовах освітніх трансформацій професіоналізм викладача дедалі більше розглядається не як статична характеристика, а як здатність до постійного професійного оновлення, рефлексії та адаптації до нових вимог освітнього середовища.

Дж. Сакс визначає низку чинників, які впливають на розвиток педагогічної професії та формування професіоналізму викладача. Науковець підкреслює, що кожен історичний етап розвитку суспільства висуває нові вимоги до професійної діяльності педагога, а тому професіоналізм викладача має характеризуватися гнучкістю, відкритістю до змін та готовністю до безперервного професійного навчання [924]. На думку дослідниці, сучасні дискусії щодо професіоналізму педагога розгортаються насамперед навколо проблеми відповідності професійної підготовки викладача викликам часу та новим суспільним очікуванням щодо освіти.

Проблема педагогічного професіоналізму активно досліджується і в азійському науковому просторі. Так, індонезійські вчені розглядають професіоналізм педагога як один із ключових критеріїв оцінювання якості професійної діяльності викладача. Зокрема, професіоналізм визначається через сформованість чотирьох базових компетентностей: педагогічної, особистісної, соціальної та професійної [984]. При цьому професіоналізм педагога пов'язується не лише з рівнем його знань і професійних умінь, але й з усвідомленням власної професійної місії, ставленням до педагогічної діяльності та здатністю практично реалізовувати професійні цінності у реальному освітньому процесі.

Ми погоджуємося з думкою Л. Онуфрієвої про те, що фундаментом становлення професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій є саморозвиток особистості, який виступає передумовою її творчої самореалізації у професійній діяльності [398]. Дослідниця наголошує, що важливою умовою успішності професійної підготовки є психологічна готовність майбутнього фахівця до професійного навчання, здатність до творчого освоєння професійного досвіду та активного професійного самовдосконалення. У контексті підготовки майбутніх викладачів психології ця позиція має особливе значення, оскільки педагогічна компетентність не може формуватися виключно через накопичення знань та засвоєння професійних алгоритмів діяльності. Її розвиток безпосередньо пов'язаний із внутрішньою мотивацією до професійного зростання, рефлексивністю, здатністю до саморозвитку та професійної самоактуалізації.

Як зазначається у сучасних дослідженнях [719; 741; 997], в освітньому середовищі професіоналізм виступає інтегральною характеристикою людини-професіонала, яка виявляється у професійній діяльності та спілкуванні й відображає найвищий рівень кваліфікації фахівця. При цьому високі професійні досягнення визначаються не лише рівнем знань, умінь і навичок, але й розвитком

особистісних властивостей, професійно значущих якостей, мотиваційної сфери та здатності до професійного самовдосконалення. У сучасних умовах цифровізації освіти та швидких соціальних змін саме інтегративний характер професіоналізму забезпечує викладачу психології здатність ефективно діяти в умовах невизначеності, освітніх реформ і трансформації професійних ролей.

Попри значну кількість наукових досліджень, присвячених проблематиці професіоналізму, у педагогічній теорії та практиці вищої школи це поняття й надалі залишається дискусійним. Паралельно існують різні підходи до визначення сутності педагогічного професіоналізму, його структури, критеріїв та умов розвитку. Це пояснюється складністю самого феномену професіоналізму, який інтегрує діяльнісні, особистісні, аксіологічні та соціокультурні характеристики професійної діяльності педагога.

Професіоналізм викладача дедалі частіше розглядається через категорію професіоналізму особистості, що трактується як якісна характеристика суб'єкта праці, яка відображає високий рівень розвитку професійно важливих та індивідуально-ділових якостей, професійної мотивації, креативності, акмеологічних інваріантів професіоналізму, ціннісних орієнтацій та здатності до прогресивного професійного розвитку [420].

На думку Н. Гузій, саме такий підхід є найбільш продуктивним для пояснення співвідношення діяльнісних та особистісних складових педагогічного професіоналізму. Відповідно до цієї позиції професіоналізм викладача слід розглядати як діалектичну єдність професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості [420]. У контексті нашого дослідження це дозволяє розглядати педагогічну компетентність не лише як результат професійної підготовки, але і як інтегральний прояв професіоналізму особистості майбутнього викладача психології.

В. Кравченко наголошує, що системоутворювальним чинником професіоналізму викладача вищої школи виступає усвідомлений образ результату його педагогічної діяльності - підготовленість майбутнього фахівця, який відповідає вимогам держави, сучасним суспільним запитам, провідним тенденціям розвитку освіти та власним потребам професійної самореалізації [269]. У сучасних умовах освітніх трансформацій така позиція набуває особливої актуальності, оскільки результат професійної діяльності викладача дедалі більше визначається не лише рівнем сформованих знань студентів, а й їхньою здатністю до критичного мислення, професійної мобільності, адаптивності та безперервного саморозвитку.

Аналіз світових тенденцій розвитку професійно-педагогічної освіти свідчить про постійне зростання вимог до професіоналізму, педагогічної компетентності та особистісно-професійних якостей викладача закладу вищої освіти. Особливо це стосується викладача психології, професійна діяльність

якого безпосередньо пов'язана із формуванням особистості майбутнього фахівця, розвитком його рефлексивності, психологічної культури, комунікативної компетентності та здатності до ефективної взаємодії у складному соціальному середовищі.

Основними викликами сучасності, з якими стикається викладач психології, є:

- постійне оновлення та ускладнення змісту освіти, підвищення вимог до якості освітнього процесу й відповідності міжнародним освітнім стандартам;
- необхідність самостійної постановки та творчого вирішення професійно-педагогічних і науково-дослідницьких завдань;
- потреба у безперервному професійному розвитку, опануванні новітніх педагогічних технологій, сучасних цифрових інструментів та інтеграції міжнародного освітнього досвіду;
- необхідність вирішення комплексних професійних проблем, що вимагають міждисциплінарної інтеграції знань із педагогіки, психології, філософії, інформаційних технологій, медицини, економіки, права та інших галузей;
- трансформація освітнього простору в умовах цифровізації, «розмивання» традиційних меж між освітньою, науковою та інформаційною діяльністю, необхідність професійної діяльності у єдиному цифровому середовищі та ефективного використання діджитал-технологій у професійній діяльності [161; 176; 178; 213; 589; 539; 574; 701; 802; 874; 910].

Бути готовим до зазначених викликів може лише викладач психології з високим рівнем професіоналізму та сформованою педагогічною компетентністю. Такий фахівець характеризується розвиненими творчими та дослідницькими здібностями, високим рівнем рефлексивності, сформованою внутрішньою мотивацією до професійної діяльності, готовністю до безперервної самоосвіти й саморозвитку, здатністю ефективно діяти в умовах невизначеності та швидких змін. Водночас важливою складовою професіоналізму сучасного викладача психології стає його цифрова компетентність, яка забезпечує здатність ефективно реалізовувати педагогічну діяльність у цифровому освітньому середовищі.

Іншими словами, педагогічно компетентний викладач психології - це високопрофесійний фахівець, здатний до гнучкої професійної трансформації відповідно до викликів часу, відкритий до інновацій, професійного самовдосконалення та творчого переосмислення власної педагогічної діяльності. У сучасних умовах такий викладач фактично виступає амбасадором адаптації молодого покоління до життя й професійної діяльності у світі постійних соціальних, технологічних та освітніх змін.

Розглядаючи генезу проблеми педагогічної компетентності, слід зазначити, що окремі аспекти співвідношення професіоналізму та компетентності

відображені у працях низки дослідників. У психології праці поняття компетентності часто співвідноситься з професіоналізмом, однак професіоналізм як інтегральна характеристика високого рівня виконання професійної діяльності не зводиться виключно до компетентності. Він також включає професійну спрямованість особистості, систему професійних цінностей, мотивацію професійного розвитку та професійно важливі якості й здібності фахівця [234].

Результати досліджень функціонального розвитку професійної компетентності свідчать, що на початкових етапах професійного становлення компетентність може розвиватися відносно автономно. Проте в процесі переходу до самостійної професійної діяльності вона дедалі більше інтегрується з професійно важливими якостями особистості, професійною ідентичністю, індивідуальним стилем діяльності та професійною рефлексією [70; 154; 419; 617; 618; 651]. Саме тому у сучасних дослідженнях педагогічна компетентність дедалі частіше розглядається як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує когнітивні, операційно-діяльнісні, мотиваційно-ціннісні та особистісно-рефлексивні компоненти.

На співвідношення понять «професіоналізм викладача» та «педагогічна компетентність викладача» можна подивитися і з іншого боку. Так, основними рівнями професійної компетентності суб'єкта професійної діяльності дослідники називають навченість, професійну підготовленість, професійний досвід і професіоналізм. Аналіз професійної діяльності дозволяє виокремити щонайменше три рівні компетентності:

- загальнокультурну компетентність - рівень обізнаності, достатній для професійної самореалізації особистості, орієнтації у культурному просторі та ефективної професійної комунікації;
- методологічну компетентність - рівень підготовленості, який забезпечує здатність до самостійного творчого вирішення науково-дослідницьких і професійних завдань;
- допрофесійну компетентність - рівень професійної обізнаності, зафіксований відповідною професійною освітою та дипломом у певній галузі [648].

У контексті нашого дослідження така структура є важливою, оскільки дозволяє розглядати педагогічну компетентність викладача психології не лише як результат формальної магістерської підготовки, а як багаторівневу систему професійного розвитку особистості, що інтегрує загальнокультурний, методологічний, професійний та особистісний виміри професіоналізму.

У наукових дослідженнях феномен педагогічного професіоналізму дедалі частіше розглядається як складне соціально-психологічне та особистісно-професійне явище. У працях сучасних дослідників розкриваються сутність, структура та зміст професійної самоактуалізації й професійної зрілості викладача

як базових характеристик його професіоналізму, обґрунтовуються критерії педагогічної майстерності, шляхи професійного розвитку викладача закладу вищої освіти, а також взаємозв'язок професіоналізму, педагогічної компетентності та педагогічної майстерності [62; 166; 224; 297; 362; 368; 466; 469; 598; 672].

Отже, сучасна наукова думка демонструє поступовий перехід від вузького розуміння професіоналізму як сукупності професійних знань та навичок до його розгляду як інтегральної характеристики особистості фахівця, що поєднує діяльнісні, особистісні, ціннісні, комунікативні, творчі та рефлексивні складові. У контексті сучасних освітніх трансформацій це має особливе значення для професійної підготовки викладача психології, діяльність якого безпосередньо пов'язана із розвитком особистості студента, формуванням його психологічної культури та здатності до саморозвитку.

Феноменологія педагогічного професіоналізму, на наш погляд, має поліаспектний характер, що дозволяє здійснювати розширений аналіз педагогічної компетентності як однієї з ключових складових професіоналізму викладача психології закладу вищої освіти. Так, В. Шепітько наголошує на визначальній ролі професіоналізму викладача, його науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності у забезпеченні якості професійної підготовки майбутніх фахівців [671].

У працях С. Сапожникова простежується наукове обґрунтування підходів до педагогічного професіоналізму майбутніх учителів, а також аналіз співвідношення понять «професіоналізм» та «професійна компетентність» педагога [495]. Подібні ідеї розвиваються і в дослідженнях Т. Мочан, де професіоналізм педагогічної діяльності розглядається як окремий предмет сучасного наукового аналізу [369].

Водночас З. Ящишин розглядає професіоналізм викладача медичного закладу вищої освіти як психолого-педагогічний феномен, у структурі якого поєднуються професійна компетентність, педагогічна культура, професійна етика, рефлексія та готовність до професійного самовдосконалення [698]. Це дозволяє зробити висновок, що сучасне трактування професіоналізму педагога виходить далеко за межі суто функціонального виконання професійних обов'язків і все більше пов'язується із цілісним розвитком особистості викладача як суб'єкта професійної діяльності.

Окремий науковий інтерес для нашого дослідження становлять розвідки щодо співвідношення професіоналізму та професійної компетентності психолога. Так, Т. Здоровець показує, що професійна компетентність психолога є складним психологічним утворенням, яке забезпечує успішність його професійної діяльності та поєднує діяльнісно-рольові характеристики (знання, уміння, навички) і особистісні компоненти (професійно важливі якості) [207]. Особливу

увагу дослідника приділяє наративній компетентності як складовій професійної компетентності психолога, що забезпечує здатність усвідомлювати власний професійний досвід та розуміти індивідуальний наратив особистості у процесі психологічної допомоги.

У контексті підготовки майбутнього викладача психології ця ідея набуває особливої значущості, оскільки професійна діяльність такого фахівця передбачає не лише трансляцію знань, а й здатність до глибокого розуміння внутрішнього світу студента, організації розвивальної педагогічної взаємодії та створення умов для професійного й особистісного становлення майбутнього психолога.

Ю. Карпюк розкриває взаємозв'язок професійної компетентності психолога та його професіоналізму, наголошуючи, що досягнення високого рівня професійної успішності безпосередньо пов'язане зі сформованістю різних видів професійної компетентності [227]. Дослідник підкреслює, що професійна компетентність психолога є інтегративним і багатокомпонентним утворенням, яке формується, розвивається й удосконалюється безпосередньо у професійній діяльності.

Особливо важливим для нашого дослідження є положення про те, що рівень професійної компетентності психолога перебуває у безпосередньому взаємозв'язку з рівнем розвитку його особистості як професіонала, сформованістю професійно значущих якостей, професійних компетенцій, рефлексивності та готовності до професійного саморозвитку. Саме тому професійна компетентність, за Ю. Карпюком, може розглядатися як одна з фундаментальних основ професіоналізму фахівця [227].

Узагальнення наведених наукових підходів дозволяє стверджувати, що педагогічна компетентність викладача психології є не окремою професійною характеристикою, а складовою його професіоналізму. В умовах сучасних освітніх трансформацій вона дедалі більше набуває ознак інтегративного особистісно-професійного феномена, який поєднує професійні знання, педагогічну майстерність, ціннісні орієнтації, рефлексивність, цифрову готовність, комунікативну культуру та здатність до безперервного професійного розвитку.

Деякі аспекти професійної самосвідомості як основи професіоналізму психолога розкрито у працях А. Марчук. Авторкою простежено взаємозв'язок професійної самосвідомості з розвитком особистості психолога, а також показано зв'язок особистісної та професійної самосвідомості з процесами професійного становлення і розвитку професіоналізму практичного психолога [329].

Таким чином, у сучасній науковій літературі достатньо ґрунтовно представлено питання співвідношення професіоналізму та професійної компетентності психолога. Разом із тим аналіз джерел дозволяє констатувати недостатню розробленість проблеми співвідношення професіоналізму та

педагогічної компетентності саме викладача психології закладу вищої освіти. Зокрема, практично відсутні дослідження, у яких педагогічна компетентність викладача психології розглядалася б як складова його професіоналізму в умовах сучасних освітніх трансформацій, цифровізації вищої освіти та зміни професійних ролей викладача.

Аналізуючи праці О. Артемової та І. Дружиніної [11] щодо обґрунтування активно-творчих методів навчання як одного зі способів розвитку педагогічної компетентності та креативності майбутніх психологів, вважаємо доцільним виокремити низку важливих положень стосовно предмета нашого дослідження.

По-перше, дослідниками доведено ефективність використання активно-творчих методів навчання, зокрема навчальних тренінгів, для розвитку професійних навичок, креативності та особистісних якостей майбутніх психологів. По-друге, підкреслено необхідність розвитку креативності як професійно значущої якості ведучого тренінгових груп, що забезпечує створення сприятливого середовища для розвитку та самореалізації учасників освітнього процесу. По-третє, показано, що креативність виступає однією з важливих передумов професіоналізму психолога.

У контексті нашого дослідження наведені положення мають значення, оскільки професійна діяльність викладача психології передбачає високий рівень педагогічної взаємодії, здатність до творчого конструювання освітнього процесу, гнучкого використання інтерактивних методів навчання, організації розвивального освітнього середовища та стимулювання професійної суб'єктності студентів. У сучасних умовах освітніх трансформацій саме творчий та рефлексивний характер педагогічної діяльності дедалі більше визначає рівень професіоналізму викладача психології.

Сучасні психолого-дидактичні засоби розвитку професіоналізму студентів спеціальності «Психологія», а також методичні рекомендації щодо підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх психологів обґрунтовано у працях низки дослідників [76; 165; 428; 624; 660]. Дослідники акцентують увагу на необхідності розвитку особистісної зрілості майбутнього психолога, його професійної самосвідомості, рефлексивності та готовності до професійного саморозвитку.

Важливими для нашого дослідження є також положення І. Мельничук, І. Дроздової, І. Савчак та І. Блощинського, які доводять доцільність розроблення стратегій удосконалення педагогічної майстерності викладачів непедагогічних закладів вищої освіти [877]. Дослідники підкреслюють, що розвиток педагогічних навичок передбачає усвідомлення викладачем сутності та ефективності власної педагогічної діяльності незалежно від змісту дисциплін, які він викладає.

Особливо цінним є висновок учених про те, що розвинені педагогічні навички забезпечують розкриття творчого потенціалу особистості викладача, сприяють осмисленню ним сутності власного професійного розвитку та підвищують здатність до вирішення сучасних освітніх завдань. У контексті підготовки викладачів психології це положення набуває особливого значення, оскільки педагогічна діяльність у сфері психологічної освіти вимагає не лише предметної компетентності, а й високого рівня педагогічної культури, емоційної зрілості, комунікативної компетентності та здатності до рефлексії.

Щодо розвитку професіоналізму майбутніх психологів на етапі їх студентства, то цей процес сучасними дослідниками розглядається як багатовимірний, орієнтований на освітні та особистісно-розвивальні потреби студентів, їх сильні сторони, внутрішній потенціал та здатність до самореалізації. Так, М. Барчій підкреслює, що професійне становлення майбутніх психологів має сприяти формуванню віри у власні можливості, підвищенню психологічної стійкості особистості та розвитку здатності ефективно діяти в умовах дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників [24].

На наш погляд, зазначені положення мають безпосередній зв'язок із проблемою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, оскільки сучасний викладач психології повинен бути готовим до професійної діяльності в умовах постійних освітніх трансформацій, цифровізації освітнього середовища, міждисциплінарної взаємодії, невизначеності та високої динаміки соціальних змін. За таких умов педагогічна компетентність набуває ознак інтегративного професійно-особистісного утворення, що забезпечує не лише ефективність педагогічної діяльності, а й здатність викладача до професійної адаптації, саморозвитку та творчої самореалізації.

У сучасних умовах особливого значення набувають також дослідження, присвячені акмеологічним стратегіям і технологіям розвитку професіоналізму викладачів закладів вищої освіти. Зокрема, О. Проценко розкриває акмеологічні засади формування професійної компетентності викладача закладу вищої освіти [461], а В. Гладкова акцентує увагу на необхідності використання акмештратегій та акметехнологій розвитку професіоналізму викладача у ХХІ столітті [103].

Акмеологічні аспекти розвитку професіоналізму майбутнього викладача вищої школи представлено у працях І. Сафонові. Науковий аналіз авторки, присвячений витокам дослідження педагогічного професіоналізму, починаючи з античної традиції, а також обґрунтування професіоналізму як інтегративного утворення, що складається із взаємопов'язаних підсистем - професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності, - становлять важливе методологічне підґрунтя для нашого дослідження [179; 486; 497; 563].

Цінним у контексті нашого дослідження є положення авторки про те, що досягнення професійної досконалості майбутнього викладача вищої школи неможливо звести лише до формального оволодіння компетенціями, визначеними освітніми стандартами. І. Сафонова переконливо доводить, що професіоналізм тісно пов'язаний із мотиваційною сферою особистості, її ціннісно-смысловими орієнтаціями, внутрішньою професійною спрямованістю та прагненням до самореалізації у професійній діяльності [497].

Важливими для нашого дослідження є також ідеї дослідниці про те, що активна участь майбутніх викладачів у соціально значущих заходах професійного спрямування, педагогічних практиках, науково-дослідницькій та творчій діяльності сприяє розкриттю їх природних здібностей, актуалізації інтересу до професії викладача та розвитку професіоналізму. При цьому одним із важливих показників професіоналізму викладача авторка визначає педагогічну творчість [497; 670].

У сучасних умовах освітніх трансформацій зазначені положення набувають особливої актуальності, оскільки професіоналізм викладача психології дедалі більше визначається не лише рівнем його академічної підготовки, а й здатністю до творчого педагогічного мислення, професійної рефлексії, саморозвитку, міждисциплінарної взаємодії та продуктивної діяльності в умовах постійних змін освітнього середовища.

Зв'язок професійної компетентності та професіоналізму викладача розкрито у працях О. Брюховецької та Т. Чаусової. Авторки підкреслюють, що у сучасній педагогіці вищої школи, педагогічній і соціальній психології активізувалися наукові пошуки, спрямовані на дослідження професійної компетентності викладача як результату професійної освіти. На їхню думку, саме професійна компетентність виступає тим нормативним утворенням, яке інтегрує суб'єкт-суб'єктний та суб'єкт-об'єктний підходи у професійній підготовці викладачів. Високий рівень професійної компетентності сприяє зростанню професіоналізму викладача та підвищує його конкурентоспроможність у сучасному освітньому просторі [61].

З розвитком особистісно орієнтованих та гуманістично спрямованих методологічних підходів у педагогіці вищої школи посилюється увага дослідників до особистісних аспектів професіоналізму. Це пов'язано з тим, що професійні досягнення сучасного викладача визначаються не лише рівнем сформованості його професійних умінь і навичок, а й розвитком професійно значущих особистісних якостей, ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери, рефлексивності та здатності до професійного саморозвитку. Саме тому в сучасних дослідженнях професіоналізму дедалі виразніше формується особистісний підхід до його розуміння.

Так, Л. Штика зазначає, що професіоналізм виступає цільовою якістю особистості, яка, з одного боку, об'єктивується через стандарти професійної діяльності, а з іншого - суб'єктивується особистістю у процесі її професійного розвитку [682]. Дослідниця підкреслює, що прикладна спрямованість компетентнісного підходу зумовила його широке застосування не лише у сфері наукових досліджень, а й у системах професійного навчання та управління персоналом. Особистісний результат, який демонструється безпосередньо у професійній діяльності, став основою для визначення поведінкових індикаторів професіоналізму, розроблення професійних стандартів і процедур оцінювання професійної діяльності.

Варто зазначити, що у сучасній педагогічній літературі поняття «педагогічна компетентність» нерідко використовується як синонім понять «професійна компетентність», «професійно-педагогічна компетентність» або навіть «професіоналізм педагога». Так, Р. Гуревич розглядає педагогічну компетентність через категорію професіоналізму педагога як сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються у процесі оволодіння професійною діяльністю та її тривалого здійснення, забезпечуючи якісно новий рівень вирішення складних професійних завдань [122; 143].

Разом із тим, на наш погляд, ототожнення понять «професіоналізм педагога» та «педагогічна компетентність» є недостатньо коректним. Ми виходимо з позиції, відповідно до якої педагогічна компетентність є структурною складовою професіоналізму викладача, тобто одним із ключових компонентів більш широкого інтегративного утворення. Професіоналізм викладача психології охоплює не лише рівень сформованості педагогічної компетентності, а й професійну спрямованість, професійно значущі особистісні якості, педагогічну культуру, мотиваційно-ціннісну сферу, готовність до творчої діяльності, професійної рефлексії та безперервного саморозвитку.

Деякі вчені безпосередньо пов'язують професіоналізм із творчими проявами особистості педагога (О. Гомонюк [114], І. Зязюн [288], С. Сисоева [518; 19; 521; 532], та ін.) та визначають його як достатній для творчого вирішення завдань професійної діяльності рівень розвитку професійної культури та самосвідомості педагога.

Ще один підхід до визначення сутності професіоналізму ґрунтується на поєднанні діяльнісних та особистісних характеристик фахівця. У межах такого підходу професіоналізм розглядається як діалектична єдність професіоналізму діяльності та професіоналізму особистості. Подібна диференціація є особливо доцільною при вирішенні практичних завдань професійної підготовки, оскільки дозволяє враховувати як рівень оволодіння професійною діяльністю, так і особистісні характеристики фахівця, що забезпечують ефективність цієї діяльності [214; 232; 427; 541].

При цьому дослідники наголошують, що хоча професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості перебувають у нерозривній взаємодії, визначальну роль у професійному становленні фахівця все ж відіграє діяльнісний компонент, оскільки саме у професійній діяльності відбувається актуалізація та перевірка особистісного потенціалу спеціаліста.

У контексті нашого дослідження зазначені положення мають особливе значення, адже професійна діяльність викладача психології у сучасних умовах освітніх трансформацій вимагає не лише високого рівня педагогічної підготовленості, а й сформованості особистісних якостей, здатності до рефлексії, професійної мобільності, творчості та готовності до роботи в умовах невизначеності й постійних змін освітнього середовища.

У прикладній психології компетентність нерідко ототожнюється з професіоналізмом. Проте професіоналізм як вищий рівень виконання професійної діяльності обумовлюється не лише компетентністю, а й професійною спрямованістю особистості, професійно важливими якостями, мотиваційною готовністю та здатністю до творчої професійної діяльності.

Аналіз наведених вище наукових підходів дозволяє зробити висновок, що у більшості досліджень недостатньо уваги приділяється саме педагогічній компетентності як складовій професіоналізму викладача. Переважно професіоналізм розглядається як більш широке інтегративне утворення, яке включає компетентність, однак прямо не акцентується увага на педагогічній компетентності як окремому структурному компоненті професіоналізму педагога.

Певним винятком є праця 2002 р. Г. Ауернхаймера «Міжкультурна компетентність - новий елемент педагогічного професіоналізму», у якій компетентність розглядається як складова педагогічного професіоналізму [718]. У сучасних умовах глобалізації, цифровізації та інтернаціоналізації вищої освіти ця позиція набуває особливого значення, оскільки професіоналізм викладача дедалі більше пов'язується із здатністю до міжкультурної взаємодії, педагогічної комунікації та адаптації до багатовимірного освітнього простору.

Близькими до логіки нашого дослідження є наукові розвідки М. Радченко щодо взаємозалежності понять «професіоналізм» та «професійна компетентність» майбутнього педагога. Авторка доводить, що педагогічна компетентність безпосередньо пов'язана зі здатністю педагога здійснювати професійну діяльність на основі професійних знань, умінь та навичок, які становлять фундамент професіоналізму майбутнього фахівця [466].

Продовжуючи цю думку, дослідниця підкреслює, що особистісні якості педагога наповнюють педагогічну діяльність внутрішнім змістом та забезпечують становлення педагога-професіонала. Ми погоджуємося з позицією авторки про те, що поняття «професіоналізм» є ширшим за поняття

«компетентність», оскільки включає не лише діяльнісний, а й особистісний компонент професійного становлення. Саме тому педагогічну компетентність доцільно розглядати як одну зі структурних складових професіоналізму викладача психології.

У дослідженнях В. Тюріної показано, що категорія «педагогічний професіоналізм» безпосередньо пов'язана з професією викладача та може розглядатися як у контексті безперервної педагогічної освіти, так і через систему вимог до професійної підготовки викладача. Дослідниця підкреслює складність і багатовимірність цього феномена, а також його значущість для сучасної педагогічної науки. На актуальність проблеми професіоналізму вказує і той факт, що серед дисертаційних досліджень у галузі педагогіки поняття «професіоналізм» посідає одне з провідних місць [600].

Разом із тим низка дослідників, зокрема О. Дубасенюк [170], І. Зязюн [210] та ін., фактично ототожнюють поняття «професіоналізм викладача» та «компетентність викладача», що, на наш погляд, потребує додаткового теоретичного осмислення та уточнення в контексті сучасної педагогіки вищої школи й підготовки майбутніх викладачів психології в умовах освітніх трансформацій.

Визначаючи сутність поняття «професіоналізм», В. Тюріна, спираючись на підходи Ю. Піжука, зазначає, що педагогічний професіоналізм складається з трьох взаємопов'язаних блоків: загальнокультурного, психолого-педагогічного та предметно-технологічного. На основі цього підходу дослідниця виокремлює такі компоненти професіоналізму викладача, як педагогічне мислення, педагогічні здібності, професійні знання та вміння, культура педагогічного спілкування, а також індивідуально-особистісні якості викладача [429].

Подібне трактування професіоналізму є важливим для нашого дослідження, оскільки дозволяє розглядати професіоналізм викладача психології не лише як результат оволодіння професійними знаннями та технологіями навчання, а як інтегративне особистісно-професійне утворення, що формується у процесі педагогічної діяльності, професійної взаємодії, рефлексії та безперервного професійного саморозвитку.

Співвідношення між професіоналізмом педагога та педагогічною компетентністю також розкрито у наукових працях В. Тюріної, яка визначає професіоналізм педагога як «системну інтегральну якість, сукупність педагогічної компетентності, педагогічної майстерності та професійно значущих якостей особистості, високу підготовленість до компетентного виконання педагогічних завдань у процесі професійної діяльності» [599]. У такому трактуванні педагогічна компетентність виступає не ізольованою характеристикою, а складовою ширшого феномена професіоналізму викладача. Подібної позиції дотримується й О. Шендерук, яка підкреслює інтегративний

характер професіоналізму педагога та його зв'язок із професійним саморозвитком і педагогічною творчістю [669].

Досліджуючи феномен педагогічної компетентності, деякі вчені розглядають її як показник професіоналізму фахівця та предметно-функціональну складову його професійної компетентності. В. Павлова та Н. Нагорна вбачають специфіку педагогічної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у тому, що вона є базовою та інтегральною характеристикою особистості професіонала, який забезпечує ефективну реалізацію функцій педагогічної підтримки, психологічного супроводу, корекції, педагогічного проектування та управління навчально-пізнавальною діяльністю під час викладання психологічних дисциплін [411].

Науково обґрунтовані ідеї щодо співвідношення компетентності та професіоналізму ґрунтовно розкрито й у працях, присвячених професіоналізму державних службовців. Так, К. Сидорова зазначає, що професійна компетентність включає, з одного боку, коло повноважень певної установи чи фахівця, а з іншого – коло питань, у яких цей фахівець володіє знаннями, досвідом та необхідними індивідуально-психологічними якостями для їх ефективного вирішення [508]. Водночас професіоналізм відображає більш високий рівень – ступінь ефективності професійної діяльності та якість її здійснення.

Для нашого дослідження важливим є положення про те, що компетентність виступає необхідною умовою професіоналізму, але не вичерпує його змісту. Професіоналізм викладача психології передбачає також сформованість професійної спрямованості, педагогічної культури, рефлексивного мислення, ціннісно-мотиваційної сфери, готовності до інноваційної діяльності та здатності до професійної адаптації в умовах освітніх трансформацій.

Дослідження у сфері професійного розвитку педагогів підтверджують, що будь-який викладач упродовж професійної діяльності проходить певні етапи становлення власної педагогічної майстерності та професіоналізму [1]. Незважаючи на дискусійність окремих аспектів цієї концепції, її значущість полягає у визнанні професіоналізму як процесуального й динамічного феномена, що формується поступово у процесі професійної діяльності, накопичення досвіду, професійної рефлексії та практичного вирішення педагогічних завдань.

У цьому контексті важливо враховувати актуальний рівень професійного розвитку майбутнього викладача психології, його освітні потреби, професійну мотивацію, готовність до саморозвитку та усвідомлення цілей професійного вдосконалення. Відсутність внутрішньої мотивації до розвитку педагогічної компетентності значно ускладнює процес професійного становлення й знижує готовність майбутнього викладача до вирішення складних педагогічних завдань в умовах сучасної вищої освіти. Саме тому одним із ключових завдань

магістерської підготовки викладачів психології має стати формування стійкої установки на безперервний професійний розвиток, самоосвіту, педагогічну рефлексію та готовність працювати в умовах постійних освітніх змін [633].

Ідеї щодо професіоналізму викладачів психології активно висвітлюються у сучасних наукових працях у контексті психологічного підходу до формування професійної компетентності та професіоналізму майбутніх викладачів, визначення структури професійної компетентності викладача, розвитку педагогічної майстерності, психологічної культури, професійної мотивації та акмеологічних засад професійного становлення педагога .

Так, С. Грабовський обґрунтовує можливості психологічного підходу у формуванні професійної компетентності та професіоналізму викладача, акцентуючи увагу на необхідності розвитку особистісно-професійних характеристик педагога поряд із формуванням його фахових знань і вмінь [126].

Психологічна культура як складова професіоналізму викладача розглядається у працях Н. Мачинської та В. Лагутіна, які наголошують на важливості розвитку психологічної культури педагога як передумови гуманістично орієнтованої професійної діяльності [334]. Подібні ідеї простежуються і у дослідженнях І. Філіппової, яка визначає психологічну культуру важливим компонентом професіоналізму сучасного викладача [609].

У контексті нашого дослідження особливо значущими є наукові розвідки, присвячені розвитку професіоналізму майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки. Так, Н. Мазур розглядає процес формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки як цілісне особистісно-професійне становлення, що передбачає розвиток професійної спрямованості, педагогічної майстерності, творчого потенціалу та готовності до педагогічної діяльності [321].

Проблему професійного становлення майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки також досліджують Л. Шумська, О. Шендерук та Н. Підбуцька, які підкреслюють важливість психологічних механізмів професіоналізації особистості, розвитку професійної рефлексії, педагогічної творчості та суб'єктної включеності студентів у професійну діяльність [428; 683; 668].

Педагогічна компетентність викладача психології є не лише складовою його професіоналізму, а й умовою якості підготовки майбутніх психологів, здатних працювати з викликами війни, травматизації, цифрової ізоляції, освітньої невизначеності та зростання потреби в психологічній допомозі.

Отже, сучасний науковий дискурс демонструє стійку тенденцію до розгляду професіоналізму викладача як багатовимірного інтегративного феномена, що охоплює професійну компетентність, педагогічну культуру, психологічну готовність до діяльності, професійну мотивацію, здатність до

рефлексії, творчості та безперервного професійного саморозвитку. У контексті підготовки майбутніх викладачів психології це дозволяє розглядати педагогічну компетентність як одну з ключових складових професіоналізму, що забезпечує ефективність професійної діяльності в умовах сучасних освітніх і цифрових трансформацій.

2.3. Наукові підходи до визначення структури педагогічної компетентності викладача психології

Глобальні цивілізаційні трансформації початку XXI століття, пов'язані з цифровізацією суспільства, зміною інформаційного середовища, кризовими соціальними процесами, пандемічним досвідом COVID-19 та воєнними викликами, суттєво змінюють логіку функціонування системи вищої освіти та професійної діяльності викладача закладу вищої освіти. У цих умовах особливої актуальності набуває проблема переосмислення педагогічної компетентності викладача психології, оскільки саме ця категорія відображає здатність фахівця не лише здійснювати освітню діяльність, а й ефективно функціонувати в умовах невизначеності, інформаційного перевантаження, цифрової трансформації та постійної зміни професійних вимог.

Особливе місце в сучасних освітніх трансформаціях посідає викладач психології як фахівець, професійна діяльність якого безпосередньо пов'язана з формуванням суб'єктності, рефлексії, психологічної стійкості та професійної ідентичності майбутніх фахівців. Саме тому рівень сформованості педагогічної компетентності викладача психології значною мірою визначає не лише якість професійної підготовки здобувачів освіти, а й здатність освітнього середовища до відтворення психологічно безпечної, адаптивної та професійно компетентної педагогічної взаємодії.

У контексті сучасних освітніх трансформацій недостатнім є розгляд педагогічної компетентності викладача лише як сукупності професійних знань, умінь і навичок. Аналіз сучасних наукових підходів засвідчує поступову еволюцію розуміння педагогічної компетентності: від діяльнісно-знаннєвих моделей - до компетентнісно-інтегративних, суб'єктно-рефлексивних, адаптивно-трансформаційних і цифрово орієнтованих моделей. Це свідчить про зміну самої логіки наукового осмислення педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Особливої значущості проблема педагогічної компетентності набуває у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Це обумовлено тим, що педагогічна компетентність формується педагогічною компетентністю. Іншими словами, професійно компетентний викладач виступає не лише носієм педагогічних знань і технологій, а й суб'єктом

відтворення педагогічно компетентного освітнього середовища, у межах якого формується професійна суб'єктність майбутніх фахівців.

Водночас сучасні умови професійної діяльності викладача психології суттєво відрізняються від тих, що визначали зміст його професійної підготовки ще десять–п'ятнадцять років тому. Стан цифрового інформаційного середовища, поява нових форм гібридної комунікації, зростання психологічного навантаження, необхідність роботи в умовах кризових змін та високого рівня невизначеності актуалізують потребу у переосмисленні структури педагогічної компетентності викладача психології. Сучасні умови цифровізації освіти, пандемічного досвіду та воєнних викликів посилюють значення адаптивності, педагогічної стійкості, цифрової суб'єктності, емоційної саморегуляції, рефлексивного мислення та здатності до професійної діяльності в умовах кризового освітнього середовища.

У традиції педагогічної науки сутність педагогічної компетентності переважно розкривається через визначення та обґрунтування її структурних компонентів. Саме тому в межах цього параграфа доцільним є здійснення теоретичного аналізу наукових підходів до структурування педагогічної компетентності як наукової проблеми, визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи, осмислення специфіки педагогічної компетентності викладача психології у закладах вищої освіти (Г. Локарева, С. Садовенко, 2024; З. Бондаренко, Г. Вовченко, В. Гладуш, Є. Гречка, Д. Грищук, Н. Зимівець, С. Хоменко, 2022; І. Голубовська 2023; І. Міщенко, 2004; М. Літніх, 2025; О. Жогло, І. Руденко, 2025).

Водночас завданням цього параграфа є не лише аналіз наявних підходів до структурування педагогічної компетентності, а й виявлення теоретико-методологічних підстав для подальшого моделювання структури педагогічної компетентності викладача психології, релевантної сучасним умовам магістерської підготовки, цифровізації освіти, кризових соціальних змін і трансформації професійної ролі викладача вищої школи.

Науковий аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень дозволяє стверджувати, що попри значний обсяг наукових праць, присвячених проблемі педагогічної компетентності, у сучасній педагогічній науці досі відсутнє єдине усталене бачення структури педагогічної компетентності викладача психології (І. Ярич, 2025; А. Філімонюк, 2025; Ю. Стасюк, 2025; Н. Лях, 2025; Т. Даценко, 2026; В. Ягоднікова, 2023). Існуючі підходи різняться за методологічними орієнтирами, принципами структурування та визначенням провідних компонентів компетентності. Це обумовлено не лише складністю самого феномену педагогічної компетентності, а й динамічністю сучасного освітнього середовища, що постійно трансформує вимоги до професійної діяльності викладача.

Поняття «структура» у сучасному науковому дискурсі використовується для позначення внутрішньої організації системи, способу взаємозв'язку її компонентів та способів забезпечення її цілісності та стійкості. У межах педагогічних досліджень структура педагогічної компетентності розглядається не як механічна сукупність окремих елементів, а як взаємопов'язані компоненти, здатні до розвитку, трансформації та адаптації під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Такий підхід створює методологічне підґрунтя для подальшого аналізу наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності викладача психології.

Діяльнісно-знаннєві та нормативно-компетентнісні підходи до структури педагогічної компетентності

Проблема визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи тривалий час перебуває у центрі уваги педагогічної науки, оскільки саме через структурування компетентності науковці прагнули пояснити внутрішню організацію професійної діяльності викладача, умови її ефективності та критерії професійної готовності до здійснення науково-педагогічної діяльності. Водночас аналіз наукових джерел свідчить, що на ранніх етапах розвитку компетентнісної проблематики педагогічна компетентність переважно трактувалася у межах діяльнісно-знаннєвої парадигми, в якій домінувало розуміння компетентності як сукупності професійних знань, умінь, навичок і нормативно визначених професійних характеристик викладача (Стрельников, В. 2012, 2013; Мачинська, Н. 2012; Горохівська, Т. 2017, 2018, 2019; Бабаян, Ю., Нор, К. 2014; Козаченко, Г. 2019; Лещенко, Т., Юфименко, В. 2014; Лебедик, Л. 2009; Шишко, А. 2015; Семенець, Л. 2010; Сипченко, О., Гарань, Н., Бойко, І. 2022).

У межах класичних діяльнісних підходів структура педагогічної компетентності здебільшого пов'язувалася із функціональними характеристиками педагогічної діяльності та відображала логіку професійної підготовки викладача до виконання типових професійних завдань. У таких моделях увага зосереджувалася насамперед на професійній підготовленості викладача, рівні його спеціальних знань, методичній грамотності, здатності організовувати освітній процес та реалізовувати навчально-виховні функції.

Поняття «структура» у сучасній педагогічній науці використовується для позначення внутрішньої організації системи, способу взаємозв'язку її компонентів та механізмів забезпечення її цілісності та стійкості. Саме такий підхід є важливим для розуміння педагогічної компетентності викладача психології, оскільки дозволяє розглядати її як складне інтегративне професійне утворення, компоненти якого перебувають у постійній взаємодії, розвитку та трансформації [290].

Аналіз наукових підходів засвідчує, що у традиційній педагогічній науці структура педагогічної компетентності здебільшого вибудовувалася відповідно до логіки професійної діяльності викладача та нормативних вимог до його професійної підготовки. Значний вплив на формування такого підходу справили нормативні документи у сфері освіти, зокрема кваліфікаційні характеристики педагогічних і науково-педагогічних працівників.

Так, у наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» від 01.06.2013 № 665 [454] структура професійної компетентності науково-педагогічного працівника пов'язується з професійною, інформаційною, комунікативною та правовою компетентностями, що забезпечують ефективне виконання педагогічної діяльності, професійну взаємодію, використання цифрових ресурсів та здатність діяти у межах нормативно-правового поля. Для цього етапу розвитку наукових підходів характерним є прагнення дослідників структурувати педагогічну компетентність через виокремлення окремих компонентів, компетенцій або професійних характеристик викладача.

Подальший розвиток структурного підходу до педагогічної компетентності простежується у працях Н. Котової, яка розглядає педагогічну компетентність як систему наукових знань, практичних умінь, особистісних якостей та внутрішніх професійних утворень, що забезпечують самореалізацію, самозбереження та самовдосконалення особистості педагога [262]. Дослідниця виокремлює теоретичний, практичний та особистісний компоненти педагогічної компетентності, наголошуючи на їх взаємозв'язку у процесі професійної діяльності викладача.

Особливо важливим у контексті нашого дослідження є те, що В. Котова розширює класичне діяльнісне трактування педагогічної компетентності через включення до її структури аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь. Таким чином педагогічна компетентність починає розглядатися не лише як здатність до ефективного виконання професійних функцій, а і як здатність до професійного осмислення, саморегуляції та професійного розвитку.

Аналіз класичних структурних моделей педагогічної компетентності засвідчує поступове ускладнення її розуміння: від переважно функціонально-діяльнісного трактування - до визнання особистісних, рефлексивних і саморозвивальних механізмів професійної діяльності викладача. Водночас більшість класичних моделей педагогічної компетентності були сформовані до періоду масштабної цифровізації освіти, пандемічних трансформацій та воєнних викликів, а тому недостатньо враховують адаптивний, кризово-комунікативний і цифрово-суб'єктний виміри діяльності сучасного викладача психології.

У межах нормативно-компетентнісного підходу професійна компетентність викладача розглядалася як здатність ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання на основі спеціальних знань, методичної підготовки, педагогічного досвіду та використання сучасних освітніх технологій. Водночас інформаційна компетентність пов'язувалася із здатністю працювати з інформаційними ресурсами, цифровими технологіями та засобами дистанційної освіти, що поступово ставало важливою складовою професійної діяльності викладача в умовах цифровізації освітнього середовища.

Компетентнісно-інтегративні підходи до структурування педагогічної компетентності викладача.

Експерти Ради Європи серед ключових компетентностей сучасного педагога виділяють соціальну, міжкультурну, комунікативну, інформаційну та навчальну компетентності, що відображає поступове посилення уваги міжнародної педагогічної спільноти до багатовимірності професійної діяльності викладача в умовах суспільних і освітніх трансформацій. Такий підхід засвідчує поступовий перехід від вузького діяльнісного трактування професійної підготовки педагога до розуміння педагогічної компетентності як складного інтегративного професійно-особистісного утворення [393; 804].

У сучасних педагогічних дослідженнях професійна компетентність викладача дедалі частіше розглядається як сукупність взаємопов'язаних компетентностей, що забезпечують ефективне виконання різних видів професійної діяльності. Дослідники пов'язують структуру професійної компетентності викладача із сукупністю інформаційної, комунікативної, педагогічної, методичної та інших компетентностей, сформованість яких виступає результатом оволодіння відповідними професійними компетенціями [Антонова, О., Маслак, Л., 2011; Baranets, Y., 2022; Любчак, Л. 2020; Гребенькова, Г., 2018; Главацька А., 2013; Саюк, В., 2016]. Такий підхід дозволяє розглядати педагогічну компетентність майбутніх викладачів психології як складову ширшої системи професійної компетентності, безпосередньо пов'язану із викладацькою діяльністю у закладах вищої освіти.

У межах компетентнісно-інтегративного підходу педагогічна компетентність поступово перестає трактуватися виключно як сукупність професійних знань, умінь і навичок. Натомість увага дослідників зміщується у бік інтеграції професійних, особистісних, комунікативних та рефлексивних характеристик викладача.

Так, І. Зварич, використовуючи поняття «професійна компетентність педагога» та «педагогічна компетентність» як взаємопов'язані, розглядає педагогічну компетентність через поєднання спеціального, соціального, особистісного та індивідуального вимірів професійної діяльності [205; 206]. У такому підході простежується тенденція до розширення структури педагогічної

компетентності за межі суто професійно-функціональних характеристик. Дослідник акцентує увагу не лише на рівні професійної підготовки викладача, а й на його здатності до саморозвитку, професійного самовдосконалення, професійної мотивації та саморегуляції.

Дещо інший підхід представлено у працях С. Касярума, який розглядає педагогічну компетентність як інтегрований результат професійної освіти, що реалізується насамперед у діяльності викладача, а не лише у володінні певною сумою знань [Касярум, К., 2011, 2013; Касярум, С. Гнезділова, К., 2025]. Використання інтегративного підходу дозволяє досліднику трактувати педагогічну компетентність як динамічне професійне утворення, здатне до розвитку, взаємодії з іншими компетентностями та постійного професійного вдосконалення. Компетентнісно-інтегративні підходи стали важливим етапом переосмислення педагогічної компетентності, оскільки дозволили перейти від фрагментарного опису професійних якостей викладача до розуміння педагогічної компетентності як багатовимірного професійно-особистісного утворення.

Важливий внесок у розвиток компетентнісно-інтегративного підходу до структурування педагогічної компетентності зроблено у працях С. Трубачової, яка розглядає компетентність як інтегрований результат освіти, що існує не у формі знання про діяльність, а у формі самої діяльності, й дозволяє особистості ефективно розв'язувати професійні завдання у різних професійних ситуаціях [597]. Дослідниця наголошує, що на відміну від окремих знань, умінь або навичок компетентність має усвідомлений характер, здатність до перенесення у нові професійні ситуації та розвивається шляхом інтеграції з іншими компетентностями. Дослідниця підкреслює, що компетентність є усвідомленою, здатна до перенесення у різні професійні ситуації; розвивається через інтеграцію з іншими компетентностями.

Це положення дозволяє концептуально відійти від трактування педагогічної компетентності як статичного набору професійних характеристик і перейти до її розуміння як динамічної характеристики професійної суб'єктності викладача.

Інтегративні підходи до педагогічної компетентності суттєво розширили класичне розуміння професійної підготовки викладача, оскільки перенесли акцент із накопичення професійних знань на здатність викладача здійснювати професійну діяльність в умовах складного освітнього середовища.

У межах такого підходу педагогічна компетентність закономірно включає інтегровані характеристики різних видів професійної діяльності викладача - педагогічної, методичної, науково-дослідницької, комунікативної, інформаційної та організаційної. Так, Л. Отрощенко у структурі професійно-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти виокремлює функціональний, методологічний, інформаційний, соціальний та особистісний компоненти [345;

408], підкреслюючи багатовимірність професійної діяльності сучасного викладача.

Водночас аналіз наукових підходів засвідчує наявність певної термінологічної неузгодженості у трактуванні понять «педагогічна компетентність», «професійна компетентність» та «професійно-педагогічна компетентність» викладача. У сучасному науковому дискурсі ці поняття в окремих випадках використовуються як синонімічні, а в інших - як різні за змістом і структурою професійні утворення.

Особливе значення для розвитку компетентнісно-інтегративного напряму мають праці С. Сисоєвої та І. Соколової, у яких професійно-педагогічна компетентність визначається як інтегральна професійно-особистісна характеристика, що включає сукупність компетенцій, рівень сформованості яких забезпечує здатність викладача реалізовувати професійні функції у межах кількох предметних полів, ефективно вирішувати професійні завдання та демонструвати індивідуальний стиль професійної діяльності [524]. У межах такого підходу компетенції розглядаються як інтегровані показники сформованості професійно-педагогічної компетентності, що дозволяє значно розширити межі професійної діяльності викладача та посилити міждисциплінарний характер його професійної діяльності.

У працях дослідниці ключові компетентності пов'язуються із комунікацією, інформаційною взаємодією, соціально-правовою поведінкою та здатністю до професійної взаємодії у сучасному суспільстві. Особливо важливим у межах цього підходу є положення про нелінійний характер розвитку компетентностей. Оскільки різні види компетентностей розвиваються одночасно та взаємопов'язано, формується індивідуальний стиль професійної діяльності викладача та його цілісний професійний образ [531; 534].

Подальший розвиток компетентнісного підходу до структурування педагогічної компетентності пов'язаний із переосмисленням її як багаторівневої інтегративної системи професійної діяльності викладача. У межах цього підходу педагогічна компетентність починає розглядатися не як механічна сукупність окремих знань, умінь і навичок, а як цілісне професійно-особистісне утворення, здатне забезпечувати ефективну педагогічну діяльність у різних професійних ситуаціях.

1. На основі аналізу рекомендацій Європейської комісії щодо універсальних компетентностей С. Сисоєва визначає комплекс педагогічних компетенцій, на формування яких має бути спрямована підготовка викладача закладу вищої освіти. До їх структури дослідниця відносить соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові та професійно-педагогічні компетенції [516; 522; 531]. Особливого значення у цьому підході набувають здатність до педагогічної діяльності; сформована система професійних

цінностей; адаптивність; креативність; комунікабельність; володіння сучасними освітніми технологіями; готовність до професійного саморозвитку.

Фактично йдеться про перехід від вузького розуміння педагогічної компетентності як фахової підготовленості до її трактування як інтегративної характеристики професійної діяльності викладача.

Подібної позиції дотримується І. Кучинська, яка розглядає педагогічну компетентність через систему ключових компетентностей, що мають багатофункціональний, міждисциплінарний та динамічний характер [284]. Дослідниця виокремлює фахову, соціальну, загальнокультурну, громадянську, здоров'язбережувальну та інформаційну компетентності. Важливим є те, що І. Кучинська наголошує на динамічності компетентностей та їх здатності до інтеграції у процесі професійного розвитку викладача. Саме ця ідея створює важливе теоретичне підґрунтя для розуміння педагогічної компетентності як відкритої системи, що змінюється відповідно до трансформацій освітнього середовища.

У межах компетентнісно-інтегративного підходу важливе значення має позиція В. Каплінського, який розглядає загальнопедагогічну компетентність як базову характеристику професійної діяльності педагога, що поєднує психолого-педагогічні й спеціальні знання, професійні вміння, досвід творчої діяльності, світогляд, мотиваційно-ціннісні, емоційні, діяльнісні та когнітивні якості особистості [12; 222].

Дослідник підкреслює, що педагогічна компетентність виявляється у здатності педагога адекватно осмислювати й творчо розв'язувати проблемні педагогічні ситуації, використовувати теоретичні знання у практичній діяльності, здійснювати професійну взаємодію, аналізувати педагогічні досягнення, застосовувати сучасні освітні технології, володіти методами педагогічного дослідження та підтримувати готовність до особистісного й професійного саморозвитку [220].

Особливо важливим у цьому підході є те, що В. Каплінський фактично описує педагогічну компетентність як складну, багаторівневу особистісно-професійну структуру, що формується внаслідок інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, педагогічних здібностей та значущих особистісних якостей педагога [829]. Така позиція суттєво посилює інтегративне розуміння педагогічної компетентності та створює підґрунтя для її подальшого аналізу як динамічної системи професійної діяльності викладача.

Концепція В. Каплінського є перехідною між компетентнісно-інтегративним і суб'єктно-рефлексивним підходами, оскільки поєднує структурну багатокомпонентність педагогічної компетентності з акцентом на професійному мисленні, творчості, саморозвитку, інформаційній культурі та готовності викладача до дії в умовах змінного освітнього середовища.

Подібну логіку багатокомпонентного структурування педагогічної компетентності простежуємо у працях А. Шишко, яка виокремлює у змісті педагогічної компетентності майбутнього викладача змістовно-операціональний, ціннісно-мотиваційний, комунікативний та особистісний компоненти [675]. Кожен із цих компонентів деталізується через систему компетенцій, що забезпечують здатність майбутнього викладача до ефективної педагогічної діяльності та поєднують знання, уміння, навички, ціннісні орієнтації, професійні мотиви, особистісні якості й здібності.

У контексті нашого дослідження цей підхід є важливим, оскільки демонструє поступове зміщення акценту від опису окремих компетенцій до розуміння педагогічної компетентності як структурованої системи взаємопов'язаних компонентів. Водночас він ще зберігає переважно компонентну логіку аналізу і потребує подальшого розширення через суб'єктний, адаптивний та цифрово-трансформаційний виміри професійної діяльності викладача психології.

Важливим для розуміння структури педагогічної компетентності майбутнього викладача в умовах магістратури є підхід Н. Мачинської. Дослідниця, розглядаючи педагогічну освіту магістрантів закладів вищої освіти непедагогічного профілю як цілеспрямовану діяльність із формування компонентів педагогічної компетентності, виокремлює мотиваційно-ціннісний, професійно-педагогічний, професійно-особистісний, управлінсько-виховний, соціально-культурологічний компоненти та компонент самовдосконалення [335; 337].

У цьому підході педагогічна компетентність майбутнього викладача постає як багаторівнева характеристика, що поєднує професійно-педагогічні знання, мотивацію до викладацької діяльності, професійно-особистісні якості, управлінські вміння, соціокультурну готовність і здатність до самовдосконалення. Особливого значення набуває мотиваційно-ціннісний компонент, пов'язаний із формуванням ставлення магістранта до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності та усвідомленням змісту професійно-педагогічних функцій у конкретній соціально-економічній ситуації.

Підхід Н. Мачинської [336] є важливим для подальшого обґрунтування специфіки педагогічної компетентності викладача психології, оскільки дозволяє побачити її не лише як професійно-методичну підготовленість, а як систему мотиваційних, особистісних, управлінських, соціокультурних і саморозвивальних характеристик, що формуються саме в умовах магістерської підготовки.

Однак у контексті сучасних освітніх трансформацій цей підхід потребує подальшого переосмислення з урахуванням цифровізації освіти, кризових

соціальних змін, воєнних викликів, гібридної комунікації та необхідності розвитку адаптивності викладача психології.

Компетентнісно-інтегративна логіка простежується у працях низки вчених, які визначають професійну компетентність педагога як інтегральну характеристику особистості, що поєднує рівень професійних знань; досвід; ціннісні орієнтації; соціально-моральну позицію; здатність до професійної діяльності [16; 212; 357].

У структурі професійної компетентності дослідники виділяють: практичну, соціальну, психологічну, комунікативну, інформаційну та валеологічну компетентності. У межах такого підходу педагогічна компетентність постає як багатовимірна характеристика професійної взаємодії викладача із освітнім середовищем. Аналіз компетентнісно-інтегративних підходів засвідчує важливу еволюцію розуміння педагогічної компетентності: від діяльнісно-знаннєвих моделей - до багаторівневих інтегративних систем професійної діяльності викладача. Водночас більшість проаналізованих підходів ще недостатньо враховують цифрову трансформацію освіти, кризові умови професійної діяльності, педагогічну адаптивність, цифрову суб'єктність, психологічну стійкість викладача, специфіку професійної діяльності викладача психології в умовах освітньої невизначеності.

Розмаїття наукових підходів до структури педагогічної компетентності засвідчує поступовий перехід педагогічної науки від фрагментарного опису окремих професійних характеристик викладача до розуміння педагогічної компетентності як інтегративної професійно-особистісної системи.

У контексті сучасних освітніх трансформацій особливого значення набуває не лише рівень професійної підготовленості викладача, а і його здатність інтегрувати різні види професійної діяльності, діяти в умовах невизначеності, підтримувати педагогічну взаємодію в цифровому середовищі та здійснювати професійне саморегулювання. В межах інтегративних моделей педагогічної компетентності дослідники поступово переходять від опису окремих професійних характеристик до виокремлення взаємопов'язаних мотиваційних, функціональних, комунікативних і рефлексивних компонентів, що забезпечують цілісність професійної діяльності викладача.

Водночас навіть інтегративні моделі педагогічної компетентності не повною мірою враховують суб'єктний, адаптивний та кризово-трансформаційний виміри професійної діяльності викладача психології, що актуалізує необхідність подальшого розвитку особистісно-суб'єктного та рефлексивного підходів до структурування педагогічної компетентності викладача вищої школи. Отже, компетентнісно-інтегративні підходи створили важливе теоретичне підґрунтя для подальшого розвитку суб'єктно-рефлексивних і адаптивно-трансформаційних моделей педагогічної компетентності викладача

психології й переосмислення педагогічної компетентності як цілісної системи професійної діяльності викладача.

Особистісно-суб'єктний і рефлексивний вимір педагогічної компетентності.

Одним із важливих етапів розвитку наукових підходів до структурування педагогічної компетентності стало посилення уваги дослідників до особистісного, суб'єктного та рефлексивного вимірів професійної діяльності викладача. Аналіз наукових підходів засвідчує, що саме особистісно-суб'єктний напрям дозволив переосмислити педагогічну компетентність як динамічну систему професійної діяльності викладача, яка формується та реалізується в умовах постійних змін освітнього середовища, професійної невизначеності та необхідності безперервної професійної адаптації.

Важливе значення для розвитку цього підходу мають праці Н. Лосєвої, яка розглядає педагогічну компетентність як комплексну характеристику здатності викладача бути суб'єктом власної професійної діяльності [311]. У межах такого підходу педагогічна компетентність включає не лише професійні знання, уміння та навички, а й здатність особистості до самостійного професійного мислення, рефлексії, прийняття рішень, професійного саморозвитку та ефективного вирішення проблемних педагогічних ситуацій. Важливим у концепції Н. Лосєвої є зміщення акценту з зовнішньо заданих професійних характеристик викладача на його внутрішню професійну активність, здатність до саморегуляції та професійного самоконструювання. Фактично педагогічна компетентність у межах такого підходу починає розглядатися як характеристика професійної суб'єктності викладача [310].

Особистісно-суб'єктний підхід до структурування педагогічної компетентності суттєво розширює традиційні уявлення про професійну підготовку викладача, переводячи акцент із виключно функціональних характеристик на внутрішні механізми професійного розвитку, саморегуляції та професійного мислення. Цей підхід має своє значення для розуміння педагогічної компетентності викладача психології, оскільки дозволяє розглядати її не лише як сформованість певних компонентів, а як рівневу динаміку професійної суб'єктності.

У такій логіці розвиток педагогічної компетентності означає перехід від відтворення готових педагогічних зразків до здатності самостійно проєктувати, змінювати й розвивати власну професійну діяльність. Важливим у цьому підході є те, що педагогічна компетентність пов'язується не лише з професійною діяльністю викладача, а і з його здатністю до професійного спілкування, професійного розвитку та саморозвитку. Це особливо актуально для викладача психології, професійна діяльність якого безпосередньо пов'язана із

міжособистісною взаємодією, психологічною підтримкою та формуванням безпечного освітнього середовища.

У контексті сучасних освітніх трансформацій педагогічна компетентність викладача психології постає як форма професійної суб'єктності, що виявляється у здатності до рефлексивного самоуправління, професійного саморозвитку, відповідального педагогічного впливу, підтримки психологічної безпеки освітнього середовища, професійної адаптації до кризових умов освітньої діяльності [175; 326; 399; 575; 638].

Саме особистісно-суб'єктний підхід дозволяє найбільш адекватно пояснити специфіку педагогічної діяльності викладача психології. На відміну від традиційних діяльнісно-знанневих моделей, у центрі цього підходу перебуває не лише здатність викладача ефективно виконувати професійні функції, а і його здатність усвідомлено управляти власною професійною діяльністю, підтримувати психологічну стійкість, здійснювати рефлексію професійного досвіду та адаптуватися до змін освітнього середовища.

У межах особистісно-суб'єктного напрямку особливого значення набувають професійна Я-концепція викладача; рефлексивне педагогічне мислення; професійна саморегуляція; здатність до професійної адаптації;- професійна автономія; відповідальність за педагогічний вплив; здатність до професійного саморозвитку; внутрішня готовність до змін.

У межах особистісно-суб'єктного та рефлексивного підходу важливого значення набуває проблема професійного мислення викладача як внутрішнього механізму інтеграції знань, діяльності, саморегуляції та професійного рішення. У цьому контексті позиція Л. Мацук може бути розглянута як продовження наукової лінії, у межах якої педагогічна компетентність трактується не лише як результат засвоєння знань, а як чинник професійної діяльності та педагогічної майстерності викладача [333].

Дослідниця виокремлює у педагогічній компетентності два взаємопов'язані аспекти - діяльнісний і когнітивний. Діяльнісний аспект відображає здатність педагога застосовувати професійні психолого-педагогічні знання у практичній діяльності, критично мислити та використовувати способи психічної саморегуляції. Когнітивний аспект охоплює систему психолого-педагогічних знань про закономірності навчання, засвоєння матеріалу, індивідуальні й вікові особливості особистості, комунікацію, психічні процеси та методи дослідження психічного розвитку особистості [333].

Цінність такого підходу полягає в тому, що він дозволяє розглядати педагогічну компетентність викладача психології як систему професійного мислення, у межах якої знання, діяльність, саморегуляція та розуміння психологічних механізмів освітньої взаємодії інтегруються у цілісну здатність до професійного педагогічного рішення. Саме сформований образ професійного

мислення дає змогу викладачу психології не лише володіти окремими компонентами компетентності, а поєднувати їх у цілісну систему професійної діяльності. Водночас важливо зазначити, що суб'єктність викладача у сучасній педагогічній науці дедалі частіше розглядається не як статична особистісна характеристика, а як динамічна здатність до професійного самовизначення й адаптивної професійної діяльності в умовах невизначеності.

Подальший розвиток особистісно-суб'єктного та інтегративного підходів до структурування педагогічної компетентності пов'язаний із переосмисленням ролі особистості викладача у професійній діяльності, а також із посиленням уваги до соціального, культурного, професійно-ціннісного та саморозвивального вимірів педагогічної компетентності.

Особливого значення у структурі педагогічної компетентності набуває соціальний вимір професійної діяльності викладача. Так, І. Зварич серед ключових складових педагогічної компетентності виокремлює соціальну компетентність, яка передбачає здатність викладача професійно здійснювати освітній процес, використовувати сучасні методи навчання, виконувати науково-дослідну та виховну роботу, дотримуючись високих моральних принципів і культури професійного спілкування [204; 205].

У контексті нашого дослідження соціальна компетентність викладача психології набуває особливого значення, оскільки професійна діяльність такого викладача безпосередньо пов'язана із міжособистісною взаємодією, психологічною підтримкою освітнього середовища, професійною комунікацією та формуванням безпечного освітнього простору. Саме тому соціальна компетентність викладача психології постає не лише як умова до ефективної взаємодії, а і як спосіб підтримки професійної суб'єктності учасників освітнього процесу.

Розширення соціального виміру педагогічної компетентності простежується у працях вчених, які виокремлюють соціально-комунікативний компонент педагогічної компетентності викладача і розглядають його як інтегральну характеристику особистості, що відображає здатність майбутнього викладача до оволодіння культурними цінностями інформаційного суспільства, професійної взаємодії та культуротворчої діяльності [187; 356].

У сучасних умовах цифровізації освіти та глобалізації освітнього простору соціально-культурологічний компонент педагогічної компетентності набуває нового змісту. Йдеться вже не лише про загальнокультурну підготовленість викладача, а про його здатність функціонувати у багатокультурному цифровому середовищі, підтримувати професійну етичну взаємодію, забезпечувати психологічну безпеку комунікації, здійснювати педагогічну діяльність в умовах інформаційної турбулентності та соціальної нестабільності.

Саме соціокультурний вимір професійної діяльності викладача психології стає одним із ключових факторів його професійної адаптивності в умовах сучасних кризових трансформацій освіти.

Інтерес для дослідження становлять положення вчених, які обґрунтовують структуру психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти як складну інтегративну систему, що включає не лише змістові компоненти, а й механізми їхнього розвитку, генералізації та професійного прояву. Так, О. Гура у структурі психолого-педагогічної компетентності виокремлює діяльнісно-фаховий компонент, що охоплює систему професійних знань, умінь і навичок; процесуально-функціональний компонент, пов'язаний із розвитком професійних здібностей, індивідуально-психологічних властивостей і професійно важливих якостей викладача; способи його професійної діяльності та професійного мислення; умови професійного розвитку, що включають професійну самосвідомість та професійну Я-концепцію [124].

Важливим у підході О. Гури [124] є те, що педагогічна компетентність розглядається не як статична сукупність професійних характеристик, а як динамічна характеристика професійної самоорганізації та професійного розвитку особистості викладача. Цей підхід найбільш наближає сучасну педагогічну науку до розуміння педагогічної компетентності як характеристики професійної суб'єктності викладача в умовах невизначеності та постійних освітніх трансформацій.

Особливо значущою для нашого дослідження є ідея про те, що умови розвитку педагогічної компетентності закладені у самій структурі компетентності. У контексті сучасних освітніх трансформацій це набуває особливої актуальності, оскільки професійна діяльність викладача психології дедалі більше пов'язана із необхідністю професійної діяльності в умовах цифровізації освіти, інформаційного перевантаження, емоційної нестабільності, кризових соціальних змін, гібридної комунікації, високої професійної невизначеності.

Адже цифровізація освіти, гібридні формати навчання, досвід пандемії COVID-19, воєнні виклики та кризові зміни у функціонуванні закладів вищої освіти суттєво трансформують професійну роль викладача психології. Відповідно педагогічна компетентність уже не може розглядатися виключно як стабільний набір професійних характеристик. Натомість вона постає як динамічна характеристика професійної адаптації, що забезпечує здатність викладача ефективно діяти в умовах високої невизначеності, емоційного перевантаження, інформаційної турбулентності та постійних змін освітнього середовища.

Іншими словами, педагогічна компетентність викладача психології постає як форма професійної суб'єктності, що виявляється у здатності до:

- рефлексивного самоуправління;
- професійної адаптації;
- відповідального педагогічного впливу;
- підтримки психологічної безпеки освітнього середовища;
- професійної взаємодії;
- конструювання власної професійної траєкторії;
- безперервного професійного саморозвитку.

У цьому контексті суттєво змінюється і саме розуміння структури педагогічної компетентності. Якщо у класичних моделях домінували переважно функціональні та знаннєві компоненти, то у межах особистісно-суб'єктного підходу ідея структури педагогічної компетентності дедалі більше включає рефлексивний компонент, ціннісно-смисловий компонент, адаптивний компонент, емоційно-регулятивний компонент, суб'єктно-професійний компонент.

При цьому особливого значення набуває рефлексія як механізм професійного саморозвитку викладача, бо саме рефлексивна здатність забезпечує осмислення власного професійного досвіду, критичний аналіз педагогічної діяльності, професійне самокоригування, усвідомлення меж власної професійної компетентності, здатність до професійного оновлення.

Тож в умовах сучасної освітньої невизначеності рефлексія фактично перетворюється на одну із ключових характеристик професійної стійкості викладача психології. Звісно, недостатнім є розгляд педагогічної компетентності викладача лише як системи знань, умінь і навичок. У контексті сучасних освітніх трансформацій потребує переосмислення сама структура педагогічної компетентності викладача психології, оскільки професійна діяльність сучасного викладача дедалі більше пов'язана із необхідністю діяти у ситуаціях невизначеності, професійного ризику, емоційного навантаження та швидкої зміни освітніх умов.

Вагоме значення для нашого дослідження має позиція Н. Нагорної, яка розглядає педагогічну компетентність як базову й інтегральну характеристику особистості майбутнього психолога-професіонала, що забезпечує ефективну реалізацію функцій педагогічної підтримки, корекції, супроводу суб'єктів освітнього середовища, а також педагогічного проєктування й управління навчально-пізнавальною діяльністю під час вивчення психології [373]. Можна зробити припущення, що при такому підході безпосередньо пов'язується педагогічна компетентність із професійною підготовкою психолога та підкреслюються значення суб'єктної позиції майбутнього фахівця. У цьому контексті педагогічна компетентність викладача психології постає як характеристика, що забезпечує не лише викладання психологічних дисциплін, а і

формування професійної суб'єктності, ціннісної орієнтації, педагогічної підтримки та психологічно безпечної взаємодії в освітньому середовищі.

Таким чином, особистісно-суб'єктна і рефлексивна група підходів суттєво розширила класичне розуміння педагогічної компетентності, перенісши акцент із функціонально-діяльнісних характеристик викладача на його професійну суб'єктність, здатність до рефлексії, саморозвитку та професійної адаптації. Водночас сучасні цифрові, кризові та воєнні трансформації освіти актуалізують необхідність подальшого переосмислення структури педагогічної компетентності викладача психології з урахуванням адаптивного, цифрового та кризово-стійкісного вимірів професійної діяльності.

Отже, особистісно-суб'єктний і рефлексивний підходи дозволяють суттєво розширити традиційне розуміння педагогічної компетентності, оскільки переводять її аналіз із площини окремих професійних знань, умінь і навичок у площину професійної суб'єктності, рефлексивного мислення, саморозвитку, педагогічного супроводу та відповідального професійного впливу. Для викладача психології цей вимір має особливе значення, оскільки його професійна діяльність безпосередньо пов'язана з формуванням суб'єктності майбутніх фахівців, підтримкою психологічної безпеки освітнього середовища та здатністю до професійної взаємодії в умовах освітньої невизначеності. Водночас проаналізовані підходи ще не повною мірою враховують всі нові умови професійної діяльності викладача психології та вимоги до неї, вони пов'язані з цифровізацією освіти, пандемічним досвідом, воєнними викликами, гібридною комунікацією та зростанням кризового навантаження на освітнє середовище. Це зумовлює необхідність переходу до аналізу та узагальнення наукових підходів як підґрунтя для подальшого моделювання структури педагогічної компетентності викладача психології.

Аналіз наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи засвідчує складність, багаторівневість і динамічність цього феномену, що упродовж останніх десятиліть зазнав суттєвої методологічної трансформації. Проведене теоретичне дослідження дало змогу встановити, що еволюція наукових уявлень про педагогічну компетентність відбувалася у напрямі переходу від так називаних діяльнісно-знаннєвих і нормативно-функціональних моделей до інтегративних, суб'єктно-рефлексивних, адаптивних та цифрово-трансформаційних концепцій.

У межах класичних діяльнісно-знаннєвих підходів педагогічна компетентність викладача переважно трактувалася як сукупність професійних знань, умінь, навичок та педагогічних здібностей, необхідних для ефективного виконання навчальної, виховної, методичної й організаційної діяльності. Такі підходи заклали важливі теоретико-методологічні основи для подальшого розвитку освітньої практики, оскільки дозволили окреслити базові структурні

компоненти професійної діяльності викладача, систематизувати педагогічні функції та визначити ключові критерії професійної підготовленості.

Водночас аналіз відповідних моделей засвідчує, що вони були орієнтовані переважно на відносно стабільне освітнє середовище, нормативний характер професійної діяльності та відтворення визначених педагогічних функцій. У таких концепціях педагогічна компетентність розглядалася здебільшого як результат засвоєння професійного досвіду й опанування певного набору компетенцій, тоді як питання професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивного самоуправління, цифрової взаємодії та кризового педагогічного мислення залишалися недостатньо розробленими.

Особливого значення у сучасному науковому дискурсі набувають особистісно-суб'єктний і рефлексивний підходи до розуміння педагогічної компетентності. Аналіз відповідних досліджень засвідчує поступове зміщення уваги з функціонально-професійних характеристик викладача на його професійну суб'єктність, здатність до рефлексії, саморозвитку, професійного самоуправління, адаптації та конструювання власної професійної траєкторії.

Проведений аналіз також засвідчив, що упродовж останніх років відбувається суттєве переосмислення структури педагогічної компетентності під впливом глобальних трансформацій у сфері освіти. Цифровізація освітнього простору, пандемічний досвід COVID-19, поширення гібридних і дистанційних форматів навчання, а також воєнні виклики й зростання рівня соціальної невизначеності радикально змінили професійні вимоги до викладача вищої школи.

Сучасні умови функціонування системи вищої освіти актуалізують необхідність включення до структури педагогічної компетентності таких характеристик, як цифрова суб'єктність, когнітивна гнучкість, педагогічна стійкість, емоційна саморегуляція, здатність до професійної діяльності в умовах нестабільності, навички гібридної комунікації, цифрової етики, роботи з інформаційним перевантаженням та кризового педагогічного мислення [391; 392; 795]

Аналіз сучасних міжнародних підходів у сфері цифрової педагогіки, *teacher agency*, *adaptive expertise*, *resilience in higher education*, *self-regulated professional development*, *transformative learning*, а також концепцій *DigCompEdu* та *TPACK* свідчить про поступове формування нової парадигми професійної підготовки викладача. У межах цієї парадигми педагогічна компетентність уже не розглядається як статичне професійне утворення, а постає як динамічна характеристика професійної адаптації та безперервного професійного розвитку [Reichenberg, J. S. (2022).; Cong-Lem, N. (2024); Kusters, M., Rushton, E. A., De Vetten, A., Admiraal, W., & Van der Rijst, R. (2026); Mu, G. M. (2019). Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemp, J., & Zhang, X. (2022);

Linde, I., Sarva, E., & Daniela, L. (2023); Li, J., & Gu, P. Y. (2024); Hirt, C. N., Eberli, T. D., Jud, J. T., Rosenthal, A., & Karlen, Y. (2025); Grund, J., Singer-Brodowski, M., & Büssing, A. G. (2024); Alam, A. (2022); Singer-Brodowski, M. (2025); de Oliveira, E. G. (2026); Ці, Я., Наumenko, T. C., & Редчиць, М. І. (2025); Muñoz, G. F. R., Dávalos, J. M. A., & Barcia, K. P. M. (2025)].

Сучасні освітні трансформації потребують переосмислення самої логіки структурування педагогічної компетентності викладача психології. У нових соціокультурних і професійних умовах структура педагогічної компетентності має відображати не лише те, що викладач знає і вміє, а й те, як він мислить, адаптується, взаємодіє, рефлексує, підтримує психологічну безпеку освітнього середовища та забезпечує професійний розвиток майбутніх фахівців. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що більшість наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи мають важливе теоретичне значення, однак не повною мірою враховують специфіку професійної діяльності викладача психології. Значна частина моделей була сформована в межах відносно стабільного освітнього середовища та орієнтована переважно на традиційні форми професійно-педагогічної взаємодії.

Водночас сучасний викладач психології здійснює професійну діяльність у принципово інших умовах, що характеризуються високим рівнем соціальної нестабільності, емоційної напруги, цифрового перевантаження, кризових соціальних змін, необхідністю забезпечення психологічної безпеки освітнього процесу та підтримки психоемоційної стійкості здобувачів освіти.

Для систематизації наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи та виявлення логіки їх еволюції доцільним є узагальнення основних методологічних орієнтирів, концептуальних положень і структурних характеристик педагогічної компетентності у вигляді таблиці 2.1. Такий підхід дозволяє простежити поступовий перехід від діяльнісно-знанневих і нормативно-функціональних моделей до інтегративних, суб'єктно-рефлексивних, адаптивно-трансформаційних і цифрово орієнтованих підходів, що формують сучасний науковий дискурс щодо професійної підготовки викладача вищої школи.

Таблиця 2.1

Еволюція наукових підходів на визначення структури педагогічної компетентності викладача вищої школи

Науковий напрям	Методологічна основа підходу	Логіка розуміння педагогічної компетентності	Провідні структурні компоненти	Наукова цінність підходу	Методологічні обмеження в
Діяльнісно-	Діяльнісний,	Педагогічна	Професійні знання,	Закладено базові	Орієнтація переважно

Науковий напрям	Методологічна основа підходу	Логіка розуміння педагогічної компетентності	Провідні структурні компоненти	Наукова цінність підходу	Методологічні обмеження в
Знаний	функціональний, професіографічний підходи	компетентність розглядається як сукупність професійних знань, умінь, навичок і педагогічних здібностей, необхідних для реалізації основних функцій викладача	педагогічні вміння, методична підготовка, організаторські здібності, педагогічна техніка	теоретичні засади професійної підготовки викладача; систематизовано функції педагогічної діяльності; сформовано фундамент професіоналізації викладача вищої школи	на стабільне освітнє середовище; недостатня увага до суб'єктності, адаптивності, цифрової взаємодії та діяльності викладача у кризових умовах
Нормативно-компетентнісний	Компетентнісний, стандартизований, професійно-нормативний підходи	Педагогічна компетентність на компетентність трактується як відповідність професійним стандартам, освітнім вимогам і нормативно визначеним компетенціям викладача	Професійна, методична, комунікативна, інформаційна, дослідницька компетентності	Систематизовано професійні вимоги до діяльності викладача; забезпечено уніфікацію критеріїв професійної підготовки	Зберігається переважно функціонально-нормативна логіка; недостатньо враховано динамічність професійного середовища та індивідуальну професійну траєкторію викладача
Компетентнісно-інтегративний	Системний, інтегративний, міждисциплінарний підходи	Педагогічна компетентність розглядається як багатокомпонентна характеристика	Ціннісно-мотиваційний, професійно-фаховий, методичний, комунікативний, інформаційний, дослідницький	Сформовано цілісне бачення структури педагогічної компетентності; посилено міждисциплінарний характер професійної підготовки	Недостатньо розроблено механізми професійної адаптації викладача в умовах невизначеності, цифровізації та кризових

РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Наук овий напрямок	Методол огічна основа підходу	Логіка розуміння педагогічної компетентності	Провід ні структурні компоненти	Наукова цінність підходу	Метод ологічні обмеження в
			й, творчий компоненти		змін
Особ истісно- суб'єктний і рефлексивн ий	Суб'єктн ий, особистісно орієнтований, акмеологічний, рефлексивний підходи	Педагогіч на компетентність тракується як форма професійної суб'єктності викладача та здатність до професійного самоуправління	Профе сійна Я- концепція, рефлексія, саморозвиток, саморегуляція , педагогічне мислення, професійна мобільність	Посилено особистісний вимір професійної підготовки; актуалізовано значення рефлексії, суб'єктності та професійного саморозвитку	Недост атньо уваги приділено цифровій педагогіці, гібридній комунікації, цифровій етиці та кризовій педагогічній взаємодії
Узага льнювально - концептуал ьний погляд	Інтеграція системного, суб'єктного, компетентнісног о та трансформаційн ого підходів	Педагогіч на компетентність постає як відкрита, динамічна, багаторівнева характеристика професійної суб'єктності викладача психології	Цінніс но- мотиваційний , особистісно- суб'єктний, професійно- фаховий, методичний, дослідницьки й, цифровий, рефлексивний , адаптивний компоненти	Створює теоретико- методологічне підґрунтя для подальшого моделювання структури педагогічної компетентності викладача психології	Потреб ує подальшого обґрунтування структури, критеріїв, взаємозв'язків і компонентів педагогічної компетентнос ті викладача психології.

Джерело: складено самостійно.

Отже, результати систематизації наукових підходів до визначення структури педагогічної компетентності засвідчують суттєву трансформацію уявлень про професійну діяльність викладача вищої школи. Аналіз дозволяє констатувати поступовий перехід від трактування педагогічної компетентності як сукупності професійних знань, умінь і навичок - до її розуміння як відкритої, динамічної та багаторівневої системи професійної діяльності викладача.

Проведений аналіз також засвідчує, що сучасні освітні трансформації, пов'язані з цифровізацією освіти, пандемічним досвідом, воєнними викликами та зростанням соціальної невизначеності, істотно змінюють саму структуру

педагогічної компетентності, посилюючи значення адаптивності, цифрової суб'єктності, педагогічної стійкості, емоційної саморегуляції, кризового педагогічного мислення та здатності до гібридної професійної взаємодії. Більшість існуючих моделей педагогічної компетентності мають значний теоретичний потенціал, однак недостатньо враховують специфіку професійної діяльності викладача психології. Тому узагальнення й критичний аналіз сучасних наукових підходів створюють теоретичне підґрунтя для подальшого моделювання структури педагогічної компетентності викладача психології, релевантної сучасним умовам магістерської підготовки, цифровізації освіти, кризових соціальних трансформацій та зміни професійної ролі викладача вищої школи.

Висновки до другого розділу

У розділі обґрунтовано розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі як об'єкт наукового дослідження. Встановлено, що проблема професійної підготовки викладача вищої школи в сучасних умовах виходить за межі традиційного трактування та потребує переосмислення у контексті глибоких соціокультурних, цифрових, кризових і трансформаційних змін, що визначають сучасний розвиток вищої освіти.

Обґрунтовано, що традиційні діяльнісно-знаннєві та нормативно-функціональні моделі педагогічної компетентності вже не повною мірою відповідають сучасним умовам професійної діяльності викладача психології у трансформаційному освітньому середовищі. Недостатнім є розуміння педагогічної компетентності викладача лише як системи знань, умінь і навичок, оскільки сучасна професійна діяльність викладача вищої школи передбачає здатність до професійної адаптації, рефлексивного самоуправління, професійної діяльності в умовах невизначеності, цифрової взаємодії, кризових соціальних змін та психоемоційного перевантаження.

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що сучасні трансформації системи вищої освіти змінюють не лише організаційні умови професійної діяльності викладача, а й саму логіку педагогічної взаємодії та структуру педагогічної компетентності. Цифровізація освітнього простору, пандемічний досвід COVID-19, поширення дистанційних і гібридних форматів навчання, воєнні виклики, інформаційне перевантаження та зростання рівня соціальної нестабільності актуалізують необхідність формування нових професійних характеристик викладача психології, пов'язаних із педагогічною адаптивністю, цифровою суб'єктністю, когнітивною гнучкістю, кризовим педагогічним мисленням, емоційною саморегуляцією та здатністю забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища.

Узагальнення сучасного міжнародного наукового дискурсу у сфері digital pedagogy, adaptive expertise, teacher agency, resilience in higher education, lifelong learning та self-regulated professional development дозволяє стверджувати, що сучасна педагогічна компетентність дедалі більше розглядається як характеристика безперервного професійного розвитку, професійної мобільності та адаптації до трансформаційного освітнього середовища. У цьому контексті особливого значення набувають здатність викладача до рефлексивного професійного мислення, автономного професійного розвитку, ефективної гібридної комунікації та конструктивної взаємодії у цифровому освітньому просторі.

Проведене аналіз засвідчує, що найбільш продуктивними для сучасної педагогічної науки є компетентнісно-інтегративний, особистісно-суб'єктний, рефлексивний та адаптивно-трансформаційний підходи до розуміння педагогічної компетентності викладача. Саме ці підходи дозволяють розглядати педагогічну компетентність не як статичну професійну характеристику, а як цілісну систему професійної діяльності, здатну до розвитку, саморегуляції, трансформації та перебудови відповідно до змін освітнього й соціального контексту. Встановлено, що специфіка професійної діяльності викладача психології суттєво розширює традиційне розуміння структури педагогічної компетентності. На відміну від багатьох інших напрямів професійно-педагогічної діяльності, діяльність викладача психології безпосередньо пов'язана із формуванням професійної суб'єктності майбутніх фахівців, розвитком рефлексивного мислення, підтримкою психоемоційної стійкості здобувачів освіти, забезпеченням психологічної безпеки освітнього середовища та організацією суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Виявлено низку методологічних обмежень у сучасних наукових підходах до структурування педагогічної компетентності викладача вищої школи. Значна частина існуючих моделей сформувалася в умовах відносно стабільного освітнього середовища та недостатньо враховує сучасні виклики, пов'язані з цифровізацією, кризовими соціальними змінами, професійною діяльністю в умовах невизначеності, гібридною комунікацією, інформаційним перевантаженням, епохою генеративного штучного інтелекту та психоемоційною напругою.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У розділі проаналізовано сучасний стан сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; обґрунтовано структуру педагогічної компетентності викладача психології вищої школи; визначено критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; розроблено концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістратури; обґрунтовано адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та психолого-педагогічні умови її реалізації.

3.1. Аналіз сучасного стану сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології

У процесі теоретичного аналізу та вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх викладачів психології виявлено низку суперечностей, які потребують наукового осмислення та розв'язання, а саме між:

- зростаючими вимогами до викладача психології як суб'єкта професійного розвитку, психологічної підтримки, педагогічної взаємодії та формування професійної суб'єктності здобувачів освіти й переважно традиційним трактуванням педагогічної компетентності як сукупності знань, умінь, навичок та компетенцій;

- необхідністю розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної системи професійної діяльності та фрагментарністю її представлення в існуючих моделях професійної підготовки;

- потребою формування професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології та переважанням репродуктивних форм професійної підготовки, недостатньо орієнтованих на розвиток професійної автономії, рефлексивності, адаптивності та саморегуляції;

- необхідністю відтворення професійно компетентного та психологічно безпечного освітнього середовища у процесі магістерської підготовки й недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов його забезпечення;

- сучасними викликами цифровізації, постпандемічних і воєнних трансформацій, що змінюють зміст і структуру професійної діяльності викладача психології, та відсутністю цілісної концепції розвитку його педагогічної компетентності в умовах високого рівня невизначеності;

– потребою індивідуалізації професійного становлення майбутніх викладачів психології на засадах адаптивно-трекового підходу та недостатньою теоретичною й методичною розробленістю відповідних моделей професійної підготовки.

Розв'язання окреслених суперечностей потребує переосмислення теоретико-методологічних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, уточнення її сутності як відкритої адаптивно-трансформаційної системи професійної діяльності, обґрунтування її структури, критеріїв, показників і рівнів сформованості, визначення педагогічних умов її розвитку та побудови цілісної концепції професійного становлення майбутнього викладача психології [427; 428].

Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки потребує системного дослідження її сучасного стану в контексті глибоких трансформацій вищої освіти, зумовлених цифровізацією, постпандемічними змінами, воєнними викликами та зростанням рівня суспільної невизначеності. У сучасних умовах особливої актуальності набуває підготовка викладача психології, здатного до адаптивної професійної діяльності, підтримки психологічної безпеки освітнього середовища, розвитку професійної суб'єктності здобувачів освіти та здійснення професійної діяльності в умовах постійних змін.

Проведений аналіз нормативно-правових документів, розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» (2019; 2022), освітніх програм та навчальних планів підготовки магістрів психології у провідних закладах вищої освіти України дозволив встановити, що попри наявність окремих дисциплін психолого-педагогічного та методичного спрямування, розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не виступає самостійним і цілісним об'єктом професійної підготовки. Виявлено, що освітньо-професійні програми переважно орієнтовані на формування професійно-психологічних компетентностей майбутнього викладача психології, тоді як освітньо-наукові програми акцентують увагу насамперед на розвитку дослідницьких компетентностей. Водночас питання цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології залишаються недостатньо представленими у змісті магістерської підготовки.

З метою емпіричної перевірки зазначених положень та визначення стану сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології упродовж 2010-2021 років було проведено констатувальний етап педагогічного експерименту. *Метою* констатувального етапу педагогічного експерименту було комплексне вивчення сучасного стану сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської

підготовки, виявлення особливостей її розуміння магістрантами та викладачами магістратури, а також визначення потенціалу існуючої системи професійної підготовки щодо формування педагогічної компетентності як складової професіоналізму та професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Відповідно до поставленої мети було визначено завдання:

- розробити діагностичний інструментарій для дослідження сучасного стану сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки;
- виявити особливості розуміння магістрантами та викладачами магістратури сутності педагогічної компетентності викладача психології, її ролі у структурі професіоналізму та професійної діяльності;
- дослідити уявлення респондентів щодо структури педагогічної компетентності, її компонентного складу, умов її розвитку в магістратурі;
- визначити рівень готовності майбутніх викладачів психології до педагогічної діяльності, професійної взаємодії, педагогічної рефлексії та професійного саморозвитку;
- виявити сильні сторони та проблемні аспекти існуючої системи підготовки магістрів психології щодо забезпечення розвитку їхньої педагогічної компетентності;
- узагальнити отримані результати та обґрунтувати необхідність розроблення концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Для реалізації поставлених завдань було використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження. Провідним методом емпіричного рівня виступило анкетування магістрантів та викладачів магістратури, яке дозволило виявити особливості їхніх уявлень про педагогічну компетентність, рівень усвідомлення її значення у професійній діяльності та бачення шляхів її розвитку. На теоретичному рівні застосовувалися методи аналізу, порівняння, узагальнення та інтерпретації отриманих результатів.

Сукупність використаних методів забезпечила можливість отримати уявлення про сучасний стан сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та визначити напрями вдосконалення магістерської підготовки відповідно до сучасних освітніх трансформацій, потреб професійної діяльності та стратегічних завдань розвитку вищої освіти. Анкетування двох категорій респондентів - магістрантів спеціальності «Психологія» та викладачів магістратури - здійснювалося за анкетами (Додаток А), розробленими відповідно до завдань констатувального етапу дослідження.

Анкета для магістрантів була спрямована на виявлення особливостей розуміння ними сутності педагогічної компетентності викладача психології, оцінки її значущості у структурі професіоналізму сучасного викладача, а також

визначення особливостей професійної спрямованості майбутніх магістрів психології та їхнього ставлення до викладацької діяльності як можливої професійної траєкторії.

Анкета для викладачів магістратури була орієнтована на дослідження їхнього бачення сутності педагогічної компетентності викладача психології, оцінки можливостей сучасної магістерської підготовки щодо її розвитку та визначення потенціалу освітнього середовища у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Аналіз результатів анкетування магістрантів показав, що лише 289 осіб із 1376 опитаних (21%) планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю після здобуття ступеня магістра психології. Натомість найбільша частка респондентів (38%) пов'язує своє професійне майбутнє з практичною психологією. Ще 22% магістрантів орієнтовані переважно на отримання диплома про вищу освіту, а 19% продемонстрували недиференційовану професійну мотивацію, що свідчить про недостатню визначеність майбутньої професійної траєкторії (рис. 3.1.).

Отримані результати дозволяють зробити висновок про наявність суттєвого дисбалансу між потенційною викладацькою спрямованістю магістерської підготовки та реальною професійною орієнтацією здобувачів освіти. Фактично лише кожен п'ятий магістрант розглядає викладацьку діяльність як перспективний напрям професійної самореалізації. Це може свідчити про недостатню представленість педагогічної складової у структурі професійної ідентичності майбутніх магістрів психології та обмежені можливості існуючої системи підготовки щодо формування стійкої педагогічної мотивації.

Виявлена тенденція відображає більш широку проблему сучасної магістерської підготовки психологів, яка переважно орієнтована на формування професійної ідентичності практичного психолога або дослідника, тоді як професійна ідентичність майбутнього викладача психології формується фрагментарно та не виступає самостійним об'єктом цілеспрямованого професійного розвитку. За таких умов виникає потреба у створенні спеціально організованого освітнього середовища, здатного забезпечувати розвиток педагогічної компетентності, професійної суб'єктності та усвідомленої готовності до викладацької діяльності (рис. 3.1.).

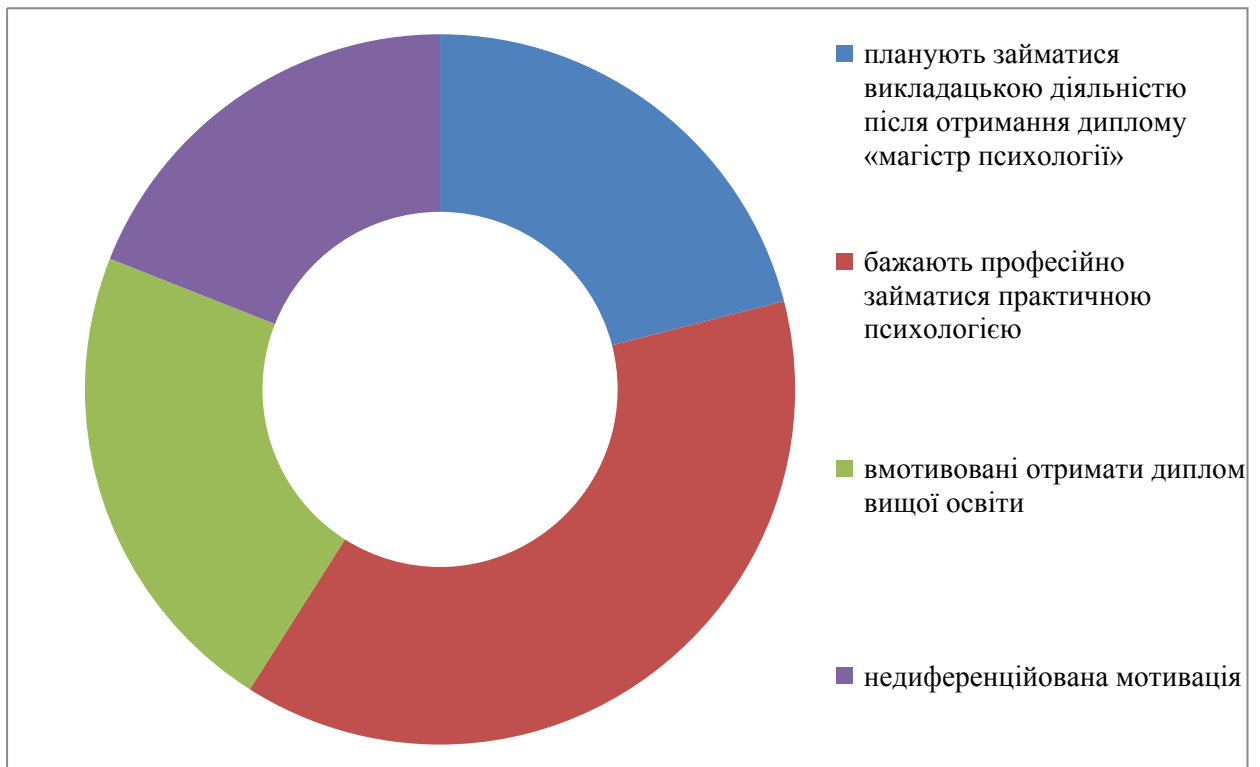


Рис. 3.1. Результати опитування магістрантів щодо їх мотивації займатися викладацькою діяльністю після одержання диплому магістра
Джерело: складено самостійно.

Отримані результати показують, що у майбутніх викладачів психології недостатньо сформована мотивація щодо праці за фахом «викладач психології у закладах вищої освіти», цінність цієї професії є невисокою у їх свідомості. Ми схильні пов'язувати це з відсутністю систематичного формувального впливу з боку викладачів щодо піднесення статусу викладацької діяльності в тому освітньому середовищі, в якому відбувається фахова підготовка магістрантів, недостатньою кількістю практико-орієнтованих дисциплін, під час оволодіння якими магістрант набуває професійно-педагогічного досвіду й формує уявлення про своє професійне «Я» як викладач вищої школи.

Отримані результати свідчать про структурну деформацію професійної ідентичності магістрантів-психологів, у межах якої педагогічна діяльність не сприймається як самостійна професійна траєкторія, а розглядається переважно як вторинна щодо практико-консультативної діяльності. Така тенденція відображає сучасну кризу педагогічної суб'єктності у системі підготовки майбутніх викладачів психології та потребує переосмислення ролі магістратури як простору професійного самоконструювання майбутнього педагога.

Аналіз відповідей магістрантів на запитання щодо найважливіших якостей успішного психолога показав, що більшість респондентів на перші позиції поставили характеристики, безпосередньо пов'язані із педагогічною взаємодією та професійною комунікацією. Зокрема, 83% опитаних обрали «уміння

передавати знання іншим людям», 78% – «повагу до студентів», 75% – «комунікативні навички», 72% – «емоційну стійкість», а 69% – «педагогічну компетентність». Менш значущими для респондентів виявилися такі характеристики, як цілеспрямованість (40%) та наполегливість (34%).

Отримані результати свідчать про те, що уявлення магістрантів про професійно успішного психолога значною мірою виходять за межі вузькофахових знань і включають характеристики, пов'язані з педагогічною взаємодією, міжособистісною комунікацією, емоційною саморегуляцією та здатністю до професійного впливу на інших людей.

Подібна тенденція була виявлена й під час аналізу відповідей на запитання щодо найважливіших якостей викладача психології. Найбільш значущими характеристиками респонденти визначили «уміння передавати знання іншим людям» (82%), «педагогічну компетентність» (79%), «повагу до студентів» (73%), «комунікативні навички» (68%) та «емоційну стійкість» (65%). Значно рідше майбутні викладачі психології відзначали цілеспрямованість (38%) та наполегливість (40%).

Порівняльний аналіз відповідей дозволяє констатувати високий рівень змістової близькості між уявленнями магістрантів про успішного психолога та успішного викладача психології. Незважаючи на те, що лише 21% опитаних пов'язують своє майбутнє з викладацькою діяльністю, більшість респондентів визнає значущість педагогічно орієнтованих якостей для професійної діяльності як психолога, так і викладача психології.

Отримані результати відображають важливу особливість сучасної професійної підготовки магістрів психології. З одного боку, у більшості респондентів ще не сформована стійка професійна ідентичність майбутнього викладача психології. З іншого боку, вони вже визнають значущість педагогічної компетентності, професійної комунікації, емоційної стійкості та здатності до передачі знань як необхідних умов успішної професійної діяльності. Це дозволяє говорити про наявність потенціалу для розвитку педагогічної компетентності, який за умови спеціально організованого освітнього середовища може стати підґрунтям формування професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Отримані результати також опосередковано підтверджують положення концепції про те, що педагогічна компетентність не зводиться до сукупності окремих педагогічних умінь чи знань, а пов'язана із здатністю до професійної взаємодії, професійної рефлексії, психологічно безпечної комунікації та відтворення професійно компетентного освітнього середовища (рис. 3.2.).

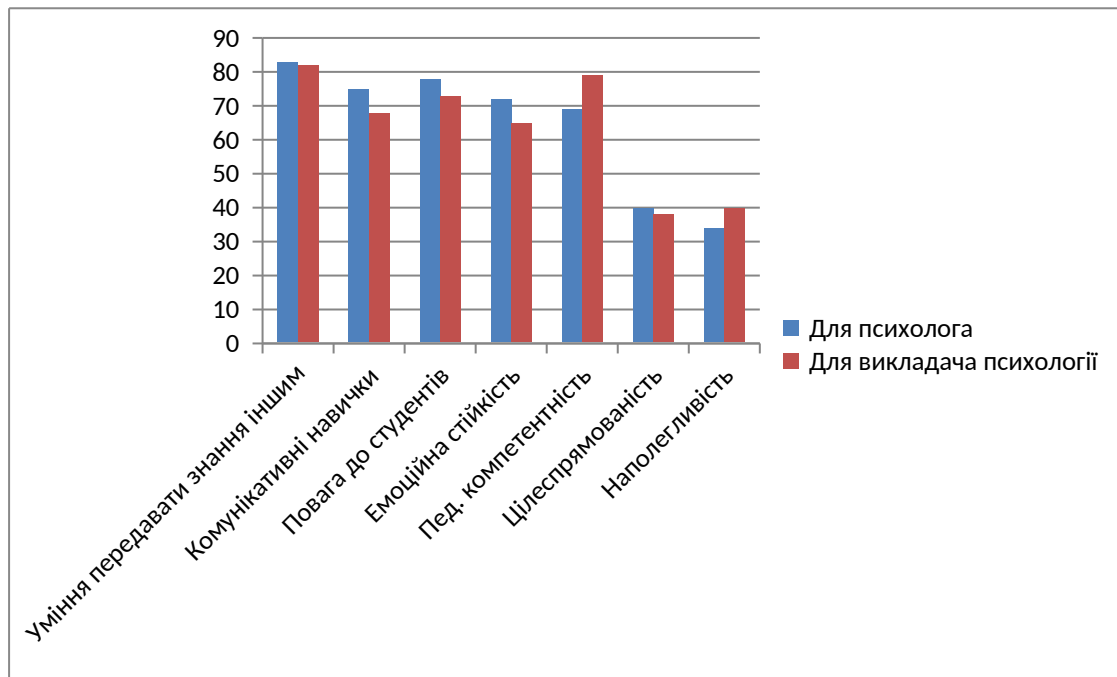


Рис. 3.2. Найважливіші якості для успішної роботи психолога і викладача психології (за результатами опитування майбутніх викладачів психології та їх викладачів)

Джерело: складено автором самостійно

Виявлена невідповідність між низькою орієнтацією магістрантів на викладацьку діяльність та високою оцінкою значущості педагогічно орієнтованих характеристик свідчить про наявність прихованого потенціалу розвитку педагогічної компетентності, який у сучасній системі магістерської підготовки реалізується недостатньо повно. Саме це обумовлює необхідність створення спеціально організованого освітнього середовища, спрямованого на розвиток професійної суб'єктності та педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Виявлена тенденція корелює із сучасними міжнародними дослідженнями кризи teacher agency у вищій освіті, коли професійна педагогічна діяльність дедалі рідше сприймається молодими фахівцями як автономна форма професійної самореалізації.

Отримані результати дозволяють припустити, що визнання магістрантами значущості здатності передавати знання іншим людям може розглядатися як важлива передумова формування позитивного ставлення до педагогічної діяльності та подальшого розвитку педагогічної компетентності. Цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності у процесі магістерської підготовки здатний сприяти актуалізації педагогічного потенціалу майбутніх психологів, розширенню їхніх професійних перспектив та формуванню усвідомленої готовності до викладацької діяльності.

Особливий інтерес становлять результати аналізу відповідей магістрантів щодо розуміння сутності поняття «педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти».

Встановлено, що у 42% респондентів переважає загальне уявлення про педагогічну компетентність, яке здебільшого зводиться до здатності здійснювати викладацьку діяльність або виконувати функції педагога. Для цієї групи характерне інтуїтивне розуміння педагогічної компетентності без достатнього усвідомлення її внутрішньої структури та системного характеру.

У 36% відповідей педагогічна компетентність визначається через окремі професійно важливі характеристики та ознаки, зокрема педагогічну обізнаність, позитивне ставлення до професії, володіння методикою викладання або прагнення до професійного самовдосконалення. Такі відповіді демонструють більш високий рівень розуміння феномену, однак педагогічна компетентність продовжує сприйматися переважно як сукупність окремих якостей чи характеристик.

Лише 18% магістрантів продемонстрували наближене до сучасного наукового дискурсу розуміння педагогічної компетентності як інтегративного особистісно-професійного утворення, що поєднує знання, уміння, досвід, особистісні якості, професійні цінності та готовність до вирішення складних професійно-педагогічних завдань. В окремих відповідях простежувалися елементи розуміння педагогічної компетентності як ціннісного ставлення до професії та механізму професійного саморозвитку.

Водночас 4% респондентів взагалі не пов'язували зміст поняття з педагогічною діяльністю, зосереджуючи увагу на інших напрямках професійної діяльності психолога (рис. 3.3.).

Загалом результати дослідження свідчать про переважання у магістрантів фрагментарного та переважно функціонального розуміння педагогічної компетентності. Для більшості респондентів вона асоціюється із виконанням окремих педагогічних функцій або наявністю певних професійних якостей, тоді як її розуміння як відкритої інтегративної системи професійної діяльності, професійної суб'єктності та механізму відтворення професійно компетентного освітнього середовища залишається недостатньо сформованим.

Отримані результати відображають одну з ключових проблем сучасної магістерської підготовки майбутніх викладачів психології: педагогічна компетентність визнається важливою складовою професійної діяльності, однак її цілісне концептуальне осмислення та усвідомлення її ролі у структурі професіоналізму майбутнього викладача психології ще не набули достатнього розвитку.

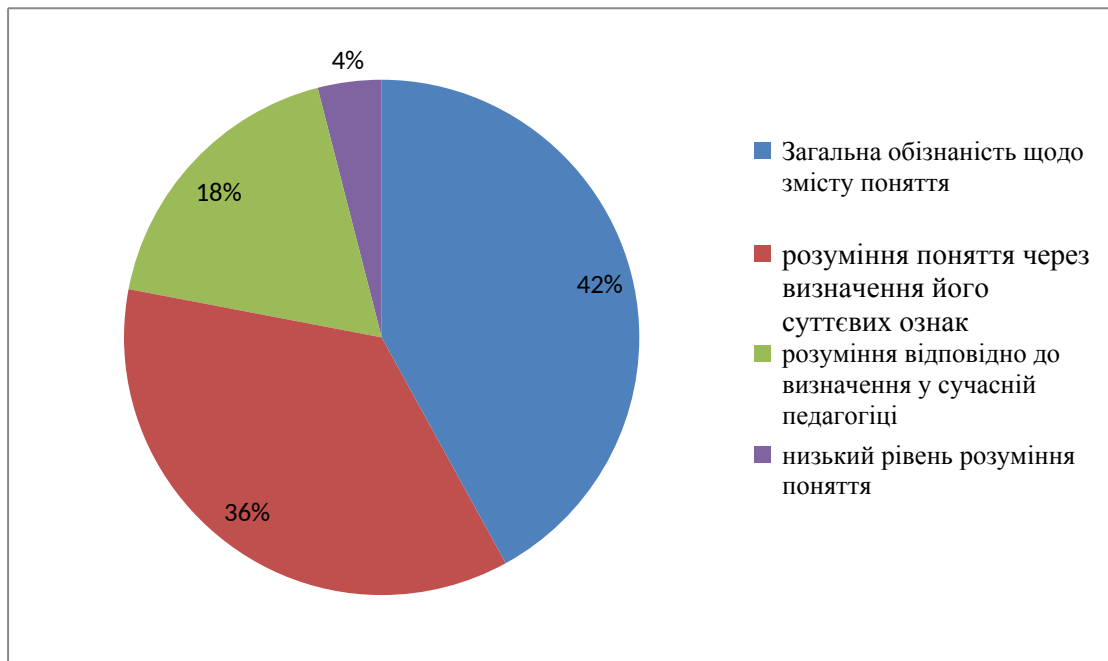


Рис. 3.3. Розподіл відповідей щодо розуміння поняття «педагогічна компетентність викладача психології» магістрантами

Джерело: складено автором самостійно.

Отримані результати свідчать про наявність розриву між загальним усвідомленням значущості педагогічної компетентності та рівнем її концептуального осмислення майбутніми викладачами психології. Це підтверджує необхідність спеціально організованого процесу розвитку педагогічної компетентності у магістратурі, спрямованого не лише на формування окремих педагогічних умінь, а й на становлення професійної суб'єктності, педагогічного мислення та готовності до відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Результати дослідження засвідчили, що педагогічна компетентність визнається магістрантами важливою складовою професійної діяльності викладача психології, однак її розуміння у більшості випадків залишається переважно функціональним і фрагментарним. Це свідчить про наявність суперечності між усвідомленням значущості педагогічної компетентності та рівнем її теоретичного осмислення, що потребує цілеспрямованого педагогічного впливу в умовах магістерської підготовки.

Аналіз отриманих відповідей показав, що лише 18% магістрантів продемонстрували розуміння педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти на рівні сучасного наукового дискурсу, розглядаючи її як інтегративне професійно-особистісне утворення, що поєднує знання, уміння, досвід, цінності та особистісні якості, необхідні для ефективного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Водночас 36% респондентів достатньо добре орієнтуються у змісті цього поняття, однак характеризують його переважно через перелік окремих суттєвих ознак, професійних якостей або функцій викладача. Ще 42% магістрантів продемонстрували загальне розуміння значущості педагогічної компетентності та її ролі у професійній діяльності викладача психології, проте їхні відповіді мали переважно узагальнений і недостатньо системний характер. Лише 4% опитаних не змогли дати відповіді, які розкривають сутність досліджуваного поняття.

Отримані результати свідчать про достатній рівень загальної обізнаності більшості магістрантів щодо значущості педагогічної компетентності у професійній діяльності викладача психології. Водночас рівень її концептуального осмислення залишається недостатньо сформованим. Для переважної частини респондентів педагогічна компетентність асоціюється насамперед із виконанням окремих педагогічних функцій або наявністю певних професійно важливих якостей, тоді як її розуміння як відкритої інтегративної багаторівневої системи професійної діяльності та складової професійної суб'єктності майбутнього викладача психології зустрічається значно рідше.

Виявлена тенденція відображає одну із системних особливостей сучасної магістерської підготовки психологів: педагогічна компетентність визнається важливою складовою професійної діяльності, проте її цілісне теоретичне осмислення та усвідомлення її ролі у структурі професіоналізму майбутнього викладача психології ще не набули достатнього розвитку. Це актуалізує необхідність створення спеціально організованого освітнього середовища, спрямованого на розвиток педагогічної компетентності, професійної суб'єктності та педагогічного мислення майбутніх викладачів психології.

Особливий інтерес становлять відповіді магістрантів на запитання щодо необхідності цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності під час навчання у магістратурі. Більшість респондентів (83%) вважають, що розвиток педагогічної компетентності має бути обов'язковою складовою підготовки всіх майбутніх магістрів психології незалежно від їхніх подальших професійних планів. Ще 15% опитаних підтримують розвиток педагогічної компетентності лише для тих здобувачів освіти, які планують займатися викладацькою діяльністю, тоді як лише 2% респондентів не вбачають у цьому необхідності.

Отримані результати є показовими, оскільки демонструють певну невідповідність між відносно невисокою орієнтацією магістрантів на майбутню викладацьку діяльність та високим рівнем усвідомлення значущості педагогічної компетентності для професійної підготовки психолога. Це дозволяє говорити про наявність значного потенціалу для розвитку педагогічної складової магістерської освіти та підтверджує суспільний і професійний запит на посилення педагогічної підготовки майбутніх психологів в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Наступне запитання було спрямоване на виявлення уявлень магістрантів щодо структури педагогічної компетентності викладача психології та визначення тих складових, які вони вважають найбільш значущими для успішної професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз отриманих відповідей показав, що найчастіше респонденти відносили до складових педагогічної компетентності здатність встановлювати довірливі взаємини зі студентами та знаходити з ними порозуміння (82%), ґрунтовне знання навчальної дисципліни (73%), уміння зацікавлювати й мотивувати студентів до навчання (70%), володіння сучасними інформаційними технологіями (69%), організацію пізнавальної діяльності студентів (65%), здатність доступно передавати інформацію та пов'язувати навчальний матеріал із практикою (64%), стимулювання творчої активності студентів (61%), уміння використовувати власні психологічні ресурси та творчий потенціал (56%), а також застосування інноваційних методів навчання (56%). Дещо рідше респонденти називали організаційні здібності (45%), особистісні якості викладача (40%) та здатність об'єктивно оцінювати навчальні досягнення студентів (35%).

Отримані результати свідчать про те, що уявлення магістрантів про педагогічну компетентність не обмежуються лише знанням навчальної дисципліни чи володінням методикою викладання. У відповідях респондентів досить чітко простежується розуміння важливості комунікативних, мотиваційних, організаційних, цифрових та особистісно-рефлексивних характеристик професійної діяльності викладача психології.

Водночас характер відповідей дозволяє зробити висновок, що більшість магістрантів сприймає педагогічну компетентність переважно через перелік окремих якостей, умінь і функцій викладача. Значно рідше педагогічна компетентність усвідомлюється як цілісне інтегративне утворення, що забезпечує ефективну професійну діяльність, професійну суб'єктність та здатність до відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Отримані результати є показовими, оскільки демонструють наявність у магістрантів достатньо розвинених інтуїтивних уявлень щодо багатовимірності педагогічної компетентності. Разом із тим вони підтверджують необхідність цілеспрямованої педагогічної підготовки, спрямованої на формування системного розуміння педагогічної компетентності як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної системи професійної діяльності сучасного викладача психології.

Аналізуючи результати відповідей респондентів щодо того, формуванню яких складових педагогічної компетентності необхідно приділяти більше уваги під час магістерської підготовки майбутніх викладачів психології, ми отримали відповіді, які загалом корелюють із результатами попереднього запитання.

Найчастіше майбутні викладачі психології вказували на необхідність розвитку комунікативних навичок, інтелектуального та творчого потенціалу, уміння здійснювати педагогічну взаємодію, володіння сучасними методиками навчання, здатності мотивувати студентів до навчання та забезпечувати ефективну професійну комунікацію.

Отримані результати підтверджують, що уявлення магістрантів про педагогічну компетентність мають переважно багатокomпонентний характер і виходять за межі вузького розуміння педагогічної діяльності як передачі знань. Водночас більшість респондентів продовжує сприймати педагогічну компетентність через окремі професійні характеристики та функції, тоді як її розуміння як цілісної системи професійної діяльності залишається недостатньо сформованим.

Особливий інтерес становили відповіді магістрантів на запитання щодо дисциплін навчального плану, які, на їхню думку, найбільше сприяють розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Оскільки респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей, сумарний відсоток перевищує 100%. Найбільш значущими для розвитку педагогічної компетентності майбутні викладачі психології вважають такі дисципліни: «Сучасні інформаційні технології та їх використання у професійній діяльності» (73%), «Методика та практика сімейного консультування та психотерапії», «Напрями сучасної психотерапії» (68%), «Тренінг професійної компетентності» (64%), дисципліни тренінгового циклу (58%), «Психологія професійного мислення» (51%), «Психологічна допомога в кризових та екстремальних ситуаціях» (46%) та ін.

Для поглибленого аналізу отриманих результатів нами було здійснено їх узагальнення шляхом групування дисциплін за домінуючими напрямками майбутньої професійної самореалізації магістрантів.

Перший блок становлять дисципліни практико-психологічної спрямованості, орієнтовані на підготовку психолога-консультанта, психотерапевта, кризового психолога або тренера. Саме цей блок виявився найбільш значущим для більшості респондентів. Отримані результати свідчать про домінування у магістрантів професійної ідентичності практичного психолога та орієнтацію на безпосередню роботу з клієнтами, що відповідає сучасним тенденціям розвитку психологічної практики.

Другий блок утворюють дисципліни педагогічного циклу: «Тренінг професійної компетентності», «Педагогіка вищої школи», «Педагогіка та етика професійної діяльності», «Методика викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти», «Психолого-педагогічні технології у вищій освіті». Саме цей блок відображає педагогічну складову професійного становлення магістрантів та орієнтацію на викладацьку діяльність. Водночас отримані

результати демонструють певну суперечність: попри те, що лише 21% респондентів безпосередньо планують пов'язати своє професійне майбутнє з викладацькою діяльністю, значна частина магістрантів визнає важливість дисциплін педагогічного циклу для власного професійного розвитку.

Третій блок представлений дисциплінами управлінсько-організаційної спрямованості, пов'язаними з управлінням персоналом, корпоративними комунікаціями та бізнес-тренінгами. Вибір цих дисциплін свідчить про наявність у частини магістрантів професійної орієнтації на управлінську діяльність та розвиток психологічного супроводу організацій.

До четвертого блоку віднесено дисципліни загального професійного розвитку, які забезпечують формування універсальних компетентностей сучасного фахівця: цифрової готовності, професійного мислення, іншомовної комунікації, психологічної стійкості та здатності до безперервного професійного саморозвитку.

Отримані результати мають принципове значення для розуміння сучасного стану магістерської підготовки майбутніх викладачів психології. Вони свідчать, що професійне становлення магістрантів відбувається за різними професійними траєкторіями, серед яких домінують практико-психологічний, педагогічний та управлінський напрями. Це дозволяє розглядати розвиток педагогічної компетентності не як лінійний процес, однаковий для всіх здобувачів освіти, а як адаптивно-трекову систему професійного становлення, у межах якої зміст професійного розвитку визначається особливостями професійної ідентичності, професійних намірів, індивідуального досвіду та освітніх запитів магістрантів.

Таким чином, результати дослідження підтверджують доцільність розгляду магістратури як середовища професійного самоконструювання майбутнього викладача психології та актуалізують необхідність створення умов для розвитку педагогічної компетентності незалежно від домінуючої професійної траєкторії здобувача освіти.

Результати відповідей показано на рисунку 3.4. Особливу увагу привертає той факт, що перше місце серед дисциплін, які, на думку магістрантів, найбільше сприяють розвитку педагогічної компетентності, посіла дисципліна «Сучасні інформаційні технології та їх використання у професійній діяльності» (73%). Цей результат відображає усвідомлення магістрантами зростаючої ролі цифрових технологій у професійній діяльності сучасного психолога та викладача закладу вищої освіти. Фактично респонденти пов'язують розвиток педагогічної компетентності із здатністю ефективно функціонувати в умовах цифрової трансформації освіти, використовувати сучасні цифрові ресурси, організовувати навчальну взаємодію в електронному середовищі та забезпечувати безперервність освітнього процесу.

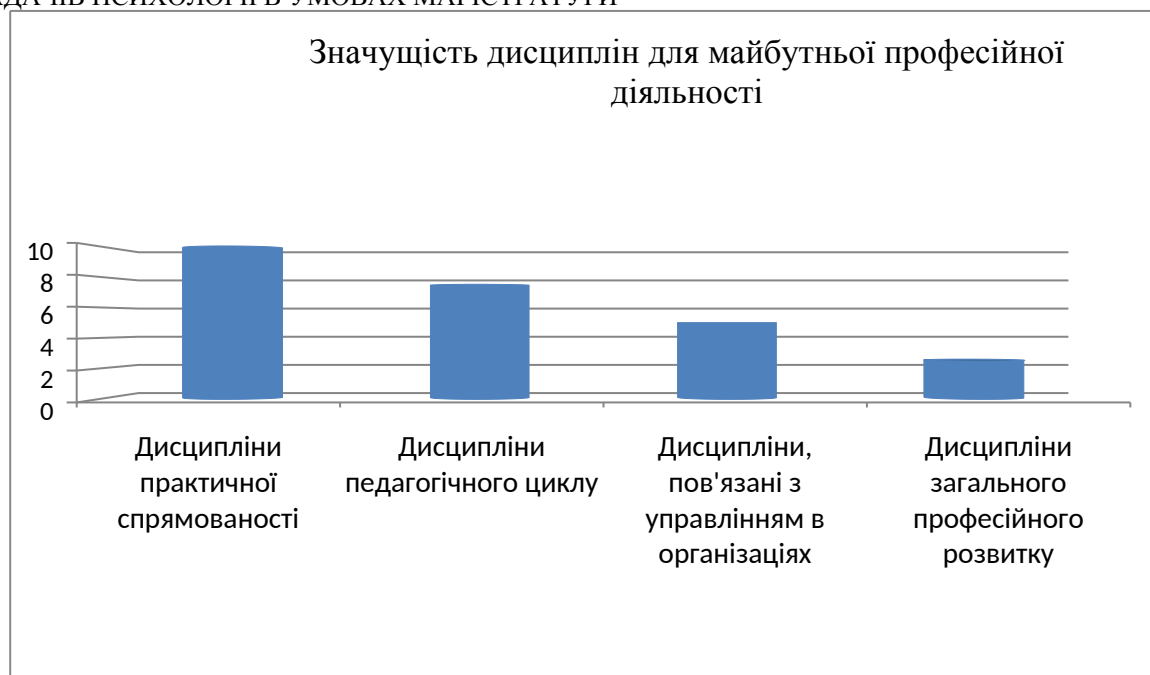


Рис. 3.4. Розподіл дисциплін за рівнем значущості для розвитку педагогічної компетентності (за оцінкою магістрантів)

Джерело: складено автором самостійно.

Такі результати значною мірою обумовлені масштабними змінами, що відбулися у системі вищої освіти під впливом пандемії COVID-19, а згодом і воєнних викликів, які суттєво посилили значення цифрової складової професійної діяльності викладача. Отримані дані дозволяють констатувати формування у магістрантів уявлення про цифрову компетентність як важливий складник сучасної педагогічної компетентності викладача психології.

Друге місце за значущістю посіли дисципліни «Методика та практика сімейного консультування та психотерапії» та «Напрями сучасної психотерапії» (68%). Такий результат свідчить про високий рівень орієнтації магістрантів на практико-психологічну діяльність та усвідомлення необхідності ґрунтовної фахової підготовки як передумови успішної педагогічної діяльності. Фактично респонденти пов'язують педагогічну компетентність із глибиною професійної психологічної підготовки, що підтверджує нерозривний зв'язок між предметною та педагогічною складовими професіоналізму викладача психології.

Високі позиції також посіли дисципліни, пов'язані з тренінговою підготовкою: «Тренінг професійної компетентності» (64%), «Теорія та технологія проєктування тренінгів різного типу», «Технології психологічного тренінгу», «Методологія проведення тренінгів», «Інноваційні тренінгові технології» (58%). Отримані результати демонструють значущість інтерактивних форм професійної діяльності у сприйнятті магістрантів та підтверджують важливість розвитку методичної, комунікативної та організаційної складових педагогічної компетентності.

Водночас аналіз відповідей виявив показову тенденцію. Дисципліни безпосередньо педагогічного спрямування отримали суттєво нижчі показники значущості: «Методика викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти та педагогічна майстерність» - 32%, «Педагогіка вищої школи» - 21%, «Психологія професійного вигорання і професійних деформацій» - 12%, «Педагогіка та етика професійної діяльності у закладах вищої освіти» - 12%, «Психолого-педагогічні технології у вищій освіті» - 6%.

Отримані результати свідчать не стільки про заперечення значущості педагогічної підготовки, скільки про специфіку професійної ідентичності більшості магістрантів, які насамперед орієнтуються на практико-психологічну діяльність. Для значної частини респондентів педагогічна компетентність асоціюється переважно з фаховою психологічною підготовкою, цифровою грамотністю та здатністю здійснювати професійну комунікацію, тоді як власне педагогічна складова професійної діяльності залишається менш усвідомленою.

Виявлена тенденція може свідчити про існування певного розриву між усвідомленням ролі педагогічної компетентності та розумінням умов її розвитку у процесі магістерської підготовки. Водночас вона опосередковано вказує на необхідність посилення педагогічної складової освітнього середовища магістратури, ширшого використання практикоорієнтованих педагогічних технологій, розвитку педагогічної практики та створення умов для формування професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Отримані результати підтверджують одну з провідних ідей нашого дослідження: розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не може зводитися до засвоєння окремих педагогічних дисциплін, а потребує створення цілісного професійно компетентного освітнього середовища, у якому інтегруються предметна підготовка, педагогічний досвід, цифрова діяльність, професійна взаємодія, рефлексія та індивідуальна траєкторія професійного становлення магістранта.

На запитання щодо того, які дисципліни доцільно було б додати до навчального плану підготовки майбутніх магістрів психології з метою розвитку педагогічної компетентності, було отримано широкий спектр відповідей, які дозволили не лише визначити освітні запити магістрантів, але й виявити особливості їх професійної спрямованості та бачення власних траєкторій професійного розвитку. Оскільки респонденти могли обирати декілька варіантів відповідей, сумарний відсоток перевищує 100%.

Серед дисциплін психологічного циклу найбільшу підтримку отримали «Основи психотерапії» (67%), «Психологічне консультування» (52%), «Основи коучингу» (51%), «Психологія прийняття управлінських рішень» (37%), «Психологія спілкування» (21%), «Психологія реклами» (19%), «Психологія стресу» (17%), «Педагогічна психологія» (17%) та «Психологія творчості» (15%).

Серед дисциплін педагогічного циклу найбільш затребуваними виявилися «Методика викладання психології» (81%), «Основи педагогічної майстерності» (64%), «Сучасні педагогічні технології в освіті» та «Технології освітнього тренінгу» (59%), «Інформаційні технології в освіті» (42%), «Педагогіка співтворчості» (30%), «Основи педагогічного професіоналізму викладача психології» (21%).

Аналіз відповідей дозволяє зробити висновок, що вибір магістрантів значною мірою відображає особливості їхньої професійної ідентичності та бачення власного професійного майбутнього. Так, дисципліни «Основи психотерапії» та «Психологічне консультування» переважно обирали респонденти, які пов'язують своє майбутнє з практичною психологією та психологічним консультуванням. Особливо часто такі відповіді зустрічалися серед магістрантів, які вступили на навчання після здобуття неpsychологічної базової освіти та розглядають магістратуру як можливість професійної переорієнтації та входження у сферу психологічної практики.

Група дисциплін, пов'язаних із коучингом, управлінською психологією, психологією спілкування та психологією реклами, свідчить про наявність у частини респондентів орієнтації на організаційно-управлінський та бізнес-психологічний напрям професійної діяльності. Це підтверджує тенденцію до розширення професійних ролей сучасного психолога та виходу за межі традиційної консультативної практики.

Водночас дисципліни «Педагогічна психологія» та «Психологія творчості» значно частіше називали респонденти, які прямо пов'язують своє професійне майбутнє з викладацькою діяльністю. Для цієї категорії магістрантів характерне усвідомлення необхідності поєднання психологічної та педагогічної складових професійної підготовки, що можна розглядати як прояв сформованої або такої, що формується, професійної ідентичності майбутнього викладача психології.

Особливу увагу привертають результати аналізу дисциплін педагогічного циклу. Найбільш затребуваними виявилися саме ті дисципліни, які безпосередньо пов'язані з оволодінням технологіями викладання психологічних дисциплін, педагогічною майстерністю та сучасними освітніми технологіями. Це свідчить про наявність у магістрантів запиту не лише на поглиблення психологічної підготовки, а й на формування практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах сучасної вищої освіти.

Особливо показовим є високий рейтинг дисциплін «Сучасні педагогічні технології в освіті», «Технології освітнього тренінгу» та «Інформаційні технології в освіті». Отримані результати відображають усвідомлення магістрантами необхідності здійснювати професійну діяльність в умовах цифровізації освітнього простору, розвитку змішаного та дистанційного

навчання, поширення цифрових платформ, а також зростання ролі цифрової суб'єктності викладача у сучасному освітньому середовищі.

Отримані результати дозволяють зробити більш широкий висновок. Вони свідчать, що професійне становлення майбутніх викладачів психології в магістратурі має виражений адаптивно-трековий характер. Майбутні викладачі психології орієнтуються на різні професійні траєкторії - практико-психологічну, педагогічну, управлінську, дослідницьку або змішану. Відповідно розвиток педагогічної компетентності не може розглядатися як універсальний та однаковий для всіх процес, а потребує врахування особливостей професійної ідентичності, професійних намірів, освітніх потреб та індивідуальних траєкторій професійного розвитку здобувачів освіти.

Отримані результати також дозволяють констатувати існування певного розриву між сучасними освітніми запитами магістрантів та традиційною структурою магістерської підготовки. Це актуалізує необхідність оновлення змісту магістерських програм у напрямі посилення педагогічної складової, розвитку цифрової педагогіки, формування професійної суб'єктності майбутнього викладача психології та створення освітнього середовища, здатного забезпечувати відтворення педагогічної компетентності через педагогічну компетентність.

Враховуючи результати відповідей на попередні запитання, ми дійшли висновку, що більшість магістрантів демонструє достатній рівень загальної обізнаності щодо поняття педагогічної компетентності викладача психології, усвідомлює її значення у структурі професіоналізму викладача, а також здатна визначати її найбільш значущі складові та освітні чинники, які сприяють її розвитку. Це дало підстави перейти до наступного етапу дослідження та запропонувати магістрантам оцінити рівень педагогічної компетентності викладачів, які здійснювали їх професійну підготовку.

Для цього було використано десятибальну шкалу оцінювання, де 0 балів означало відсутність проявів педагогічної компетентності, а 10 балів - її високий рівень розвитку. З метою дотримання етичних принципів дослідження респондентам було запропоновано не зазначати прізвища викладачів, а використовувати умовні позначення у вигляді великих літер алфавіту.

Аналіз результатів анонімного оцінювання дозволив виділити чотири групи викладачів залежно від отриманих оцінок. До першої групи увійшли викладачі, педагогічну компетентність яких майбутні викладачі психології оцінили на високому рівні (9–10 балів) - 26%. Другу групу склали викладачі з рівнем педагогічної компетентності вище середнього (7–8 балів) - 38%. До третьої групи увійшли викладачі із середнім рівнем оцінювання (5–6 балів) - 28%. Четверту групу становили викладачі, рівень педагогічної компетентності

яких було оцінено нижче середнього (3–4 бали) - 8%. Оцінок нижче трьох балів у дослідженні не зафіксовано.

Отримані результати свідчать про переважно позитивне сприйняття магістрантами педагогічної діяльності викладачів, які забезпечують їх професійну підготовку. Загалом 64% викладачів були віднесені респондентами до груп із високим та вище середнього рівнями педагогічної компетентності, що дозволяє говорити про наявність сприятливого освітнього середовища для професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Особливої уваги заслуговує той факт, що оцінювання здійснювалося здобувачами освіти, які безпосередньо перебувають у процесі професійної взаємодії з викладачами. У цьому контексті отримані результати відображають не лише суб'єктивне сприйняття педагогічної майстерності окремих викладачів, а й особливості освітнього середовища магістратури загалом. Відповідно до логіки нашого дослідження це дає підстави розглядати педагогічну компетентність викладача як один із чинників формування професійних уявлень магістрантів про майбутню педагогічну діяльність.

Разом із тим ми усвідомлювали суб'єктивний характер таких оцінок, тому не розглядали їх як самодостатній показник рівня педагогічної компетентності викладачів. Отримані результати аналізувалися нами у комплексі з даними подальшого опитування викладачів магістратури та іншими емпіричними матеріалами дослідження.

Результати цього етапу опосередковано підтверджують одну з провідних ідей дослідження: педагогічна компетентність викладача проявляється не лише в індивідуальних професійних характеристиках, а й у його здатності створювати освітнє середовище, яке сприяє професійному становленню, розвитку професійної суб'єктності та формуванню педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Наступне запитання було спрямоване на з'ясування того, чи відбувається, на думку магістрантів, цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі їх навчання в магістратурі. З метою мінімізації неоднозначності інтерпретації респондентам було запропоновано три варіанти відповідей: «так», «лише у процесі вивчення дисциплін педагогічного спрямування» та «ні».

Аналіз отриманих відповідей показав, що лише 26% магістрантів вважають, що розвиток педагогічної компетентності здійснюється цілеспрямовано в межах усього освітнього процесу. Ще 31% респондентів пов'язують розвиток педагогічної компетентності виключно з вивченням дисциплін педагогічного спрямування. Водночас найбільша частка опитаних - 43% - переконана, що цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності під час навчання у магістратурі не здійснюється.

Отримані результати свідчать про відсутність у майбутніх викладачів психології єдиного бачення особливостей та умов розвитку педагогічної компетентності у процесі магістерської підготовки. Сам факт суттєвого розподілу відповідей між усіма трьома варіантами свідчить про неоднорідність досвіду магістрантів та різне сприйняття ними педагогічної складової освітнього процесу. З метою уточнення причин такої варіативності нами було проаналізовано відповіді магістрантів окремих закладів вищої освіти. Проте навіть у межах одних і тих самих освітніх програм респонденти демонстрували різні оцінки, що не дозволило виявити чіткої залежності між типом закладу освіти та характером відповідей.

Отримані результати можуть свідчити про недостатній рівень системності та усвідомленості процесу розвитку педагогічної компетентності у сучасній магістерській підготовці психологів. Значна частина магістрантів сприймає розвиток педагогічної компетентності як результат вивчення окремих педагогічних дисциплін, а не як наскрізний процес професійного становлення, що охоплює всі складові освітнього середовища.

Виявлена тенденція має принципове значення для нашого дослідження. Вона підтверджує необхідність переходу від локального формування окремих педагогічних знань і вмінь до створення цілісної системи розвитку педагогічної компетентності, інтегрованої в усі компоненти магістерської підготовки. Йдеться про формування професійно компетентного освітнього середовища, у межах якого педагогічна компетентність розвивається через зміст навчання, професійну взаємодію, педагогічну практику, цифрову діяльність, професійну рефлексію та індивідуальні траєкторії професійного становлення магістрантів. Отримані результати опосередковано підтверджують одну з провідних ідей дослідження про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не може бути забезпечений виключно окремими дисциплінами педагогічного циклу. Його ефективність визначається системністю освітнього впливу та здатністю освітнього середовища створювати умови для формування професійної суб'єктності, педагогічного мислення та готовності до майбутньої викладацької діяльності.

Наступне запитання було спрямоване на виявлення форм і методів, які, на думку магістрантів, найбільшою мірою сприяють розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Респондентам було запропоновано визначити ті види освітньої діяльності, які вони вважають найбільш ефективними для власного професійного становлення як майбутніх викладачів.

Аналіз відповідей показав такі результати: вивчення дисциплін педагогічного спрямування обрали 94% респондентів, педагогічну практику - 78%, участь у тренінгах особистісного розвитку - 68%, індивідуальні бесіди з

викладачами - 60%, участь у проведенні навчальних занять - 56%, підготовку проєктів педагогічної тематики - 43%, відвідування закладів освіти - 31%, ознайомлення з педагогічною літературою - 26%.

Відповіді магістрантів виявилися достатньо подібними, що дозволило здійснити їх змістове узагальнення та виокремити найбільш значущі напрями розвитку педагогічної компетентності. Характерно, що більшість респондентів називали від двох до чотирьох форм освітньої діяльності, які вони вважають найбільш результативними. Отримані результати свідчать про те, що майбутні викладачі психології розглядають розвиток педагогічної компетентності як процес, що поєднує декілька взаємопов'язаних складових. Передусім вони акцентують увагу на необхідності цілеспрямованого педагогічного навчання, що підтверджується найвищими показниками щодо дисциплін педагогічного спрямування та педагогічної практики. Це дає підстави стверджувати, що майбутні викладачі психології усвідомлюють значення спеціальної педагогічної підготовки для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності.

Водночас значний відсоток відповідей, пов'язаних із тренінгами особистісного розвитку, індивідуальними бесідами з викладачами та безпосередньою участю у проведенні навчальних занять, свідчить про розуміння магістрантами важливості особистісно-рефлексивного та практико-орієнтованого аспектів професійного становлення. Фактично респонденти наголошують на тому, що педагогічна компетентність формується не лише шляхом засвоєння знань, а й через професійну взаємодію, рефлексію власного досвіду, педагогічне наставництво та поступове входження у реальну професійну діяльність.

Особливо показовим є те, що значна частина магістрантів надає перевагу формам навчання, які передбачають активну участь у професійній діяльності. Це узгоджується із сучасними міжнародними підходами до професійної підготовки викладачів, відповідно до яких професійна компетентність формується переважно у процесі діяльності, професійної взаємодії та рефлексивного осмислення власного досвіду.

Результати опитування підтверджують доцільність розгляду розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як багатовимірною процесу, що охоплює когнітивний, діяльнісний, особистісно-рефлексивний, комунікативний та практико-орієнтований виміри професійного становлення.

Разом із тим привертає увагу той факт, що серед відповідей магістрантів практично не представлені такі характеристики сучасної педагогічної компетентності, як цифрова суб'єктність, професійна адаптивність, здатність діяти в умовах невизначеності, забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, розвиток професійної стійкості (resilience) та кризового педагогічного мислення. Це свідчить про переважання уявлень про педагогічну

компетентність як про традиційний комплекс знань, умінь і практичного досвіду та недостатню представленість у професійній свідомості магістрантів новітніх вимог до діяльності викладача в умовах цифрових трансформацій, воєнних викликів і зростаючої невизначеності освітнього середовища.

Отримані результати підтверджують необхідність розроблення концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, яка б поєднувала педагогічну підготовку, професійну взаємодію, рефлексивний розвиток, педагогічну практику, цифрову готовність, професійну адаптивність та формування професійної суб'єктності як взаємопов'язаних складових єдиного процесу професійного становлення.

Щодо *аналізу відповідей викладачів* на питання Анкети, то перше запитання, спрямоване на з'ясування того, які чинники викладачі вважають найважливішими для успішної діяльності викладача психології закладу вищої освіти, було отримано такі відповіді: педагогічну компетентність визначили як найбільш значущий чинник 78% респондентів, емоційну стійкість - 71%, комунікативні навички - 67%, уміння передавати знання іншим людям - 65%, наполегливість - 54%, цілеспрямованість - 51%, повагу до студентів - 23%.

Порівняння отриманих результатів із відповідями магістрантів дозволяє виявити певні відмінності у сприйнятті чинників професійної успішності викладача психології. Якщо майбутні викладачі психології частіше акцентували увагу на окремих педагогічних уміннях і особистісних характеристиках, то викладачі значно частіше визначають саме педагогічну компетентність як інтегративну основу успішної професійної діяльності.

Така відмінність пояснюється насамперед впливом професійного досвіду. У процесі реальної педагогічної діяльності викладач стикається не лише із завданнями передачі знань, а й із необхідністю постійного прийняття педагогічних рішень, організації взаємодії зі студентами, підтримання сприятливого психологічного клімату, реагування на кризові ситуації та адаптації до змін освітнього середовища. Саме тому педагогічна компетентність починає сприйматися не як окремий набір професійних умінь, а як системна характеристика професійної діяльності викладача.

Особливо показовим є високий рейтинг емоційної стійкості, яку визначили одним із провідних чинників успішної діяльності 71% опитаних викладачів. Цей результат відображає специфіку сучасної професійної діяльності викладача психології, яка здійснюється в умовах підвищеної психологічної напруги, цифрових трансформацій, соціальної нестабільності та тривалих кризових викликів. Фактично викладачі акцентують увагу на тих професійних характеристиках, які забезпечують не лише ефективність педагогічної діяльності, а й професійну стійкість та здатність підтримувати власну професійну діяльність в умовах невизначеності. Не менш значущими для викладачів є комунікативні

навички та здатність передавати знання іншим людям. Проте на відміну від магістрантів, які переважно розглядають їх як окремі професійні якості, викладачі фактично включають їх до ширшого контексту педагогічної компетентності як інтегративного професійного утворення.

Таким чином, відповіді викладачів підтверджують одну з провідних ідей нашого дослідження: педагогічна компетентність викладача психології виходить за межі традиційного розуміння як сукупності професійних знань і вмінь та постає як інтегративний характеристика професійної діяльності, професійної адаптації й відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Аналіз відповідей викладачів щодо розуміння сутності поняття «педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти» показав достатньо високий рівень концептуального усвідомлення даного феномену. Більшість респондентів (86%) визначають педагогічну компетентність як інтегративне особистісно-професійне утворення, що поєднує знання, уміння, навички, професійний досвід та особистісні якості, які забезпечують здатність ефективно вирішувати професійно-педагогічні завдання у сфері вищої освіти. Водночас 14% опитаних не змогли надати чіткого визначення цього поняття або обмежувалися окремими його характеристиками.

Порівняння отриманих результатів із відповідями магістрантів демонструє певну закономірність. Якщо більшість магістрантів переважно описували педагогічну компетентність через окремі її складові або професійні характеристики, то викладачі значно частіше розглядають її як цілісне інтегративне утворення. Така відмінність відображає вплив професійного досвіду, у процесі якого відбувається поступовий перехід від фрагментарного розуміння педагогічної діяльності до усвідомлення її системного характеру.

Особливий інтерес становлять відповіді викладачів щодо необхідності цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології. Переважна більшість респондентів (92%) вважає, що розвиток педагогічної компетентності має бути обов'язковою складовою магістерської підготовки для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх подальших професійних планів. Лише 8% викладачів висловили думку про доцільність такої підготовки лише для тих магістрантів, які планують пов'язати своє професійне майбутнє з викладацькою діяльністю.

Отримані результати мають принципове значення для обґрунтування концепції дослідження. Фактично викладачі визнають педагогічну компетентність не вузькоспеціалізованою характеристикою майбутнього викладача, а необхідною складовою професіоналізму сучасного психолога загалом. Така позиція узгоджується з сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, відповідно до яких професійна діяльність психолога дедалі частіше

передбачає виконання просвітницьких, консультативних, тренінгових, фасилітаційних, супервізійних та освітніх функцій.

Отримані результати також свідчать про поступове переосмислення ролі педагогічної компетентності у структурі професійної підготовки магістра психології. Якщо в традиційних підходах вона розглядалася переважно як додаткова характеристика викладацької діяльності, то сучасна практика дедалі більше підтверджує її значення як важливого чинника професійної суб'єктності, професійної адаптивності та ефективної професійної діяльності фахівця в умовах складного й динамічного освітнього середовища.

Таким чином, результати опитування викладачів підтверджують одну з провідних ідей нашого дослідження: педагогічна компетентність майбутнього викладача психології має розглядатися не як сукупність окремих педагогічних знань і вмінь, а як інтегративна характеристика професійної діяльності, розвиток якої повинен здійснюватися цілеспрямовано та системно протягом усього періоду магістерської підготовки.

Питання щодо складових педагогічної компетентності не викликало труднощів у викладачів. Аналіз отриманих відповідей дозволив виокремити компоненти педагогічної компетентності, які найчастіше називалися респондентами. До них належать: мотиваційний компонент (89%), комунікативні здібності (87%), науково-теоретична підготовка викладача (82%), здатність до самоаналізу та рефлексії власної діяльності (77%), практична професійна підготовка (67%), креативне мислення і творчий потенціал (45%), володіння сучасними методами навчання (42%), особистісні якості (31%) та володіння інформаційними технологіями (23%).

Порівняння результатів опитування викладачів і магістрантів дозволяє виявити принципово важливі відмінності у розумінні структури педагогічної компетентності. Якщо майбутні викладачі психології значно частіше акцентували увагу на цифрових технологіях, методичних уміннях та практичних аспектах професійної діяльності, то викладачі пріоритетними визначають мотиваційний компонент, комунікативні здібності, науково-теоретичну підготовку та рефлексію власної діяльності.

Така відмінність відображає закономірну еволюцію професійного бачення педагогічної діяльності. Для магістрантів педагогічна компетентність значною мірою асоціюється із зовнішніми інструментами професійної діяльності, тоді як для досвідчених викладачів її основу становлять внутрішні механізми професійної діяльності: мотивація, професійне мислення, рефлексія, комунікативна взаємодія та здатність до безперервного професійного розвитку.

Особливої уваги заслуговує високий рейтинг рефлексивної складової педагогічної компетентності. Те, що 77% викладачів визначили здатність до самоаналізу власної діяльності як одну з ключових характеристик професійно

компетентного викладача, свідчить про усвідомлення ними значення рефлексії як умови професійного саморозвитку, професійної адаптації та вдосконалення педагогічної практики. Отримані результати узгоджуються із сучасними міжнародними підходами до підготовки викладачів вищої школи, у яких професійна рефлексія розглядається як необхідна умова формування *teacher agency*, *reflective practitioner* та *adaptive expertise*.

Показовим є також той факт, що володіння інформаційними технологіями було названо лише 23% викладачів. На відміну від магістрантів, для яких цифрові технології виступають одним із провідних інструментів професійної діяльності, викладачі розглядають їх переважно як допоміжний засіб реалізації педагогічних цілей. Це не свідчить про недооцінювання цифрових технологій, а відображає більш цілісне бачення педагогічної компетентності, у межах якого цифрові інструменти підпорядковуються завданням професійної взаємодії, навчання та розвитку особистості здобувача освіти. Аналіз відповідей на запитання щодо компонентів педагогічної компетентності, розвитку яких необхідно приділяти більше уваги у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів психології, показав, що більшість викладачів акцентують увагу на розвитку творчого потенціалу магістрантів (74%), підвищенні рівня навчально-методичної підготовки (65%) та поглибленні предметної підготовки (54%).

Отримані результати відображають усвідомлення викладачами необхідності переходу від репродуктивних моделей професійної підготовки до моделей, орієнтованих на розвиток творчої професійної суб'єктності майбутнього викладача психології. Фактично викладачі вказують на ті складові професійного розвитку, які забезпечують здатність діяти в умовах невизначеності, генерувати нові педагогічні рішення, адаптуватися до змін освітнього середовища та здійснювати інноваційну професійну діяльність.

Отримані результати підтверджують одну з провідних ідей нашого дослідження: педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується не лише через засвоєння знань і технологій професійної діяльності, а через розвиток професійної мотивації, рефлексії, творчого потенціалу, професійного мислення та здатності до адаптивної професійної діяльності.

У міру професійного становлення відбувається зміщення акценту від інструментально-технологічного розуміння педагогічної компетентності до її усвідомлення як системи професійного мислення, професійної суб'єктності та рефлексивної професійної діяльності. Результати відповідей викладачів щодо дисциплін навчального плану, які, на їхню думку, сприяють розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології на етапі магістерської підготовки, загалом корелюють із відповідями магістрантів, оскільки стосуються дисциплін, передбачених чинними освітніми програмами. Водночас виявлено важливу відмінність: якщо майбутні викладачі психології

частіше акцентували увагу на дисциплінах психологічного та цифрового спрямування, то викладачі пріоритетного значення надають саме дисциплінам педагогічного циклу.

Найчастіше серед дисциплін, що сприяють розвитку педагогічної компетентності, викладачі називали «Методику викладання психології у вищій школі», «Педагогіку та психологію вищої школи», «Основи педагогічної майстерності». Отримані результати свідчать про усвідомлення викладачами визначальної ролі спеціальної педагогічної підготовки у формуванні готовності магістрантів до майбутньої викладацької діяльності.

Особливий інтерес становлять відповіді викладачів щодо дисциплін, які доцільно було б додатково включити до змісту магістерської підготовки. Ці відповіді дозволили виявити напрями подальшого вдосконалення системи підготовки майбутніх викладачів психології та стали одним із емпіричних підґрунть для розроблення концепції розвитку педагогічної компетентності.

Серед найбільш затребуваних дисциплін викладачі назвали: «Педагогічна компетентність викладача психології» (81%), «Технологія освітнього тренінгу» (72%), «Формування іміджу викладача у вищій школі» (66%) та інші. Аналіз запропонованих дисциплін свідчить, що викладачі пов'язують розвиток педагогічної компетентності не лише з оволодінням педагогічними знаннями, а й із формуванням професійної суб'єктності, педагогічної майстерності, здатності до професійної взаємодії, самопрезентації та професійного впливу в освітньому середовищі.

Отримані результати є показовими, оскільки фактично демонструють запит професійної спільноти на розширення педагогічної складової магістерської підготовки психологів. Вони також підтверджують висновок про недостатню представленість у сучасних освітніх програмах дисциплін, безпосередньо орієнтованих на розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

З метою додаткової верифікації отриманих результатів викладачам було запропоновано здійснити самооцінювання рівня власної педагогічної компетентності за десятибальною шкалою, де 0 балів означало відсутність педагогічної компетентності, а 10 балів - високий рівень її розвитку.

За результатами анонімного самооцінювання більшість викладачів (83%) оцінили власний рівень педагогічної компетентності як вищий за середній (7–8 балів), 7% визначили його як високий (9–10 балів), а 10% - як середній (5–6 балів).

Порівняння результатів самооцінювання викладачів із результатами оцінювання, здійсненого магістрантами, дозволило виявити таку тенденцію: у той час як лише 7% викладачів віднесли себе до групи з високим рівнем педагогічної компетентності, майбутні викладачі психології оцінили 26%

викладачів як таких, що мають високий рівень її розвитку. Водночас переважна більшість викладачів схильна оцінювати власний рівень педагогічної компетентності як вищий за середній.

Результати відповідей на це питання представлено на рисунку 3.5.

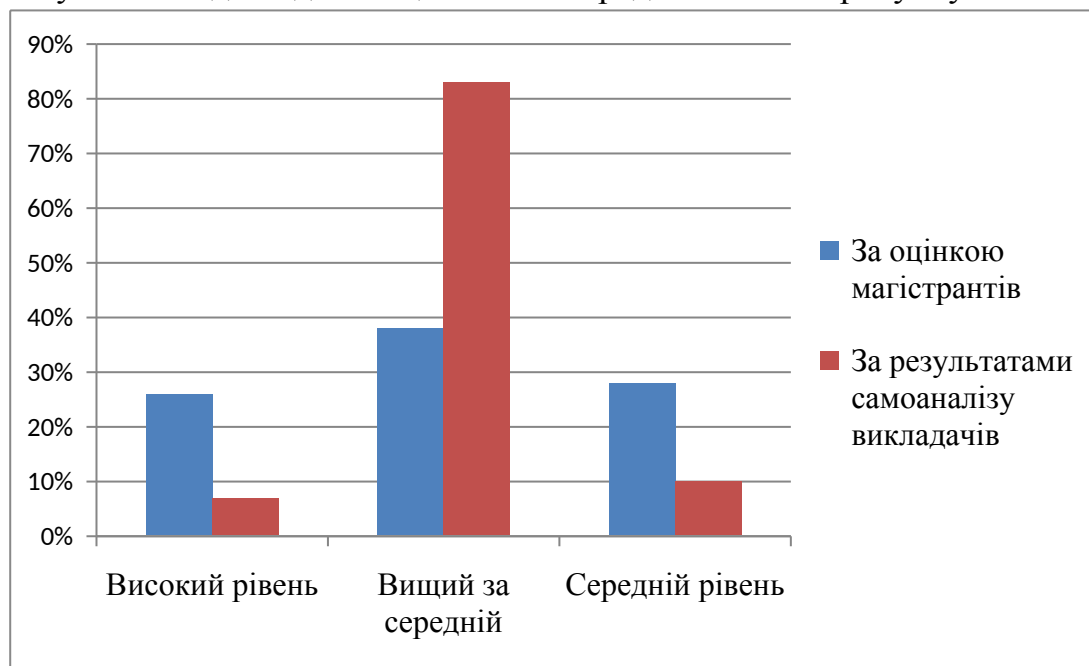


Рис. 3.5. Рівні педагогічної компетентності викладачів психології за результатами їх самооцінки та опитування магістрантів

Джерело: складено автором самостійно.

Виявлені відмінності можуть пояснюватися різними критеріями оцінювання педагогічної компетентності. Для магістрантів визначальними є безпосередні прояви педагогічної майстерності у процесі професійної взаємодії, здатність викладача мотивувати, підтримувати навчальну активність, створювати сприятливий психологічний клімат та забезпечувати ефективність освітнього процесу. Натомість викладачі під час самооцінювання можуть орієнтуватися на більш широкий спектр професійних критеріїв, включаючи власні професійні стандарти, досвід, рефлексію та усвідомлення професійних труднощів.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує сам факт близькості зовнішньої оцінки та самооцінки педагогічної компетентності. Це свідчить про достатньо високий рівень професійної рефлексії викладачів та загалом позитивне сприйняття освітнього середовища магістратури майбутніми викладачами психології. Отримані результати підтверджують одну з ключових ідей дослідження: педагогічна компетентність проявляється не лише як індивідуальна характеристика викладача, а й як чинник формування професійно компетентного освітнього середовища, у якому здійснюється професійне становлення майбутніх психологів та майбутніх викладачів психології.

На запитання щодо того, чи відбувається цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності магістрантів як майбутніх викладачів психології в освітньому процесі, було отримано такі відповіді: «так» – 62%; «тільки у процесі вивчення дисциплін педагогічного спрямування» – 26%; «ні» – 12%.

Отримані результати свідчать, що більшість викладачів (62%) вважають розвиток педагогічної компетентності магістрантів цілеспрямованим компонентом освітнього процесу. Водночас майже третина респондентів (26%) пов'язує такий розвиток виключно з вивченням окремих дисциплін педагогічного спрямування. Це дає підстави припустити, що у значної частини викладачів педагогічна компетентність і надалі розглядається переважно як результат засвоєння окремих навчальних курсів, а не як інтегральний результат функціонування всього освітнього середовища магістратури.

Особливої уваги заслуговує зіставлення відповідей викладачів із результатами опитування магістрантів. Якщо серед викладачів більшість переконана у наявності цілеспрямованого впливу на розвиток педагогічної компетентності, то серед магістрантів значно менше респондентів поділяють таку думку. Це свідчить про існування певного розриву між педагогічними намірами викладачів та їх сприйняттям здобувачами освіти. Така відмінність може бути ознакою недостатньої системності процесу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології або недостатньої представленості відповідних цілей у змісті та організації магістерської підготовки.

На запитання щодо форм і методів, які сприяють розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, викладачі надали відповіді, що загалом збігаються з позиціями магістрантів. Серед найбільш значущих чинників називалися педагогічна практика, вивчення дисциплін педагогічного спрямування, участь у тренінгах, проведення навчальних занять, професійна взаємодія з викладачами та ознайомлення з педагогічним досвідом. Подібність відповідей двох груп респондентів є важливим результатом дослідження, оскільки свідчить про наявність спільного бачення умов розвитку педагогічної компетентності. Водночас отримані результати підтверджують, що більшість зазначених форм реалізуються переважно фрагментарно та не об'єднані в цілісну систему розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Особливий інтерес становили відповіді викладачів на запитання щодо причин низької орієнтації випускників магістратури на подальшу викладацьку діяльність. Аналіз відповідей показав, що респонденти переважно пов'язують це явище із соціально-економічними чинниками: недостатнім рівнем матеріального забезпечення викладачів закладів вищої освіти, невисокою престижністю професії, обмеженими можливостями професійного кар'єрного зростання та

загальною трансформацією ринку праці. Крім того, окремі викладачі звертали увагу на індивідуально-психологічні особливості магістрантів, які, на їхню думку, не завжди відповідають вимогам успішної педагогічної діяльності. Водночас показовим є той факт, що практично жоден із респондентів не пов'язав недостатню орієнтацію випускників на викладацьку діяльність із рівнем розвитку педагогічної компетентності під час навчання у магістратурі.

Отриманий результат потребує окремого осмислення. З одного боку, він свідчить про достатньо високу оцінку викладачами власної професійної діяльності та наявної системи підготовки. З іншого боку, результати попередніх етапів дослідження засвідчили відсутність у більшості освітніх програм цілісної системи розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Таким чином, виявляється суперечність між високою оцінкою наявної практики підготовки та фактичним дефіцитом педагогічно орієнтованих компонентів магістерської освіти.

Отримані результати підтверджують необхідність переосмислення ролі магістратури як простору формування професійної суб'єктності майбутнього викладача психології. Розвиток педагогічної компетентності має розглядатися не як супутній результат окремих навчальних дисциплін, а як системоутворювальний напрям професійної підготовки, інтегрований у зміст, форми, методи та освітнє середовище магістерської підготовки загалом.

З метою вивчення сучасного стану сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології нами було здійснено аналіз змісту освітніх програм другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» у закладах вищої освіти України.

Аналіз компонентів освітніх програм чотирнадцяти закладів вищої освіти показав, що всі досліджувані програми містять окремі дисципліни педагогічного спрямування. При цьому одна педагогічно орієнтована дисципліна представлена у 30% освітніх програм, тоді як дві дисципліни такого спрямування включено до 70% програм.

Найбільш поширеними серед них є дисципліни «Методика викладання психології у вищій школі» (98%) та «Педагогіка (або Педагогіка і психологія) вищої школи» (60%). Крім того, в окремих закладах вищої освіти зустрічаються такі дисципліни, як «Психолого-педагогічні технології у закладах вищої освіти» (Херсонський державний університет), «Інформаційно-педагогічні студії» (Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди), «Педагогіка та етика професійної діяльності» (Тернопільський національний технічний університет), «Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача» (Київський національний університет імені Тараса Шевченка).

Водночас проведений аналіз дозволив виявити важливу особливість сучасної магістерської підготовки психологів. Незважаючи на наявність окремих

дисциплін педагогічного циклу, у більшості освітніх програм педагогічна компетентність майбутнього викладача психології не визначається як самостійний системоутворювальний результат професійної підготовки. Педагогічні компоненти представлені переважно фрагментарно та орієнтовані на формування окремих знань, умінь і навичок, необхідних для викладацької діяльності, тоді як розвиток педагогічної компетентності як інтегративної характеристики професійної діяльності майбутнього викладача психології спеціально не виокремлюється.

Особливого значення набуває той факт, що серед проаналізованих освітніх програм нами фактично не виявлено обов'язкових дисциплін, зміст яких був би безпосередньо спрямований на цілісний розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як складової його професіоналізму, професійної суб'єктності та готовності до праці. Винятком є окремі локальні практики. Так, у Дніпровському національному університеті імені О. Гончара серед вибірових дисциплін пропонується курс «Педагогічна компетентність викладача», який безпосередньо орієнтований на розвиток відповідного напрямку професійної підготовки магістрантів.

Аналіз вибіркової складової освітніх програм показав наявність значної кількості дисциплін педагогічного спрямування. Проте їх включення до індивідуальної освітньої траєкторії залежить від вибору здобувачів освіти. У зв'язку з цим педагогічна підготовка майбутніх викладачів психології значною мірою набуває факультативного характеру та не забезпечує гарантованого рівня розвитку педагогічної компетентності у всіх магістрантів.

Отримані результати свідчать про існування суперечності між суспільним запитом на підготовку педагогічно компетентного викладача психології та недостатньою системністю представленості педагогічної складової в сучасних магістерських освітніх програмах. Виявлена тенденція підтверджує необхідність переосмислення місця педагогічної компетентності у структурі професійної підготовки магістрів психології та створення цілісної концепції її розвитку в умовах магістратури.

Особливої актуальності ця проблема набуває в контексті реалізації Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки (2022), яка орієнтує систему вищої освіти на формування професійно мобільного, адаптивного, відповідального та здатного до безперервного професійного розвитку фахівця. Аналіз освітніх програм підготовки магістрів за спеціальністю «Психологія» показав, що педагогічна складова професійної підготовки представлена у більшості закладів вищої освіти окремими навчальними дисциплінами педагогічного спрямування. Разом з тим результати аналізу засвідчили відсутність цілісної системи розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як самостійного результату магістерської підготовки.

Особливої уваги потребує проблема неоднорідності контингенту магістрантів. Поряд зі здобувачами, які мають попередню психологічну або педагогічну освіту, до магістратури вступають особи з різним професійним досвідом та освітньою підготовкою. За таких умов розвиток педагогічної компетентності не може будуватися за єдиною лінійною моделлю та потребує врахування індивідуальних освітніх траєкторій, рівня професійної ідентичності, попереднього досвіду, професійної мотивації та готовності до педагогічної діяльності.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту показали, що, незважаючи на достатній рівень обізнаності магістрантів щодо сутності педагогічної компетентності та усвідомлення її значущості для професійної діяльності, лише незначна частина опитаних пов'язує власне професійне майбутнє з викладацькою діяльністю у закладах вищої освіти. Водночас більшість респондентів визнає важливість таких характеристик, як уміння передавати знання, комунікативна компетентність, педагогічна майстерність, професійна взаємодія та здатність до розвитку інших людей. Це свідчить про наявність потенціалу для розвитку педагогічної компетентності, який поки що не трансформується у стійку професійну орієнтацію на педагогічну діяльність.

Встановлено також, що більшість викладачів факультетів психології володіють достатньо високим рівнем педагогічної компетентності та усвідомлюють необхідність її розвитку у майбутніх магістрів психології. Проте результати опитування магістрантів і викладачів засвідчили відсутність цілісної, послідовної та спеціально організованої системи розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістратури. Отримані результати дозволяють зробити більш загальний висновок. Проблема полягає не у відсутності окремих педагогічних дисциплін або окремих елементів педагогічної підготовки. Основною проблемою є відсутність системної концепції розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Проведене дослідження підтвердило існування суперечності між суспільною потребою у педагогічно компетентному викладачеві психології, здатному ефективно діяти в умовах цифровізації, кризових викликів, професійної невизначеності та освітніх трансформацій, і відсутністю цілісного науково обґрунтованих психолого-педагогічних умов розвитку такої компетентності в процесі магістерської підготовки.

Педагогічна компетентність майбутнього викладача психології має розглядатися як форма професійної суб'єктності, умова професійної адаптації та чинник відтворення професійно компетентного й психологічно безпечного освітнього середовища. Виявлені закономірності, суперечності та проблеми стали підставою для розроблення концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі, визначення її

структури, критеріїв, педагогічних умов та адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології.

Інтерпретуючи результати констатувального етапу педагогічного експерименту, необхідно враховувати певні *обмеження* проведеного дослідження. По-перше, частина отриманих даних базується на процедурах самооцінювання, що потенційно може впливати на рівень об'єктивності результатів через дію механізмів соціальної бажаності та професійної самоідентифікації респондентів. По-друге, відповіді магістрантів і викладачів відображають їх суб'єктивне бачення змісту, структури та рівня розвитку педагогічної компетентності, що є характерним для соціально-педагогічних досліджень.

По-третє, дослідження охоплювало заклади вищої освіти, які функціонують у різних освітніх, організаційних та регіональних контекстах, що зумовлює певну варіативність умов професійної підготовки майбутніх викладачів психології. По-четверте, вибірка характеризується нерівномірним представленням окремих закладів вищої освіти та освітніх програм, що необхідно враховувати під час узагальнення результатів.

Окремим чинником виступає висока динамічність сучасних освітніх трансформацій. Цифровізація освіти, наслідки пандемії COVID-19, воєнні виклики та зміни у функціонуванні системи вищої освіти України суттєво впливають на зміст професійної підготовки викладачів і можуть змінювати характеристики педагогічної компетентності як відкритої динамічної системи професійної діяльності. Разом з тим зазначені обмеження не знижують наукової цінності отриманих результатів, оскільки виявлені тенденції мають стійкий характер, підтверджуються різними джерелами емпіричних даних та дозволяють обґрунтувати необхідність розроблення цілісної концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістерської підготовки. Отримані результати відображають стан магістерської підготовки на момент проведення дослідження та потребують подальшого переосмислення в контексті нових освітніх реалій, що сформувалися після 2020 року.

3.2. Обґрунтування структури педагогічної компетентності викладача психології вищої школи

Побудова структури педагогічної компетентності майбутнього викладача психології потребує не лише узагальнення наявних наукових підходів, а й визначення методологічних засад її системного осмислення. Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що в науковій літературі педагогічна компетентність трактується як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, професійних компетентностей або готовності до здійснення педагогічної

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ діяльності. Водночас сучасні тенденції розвитку вищої освіти, цифровізація освітнього середовища, зростання рівня професійної невизначеності та необхідність постійної адаптації до змін зумовлюють потребу у більш цілісному розумінні даного феномена.

З позицій системного підходу педагогічна компетентність являє собою цілісне утворення, елементи якого перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності. Кожен структурний компонент виконує специфічну функцію, проте його ефективне функціонування можливе лише у взаємодії з іншими компонентами. Внаслідок цього педагогічна компетентність не зводиться до механічної суми окремих складових, а набуває нових інтегративних властивостей, що забезпечують здатність майбутнього викладача психології ефективно здійснювати професійну діяльність.

Розгляд педагогічної компетентності як відкритої системи обумовлений тим, що її розвиток відбувається під постійним впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх чинників належать зміни в системі вищої освіти, розвиток цифрових технологій, трансформація професійних вимог до викладача, суспільні запити, кризові явища та міжнародні освітні тенденції. Внутрішні чинники представлені професійною мотивацією, рефлексією, особистісним досвідом, професійною ідентичністю та індивідуальною освітньою траєкторією здобувача освіти. Саме тому структура педагогічної компетентності не може розглядатися як стала або завершена конструкція, а має характеризуватися відкритістю до розвитку, оновлення та адаптації.

Динамічний характер педагогічної компетентності зумовлюється безперервністю професійного становлення викладача психології. У процесі навчання в магістратурі, подальшої професійної діяльності та професійного саморозвитку окремі компоненти педагогічної компетентності можуть посилюватися, трансформуватися або набувати нових змістових характеристик. Це особливо актуально в умовах цифровізації освіти, впровадження технологій штучного інтелекту, розвитку змішаного та дистанційного навчання, а також в умовах кризових суспільних трансформацій.

Методологічно важливим для нашого дослідження є положення про те, що системоутворювальним ядром педагогічної компетентності виступає професійна суб'єктність майбутнього викладача психології. Саме професійна суб'єктність забезпечує здатність особистості до усвідомленого професійного вибору, професійної саморегуляції, рефлексії, прийняття відповідальних рішень, професійного саморозвитку та побудови індивідуальної траєкторії професійного становлення. Виділення структурних компонентів педагогічної компетентності здійснювалося з урахуванням необхідності відобразити всі основні сфери професійної діяльності викладача психології у закладі вищої освіти. При цьому ми виходили з того, що структура має охоплювати рефлексивний, професійно-

фаховий, методичний, науково-дослідницький, інформаційно-технологічний, творчий та ціннісно-мотиваційний виміри діяльності викладача.

Критерієм відбору компонентів виступала їхня функціональна необхідність для реалізації основних видів професійної діяльності викладача психології. Кожен компонент відображає окремий аспект професійної діяльності, а їх сукупність забезпечує цілісність педагогічної компетентності як системи. Саме тому запропонована структура включає сім взаємопов'язаних компонентів, які в сукупності є необхідними та достатніми для характеристики педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Взаємодія компонентів має нелінійний характер. Зміни в одному компоненті впливають на розвиток інших, а розвиток педагогічної компетентності відбувається як результат їх постійної взаємодії. Наприклад, посилення мотиваційно-ціннісної складової стимулює професійний саморозвиток, розвиток інформаційно-технологічного компонента підвищує ефективність методичної діяльності, а розвиток творчого компонента розширює можливості професійної діяльності в умовах невизначеності [251].

Особливого значення така взаємодія набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій. Цифровізація освітнього процесу, поширення технологій штучного інтелекту, необхідність забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, досвід функціонування освіти в умовах пандемії та війни змінюють не лише умови професійної діяльності викладача психології, а й саму структуру педагогічної компетентності. За цих умов педагогічна компетентність набуває ознак адаптивної системи, здатної забезпечувати професійної діяльності, професійну стійкість та відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Педагогічна компетентність відіграє визначальну роль у процесі становлення викладача психології як суб'єкта освітньої діяльності, професійної взаємодії та управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти. Її значення виявляється не лише у здатності ефективно реалізовувати педагогічні функції, а й у спроможності забезпечувати професійно доцільні психолого-педагогічні впливи, підтримувати психологічну безпеку освітнього середовища, сприяти розвитку професійної суб'єктності студентів та забезпечувати їх професійне становлення.

Педагогічна компетентність викладача психології - це відкрита інтегративна багаторівнева динамічна характеристика професійної суб'єктності викладача психології, яка є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати адаптивність, професійну суб'єктність, підтримку психологічної безпеки та відтворення компетентного освітнього середовища в умовах сучасних освітніх трансформацій та здатності до ефективного і

рефлексивного здійснення педагогічної, науково-дослідницької, методичної, організаційної та професійно-психологічної діяльності.

Відкритість педагогічної компетентності викладача психології зумовлюється її постійною взаємодією із зовнішнім професійним середовищем, цифровими технологіями, розвитком психологічної науки, змінами суспільних запитів до професії викладача, міжнародними тенденціями розвитку вищої освіти, а також сучасними кризовими викликами. За таких умов педагогічна компетентність викладача психології набуває ознак динамічної характеристики, структура та зміст якої постійно оновлюються відповідно до нових професійних вимог.

Водночас педагогічна компетентність викладача психології функціонує на двох взаємопов'язаних рівнях - особистісному та діяльнісному. Особистісний рівень охоплює систему професійних цінностей, мотиваційних утворень, рефлексивних механізмів, творчого потенціалу, особистісних ресурсів і якостей, що забезпечують професійну суб'єктність майбутнього викладача психології. Діяльнісний рівень відображає реалізацію цих ресурсів у педагогічній, методичній, дослідницькій, інформаційно-технологічній, організаційній та професійно-психологічній діяльності.

Особливого значення в контексті нашого дослідження набуває категорія професійної суб'єктності. Ми розглядаємо професійну суб'єктність не як окремих структурний компонент педагогічної компетентності, а як її системоутворювальне ядро та інтегративний результат взаємодії всіх структурних компонентів. Саме професійна суб'єктність забезпечує здатність майбутнього викладача психології до усвідомленого професійного вибору, саморегуляції, професійної відповідальності, рефлексивного управління власним розвитком та адаптивної професійної діяльності в умовах невизначеності [471; 552; 579].

Попередній аналіз сучасних наукових підходів свідчить про відсутність єдиної позиції щодо структури педагогічної компетентності викладача психології. Різні автори пропонують значну кількість структурних компонентів, що відображають окремі аспекти професійної діяльності. Проте надмірна деталізація структури часто ускладнює її теоретичне осмислення та практичне використання, а також створює труднощі для розроблення критеріїв, показників і методик оцінювання рівня її сформованості.

У зв'язку з цим у процесі дослідження постала необхідність розроблення такої структури педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, яка б, з одного боку, забезпечувала цілісне охоплення всіх основних сфер його професійного функціонування, а з іншого - залишалася методологічно впорядкованою та придатною для подальшого емпіричного дослідження. Саме тому запропонована нами структура ґрунтується на принципах системності,

відкритості, інтегративності, професійної доцільності та відповідності сучасним освітнім трансформаціям.

Виходячи з означених методологічних положень, педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розглядається нами як така, що складається з семи компонентів, кожен з яких виконує власну функцію у забезпеченні професійного розвитку особистості, а їх сукупність забезпечує формування професійної суб'єктності, здатності до адаптації, саморозвитку та відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Таке розуміння педагогічної компетентності сформувалося не лише в результаті теоретичного аналізу наукових джерел, а й спирається на узагальнення власного досвіду науково-педагогічної діяльності автора у закладах вищої освіти впродовж двадцяти п'яти років, зокрема досвіду роботи у магістратурі, де здійснюється професійна підготовка майбутніх викладачів психології. Багаторічні педагогічні спостереження засвідчили, що успішність професійного становлення майбутнього викладача психології не визначається окремими знаннями, уміннями чи особистісними якостями. Натомість вирішальне значення має рівень сформованості цілісної системи професійної діяльності, у межах якої мотиваційно-ціннісні установки, професійно-фахова підготовка, дослідницька активність, методична готовність, цифрова компетентність, рефлексія та творчий потенціал перебувають у постійній взаємодії та взаємозумовлюють один одного.

Практика магістерської підготовки також показала, що навіть високий рівень розвитку окремих складових професійної підготовки не гарантує готовності до ефективної викладацької діяльності за відсутності їх інтеграції в єдину систему професійної суб'єктності. Саме ці положення стали основою для обґрунтування структури педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, яку розглянемо далі (рис. 3.6.): ціннісно-мотиваційний; особистісно-професійний; професійно-фаховий; науково-дослідницький; методичний; інформаційно-технологічний та творчий.



Рис. 3.6. Структура педагогічної компетентності викладача психології
Джерело: складено автором самостійно.

Проаналізуємо кожний із компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології закладів вищої освіти як складової їх професіоналізму. Зупинимося на описі виділених нами структурних компонентів педагогічної компетентності викладача психології у закладах вищої освіти.

У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) серед пріоритетних завдань визначено підвищення суспільного статусу викладача, престижу викладацької діяльності, створення умов для професійного саморозвитку, наукового пошуку, підвищення кваліфікації та впровадження інноваційних підходів у викладанні. Таким чином, на державному рівні визнається необхідність посилення внутрішньої мотивації викладачів до професійної діяльності, формування ціннісного ставлення до професії та створення умов для їх професійного зростання [567].

При визначенні **ціннісно-мотиваційного компонента** педагогічної компетентності майбутнього викладача психології ми спиралися на сучасні наукові підходи до розуміння мотиваційної сфери особистості та її ролі у професійному становленні педагога. У науковій літературі цей компонент традиційно пов'язують із системою мотивів, професійних цінностей, смислів, установок та професійних намірів особистості, які визначають її ставлення до майбутньої діяльності, готовність до професійного саморозвитку та самореалізації.

Ціннісно-мотиваційний компонент охоплює систему внутрішніх спонукань, потреб, професійних цілей та ціннісних орієнтацій, які виступають рушійною силою професійного становлення майбутнього викладача психології. Саме мотивація забезпечує активність особистості, визначає спрямованість її професійної поведінки, готовність до подолання труднощів, здатність до професійного самовдосконалення та досягнення високих результатів у педагогічній діяльності.

У контексті нашого дослідження особливого значення набуває не лише наявність окремих професійних мотивів, а їх інтеграція в цілісну систему професійних смислів. До таких смислоутворювальних мотивів належать усвідомлення соціальної значущості професії викладача психології, прагнення до професійної самореалізації, бажання здійснювати позитивний вплив на розвиток особистості студентів, готовність до постійного професійного саморозвитку, наукового пошуку та педагогічної творчості.

Важливими складовими ціннісно-мотиваційного компонента виступають також професійні цінності майбутнього викладача психології. Серед них особливе місце займають гуманістична спрямованість професійної діяльності, повага до особистості здобувача освіти, орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, академічна доброчесність, професійна відповідальність, педагогічна етика, дбайливе ставлення до людських ресурсів, а також усвідомлення цінності психічного, фізичного та соціального благополуччя всіх учасників освітнього процесу.

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти, розвитку технологій штучного інтелекту, соціальної нестабільності та кризових викликів особливого значення набуває здатність майбутнього викладача психології зберігати стійкість професійної позиції, підтримувати внутрішню мотивацію до професійної діяльності та безперервного навчання, освоювати нові професійні ролі й адаптуватися до змін освітнього середовища. Тому ціннісно-мотиваційний компонент виступає джерелом професійної активності і його розвиненість забезпечує адаптивність майбутнього викладача психології.

Особливу увагу в структурі даного компонента ми приділяємо цінності здоров'язбереження. Для майбутнього викладача психології вона проявляється у

готовності до підтримання власного психічного, фізичного, соціального та професійного благополуччя, здатності до профілактики професійного вигорання, відповідального ставлення до власних ресурсів та ресурсів інших людей. Водночас важливим є формування готовності сприяти розвитку культури здоров'язбереження серед студентів та підтримувати психологічно безпечне освітнє середовище.

На основі узагальнення власного двадцятип'ятирічного досвіду науково-педагогічної діяльності, зокрема досвіду роботи в магістратурі з підготовки майбутніх викладачів психології, можемо констатувати, що саме недостатня сформованість ціннісно-мотиваційної основи професійної діяльності часто стає причиною відмови випускників від подальшої викладацької кар'єри навіть за наявності достатнього рівня професійно-фахової підготовки. Це дає підстави розглядати ціннісно-мотиваційний компонент як одну з базових передумов формування професійної суб'єктності майбутнього викладача психології та його готовності до професійної діяльності в системі вищої освіти.

Таким чином, ціннісно-мотиваційний компонент відображає:

а) вмотивоване ставлення до професії викладача психології як соціально значущої професії, усвідомлення її цінності та суспільної місії, прагнення до професійного саморозвитку, самореалізації та безперервного професійного вдосконалення;

б) сформовану систему професійних цінностей, професійних смислів і професійної відповідальності, усвідомлення себе як активного суб'єкта майбутньої професійної діяльності та носія професійної культури;

в) стійку внутрішню спрямованість на виконання професійно-педагогічних функцій, готовність до педагогічної взаємодії, позитивне ставлення до себе як майбутнього викладача психології, наявність смислоутворювальних мотивів професійної діяльності, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктні відносини зі студентами, цінність здоров'язбереження, психологічної безпеки та професійного благополуччя учасників освітнього процесу.

Отже, ціннісно-мотиваційний компонент виконує системоутворювальну функцію у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, забезпечуючи внутрішню детермінацію його професійного розвитку, формування професійної суб'єктності, готовності до безперервного самовдосконалення та відповідального здійснення педагогічної діяльності.

Особистісно-професійний компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології займає особливе місце у структурі педагогічної компетентності, оскільки забезпечує формування професійної суб'єктності, професійної адаптивності та внутрішніх механізмів професійної діяльності. Якщо ціннісно-мотиваційний компонент визначає спрямованість професійного розвитку майбутнього викладача психології, то особистісно-

професійний компонент забезпечує його здатність реалізовувати цю спрямованість у професійній діяльності через систему особистісних якостей, професійних установок, способів взаємодії та саморегуляції.

У межах концепції даний компонент розглядається як структурний елемент педагогічної компетентності, що забезпечує перехід від професійної підготовленості до професійної суб'єктності майбутнього викладача психології. Саме через нього відбувається інтеграція особистісних ресурсів, професійного досвіду, рефлексії, комунікативних стратегій та здатності до професійного саморозвитку в єдину систему професійної діяльності.

Особистісно-професійний компонент, на наш погляд, має бути представлений сукупністю особистісних якостей і професійно значущих характеристик майбутнього магістра психології, які визначають його готовність до ефективної педагогічної діяльності, професійної взаємодії, професійної адаптації та безперервного професійного розвитку. Йдеться не лише про характеристики майбутнього викладача психології як фахівця, а й про його здатність залишатися професійно гнучким в умовах змін освітнього, професійного та соціального середовища, зберігати власну професійну ідентичність, конструктивно розв'язувати конфлікти та підтримувати продуктивну взаємодію з усіма учасниками освітнього процесу.

Щодо визначення особистісно-професійного компонента педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти, то ми спираємося на ідеї, відповідно до яких особистісна компетентність розглядається як здатність виробляти власні підходи до вдосконалення знань, умінь, навичок і професійного досвіду, обґрунтовувати нові ідеї щодо розвитку освітнього процесу, планувати власну професійну діяльність та самостійно приймати професійні рішення [205].

На думку Н. Мачинської, особистісно-професійний компонент відображає усвідомлення майбутнім викладачем психології значущості педагогічної діяльності, сформованість етичних норм професійної поведінки, адаптивність, комунікабельність, професійну відповідальність та орієнтацію на досягнення високої якості навчання студентів. Зазначені характеристики виступають важливими передумовами професійного становлення майбутнього викладача закладу вищої освіти [338; 339].

У контексті нашого дослідження особистісно-професійний компонент розглядається як інтеграція особистісних якостей викладача, що забезпечують його свідоме ставлення до власного професійного призначення, здатність до професійної самореалізації та здійснення педагогічної діяльності відповідно до морально-етичних норм, професійних цінностей та принципів академічної культури. Саме тому структура даного компонента охоплює рефлексивність, емпатійність, комунікативність, адаптивність, самоефективність, психологічну

стійкість та здатність до продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами.

Особливе значення для професійної діяльності викладача психології має здатність до продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Педагогічне спілкування має бути особистісно орієнтованим, діалогічним та здійснюватися на суб'єкт-суб'єктному рівні. Важливими умовами його ефективності є професійне володіння комунікативною поведінкою, здатність долати комунікативні бар'єри, враховувати індивідуальні особливості студентів та будувати взаємодію на засадах партнерства і взаємоповаги [361; 458].

Науковці наголошують, що педагогічне спілкування є складним багаторівневим процесом встановлення і розвитку контактів між учасниками освітнього процесу, який забезпечує обмін інформацією, спільне вироблення стратегій взаємодії, взаєморозуміння та формування сприятливого психологічного клімату. Через педагогічне спілкування відбувається не лише передавання знань, а й трансляція цінностей, професійної культури та моделей професійної поведінки.

Узагальнюючи наведені положення, можемо стверджувати, що продуктивна суб'єкт-суб'єктна взаємодія виступає не окремою професійною навичкою, а способом реалізації особистісно-професійного потенціалу викладача психології у процесі педагогічної діяльності та важливою умовою формування професійної суб'єктності здобувачів освіти.

Важливою складовою особистісно-професійного компонента є рефлексивність. В основу виділення цієї складової покладено розуміння рефлексії як професійної якості особистості, що забезпечує здатність до аналізу власної діяльності, оцінювання її результатів, усвідомлення професійних труднощів і пошуку шляхів їх подолання. Саме рефлексія забезпечує розвиток і саморозвиток майбутнього викладача психології, сприяє творчому підходу до професійної діяльності та підвищує її ефективність.

Здатність до рефлексії проявляється у сформованих навичках саморегуляції, прагненні до професійного зростання, готовності до навчання впродовж життя, відкритості до нових знань і досвіду, а також у здатності усвідомлено приймати професійні рішення та нести відповідальність за їх наслідки. У цьому контексті заслуговує на увагу поняття рефлексивної компетентності, яка розглядається як професійна якість особистості, що забезпечує ефективне здійснення рефлексивних процесів і сприяє досягненню високих результатів професійної діяльності.

Розвинена рефлексивність безпосередньо пов'язана із професійною самореалізацією майбутнього викладача психології. Погоджуємося з позицією дослідників, які наголошують, що професійна підготовка майбутнього психолога може бути результативною лише за умови розвитку його особистості та

створення умов для її самореалізації. Водночас здатність до самореалізації здобувачів освіти значною мірою визначається рівнем особистісної та професійної зрілості самого викладача [Валяш М. (2023); Синишина В. (2021); Магдисюк, Д. (2024)].

У сучасних міжнародних дослідженнях особистісно-професійний розвиток викладача дедалі частіше пов'язується з концепціями *teacher agency*, *adaptive expertise*, *resilience* та *self-regulated professional development*, які відображають здатність педагога діяти проактивно, адаптуватися до змін, підтримувати професійну ефективність в умовах невизначеності та самостійно управляти власним професійним розвитком [Freires, T., Oliveira, A., Pinto, D., & Torres, A. C. (2026); Abdurasulovna, U. B. (2025); Vindigni, G. (2023.; Rodriguez-Gomez, D., Muñoz-Moreno, J. L., & Ion, G. (2024); Avidov-Ungar, O. (2025)].

В умовах цифровізації освіти особистісно-професійний компонент також охоплює готовність до конструктивної цифрової взаємодії, дотримання принципів цифрової етики, підтримання психологічної стійкості в умовах інформаційного перевантаження та використання цифрових технологій як інструменту професійного саморозвитку.

Важливим проявом особистісно-професійного компонента виступають комунікативні та організаторські якості особистості. Вони проявляються у здатності ефективно взаємодіяти з людьми, розуміти їх психологічні особливості, підтримувати конструктивні міжособистісні відносини, здійснювати педагогічний вплив, організовувати спільну діяльність та забезпечувати продуктивне функціонування академічної групи. У сучасних умовах ці якості дедалі більше проявляються через педагогічне лідерство, фасилітацію групової взаємодії, командну роботу та підтримку професійного розвитку здобувачів освіти.

Таким чином, особистісно-професійний компонент відображає:

а) сформованість комунікативних та організаторських якостей особистості майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності до ефективної взаємодії, педагогічного лідерства, фасилітації освітнього процесу та підтримки професійного розвитку студентів;

б) рефлексивність як професійну якість особистості, що забезпечує здатність до самопізнання, самоаналізу, професійного саморозвитку, саморегуляції та творчого вдосконалення професійної діяльності;

в) самоефективність як усвідомлену впевненість у власній здатності організовувати та здійснювати професійну діяльність, досягати поставлених цілей, конструктивно діяти в умовах невизначеності та приймати відповідальні професійні рішення;

г) адаптивність і психологічну стійкість як здатність до ефективної професійної діяльності в умовах цифрових, соціальних та освітніх трансформацій;

д) готовність майбутнього викладача психології до безперервного професійного розвитку, професійної адаптації, самопроєктування індивідуальної траєкторії професійного становлення та ефективної професійної діяльності в умовах освітніх трансформацій.

Отже, розвиненість особистісно-професійного компонента забезпечує внутрішні механізми професійної діяльності майбутнього викладача психології та створює передумови для формування його професійної суб'єктності, адаптивності, психологічної стійкості, здатності до професійної взаємодії, саморозвитку та ефективного виконання педагогічних функцій в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Професійно-фаховий компонент займає особливе місце у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, оскільки безпосередньо відображає рівень його професійної експертності у галузі психології та здатність використовувати класичні та сучасні психологічні знання для вирішення освітніх, професійних і соціально-психологічних завдань в умовах сучасних реалій. Саме цей компонент забезпечує змістове підґрунтя професійної діяльності викладача психології та виступає важливою передумовою формування його професійної суб'єктності, професійної автономності та здатності до прийняття відповідальних професійних рішень.

При визначенні змісту професійно-фахового компонента ми виходимо з того, що поняття «фаховий» у структурі педагогічної компетентності відображає не лише наявність відповідної освіти або кваліфікації, а насамперед рівень професійної експертності, професійного судження, здатності інтегрувати сучасні наукові знання у практику професійної діяльності та забезпечувати якісне виконання професійних функцій викладача психології [48].

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) одним із провідних завдань визначено забезпечення випереджувального розвитку педагогічної освіти, що передбачає постійне оновлення професійних знань педагогічних працівників, їх здатність опановувати новітні освітні технології та забезпечувати доступ здобувачів освіти до сучасних наукових досягнень. У цьому контексті професійно-фаховий компонент педагогічної компетентності набуває особливого значення як чинник забезпечення якості професійної діяльності викладача та його готовності до безперервного професійного розвитку [257].

Аналіз наукових підходів свідчить, що фахова компетентність традиційно розглядається як інтегральна характеристика професіонала, яка виявляється у готовності та здатності ефективно здійснювати професійну діяльність, використовувати спеціальні знання, професійні вміння та навички,

усвідомлювати соціальну значущість професії та відповідально ставитися до результатів власної діяльності [485; 583].

Водночас у межах нашого дослідження професійно-фаховий компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології має більш вузьке і спеціалізоване значення. Його зміст визначається специфікою професії психолога та особливостями підготовки майбутніх фахівців психологічного профілю.

На відміну від викладачів інших спеціальностей, викладач психології працює не лише зі знаннями, а й із внутрішнім світом людини, процесами розвитку особистості, міжособистісної взаємодії, саморегуляції, адаптації та психологічного благополуччя. Саме тому професійно-фаховий компонент охоплює не тільки ґрунтовну психологічну підготовку, а й здатність застосовувати психологічні знання для створення психологічно безпечного освітнього середовища, підтримки професійного становлення студентів та розвитку їх професійної суб'єктності [876].

У сучасних умовах професійна діяльність викладача психології дедалі більше ґрунтується на принципах *evidence-based practice*, міждисциплінарної інтеграції знань, адаптивної професійної експертності (*adaptive expertise*) та здатності критично осмислювати нові наукові дані [Pelgrim, E., Hissink, E., Bus, L., van der Schaaf, M., Nieuwenhuis, L., van Tartwijk, J., & Kuijer-Siebelink, W. (2022); Groenier, M., Khaled, A., Kamphorst, J., Tankink, T., Endedijk, M., Fluit, C., & Kuijer-Siebelink, W. (2025); Jayawardena, C. K., Groenier, M., & Nawarathna, L. S. (2024); Asterhan, C. S., & Lefstein, A. (2024); Thompson, P. W., Kriewaldt, J. A., & Redman, C. (2020)]. У зв'язку з цим професійно-фаховий компонент передбачає не лише засвоєння наявного професійного досвіду, а й готовність до постійного оновлення професійних знань, переосмислення професійних підходів та інтеграції нових досягнень психологічної науки у власну професійну діяльність.

Особливого значення цей компонент набуває в умовах цифрової трансформації освіти та розвитку технологій штучного інтелекту. Сучасний викладач психології має володіти знаннями щодо цифрової психології, цифрової комунікації, психологічних аспектів використання цифрових технологій, онлайн-консультування, цифрової психодіагностики та етичних аспектів застосування штучного інтелекту у професійній діяльності [Овчарук, О. В. (2020); Гриценчук, О. О., Іванюк, І. В., Кравчина, О. Є., Малицька, І. Д., Овчарук, О. В., & Сороко, Н. В. (2018); Овчарук, О. В., Гриценчук, О. О., Іванюк, І. В., Кравчина, О. Є., Малицька, І. Д., & Сороко, Н. В. (2018); Gisbert Cervera, M., & Caena, F. (2022); Алієв, Х. (2026)].

Таким чином, професійно-фаховий компонент охоплює систему спеціальних психологічних знань, умінь, навичок, професійного досвіду та

професійного мислення, необхідних для ефективного здійснення професійної діяльності викладача психології в закладах вищої освіти.

Зміст професійно-фахового компонента відображає:

а) володіння системою сучасних психологічних знань щодо закономірностей розвитку особистості, психічних процесів, міжособистісної взаємодії, психології навчання, психології професійного становлення особистості та інших галузей психологічної науки, необхідних для професійної діяльності викладача психології;

б) здатність використовувати психологічні знання для аналізу освітніх ситуацій, розв'язання професійних завдань, підтримки професійного розвитку студентів та створення психологічно безпечного освітнього середовища;

в) володіння професійними навичками психологічного аналізу, інтерпретації поведінки, діагностики психологічних особливостей особистості та застосування психологічних знань у професійній діяльності;

г) готовність до постійного професійного саморозвитку, оновлення професійних знань, критичного осмислення сучасних наукових підходів та інтеграції результатів психологічних досліджень у власну професійну діяльність;

д) здатність до міждисциплінарної професійної взаємодії, професійної комунікації та співпраці з представниками суміжних галузей знань;

е) здатність використовувати сучасні цифрові інструменти психологічної діяльності, технології штучного інтелекту, ресурси цифрової психології та цифрової психодіагностики з дотриманням професійних і етичних стандартів;

є) високий рівень професійної психологічної культури, відповідальне ставлення до використання психологічних знань та усвідомлення гуманістичної місії професії психолога.

Отже, професійно-фаховий компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відображає рівень його професійної експертності у галузі психології, готовність до використання сучасних наукових знань у педагогічній діяльності, здатність забезпечувати психологічно обґрунтований супровід освітнього процесу та ефективно здійснювати професійну діяльність в умовах цифрових, соціальних і освітніх трансформацій. Саме цей компонент формує змістове підґрунтя професійної суб'єктності майбутнього викладача психології та визначає його готовність до реалізації професійної ролі викладача-психолога у сучасному закладі вищої освіти.

Науково-дослідницький компонент займає важливе місце у структурі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, оскільки забезпечує його здатність до науково обґрунтованого професійного мислення, аналізу освітніх і психологічних явищ, інтеграції результатів сучасних досліджень у професійну діяльність та безперервного професійного розвитку. Саме цей компонент формує підґрунтя для прийняття обґрунтованих

педагогічних рішень, критичного осмислення професійного досвіду та здійснення викладацької діяльності відповідно до сучасних досягнень психологічної науки.

У межах нашого дослідження науково-дослідницький компонент розглядається не лише як здатність здійснювати власну наукову діяльність, а й як готовність використовувати результати наукових досліджень у викладацькій практиці, організовувати дослідницьку діяльність студентів, розвивати їх наукове мислення та забезпечувати формування дослідницької культури майбутніх психологів [Бопко, І. (2019); Ніколаєва, С. Ю., & Коваль, Т. І. (2019); Фенцик, О. (2025); Слодиницька, Ю. Р. (2025)].

Особливої актуальності науково-дослідницький компонент набуває в умовах швидкого оновлення наукового знання, цифровізації науки, розвитку міжнародної академічної мобільності та необхідності інтеграції української вищої освіти до світового наукового простору [280; 500; 697].

Підґрунтям для виокремлення даного компонента стали праці науковців, у яких дослідницька компетентність викладача розглядається як важлива складова його професійної підготовки та передбачає володіння науковим мисленням, уміннями спостерігати, аналізувати, висувати гіпотези, здійснювати дослідницьку діяльність, критично опрацьовувати наукову інформацію та використовувати результати досліджень у професійній діяльності (Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева) [Sysoieva, S., & Kozak, L. (2016); Бачієва, Л. О. (2017).; Арлачов, В. В., & Стрельченко, О. М. (2024); Сидорчук, Н., & Дубасенюк, О. (2020); Франчук, Т. Й., & Мельник, О. С. (2025); Грицан, О. (2025); Федорчук, В. (2022)].

І. Кучинська розглядає науково-дослідницьку компетентність як одну з необхідних загальнопедагогічних компетентностей викладача та пов'язує її із знанням методології наукового пізнання, сучасних наукових концепцій, вимог до організації та проведення наукових досліджень, методів статистичної обробки результатів, особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі та організації науково-дослідницької діяльності студентів [284; 285].

Наше бачення також спирається на позицію К. Степанюка, який розглядає дослідницьку компетентність як інтегральну характеристику особистості, що відображає готовність до самостійної пізнавальної діяльності, оволодіння способами дій у нестандартних ситуаціях та використання дослідницьких підходів у професійній діяльності [364; 365].

Разом із тим, у межах концепції науково-дослідницький компонент має ширше змістове наповнення. Ми розглядаємо його як складову професійної суб'єктності майбутнього викладача психології, що забезпечує його здатність виступати активним суб'єктом професійного пізнання, критично осмислювати

професійну практику, генерувати нові знання та здійснювати науково обґрунтоване вдосконалення освітнього процесу.

Для викладача психології особливого значення набуває здатність працювати з науковими даними про людину, аналізувати результати психологічних досліджень, оцінювати їх валідність і надійність, інтерпретувати отримані результати та визначати можливості їх практичного використання в освітньому процесі.

У сучасному міжнародному освітньому просторі науково-дослідницька діяльність викладача дедалі частіше розглядається через концепції *research-informed teaching*, *scholarship of teaching and learning (SoTL)*, *evidence-based education* та *reflective inquiry*, які передбачають використання результатів наукових досліджень як підґрунтя для прийняття педагогічних рішень та вдосконалення освітнього процесу [Bubou, G. M., Offor, I. T., & Bappa, A. S. (2017); Higgins, R., Murphy, F., & Hogg, P. (2021); Joseph-Richard, P., Almpanis, T., Wu, Q., & Jamil, M. G. (2021); Canning, J., & Masika, R. (2022); Trigwell, K. (2021); Duraiappah, A., Van Atteveldt, N., Asah, S., Borst, G., Bugden, S., Buil, J. M., Vickers, E. (2021); Pellegrini, M., & Vivanet, G. (2021); Slavin, R. E. (2020); Brown, C., Poortman, C., Gray, H., Ophoff, J. G., & Wharf, M. M. (2021); Vujaklija, A. (2021)].

Науково-дослідницький компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології охоплює декілька взаємопов'язаних складових, серед яких особливе значення мають аналітична та прогностична. Аналітична складова передбачає здатність майбутнього викладача психології здійснювати критичне осмислення педагогічних і психологічних явищ, аналізувати освітні ситуації, інтерпретувати результати досліджень, виявляти причинно-наслідкові зв'язки та приймати науково обґрунтовані професійні рішення.

Аналітичні уміння визначають як здатність аналізувати педагогічні явища, усвідомлювати роль окремих елементів у структурі цілого та визначати характер їх взаємодії [129; 590]. Аналогічної позиції дотримуються вчені, які підкреслюють важливість аналітичної діяльності для оцінювання результативності педагогічної роботи та пошуку шляхів її вдосконалення [30; 493]. Аналітичну компетентність викладача можна розглядати як одну з базових компетентностей педагога, що передбачає володіння аналітико-проблемним мисленням та здатність системно аналізувати педагогічні процеси [273].

Узагальнення наведених підходів дозволяє розглядати аналітичну складову як здатність майбутнього викладача психології здійснювати науково обґрунтований аналіз освітніх ситуацій, психологічних явищ та результатів професійної діяльності, що виступає важливою передумовою професійної суб'єктності та професійного розвитку.

Прогностична складова науково-дослідницького компонента відображає здатність майбутнього викладача психології передбачати результати професійної діяльності, прогнозувати розвиток освітніх ситуацій, висувати наукові гіпотези та визначати перспективні напрями власної професійної діяльності. Прогностичні уміння пов'язані з педагогічним прогнозуванням, управлінням освітнім процесом, передбаченням результатів педагогічного впливу та використанням прогностичних методів у професійній діяльності [7; 23; 359].

У сучасних умовах прогностична складова набуває додаткового змісту і передбачає здатність до передбачення можливих змін освітнього середовища, прогнозування професійних викликів, аналізу тенденцій розвитку психологічної науки та стратегічного планування власного професійного розвитку [279; 379].

Особливого значення науково-дослідницький компонент набуває в умовах цифрової трансформації науки та освіти. Сучасний викладач психології має володіти навичками роботи з міжнародними наукометричними базами даних, цифровими ресурсами наукової комунікації, сучасними засобами статистичного аналізу даних, цифровими інструментами організації досліджень та технологіями штучного інтелекту, які використовуються для підтримки наукової діяльності [118; 494; 625].

Таким чином, науково-дослідницький компонент передбачає сформованість у майбутнього викладача психології:

а) здатності планувати, організовувати та реалізовувати різні види наукових досліджень;

б) аналітичних умінь, що проявляються у володінні науковим та критичним мисленням, здатності аналізувати психологічні та педагогічні явища, інтерпретувати результати досліджень і приймати науково обґрунтовані професійні рішення;

в) прогностичних умінь, що виявляються у здатності прогнозувати результати професійної діяльності, розвиток освітніх ситуацій, перспективи професійного розвитку та можливі напрями вдосконалення освітнього процесу;

г) розвиненого наукового мислення, що передбачає здатність спостерігати, висувати гіпотези, здійснювати науковий пошук, критично оцінювати наукову інформацію та використовувати методологію наукового пізнання;

д) готовності інтегрувати результати сучасних психологічних досліджень у викладацьку діяльність та організовувати дослідницьку діяльність студентів;

е) здатності використовувати сучасні цифрові ресурси наукової комунікації, наукометричні бази даних, інструменти статистичного аналізу та технології штучного інтелекту для підтримки наукової діяльності.

Отже, науково-дослідницький компонент забезпечує здатність майбутнього викладача психології до науково обґрунтованого професійного мислення, критичного аналізу та прогнозування освітніх процесів, інтеграції

результатів сучасних психологічних досліджень у викладацьку діяльність, організації дослідницької роботи студентів і здійснення професійного саморозвитку в умовах цифрових та кризових освітніх трансформацій. Саме цей компонент створює підґрунтя для формування викладача психології як активного суб'єкта професійного пізнання, здатного до наукового осмислення та вдосконалення власної професійної практики.

Методичний компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Виділення **методичного компонента** ґрунтується позиціях науковців, які визначають методичну компетентність як оволодіння знаннями методологічних і теоретичних основ методики навчання, концептуальних засад побудови змісту освіти, структури засобів навчання, а також здатність застосовувати відповідні знання у професійній діяльності та виконувати основні професійно-методичні функції [265; 422; 587; 591; 696].

У сучасних умовах розвитку вищої освіти методична компетентність викладача перестає обмежуватися лише знанням методики викладання окремих дисциплін. Вона дедалі більше пов'язується зі здатністю проєктувати освітній процес, адаптувати його до потреб здобувачів освіти, використовувати сучасні освітні технології, забезпечувати психологічну безпеку навчального середовища та створювати умови для розвитку професійної суб'єктності студентів [593].

Існує також підхід до розгляду організаційних і методичних умінь у межах організаційно-методичної компетентності. Представники цього підходу наголошують, що викладач має володіти здатністю аналізувати вихідні умови освітнього процесу, визначати освітні цілі, планувати та організовувати самостійну роботу студентів, здійснювати її супровід і контроль, розробляти навчально-методичне забезпечення та впроваджувати його в освітню практику [44; 119].

Разом із тим, у межах нашого дослідження методичний компонент має дещо ширше змістове наповнення. Ми розглядаємо його як складову педагогічної компетентності, що забезпечує здатність майбутнього викладача психології проєктувати, організовувати, реалізовувати та вдосконалювати освітній процес відповідно до сучасних вимог вищої освіти, особливостей психологічної підготовки студентів та викликів сучасного суспільства.

Особливістю діяльності викладача психології є необхідність не лише передавати знання, а й створювати умови для розвитку рефлексії, професійного мислення, професійної суб'єктності та психологічної культури майбутніх фахівців. Саме тому методична діяльність викладача психології передбачає використання таких форм і методів навчання, які сприяють активній позиції студента в освітньому процесі, розвитку його самостійності, відповідальності та здатності до професійного саморозвитку [366; 633; 828].

В умовах цифрової трансформації освіти методичний компонент також охоплює здатність використовувати цифрові освітні технології, інструменти дистанційного та змішаного навчання, електронні освітні ресурси, технології штучного інтелекту, цифрові засоби оцінювання результатів навчання та організації зворотного зв'язку [395; 507; 561]. Важливого значення набуває також здатність адаптувати методичні рішення до умов невизначеності, кризових ситуацій та змін освітнього середовища.

На наш погляд, методичний компонент педагогічної компетентності викладача психології закладу вищої освіти відображає володіння методикою викладання психологічних дисциплін, знаннями концептуальних основ побудови змісту навчання, уміннями проєктувати та реалізовувати освітній процес, виконувати професійно-методичні функції, створювати та вдосконалювати навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів.

Саме методичний компонент забезпечує практичну реалізацію професійно-фахового потенціалу викладача психології та його розвинення виступає однією з умов відтворення професійно компетентного освітнього середовища. Таким чином, методичний компонент відображає:

а) володіння викладачем психології методичною культурою, що відповідає сучасним вимогам професійної діяльності викладача закладу вищої освіти;

б) знання методологічних і теоретичних основ методики викладання психологічних дисциплін, концептуальних засад побудови змісту навчання, структури та функцій сучасних засобів навчання, здатність застосовувати відповідні знання у професійній діяльності та виконувати основні професійно-методичні функції;

в) здатність проєктувати, організовувати та здійснювати освітній процес із використанням сучасних педагогічних технологій, активних та інтерактивних методів навчання, технологій розвитку професійної суб'єктності студентів і створення психологічно безпечного освітнього середовища;

г) уміння планувати, організовувати та контролювати самостійну роботу студентів, розробляти навчальні завдання різного рівня складності, здійснювати моніторинг освітніх результатів та забезпечувати якісний зворотний зв'язок;

д) здатність створювати, адаптувати та вдосконалювати навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів, використовувати цифрові освітні ресурси, засоби дистанційного та змішаного навчання, а також сучасні технології штучного інтелекту в освітньому процесі;

е) готовність до постійного оновлення методичного інструментарію відповідно до змін у психологічній науці, розвитку цифрової педагогіки та сучасних освітніх трансформацій.

Отже, методичний компонент забезпечує здатність майбутнього викладача психології ефективно проєктувати та реалізовувати освітній процес, адаптувати

його до потреб здобувачів освіти, використовувати сучасні педагогічні й цифрові технології, створювати умови для розвитку професійної суб'єктності студентів та відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Інформаційно-технологічний компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Щодо інформаційно-технологічного компонента, то його виділення ґрунтується на сучасних підходах до розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників, цифрової трансформації освіти та цифровізації професійної діяльності викладача закладу вищої освіти.

У науковій літературі інформаційна компетентність розглядається як здатність ефективно використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних завдань, здійснювати пошук, аналіз, оцінювання, створення та передачу інформації із застосуванням сучасних цифрових засобів [Овчарук, О. В. (2020).; Гриценчук, О. О., Іванюк, І. В., Кравчина, О. Є., Малицька, І. Д., Овчарук, О. В., & Сороко, Н. В. (2018); Овчарук, О. В., Гриценчук, О. О., Іванюк, І. В., Кравчина, О. Є., Малицька, І. Д., & Сороко, Н. В. (2018); Gisbert Cervera, M., & Caena, F. (2022); Алієв, Х. (2026); Павлова, В. В. (2025); Сторонська, О. С. (2023); Кеменяш, В. І. (2025); Дундар, О. (2025); Паска, Т. В., Терлецька, Л. М., & Громик, А. П. (2024)]. У свою чергу О.Фонарюк та ін. відносять інформаційно-цифрову компетентність до числа базових професійних компетентностей викладача, підкреслюючи її значення для здійснення освітньої діяльності в сучасному інформаційному суспільстві [614].

Важливість розвитку цифрової компетентності педагогічних працівників визначається також на нормативно-правовому рівні. У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошується на необхідності формування цифрової компетентності педагогів як однієї з умов модернізації педагогічної освіти та забезпечення її відповідності сучасним суспільним запитам [376]. У Стратегії розвитку вищої освіти в Україні (2022) серед пріоритетних напрямів визначено цифровізацію освітнього процесу, розвиток дистанційного та змішаного навчання, створення цифрового освітнього середовища та впровадження інноваційних технологій у систему вищої освіти [567].

Особливого значення інформаційно-технологічний компонент набуває у професійній діяльності викладача психології, оскільки сучасна психологічна освіта дедалі частіше реалізується в умовах цифрового освітнього середовища, онлайн-комунікації, використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, технологій штучного інтелекту та цифрових сервісів підтримки освітнього процесу [Фамілярська, Л. Л., & Кльоц, Л. А. (2022); Алексеева, Г. М., Черезова, І. О., Кравченко, Н. В., Горбатюк, Л. В., & Медведенко, В. М. (2025); Житинська, М. О. (2025); Березан, В. (2025)].

У сучасних міжнародних підходах до розвитку цифрової компетентності педагогів (DigCompEdu, TRACK, Teacher Digital Competence Framework) цифрова компетентність розглядається не як сукупність технічних навичок користування цифровими засобами, а як інтегративна характеристика професійної діяльності викладача, що забезпечує ефективне використання цифрових технологій для підтримки навчання, професійного розвитку, освітніх інновацій та створення сучасного освітнього середовища [Алієв, Х. М. О. (2026); Ці, Я., Наumenко, Т. С., & Редчиць, М. І. (2025); Júnior, G. G. G., Morais, C., Goes, L. F., & Costa, G. G. (2025); Quast, J., Rubach, C., & Porsch, R. (2025)].

Наукові дослідження останніх років свідчать, що цифрова компетентність сучасного викладача охоплює цифрову грамотність, цифрову педагогіку, цифрову комунікацію, цифрову етику, цифрову безпеку, управління цифровим освітнім середовищем, створення цифрового освітнього контенту та використання цифрових технологій для підтримки професійного розвитку здобувачів освіти [288; 560; 596].

У межах нашого дослідження інформаційно-технологічний компонент розглядається як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, що забезпечує його здатність ефективно функціонувати у цифровому освітньому середовищі, використовувати сучасні цифрові технології для реалізації освітньої, наукової, методичної та професійної діяльності, а також здійснювати безперервний професійний розвиток в умовах цифрових та кризових освітніх трансформацій.

Особливого значення цей компонент набуває в умовах стрімкого розвитку технологій штучного інтелекту. Сучасний викладач психології має бути готовим до використання інструментів генеративного штучного інтелекту для пошуку та аналізу інформації, створення навчального контенту, підтримки дослідницької діяльності, персоналізації навчання та організації освітнього процесу. Водночас використання технологій штучного інтелекту передбачає здатність критично оцінювати результати їх роботи, виявляти можливі помилки та упередження алгоритмів, дотримуватися принципів академічної доброчесності та професійної етики [29; 364; 542; 556].

Для викладача психології особливого значення набуває також здатність враховувати психологічні наслідки цифровізації освітнього процесу, забезпечувати цифрове благополуччя здобувачів освіти, дотримуватися принципів конфіденційності, захисту персональних даних та етичного використання психологічної інформації в цифровому середовищі [Бойченко, А. (2025); Султанова, Л. Ю., & Прокоф'єва, М. (2022); Петренко, Л. (2023); Чуніхіна, С., & Андрос, М. Є. (2026); Углова, О. В. (2025)].

Важливою складовою інформаційно-технологічного компонента виступає цифрова адаптивність, яка виявляється у готовності майбутнього викладача

психології швидко освоювати нові цифрові інструменти, перебудовувати професійну діяльність відповідно до технологічних змін та ефективно діяти в умовах постійного оновлення цифрового освітнього середовища [115; 585].

Інформаційно-технологічний компонент також створює умови для розширення професійної автономії та професійної суб'єктності майбутнього викладача психології шляхом забезпечення його здатності самостійно конструювати цифрове освітнє середовище, здійснювати професійний розвиток та адаптуватися до нових технологічних викликів [Ветрова, І., & Верьовкіна, О. (2020); Мотуз, Т. (2020); Княжева, І. А. (2017); Бігич, О. Б. (2010); Шехавцова, С. О. (2017)].

Таким чином, інформаційно-технологічний компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відображає:

а) здатність використовувати сучасні цифрові технології, цифрові освітні платформи та інформаційно-комунікаційні засоби для реалізації освітньої, наукової, методичної та професійної діяльності;

б) навички роботи з цифровою інформацією, управління інформаційними потоками, пошуку, аналізу, критичного оцінювання, систематизації та використання інформації для вирішення професійних завдань;

в) володіння цифровою педагогікою, цифровою комунікацією та технологіями організації цифрового освітнього середовища, необхідними для підтримки сучасного освітнього процесу;

г) здатність створювати, адаптувати та використовувати цифровий освітній контент, електронні навчально-методичні матеріали, мультимедійні та інтерактивні ресурси для викладання психологічних дисциплін;

д) готовність використовувати сучасні технології штучного інтелекту для підтримки освітньої, наукової та професійної діяльності із дотриманням принципів академічної доброчесності, цифрової етики та професійної відповідальності;

е) здатність забезпечувати цифрову безпеку освітнього процесу, захист персональних даних, конфіденційність психологічної інформації та безпечну цифрову взаємодію учасників освітнього процесу;

є) готовність до безперервного оновлення цифрових знань і навичок, освоєння нових цифрових технологій та адаптації до змін цифрового освітнього середовища;

ж) здатність критично оцінювати інформаційні ресурси, розпізнавати дезінформацію, інформаційні маніпуляції та псевдонауковий контент у професійній та освітній діяльності.

Отже, інформаційно-технологічний компонент забезпечує цифрову готовність майбутнього викладача психології до професійної діяльності в умовах цифрових та кризових освітніх трансформацій, виступає умовою підтримки

професійної суб'єктності, професійної адаптивності та безперервного професійного розвитку, а також створює передумови для відтворення професійно компетентного цифрового освітнього середовища.

Творчий компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Щодо обґрунтування доцільності виділення творчого компонента як самостійного структурного компонента педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, то ми спиралися на положення щодо творчого розвитку особистості, розроблені С. Сисоевою. Провідною ідеєю цих досліджень є необхідність забезпечення підготовки викладача вищої школи до творчого розвитку студентів, спрямування освітнього процесу на творчий розвиток усіх суб'єктів педагогічної взаємодії та реалізація принципів педагогічної творчості у професійній діяльності викладача [114; 522; 530].

Творчим викладачем дослідниця визначає особистість із високим рівнем розвитку мотивів, професійно значущих якостей і творчих умінь, що забезпечують успішне здійснення творчої педагогічної діяльності та сприяють творчому розвитку особистості студента [519; 532; 535].

Важливість розвитку творчих здібностей у системі вищої освіти підкреслюється також на нормативному рівні. Так, відповідно до статті 58 Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), науково-педагогічні та педагогічні працівники зобов'язані сприяти розвитку творчих здібностей здобувачів освіти, створюючи умови для їх особистісного та професійного зростання [197].

О. Дубасенюк наголошує, що саме творчий педагог виступає важливою передумовою реалізації сучасних стандартів якості освіти. Науковець підкреслює значення відкритості до нового досвіду, готовності до постійного вдосконалення власної педагогічної системи, здатності до педагогічних інновацій та творчого пошуку ефективних рішень у професійній діяльності [173; 174; 177].

Разом із тим сучасні міжнародні дослідження дедалі частіше розглядають творчість викладача як важливий чинник професійної адаптивності, інноваційної діяльності, педагогічного лідерства та розвитку професійної суб'єктності. У межах концепцій *creative pedagogy*, *innovative teaching*, *adaptive expertise* та *teacher agency* творчість розглядається як здатність педагога створювати нові способи організації освітнього процесу, ефективно діяти в умовах невизначеності та забезпечувати розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти [Aleinikov, A. G. (2020); Cremin, T., & Chappell, K. (2021); Derakhshan, A., Greenier, V., & Fathi, J. (2023); Reisman, F. (2016); Mynbayeva, A., Sadvakassova, Z., & Akshalova, B. (2018); Shkabarina, M. A., Verbytska, K., Vitiuk, V., Shemchuk, V., & Saleychuk, E. (2020)].

У контексті нашого дослідження творчий компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не дублює інші структурні

компоненти, а забезпечує їх інноваційне, нестандартне та продуктивне використання у професійній діяльності. Якщо професійно-фаховий компонент визначає зміст професійної діяльності, методичний - способи організації освітнього процесу, інформаційно-технологічний - цифрові інструменти його реалізації, то творчий компонент забезпечує здатність до створення нових підходів, рішень та професійних практик у межах цих компонентів.

Щодо творчого компонента педагогічної компетентності викладача психології, то ми визначаємо його як здатність до творчої педагогічної діяльності, продуктивного вирішення педагогічних завдань нестандартними способами, створення нових освітніх рішень та інноваційного використання професійних знань, умінь і досвіду у викладацькій діяльності.

Особливого значення творчий компонент набуває у професійній діяльності викладача психології. Специфіка психологічної освіти передбачає постійну роботу зі складними та унікальними життєвими ситуаціями, різноманітними індивідуальними особливостями студентів, необхідністю забезпечення їх професійного та особистісного розвитку. Тому творчість виступає важливою умовою адаптації професійної діяльності до конкретних умов освітнього процесу та особливостей студентської аудиторії [341; 374].

Ми дотримуємося наукової позиції, що творчий компонент відображає найвищий рівень реалізації потенціалу інших компонентів педагогічної компетентності, коли майбутній викладач психології здатний не лише ефективно виконувати професійні функції, а й створювати нові способи розв'язання педагогічних завдань, генерувати інноваційні освітні рішення та здійснювати творчі перетворення освітнього середовища.

Творчий компонент безпосередньо пов'язаний із професійною суб'єктністю майбутнього викладача психології, оскільки забезпечує його здатність виступати активним суб'єктом професійного розвитку, самостійно створювати нові способи професійної діяльності, творчо інтерпретувати професійний досвід та здійснювати інноваційні зміни в освітньому процесі.

Здатність до творчої активізації власної професійної діяльності також розглядаємо як важливу складову творчого компонента. Підтвердження цієї позиції знаходимо у працях, де наголошується на важливості систематичного самоаналізу та подальшої творчої трансформації власної професійної діяльності [193; 417].

В умовах цифрової трансформації освіти творчість викладача дедалі більше проявляється у здатності створювати нові формати навчання, використовувати цифрові технології та інструменти штучного інтелекту для вирішення педагогічних завдань, проєктувати інноваційне цифрове освітнє середовище та адаптувати освітній процес до нових викликів [412; 488]. Особливого значення творчий компонент набуває також в умовах кризових

освітніх трансформацій, коли викладачу необхідно швидко знаходити нові способи організації освітнього процесу, адаптуватися до змін та забезпечувати ефективну професійної діяльності в умовах невизначеності.

Таким чином, творчий компонент педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відображає:

а) загальну креативність як здатність до творчої активізації власної професійної діяльності та професійного розвитку;

б) здатність творчо здійснювати педагогічну діяльність та спрямовувати її на творчий розвиток студентів;

в) уміння продуктивно організовувати вирішення педагогічних завдань нестандартними способами та створювати нові професійні рішення;

г) здатність до інноваційної педагогічної діяльності, педагогічного проєктування та впровадження нових освітніх практик;

д) здатність творчо використовувати цифрові технології, сучасні інформаційні ресурси та інструменти штучного інтелекту в освітньому процесі;

е) здатність адаптувати професійну діяльність до умов невизначеності, кризових ситуацій та освітніх трансформацій;

є) здатність здійснювати творчі перетворення професійно компетентного освітнього середовища та створювати умови для розвитку творчого потенціалу студентів.

Творчий компонент забезпечує здатність майбутнього викладача психології виходити за межі стандартних алгоритмів професійної діяльності, створювати нові способи розв'язання педагогічних завдань, адаптувати освітній процес до умов невизначеності та здійснювати творчі перетворення професійно компетентного освітнього середовища. Розвиненість творчого компонента стимулює інноваційний потенціал педагогічної компетентності та виступає умовою розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології. Творчий компонент у нас не просто про «креативність», він пов'язаний зі здатністю створювати освітні продукти, мінікурси, кейси, методичні матеріали, авторські рішення. Це важливо, бо педагогічна компетентність сучасного викладача оцінюють не лише за тим, що він знає, а й за тим, що він здатний продукувати.

У межах концепції педагогічна компетентність майбутнього викладача психології виступає складовою його професіоналізму та охоплює сім взаємопов'язаних компонентів: ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий. Встановлено, що системоутворювальним ядром педагогічної компетентності виступає професійна суб'єктність майбутнього викладача психології, яка забезпечує його здатність до усвідомленого професійного вибору, професійної відповідальності,

саморозвитку, адаптації до змін та активного перетворення освітнього середовища. Саме професійна суб'єктність забезпечує інтеграцію структурних компонентів педагогічної компетентності.

Обґрунтована структура педагогічної компетентності відображає логіку професійної діяльності викладача психології та враховує сучасні тенденції розвитку вищої освіти, пов'язані з цифровізацією, інтернаціоналізацією, посиленням ролі дослідницької діяльності, розвитком технологій штучного інтелекту, необхідністю забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища та здатністю ефективно діяти в умовах кризових і трансформаційних процесів.

Таким чином, педагогічна компетентність майбутнього викладача психології забезпечує його готовність до відтворення професійно компетентного та психологічно безпечного освітнього середовища, реалізації адаптивно-трекових моделей професійної підготовки здобувачів освіти та безперервного професійного розвитку впродовж життя.

3.3. Визначення критеріїв сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології

Визначимо та розкриємо зміст критеріїв сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. У науковій літературі поняття «критерій» традиційно розглядається як ознака, мірило або підстава, за допомогою якої здійснюється оцінювання певного явища, процесу, результату діяльності. Критерій виступає узагальненою характеристикою досліджуваного феномена й дозволяє визначити рівень його сформованості, розвитку або відповідності поставленим вимогам [194; 331]. Водночас показник розглядається як конкретний прояв критерію, що піддається спостереженню, опису, вимірюванню і дає можливість оцінити ступінь вираженості відповідної ознаки [580].

Критерії сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології розглядаються нами як сукупність узагальнених ознак, що відображають якісний стан та рівень розвитку структурних компонентів педагогічної компетентності. Показники, своєю чергою, конкретизують зміст кожного критерію та дозволяють здійснювати діагностику ступеня його прояву в освітньо-професійній діяльності здобувача магістерського рівня освіти.

Важливо підкреслити, що в даному дослідженні критерії не ототожнюються зі структурними компонентами педагогічної компетентності. Якщо структурні компоненти відображають внутрішню будову педагогічної компетентності, то критерії виконують діагностичну функцію та дозволяють оцінити рівень сформованості відповідних компонентів. Визначення критеріїв

сформованості педагогічної компетентності здійснювалося нами на основі таких методологічних положень:

- критерії повинні відображати не окремі ізольовані характеристики особистості чи діяльності, а рівень сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності та ступінь їх інтеграції у цілісну систему професійної діяльності майбутнього викладача психології;

- критерії мають враховувати сучасні умови розвитку вищої освіти, пов'язані з цифровізацією освітнього середовища, розвитком технологій штучного інтелекту, посиленням ролі дослідницької діяльності, необхідністю забезпечення психологічної безпеки освітнього процесу та здатністю ефективно діяти в умовах невизначеності й освітніх трансформацій;

- критерії мають забезпечувати можливість діагностики рівня готовності майбутнього викладача психології до виконання основних професійних функцій, професійного саморозвитку, професійної адаптації та відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Особливе значення у межах запропонованої критеріальної системи має професійна суб'єктність майбутнього викладача психології. Водночас ми не розглядаємо професійну суб'єктність як окремий критерій сформованості педагогічної компетентності. Професійна суб'єктність виступає інтегральним результатом взаємодії всіх структурних компонентів педагогічної компетентності та відображає здатність майбутнього викладача психології до усвідомленого професійного вибору, професійної відповідальності, саморозвитку, самоорганізації та активного перетворення освітнього середовища.

З огляду на це сформованість педагогічної компетентності майбутнього викладача психології доцільно оцінювати за такими критеріями: ціннісно-мотиваційним, особистісно-професійним, професійно-фаховим, науково-дослідницьким, методичним, інформаційно-технологічним та творчим. Кожен із зазначених критеріїв конкретизується через систему відповідних показників, які дозволяють виявити ступінь прояву досліджуваних характеристик та визначити рівень сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології в умовах магістерської підготовки.

У сучасній науково-педагогічній літературі відсутній єдиний загальновизнаний критеріально-рівневий інструментарій оцінювання сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Аналіз наукових джерел свідчить про наявність різних підходів до визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості відповідної компетентності. При цьому запропоновані дослідниками критеріальні системи часто ґрунтуються на різних методологічних засадах, не завжди належать до єдиної класифікаційної групи та характеризуються різним ступенем взаємозв'язку між окремими складовими [123; 137; 306; 407].

Виходячи із зазначених методологічних положень, критерії сформованості педагогічної компетентності повинні не лише відображати рівень розвитку окремих компонентів, а й характеризувати ступінь їх інтеграції в цілісну систему професійної діяльності майбутнього викладача психології. Саме тому при їх визначенні враховувалися специфіка професійно-педагогічної діяльності викладача психології, сучасні тенденції розвитку вищої освіти, процеси цифровізації освітнього середовища, посилення ролі дослідницької діяльності, необхідність забезпечення психологічної безпеки освітнього процесу та здатність ефективно діяти в умовах освітніх трансформацій і невизначеності.

Критерій розглядається як узагальнена ознака, що відображає якісний стан та рівень розвитку відповідного компонента педагогічної компетентності й виступає підставою для його оцінювання. Показники конкретизують зміст критерію та дають можливість визначити ступінь прояву досліджуваних характеристик у навчально-професійній діяльності майбутнього викладача психології. При визначенні показників ми виходили з необхідності забезпечення їх змістової чіткості, діагностичності, вимірюваності, системності та здатності відображати динаміку професійного розвитку особистості. Сукупність показників має забезпечувати максимально повну характеристику відповідного критерію та створювати можливості для об'єктивної оцінки рівня сформованості педагогічної компетентності.

Поняття рівня сформованості педагогічної компетентності ми розглядаємо як ступінь розвитку та інтеграції відповідних компонентів у цілісну систему професійної діяльності майбутнього викладача психології. Рівень відображає не лише обсяг наявних знань, умінь, навичок і професійно значущих якостей, а й здатність їх продуктивно використовувати у вирішенні професійно-педагогічних завдань, професійному саморозвитку, адаптації до змін та здійсненні усвідомленої професійної діяльності.

Таким чином, критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності утворюють єдину діагностичну систему, яка дозволяє здійснювати оцінювання результатів професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів психології, визначати динаміку їх професійного розвитку та забезпечувати об'єктивне порівняння результатів, отриманих на різних етапах педагогічного експерименту.

Ми визначаємо такі критерії сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, як ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий. Виділення саме цих критеріїв зумовлене не лише результатами теоретичного аналізу наукових джерел та обґрунтованою у попередньому підрозділі структурою педагогічної

компетентності, а й результатами констатувального етапу педагогічного експерименту.

Проведене опитування магістрантів і викладачів дозволило виявити не лише найбільш значущі складові педагогічної компетентності, але й ті аспекти професійної підготовки майбутніх викладачів психології, які потребують цілеспрямованого розвитку. Зокрема, результати дослідження засвідчили нерівномірність сформованості окремих складових педагогічної компетентності, наявність суперечностей між усвідомленням значущості педагогічної діяльності та готовністю до її здійснення, недостатній рівень розвитку окремих методичних, дослідницьких, інформаційно-технологічних та професійно-педагогічних характеристик, необхідних для успішної професійної діяльності викладача психології в сучасних умовах.

Саме тому при визначенні критеріїв та показників сформованості педагогічної компетентності особлива увага приділялася тим компонентам професійної підготовки, які, з одного боку, мають визначальне значення для професійної діяльності викладача психології, а з іншого - виявили найбільший потенціал для подальшого розвитку за результатами констатувального етапу дослідження. Такий підхід забезпечує не лише теоретичну обґрунтованість запропонованої критеріальної системи, але й її практичну спрямованість та відповідність реальним потребам підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Варто зазначити, що запропоновані критерії сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології співвідносяться з відповідними структурними компонентами педагогічної компетентності, однак не є тотожними їм. Якщо компонент відображає внутрішню будову педагогічної компетентності як системного утворення та характеризує її змістову структуру, то критерій виконує діагностичну функцію і слугує засобом оцінювання рівня сформованості відповідного компонента. Назви критеріїв корелюють із назвами структурних компонентів педагогічної компетентності. Такий підхід забезпечує концептуальну цілісність дослідження, дозволяє зберегти безпосередній зв'язок між структурою педагогічної компетентності та системою її оцінювання, а також створює можливість для об'єктивного визначення рівня сформованості кожного структурного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх викладачів психології.

Ціннісно-мотиваційний критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує систему професійних цінностей, мотивів, смислів, професійних установок та професійної спрямованості особистості, що визначають її ставлення до професії викладача психології, готовність до професійно-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та реалізації власного професійного потенціалу.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію є:

- сформованість ціннісного ставлення до професії викладача психології та до себе як майбутнього суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, позитивне сприйняття власної професійної перспективи;
- усвідомлення професії викладача психології як соціально значущої діяльності, що спрямована на розвиток особистості, професійне становлення майбутніх фахівців та відтворення професійно компетентного освітнього середовища;
- наявність стійкої професійної мотивації до викладацької діяльності, усвідомленого бажання реалізовувати себе у сфері психологічної та педагогічної освіти;
- сформованість професійної ідентичності та усвідомлення власної приналежності до професійної спільноти викладачів психології;
- усвідомлення педагогічної діяльності як сфери професійної самореалізації, професійного покликання та особистісного зростання;
- сформованість смислоутворювальних мотивів професійно-педагогічної діяльності, розуміння суспільної місії викладача психології та відповідальності за результати власної професійної діяльності;
- орієнтація на суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами, визнання цінності особистості кожного учасника освітнього процесу, готовність до педагогічного партнерства та співпраці;
- позитивне ставлення до професійної комунікації, міжособистісної взаємодії та професійної співпраці в академічному середовищі;
- усвідомлення значущості безперервного професійного розвитку, готовність до самоосвіти, самовдосконалення, професійного саморозвитку та навчання впродовж життя;
- прагнення до розвитку власної індивідуальності у професії, професійної автономії та професійної суб'єктності як здатності усвідомлено проектувати власну професійну траєкторію;
- готовність до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти, розвитку штучного інтелекту, глобалізаційних процесів, соціальних викликів та кризових освітніх трансформацій;
- усвідомлення важливості якісного виконання професійно-педагогічних функцій відповідно до сучасних вимог вищої освіти, потреб здобувачів освіти та стратегічних завдань розвитку суспільства;
- спрямованість на досягнення результатів професійної діяльності у поєднанні з цінністю самого процесу професійної взаємодії, навчання та розвитку студентів;

- сформованість цінності здорового способу життя, психологічного благополуччя, збереження психічного та фізичного здоров'я як власного, так і інших учасників освітнього процесу;

- готовність до реалізації здоров'язбережувального підходу в професійній діяльності, здатність формувати у студентів мотивацію до збереження психічного здоров'я, професійного довголіття та відповідального ставлення до власних ресурсів.

Загалом ціннісно-мотиваційний критерій відображає рівень сформованості внутрішніх професійних смислів, професійної спрямованості та професійної відповідальності майбутнього викладача психології, які забезпечують його готовність до свідомого професійного вибору, професійного саморозвитку та ефективного виконання професійно-педагогічної діяльності.

Особистісно-професійний критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень розвитку особистісних і професійно значущих якостей, які забезпечують ефективну професійну діяльність, професійний саморозвиток, професійну адаптацію та становлення майбутнього викладача психології як активного суб'єкта професійної діяльності.

Показниками особистісно-професійного критерію є:

- сформованість професійної суб'єктності як здатності до усвідомленого професійного вибору, професійної відповідальності, самостійного прийняття рішень та проєктування власної професійної траєкторії розвитку;

- розвинена рефлексивність як здатність до аналізу, оцінювання та переосмислення власної професійної діяльності, що забезпечує професійне зростання та самовдосконалення майбутнього викладача психології;

- сформована самоефективність як усвідомлена впевненість у власній здатності успішно організовувати та здійснювати професійно-педагогічну діяльність, досягати поставлених цілей та ефективно діяти в різних професійних ситуаціях;

- здатність до саморегуляції, самоконтролю та управління власними емоційними станами в процесі професійної діяльності;

- психологічна стійкість та здатність ефективно функціонувати в умовах професійних навантажень, невизначеності, кризових ситуацій та освітніх трансформацій;

- готовність до безперервного професійного розвитку, самоосвіти, самовдосконалення та навчання впродовж життя;

- здатність швидко опановувати нові знання, адаптуватися до змін у професійному середовищі та використовувати нові можливості для професійного розвитку;

- розвинена професійна відповідальність та готовність нести відповідальність за результати власної професійної діяльності, прийняті рішення та їх наслідки;

- усвідомлення власної ролі у підготовці майбутніх фахівців-психологів та значущості професійно-педагогічної діяльності для розвитку суспільства;

- сформованість етичної культури, дотримання професійно-етичних норм та принципів академічної доброчесності у професійній діяльності;

- розвинені комунікативні якості, готовність до професійної взаємодії, співпраці та партнерства зі студентами, колегами та представниками суміжних професійних сфер;

- здатність до продуктивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, побудови довірливих професійних взаємин та створення психологічно безпечного освітнього середовища;

- наявність організаторських здібностей, здатність планувати, координувати та організовувати індивідуальну й групову діяльність студентів;

- володіння навичками організаційно-управлінської діяльності, здатність аналізувати освітні ситуації та ухвалювати обґрунтовані професійні рішення;

- розвинена адаптивність, комунікабельність, емпатійність, ініціативність та практичність як особистісно-професійні якості, необхідні для ефективної діяльності викладача психології;

- здатність застосовувати власні знання, досвід та особистісні ресурси для вирішення професійних завдань у змінних умовах професійної діяльності;

- самостійність суджень, критичність мислення та здатність формувати власну професійну позицію щодо актуальних проблем психологічної та педагогічної освіти;

- сформованість здоров'язбережувальної культури, прагнення до збереження власного психічного та фізичного здоров'я, готовність підтримувати психологічне благополуччя учасників освітнього процесу.

Таким чином, особистісно-професійний критерій відображає рівень розвитку тих особистісних і професійних характеристик майбутнього викладача психології, які забезпечують його професійну суб'єктність, професійну стійкість, здатність до саморозвитку, ефективної взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу та успішного функціонування.

Професійно-фаховий критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень його професійної підготовленості до здійснення психологічної та педагогічної діяльності, ступінь оволодіння системою фахових психолого-педагогічних знань, професійних умінь, навичок і досвіду, необхідних для ефективного виконання професійних функцій викладача психології у закладах вищої освіти.

Показниками професійно-фахового критерію є:

- сформованість системи фундаментальних і спеціальних знань у галузі психології, педагогіки та психології вищої школи, достатніх для професійного здійснення викладацької діяльності;

- ґрунтовна обізнаність із сучасними теоріями, концепціями, напрямками та тенденціями розвитку психологічної науки, психологічної практики й вищої освіти;

- здатність самостійно здобувати, оновлювати, систематизувати та інтегрувати професійні знання відповідно до динаміки розвитку психологічної науки, освітніх технологій і суспільних запитів;

- готовність до самостійного та відповідального виконання професійних функцій викладача психології, здатність оцінювати результати власної професійної діяльності та визначати напрями її вдосконалення;

- здатність до успішної професійної соціалізації, професійної адаптації та ефективної професійної діяльності в сучасному освітньому середовищі;

- високий рівень професійної обізнаності за фахом «Психологія», володіння сучасним професійним інструментарієм психолога та розуміння специфіки його використання в освітньому процесі;

- знання закономірностей психічного розвитку особистості, особливостей навчання і виховання, вікових та індивідуально-психологічних характеристик здобувачів освіти, закономірностей міжособистісної взаємодії та професійної комунікації;

- здатність застосовувати психологічні знання для вирішення професійно-педагогічних завдань, організації освітнього процесу та підтримки особистісного і професійного розвитку студентів;

- здатність інтегрувати психологічні, педагогічні та соціогуманітарні знання під час аналізу освітніх ситуацій і прийняття професійних рішень;

- володіння педагогічною майстерністю та психологічною компетентністю як важливими складовими професіоналізму викладача психології;

- здатність до професійної самореалізації та ефективного використання психологічних знань для розвитку здібностей студентів, формування їх професійної ідентичності та залучення до загальнолюдських і професійних цінностей;

- готовність до безперервного професійного розвитку, підвищення кваліфікації, розширення професійного кругозору та актуалізації власного професійного потенціалу;

- здатність удосконалювати власну професійну діяльність відповідно до змін у системі вищої освіти, розвитку цифрових технологій, трансформації психологічної науки та сучасних суспільних викликів;

- готовність до продуктивного поєднання навчальної, виховної, консультативної та професійно-орієнтаційної функцій у діяльності викладача психології;

- здатність забезпечувати високий професійний рівень викладання психологічних дисциплін, здійснювати об'єктивне оцінювання результатів навчання та сприяти формуванню професійної компетентності майбутніх психологів.

Таким чином, професійно-фаховий критерій відображає рівень професійної підготовленості майбутнього викладача психології до виконання основних професійних функцій, його здатність ефективно використовувати систему психологічних і педагогічних знань у професійній діяльності, здійснювати професійний саморозвиток та забезпечувати якісну підготовку майбутніх фахівців у сфері психології.

Науково-дослідницький критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень його готовності до наукового пізнання, здійснення дослідницької діяльності, наукового аналізу педагогічних і психологічних явищ, використання результатів наукових досліджень у професійній діяльності та залучення студентів до науково-дослідницької роботи. Зазначений критерій відображає сформованість дослідницької культури майбутнього викладача психології та його здатність до наукового осмислення освітньої практики.

Показниками науково-дослідницького критерію є:

- здатність планувати, організовувати та реалізовувати різні види науково-дослідницької діяльності відповідно до сучасних вимог психологічної та педагогічної науки;

- сформованість наукового мислення, здатність до наукового аналізу, узагальнення, інтерпретації та критичного осмислення психологічних і педагогічних явищ та процесів;

- володіння методологією наукового пізнання, знаннями сучасних наукових підходів, концепцій та методів дослідження у сфері психології, педагогіки та вищої освіти;

- здатність аналізувати наукові джерела, здійснювати критичну оцінку наукової інформації, виявляти наукові проблеми та визначати перспективні напрями досліджень;

- уміння формулювати наукову проблему, визначати мету, завдання, об'єкт, предмет дослідження, висувати наукові припущення та гіпотези;

- володіння методами збору, обробки, аналізу та інтерпретації емпіричних даних, використання методів математичної та статистичної обробки результатів дослідження;

- здатність використовувати результати наукових досліджень для вдосконалення освітнього процесу та вирішення актуальних професійно-педагогічних завдань;
- готовність до інтеграції науково-дослідницької та педагогічної діяльності, використання наукових досягнень у процесі викладання психологічних дисциплін;
- здатність залучати студентів до науково-дослідницької діяльності, формувати в них дослідницьке мислення, інтерес до наукового пошуку та академічної доброчесності;
- сформованість аналітичних умінь, що проявляються у здатності системно аналізувати педагогічні явища, освітні ситуації, результати професійної діяльності та визначати чинники їх ефективності;
- здатність здійснювати самоаналіз професійної діяльності, оцінювати результативність власних педагогічних рішень та визначати шляхи їх удосконалення;
- сформованість прогностичних умінь, що виявляються у здатності прогнозувати результати педагогічної діяльності, проєктувати розвиток освітнього процесу, визначати можливі наслідки професійних рішень та передбачати перспективи професійного розвитку студентів;
- здатність до дослідницької рефлексії, переосмислення власного досвіду та використання результатів наукового аналізу для професійного саморозвитку;
- готовність до безперервного оновлення наукових знань, освоєння нових дослідницьких методів, цифрових інструментів наукової діяльності та сучасних технологій академічної комунікації.

Таким чином, науково-дослідницький критерій відображає рівень сформованості дослідницької культури майбутнього викладача психології, його готовність до здійснення наукової діяльності, інтеграції результатів наукових досліджень у професійну практику та використання дослідницького підходу як умови професійного розвитку, професійної адаптації та вдосконалення освітнього процесу в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Методичний критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень його готовності до проєктування, організації, методичного забезпечення та вдосконалення освітнього процесу відповідно до сучасних вимог вищої освіти. Він відображає здатність майбутнього викладача психології ефективно реалізовувати навчально-методичні функції, розробляти освітній контент, обирати та застосовувати доцільні методи, форми й технології навчання, забезпечуючи досягнення програмних результатів навчання та професійний розвиток студентів.

Показниками методичного критерію є:

- володіння методичною культурою викладача закладу вищої освіти, усвідомлення ролі методичної діяльності як складової професіоналізму викладача психології;

- знання методологічних, теоретичних та дидактичних основ методики навчання психологічних дисциплін, сучасних концепцій і підходів до організації освітнього процесу у закладах вищої освіти;

- здатність проектувати освітній процес відповідно до компетентнісного, студентоцентрованого та діяльнісного підходів, визначати цілі, результати, зміст і логіку навчання;

- уміння розробляти навчально-методичне забезпечення дисциплін, включаючи робочі програми, силабуси, навчальні та методичні матеріали, електронні освітні ресурси, засоби контролю й оцінювання результатів навчання;

- здатність планувати, організовувати та супроводжувати самостійну роботу студентів, розробляти систему навчальних завдань різного рівня складності та забезпечувати її методичний супровід;

- уміння добирати та використовувати сучасні методи, форми, технології та засоби навчання з урахуванням змісту дисципліни, особливостей студентської аудиторії та освітніх цілей;

- здатність інтегрувати в освітній процес інтерактивні, тренінгові, проєктні, проблемно-пошукові, дослідницькі та цифрові технології навчання;

- готовність до використання можливостей цифрового освітнього середовища, технологій дистанційного та змішаного навчання, а також сучасних інструментів штучного інтелекту для підвищення ефективності освітнього процесу;

- уміння здійснювати педагогічний моніторинг, оцінювання та зворотний зв'язок, аналізувати результати навчання студентів та коригувати освітній процес відповідно до отриманих результатів;

- здатність враховувати індивідуальні освітні потреби, рівень підготовки, професійні інтереси та особливості розвитку студентів під час організації навчання;

- готовність до методичної творчості, удосконалення власного методичного інструментарію та розроблення нових способів організації освітнього процесу відповідно до сучасних викликів і тенденцій розвитку вищої освіти.

Таким чином, методичний критерій відображає рівень готовності майбутнього викладача психології до професійного проєктування, організації та методичного забезпечення освітнього процесу, здатність забезпечувати його результативність, адаптивність і відповідність сучасним вимогам професійної підготовки фахівців у сфері психології.

Інформаційно-технологічний критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень його готовності до професійної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти, здатність ефективно використовувати сучасні цифрові технології, інформаційно-комунікаційні ресурси та інструменти цифрової педагогіки для організації, реалізації й удосконалення освітнього процесу. Зазначений критерій відображає сформованість цифрової культури, цифрової компетентності та готовності майбутнього викладача психології до професійної діяльності в сучасному цифровому освітньому середовищі.

Показниками інформаційно-технологічного критерію є:

- здатність до самостійного опанування нових знань, цифрових технологій та сучасних інформаційних ресурсів для забезпечення професійної діяльності й безперервного професійного розвитку;
- сформованість цифрової компетентності як здатності ефективно, відповідально та критично використовувати цифрові технології в освітній, професійній і науковій діяльності;
- володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, цифровими платформами, сервісами дистанційного та змішаного навчання, електронними освітніми ресурсами та інструментами цифрової взаємодії зі студентами;
- здатність проектувати, організовувати та підтримувати цифрове освітнє середовище, використовуючи сучасні цифрові засоби для підвищення ефективності освітнього процесу;
- уміння здійснювати пошук, відбір, аналіз, систематизацію, інтерпретацію та критичне оцінювання інформації з різних цифрових джерел, протидіяти дезінформації та маніпулятивному контенту;
- здатність створювати, адаптувати та використовувати цифровий освітній контент відповідно до цілей навчання, особливостей студентської аудиторії та вимог освітньої програми;
- готовність до використання технологій штучного інтелекту для підтримки навчальної, наукової та професійної діяльності з дотриманням принципів академічної доброчесності, професійної етики та відповідального використання цифрових ресурсів;
- сформованість цифрової педагогічної культури, що проявляється у здатності інтегрувати цифрові технології в освітній процес відповідно до сучасних дидактичних підходів і потреб студентів;
- володіння навичками цифрової комунікації, онлайн-взаємодії та організації професійної співпраці в цифровому середовищі;

- здатність забезпечувати цифрову безпеку освітнього процесу, дотримуватися норм цифрової етики, захисту персональних даних та відповідального використання інформаційних ресурсів;
- готовність до постійного оновлення цифрових знань і навичок, адаптації до розвитку цифрових технологій та їх інтеграції в професійну діяльність викладача психології;
- здатність використовувати цифрові технології для підтримки індивідуальних освітніх траєкторій студентів, моніторингу результатів навчання та вдосконалення освітнього процесу;
- сформованість цифрової професійної суб'єктності як здатності усвідомлено використовувати цифрові інструменти для професійного розвитку, самореалізації та ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації вищої освіти.

Таким чином, інформаційно-технологічний критерій відображає рівень готовності майбутнього викладача психології до здійснення професійної діяльності в цифровому освітньому середовищі, ефективного використання сучасних цифрових технологій, забезпечення цифрової взаємодії та безперервного професійного розвитку в умовах цифрових і кризових освітніх трансформацій.

Творчий критерій сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології характеризує рівень його здатності до творчого, інноваційного та нестандартного вирішення професійно-педагогічних завдань, створення нових підходів до організації освітнього процесу, професійного саморозвитку та реалізації власного творчого потенціалу у викладацькій діяльності. Зазначений критерій відображає готовність майбутнього викладача психології до педагогічної творчості, інноваційної діяльності та продуктивної професійної діяльності в умовах постійних змін і освітніх трансформацій.

Показниками творчого критерію є:

- здатність до творчої активізації власної професійної діяльності, пошуку нових способів вирішення професійно-педагогічних завдань та вдосконалення освітнього процесу;
- сформованість креативного мислення як здатності генерувати нові ідеї, знаходити нестандартні рішення та створювати нові способи організації професійної діяльності;
- здатність проєктувати та впроваджувати інноваційні педагогічні рішення відповідно до сучасних викликів розвитку вищої освіти, потреб студентів та особливостей професійної підготовки майбутніх психологів;

- готовність до педагогічної творчості як здатності творчо трансформувати наукові знання, освітній зміст, методи та форми навчання відповідно до конкретних освітніх ситуацій;
- уміння творчо організовувати освітній процес, створювати умови для розвитку творчого потенціалу студентів та спрямовувати навчання на їх особистісний і професійний розвиток;
- здатність продуктивно вирішувати педагогічні проблеми в умовах невизначеності, швидких змін та нестандартних професійних ситуацій;
- готовність до експериментування, апробації нових педагогічних ідей, методів, технологій та моделей організації освітнього процесу;
- здатність інтегрувати міждисциплінарні знання, сучасні наукові досягнення та інноваційні підходи у викладання психологічних дисциплін;
- розвинені навички творчої самостійності, ініціативності та професійної автономії у прийнятті педагогічних рішень;
- здатність до творчого саморозвитку, самовдосконалення та постійного розширення власного професійного й особистісного потенціалу;
- готовність створювати та підтримувати інноваційне освітнє середовище, сприятливе для розвитку творчості, професійної суб'єктності та активності студентів;
- здатність використовувати можливості цифрових технологій, штучного інтелекту та сучасних освітніх ресурсів для реалізації творчих професійно-педагогічних задумів.

Таким чином, творчий критерій відображає рівень готовності майбутнього викладача психології до педагогічної творчості, інноваційної діяльності, створення нових професійних рішень та розвитку освітнього середовища відповідно до сучасних потреб вищої освіти. Саме творчий критерій забезпечує здатність майбутнього викладача психології виходити за межі стандартних професійних алгоритмів, здійснювати професійну діяльність на інноваційній основі та виступати активним суб'єктом розвитку освітнього простору.

Рівні сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології визначаються ступенем розвитку професійної суб'єктності, здатністю до самостійної професійної діяльності, адаптації до освітніх трансформацій та відтворення професійно компетентного освітнього середовища. Тому високий рівень характеризується суб'єктною автономністю та професійною зрілістю, оптимальний - частковою самостійністю та потребою в зовнішній підтримці, а достатній - фрагментарністю професійного становлення та недостатньою готовністю до самостійної педагогічної діяльності, як показано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Рівні сформованості педагогічної компетентності майбутнього
викладача психології**

Рівень	Загальна характеристика
Високий	Характеризується сформованою професійною суб'єктністю, стійкою професійною ідентичністю майбутнього викладача психології, високим рівнем внутрішньої професійної мотивації та усвідомленням соціальної значущості педагогічної діяльності. Здобувач демонструє здатність до самостійної професійної діяльності, професійного саморозвитку, рефлексії та відповідального прийняття педагогічних рішень. Володіє системними психолого-педагогічними, фаховими, науково-дослідницькими, методичними та цифровими знаннями, успішно застосовує їх у навчально-професійній діяльності. Виявляє готовність до творчого вирішення педагогічних завдань, розроблення інноваційних освітніх рішень, використання сучасних цифрових технологій та засобів штучного інтелекту. Ефективно адаптується до змін освітнього середовища, демонструє здатність до відтворення професійно компетентного та психологічно безпечного освітнього середовища.
Оптимальний	Характеризується частково сформованою професійною суб'єктністю та достатнім рівнем професійної готовності до педагогічної діяльності. Майбутній викладач психології позитивно ставиться до професії та усвідомлює її значущість, проте професійна мотивація та професійна ідентичність мають нестійкий характер і потребують подальшого розвитку. Здобувач володіє необхідними психолого-педагогічними, фаховими, методичними та цифровими знаннями на достатньому рівні, однак їх застосування відзначається ситуативністю та залежністю від зовнішньої підтримки. Демонструє здатність до професійної рефлексії, самоаналізу та саморозвитку, проте потребує подальшого розвитку навичок самостійного прийняття педагогічних рішень, дослідницької діяльності та інноваційної активності. Адаптація до нових умов професійної діяльності здійснюється переважно за наявності зовнішньої підтримки та організаційного супроводу.
Достатній	Характеризується недостатнім рівнем сформованості професійної суб'єктності, фрагментарністю професійної ідентичності та переважанням зовнішньої мотивації до професійної діяльності. Майбутній викладач психології недостатньо усвідомлює значущість педагогічної діяльності та власну професійну роль у підготовці майбутніх фахівців. Психолого-педагогічні, фахові, дослідницькі, методичні та цифрові знання мають несистемний характер, а їх практичне застосування викликає труднощі. Спостерігається недостатній рівень рефлексії, самостійності, професійної

Рівень	Загальна характеристика
	відповідальності та готовності до професійного саморозвитку. Здобувач відчуває труднощі під час адаптації до нових професійних завдань, цифрових та кризових освітніх трансформацій, демонструє низьку інноваційну активність та недостатню готовність до самостійного здійснення педагогічної діяльності.

Джерело: складено самостійно.

Одна з типових слабкостей багатьох дисертацій у галузі педагогіки полягає в тому, що рівні сформованості досліджуваного феномену визначаються переважно кількісно - через ступінь сформованості окремих знань, умінь, навичок або особистісних якостей («високий - сформовано», «середній - частково сформовано», «низький - не сформовано»). Такий підхід спрощує складну природу педагогічних явищ і фактично зводить їх оцінювання до механічного накопичення окремих характеристик. Саме тому при визначенні рівнів сформованості педагогічної компетентності ми спираємося на чотири взаємопов'язані інтегративні характеристики:

- рівень розвитку професійної суб'єктності як здатності майбутнього викладача психології усвідомлено проєктувати, регулювати та здійснювати власну професійну діяльність;
- ступінь професійної самостійності у прийнятті педагогічних рішень та реалізації професійних функцій;
- рівень адаптивності до змін освітнього середовища, цифрових технологій, кризових викликів і нових професійних вимог;
- здатність до ефективної професійної діяльності, що виявляється у готовності здійснювати професійну діяльність, професійний саморозвиток та відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

За таких умов високий рівень сформованості педагогічної компетентності характеризується професійною зрілістю, суб'єктною автономністю, здатністю до ефективної професійної діяльності та інноваційного розвитку; оптимальний - частковою сформованістю професійної суб'єктності, достатньою готовністю до професійної діяльності за наявності зовнішньої підтримки; достатній - фрагментарністю професійного становлення, недостатньою професійною самостійністю та обмеженою готовністю до виконання професійно-педагогічних функцій. Такий підхід дозволяє розглядати рівні сформованості педагогічної компетентності не як формальну градацію окремих показників, а як відображення якісно різних етапів професійного становлення майбутнього викладача психології в умовах магістерської підготовки (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

**Зміст рівнів сформованості педагогічної компетентності
майбутнього викладача психології відповідно до критеріїв**

критерій	високий рівень	оптимальний рівень	достатній рівень
Ціннісно-мотиваційний	Характеризується стійкою внутрішньою мотивацією до викладацької діяльності, усвідомленням професії викладача психології як сфери професійного покликання, самореалізації та суспільно значущої діяльності. Майбутній викладач виявляє професійну суб'єктність, прагнення до безперервного професійного розвитку, готовність до роботи в умовах освітніх трансформацій та відповідальність за результати професійної діяльності.	Позитивно ставиться до професії викладача психології, усвідомлює її значущість, проте професійна мотивація має нестійкий характер і залежить від зовнішніх обставин. Прагнення до професійного саморозвитку проявляється вибірково.	Професійна мотивація до викладацької діяльності виражена слабо або має переважно зовнішній характер. Усвідомлення соціальної значущості професії та готовність до професійного саморозвитку сформовані недостатньо.
Особистісно-професійний	Відзначається сформованою професійною суб'єктністю, високим рівнем рефлексивності, самоефективності, професійної відповідальності, психологічної стійкості та саморегуляції. Майбутній викладач здатний самостійно проєктувати власний професійний розвиток, адаптуватися до нових умов діяльності та забезпечувати психологічно безпечну суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі студентами.	Виявляє достатній рівень професійної відповідальності, рефлексії та професійної самостійності, однак у складних професійних ситуаціях потребує зовнішньої підтримки. Адаптація до нових умов діяльності відбувається переважно за сприятливих умов.	Характеризується недостатнім рівнем професійної самостійності, рефлексивності та психологічної стійкості. Виникають труднощі з адаптацією до змін, професійним саморозвитком і прийняттям професійних рішень.

критерій	високий рівень	оптимальний рівень	достатній рівень
Професійно-фаховий	Демонструє системні психолого-педагогічні та фахові знання, здатність інтегрувати їх у викладацьку діяльність, здійснювати психологічний супровід навчання та забезпечувати якісну професійну підготовку майбутніх психологів. Володіє здатністю до самостійного професійного функціонування в умовах сучасних викликів освіти.	Володіє основними психолого-педагогічними та фаховими знаннями, здатний застосовувати їх у типових професійних ситуаціях, однак потребує подальшого розвитку професійної гнучкості та практичного досвіду.	Професійні знання мають фрагментарний характер, їх застосування у професійній діяльності викликає труднощі. Самостійне виконання професійно-педагогічних функцій є недостатньо ефективним.
Науково-дослідницький	Володіє науковим мисленням, методологією дослідження, здатний самостійно планувати, здійснювати та інтерпретувати результати наукових досліджень, інтегрувати їх у викладацьку діяльність та залучати студентів до наукового пошуку. Виявляє здатність до дослідницької рефлексії та прогнозування розвитку освітнього процесу.	Має базові дослідницькі знання та вміння, здатний виконувати окремі етапи дослідження та використовувати результати наукових пошуків у професійній діяльності за наявності методичного супроводу.	Відчуває труднощі у здійсненні науково-дослідницької діяльності, не володіє достатнім рівнем дослідницького мислення, аналізу та інтерпретації наукових результатів.
Методичний	Здатний самостійно проектувати, організовувати та вдосконалювати освітній процес, створювати навчально-методичне забезпечення, використовувати сучасні освітні технології, проектувати індивідуальні освітні траєкторії	Володіє основами методичної діяльності та здатний використовувати наявні методичні рішення. Розроблення власних методичних продуктів потребує додаткової підтримки та досвіду.	Методичні знання та вміння мають фрагментарний характер. Виникають труднощі у проектуванні освітнього процесу, доборі методів навчання та створенні навчально-методичного забезпечення.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

критерій	високий рівень	оптимальний рівень	достатній рівень
	студентів та адаптувати освітній процес до змін освітнього середовища.		
Інформаційно-технологічний	Демонструє сформовану цифрову компетентність, здатність використовувати цифрові технології, засоби цифрової педагогіки, цифрової комунікації, цифрової безпеки та інструменти штучного інтелекту для організації освітнього процесу, професійного розвитку та управління цифровим освітнім середовищем. Успішно адаптується до цифрових трансформацій освіти.	Володіє основними цифровими інструментами та технологіями, використовує їх у навчальній діяльності, проте реалізує потенціал цифрового освітнього середовища лише частково та переважно в типових ситуаціях.	Рівень цифрової компетентності є недостатнім для ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Використання цифрових технологій має епізодичний характер і потребує постійної зовнішньої підтримки.
Творчий	Характеризується здатністю до педагогічної творчості, інноваційної діяльності, проектування нових освітніх рішень, інтеграції міждисциплінарних знань та створення умов для творчого розвитку студентів. Майбутній викладач здатний генерувати нові професійні підходи та сприяти оновленню освітнього середовища.	Виявляє окремі прояви творчості та інноваційності, здатний модифікувати відомі педагогічні рішення, однак переважно спирається на існуючі зразки професійної діяльності.	Схильний до відтворення готових алгоритмів діяльності, уникає педагогічного експериментування та інноваційного пошуку, недостатньо використовує творчий потенціал у професійній діяльності.

Джерело: складено самостійно.

Таким чином, запропоновані рівні сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відображають насамперед рівень розвитку його професійної суб'єктності, готовності до самостійної адаптивної професійної діяльності, професійного саморозвитку та адаптації до сучасних освітніх трансформацій. Високий рівень характеризується професійною

зрілістю, суб'єктною автономністю, здатністю до ефективного виконання професійно-педагогічних функцій та відтворення професійно компетентного й психологічно безпечного освітнього середовища. Оптимальний рівень відображає достатній ступінь професійного становлення та часткову самостійність у професійній діяльності за наявності окремих потреб у зовнішній підтримці та подальшому професійному розвитку. Достатній рівень свідчить про фрагментарність професійного становлення, недостатній рівень професійної самостійності, адаптивності та готовності до повноцінного виконання викладацької діяльності у закладах вищої освіти.

Показниками ціннісно-мотиваційного критерію визначено:

а) стійка позитивнай мотивація до професійно-педагогічної діяльності викладача психології у закладах вищої освіти, усвідомлення її соціальної значущості, суспільної цінності та ролі у підготовці майбутніх фахівців-психологів; прагнення до професійного саморозвитку, самовдосконалення, професійної самореалізації та безперервного навчання;

б) сформоване ціннісне ставлення до себе як до активного суб'єкта майбутньої професійної діяльності, усвідомлення відповідальності за результати власної професійної діяльності, готовність до виконання професійно-педагогічних функцій з урахуванням сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, цифровізації освітнього середовища та суспільних викликів;

в) стійка професійна спрямованість на здійснення викладацької діяльності у сфері психології, позитивна професійна ідентифікація з майбутньою професією, наявність смислоутворювальних мотивів професійно-педагогічної діяльності, орієнтація на побудову суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі студентами, забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища та підтримку особистісного й професійного розвитку здобувачів освіти;

г) сформованість гуманістичних цінностей, орієнтація на повагу до особистості студента, усвідомлення значущості психологічного благополуччя, здоров'язбереження, збереження власного психічного і фізичного здоров'я та відповідального ставлення до благополуччя інших людей;

г) готовність до соціальної співпраці, професійної комунікації, міждисциплінарної взаємодії та професійної діяльності в умовах динамічних соціальних, технологічних і освітніх змін.

Особистісно-професійний критерій дозволяє визначити рівень розвитку особистісних і професійно значущих якостей майбутнього викладача психології, які забезпечують його професійну суб'єктність, ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу, професійне саморозвиток та здатність до успішної професійної діяльності.

Показниками особистісно-професійного критерію визначено:

а) сформованість комунікативних та організаторських якостей особистості майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності встановлювати продуктивну професійну взаємодію зі студентами та колегами, здійснювати ефективну педагогічну комунікацію, організовувати спільну діяльність, виявляти емпатію, психологічну чутливість та готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

б) сформованість рефлексивності як професійно значущої якості особистості, що забезпечує здатність до самоаналізу, критичного осмислення власної діяльності, оцінювання результатів професійних дій, професійного саморозвитку та вдосконалення власної педагогічної практики;

в) сформованість самоефективності як усвідомленої впевненості майбутнього викладача психології у власній здатності успішно організовувати та здійснювати професійну діяльність, досягати поставлених цілей, приймати професійні рішення та ефективно діяти в різноманітних педагогічних ситуаціях;

г) сформованість професійної суб'єктності, що проявляється у здатності самостійно проєктувати власний професійний розвиток, відповідально здійснювати професійну діяльність, приймати обґрунтовані професійні рішення та нести відповідальність за їх результати;

д) сформованість адаптивності та психологічної стійкості як здатності ефективно функціонувати в умовах невизначеності, цифрових і кризових освітніх трансформацій, конструктивно реагувати на професійні виклики та підтримувати власну професійну ефективність.

Показниками професійно-фахового критерію визначено:

а) сформованість системних фахових знань у галузі психології, психолого-педагогічна обізнаність, розуміння закономірностей психічного розвитку особистості, психологічних механізмів навчання, виховання та професійного становлення людини, а також здатність використовувати ці знання для вирішення професійно-педагогічних завдань у закладах вищої освіти;

б) виражена потреба в актуалізації та реалізації власного професійного потенціалу, що проявляється у готовності до безперервного професійного розвитку, постійного оновлення професійних знань, самостійного опанування нових наукових і практичних досягнень психології, здатності до професійної самореалізації та професійного самовдосконалення в умовах сучасних освітніх трансформацій;

в) здатність до ефективної професійної діяльності як викладача психології у закладах вищої освіти, що проявляється у готовності застосовувати психологічні знання для організації освітнього процесу, психологічного супроводу навчання, розвитку особистісного та професійного потенціалу студентів, забезпечення психологічно безпечного освітнього середовища та реалізації гуманістичних принципів освіти;

г) володіння педагогічною майстерністю та психологічною компетентністю як її важливою складовою, здатність до професійної взаємодії зі студентами на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин, психологічної підтримки, поваги до особистості та сприяння її розвитку;

г) готовність до професійної діяльності в умовах динамічних соціальних, цифрових та кризових змін, здатність інтегрувати сучасні психологічні знання, наукові досягнення та професійний досвід у практику підготовки майбутніх фахівців-психологів.

Науково-дослідницький критерій конкретизується такими показниками:

а) сформованість дослідницької культури, що проявляється у здатності планувати, організовувати та реалізовувати різні види науково-дослідницької діяльності відповідно до сучасних вимог психологічної та педагогічної науки;

б) сформованість аналітичних умінь і дослідницької рефлексії, що проявляються у здатності до критичного аналізу наукової інформації, педагогічних явищ, результатів власної професійної діяльності та ситуацій педагогічної взаємодії з метою підвищення ефективності освітнього процесу;

в) сформованість прогностичних умінь як здатності визначати перспективи розвитку освітнього процесу, прогнозувати результати професійної діяльності, проєктувати шляхи досягнення поставлених цілей та передбачати можливі наслідки педагогічних рішень;

г) сформованість наукового мислення, що передбачає здатність спостерігати, аналізувати, узагальнювати, висувати наукові припущення та гіпотези, аргументовано інтерпретувати результати досліджень, здійснювати науковий пошук і використовувати його результати у професійній діяльності;

г) володіння методологією наукового пізнання, знаннями сучасних методів психологічних і педагогічних досліджень, навичками опрацювання наукових джерел, академічного письма, представлення та впровадження результатів досліджень у практику підготовки майбутніх фахівців;

д) готовність до інтеграції науково-дослідницької та викладацької діяльності, використання результатів сучасних наукових досліджень для вдосконалення освітнього процесу та формування дослідницької культури студентів;

е) дотримання принципів академічної доброчесності, етики наукового дослідження та відповідального використання результатів наукової діяльності;

е) здатність використовувати сучасні цифрові інформаційні ресурси, електронні наукові бази даних, цифрові інструменти та технології для здійснення науково-дослідницької діяльності й професійного саморозвитку.

Показниками методичного критерію визначено:

а) сформованість методичної культури майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності проєктувати, організовувати та вдосконалювати

освітній процес відповідно до сучасних вимог вищої освіти, принципів студентоцентрованого навчання та особливостей професійної підготовки майбутніх психологів;

б) володіння методологічними та теоретичними основами методики викладання психологічних дисциплін, розуміння концептуальних засад побудови змісту освіти, структури освітніх компонентів, закономірностей організації навчальної діяльності студентів та сучасних підходів до оцінювання результатів навчання;

в) здатність здійснювати педагогічне проектування освітнього процесу, визначати цілі, результати навчання, добирати адекватні методи, форми, технології та засоби навчання відповідно до змісту освітніх компонентів і потреб здобувачів освіти;

г) уміння планувати, організовувати та контролювати самостійну роботу студентів, розробляти навчально-методичні матеріали, завдання різного рівня складності, засоби поточного та підсумкового контролю, створювати комплексне навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів;

г) здатність проектувати та реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії студентів, враховувати їх індивідуальні особливості, освітні потреби та професійні запити у процесі навчання;

д) готовність до оновлення та адаптації методичного забезпечення освітнього процесу відповідно до сучасних наукових досягнень, цифровізації освіти, розвитку освітніх технологій та змін професійного середовища.

Показниками інформаційно-технологічного критерію визначено:

а) сформованість цифрової компетентності майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності ефективно використовувати сучасні цифрові технології, цифрові освітні ресурси та інформаційно-комунікаційні засоби для організації професійної, освітньої та науково-дослідницької діяльності;

б) володіння сучасними інформаційно-технологічними засобами, цифровими платформами та сервісами, що проявляється у здатності здійснювати пошук, аналіз, критичне оцінювання, відбір, систематизацію та використання інформації для підвищення ефективності професійної діяльності та професійного саморозвитку;

в) здатність орієнтуватися в сучасному цифровому, науковому та інформаційному просторі, використовувати цифрові інструменти для організації освітнього процесу, створення навчальних матеріалів, педагогічного проектування та вдосконалення професійної діяльності викладача психології;

г) готовність до самостійного опанування нових цифрових технологій, інформаційних ресурсів та інноваційних освітніх інструментів, здатність

адаптувати власну професійну діяльність до умов цифрової трансформації вищої освіти;

г) здатність використовувати інструменти штучного інтелекту, цифрової аналітики та сучасні інформаційні технології для підтримки освітнього процесу, професійного розвитку, науково-дослідницької діяльності та підвищення якості підготовки майбутніх фахівців;

д) сформованість цифрової комунікативної культури, що проявляється у здатності здійснювати ефективну професійну взаємодію в цифровому освітньому середовищі, використовувати сучасні засоби онлайн-комунікації, підтримувати професійні контакти та організовувати взаємодію зі студентами в цифровому форматі;

е) сформованість цифрової етики та цифрової безпеки, що проявляється у відповідальному використанні інформаційних ресурсів, дотриманні принципів академічної доброчесності, захисті персональних даних, критичному ставленні до інформації та усвідомленні ризиків цифрового середовища;

є) здатність до управління цифровим освітнім середовищем, інтеграції цифрових технологій у навчальний процес та використання можливостей цифрової педагогіки для забезпечення якості освіти й професійного розвитку студентів.

Показниками творчого критерію визначено:

а) сформованість креативності як здатності до творчого мислення, генерації нових ідей, нестандартного бачення професійних ситуацій та творчої активізації власної професійної діяльності;

б) здатність творчо здійснювати професійно-педагогічну діяльність, розробляти та впроваджувати нові підходи, методи, форми і технології навчання, спрямовані на підвищення ефективності освітнього процесу та професійної підготовки майбутніх психологів;

в) здатність створювати умови для творчого розвитку студентів, підтримувати їхню пізнавальну активність, самостійність, ініціативність і творчий потенціал, сприяти формуванню суб'єктної позиції здобувачів освіти;

г) уміння продуктивно вирішувати педагогічні проблеми нестандартними способами, знаходити оригінальні рішення в умовах невизначеності, професійних викликів та освітніх трансформацій;

г) готовність до інноваційної діяльності, педагогічного експериментування, створення та впровадження нових освітніх практик, проєктів і методичних рішень відповідно до сучасних тенденцій розвитку вищої освіти;

д) здатність інтегрувати міждисциплінарні знання, сучасні наукові досягнення, цифрові технології та результати власного професійного досвіду у процес викладання психологічних дисциплін;

е) спрямованість на безперервне творче самовдосконалення, професійний саморозвиток і оновлення власної педагогічної практики відповідно до потреб сучасного освітнього середовища.

Таким чином, розроблені критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності майбутнього викладача психології виступають методологічною основою для добору діагностичного інструментарію та проведення подальшого педагогічного експерименту. Перейдемо до обґрунтування та опису концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їх професіоналізму в умовах магістерської підготовки.

3.4. Концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістратури

Стрімкі трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві, технологічному середовищі, науці та системі знань, зумовлюють необхідність переосмислення вимог до професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема майбутніх викладачів психології. Сучасний ринок праці та освітній простір дедалі більше потребують фахівця, здатного до швидкої адаптації, опанування нових професійних ролей, безперервного навчання, творчого розв'язання професійних завдань та ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності.

У зв'язку з цим у змісті сучасних освітніх програм посилюється увага до формування універсальних компетентностей магістрантів, серед яких особливого значення набувають уміння навчатися впродовж життя, працювати з інформацією, швидко опановувати нові технології, здійснювати критичний аналіз професійних ситуацій, застосовувати креативний підхід до вирішення завдань. Актуалізуються також навички системного мислення, міжгалузевої комунікації, здатність до роботи в мультикультурному середовищі, володіння іноземними мовами, інформаційно-цифрова грамотність, екологічність мислення, мультифункціональність та готовність до професійної мобільності. Висока складність сучасних професійних завдань потребує від майбутнього фахівця не лише інтелектуальної гнучкості, а й здатності до емоційної саморегуляції, підтримання психофізичної працездатності, концентрації уваги та ефективного планування власної діяльності.

Трансформаційні процеси мають особливе значення для системи вищої психологічної освіти, оскільки актуалізують необхідність формування нової філософії професійної підготовки майбутнього викладача психології закладу вищої освіти. Йдеться про переосмислення змісту, форм, методів і ціннісних

орієнтирів педагогічної підготовки в умовах цифровізації освіти ХХІ століття. Особливої актуальності проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології набуває в умовах війни в Україні. Воєнні події суттєво впливають на психоемоційний стан населення, систему освіти, організацію професійної підготовки та характер взаємодії між учасниками освітнього процесу. У зв'язку з цим підготовка майбутніх викладачів психології повинна враховувати нові соціально-психологічні виклики та потреби суспільства.

По-перше, воєнний стан супроводжується зростанням рівня психологічної напруги, тривожності, невизначеності та психотравматизації населення, особливо дітей, підлітків і молоді. У таких умовах майбутній викладач психології має бути здатним не лише здійснювати освітню діяльність, а й забезпечувати психологічно безпечне освітнє середовище, підтримувати психоемоційні ресурси студентів, формувати навички психологічної стійкості та адаптації.

По-друге, сучасні умови потребують адаптації освітніх програм, методів навчання та змісту професійної підготовки відповідно до нових суспільних викликів. Це передбачає посилення практико-орієнтованого компоненту магістерської підготовки, інтеграцію психологічних і педагогічних знань, розвиток навичок кризової комунікації, емоційної підтримки, психологічного супроводу та роботи в умовах невизначеності й гібридного навчання.

По-третє, викладач психології в сучасних умовах виконує не лише освітню, а й важливу соціально-підтримувальну функцію. Він виступає суб'єктом формування психологічної культури, розвитку адаптаційного потенціалу молоді, підтримки особистісного розвитку та професійного становлення студентів, які навчаються в умовах тривалого соціального стресу.

По-четверте, освітні трансформації та воєнні умови актуалізують необхідність пошуку нових педагогічних підходів, форм і методів навчання, що поєднують традиційні освітні практики з цифровими технологіями, дистанційними форматами взаємодії, інтерактивними та тренінговими методами професійної підготовки.

Таким чином, концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури ґрунтується на розумінні того, що сучасний викладач психології має бути здатним до професійної діяльності в умовах високої соціальної динаміки, цифрових трансформацій, кризових суспільних процесів і психологічної нестабільності. Це потребує переорієнтації магістерської підготовки на розвиток не лише професійних знань і педагогічних умінь, а й рефлексивності, психологічної стійкості, етичної відповідальності, адаптивності, творчості та готовності до безперервного професійного саморозвитку в умовах невизначеності.

Сучасна педагогічна професія в Україні та світі характеризується високим рівнем складності й багатовимірності, що обумовлює необхідність постійного професійного вдосконалення викладача психології, його готовності до інноваційної діяльності та адаптації до швидких змін. У цьому контексті особливого значення набувають такі характеристики сучасного педагога, як інформаційно-цифрова грамотність, міжкультурна компетентність, здатність до розвитку критичного мислення студентів, готовність до роботи з різними стилями навчання, уміння організовувати партнерську взаємодію, підтримувати психологічне благополуччя здобувачів освіти та сприяти формуванню їх громадянської активності.

Водночас сучасний викладач психології має бути носієм професійної етики, педагогічної культури, гуманістичних цінностей та прикладом відповідального професійного ставлення до власної діяльності. Саме тому розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології доцільно розглядати як один із ключових напрямів формування його професіоналізму.

1. Однією з фундаментальних ідей переосмислення сучасної вищої психологічної освіти є утвердження автономії особистості майбутнього викладача психології як базової гуманістичної цінності освітнього процесу. В умовах стрімкої цифровізації, розвитку штучного інтелекту, алгоритмізації освітніх практик та зростання впливу інформаційних технологій особливої актуальності набуває проблема збереження суб'єктності особистості, її здатності до самостійного мислення, критичного аналізу інформації, морального вибору та відповідального професійного самовизначення.

Витоки цієї ідеї простежуються у класичній філософській традиції, зокрема у працях І. Канта, який обґрунтовував, що справжня мета освіти полягає у формуванні здатності людини «користуватися власним розумом без керівництва з боку іншого». У контексті сучасної професійної підготовки майбутніх викладачів психології ця позиція набуває нового змісту, оскільки цифрове освітнє середовище одночасно створює безпрецедентні можливості для саморозвитку особистості та ризику втрати критичності мислення, інформаційної залежності, фрагментарності знань і поверхневого засвоєння професійного досвіду.

Саме тому розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології доцільно розглядати не лише як процес набуття професійних знань і педагогічних умінь, а і як процес формування автономної, рефлексивної, відповідальної особистості, здатної до усвідомленого професійного вибору, саморегуляції, самодетермінації та безперервного професійного саморозвитку. Водночас автономія особистості у професійній підготовці не означає ізолюваності від соціального середовища чи відмови від професійних і етичних

норм. Навпаки, вона передбачає здатність майбутнього викладача психології свідомо співвідносити власні професійні рішення із соціальними, етичними та гуманістичними цінностями сучасного суспільства.

2. Іншою важливою ідеєю переосмислення філософії вищої психологічної освіти є збереження цінності інтеграції особистості у професійну й соціальну спільноту в умовах посилення індивідуалізації та цифровізації освітнього простору. Теоретичні витоки цього підходу простежуються у філософсько-педагогічних поглядах Дж. Дьюї [611], який розглядав освіту не лише як процес передачі знань, а як механізм соціалізації особистості, її включення у демократичну культуру взаємодії, співпраці та суспільної відповідальності.

У сучасних умовах ця проблема набуває особливої актуальності, оскільки цифрове освітнє середовище, поряд із розширенням доступу до знань та можливостей індивідуального навчання, водночас створює ризики соціальної ізоляції, фрагментації комунікації, ослаблення навичок міжособистісної взаємодії та емоційного відчуження. Для майбутнього викладача психології це має особливе значення, адже професійна діяльність психолога і педагога ґрунтується на здатності до емпатії, професійної комунікації, розуміння соціального контексту поведінки людини та конструктивної взаємодії з іншими.

У зв'язку з цим важливою складовою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології є формування в них соціальної відповідальності, культури професійної взаємодії, толерантності, здатності до командної роботи та дотримання професійно-етичних норм. Умови освітніх трансформацій не зменшують значущість соціалізувальної функції освіти, а, навпаки, посилюють потребу у формуванні особистості, здатної конструктивно діяти у складному багатокультурному та інформаційно перенасиченому світі.

3. Глобалізаційні процеси, розвиток цифрових технологій, онлайн-освіти, штучного інтелекту та мережових комунікацій чинять безпрецедентний вплив на систему вищої освіти, професійну поведінку людини та її морально-ціннісні орієнтири. У сучасному світі відбувається глобалізація освітнього простору, у межах якої знання, культурна спадщина, наукові досягнення та освітні технології набувають цифрової форми, стають доступними практично з будь-якої точки світу та інтегруються у глобальні інформаційні мережі.

Цифровізація освіти змінює не лише технічні засоби навчання, а й саму філософію освітнього процесу. Відбувається легітимізація індивідуальних освітніх траєкторій, посилюється прозорість навчання та оцінювання результатів освітньої діяльності, поширюються практики дистанційного та змішаного навчання, онлайн-трансляцій освітніх заходів, захистів кваліфікаційних робіт, міжнародних освітніх курсів та міжуніверситетської взаємодії. Формуються так звані «глобальні класи», у межах яких навчання здійснюється на основі

цифрових платформ, симуляційних технологій, інтерактивних середовищ та когнітивних моделей навчання [239].

Суттєві трансформації зазнає й роль викладача у сучасному освітньому процесі. Викладач перестає бути виключно транслятором знань і дедалі більше виступає фасилітатором, модератором, наставником, організатором пізнавальної діяльності та психологічної підтримки студентів. За таких умов педагогічна компетентність майбутнього викладача психології повинна охоплювати не лише професійні знання та методичні вміння, а й здатність до організації цифрової комунікації, підтримання мотивації студентів, розвитку їх творчого потенціалу, критичного мислення, рефлексії та психологічної стійкості.

Водночас цифровізація освіти актуалізує проблему збереження гуманістичних засад педагогічної діяльності. Формування компетентностей майбутніх фахівців не може обмежуватися виключно технологічними або інформаційними аспектами підготовки. Воно передбачає розвиток моральної відповідальності, професійної етики, наукового світогляду, здатності до творчої діяльності, гнучкого застосування знань у практичних ситуаціях та усвідомлення соціальної значущості професії [239].

У контексті розробленої концепції ми виходимо з того, що процес магістерської підготовки майбутніх викладачів психології має бути спрямований не лише на передачу спеціалізованих знань і формування окремих професійних умінь, а насамперед на цілісний розвиток педагогічної компетентності як складової їхнього професіоналізму. Такий розвиток повинен мати системний, особистісно орієнтований, акмеологічний та практико-спрямований характер.

У межах концепції рефлексія виступає механізмом професійного відтворення педагогічної компетентності, завдяки якому майбутній викладач психології не лише формує педагогічну компетентність, а й набуває здатності підтримувати, розвивати та трансформувати її відповідно до нових професійних викликів і умов діяльності, педагогічна компетентність формується педагогічною компетентністю, а її розвиток забезпечується рефлексивними механізмами професійного функціонування. У зв'язку з цим у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів психології доцільно забезпечувати:

- розвиток стійкої професійно-педагогічної мотивації як важливої складової педагогічної компетентності шляхом підвищення привабливості та соціальної значущості професії викладача психології закладу вищої освіти, розкриття її гуманістичної сутності, суспільної місії та ролі у формуванні психологічної культури сучасного суспільства;

- актуалізацію ідеалу сучасного викладача психології як висококомпетентного, етично відповідального, рефлексивного, психологічно зрілого та професійно мобільного фахівця, здатного ефективно діяти в умовах цифровізації та соціальної невизначеності;

- формування у магістрантів особистісно і соціально значущих професійних перспектив, розвиток усвідомленого ставлення до власної професійної траєкторії, готовності до безперервного професійного саморозвитку, самоосвіти та самореалізації у педагогічній діяльності;

- стимулювання процесів професійного самовдосконалення майбутнього викладача психології шляхом розвитку рефлексивного мислення, здатності до професійного самоаналізу, саморегуляції, критичного осмислення власного педагогічного досвіду та готовності до інноваційної діяльності.

Відповідно до цього навчально-методичне забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має будуватися як цілісна система, спрямована на інтеграцію професійного, педагогічного, особистісного та акмеологічного компонентів професійної підготовки. Його доцільно розробляти за такими напрямками:

- збагачення змісту навчальних дисциплін методичними компонентами, орієнтованими на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, зокрема педагогічної рефлексії, комунікативної культури, цифрової грамотності, здатності до педагогічного проєктування та організації психологічно безпечного освітнього середовища;

- інтеграція навчально-методичних засобів професійної підготовки у єдиний методичний комплекс акмеологічної спрямованості, що забезпечуватиме цілісність професійно-особистісного розвитку майбутнього викладача психології;

- системне вдосконалення навчальної, наукової та методичної діяльності професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти щодо розроблення сучасного науково-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності магістрантів в умовах цифровізації та трансформації освітнього простору;

- розширення практико-орієнтованих, тренінгових, інтерактивних та дослідницьких форм підготовки, які дозволяють майбутньому викладачу психології набувати досвіду реальної педагогічної взаємодії, професійного самовизначення та педагогічної творчості.

Аналіз сучасної педагогічної, психологічної та акмеологічної теорії й практики дозволяє розглядати формування професіоналізму майбутнього викладача психології як складний процес особистісно-професійного розвитку, що здійснюється в умовах спеціально організованого освітнього середовища закладу вищої освіти. У цьому процесі особливого значення набуває цілеспрямоване формування професійної мотивації, ціннісних орієнтацій, професійно значущих особистісних якостей, культури саморозвитку, життєвого самовизначення та професійної самореалізації. Саме вони створюють підґрунтя

для досягнення високого рівня педагогічної компетентності як важливої складової професіоналізму викладача психології.

У сучасних умовах перед закладами вищої освіти постає складне завдання поєднання розвитку універсальних компетентностей із забезпеченням високого рівня спеціалізованої професійної підготовки. Майбутній викладач психології повинен бути здатним не лише володіти професійними психологічними знаннями, а й ефективно діяти в умовах швидких суспільних змін, міждисциплінарної взаємодії, цифровізації освітнього процесу та необхідності безперервного навчання.

У зв'язку з цим одним із провідних світових трендів розвитку сучасної вищої освіти стає міждисциплінарність освітніх програм, що дозволяє забезпечити цілісне бачення професійної діяльності, розвивати критичне мислення, здатність до інтеграції знань і комплексного аналізу професійних проблем. Водночас більшої значущості набуває свобода й відповідальність студента у формуванні власної індивідуальної освітньої траєкторії [567].

Саме тому одним із ключових завдань сучасної магістерської підготовки є диференціація освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей, професійного досвіду, освітніх потреб і рівня сформованості педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології. Особливої уваги потребують магістранти, які здобули попередню освіту за непедагогічними спеціальностями або в закладах освіти, де педагогічна підготовка була представлена фрагментарно. Для такої категорії здобувачів необхідним є посилення фундаментальної психолого-педагогічної підготовки, розвиток педагогічного мислення, педагогічної рефлексії та практичних навичок організації освітнього процесу.

Водночас результати аналізу сучасної наукової літератури засвідчили недостатню розробленість теоретико-методологічних і методичних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології саме в умовах магістратури. Недостатньо дослідженими залишаються питання концептуального обґрунтування психолого-педагогічних умов, моделей, освітніх технологій та відповідного науково-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології.

Крім того, сучасна практика магістерської підготовки майбутніх психологів переважно орієнтована на формування фахових психологічних компетентностей, тоді як педагогічна складова професійної діяльності викладача психології часто не отримує достатнього системного розвитку. Унаслідок цього виникає суперечність між зростаючими вимогами до педагогічного професіоналізму викладача психології та недостатнім рівнем науково-

методичного забезпечення розвитку його педагогічної компетентності у процесі магістерської підготовки.

У Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) наголошується, що формування нового бачення перспектив педагогічної професії, підвищення привабливості професійної кар'єри педагога та престижності здобуття педагогічної освіти в Україні потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки педагогічної освіти. Це, своєю чергою, актуалізує необхідність розроблення сучасної моделі педагогічної професії відповідно до потреб суспільства, перспектив розвитку національної економіки та глобальних технологічних змін [376].

У контексті нашого дослідження набуває значення положення про те, що сучасний викладач закладу вищої освіти має бути не лише носієм фахових знань, а й суб'єктом педагогічної взаємодії, здатним до професійної мобільності, міждисциплінарної комунікації, цифрової адаптивності, рефлексивного аналізу власної діяльності та безперервного професійного розвитку. Саме тому ми вважаємо, що сучасна модель підготовки викладача психології має ґрунтуватися на ідеї про педагогічну компетентність як невід'ємну складову професіоналізму викладача будь-якої дисципліни, а особливо - викладача психології, професійна діяльність якого передбачає інтеграцію педагогічного, психологічного, комунікативного, етичного та особистісного вимірів.

Цю ідею покладено в основу розробленої нами концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістерської підготовки. Такий підхід узгоджується із положеннями Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) та положеннями Стандарту вищої освіти зі спеціальності Психологія для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти (2022) щодо вдосконалення системи педагогічної освіти, створення умов для підготовки педагогічних працівників нової генерації, залучення до педагогічної діяльності фахівців інших професій та забезпечення безперервного професійного й особистісного розвитку педагогів [401; 455].

У цьому контексті особливої ваги набуває взаємодія особистісного та професійного компонентів у структурі професійного становлення майбутнього викладача психології. «Особистісне» та «професійне», взаємопроникаючи й взаємозумовлюючи одне одного, формують нову систему ставлення майбутнього викладача психології до себе, інших людей, професії та освітнього середовища. Така взаємодія створює підґрунтя для розвитку рефлексивності, професійної самосвідомості, педагогічної відповідальності та готовності до постійного професійного самовдосконалення.

Саме інтеграція особистісного та професійного вимірів забезпечує формування цілісного професіоналізму майбутнього викладача психології, а

також позитивно впливає на розвиток мотиваційно-ціннісного компонента його педагогічної компетентності. У сучасних умовах освітніх трансформацій це набуває особливої актуальності, оскільки професійна діяльність викладача психології дедалі більше вимагає високого рівня психологічної зрілості, емоційної стійкості, здатності до адаптації, професійної рефлексії та етичної відповідальності.

Отже, провідна ідея концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки полягає у тому, що розвиток педагогічної компетентності має розглядатися як цілеспрямований процес формування складової професіоналізму майбутнього викладача психології та здійснюватися відповідно до науково обґрунтованої адаптивно-трекової моделі в спеціально організованих психолого-педагогічних умовах освітнього процесу.

Аналіз сучасних досягнень педагогічної, психологічної та акмеологічної науки, а також результати власних наукових пошуків дозволили нам розробити концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, сутність якої полягає у необхідності:

- розуміння педагогічної компетентності викладача психології як інтегративної багаторівневої динамічної характеристики особистості, що здатна забезпечувати адаптивність, професійну суб'єктність, підтримку психологічної безпеки та відтворення компетентного освітнього середовища;

- урахування всіх структурних компонентів педагогічної компетентності як взаємопов'язаних, динамічних і системно організованих складових професіоналізму викладача психології;

- дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології з урахуванням актуальних суспільних запитів, освітніх трансформацій, цифровізації освітнього простору, потреб ринку праці та викликів сучасного соціокультурного середовища;

- урахування психологічних, педагогічних та акмеологічних закономірностей професійного розвитку особистості у процесі магістерської підготовки;

- орієнтації освітнього процесу на розвиток суб'єктності майбутнього викладача психології, його здатності до професійної рефлексії, саморегуляції, творчої самореалізації та безперервного професійного розвитку;

- забезпечення єдності професійної підготовки, особистісного розвитку та практичної педагогічної діяльності в процесі магістерського навчання.

У сучасній педагогічній і психологічній науці сформовано певне теоретико-методологічне підґрунтя щодо формування загальних і професійних компетентностей майбутніх психологів на етапі бакалаврської підготовки. Водночас аналіз наукової літератури засвідчив недостатню розробленість

проблеми розвитку саме педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Розвиток вищої освіти в Україні та запровадження в контексті вимог Європейського освітнього простору нових освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «магістр» створили широкі можливості для розв'язання завдань щодо розвитку педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти в умовах магістерської підготовки. У європейському освітньому вимірі ступінь магістра передбачає не лише високий рівень фахової підготовки, а й готовність до викладацької діяльності у вищій школі. Саме тому в країнах Європейського Союзу магістри проходять відповідну психолого-педагогічну підготовку, спрямовану на формування здатності до організації освітнього процесу, педагогічної взаємодії та професійної рефлексії [489; 522].

Якість професійної підготовки майбутніх викладачів психології в сучасних умовах пов'язується з упровадженням принципово нових підходів до організації освітнього процесу, орієнтованих на розвиток особистості, формування здатності до навчання упродовж життя, розвитку професійної мобільності та цілісної професійної компетентності [526].

До системи домінант розвитку сучасної вищої освіти, зумовлених процесами інформатизації та цифровізації суспільства, дослідники відносять глобалізацію, конвергентність, неперервність, доступність, відкритість, фундаменталізацію, капіталізацію знань і кваліфікацій людини, а також інноваційність освітнього процесу [528]. Усе це актуалізувало необхідність переосмислення змісту магістерської підготовки майбутніх викладачів психології та розвитку їхньої педагогічної компетентності відповідно до нових суспільних і професійних викликів. Питання змісту, форм і методів вищої психологічної освіти залишаються актуальними в багатьох країнах світу і Україна у цьому контексті не є винятком.

У процесі дослідження нами зроблено висновок, що розвиток педагогічної компетентності є неперервним процесом професійного й особистісного вдосконалення майбутнього викладача психології закладу вищої освіти, який передбачає цілеспрямований, системний і поетапний розвиток структурних компонентів педагогічної компетентності. Такий процес є ефективним за умови використання сучасного змісту, активних форм і методів навчання, спрямованих на розвиток професіоналізму майбутніх викладачів психології. До таких засобів належать: упровадження спеціальних курсів, збагачення змісту фахово орієнтованих дисциплін модулями педагогічного спрямування, використання тренінгових технологій, посилення ролі самостійної та практичної роботи магістрантів, розвиток рефлексивних і дослідницьких умінь тощо.

Майбутній викладач психології у процесі професійної підготовки навчається здійснювати педагогічну діяльність, якій властиві як репродуктивна,

так і творча складові. Як зазначає С. Сисоєва, включення психології творчості до складу педагогіки творчості є необхідною умовою розвитку дієво-перетворювальних знань про творчу діяльність. У цьому контексті педагогіка творчості виступає як конкретно-наукове підґрунтя професійної підготовки майбутнього викладача психології та розвитку його педагогічної компетентності й особливого значення для нашого дослідження набувають визначені С. Сисоєвою закони педагогіки творчості, а саме такі закони:

- педагогічної розвивальної взаємодії, який відображає філософське розуміння взаємодії як універсальної форми розвитку та підкреслює значення суб'єкт-суб'єктної взаємодії в освітньому процесі;

- фасилітаційного режиму педагогічного впливу, який ґрунтується на необхідності створення психолого-педагогічних умов, що сприяють творчій діяльності особистості, знижують рівень психологічних бар'єрів та стимулюють саморозвиток;

- взаємозумовленості розвитку суб'єктів педагогічного процесу, відповідно до якого процес творчої діяльності впливає не лише на її результат, а й на зміну самого суб'єкта діяльності;

- неперервної творчої реалізації та самореалізації особистості, що відповідає сучасному розумінню професійного розвитку як процесу постійного самовдосконалення, самовираження й творчої самореалізації особистості у професійній діяльності [521].

Починаючи з 2008 року, обсяг інформації, з якою людина щоденно взаємодіє, зріс у рази і цей процес триває. Людство ще ніколи не функціонувало в умовах настільки масштабної глобалізації, цифровізації та інформаційного перенасичення. Фактор інноваційності, швидкості змін та необхідність постійної взаємодії зі значними масивами інформації стають визначальними характеристиками сучасного суспільства й мають обов'язково враховуватися під час формування концепцій і змісту вищої освіти України.

Означені тенденції закладено на нормативно-правовому рівні держави, починаючи ще з початку 21 століття, зокрема у Декларації принципів побудови інформаційного суспільства – глобальне завдання у новому тисячолітті (2003) [150], а також у Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України (2018) та Концепції державної політики у сфері цифрової інфраструктури (2018) [456]. У цих документах наголошувалося на необхідності адаптації освітньої системи до умов цифрових трансформацій, формування нових цифрових компетентностей, розвитку людського капіталу та забезпечення готовності фахівців до діяльності в інформаційному суспільстві.

Слід зазначити, що традиційна парадигма освіти, сформована переважно в індустріальну епоху, лише частково відповідає потребам сучасності. Існуючі моделі організації освітнього процесу та професійної підготовки вже недостатньо

ефективно забезпечують адаптацію особистості до високої швидкості технологічних змін, невизначеності професійного майбутнього та необхідності безперервного оновлення знань. У попередні історичні періоди людство не стикалося з настільки стрімким розвитком технологій, цифрових платформ, штучного інтелекту та інформаційних систем, а тому система професійної підготовки ще не встигла повною мірою виробити ефективні способи адаптації майбутніх фахівців до таких трансформаційних процесів.

У зв'язку з цим особливого значення набуває роль психології та педагогіки як наук, здатних забезпечити гуманістичний супровід цифрових змін. Саме викладачі психології та магістранти, як носії професійного, комунікативного й рефлексивного досвіду, можуть виступати своєрідними посередниками між технологічним прогресом і людиною, допомагаючи зберігати психологічну цілісність особистості, критичність мислення, здатність до саморегуляції та усвідомленого професійного розвитку.

З огляду на зазначені тенденції розвитку суспільства та освіти, визначимо ключові виклики сучасності, які необхідно враховувати під час розроблення концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістерської підготовки:

- мультикультурність сучасного освітнього середовища;
- надшвидкі процеси глобалізації та стирання міжкультурних і професійних кордонів;
- стрімка інтеграція цифрових та інформаційних технологій, а також технологій штучного інтелекту в усі сфери життєдіяльності людини, що впливає на способи мислення, комунікації та професійної взаємодії;
- постійне збільшення обсягу інформації, яку необхідно аналізувати, систематизувати, критично оцінювати та застосовувати у професійній діяльності;
- необхідність формування навичок адаптації до умов невизначеності, інформаційного перевантаження та швидких соціальних трансформацій;
- зростання потреби у розвитку емоційної стійкості, психологічної саморегуляції та цифрової культури майбутніх викладачів психології.

Українські вчені в цих умовах активного розвитку цифрових технологій та трансформації освітнього середовища також змушені враховувати виклики часу. У цьому контексті особлива роль відводиться викладачам психології, які мають бути здатними не лише адаптуватися до змін, а й здійснювати психологічний супровід освітніх трансформацій, підтримувати психологічне благополуччя студентів, сприяти розвитку їхньої стресостійкості, рефлексивності та здатності до ефективної взаємодії в цифровому середовищі.

Неможливо переоцінити роль викладачів психології та студентів-магістрантів у сучасних цифрових трансформаційних процесах. Їхня професійна діяльність реалізується через дослідницьку, комунікативну, адаптаційну,

консультативну, підтримувальну, фасилітаційну та інноваційну функції. У центрі цих процесів перебуває особистість людини, її психологічні реакції, способи адаптації та взаємодії з динамічним середовищем. Саме тому розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології має враховувати не лише технологічний, а й гуманістичний вимір цифрових трансформацій.

Водночас значна частина сучасних цифрових змін створює нові ризики та суперечності для освіти. Цифровізація може призводити до непрозорості процесів прийняття рішень, коли алгоритми та автоматизовані системи починають визначати організацію професійної діяльності людини. У таких умовах виникає небезпека пріоритетності технологічних систем над людськими цінностями, а також ризик втрати суб'єктності особистості. Як зазначається у сучасних зарубіжних дослідженнях, за умов керування професійними процесами прихованими алгоритмами працівникові дедалі складніше сформувати цілісне розуміння системи діяльності та усвідомити механізми її функціонування [808].

У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема збереження автономії особистості, розвитку критичного мислення, професійної рефлексії та здатності до усвідомленого прийняття рішень. Освітня ідея особистісної зрілості та професійної суб'єктності не повинна замінюватися лише формуванням навичок адаптивного підпорядкування зовнішнім цифровим системам. Саме тому сучасна магістерська підготовка майбутніх викладачів психології має бути спрямована не тільки на оволодіння цифровими технологіями, а й на формування гуманістичного світогляду, етичної відповідальності, психологічної стійкості та здатності до професійної діяльності в умовах складних суспільних і технологічних трансформацій.

Для майбутніх викладачів психології в умовах магістратури особливо важливим є усвідомлення соціального значення майбутньої професії, власного місця у вирішенні завдань якісної підготовки фахівців, а також готовність до професійних і особистісних змін, здатність до критичного осмислення власного життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів саморозвитку й удосконалення професійно значущих якостей [522].

Водночас у сучасному інформаційному суспільстві, де знання, інформація, технології та професійні вимоги швидко змінюються і обезцінюються, особливої актуальності набуває здатність людини до безперервного навчання та оперативного опанування нових форм професійної діяльності. Уміння навчатися впродовж життя поступово перетворюється на одну з базових характеристик професіоналізму сучасного викладача закладу вищої освіти. Тому концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має враховувати не лише зміст професійної підготовки, а й психологічні особливості ефективного навчання, саморозвитку та професійної самоорганізації особистості:

По-перше, розвиток педагогічної компетентності безпосередньо пов'язаний із системою професійних цінностей особистості. Неможливо опанувати нові знання, навички чи професійні ролі без внутрішньої мотивації та без надання процесу навчання особистісного сенсу. Для досягнення професійної майстерності майбутній викладач психології має сприймати знання, професійний досвід, педагогічну взаємодію та саморозвиток як особистісну й професійну цінність. Саме надання смислу професійній діяльності перетворює навчання з формального процесу на внутрішньо мотивований шлях професійного становлення [522].

По-друге, важливою умовою розвитку педагогічної компетентності є чітке усвідомлення цілей професійного розвитку. На початкових етапах оволодіння педагогічною діяльністю майбутньому викладачеві психології необхідно визначити, яких саме професійних результатів він прагне досягти, які педагогічні вміння потребують розвитку та які особистісні якості мають бути сформовані для ефективної професійної діяльності. Наявність усвідомленої професійної мети сприяє підвищенню рівня саморегуляції, професійної відповідальності та мотивації до самовдосконалення і не розпорошити смисли освіти.

По-третє, розвиток педагогічної компетентності передбачає усвідомлення майбутнім викладачем психології власного актуального рівня професійного розвитку. Важливого значення набуває здатність до професійної рефлексії, самооцінки та визначення індивідуальної траєкторії професійного зростання. Усвідомлення сильних сторін і професійних обмежень дозволяє майбутньому викладачеві психології цілеспрямовано організовувати процес власного професійного розвитку.

Наступним важливим аспектом є розширення меж професійного усвідомлення. На цьому етапі майбутній викладач психології поступово переходить від механічного засвоєння окремих знань і педагогічних прийомів до здатності інтегрувати теоретичні знання у практичну педагогічну діяльність, бачити міжпредметні зв'язки, адаптувати педагогічні технології до конкретних освітніх ситуацій та творчо вирішувати професійні завдання.

Не менш важливим є усвідомлення взаємозв'язку між різними компонентами професійної діяльності. Майбутній викладач психології поступово починає сприймати професійну діяльність як цілісну систему, у якій педагогічні знання, психологічні механізми взаємодії, професійні цінності, цифрові технології, комунікативні процеси та особистісні характеристики взаємодіють між собою й визначають ефективність професійної діяльності. Саме системне бачення професійної діяльності створює підґрунтя для розвитку педагогічної компетентності.

Особливого значення в сучасних умовах набуває також здатність до переосмислення власного досвіду. У процесі професійного навчання та

практичної діяльності майбутній викладач психології може стикатися з професійними труднощами, помилками або надмірною впевненістю у власних знаннях. Саме тому важливою умовою розвитку педагогічної компетентності є сформованість рефлексивного мислення, здатності аналізувати власний досвід, здійснювати корекцію освітньої траєкторії та адаптувати власні професійні дії відповідно до нових умов і викликів [17; 618; 622].

Оскільки важливим аспектом професіоналізму виступають особистісні якості фахівця, доцільно звернутися до категорії розвитку особистості як більш широкого поняття, що охоплює як розвиток професіоналізму, так і розвиток педагогічної компетентності як інтегрованої особистісно-професійної характеристики. Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «розвиток», «формування» та «становлення» часто взаємопов'язуються, а іноді навіть ототожнюються, оскільки всі вони відображають процес поступових якісних змін особистості.

Розвиток у нашому дослідженні розуміється як об'єктивний процес внутрішніх послідовних змін особистості, що охоплює як психічні, так і соціальні аспекти її функціонування. Особистість формується і розвивається в анатомо-фізіологічному, психічному та соціальному напрямках. Психічний розвиток пов'язаний із формуванням психічних процесів, здібностей, професійного мислення, рефлексії та особистісних характеристик, тоді як соціальний розвиток охоплює набуття соціального досвіду, професійних ролей, норм і способів взаємодії в суспільстві.

Отже, розвиток професіоналізму майбутнього викладача психології відбувається одночасно в кількох взаємопов'язаних напрямках розвитку особистості, що підкреслює цілісний характер цього процесу. Формування педагогічної компетентності при цьому виступає не лише як набуття професійних знань і вмінь, а як складний процес особистісно-професійного розвитку, у межах якого відбуваються зміни професійних установок, цінностей, мотивації, професійної ідентичності та стилю педагогічної діяльності.

Розвиток особистості професіонала полягає у якісних змінах, що приводять до нового рівня її цілісності, професійної зрілості та здатності до самореалізації. Такий розвиток передбачає трансформацію професійних установок, мотивів, ціннісних орієнтацій і моделей поведінки під впливом швидкозмінних соціальних та професійних умов. Не випадково багато дослідників проблем професіоналізму зазначають, що вершини професійного розвитку людина досягає саме на етапі самостійної професійної діяльності, коли відбувається інтеграція знань, досвіду, особистісних якостей і професійної рефлексії в цілісну систему професіоналізму фахівця.

О. Гура, досліджуючи теоретико-методологічні засади формування психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти в умовах

магістратури, здійснив ґрунтовний аналіз взаємозв'язку та взаємозумовленості складових психолого-педагогічної компетентності. Це дало підстави визначити основні вимоги до організації професійної підготовки педагога вищої школи та розробити на цій основі концептуальну модель формування психолого-педагогічної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти [124].

Дослідник обґрунтував загальнодидактичні та специфічні принципи формування психолого-педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти, а також розробив професіограму викладача, представлену через систему професійних завдань, функцій та вимог до особистості педагога. О. Гура охарактеризував базові психолого-педагогічні умови, від яких залежить ефективність формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів, а також визначив методи, доцільні для використання у процесі професійної підготовки. У контексті нашого дослідження особливо значущою є ідея про необхідність цілеспрямованого проєктування освітнього середовища магістратури як простору професійно-особистісного розвитку майбутнього викладача психології [73].

Сучасна теорія і практика професійної освіти доводить, що розвиток педагогічної компетентності викладачів має ґрунтуватися на впровадженні інноваційних технологій навчання, здатних забезпечити активізацію професійної позиції педагога, розвиток його творчого потенціалу та готовності до роботи в умовах постійних освітніх змін [230]. За сучасних умов цифровізації вищої освіти ця позиція набуває особливої актуальності, оскільки педагогічна компетентність викладача психології дедалі більше пов'язується не лише з академічною підготовкою, а й зі здатністю адаптуватися до динамічних трансформацій освітнього середовища, використовувати цифрові ресурси, організовувати інтерактивну взаємодію та підтримувати психологічну безпеку освітнього процесу.

У контексті нашого дослідження принципово важливим є те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології неможливо забезпечити виключно шляхом засвоєння знань або формування окремих професійних умінь та компетенцій. Такий розвиток передбачає глибоку внутрішню роботу особистості, пов'язану з професійною ідентифікацією, розвитком рефлексивного мислення, ціннісно-смислової сфери та готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

У сучасних умовах зміст педагогічної компетентності викладача психології розширюється за рахунок розвитку навичок цифрової комунікації, емоційної стійкості, фасилітації навчального процесу, роботи в мультикультурному середовищі та здатності до ефективної педагогічної взаємодії в умовах невизначеності. В умовах упровадження компетентнісного підходу змінюється і сам зміст поняття «знання». Сьогодні науковці, практики та представники

професійної спільноти висловлюють занепокоєння надмірною академічністю знань, які отримують студенти, а також недостатньою сформованістю в них умінь застосовувати ці знання у практичній діяльності, інтегрувати їх у процес вирішення професійних завдань та використовувати в ситуаціях невизначеності [20; 352]. У зв'язку з цим сучасна вища освіта дедалі більше орієнтується не лише на передачу інформації, а й на формування здатності до критичного мислення, професійної мобільності, самостійного прийняття рішень та готовності до навчання упродовж життя. Вирішення цих завдань значною мірою залежить від педагогічних і науково-педагогічних працівників, які забезпечують професійну підготовку майбутніх фахівців.

Викладач психології закладу вищої освіти виступає сьогодні не лише транслятором знань, а й ключовим суб'єктом інноваційного розвитку системи вищої освіти, генератором освітніх змін та фасилітатором професійного становлення студентів. За таких умов особливої актуальності набуває проблема створення цілісної системи розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології закладу вищої освіти в умовах магістратури. Своєчасність і стратегічна значущість цього завдання посилюються низкою сучасних освітніх і соціокультурних чинників, що безпосередньо впливають на якість професійної підготовки педагогічних кадрів. До таких чинників відносимо:

- недостатню увагу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів психології у процесі магістерського навчання. В умовах конкуренції між закладами вищої освіти нерідко знижується рівень вимог до вступників на освітньо-професійні програми «Психологія» та «Практична психологія», а також недостатньо враховуються результати попередньої професійної підготовки на бакалаврському рівні. Це призводить до суттєвої неоднорідності рівня педагогічної готовності магістрантів і потребує впровадження диференційованих моделей професійно-педагогічної підготовки;

- зміну характеристик контингенту здобувачів вищої освіти, що супроводжується трансформацією стилів мислення, мотивації, способів сприйняття інформації та професійних очікувань сучасних студентів. Нове покоління магістрантів потребує більш гнучких, інтерактивних, особистісно орієнтованих і цифрово адаптованих підходів до навчання;

- активне впровадження телекомунікаційних, цифрових і комп'ютерних технологій в освітній процес закладів вищої освіти. Сучасне освітнє середовище функціонує в умовах цифровізації, розвитку дистанційного та змішаного навчання, використання електронних платформ, систем управління навчанням, інтерактивних сервісів та технологій онлайн-комунікації. За таких умов викладач психології повинен володіти не лише предметними знаннями, а й цифровою педагогічною компетентністю, здатністю організовувати ефективну взаємодію у

віртуальному освітньому просторі, підтримувати мотивацію студентів та забезпечувати психологічну безпеку освітнього процесу;

– необхідність формування високого рівня методологічної культури викладача вищої школи. Сучасний викладач психології має володіти методологічними знаннями у сфері педагогіки, психології, методики викладання, методології наукового пізнання та освітнього проєктування. Особливого значення набуває здатність самостійно конструювати освітній процес, критично осмислювати педагогічні технології та адаптувати їх до умов швидкозмінного освітнього середовища;

– необхідність упровадження андрагогічної моделі підготовки магістрів, яка враховує особливості навчання дорослих, їх професійний і життєвий досвід, потребу в автономності, саморозвитку та побудові індивідуальної освітньої траєкторії. Така модель має базуватися на структурі педагогічної компетентності викладача закладу вищої освіти та забезпечувати розвиток здатності до професійної рефлексії, самоосвіти й безперервного професійного вдосконалення.

Отже, концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури ґрунтується на положенні про те, що педагогічна компетентність є важливою складовою професіоналізму викладача психології та має формуватися з урахуванням рівня її сформованості у здобувача вищої освіти на попередньому етапі професійної підготовки. У такому контексті педагогічна компетентність розглядається як динамічне інтегративне утворення, розвиток якого відбувається у процесі професійно-особистісного становлення майбутнього викладача психології.

Розроблена концепція містить систему теоретичних положень, методологічних орієнтирів і практичних напрямів реалізації процесу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки. Її ефективна реалізація можлива лише за умов створення відповідного психолого-педагогічного середовища, яке стимулює професійний розвиток, рефлексію, педагогічну творчість і готовність до інноваційної діяльності.

Реалізація концептуальної ідеї передбачає диференційований і системний підхід до розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та забезпечується:

– методологічними засадами, серед яких *системний, професіографічний, особистісний, аксіологічний компетентнісний, діяльнісний* підходи, що забезпечують цілісне бачення процесу професійно-педагогічного становлення майбутнього викладача психології;

– теоретичними засадами, представленими системою понять, категорій і дефініцій, необхідних для наукового осмислення феномену педагогічної

компетентності викладача психології, визначення її структури, змісту, функцій, критеріїв та закономірностей розвитку в умовах магістратури;

– технологічними засадами, що реалізуються через упровадження сучасних освітніх технологій, інтерактивних методів навчання, тренінгових форм роботи, цифрових платформ, засобів дистанційного та змішаного навчання, а також через інтеграцію практикоорієнтованих форм професійної підготовки у цілісний процес розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Важливим аспектом реалізації концепції є формування у майбутніх викладачів психології стійкої мотивації до професійного розвитку та саморозвитку, усвідомлення цінності педагогічної діяльності, готовності до безперервного професійного вдосконалення та прийняття ролі активного суб'єкта освітніх трансформацій. Особливого значення набуває створення ситуацій професійного успіху під час педагогічної практики, участі в академічній мобільності, науково-дослідній та проєктній діяльності, що сприяє зміцненню професійної ідентичності та підвищенню рівня педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Необхідним напрямом модернізації магістерської підготовки майбутніх викладачів психології є збагачення її змісту новими міждисциплінарними освітньо-професійними програмами, здатними відповідати сучасним суспільним, професійним і технологічним викликам. У цьому контексті магістерська підготовка майбутніх викладачів психології потребує переосмислення не лише змісту освіти, а й самої філософії професійної підготовки викладача вищої школи. Програми навчання у магістратурі вимагають «зміни способу мислення викладачів, відповідальних за розроблення та реалізацію освітніх програм. Існуючі традиційні освітні програми переважно будуються на основі наявних кадрових та організаційних ресурсів закладу вищої освіти, залишаючись здебільшого викладач-центрованими, орієнтованими на індивідуальні академічні інтереси викладачів або усталені форми організації освітнього процесу. Натомість сучасні світові тенденції розвитку вищої освіти передбачають проєктування освітніх програм таким чином, щоб результати навчання відповідали не лише внутрішнім цілям програми, а й актуальним потребам суспільства, вимогам професійного середовища, очікуванням роботодавців і стейкхолдерів, а також освітнім потребам і професійним запитам самих здобувачів вищої освіти.

У зв'язку з цим виникає необхідність розроблення освітньо-професійних програм нового покоління, які виступатимуть не лише формальним інструментом організації освітнього процесу, а й засобом відображення стратегічних цілей магістерської підготовки майбутніх викладачів психології в умовах цивілізаційних та освітніх трансформацій. Такі програми мають забезпечувати інтеграцію психологічної, педагогічної, методологічної,

дослідницької та цифрової складових професійної підготовки, формувати здатність до міждисциплінарного мислення, професійної мобільності та адаптації до швидкозмінного освітнього середовища.

Водночас побудова концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології повинна враховувати фундаментальні дидактичні закони та закономірності навчання. Процес розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури має ґрунтуватися на системі педагогічних принципів, серед яких особливого значення набувають принципи діалогізації освітнього процесу, інтелектуальної взаємодії, співтворчості, професійної рефлексії, активності у професійному спілкуванні та суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Реалізація зазначених принципів дозволяє створити освітнє середовище, у якому майбутній викладач психології виступає не пасивним об'єктом навчання, а активним суб'єктом власного професійного становлення.

На наш погляд, така підготовка має будуватися на:

- усвідомленні викладачами магістратури пріоритетного завдання сучасної вищої освіти – підготовки професіонала, здатного до адаптивності, педагогічної творчості, професійної мобільності, рефлексії та безперервного саморозвитку в умовах освітніх трансформацій;

- забезпеченні викладання фахово орієнтованих дисциплін у поєднанні зі створенням сприятливих психолого-педагогічних умов для розвитку знань, умінь, цінностей і професійних якостей, які становлять основу педагогічної компетентності майбутнього викладача психології;

- створенні у закладах вищої освіти рефлексивного освітнього середовища, що сприяє усвідомленню викладачами необхідності цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності студентів, формуванню позитивної професійної мотивації та розвитку готовності до педагогічної діяльності;

- стимулюванні розвитку особистісних якостей майбутніх викладачів психології, які забезпечують успішне оволодіння складовими педагогічної компетентності, зокрема рефлексивності, емпатійності, професійної відповідальності, творчості, комунікативної культури та психологічної стійкості;

- побудові освітнього процесу, у якому педагогічна компетентність розглядається як одна з провідних цінностей і результатів професійної підготовки, а сама підготовка спрямовується на забезпечення високого рівня готовності студентів до виконання складних видів професійної діяльності, професійної мобільності, інноваційної активності та здатності до безперервного професійного вдосконалення.

У такому освітньому середовищі, на відміну від традиційної моделі підготовки, враховується актуальний рівень сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, їхній особистісний потенціал

професійного розвитку та саморозвитку, індивідуальні освітні потреби, професійний досвід, мотивація до педагогічної діяльності та готовність до роботи.

Створення педагогічних умов, максимально наближених до реальних умов професійної діяльності психолога та викладача психології, має ґрунтуватися на використанні технології контекстного навчання, розробленої А. Вербицьким. У межах такого підходу освітній процес організовується через моделювання предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності, що забезпечує поступовий перехід студента від навчальної діяльності до професійної [188]. Саме тому особливого значення набуває впровадження форм роботи, які імітують реальні професійні ситуації діяльності психолога та викладача психології: аналіз професійних кейсів, супервізійні практики, фасилітаційні форми взаємодії, моделювання педагогічних ситуацій та організація рефлексивної взаємодії в академічному середовищі.

Важливою умовою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології є формування у них стійкої впевненості у можливості професійної самореалізації за обраним фахом. В умовах соціальної нестабільності, освітніх трансформацій та високого рівня професійної невизначеності саме усвідомлення перспектив професійного розвитку виступає важливим джерелом професійної мотивації. За відсутності переконаності у можливості реалізувати себе в професії у студентів може знижуватися мотивація до професійного самовдосконалення, розвитку педагогічної компетентності та формування професіоналізму загалом.

У зв'язку з цим вважаємо доцільною організацію спеціальних тренінгових програм, спрямованих, з одного боку, на формування у майбутніх викладачів психології впевненості у професійній перспективі та власній професійній ефективності, а з іншого – на підвищення соціального престижу професії психолога і викладача психології в суспільстві. Такі форми роботи сприяють розвитку професійної ідентичності, усвідомленню гуманістичної місії професії, зміцненню внутрішньої мотивації до професійного розвитку та формуванню позитивного образу майбутньої професійної діяльності.

Отже, у процесі магістерської підготовки необхідно формувати у студентів почуття професійної перспективи, усвідомлення життєвих і професійних цілей, пов'язаних із реалізацією себе у сфері психології та викладацької діяльності. Іншими словами, у ціннісно-смысловому просторі майбутнього викладача психології одне з провідних місць мають посідати цінності професії, мотиви професійного саморозвитку, педагогічної творчості та самореалізації. Саме така система професійних цінностей забезпечує внутрішню готовність особистості до безперервного професійного вдосконалення.

Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури доцільно розглядати як багатоаспектну діяльність усіх суб'єктів освітнього процесу, спрямовану на продуктивне й гармонійне формування та подальший розвиток мотиваційно-ціннісного, професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного, інформаційно-технологічного, рефлексивного та творчого компонентів педагогічної компетентності. Такий розвиток має здійснюватися в межах цілісної концепції, яка забезпечує системне пізнання і формування педагогічної компетентності викладача психології як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної системи професійної діяльності та професійної суб'єктності.

Водночас розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відбувається не лише у формальній освіті, а й через неформальні та інформальні форми професійного становлення. У цьому контексті особливого значення набуває створення психолого-педагогічних умов для індивідуалізації освітньої траєкторії майбутнього викладача психології в умовах магістратури. Така індивідуалізація може реалізовуватися через:

- формування навичок професійної комунікації та педагогічної взаємодії безпосередньо в освітньому середовищі, зокрема шляхом тренування використання невербальних засобів спілкування, що сприяють створенню атмосфери довіри та психологічної безпеки;

- включення студентів у спільну діяльність із практичними психологами та викладачами через стажування, педагогічну практику, професійне спостереження та аналіз реальних професійних ситуацій. Важливу роль при цьому відіграє можливість безпосереднього ознайомлення з професійним досвідом фахівців, їх професійними досягненнями, труднощами та стратегіями професійного саморозвитку;

- розвиток навичок самоосвіти майбутнього викладача психології. У сучасних умовах професійної діяльності особливого значення набуває здатність до самостійного планування професійного розвитку, організації власного часу, побудови індивідуальної програми професійного самовдосконалення та послідовної реалізації особистісно-професійних цілей;

- залучення студентів до науково-дослідної діяльності: самостійного написання наукових статей, участі у конференціях, психологічних школах, наукових проєктах та професійних дискусіях. Наукова діяльність мобілізує інтелектуальні та творчі ресурси особистості, формує відповідальність за власний професійний і науковий рівень, сприяє розвитку критичного мислення та академічної культури;

- організацію професійних дискусій між студентами та викладачами, що сприяють усвідомленню власного рівня сформованості педагогічної

компетентності, розвитку професійної рефлексії та формуванню внутрішньої потреби у професійному самовдосконаленні.

Таким чином, розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури потребує створення багатовимірного освітнього середовища, у якому поєднуються формальні, неформальні та інформальні форми набуття освіти, забезпечується розвиток професійної суб'єктності, рефлексивності, готовності до інноваційної діяльності та здатності до професійної самореалізації.

Безперервний професійний розвиток сучасного фахівця може здійснюватися шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти, що закріплено в низці офіційних документів, прийнятих на державному рівні в Україні, зокрема у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [257], Законі України «Про освіту» (2017) [199], Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (2021) [381].

У контексті сучасної педагогічної освіти особливого значення набуває інтеграція різних форм освітньої діяльності у процес професійного становлення майбутнього викладача психології. Такий підхід відповідає світовим тенденціям розвитку освіти впродовж життя (lifelong learning), що передбачають неперервне оновлення професійних знань, навичок, цінностей і моделей професійної поведінки відповідно до динамічних суспільних та технологічних змін.

Поняття «формальна», «неформальна» та «інформальна» освіта представлено у Міжнародній стандартній класифікації освіти (ISCED), розробленій ЮНЕСКО (2011) [820]. Саме цей документ сьогодні виступає одним із міжнародних методологічних орієнтирів у сфері освітньої політики та забезпечує уніфіковане розуміння різних типів освітньої діяльності.

Неформальна освіта дорослих визначається переважно як інституалізована, цілеспрямована та спланована освітня діяльність, яка здійснюється поза межами формальної системи освіти та не завжди передбачає державне визнання освітніх програм чи присвоєння кваліфікацій [444; 465; 492; 678]. Дослідники підкреслюють, що така форма освіти є важливою у реалізації права людини на освіту впродовж життя та дозволяє оперативно реагувати на нові професійні й соціальні виклики.

Інші наукові підходи також засвідчують важливість диференціації освітніх форм. Формальна освіта розглядається як інституціоналізована, ієрархічно структурована форма освіти, що охоплює всі рівні навчання. Неформальна освіта визначається як будь-яка організована освітня діяльність поза межами формальної системи, а інформальна освіта – як процес набуття знань, умінь, навичок, цінностей і соціального досвіду у повсякденному житті та професійній взаємодії [396; 402].

Специфіка неформальної форми здобуття освіти полягає не лише у її реалізації поза межами традиційної системи освіти, а й у наявності власних цілей, змісту, організаційних форм і методів навчання. Саме тому навіть у випадках, коли така діяльність фізично відбувається у закладі освіти, вона принципово відрізняється від формального освітнього процесу своєю гнучкістю, практичною спрямованістю та орієнтацією на актуальні освітні потреби особистості [5].

Для нашого дослідження особливого значення набуває той факт, що неформальна та інформальна освіта створюють додаткові можливості для розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Саме ці форми освітньої діяльності дозволяють забезпечити індивідуалізацію професійного розвитку, розширення професійного досвіду, формування гнучких навичок, розвиток професійної рефлексії, комунікативної культури, здатності до самоосвіти та професійного саморозвитку.

Щодо розвитку неформальної освіти в Україні, то варто зазначити, що її активне становлення як окремого напрямку освітньої діяльності пов'язують із міжнародними дискусіями 1960-1970-х років щодо кризи традиційної освіти та необхідності створення альтернативних форм навчання дорослих. Зокрема, є наукові праці, в яких підкреслюється, що ідея розвитку неформальної освіти виникла як відповідь на невідповідність між змістом формальної освіти та реальними потребами суспільства і ринку праці [442].

У сучасних умовах неформальна освіта стає важливим інструментом професійного розвитку майбутніх викладачів психології, оскільки дозволяє оперативно реагувати на нові виклики цифровізації, глобалізації, міжкультурної взаємодії та трансформації освітнього середовища. Її важливими характеристиками виступають добровільність, партисипативність, внутрішня мотивація та практична спрямованість освітнього процесу. На думку І. Мелешко, основною метою неформальної освіти є компенсація недоліків формальної освіти та задоволення освітніх потреб різних соціальних груп населення [342].

У контексті нашого дослідження це положення є особливо важливим, оскільки саме неформальна освіта може забезпечити розвиток тих компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, які недостатньо формуються в межах традиційного академічного навчання, зокрема навичок професійної комунікації, педагогічної взаємодії, фасилітації, самопрезентації, професійної рефлексії, емоційної саморегуляції та готовності до роботи в умовах невизначеності.

Щодо функцій неформальної освіти в Україні, то виділяється низка важливих функцій, які мають безпосереднє значення для професійного становлення сучасного фахівця, зокрема майбутнього викладача психології. Серед них такі, як розвивальна, що забезпечує саморозвиток особистості; –

профадаптаційна, спрямовану на адаптацію молодих фахівців до професійного середовища; навчальна, яка забезпечує розвиток професійних і ключових компетентностей відповідно до сучасних вимог; громадянська, що сприяє формуванню громадянської активності та розвитку громадянського суспільства; дозвіллева, пов'язана з організацією змістовного вільного часу; психологічна, яка створює умови для підвищення мотивації особистості до саморозвитку та самовдосконалення [155].

Психологічна та розвивальна функції неформальної освіти мають особливе значення у процесі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Вони забезпечують формування внутрішньої професійної мотивації, розвиток рефлексивності, професійної суб'єктності, готовності до самонавчання, професійного саморозвитку та адаптації до умов постійних освітніх трансформацій.

Грунтовні розвідки у сфері теоретико-методичного обґрунтування проблеми підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти в умовах неформальної освіти здійснено у працях Ю. Деркач [156], О. Самодумської [492] та О. Пономаренко, яка досліджувала підготовку майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти [442].

Особливо значущими для предмета нашого дослідження є висновки О. Самодумської про те, що в сучасній Україні сформувалися сприятливі передумови для комплексного вивчення неформальної освіти як важливого складника системи неперервної освіти дорослих. Дослідниця підкреслює необхідність аналізу неформальної освіти як педагогічної та андрагогічної категорії, що має власні закономірності, принципи й методи професійного розвитку особистості [492].

У контексті нашого дослідження це дозволяє розглядати неформальну освіту не лише як додатковий ресурс професійного навчання, а як важливу форму розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Саме неформальна освіта створює умови для більш гнучкого реагування на динамічні зміни професійного середовища, розвитку здатності до самоосвіти, формування професійної мобільності, рефлексивності та готовності до міждисциплінарної взаємодії.

Значний науковий інтерес становлять також праці Г. Варіної та В. Осадчого, присвячені інтеграції неформальної освіти в систему професійної підготовки майбутніх магістрів психології. Дослідники доводять, що впровадження компонентів неформальної освіти у професійну підготовку створює умови для розвитку професійної самосвідомості майбутніх психологів шляхом актуалізації процесів професійного самопізнання, розширення меж позитивного ставлення до себе як до майбутнього професіонала та розвитку потреби у професійному самовдосконаленні [77].

Особливо цінним для нашого дослідження є висновок авторів про те, що використання інтерактивних технологій та онлайн-курсів у системі неформальної освіти сприяє не лише розширенню професійних знань майбутніх психологів, а й активізує процеси їх особистісного та професійного саморозвитку. У сучасних умовах цифровізації освіти це набуває особливої актуальності, оскільки онлайн-середовище дедалі більше стає простором професійної соціалізації, професійної комунікації та розвитку педагогічної компетентності.

Важливими для нашого дослідження є також наукові положення О. Пономаренко щодо визначення рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. Авторкою виділено критичний, достатній та оптимальний рівні сформованості готовності, що дозволяє більш об'єктивно оцінювати професійний розвиток майбутніх фахівців [443].

Узагальнюючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що неформальна освіта в сучасних умовах виступає не додатковим, а стратегічно важливим ресурсом розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Її потенціал полягає у створенні гнучкого освітнього середовища, орієнтованого на професійний саморозвиток особистості, формування здатності до адаптації, розвитку професійної мобільності, міждисциплінарного мислення та готовності до безперервного професійного вдосконалення (див. рис. 3.7.).

Продовжують змінюватися і цільові настанови щодо професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Заклад вищої освіти «служує не стільки для передачі знань, скільки для розвитку та відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого є сам фахівець. Фахівця, як представника певної культури, характеризує не тільки повний набір знань та вмінь, а й певний світогляд, життєві настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо.

У цьому контексті професійна підготовка майбутнього викладача психології в умовах магістратури має розглядатися не лише як процес оволодіння системою професійних компетенцій, а як простір формування професійної ідентичності й професійної самосвідомості, педагогічного світогляду, професійної культури та готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах постійних освітніх трансформацій. Професійна самосвідомість виступає однією з умов розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, оскільки її розвиненість забезпечує усвідомлення ним власної професійної ролі, професійних цінностей, відповідальності за результати педагогічної діяльності та готовності до професійного саморозвитку.

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

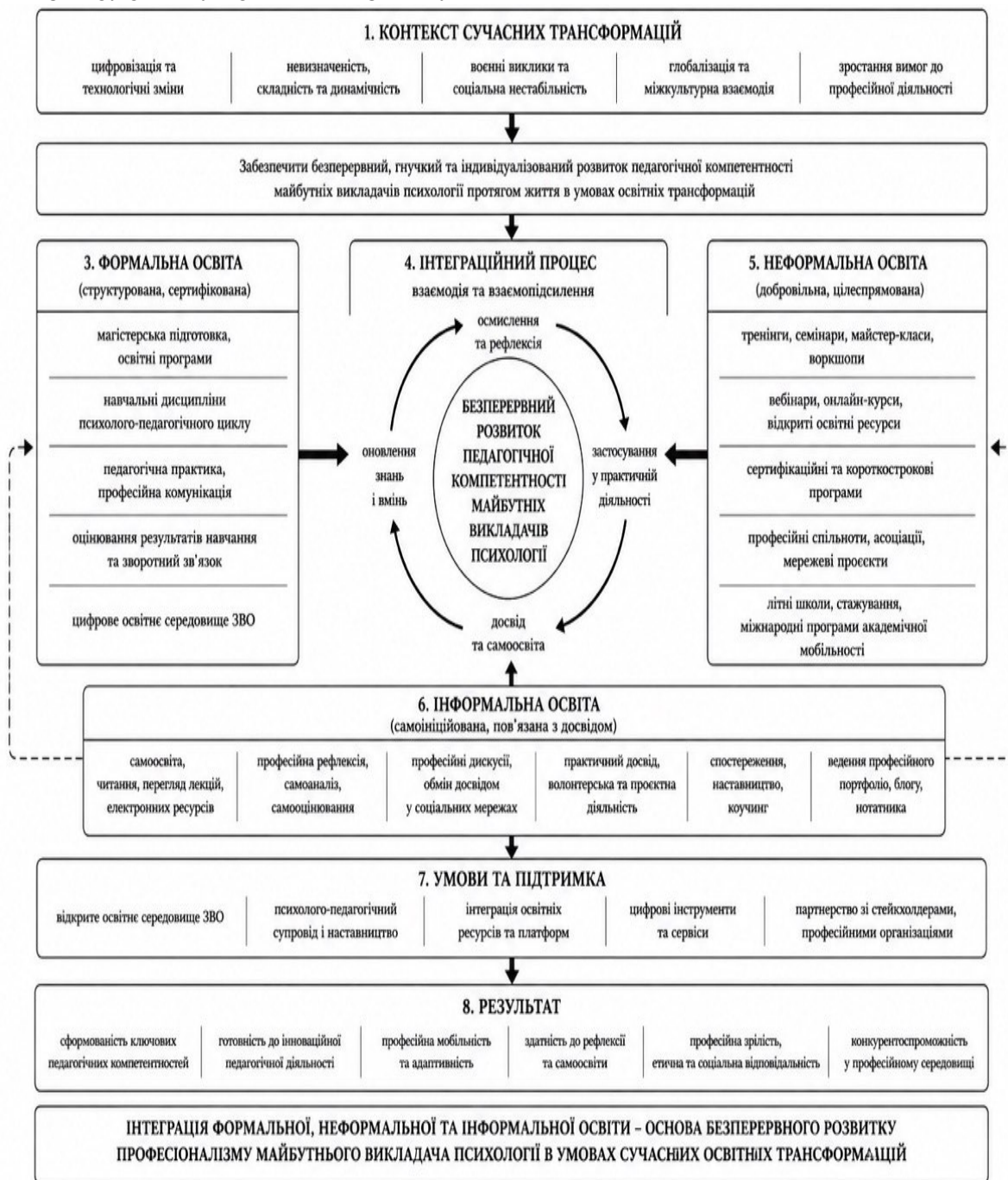


Рис. 3.7. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології
Джерело: складено автором самостійно.

Продовжують змінюватися і цільові настанови щодо професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Заклад вищої освіти «слугує не стільки для передачі знань, скільки для розвитку та відтворення спеціального культурного прошарку, найважливішим елементом якого є сам фахівець. Фахівця, як представника певної культури, характеризує не тільки повний набір знань та вмінь, а й певний світогляд, життєві настанови і цінності, особливості професійної поведінки тощо.

У цьому контексті професійна підготовка майбутнього викладача психології в умовах магістратури має розглядатися не лише як процес оволодіння системою професійних компетенцій, а як простір формування професійної ідентичності й професійної самосвідомості, педагогічного світогляду, професійної культури та готовності до здійснення педагогічної діяльності в умовах постійних освітніх трансформацій. Професійна самосвідомість виступає однією з умов розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, оскільки її розвиненість забезпечує усвідомлення ним власної професійної ролі, професійних цінностей, відповідальності за результати педагогічної діяльності та готовності до професійного саморозвитку.

Представлена логіка відображає системний характер розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури й схематично представлена на рисунку 3.8. Вона демонструє взаємозв'язок між сучасними суспільними викликами, методологічними підходами, психолого-педагогічними умовами та освітнім середовищем, у межах якого відбувається розвиток педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології. Системоутворювальним результатом цього процесу виступає професіоналізм майбутнього викладача психології, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах трансформацій та невизначеності.

Таким чином, концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у магістратурі ґрунтується на розумінні педагогічної компетентності як невід'ємної складової професіоналізму викладача психології. Концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури передбачає впровадження трекової моделі професійно-педагогічної підготовки, що ґрунтується на врахуванні рівня попередньої педагогічної освіти, професійного досвіду та актуального рівня сформованості педагогічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Адаптивно-трекова модель забезпечує адресний розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології залежно від їхнього попереднього освітнього досвіду, професійних потреб та індивідуальної освітньої траєкторії.

Виокремлено три групи (освітні треки) здобувачів освіти (рис. 3.9): Перша група, відповідно перший освітній трек, – студенти, які здобули непедагогічну освіту та не мають сформованої педагогічної компетентності. Друга група, відповідно другий освітній трек, студенти, які мають педагогічну освіту за іншими спеціальностями і потребують розвитку педагогічної компетентності відповідно до специфіки психологічної освіти. Третя група, відповідно третій освітній трек, студенти, які мають диплом за спеціальністю «Психологія» («Практична психологія»).

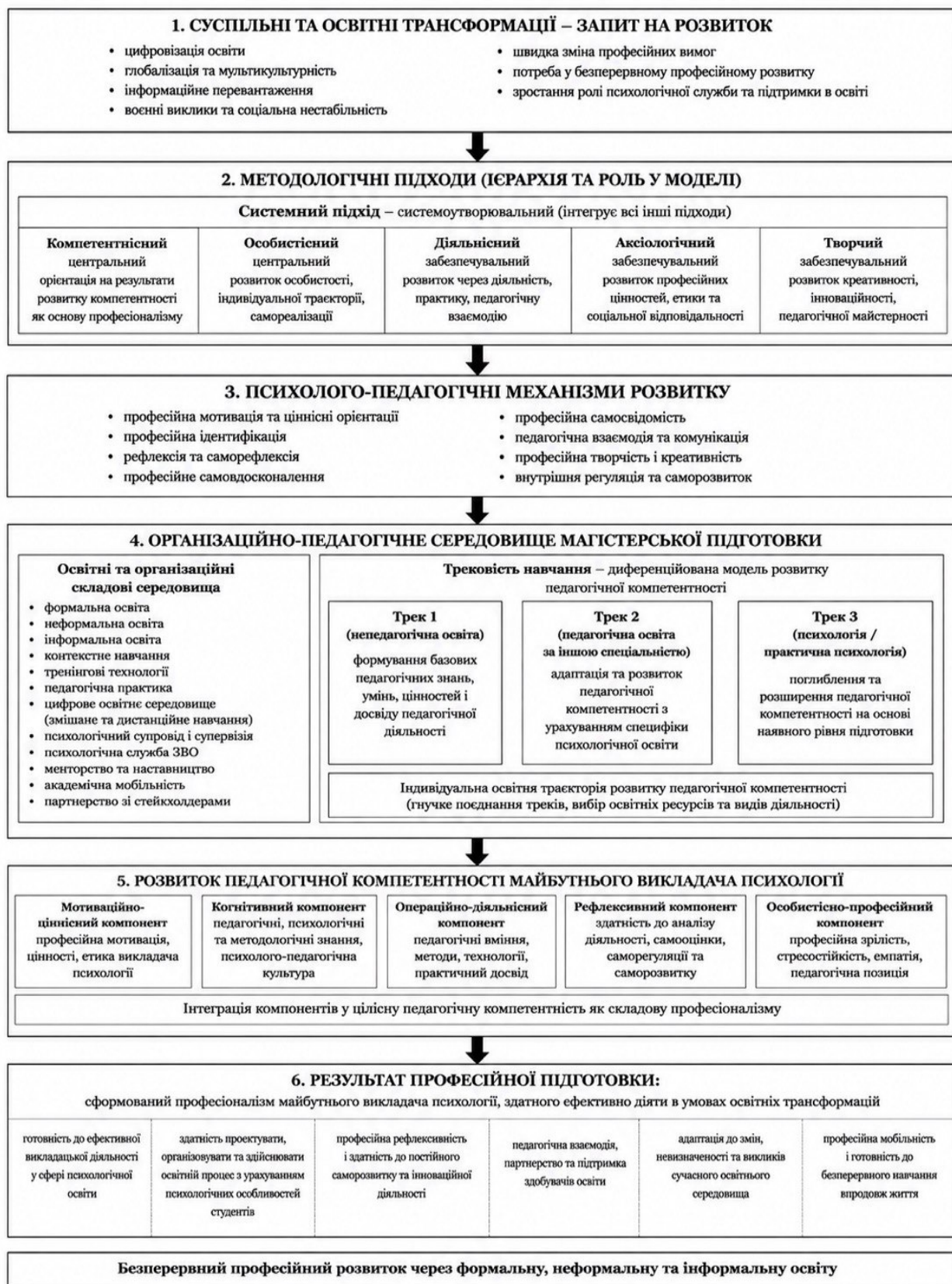


Рис. 3.8. Концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму
Джерело: складено автором самотійно.

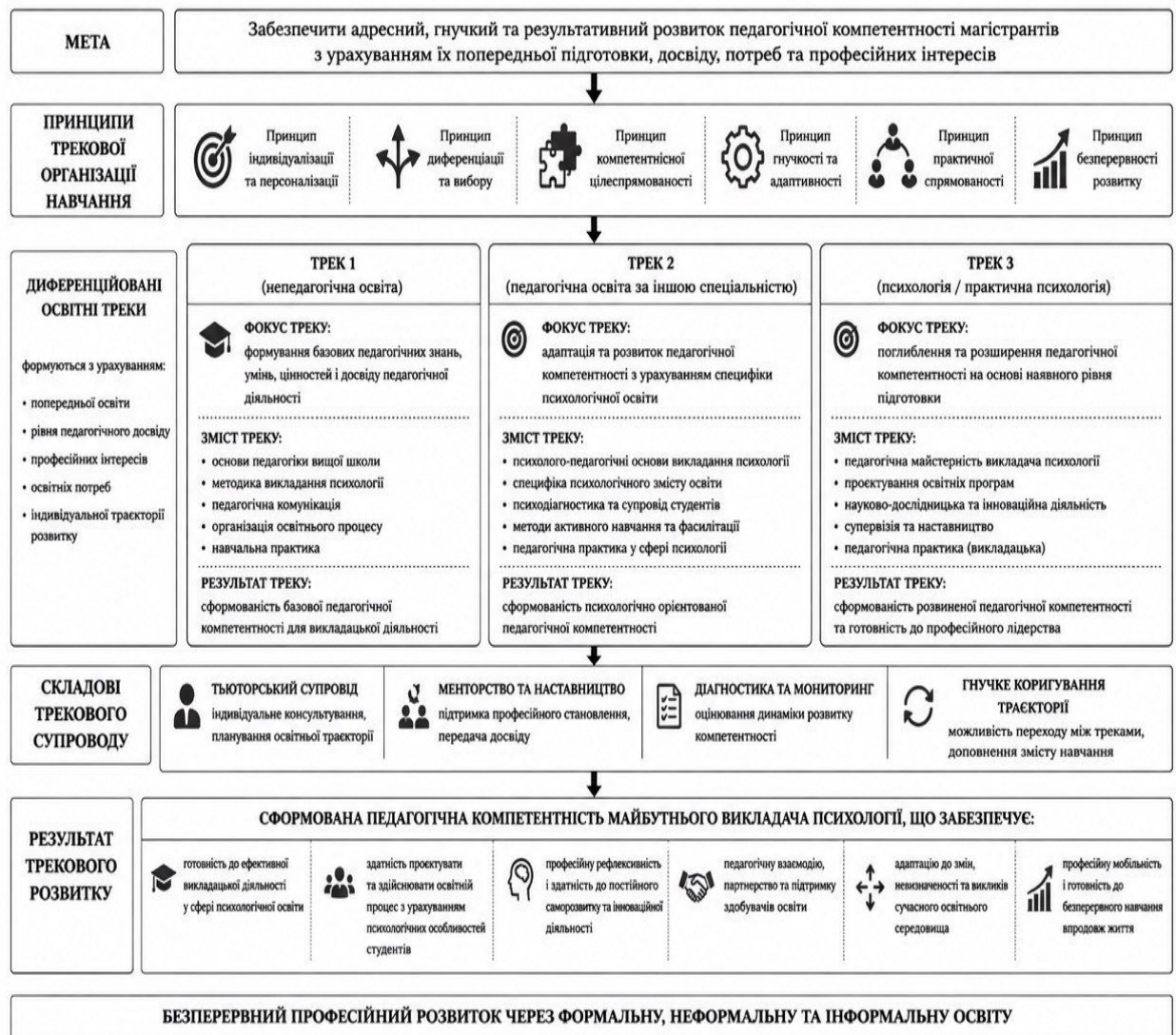


Рис. 3.9. Освітні треки у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Джерело: складено автором самостійно.

Запровадження такої адаптивно-трекової системи підготовки дозволяє забезпечити індивідуалізацію освітнього процесу, врахування попереднього професійного та освітнього досвіду магістрантів, рівня сформованості їх педагогічної компетентності, професійних потреб, мотивації та готовності до викладацької діяльності.

Провідною ідеєю концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури є положення про те, що цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності у спеціально організованому освітньому середовищі сприятиме підвищенню якості їхньої фахової підготовки, формуванню професійної суб'єктності, здатності до педагогічної творчості, особистісного та професійного саморозвитку, а також

готовності до ефективної викладацької діяльності в умовах невизначеності та освітніх трансформацій.

Сформульовано такі положення, що визначають специфіку розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі:

1. Якість підготовки фахівців у закладах вищої освіти значною мірою визначається рівнем педагогічної компетентності професорсько-викладацького складу, його здатністю до інноваційної педагогічної діяльності, професійної рефлексії та адаптації до сучасних освітніх викликів. У зв'язку з цим актуалізується необхідність не лише розвитку предметної компетентності майбутнього викладача психології, а й формування високого рівня його педагогічної компетентності як складової професіоналізму.

2. Формування та розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має здійснюватися вже на етапі магістерської підготовки. Це потребує переосмислення статусу магістра відповідно до європейського освітнього контексту - як фахівця, здатного до науково-педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та академічної мобільності.

3. В умовах цифровізації освіти викладач закладу вищої освіти виступає не лише транслятором знань, а організатором освітньої діяльності студентів, фасилітатором їх професійного розвитку, самостійної роботи, дослідницької та творчої активності. Це потребує розвитку в майбутніх викладачів психології цифрової грамотності, готовності до використання сучасних освітніх технологій, дистанційних та змішаних форм навчання, а також здатності до роботи в умовах інформаційної невизначеності.

4. Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має здійснюватися шляхом інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти. Саме поєднання академічного навчання, практико-орієнтованої діяльності, самоосвіти, участі у професійних спільнотах, тренінгах, вебінарах, міжнародних програмах, наукових заходах та цифрових освітніх платформах створює умови для формування сучасного професіонала, здатного до безперервного професійного розвитку.

5. Зміст професійної підготовки майбутніх викладачів психології має бути збагачений міждисциплінарними компонентами, практико-орієнтованими технологіями, тренінговими формами навчання, елементами психолого-педагогічного супроводу, цифровими освітніми технологіями та модулями, спрямованими на розвиток педагогічної рефлексії, комунікативної культури, емоційної саморегуляції та професійної мобільності.

6. Важливою умовою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології є створення рефлексивного освітнього середовища, яке забезпечує підтримку професійного саморозвитку, академічної взаємодії, педагогічної співтворчості та усвідомлення магістрантами цінності педагогічної

діяльності як соціально значущої професії відповідно до адаптивно-трекової моделі.

Таким чином, розроблена концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури створює теоретико-методологічне підґрунтя для побудови моделі розвитку педагогічної компетентності, визначення відповідних психолого-педагогічних умов та організаційно-методичних засад її реалізації в сучасному освітньому середовищі.

3.5. Адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та психолого-педагогічні умови її реалізації

Теоретико-методологічним підґрунтям розроблення адаптивно-трекової моделі виступають сучасні тенденції індивідуалізації професійної підготовки у вищій освіті, які знайшли відображення у Законі України №3642-IX (2024). Законодавче визначення індивідуальної освітньої траєкторії як персоналізованого шляху професійного розвитку здобувача освіти створює нормативну основу для реалізації адаптивно-трекового підходу, орієнтованого на врахування попереднього освітнього досвіду, професійних потреб, мотивації та індивідуального потенціалу майбутнього викладача психології [451]. Законодавче закріплення принципу індивідуальної освітньої траєкторії суттєво розширює можливості персоналізації професійної підготовки у магістратурі та актуалізує потребу у створенні моделей професійного розвитку, здатних враховувати індивідуальні особливості здобувачів освіти. Саме в цьому контексті адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології розглядається нами як форма практичної реалізації сучасних законодавчих орієнтирів розвитку вищої освіти.

Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022) визначає пріоритетні принципи розвитку вищої освіти нашої держави, які безпосередньо впливають на сучасну концептуальну модель організації освітнього процесу у закладах вищої освіти [567]. До таких принципів належать: університетська автономія та інституційна спроможність закладів вищої освіти; прозорість і відкритість управління; колегіальність і розподілена відповідальність; партнерство; академічна доброчесність та академічна свобода; професіоналізм викладачів; орієнтація на найвищі наукові досягнення та якість освіти; орієнтація на актуальні й перспективні потреби суспільства та національної економіки; доступність, інклюзивність, адаптивність, різноманітність і самоорганізація

У контексті зазначених трансформацій особливої актуальності набуває проблема розроблення моделей професійної підготовки, здатних забезпечити

розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах динамічних змін освітнього середовища, цифровізації освіти, інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також посилення вимог до професіоналізму викладача вищої школи. Тому у процесі дослідження нами розроблено адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Розглянемо сутність поняття «модель» у контексті педагогічного дослідження. Поняття «модель» походить від французького слова *modulus* – міра, взірець, аналог певного об'єкта або явища [57]. У сучасній педагогіці модель розглядається як така, що відтворює суттєві характеристики, зв'язки та закономірності функціонування певного об'єкта або процесу. При цьому модель не лише описує окремі елементи досліджуваного явища, а й дає змогу цілісно відобразити його структуру, внутрішню організацію та логіку розвитку [84].

У контексті нашого дослідження значущим є підхід, в межах якого модель розуміється як специфічний об'єкт, створений для отримання та збереження інформації, що відтворює характеристики та зв'язки оригіналу [218; 323]. Важливим для нашого дослідження є також положення про педагогічну модель як мисленнєву систему, що відображає принципи внутрішньої організації та функціонування об'єкта дослідження [260].

Отже, адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі розглядається як цілісна і багаторівнева, у єдності її концептуальних, організаційно-педагогічних, змістово-процесуальних та результативних компонентів, взаємодія яких забезпечує розвиток педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології. Така модель виконує концептуальну, організаційну, прогностичну та результативну функції, забезпечуючи системність професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

У нашому дослідженні під педагогічною моделлю розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури розуміємо цілісну систему взаємопов'язаних концептуальних, організаційно-педагогічних, змістово-процесуальних та результативних чинників, які впливають на здобувача вищої освіти за освітньою програмою «Психологія» та забезпечують розвиток педагогічної компетентності як складової його професіоналізму [649; 650].

Виходячи із зазначеного, модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури розглядаємо як науково обґрунтовану систему взаємопов'язаних педагогічних заходів, психолого-педагогічних умов, методологічних підходів, змісту, форм і технологій професійної підготовки, спрямованих на забезпечення якості, ефективності та

результативності розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. На рисунку 3.10. представлено структурно-функціональну схему реалізації моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

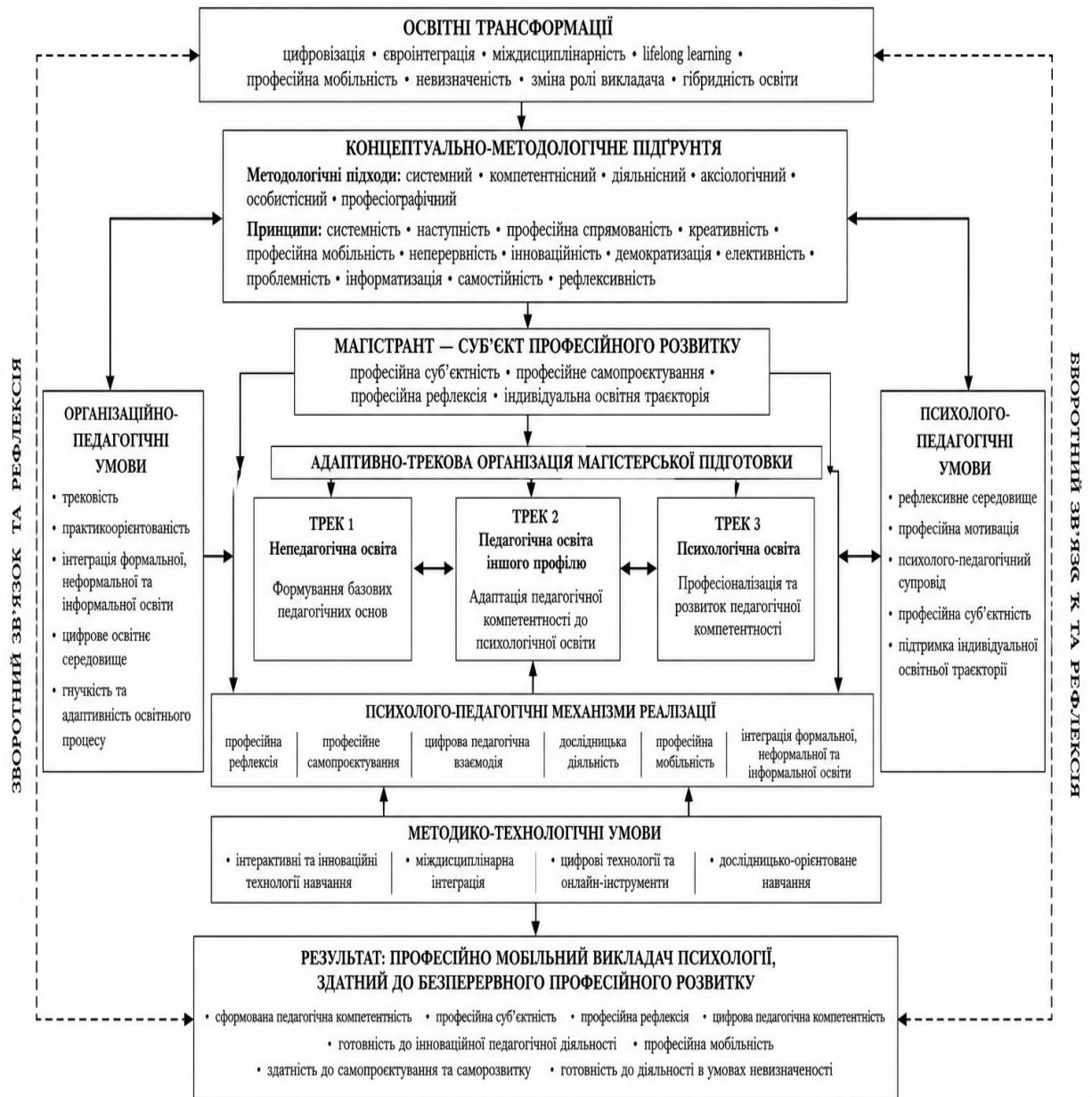


Рис. 3.10. Схема реалізації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі

Джерело: складено автором самостійно.

Розроблена нами модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури містить *три взаємопов'язані блоки: концептуально-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-критеріальний*. Взаємодія зазначених блоків забезпечує цілісність процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього викладача психології та сприяє

поетапному розвитку його педагогічної компетентності як інтегративної складової професіоналізму.

Концептуально-цільовий блок відображає провідні ідеї, методологічні підходи, принципи, мету та завдання розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Його зміст визначається сучасними освітніми трансформаціями, цифровізацією освіти, потребами суспільства та ринку праці, а також необхідністю підготовки викладача психології, здатного до професійної мобільності, рефлексії, безперервного професійного розвитку та ефективної педагогічної діяльності в умовах невизначеності. Також концептуально-цільовий блок передбачає:

- оновлення вимог до рівня педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що має бути відображено у стандартах вищої освіти, нормативно-правовому забезпеченні МОН України, НАЗЯВО та освітньо-професійних програмах закладів вищої освіти;

- орієнтацію професійної підготовки на потреби сучасного суспільства, цифрової економіки та освітнього середовища;

- урахування результатів опитування роботодавців, науково-педагогічних працівників, здобувачів вищої освіти та інших учасників освітнього процесу щодо необхідності розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології;

- забезпечення інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі професійної підготовки магістрантів.

Важливого значення у межах концептуально-цільового блоку набуває положення про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології має здійснюватися у поєднанні з його особистісним розвитком. Такий підхід створює сприятливі умови для професійного самовизначення, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, розвитку професійної самосвідомості, рефлексії та професійної відповідальності. У зв'язку з цим навчання, професійне становлення та особистісний розвиток майбутнього викладача психології мають розглядатися як єдиний системний процес, у межах якого професійний і особистісний компоненти перебувають у постійній взаємодії та взаємовпливі.

У межах концептуально-цільового блоку моделі визначено системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний і професіографічний підходи. Вихідним є положення про те, що педагогічна компетентність викладача психології становить невід'ємну складову його професіоналізму та розвивається у процесі спеціально організованої професійно-педагогічної підготовки в умовах магістратури.

Концептуально-цільовий блок охоплює *принципи* системності, наступності, професійної спрямованості, креативності, професійної мобільності,

неперервності, інноваційності, демократизації, елективності, проблемності, єдності наукової, освітньої та професійної діяльності, інформатизації, самостійності та рефлексивності. Їх реалізація забезпечує цілісний розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, готовність до професійної діяльності в умовах освітніх трансформацій, цифровізації та необхідності безперервного професійного саморозвитку.

Принцип системності передбачає цілісність і взаємозумовленість усіх компонентів педагогічної компетентності, узгодженість цілей, змісту, форм, методів, технологій і результатів її розвитку. Освітній процес розглядається як динамічна система, у якій професійний, особистісний, мотиваційний, ціннісний і діяльнісний розвиток магістранта здійснюється послідовно, поетапно та з урахуванням його попередньої підготовки, досвіду, освітніх потреб і обраного треку. Системність забезпечує інтеграцію психологічних, педагогічних, методичних, комунікативних і цифрових аспектів майбутньої професійної діяльності.

Принцип наступності визначає змістовий, організаційний і методичний взаємозв'язок між етапами професійної підготовки, насамперед між другим (магістерським) і третім (освітньо-науковим) рівнями вищої освіти. Він забезпечує поглиблення раніше сформованих знань, умінь і досвіду, поступове ускладнення професійних завдань, розвиток готовності до науково-педагогічної діяльності та навчання впродовж життя. Наступність реалізується також через взаємодію формальної, неформальної та інформальної освіти.

Принцип професійної спрямованості орієнтує освітній процес на підготовку магістрантів до реальної викладацької діяльності у закладі вищої освіти. Його реалізація передбачає поєднання теоретичної підготовки з педагогічною практикою, використання професійно орієнтованих завдань, аналіз педагогічних ситуацій, участь у тренінгах, супервізіях, науково-дослідній та академічній діяльності. Це забезпечує розвиток педагогічного мислення, професійної відповідальності, рефлексії та готовності до ефективної взаємодії зі здобувачами освіти.

Принцип креативності спрямований на розвиток творчого потенціалу майбутнього викладача психології, його здатності до педагогічного проєктування, інноваційної діяльності та нестандартного розв'язання професійних завдань. Він реалізується через проблемно-пошукові, інтерактивні, тренінгові й проєктні технології, моделювання професійних ситуацій, творчі завдання та дискусії. Креативність розглядається як умова професійної мобільності, самореалізації й адаптації до динамічних змін освітнього середовища.

Принцип професійної мобільності відображає готовність майбутнього викладача психології до змін, оновлення професійних ролей, міждисциплінарної

взаємодії та освоєння нових способів діяльності. Професійна мобільність охоплює здатність до адаптації, академічної мобільності, професійного саморозвитку, інтеграції в міжнародний освітній простір і використання результатів формальної, неформальної та інформальної освіти [293; 325]. Її розвиток пов'язаний зі свідомим проектуванням індивідуальної освітньої траєкторії та безперервним оновленням педагогічної компетентності.

Принцип неперервності передбачає розуміння професійної підготовки як тривалого процесу особистісного, педагогічного й науково-професійного розвитку. Він забезпечує готовність до самоосвіти, професійної рефлексії, критичного осмислення нових знань і постійного оновлення професійного досвіду. Неперервний розвиток реалізується через участь у тренінгах, вебінарах, конференціях, стажуваннях, професійних спільнотах, програмах академічної мобільності та супервізіях.

Принцип інноваційності орієнтує професійну підготовку на використання сучасних педагогічних, психологічних, цифрових і організаційних технологій. Він передбачає готовність до педагогічного експериментування, критичного оцінювання освітніх практик, інтеграції дистанційного та змішаного навчання, прогнозування змін і прийняття професійних рішень в умовах невизначеності. Його реалізація забезпечує перехід від репродуктивного засвоєння знань до дослідницької активності, професійної творчості й самостійного конструювання досвіду.

Принцип демократизації ґрунтується на людиноцентричності, академічній свободі, партнерській взаємодії, відкритості, відповідальності та повазі до особистості здобувача освіти. Він сприяє розвитку професійної суб'єктності, автономії, критичного мислення, здатності до самостійного вибору й відповідальності за результати професійної діяльності. У демократизованому освітньому середовищі викладач виконує функції фасилітатора, наставника й організатора професійної взаємодії, а магістрант виступає активним суб'єктом власного розвитку. Важливими складовими цього принципу є академічна доброчесність, професійна етика, толерантність і культура діалогу.

Принцип елективності забезпечує індивідуалізацію професійної підготовки через можливість вибору змісту, форм, методів, технологій і темпу навчання. У магістратурі він сприяє професійній спеціалізації, формуванню індивідуального стилю викладацької діяльності та розвитку педагогічної компетентності відповідно до попереднього досвіду, професійних інтересів і освітніх потреб здобувача. Реалізація елективності безпосередньо пов'язана з варіативними освітніми треками та персоналізацією професійного розвитку.

Принцип проблемності спрямований на розвиток критичного, аналітичного й професійного мислення, здатності до самостійного розв'язання педагогічних завдань і прийняття рішень в умовах невизначеності. Він реалізується через

проблемні питання, кейс-аналіз, моделювання педагогічних і психологічних ситуацій, дискусії, проектну та тренінгову діяльність. Проблемне навчання забезпечує перехід від відтворення знань до їх осмислення, інтеграції та практичного застосування.

Принцип єдності наукової, освітньої та професійної діяльності передбачає інтеграцію навчальної, дослідницької й практичної складових магістерської підготовки. Його реалізація забезпечує здатність застосовувати результати наукових досліджень у викладацькій діяльності, поєднувати теоретичну підготовку з практикою, супервізією, стажуванням, педагогічним проєктуванням і професійною рефлексією. Залучення магістрантів до конференцій, проєктів і публікацій сприяє розвитку дослідницького мислення та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Принцип інформатизації відображає інтеграцію цифрових технологій та інформаційно-комунікаційних ресурсів у професійну підготовку. Він передбачає використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, технологій дистанційного й змішаного навчання, інтерактивних засобів комунікації та цифрових інструментів організації освітнього процесу. Його реалізація сприяє розвитку цифрової грамотності, здатності до критичного аналізу інформації, роботи з науковими базами даних і готовності до професійної діяльності в умовах цифрових трансформацій.

Принцип самостійності визначає магістранта як активного суб'єкта власного професійного розвитку, здатного проєктувати індивідуальну освітню траєкторію, самостійно здобувати й критично осмислювати знання, визначати професійні потреби та ресурси їх реалізації. Його реалізація передбачає поєднання аудиторної, позааудиторної, дослідницької та самоосвітньої діяльності, розвиток умінь професійного вибору, планування, самоорганізації, самоконтролю та відповідального прийняття рішень.

Принцип рефлексивності ґрунтується на усвідомленому ставленні майбутнього викладача психології до змісту, процесу та результатів професійної підготовки. Він забезпечує розвиток здатності до самоаналізу, самооцінювання рівня педагогічної компетентності, осмислення професійних мотивів, дій, ресурсів і труднощів, а також корекції індивідуальної освітньої траєкторії. Рефлексивність сприяє формуванню професійної самосвідомості, відповідальності, гнучкості та готовності до самовдосконалення. Її реалізація потребує атмосфери професійного діалогу, психологічної безпеки та фасилітативного супроводу, що забезпечує перехід від зовнішнього контролю до самоуправління професійним розвитком.

Реалізація концептуально-цільового блоку моделі передбачає визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури відповідно до сучасних освітніх

трансформацій, суспільних запитів та тенденцій розвитку вищої освіти. У межах цього блоку визначаються методологічні підходи, педагогічні принципи, засадні положення, мета, завдання та цільові орієнтири розвитку педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології.

Отже, концептуально-цільовий блок моделі спрямований на:

- формування стійкої мотивації до педагогічної та науково-педагогічної діяльності;
- розвиток професійної самосвідомості й професійної ідентичності майбутніх викладачів психології;
- актуалізацію цінності педагогічної компетентності як складової професіоналізму;
- формування готовності до професійного саморозвитку, самоосвіти та безперервного професійного вдосконалення;
- розвиток здатності до професійної діяльності в умовах цифровізації, невизначеності та освітніх трансформацій.

У межах реалізації концептуально-цільового блоку передбачається:

- розроблення системи мотиваційної підтримки професійного становлення майбутніх викладачів психології;
- створення діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості педагогічної компетентності;
- здійснення моніторингу динаміки розвитку педагогічної компетентності магістрантів;
- упровадження освітніх треків підготовки з урахуванням попереднього освітнього досвіду здобувачів вищої освіти;
- інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти у процес професійного розвитку майбутнього викладача психології.

Змістово-процесуальний блок моделі відображає зміст професійної підготовки, організаційно-педагогічні умови, форми, методи, технології та засоби розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Даний блок забезпечує практичну реалізацію концептуальних положень моделі через спеціально організований освітній процес, спрямований на професійний, особистісний і науково-педагогічний розвиток магістрантів.

Змістово-процесуальний блок ґрунтується на принципах студентоцентрованості, інтеграції теоретичної та практичної підготовки, професійної спрямованості, інноваційності, цифровізації освіти, рефлексивності та індивідуалізації освітньої траєкторії. Важливою особливістю цього блоку є впровадження освітніх треків розвитку педагогічної компетентності відповідно до попередньої освіти, професійного досвіду та рівня сформованості педагогічної компетентності здобувачів вищої освіти.

Реалізація змістово-процесуального блоку здійснюється через: інтерактивні лекції; проблемно-пошукові семінари; вебінари та онлайн-курси; практичні та тренінгові заняття; кейс-методи; відеоконференції та тематичні чат-дискусії; мультимедійні презентації та цифрові освітні ресурси; науково-дослідну діяльність; педагогічну практику; академічну мобільність; участь у міжнародних освітніх і наукових проєктах; діяльність у професійних спільнотах та неформальних освітніх середовищах.

Особливе значення у змістово-процесуальному блоці мають психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, серед яких:

- створення рефлексивного, психологічно безпечного та суб'єктно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує професійне самопізнання, саморозвиток і педагогічну взаємодію;
- забезпечення безперервного психолого-педагогічного супроводу професійного становлення магістрантів на всіх етапах їхньої підготовки;
- реалізація практикоорієнтованої підготовки через інтеграцію навчальної, науково-дослідної та педагогічної діяльності, що забезпечує набуття реального досвіду викладацької роботи;
- розвиток професійної рефлексії, професійної суб'єктності, внутрішньої мотивації та професійної ідентичності майбутнього викладача психології;
- індивідуалізація професійної підготовки шляхом реалізації адаптивно-трекової моделі та побудови індивідуальної освітньої траєкторії відповідно до професійних потреб, попереднього досвіду та освітніх запитів магістрантів;
- інтеграція можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти для забезпечення безперервного професійного розвитку й розширення освітнього досвіду майбутніх викладачів психології.

Результативно-критеріальний блок моделі відображає систему оцінювання ефективності розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури та забезпечує моніторинг динаміки професійного розвитку магістрантів.

Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує рівень професійної мотивації, усвідомлення значущості педагогічної діяльності, сформованість професійних цінностей і готовність до професійного саморозвитку.

Особистісно-рефлексивний критерій відображає рівень розвитку професійної самосвідомості, рефлексивної культури, здатності до самоаналізу, професійної саморегуляції та особистісного самовдосконалення.

Професійно-фаховий критерій визначає рівень інтеграції психолого-педагогічних знань, професійних умінь, педагогічного мислення та готовності до професійної діяльності у сфері психологічної освіти.

Науково-дослідний критерій характеризує здатність майбутнього викладача психології до науково-дослідної діяльності, академічної доброчесності, наукового аналізу професійних проблем та використання результатів наукових досліджень у професійній діяльності.

Методичний критерій відображає здатність до проектування, організації та реалізації освітнього процесу, використання сучасних педагогічних технологій, методів і форм професійної підготовки.

Інформаційно-технологічний критерій характеризує рівень цифрової грамотності, здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології та цифрові освітні ресурси у професійній діяльності.

Творчо-продуктивний критерій визначає здатність до професійної творчості, педагогічного проектування, інноваційної діяльності, самореалізації та професійного саморозвитку в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Важливим для нашого дослідження є положення про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не може здійснюватися фрагментарно або лише в межах окремих навчальних дисциплін. Такий розвиток потребує створення цілісного адаптивного освітнього середовища, у якому педагогічна компетентність формується й розвивається у взаємозв'язку з професійною ідентичністю, рефлексивною культурою, мотиваційно-ціннісною сферою, цифровою готовністю, дослідницькою активністю та здатністю до безперервного професійного розвитку.

У процесі дослідження встановлено, що ефективність розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури значною мірою залежить від реалізації диференційованого підходу до професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Саме тому однією з ключових наукових ідей дослідження є впровадження трековості навчання, що передбачає виокремлення трьох груп магістрантів залежно від рівня сформованості педагогічної компетентності та попереднього освітнього досвіду:

У процесі дослідження нами виокремлено три групи психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму в умовах магістратури.

1. Організаційно-педагогічні умови.

1. Впровадження адаптивно-трекової організації магістерської підготовки майбутніх викладачів психології відповідно до попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

2. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як основи їхнього безперервного професійного розвитку та професійної мобільності.

3. Посилення практикоорієнтованості магістерської підготовки через розширення педагогічної практики, стажувань, академічної мобільності, професійної взаємодії зі стейкхолдерами та залучення магістрантів до реальних професійних ситуацій.

4. Створення адаптивного цифрового освітнього середовища, що забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах цифровізації освіти та освітніх трансформацій.

2. Психолого-педагогічні умови.

5. Створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища, спрямованого на розвиток професійної самосвідомості, рефлексивної культури, професійної ідентичності та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

6. Формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та безперервної освіти через актуалізацію соціальної значущості професії викладача психології, створення ситуацій професійного успіху та підтримку професійного самовизначення магістрантів.

7. Організація психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології через консультування, наставництво, супервізію, професійну підтримку та розвиток здатності до діяльності в умовах невизначеності й освітніх трансформацій.

8. Розвиток здатності до професійної рефлексії, самопроєктування та самореалізації в тому числі методом акмеологічного самомоніторингу, що забезпечує готовність майбутнього викладача психології до свідомого управління власною професійною траєкторією.

3. Методико-технологічні умови.

9. Збагачення змісту магістерської підготовки міждисциплінарними, практикоорієнтованими та компетентнісно спрямованими компонентами, орієнтованими на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

10. Використання сучасних інтерактивних, контекстних, цифрових і дослідницьких технологій навчання, що забезпечують активізацію професійної взаємодії, розвиток педагогічної рефлексії, критичного мислення, самостійності та творчої активності магістрантів.

11. Інтеграція науково-дослідної діяльності у процес розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як методу розвитку професійної рефлексії, критичного мислення, професійної зрілості та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

12. Розвиток цифрової педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що передбачає готовність до організації освітнього

процесу в цифровому середовищі, використання сучасних цифрових ресурсів і технологій педагогічної взаємодії.

Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури потребує створення цілісної системи взаємопов'язаних психолого-педагогічних умов, що забезпечують не лише засвоєння здобувачами вищої освіти професійних знань, умінь і навичок, а й формування професійної суб'єктності, рефлексивної культури, готовності до інноваційної педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та ефективної діяльності

У процесі дослідження встановлено, що традиційна уніфікована модель магістерської підготовки не повною мірою відповідає сучасним викликам вищої освіти, оскільки не враховує неоднорідність контингенту магістрантів, різний рівень сформованості педагогічної компетентності, попередній професійний і освітній досвід, індивідуальні освітні потреби та особливості професійного самовизначення здобувачів вищої освіти. Водночас сучасний освітній простір характеризується посиленням цифровізації, міждисциплінарності, академічної мобільності, інтеграцією формальної, неформальної та інформальної освіти, що потребує переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів психології.

Враховуючи зазначене, психолого-педагогічні умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології розглядаємо як спеціально організовану систему організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних та методико-технологічних чинників, що забезпечують адаптивний, диференційований, особистісно орієнтований та практикоорієнтований характер магістерської підготовки. Реалізація таких умов спрямована на забезпечення цілісного професійного становлення майбутнього викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності, здатного до безперервного професійного розвитку, педагогічного проектування, професійної мобільності та ефективної діяльності.

Однією з провідних організаційно-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології визначено впровадження адаптивно-трекової організації магістерської підготовки відповідно до попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти.

Актуальність реалізації цієї умови зумовлена суперечністю між уніфікованим характером традиційної магістерської підготовки та реальною неоднорідністю контингенту здобувачів вищої освіти за освітньою програмою «Психологія». У процесі дослідження встановлено, що до магістратури вступають особи з різним попереднім освітнім досвідом, рівнем педагогічної підготовки, сформованістю професійної ідентичності, педагогічної мотивації та

готовності до викладацької діяльності у закладах вищої освіти. За таких умов стандартизована модель професійної підготовки поступово втрачає ефективність, оскільки не забезпечує належного рівня персоналізації професійного розвитку майбутнього викладача.

1. Впровадження адаптивно-трекової організації магістерської підготовки відповідно до попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача.

Однією з психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології визначено впровадження адаптивно-трекової організації магістерської підготовки. Її актуальність зумовлена неоднорідністю контингенту магістрантів за попередньою освітою, педагогічним досвідом, рівнем сформованості педагогічної компетентності, професійною мотивацією та готовністю до викладацької діяльності. За цих обставин уніфікована модель підготовки не забезпечує повною мірою індивідуальних потреб здобувачів і потребує доповнення персоналізованими освітніми траєкторіями.

Адаптивно-трекову організацію розглядаємо як педагогічну стратегію персоналізованого професійного розвитку магістрантів, що передбачає диференціацію змісту, форм, методів і технологій підготовки відповідно до попереднього освітнього досвіду, актуального рівня педагогічної компетентності, професійних потреб і мотивації здобувача. Її реалізація забезпечує суб'єктну позицію магістранта, професійне самопроєктування, рефлексивне управління індивідуальною освітньою траєкторією та поступове ускладнення завдань професійного розвитку.

Як зазначалося вище, у межах адаптивно-трекової моделі виокремлено три освітні треки.

Перший трек - «Входження в педагогічну професію» - орієнтований на магістрантів із непедагогічною освітою, які не мають системно сформованої педагогічної компетентності. Його зміст спрямовано на опанування основ педагогічної діяльності, розуміння закономірностей освітнього процесу, розвиток педагогічної рефлексії, формування професійної ідентичності викладача психології та адаптацію до педагогічного середовища закладу вищої освіти. Для цієї групи передбачено посилений психолого-педагогічний супровід.

Другий трек - «Адаптація педагогічного досвіду до психологічної освіти» - призначений для здобувачів із педагогічною освітою за іншими спеціальностями. Він передбачає інтеграцію наявного педагогічного досвіду з професійною психологічною підготовкою, адаптацію сформованих умінь до викладання психологічних дисциплін, розвиток міждисциплінарної компетентності, професійної гнучкості та здатності переосмислювати власний досвід у новому фаховому контексті.

Третій трек - «Професіоналізація викладача психології» - охоплює магістрантів із базовою психологічною освітою та початковим рівнем педагогічної компетентності. Основними завданнями є поглиблення педагогічної майстерності, розвиток професійної рефлексії, формування індивідуального стилю викладання, готовності до інноваційної та науково-дослідницької діяльності, безперервного професійного саморозвитку. Цей трек реалізує акмеологічну логіку переходу від первинної педагогічної підготовленості до вищих рівнів професіоналізму.

Реалізація зазначеної психолого-педагогічної умови передбачає:

- первинну діагностику рівня сформованості педагогічної компетентності магістрантів;
- визначення їхніх освітніх потреб, професійних запитів і мотиваційних настанов;
- вибір відповідного освітнього треку та проєктування індивідуальної освітньої траєкторії;
- адаптацію змісту, форм, методів, технологій підготовки відповідно треку;
- психолого-педагогічний супровід професійного становлення магістрантів;
- залучення здобувачів до формальної, неформальної та інформальної освіти;
- розвиток професійної рефлексії, суб'єктності та здатності самостійно управляти власним професійним розвитком.

Отже, адаптивно-трекова організація магістерської підготовки забезпечує персоналізований і диференційований розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, узгоджує освітні впливи з їхнім попереднім досвідом і професійними потребами, сприяє професійному самопроєктуванню, мобільності та готовності до викладацької діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій.

2. Інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Однією з психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології визначено інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти. Її актуальність зумовлена динамічним оновленням професійних знань, цифровізацією вищої освіти, зміною вимог до викладача закладу вищої освіти та утвердженням концепції навчання впродовж життя. Виключно формальна магістерська підготовка не повною мірою забезпечує професійну мобільність, адаптивність і готовність майбутнього викладача психології до інноваційної діяльності. У зв'язку з цим інтеграцію різних видів освіти розглядаємо як цілісну педагогічну стратегію безперервного професійного розвитку, що поєднує системну академічну підготовку, варіативні

форми професійного навчання та самостійне набуття й осмислення професійного досвіду.

Формальна освіта забезпечує фундаментальну психолого-педагогічну, методологічну та фахову підготовку відповідно до стандартів вищої освіти. Неформальна освіта розширює й індивідуалізує професійний досвід магістрантів через участь у тренінгах, майстер-класах, вебінарах, професійних курсах, конференціях, програмах академічної мобільності та діяльності професійних спільнот. Інформальна освіта реалізується через самоосвіту, професійне спілкування, рефлексію, спостереження за діяльністю досвідчених викладачів, самостійне опрацювання наукових джерел, написання наукових текстів та осмислення власного професійного досвіду.

Цифрове освітнє середовище розширює можливості інтеграції цих видів освіти завдяки доступу до відкритих онлайн-курсів, міжнародних освітніх платформ, цифрових ресурсів і професійних мереж. Це дає змогу майбутнім психологам самостійно добирати освітні ресурси, оновлювати професійні знання та вибудовувати індивідуальну траєкторію безперервного професійного розвитку.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- поєднання ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти у змісті магістерської підготовки;
- залучення магістрантів до наукових, професійних, волонтерських і міжнародних освітніх практик;
- стимулювання професійної самоосвіти, рефлексії та використання цифрових освітніх ресурсів;
- підтримку індивідуальної освітньої траєкторії та професійного самопроєктування;
- інтеграцію навчальної, науково-дослідницької та практичної діяльності.

Отже, інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти забезпечує безперервність і цілісність розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, сприяє формуванню їхньої професійної суб'єктності, мобільності, адаптивності та здатності самостійно управляти власним професійним розвитком.

3. Посилення практикоорієнтованості магістерської підготовки через розширення педагогічної практики, стажувань, академічної мобільності, професійної взаємодії зі стейкхолдерами та залучення магістрантів до реальних професійних ситуацій.

Однією з психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено посилення практикоорієнтованості професійної підготовки. Необхідність реалізації цієї умови зумовлена сучасними освітніми

трансформаціями, зміною ролі викладача закладу вищої освіти, зростанням вимог до рівня практичної готовності магістрантів, а також потребою інтеграції академічної підготовки з реальними умовами професійної діяльності.

У сучасному освітньому середовищі професійна компетентність майбутнього викладача психології вже не може формуватися виключно через засвоєння теоретичних знань. Динамічність професійного середовища, розвиток цифрових технологій, зміна моделей професійної взаємодії, поява нових форм психологічної та педагогічної діяльності актуалізують необхідність практичного занурення магістранта у професійне середовище ще на етапі навчання у магістратурі. Саме тому особливого значення набуває створення умов для системної інтеграції навчальної, професійної, наукової та практичної діяльності майбутнього викладача психології.

У процесі дослідження встановлено суперечність між переважно теоретизованим характером магістерської підготовки та потребою сучасного ринку праці у викладачах психології, здатних до ефективної професійної діяльності в реальних умовах освітнього середовища, професійної взаємодії, кризових ситуацій, цифрової комунікації та міждисциплінарної співпраці. Традиційна модель професійної підготовки часто не забезпечує достатнього рівня практичної готовності магістрантів до здійснення педагогічної діяльності, педагогічного проєктування, професійної комунікації, управління освітнім процесом та вирішення професійних ситуацій в умовах невизначеності.

Враховуючи зазначене, у межах дослідження посилення практикоорієнтованості магістерської підготовки розглядається не лише як збільшення обсягу практики, а як цілісна педагогічна стратегія професійного становлення майбутнього викладача психології через системне включення магістранта у реальні професійні контексти діяльності. Новизна запропонованої психолого-педагогічної умови полягає у розгляді практикоорієнтованості як умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що поєднує педагогічну практику, професійні стажування, академічну мобільність, взаємодію зі стейкхолдерами, цифрові формати професійної комунікації та залучення магістрантів до реальних професійних ситуацій у межах адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки.

Важливим є положення про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології є найбільш ефективним за умов наближення освітнього процесу до реальної професійної діяльності. Саме включення магістранта у професійне середовище створює умови для переходу від репродуктивного засвоєння знань до їхнього усвідомленого професійного застосування, розвитку професійної рефлексії, професійної суб'єктності та формування індивідуального стилю педагогічної діяльності.

У контексті дослідження практикоорієнтованість професійної підготовки реалізується через декілька взаємопов'язаних напрямів. Першим напрямом є змістовне збагачення педагогічної практики майбутніх викладачів психології. Педагогічна практика розглядається не лише як форма перевірки засвоєних знань, а як умова професійного становлення особистості магістранта, розвитку педагогічної рефлексії, формування здатності до педагогічного проєктування, професійної взаємодії та самостійного прийняття педагогічних рішень. Важливого значення набуває поступове ускладнення змісту практичної діяльності, включення магістрантів у різні формати викладацької роботи, проведення навчальних занять, супровід студентських груп, участь у розробленні освітніх матеріалів та використання цифрових інструментів навчання.

Другим напрямом є організація професійних стажувань, що дозволяють магістрантам безпосередньо взаємодіяти з професійним середовищем, спостерігати реальні моделі професійної поведінки, ознайомлюватися із сучасними практиками психологічної та педагогічної діяльності, формувати професійну гнучкість та професійну мобільність. Особливого значення стажування набувають у контексті взаємодії з практичними психологами, викладачами закладів вищої освіти, фахівцями центрів психологічної допомоги, громадських організацій, освітніх платформ та міжнародних освітніх проєктів.

Третім напрямом є розвиток академічної мобільності у професійному й особистісному розвитку майбутнього викладача психології. Академічна мобільність створює умови для ознайомлення магістрантів з різними моделями організації освітнього процесу, міжнародними освітніми практиками, сучасними методиками викладання психологічних дисциплін та новими підходами до розвитку педагогічної компетентності. Участь у програмах академічної мобільності сприяє розвитку професійної адаптивності, міжкультурної компетентності, професійної відкритості та готовності до діяльності в глобалізованому освітньому просторі.

Четвертим напрямом є професійна взаємодія зі стейкхолдерами, яка забезпечує зв'язок магістерської підготовки з реальними потребами професійного середовища. У межах дослідження стейкхолдери розглядаються як активні учасники професійної підготовки майбутніх викладачів психології, які впливають на зміст освітніх програм, визначення професійно значущих компетентностей, організацію практичної підготовки та оцінювання результатів професійного розвитку магістрантів. Взаємодія зі стейкхолдерами сприяє формуванню професійної відповідальності, усвідомленню реальних запитів освітнього середовища та розвитку готовності до професійної діяльності.

П'ятим напрямом є залучення магістрантів до реальних професійних ситуацій, що моделюють сучасні виклики професійної діяльності викладача психології. Особливого значення у цьому контексті набувають кейс-методи,

аналіз професійних ситуацій, супервізійні практики, проєктна діяльність, фасилітаційні формати роботи, участь у психологічних консиліумах, науково-практичних заходах, цифрових освітніх середовищах та міждисциплінарних командах. Такі форми роботи забезпечують розвиток здатності до професійного аналізу, критичного мислення, прийняття рішень, професійної комунікації та рефлексивного осмислення власної діяльності.

Особливого значення практикоорієнтованість професійної підготовки набуває в умовах цифровізації освіти та розвитку дистанційних форм навчання. Сучасний викладач психології має бути готовим до організації онлайн-взаємодії, використання цифрових платформ, створення інтерактивного освітнього контенту, проведення онлайн-консультацій та фасилітації освітнього процесу в цифровому середовищі. У зв'язку з цим практична підготовка магістрантів повинна включати цифрові формати професійної діяльності та формувати готовність до роботи в умовах цифрових трансформацій освіти.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- розширення змісту та тривалості педагогічної практики;
- інтеграцію практичної підготовки у всі етапи магістерського навчання;
- організацію професійних стажувань у закладах освіти та психологічних установах;
- залучення магістрантів до програм академічної мобільності;
- розвиток партнерської взаємодії зі стейкхолдерами;
- використання практикоорієнтованих технологій навчання;
- включення магістрантів у реальні професійні та міждисциплінарні ситуації;
- розвиток цифрової професійної компетентності майбутніх викладачів психології;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу професійного становлення магістрантів.

Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування готовності майбутнього викладача психології до реальної професійної діяльності, здатності до професійної адаптації, професійного самопроєктування, педагогічної взаємодії та інноваційної діяльності.

Таким чином, посилення практикоорієнтованості магістерської підготовки забезпечує інтеграцію теоретичної та практичної складових професійного розвитку майбутнього викладача психології, сприяє розвитку педагогічної компетентності як цілісного інтегративного утворення, формує професійну суб'єктність, професійну мобільність і готовність до ефективної діяльності в реальному освітньому середовищі.

4. Створення адаптивного цифрового освітнього середовища, що забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах цифровізації освіти та освітніх трансформацій.

Однією з ключових організаційно-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено створення адаптивного цифрового освітнього середовища. Актуальність цієї умови зумовлена масштабними процесами цифровізації суспільства, трансформацією сучасної вищої освіти, розвитком дистанційного та змішаного навчання, зростанням ролі цифрових технологій у професійній діяльності викладача закладу вищої освіти, а також необхідністю забезпечення безперервності освітнього процесу в умовах соціальної нестабільності та глобальних викликів.

Сучасний етап розвитку освіти характеризується переходом від традиційної моделі організації освітнього процесу до цифрово орієнтованого освітнього середовища, у межах якого змінюються способи професійної взаємодії, моделі комунікації, форми представлення знань, методи навчання та професійного розвитку. У таких умовах цифрове освітнє середовище перестає бути лише технологічним доповненням до традиційного навчання та перетворюється на важливий чинник професійного становлення майбутнього викладача психології.

У процесі дослідження встановлено суперечність між стрімким розвитком цифрового освітнього простору та недостатнім рівнем готовності майбутніх викладачів психології до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти. Традиційні підходи до організації магістерської підготовки не повною мірою враховують необхідність розвитку цифрової педагогічної культури, цифрової комунікативної компетентності, здатності до організації онлайн-взаємодії, створення цифрового освітнього контенту та управління освітнім процесом у цифровому середовищі.

Враховуючи зазначене, у межах дослідження створення адаптивного цифрового освітнього середовища розглядається не лише як технологічне забезпечення освітнього процесу, а як цілісна педагогічна стратегія професійного розвитку майбутнього викладача психології в умовах цифрових трансформацій. Наукова новизна запропонованої психолого-педагогічної умови полягає у концептуалізації адаптивного цифрового освітнього середовища як умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що забезпечує персоналізацію професійної підготовки, розвиток професійної суб'єктності, цифрової педагогічної культури та готовності до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Важливим є положення про те, що цифрове освітнє середовище повинно бути не лише інформаційно насиченим, а й адаптивним до індивідуальних

освітніх потреб, професійного досвіду, рівня педагогічної компетентності та особливостей професійного розвитку магістрантів. Саме адаптивність цифрового освітнього середовища забезпечує можливість індивідуалізації професійної підготовки, підтримки різних освітніх треків, розвитку професійної мобільності та самостійного управління освітньою траєкторією майбутнього викладача психології.

Особливого значення у структурі цифрового (гібридного) освітнього середовища набуває розвиток цифрової педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Сучасний викладач закладу вищої освіти повинен володіти не лише базовими цифровими навичками, а й здатністю інтегрувати цифрові технології у професійну діяльність, організовувати онлайн-взаємодію, використовувати інтерактивні форми навчання, створювати цифровий освітній контент, здійснювати фасилітацію освітнього процесу в онлайн-середовищі та підтримувати професійну комунікацію в цифровому просторі.

У межах дослідження встановлено, що ця психолого-педагогічна умова сприяє персоналізації освітнього процесу; розвитку індивідуальної освітньої траєкторії магістранта; підвищенню рівня професійної мобільності; інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти; розвитку професійної рефлексії; активізації самостійної роботи майбутніх викладачів психології; розширенню можливостей професійної взаємодії; формуванню готовності до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

Важливим аспектом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є створення відкритого цифрового освітнього простору, який забезпечує доступ магістрантів до сучасних наукових ресурсів, електронних бібліотек, міжнародних освітніх платформ, професійних онлайн-спільнот, інтерактивних курсів, вебінарів, цифрових тренажерів та інших ресурсів професійного розвитку.

Особливого значення набуває інтеграція цифрових технологій у практикоорієнтовану підготовку майбутніх викладачів психології. У зв'язку з цим доцільним є використання онлайн-супервізій, віртуальних кейсів, інтерактивних симуляцій професійних ситуацій, цифрових платформ професійної взаємодії, технологій фасилітації онлайн-навчання, інструментів спільної роботи та цифрових засобів оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності.

Водночас у процесі цифровізації освіти важливо враховувати ризики цифрового середовища, серед яких інформаційне перевантаження, зниження рівня міжособистісної взаємодії, фрагментарність сприйняття інформації, професійне емоційне виснаження та ризики формалізації освітнього процесу. У зв'язку з цим адаптивне цифрове освітнє середовище повинно зберігати гуманістичну спрямованість, забезпечувати психологічну підтримку

магістрантів, розвиток професійної рефлексії та підтримку суб'єктної позиції майбутнього викладача психології.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- створення адаптивного цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти;
- інтеграцію цифрових технологій у професійну підготовку магістрантів;
- розвиток цифрової педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології;
- використання інтерактивних цифрових технологій навчання;
- забезпечення доступу до міжнародних цифрових освітніх ресурсів;
- розвиток цифрової професійної комунікації;
- підтримку індивідуальної освітньої траєкторії магістрантів;
- створення умов для розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності у цифровому середовищі;
- інтеграцію цифрових інструментів у педагогічну практику, наукову та професійну діяльність майбутніх викладачів психології.

Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування готовності майбутніх викладачів психології до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти, здатності до ефективної педагогічної взаємодії в цифровому середовищі, професійної адаптації до освітніх трансформацій, самостійного професійного розвитку та використання цифрових технологій як інструменту професійного становлення.

Таким чином, створення адаптивного цифрового освітнього середовища забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як інтегративного професійного утворення, сприяє розвитку професійної мобільності, цифрової педагогічної культури, професійної суб'єктності та готовності до ефективної діяльності в умовах сучасних освітніх і цифрових трансформацій

Другу групу становлять психолого-педагогічні умови, спрямовані на забезпечення особистісно-професійного становлення майбутнього викладача психології, розвиток його професійної самосвідомості, професійної суб'єктності, рефлексивної культури, професійної мотивації та готовності до свідомого професійного саморозвитку. На відміну від організаційно-педагогічних умов, що переважно забезпечують структурно-змістову та технологічну організацію освітнього процесу, психолого-педагогічні умови орієнтовані насамперед на розвиток внутрішніх процесів професійного становлення особистості магістранта. Їх реалізація ґрунтується на положенні про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології є не лише результатом засвоєння професійних знань і технологій, а складним процесом професійного самопізнання, професійної ідентифікації, формування професійних

цінностей, професійної відповідальності та здатності до самостійного управління власною професійною траєкторією. Особливого значення ця група умов набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, цифровізації вищої освіти, зростання рівня професійної невизначеності та необхідності забезпечення безперервного професійного розвитку майбутнього викладача психології.

5. Створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища, спрямованого на розвиток професійної самосвідомості, рефлексивної культури, професійної ідентичності та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

Однією з провідних психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища. Необхідність реалізації цієї умови зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, зростанням психологічної складності професійної діяльності викладача, зміною ролі викладача у цифровому суспільстві, а також потребою у формуванні фахівця, здатного до усвідомленого професійного розвитку, рефлексивного аналізу власної діяльності та професійної самореалізації.

Сучасна магістерська підготовка майбутніх викладачів психології дедалі більше потребує переорієнтації з переважно інформаційно-знаннєвої моделі навчання на особистісно та професійно розвивальну модель, у центрі якої перебуває не лише засвоєння професійних знань і вмінь, а й становлення професійної самосвідомості, професійної ідентичності, професійної рефлексії та професійної суб'єктності магістранта.

У процесі дослідження встановлено суперечність між потребою сучасної вищої освіти у викладачах психології, здатних до рефлексивного професійного розвитку, професійного самопроєктування та ефективної діяльності в умовах невизначеності, і недостатньою спрямованістю магістерської підготовки на створення умов для розвитку професійної самосвідомості та рефлексивної культури майбутніх викладачів психології. Наукова новизна запропонованої психолого-педагогічної умови полягає у створенні рефлексивно-підтримувального освітнього середовища як технології розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що забезпечує інтеграцію професійного, особистісного та рефлексивного розвитку магістранта в умовах освітніх змін.

Важливим у межах дослідження є положення про те, що професійне становлення майбутнього викладача психології не може обмежуватися лише формуванням окремих професійних компетентностей. Воно передбачає становлення особистості майбутнього фахівця як суб'єкта професійної діяльності, здатного до рефлексивного осмислення власного професійного розвитку, професійного самопроєктування, професійної відповідальності та

усвідомленого професійного вибору. У контексті дослідження рефлексивно-підтримувальне освітнє середовище розглядається як спеціально організований простір професійної взаємодії, психологічної підтримки, професійного діалогу та рефлексивного осмислення професійного досвіду, що сприяє розвитку професійної самосвідомості, рефлексивної культури та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

Особливого значення у структурі цієї умови набуває розвиток професійної самосвідомості магістранта. Професійна самосвідомість розглядається як інтегративне особистісне утворення, що забезпечує усвідомлення майбутнім викладачем психології себе як суб'єкта професійної діяльності, власних професійних можливостей, професійних цінностей, професійних цілей та перспектив професійного розвитку.

Важливим компонентом професійної самосвідомості є професійна ідентичність, що забезпечує внутрішнє прийняття професії викладача психології, усвідомлення її соціальної значущості, формування професійної позиції та готовності до професійної діяльності. Саме сформована професійна ідентичність забезпечує стійкість професійної мотивації, професійну адаптацію та здатність до професійної самореалізації. У процесі дослідження встановлено, що одним із ключових механізмів професійного розвитку майбутнього викладача психології є рефлексія. Розвиток рефлексивної культури забезпечує здатність магістранта до професійного самоаналізу, осмислення власного професійного досвіду, оцінювання результатів професійної діяльності, усвідомлення професійних труднощів та визначення шляхів подальшого професійного розвитку.

Особливого значення рефлексивна культура набуває в умовах невизначеності, динамічних освітніх змін і цифровізації освіти, коли майбутній викладач психології повинен бути готовим до постійного професійного оновлення, переосмислення професійного досвіду та адаптації до нових умов професійної діяльності.

У межах дослідження встановлено, що *створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища сприяє* розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів психології; формуванню професійної ідентичності; розвитку рефлексивної культури; посиленню професійної суб'єктності магістрантів; формуванню здатності до професійного самопроєктування; розвитку професійної відповідальності; формуванню готовності до діяльності в умовах невизначеності; розвитку здатності до професійної адаптації та самореалізації.

Важливим елементом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є створення атмосфери психологічної безпеки, професійної підтримки, відкритої комунікації та професійного діалогу. Саме підтримувальне освітнє середовище створює умови для усвідомленого професійного розвитку магістрантів, зниження

рівня професійної тривожності, розвитку професійної впевненості та формування позитивного ставлення до професійної діяльності викладача психології.

Особливого значення набуває використання рефлексивних технологій навчання, зокрема рефлексивних практик; професійних дискусій; супервізійних форм роботи; аналізу професійних ситуацій; рефлексивних есе; професійних портфоліо; групової рефлексії; технологій професійного самопізнання; фасилітаційних методик професійного розвитку.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища у магістратурі; інтеграцію рефлексивних технологій у професійну підготовку; розвиток професійної самосвідомості магістрантів; формування професійної ідентичності; розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності; забезпечення психологічної підтримки майбутніх викладачів психології; створення умов для професійного самопроєктування та самореалізації; підтримку індивідуальної професійної траєкторії магістрантів.

Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування майбутнього викладача психології як активного суб'єкта професійного розвитку, здатного до рефлексивного управління власною професійною траєкторією, професійного саморозвитку, професійної адаптації та ефективної діяльності.

Таким чином, створення рефлексивно-підтримувального освітнього середовища забезпечує цілісний професійний та особистісний розвиток майбутнього викладача психології, сприяє розвитку педагогічної компетентності як інтегративного професійного утворення, формуванню професійної суб'єктності, рефлексивної культури та готовності до свідомої професійної діяльності в умовах цифрового й трансформаційного суспільства.

6. Формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та безперервної освіти через актуалізацію соціальної значущості професії викладача психології, створення ситуацій професійного успіху та підтримку професійного самовизначення магістрантів.

Однією з ключових психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та безперервної освіти. Актуальність цієї умови зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, зміною соціальної ролі викладача закладу вищої освіти, посиленням психологічного навантаження на фахівця, динамічністю професійних вимог та необхідністю постійного професійного оновлення в умовах цифрового суспільства.

У процесі дослідження встановлено суперечність між суспільною потребою у висококваліфікованих, професійно вмотивованих викладачах

психології та недостатнім рівнем сформованості у магістрантів стійкої професійної мотивації до педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та безперервної освіти. Водночас саме мотиваційна сфера визначає активність магістранта у професійному розвитку, його готовність до професійного самовдосконалення, здатність до професійної адаптації, подолання професійних труднощів та побудови індивідуальної професійної траєкторії. У сучасних умовах мотивація до педагогічної діяльності розглядається не лише як чинник успішності навчання, а як стратегічна основа професійного становлення майбутнього викладача психології.

Наукова новизна запропонованої психолого-педагогічної умови полягає у розгляді мотиваційного розвитку майбутнього викладача психології як інтегративного процесу формування професійної спрямованості, професійної суб'єктності та готовності до безперервного професійного розвитку в умовах освітніх трансформацій і цифровізації вищої освіти.

Концептуально важливим у межах дослідження є положення про те, що стійка професійна мотивація майбутнього викладача психології формується не лише через засвоєння професійних знань, а насамперед через усвідомлення соціальної значущості професії, переживання особистісної цінності професійної діяльності, набуття досвіду професійного успіху, професійного визнання та включення магістранта у реальні професійні контексти діяльності.

У контексті дослідження мотивація до педагогічної діяльності розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює професійні цінності; професійні смисли; мотивацію професійного досягнення; потребу у професійному саморозвитку; готовність до безперервної освіти; прагнення до професійної самореалізації; усвідомлення соціальної значущості професії викладача психології.

Особливого значення набуває формування внутрішньої професійної мотивації майбутніх викладачів психології. У процесі дослідження встановлено, що саме внутрішня мотивація забезпечує стійкість професійних намірів, активність у професійному розвитку, здатність до самостійного професійного вдосконалення та готовність до діяльності в умовах професійної невизначеності. На відміну від зовнішньої мотивації, що часто пов'язана з формальними вимогами освітнього процесу, внутрішня професійна мотивація ґрунтується на особистісному прийнятті професії, професійних цінностях та усвідомленому прагненні до професійного розвитку.

Одним із методів формування стійкої професійної мотивації є актуалізація соціальної значущості професії викладача психології. Сучасний викладач психології виконує не лише освітню, а й соціально-психологічну, ціннісно-орієнтаційну, підтримувальну, фасилітаційну та менторську функції. Усвідомлення магістрантами значущості цієї професійної ролі сприяє

формуванню професійної відповідальності, професійної ідентичності та позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Важливим є створення ситуацій професійного успіху. У процесі дослідження встановлено, що переживання магістрантом успішного професійного досвіду суттєво впливає на розвиток професійної впевненості, підвищення рівня професійної самооцінки, формування позитивного образу себе як майбутнього викладача психології та посилення мотивації до професійного саморозвитку.

Ситуації професійного успіху можуть створюватися через проведення фрагментів навчальних занять; участь у професійних тренінгах; реалізацію освітніх і наукових проєктів; участь у конференціях, вебінарах, літніх школах; фасилітацію професійних дискусій; проходження педагогічної практики; участь у міжнародних програмах академічної мобільності; публікаційну активність магістрантів; професійне визнання результатів їхньої діяльності.

Важливим аспектом реалізації цієї умови є підтримка професійного самовизначення магістрантів. У сучасних умовах професійне самовизначення майбутнього викладача психології розглядається не як одноразовий акт вибору професії, а як тривалий процес професійного самопізнання, усвідомлення власних професійних можливостей, професійних цілей, професійних цінностей та побудови індивідуальної професійної траєкторії.

Особливого значення підтримка професійного самовизначення набуває в умовах неоднорідності контингенту магістрантів та адаптивно-трекової організації професійної підготовки. Майбутні викладачі психології мають різний попередній освітній досвід, різний рівень професійної готовності та різний рівень сформованості професійної ідентичності, що потребує диференційованого підходу до формування професійної мотивації та підтримки професійного самовизначення.

У процесі дослідження встановлено, що формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності сприяє розвитку професійної спрямованості магістрантів; формуванню позитивного ставлення до професії викладача психології; розвитку готовності до безперервного професійного розвитку; підвищенню рівня професійної активності та адаптивності; формуванню професійної відповідальності; розвитку професійної суб'єктності; посиленню професійної мобільності.

Вагомого значення ця психолого-педагогічна умова набуває в умовах цифровізації освіти та динамічної зміни професійних вимог. Сучасний викладач психології повинен бути готовим до постійного професійного оновлення, самостійного здобуття нових знань, інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у власний професійний розвиток. Саме тому мотивація до

безперервної освіти розглядається як одна з ключових складових педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає актуалізацію соціальної значущості професії викладача психології; розвиток внутрішньої професійної мотивації магістрантів; створення ситуацій професійного успіху; підтримку професійного самовизначення; формування позитивної професійної ідентичності; розвиток мотивації до безперервної освіти та професійного саморозвитку; залучення магістрантів до реальних професійних контекстів діяльності; інтеграцію рефлексивних і мотиваційних технологій у професійну підготовку; підтримку індивідуальної професійної траєкторії майбутнього викладача психології. Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування професійно вмотивованого майбутнього викладача психології, здатного до усвідомленого професійного розвитку, професійного самопроєктування, безперервної освіти, професійної мобільності та ефективної професійної діяльності.

Таким чином, формування стійкої мотивації до педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та безперервної освіти забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як цілісного інтегративного утворення, сприяє становленню професійної суб'єктності, професійної ідентичності та готовності до професійної самореалізації в умовах цифрового й трансформаційного суспільства.

7. Організація психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології через консультування, наставництво, супервізію, професійну підтримку та розвиток здатності до діяльності в умовах невизначеності й освітніх трансформацій.

Однією з ключових психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено організацію психолого-педагогічного супроводу професійного становлення магістрантів. Актуальність цієї умови зумовлена ускладненням професійної діяльності сучасного викладача закладу вищої освіти, зростанням рівня психологічного навантаження, динамічністю освітніх змін, цифровізацією освіти, необхідністю швидкої професійної адаптації та здатності до ефективної діяльності в умовах невизначеності.

У процесі дослідження встановлено суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у професійно зрілих, психологічно стійких, рефлексивних і професійно мобільних викладачах психології та недостатнім рівнем організації системного психолого-педагогічного супроводу професійного становлення магістрантів у процесі їхньої професійної підготовки.

Професійне становлення майбутнього викладача психології є складним, динамічним і нерівномірним процесом, що супроводжується професійними

кризами, внутрішніми суперечностями, необхідністю переосмислення професійних цінностей, формуванням професійної позиції та професійної суб'єктності. Саме тому психолого-педагогічний супровід розглядається нами як метод підтримки професійного розвитку магістрантів у процесі навчання в магістратурі.

У контексті дослідження психолого-педагогічний супровід розглядається як спеціально організований процес професійної взаємодії, психологічної підтримки, професійного консультування та розвитку особистісних і професійних ресурсів магістранта, спрямований на забезпечення його професійного становлення та розвитку педагогічної компетентності. Особливого значення у структурі цієї психолого-педагогічної умови набуває професійне консультування магістрантів. У процесі дослідження встановлено, що професійне консультування сприяє усвідомленню магістрантами власних професійних можливостей, професійних труднощів, освітніх потреб та індивідуальної професійної траєкторії. Консультування забезпечує підтримку професійного самовизначення, професійної адаптації та професійного самопроєктування майбутнього викладача психології.

Важливим компонентом психолого-педагогічного супроводу є наставництво. Наставництво розглядається як форма професійної взаємодії, у межах якої досвідчений викладач або фахівець здійснює професійну підтримку магістранта, передає професійний досвід, сприяє розвитку професійної культури, професійної етики та професійної ідентичності майбутнього викладача психології. Наставництво набуває актуальності в умовах адаптивно-трекової організації магістерської підготовки, оскільки майбутні викладачі психології мають різний попередній освітній досвід, різний рівень педагогічної підготовки та різний рівень професійної готовності. У зв'язку з цим наставництво забезпечує персоналізацію професійного супроводу та підтримку індивідуальної траєкторії професійного розвитку магістрантів.

У межах дослідження встановлено, що важливим методом професійного розвитку майбутніх викладачів психології є супервізія. Супервізія створює умови для професійної рефлексії, аналізу професійних ситуацій, усвідомлення професійних труднощів, розвитку здатності до професійного самоаналізу та формування професійної відповідальності.

Супервізія набуває важливого значення під час проходження педагогічної практики, стажувань, професійної взаємодії зі стейкхолдерами та включення магістрантів у реальні професійні ситуації. Саме супервізійні практики дозволяють інтегрувати теоретичні знання з практичним професійним досвідом і сприяють розвитку педагогічної компетентності як інтегративного професійного утворення.

У процесі дослідження встановлено, що професійний супровід майбутнього викладача психології має бути спрямований також на розвиток здатності до діяльності в умовах невизначеності. Сучасний освітній простір характеризується нестабільністю, швидкою зміною освітніх технологій, цифровізацією, зміною професійних ролей та необхідністю постійної професійної адаптації. У таких умовах особливого значення набуває розвиток психологічної гнучкості, професійної стійкості, здатності до прийняття рішень у складних ситуаціях та готовності до професійної діяльності в умовах змін.

Організація психолого-педагогічного супроводу сприяє професійній адаптації магістрантів; розвитку професійної самосвідомості; формуванню професійної суб'єктності; розвитку професійної рефлексії; підвищенню рівня професійної стійкості; формуванню готовності до діяльності в умовах невизначеності; розвитку професійної мобільності; формуванню здатності до професійного саморозвитку; розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Особливого значення набуває створення в закладі вищої освіти системи професійної підтримки магістрантів, що може реалізовуватися через діяльність психологічної служби, центрів професійного розвитку, менторських програм, супервізійних груп, рефлексивних практик, консультативних центрів та професійних спільнот. Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- організацію системного психолого-педагогічного супроводу магістрантів;
- професійне консультування майбутніх викладачів психології;
- розвиток наставництва та менторської підтримки;
- впровадження супервізійних практик;
- створення системи професійної підтримки магістрантів;
- розвиток професійної рефлексії;
- формування готовності до діяльності в умовах невизначеності;
- підтримку професійного самопроєктування та професійного саморозвитку;
- інтеграцію психологічної підтримки у процес професійної підготовки.

Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є сприяння рохвиненню майбутнього викладача психології як професійно зрілої, рефлексивної, психологічно стійкої особистості, здатної до професійної адаптації, професійного саморозвитку, ефективної педагогічної діяльності та професійної реалізації. Таким чином, організація психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології забезпечує цілісний професійний та особистісний розвиток магістрантів, сприяє розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, професійної

рефлексії та готовності до діяльності в умовах невизначеності, цифровізації та трансформації сучасної вищої освіти.

8. Розвиток здатності до професійної рефлексії, самопроєктування та самореалізації, що забезпечує готовність майбутнього викладача психології до свідомого управління власною професійною траєкторією.

Однією з психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено розвиток здатності до професійної рефлексії, самопроєктування та самореалізації. Актуальність цієї умови зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, динамічністю професійного середовища, зміною професійних ролей викладача закладу вищої освіти, необхідністю безперервного професійного розвитку та переходом від нормативно-заданих моделей професійної діяльності до моделей професійної суб'єктності й самоконструювання професійної траєкторії.

У процесі дослідження встановлено суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у фахівців, здатних до свідомого професійного розвитку, професійного самоуправління та адаптації до освітніх змін, і недостатньою спрямованістю магістерської підготовки на формування здатності майбутніх викладачів психології до професійної рефлексії, професійного самопроєктування та самореалізації.

Традиційна професійна підготовка значною мірою орієнтована на засвоєння визначеного обсягу знань і професійних умінь, однак у сучасних умовах цього вже недостатньо. Майбутній викладач психології має бути здатним самостійно аналізувати власний професійний розвиток, усвідомлювати професійні цілі, прогнозувати перспективи професійного становлення, конструювати індивідуальну професійну траєкторію та здійснювати свідоме управління власною професійною діяльністю. Концептуально важливим у межах дослідження є положення про те, що сучасний викладач психології має виступати не лише виконавцем професійних функцій, а активним суб'єктом власного професійного становлення, здатним до професійного самопізнання, професійного самоконструювання та професійної самореалізації.

У контексті дослідження професійна рефлексія розглядається як здатність майбутнього викладача психології до усвідомленого аналізу власної професійної діяльності, професійного досвіду, професійних цінностей, професійних труднощів і результатів професійного розвитку. Саме професійна рефлексія забезпечує переосмислення професійного досвіду, формування професійної зрілості та розвиток здатності до свідомого професійного вдосконалення. Особливого значення професійна рефлексія набуває в умовах освітніх трансформацій і цифровізації освіти, коли професійна діяльність викладача психології характеризується високим рівнем динамічності, невизначеності та

необхідністю постійного професійного оновлення. У таких умовах рефлексія виступає способом професійної адаптації та професійної стійкості.

Встановлено, що розвиток професійної рефлексії сприяє усвідомленню власної професійної позиції; формуванню професійної відповідальності; розвитку професійної самосвідомості; підвищенню рівня професійної адаптивності; розвитку критичного мислення; формуванню здатності до професійного самоаналізу; розвитку готовності до професійного самовдосконалення; формуванню здатності до професійного самоуправління.

Важливим компонентом цієї психолого-педагогічної умови є розвиток здатності до професійного самопроєктування. У межах дослідження професійне самопроєктування розглядається як процес свідомого конструювання майбутнім викладачем психології власної професійної траєкторії, визначення професійних цілей, способів професійного розвитку та стратегій професійної реалізації.

Особливого значення професійне самопроєктування набуває в умовах адаптивно-трекової організації магістерської підготовки, оскільки майбутні викладачі психології мають різний попередній професійний досвід, різний рівень сформованості педагогічної компетентності та різні професійні потреби. Саме здатність до професійного самопроєктування забезпечує персоналізацію професійного розвитку та формування індивідуальної професійної траєкторії майбутнього викладача психології. У процесі дослідження встановлено, що *професійне самопроєктування* сприяє розвитку професійної суб'єктності; формуванню навичок стратегічного професійного мислення; розвитку здатності до професійного прогнозування; усвідомленню перспектив професійного розвитку; формуванню готовності до безперервної освіти; розвитку професійної мобільності; підвищенню рівня професійної активності та відповідальності.

Вагомого значення у структурі цієї психолого-педагогічної умови набуває професійна самореалізація. Професійна самореалізація розглядається як процес реалізації особистісного та професійного потенціалу майбутнього викладача психології у професійній діяльності, професійному розвитку, педагогічній взаємодії та науково-педагогічній творчості. У межах дослідження встановлено, що професійна самореалізація безпосередньо пов'язана з розвитком педагогічної компетентності, професійної ідентичності, професійної мотивації та професійної рефлексії. Саме *можливість професійної самореалізації* забезпечує внутрішню цілісність професійного становлення майбутнього викладача психології та підтримує мотивацію до професійного розвитку й безперервної освіти.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови актуалізується в умовах сучасного цифрового суспільства, коли професійна траєкторія викладача психології стає дедалі більш індивідуалізованою, динамічною та відкритою до міждисциплінарної взаємодії. У таких обставинах здатність до самостійного

управління професійним розвитком стає важливою складовою професіоналізму майбутнього викладача психології.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає розвиток професійної рефлексії магістрантів; формування здатності до професійного самоаналізу; створення умов для професійного самопроєктування; підтримку індивідуальної професійної траєкторії; розвиток професійної суб'єктності; використання рефлексивних та проєктувальних технологій навчання; залучення магістрантів до професійно значущої діяльності; створення умов для професійної самореалізації; розвиток готовності до безперервного професійного розвитку та самоуправління професійною діяльністю.

Для реалізації цієї умови використано професійні *портфоліо, рефлексивні есе, індивідуальні професійні маршрути, технології професійного коучингу, супервізійні практики, професійне консультування, проєктна діяльність, індивідуальні програми професійного розвитку та технології професійного самопізнання*. Результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є сприяння розвиненню майбутнього викладача психології як активного суб'єкта професійної діяльності, здатного до свідомого професійного розвитку, професійного самоуправління, професійної адаптації та ефективної самореалізації.

Таким чином, розвиток здатності до професійної рефлексії, самопроєктування та самореалізації забезпечує цілісний професійний розвиток майбутнього викладача психології, сприяє формуванню професійної суб'єктності, професійної зрілості, професійної мобільності та готовності до свідомого управління власною професійною траєкторією в умовах цифровізації та трансформації сучасної вищої освіти.

Третю групу становлять умови, спрямовані на оновлення змісту, технологій, методів і форм магістерської підготовки майбутніх викладачів психології відповідно до сучасних освітніх трансформацій, цифровізації вищої освіти, компетентнісного підходу та потреб професійного середовища. Реалізація цієї групи умов ґрунтується на положенні про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології потребує не лише організаційної та психолого-педагогічної підтримки, а й цілеспрямованого оновлення методико-технологічного забезпечення професійної підготовки. У сучасних умовах традиційна знаннево-репродуктивна модель навчання поступово втрачає ефективність, поступаючись місцем практикоорієнтованим, інтерактивним, цифровим, дослідницьким і контекстним технологіям професійної підготовки, що забезпечують активну професійну позицію магістранта, розвиток його професійної рефлексії, критичного мислення, творчої активності та готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Особливого значення ця група умов набуває в контексті адаптивно-трекової організації

магістерської підготовки, оскільки саме методико-технологічне забезпечення створює можливість персоналізації професійного розвитку, інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також формування готовності майбутнього викладача психології до діяльності у цифровому та трансформаційному освітньому середовищі.

9. Збагачення змісту магістерської підготовки міждисциплінарними, практикоорієнтованими та компетентнісно спрямованими компонентами, націленими на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Однією з провідних методико-технологічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено збагачення змісту магістерської підготовки міждисциплінарними, практикоорієнтованими та компетентнісно спрямованими компонентами. Актуальність цієї умови зумовлена сучасними трансформаціями системи вищої освіти, переходом до компетентнісної моделі професійної підготовки, цифровізацією освітнього простору, посиленням міждисциплінарності сучасної науки та зростанням потреби у викладачах психології, здатних до професійної діяльності в умовах складного, динамічного та невизначеного професійного середовища.

Суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у професійно мобільних, компетентних та здатних до інноваційної діяльності викладачах психології і переважно дисциплінарно-фрагментарним характером змісту магістерської підготовки, який не завжди забезпечує інтеграцію професійних знань, розвиток практичної готовності та формування педагогічної компетентності як цілісного інтегративного утворення.

Традиційна модель професійної підготовки часто орієнтується на передачу системи знань у межах окремих навчальних дисциплін, тоді як сучасна професійна діяльність викладача психології вимагає інтеграції психолого-педагогічних, методичних, цифрових, комунікативних, дослідницьких та практичних компетентностей. У зв'язку з цим виникає необхідність оновлення змісту магістерської підготовки відповідно до сучасних освітніх запитів, потреб професійного середовища та логіки розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Концептуально важливим у межах дослідження є положення про те, що зміст магістерської підготовки майбутнього викладача психології повинен відображати не лише сучасний стан психологічної та педагогічної науки, а й тенденції розвитку освіти, цифрового суспільства, професійного середовища та ринку праці. Саме тому зміст професійної підготовки має бути динамічним, міждисциплінарним, практикоорієнтованим та здатним адаптуватися до сучасних освітніх трансформацій.

У контексті дослідження міждисциплінарність розглядається як умова інтеграції знань, що забезпечує формування цілісного професійного бачення майбутнього викладача психології. Сучасна професійна діяльність викладача психології виходить за межі виключно психологічної підготовки та передбачає інтеграцію знань із педагогіки, андрагогіки, цифрової освіти, менеджменту освіти, комунікативістики, фасилітації, конфліктології, методики викладання, освітніх технологій та професійної етики.

Передбачається, що міждисциплінарне збагачення змісту магістерської підготовки сприяє розвитку професійної гнучкості; формуванню системного професійного мислення; розвитку здатності до комплексного аналізу професійних ситуацій; підвищенню рівня професійної адаптивності; розвитку професійної мобільності; формуванню готовності до міждисциплінарної взаємодії; розвитку здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

У межах дослідження *практикоорієнтованість* розглядається не лише як збільшення обсягу практичних занять, а як технологія інтеграції професійної теорії та реальної професійної діяльності майбутнього викладача психології. Практикоорієнтованість змісту магістерської підготовки забезпечується через:

- аналіз реальних професійних ситуацій;
- використання кейс-технологій;
- моделювання професійної діяльності;
- інтеграцію практичних професійних завдань;
- участь магістрантів у професійних проєктах;
- проведення тренінгових занять;
- інтеграцію педагогічної практики у зміст навчальних дисциплін;
- взаємодію зі стейкхолдерами;
- залучення до професійних спільнот та науково-практичних заходів.

Важливою характеристикою цієї психолого-педагогічної умови є компетентнісна спрямованість змісту магістерської підготовки. Компетентнісна спрямованість змісту магістерської підготовки забезпечує інтеграцію знань, умінь, професійних цінностей та професійного досвіду; розвиток здатності до професійного застосування знань; формування готовності до вирішення професійних ситуацій; розвиток професійної самостійності; формування професійної відповідальності; розвиток професійної суб'єктності; формування готовності до безперервного професійного розвитку.

Особливого значення ця умова набуває в контексті адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки. Неоднорідність контингенту магістрантів, різний рівень сформованості педагогічної компетентності та різний попередній професійний досвід потребують гнучкого й адаптивного змістового наповнення освітнього процесу. Саме тому збагачення змісту магістерської підготовки має передбачати можливість персоналізації професійного розвитку, варіативності

освітніх компонентів та побудови індивідуальної освітньої траєкторії магістранта. Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- оновлення змісту магістерської підготовки відповідно до сучасних освітніх тенденцій;
- інтеграцію міждисциплінарних компонентів у професійну практичну підготовку;
- посилення практикоорієнтованості навчальних дисциплін;
- врахування потреб професійного середовища та роботодавців;
- забезпечення зв'язку професійної підготовки з реальними професійними практиками.

Передбачається, що реалізація цієї психолого-педагогічної умови сприяє:

- розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології;
- формуванню професійної готовності до педагогічної діяльності;
- розвитку професійної рефлексії;
- формуванню професійного мислення;
- розвитку критичного мислення та професійної самостійності;
- розвитку професійної мобільності;
- формуванню готовності до діяльності в умовах цифрових та освітніх трансформацій.

Таким чином, збагачення змісту магістерської підготовки міждисциплінарними, практикоорієнтованими та компетентнісно спрямованими компонентами забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як цілісного інтегративного професійного утворення, сприяє формуванню професійної суб'єктності, професійної мобільності та готовності до професійної самореалізації в умовах цифрового й трансформаційного освітнього середовища.

10. Використання сучасних інтерактивних, контекстних, цифрових і дослідницьких технологій навчання, що забезпечують активізацію професійної взаємодії, розвиток педагогічної рефлексії, критичного мислення, самостійності та творчої активності магістрантів.

Однією з провідних методико-технологічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено використання сучасних інтерактивних, контекстних, цифрових і дослідницьких технологій навчання. Актуальність цієї умови зумовлена сучасними освітніми трансформаціями, цифровізацією вищої освіти, зміною ролі викладача у сучасному освітньому просторі та необхідністю переходу від репродуктивної моделі навчання до діяльнісної, інтерактивної та компетентнісно орієнтованої моделі професійної підготовки.

У процесі дослідження встановлено суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у викладачах психології, здатних до інноваційної

педагогічної діяльності, професійної взаємодії, критичного аналізу та творчого вирішення професійних завдань, і недостатнім використанням у магістерській підготовці сучасних освітніх технологій, які забезпечують активну професійну позицію магістранта та розвиток його педагогічної компетентності.

Традиційна лекційно-репродуктивна модель професійної підготовки не повною мірою відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності викладача психології, оскільки сучасна професійна діяльність у сфері психологічної та педагогічної освіти передбачає здатність до професійної взаємодії, фасилітації, організації освітнього процесу в цифровому середовищі, роботи з невизначеністю, аналізу складних професійних ситуацій, критичного осмислення інформації та постійного професійного оновлення. У зв'язку з цим виникає необхідність методико-технологічного оновлення магістерської підготовки майбутніх викладачів психології. Концептуально важливим у межах дослідження є положення про те, що сучасні технології навчання мають забезпечувати не лише передачу професійної інформації, а насамперед створення умов для активної професійної діяльності магістранта, розвитку його професійної суб'єктності, професійної рефлексії, критичного мислення, творчої активності та готовності до реальної педагогічної діяльності.

Інтерактивні технології навчання розглядаються як технології професійної взаємодії, що забезпечують активне включення магістрантів у процес професійного навчання, співпрацю, обговорення, аналіз професійних ситуацій та спільне вирішення професійних завдань. Використання інтерактивних технологій сприяє переходу від пасивного засвоєння знань до активного конструювання професійного досвіду.

Встановлено, що інтерактивні технології навчання сприяють розвитку професійної комунікації; формуванню навичок педагогічної взаємодії; розвитку професійної рефлексії; формуванню здатності до колективного вирішення професійних завдань; розвитку професійної аргументації; формуванню навичок професійного діалогу; розвитку соціально-психологічної компетентності; підвищенню рівня професійної активності магістрантів. Реалізація інтерактивних технологій у процесі магістерської підготовки передбачає використання:

- проблемних семінарів;
- дискусій;
- круглих столів;
- фасилітаційних практик;
- кейс-технологій;
- групових професійних проєктів;
- рольових та ділових ігор;
- тренінгових технологій;
- моделювання професійних ситуацій;

– інтерактивних онлайн-взаємодій.

Особливого значення у структурі цієї психолого-педагогічної умови набуває використання контекстних технологій навчання. У межах дослідження контекстне навчання розглядається як технологія професійно спрямованої підготовки, що забезпечує поступове наближення освітньої діяльності магістранта до реальних умов майбутньої професійної діяльності [140]. Контекстні технології дозволяють інтегрувати теоретичну та практичну складові професійної підготовки, формувати професійне мислення майбутнього викладача психології та створювати умови для професійної адаптації ще на етапі навчання у магістратурі. Встановлено, що використання контекстних технологій навчання забезпечує:

- формування професійної готовності до педагогічної діяльності;
- розвиток професійного мислення;
- розвиток здатності до аналізу професійних ситуацій;
- формування навичок прийняття професійних рішень;
- розвиток професійної відповідальності;
- підвищення рівня практичної готовності до викладацької діяльності.

Цифровізація вищої освіти суттєво змінює характер професійної діяльності викладача психології, форми педагогічної взаємодії, організацію освітнього процесу та способи професійної комунікації. У зв'язку з цим сучасний викладач психології повинен бути готовим до організації професійної діяльності у цифровому освітньому середовищі. Цифрові технології навчання розглядаються не лише як технічний інструментарій, а як важливий компонент професійного середовища сучасного викладача психології, що забезпечує нові можливості професійної взаємодії, персоналізації навчання, розвитку академічної мобільності та інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти.

Реалізація цифрових технологій навчання передбачає:

- використання платформ дистанційного навчання;
- інтеграцію мультимедійного контенту;
- застосування інтерактивних цифрових ресурсів;
- використання відеоконференцій та онлайн-комунікації;
- створення електронних освітніх середовищ;
- використання цифрових інструментів професійної взаємодії;
- застосування технологій змішаного навчання;
- організацію цифрової академічної взаємодії.

Важливим компонентом цієї психолого-педагогічної умови є використання дослідницьких технологій навчання. У процесі дослідження встановлено, що саме дослідницька активність магістрантів забезпечує розвиток критичного мислення, професійної рефлексії, професійної самостійності та здатності до інноваційної педагогічної діяльності. Дослідницькі технології навчання

сприяють розвитку навичок наукового аналізу; формуванню здатності до критичного осмислення інформації; розвитку дослідницької культури; формуванню готовності до науково-педагогічної діяльності; розвитку професійної самостійності; формуванню навичок професійного проектування; розвитку творчої активності магістрантів.

Особливого значення ця психолого-педагогічна умова набуває в контексті адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки, оскільки використання сучасних технологій навчання дозволяє забезпечити персоналізацію освітнього процесу, диференціацію професійної підготовки та адаптацію змісту і методів навчання до різного рівня професійного досвіду та сформованості педагогічної компетентності магістрантів.

Використання сучасних інтерактивних, контекстних, цифрових і дослідницьких технологій навчання сприяє:

- розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології;
- формуванню професійної суб'єктності;
- розвитку професійної рефлексії;
- розвитку критичного мислення;
- формуванню професійної мобільності;
- розвитку творчої активності;
- формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності;
- розвитку здатності до професійної взаємодії;
- підготовці до діяльності в умовах цифровізації та освітніх трансформацій.

Таким чином, використання сучасних інтерактивних, контекстних, цифрових і дослідницьких технологій навчання забезпечує цілісний розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, сприяє формуванню професійної суб'єктності, критичного мислення, професійної рефлексії, творчої активності та готовності до ефективної професійної діяльності в умовах цифровізації та трансформації сучасної вищої освіти.

11. Інтеграція науково-дослідної діяльності у розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології для розвинення професійної рефлексії, критичного мислення, професійної зрілості та готовності до інноваційної педагогічної діяльності.

Однією з провідних методико-технологічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено інтеграцію науково-дослідної діяльності у процес професійної підготовки магістрантів. Актуальність цієї умови зумовлена сучасними тенденціями розвитку вищої освіти, посиленням ролі дослідницької складової професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, необхідністю формування здатності до критичного аналізу інформації, наукового осмислення

професійних проблем та готовності до інноваційної педагогічної діяльності в умовах освітніх трансформацій.

Встановлено суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у викладачах психології, здатних до наукового аналізу, дослідницької діяльності та інноваційного педагогічного мислення, і недостатнім рівнем інтеграції науково-дослідної діяльності у процес розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Традиційна магістерська підготовка нерідко розглядає науково-дослідну діяльність як окремий напрям професійної підготовки, пов'язаний переважно з написанням кваліфікаційної роботи, тоді як сучасні освітні трансформації вимагають інтеграції дослідницької діяльності у всі компоненти професійного становлення майбутнього викладача психології. Концептуально важливим у межах дослідження є положення про те, що сучасний викладач психології повинен виступати не лише транслятором знань, а суб'єктом науково-педагогічної діяльності, здатним до наукового осмислення професійних процесів, аналізу освітніх змін, критичного оцінювання педагогічних практик та розроблення інноваційних підходів до організації освітнього процесу.

Науково-дослідна діяльність розглядається як цілісний процес наукового пізнання, професійного аналізу, дослідницького пошуку та науково-педагогічного проектування, що забезпечує розвиток професійного мислення майбутнього викладача психології. Особливого значення інтеграція науково-дослідної діяльності набуває в умовах сучасного інформаційного суспільства, коли майбутній викладач психології повинен уміти працювати з великим обсягом інформації, здійснювати її критичний аналіз, перевіряти достовірність наукових даних, формулювати дослідницькі проблеми та застосовувати результати наукового пошуку у професійній діяльності.

Доведено, що інтеграція науково-дослідної діяльності у процес професійної підготовки сприяє розвитку професійної рефлексії; формуванню критичного мислення; розвитку професійної самостійності; формуванню навичок наукового аналізу; розвитку дослідницької культури; формуванню готовності до інноваційної педагогічної діяльності; розвитку професійної зрілості; формуванню професійної суб'єктності; розвитку здатності до професійного саморозвитку.

Розвиток професійної рефлексії через науково-дослідну діяльність забезпечує глибоке осмислення професійного досвіду, аналіз педагогічних ситуацій, переосмислення професійних підходів та формування здатності до критичного оцінювання власної професійної діяльності.

Встановлено, що дослідницька діяльність сприяє формуванню у майбутніх викладачів психології здатності аналізувати професійні проблеми; виявляти причинно-наслідкові зв'язки; критично оцінювати педагогічні технології;

здійснювати наукове обґрунтування професійних рішень; прогнозувати результати педагогічної діяльності; адаптувати професійні підходи до змін освітнього середовища. У сучасному цифровому середовищі майбутній викладач психології стикається зі значним інформаційним навантаженням, швидким оновленням знань, великою кількістю суперечливої інформації та необхідністю здійснювати науково обґрунтований професійний вибір. У зв'язку з цим критичне мислення розглядається як важлива складова педагогічної компетентності сучасного викладача психології.

Науково-дослідна діяльність створює умови для:

- розвитку аналітичного мислення;
- формування навичок доказового професійного мислення;
- розвитку здатності до наукової аргументації;
- формування дослідницької позиції;
- розвитку готовності до професійного оновлення;
- формування здатності до професійного прогнозування.

Значення ця психолого-педагогічна умова набуває в контексті інноваційної педагогічної діяльності. Інноваційна діяльність сучасного викладача психології потребує здатності до наукового пошуку, педагогічного проєктування, аналізу ефективності освітніх технологій та готовності до впровадження нових професійних підходів. Встановлено, що інтеграція науково-дослідної діяльності у професійну підготовку магістрантів сприяє формуванню готовності:

- до інноваційної педагогічної діяльності;
- до професійного самовдосконалення;
- до впровадження сучасних освітніх технологій;
- до науково-педагогічного проєктування;
- до участі у професійних і наукових спільнотах;
- до безперервного професійного розвитку.

Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- інтеграцію дослідницьких компонентів у зміст магістерської підготовки;
- залучення магістрантів до науково-дослідної діяльності;
- організацію наукових проєктів;
- участь магістрантів у конференціях, семінарах, наукових школах;
- розвиток навичок академічного письма;
- формування навичок роботи з науковими джерелами;
- використання дослідницьких технологій навчання;
- інтеграцію науково-дослідної діяльності у педагогічну практику;
- створення умов для професійної наукової комунікації.

Вагомого значення в умовах цифровізації освіти набуває використання цифрових ресурсів для організації науково-дослідної діяльності, міжнародної академічної взаємодії, доступу до сучасних наукових джерел, участі у

професійних наукових спільнотах та розвитку академічної мобільності магістрантів. Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування майбутнього викладача психології як професійно зрілої, рефлексивної, дослідницьки орієнтованої особистості, здатної до наукового аналізу професійної діяльності, інноваційного педагогічного мислення та ефективної професійної реалізації.

Таким чином, інтеграція науково-дослідної діяльності у процес розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології забезпечує формування професійної рефлексії, критичного мислення, професійної зрілості, дослідницької культури та готовності до інноваційної педагогічної діяльності, що є важливою умовою професійного становлення сучасного викладача психології в умовах цифровізації та трансформації вищої освіти.

12. Однією з провідних методико-технологічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури визначено розвиток цифрової педагогічної компетентності. Актуальність цієї умови зумовлена масштабними процесами цифровізації освіти, трансформацією сучасного освітнього середовища, зміною характеру педагогічної взаємодії, активним розвитком дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю підготовки майбутнього викладача психології до професійної діяльності в умовах цифрового суспільства.

У процесі дослідження встановлено суперечність між потребою сучасної системи вищої освіти у викладачах психології, здатних ефективно організовувати освітній процес у цифровому середовищі, використовувати сучасні цифрові ресурси та технології педагогічної взаємодії, і недостатнім рівнем розвитку цифрової педагогічної компетентності магістрантів у процесі професійної підготовки. Сучасний викладач психології функціонує в умовах цифрового освітнього простору, де професійна діяльність передбачає використання цифрових платформ, електронних освітніх ресурсів, інтерактивних технологій навчання, засобів онлайн-комунікації, цифрового оцінювання та цифрової організації освітнього процесу. У зв'язку з цим цифрова педагогічна компетентність поступово стає невід'ємною складовою професіоналізму викладача закладу вищої освіти.

Цифрова педагогічна компетентність сучасного викладача психології не обмежується технічними навичками використання цифрових інструментів. Вона передбачає здатність до педагогічно доцільного використання цифрових ресурсів, проєктування цифрового освітнього середовища, організації цифрової педагогічної взаємодії, розвитку цифрової культури та забезпечення ефективної професійної комунікації у цифровому просторі.

У контексті дослідження цифрова педагогічна компетентність розглядається як інтегративне професійне утворення, що включає цифрову

грамотність; готовність до використання цифрових технологій у професійній діяльності; здатність до організації навчання у цифровому середовищі; уміння використовувати цифрові освітні ресурси; готовність до цифрової педагогічної взаємодії; здатність до створення цифрового освітнього контенту; розвиток цифрової культури та цифрової етики; здатність до безперервного оновлення цифрових професійних компетентностей.

Особливого значення розвиток цифрової педагогічної компетентності набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, коли цифрове освітнє середовище стає не додатковим компонентом професійної діяльності, а одним із базових середовищ професійної взаємодії викладача та здобувачів вищої освіти. Встановлено, що розвиток цифрової педагогічної компетентності сприяє:

- підвищенню ефективності професійної діяльності;
- розвитку професійної мобільності;
- формуванню готовності до змішаного та дистанційного навчання;– розвитку цифрової педагогічної взаємодії;
- формуванню навичок цифрової комунікації;
- розвитку здатності до організації інтерактивного освітнього процесу;
- підвищенню рівня професійної адаптивності;
- формуванню готовності до безперервного професійного розвитку.

Значення у структурі цієї психолого-педагогічної умови набуває готовність майбутнього викладача психології до організації освітнього процесу у цифровому середовищі. Така готовність передбачає не лише володіння цифровими інструментами, а й здатність проєктувати цифрове освітнє середовище, забезпечувати педагогічну взаємодію в онлайн-форматі, підтримувати навчальну мотивацію здобувачів освіти та здійснювати педагогічний супровід у цифровому просторі. Важливими компонентами цифрової педагогічної діяльності є:

- використання платформ дистанційного навчання;
- створення інтерактивного цифрового контенту;
- організація онлайн-комунікації;
- використання цифрових засобів оцінювання;
- організація змішаного навчання;
- забезпечення цифрової академічної взаємодії;
- використання цифрових ресурсів для науково-дослідної діяльності;
- підтримка індивідуальної освітньої траєкторії магістрантів.

Особливого значення ця психолого-педагогічна умова набуває в контексті адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки, оскільки цифрові технології створюють можливості для персоналізації навчання, варіативності освітніх маршрутів, інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також забезпечення гнучкості професійної підготовки майбутніх викладачів психології.

Установлено, що використання цифрових ресурсів у професійній підготовці магістрантів сприяє:

- активізації самостійної роботи;
- розвитку професійної рефлексії;
- формуванню навичок самоосвіти;
- розвитку критичного мислення;
- підвищенню рівня професійної самостійності;
- розвитку професійної відповідальності;
- формуванню готовності до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти.

Особливого значення у структурі цифрової педагогічної компетентності набуває розвиток цифрової культури та цифрової етики майбутнього викладача психології. Сучасна професійна діяльність передбачає відповідальне використання цифрових ресурсів, дотримання принципів академічної доброчесності, інформаційної безпеки, цифрової комунікативної культури та етичних норм професійної взаємодії у цифровому середовищі. Реалізація цієї психолого-педагогічної умови передбачає:

- інтеграцію цифрових технологій у професійну підготовку магістрантів;
- створення адаптивного цифрового освітнього середовища;
- використання платформ дистанційного та змішаного навчання;
- розвиток навичок цифрової педагогічної взаємодії;
- формування готовності до організації освітнього процесу в цифровому середовищі;
- розвиток навичок створення цифрового освітнього контенту;
- інтеграцію цифрових ресурсів у науково-дослідну діяльність;
- розвиток цифрової культури та цифрової етики;
- забезпечення безперервного оновлення цифрових професійних компетентностей.

Важливим результатом реалізації цієї психолого-педагогічної умови є формування майбутнього викладача психології як професійно мобільного, цифрово компетентного, адаптивного та здатного до ефективної професійної діяльності у сучасному цифровому освітньому середовищі. Таким чином, розвиток цифрової педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології забезпечує їхню готовність до організації освітнього процесу в умовах цифровізації вищої освіти, сприяє розвитку професійної мобільності, професійної рефлексії, професійної адаптивності та формуванню здатності до ефективної педагогічної взаємодії.

Результатом упровадження розробленої моделі має стати позитивна динаміка розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що проявляється у зростанні рівня їхньої професійної готовності до викладацької

діяльності, розвитку професійної рефлексії, професійної суб'єктності, педагогічної мобільності, цифрової педагогічної компетентності, здатності до професійного саморозвитку та ефективної діяльності. Розроблена модель забезпечує цілісний, системний та адаптивний характер професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури завдяки інтеграції організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних і методико-технологічних умов розвитку педагогічної компетентності. Її впровадження спрямоване на формування професійно зрілого, рефлексивного, професійно мобільного та здатного до інноваційної педагогічної діяльності викладача психології, готового до свідомого управління власною професійною траєкторією в умовах цифровізації та трансформації сучасної вищої освіти. Модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі (рис. 3.11.) має центральне методологічне ядро та принципи.

1. Принцип професійного відтворення компетентності.

Педагогічна компетентність формується через включення майбутнього викладача у професійно-компетентне освітнє середовище через професійну суб'єктивацію: педагогічна компетентність формується педагогічною компетентністю. Педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується через педагогічну компетентність самого викладача, який виступає не лише носієм професійних знань, а суб'єктом професійного мислення, професійної взаємодії та професійної культури. У такому розумінні педагогічна компетентність набуває здатності до професійного відтворення через освітнє середовище, педагогічну взаємодію, професійні практики, рефлексивні механізми та моделі професійної поведінки.

2. Принцип відтворення професійно компетентного освітнього середовища.

Викладач психології виступає суб'єктом відтворення професійно компетентного та психологічно безпечного освітнього середовища, у межах якого формується професійна суб'єктність майбутніх психологів. Таке середовище розглядається як умова для професійного становлення, що забезпечує динамічну взаємодію особистісно-мотиваційних, професійно-фахових, методичних, науково-дослідницьких, інформаційно-технологічних, рефлексивно-адаптивних і творчо-продуктивних компонентів педагогічної компетентності викладача психології. Враховуються: індивідуальні траєкторії професійного розвитку здобувачів освіти; рівень сформованості професійної суб'єктності та професійної рефлексії; цифрова готовність і здатність до професійної діяльності в цифровому освітньому просторі; адаптивність до змін освітнього середовища та кризових суспільних трансформацій; досвід переживання кризових ситуацій; особливості професійної ідентичності; здатність до професійної взаємодії, професійного саморозвитку.

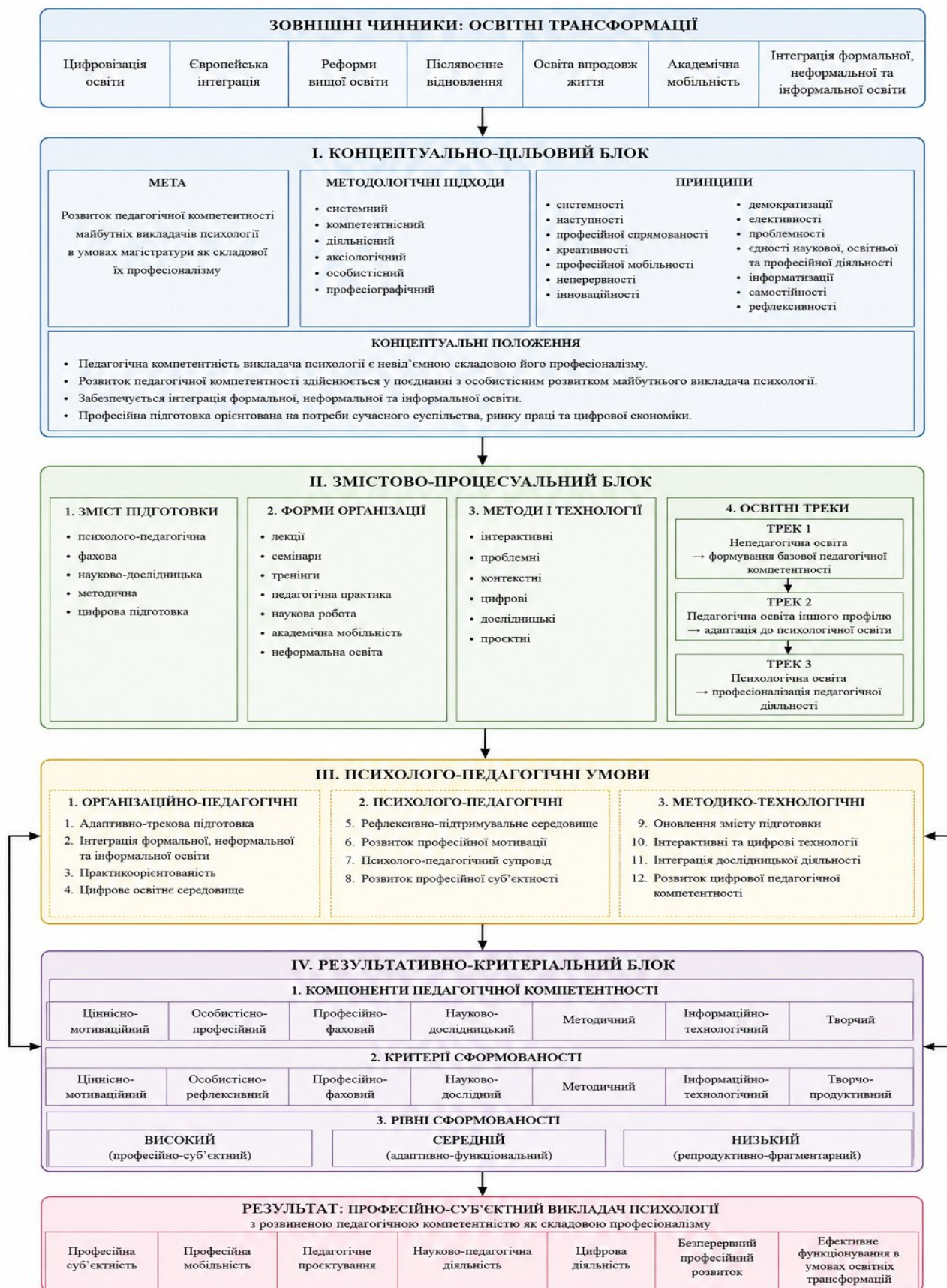


Рис. 3.11. Адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Джерело: складено автором самостійно.

Таке освітнє середовище не лише забезпечує професійну підготовку майбутнього психолога, а й виконує функцію професійного відтворення педагогічної компетентності через професійну взаємодію, рефлексивну педагогічну підтримку, адаптивний професійний супровід та включення майбутніх викладачів психології у професійно значущі педагогічні й психологічні практики.

У зв'язку з цим педагогічна компетентність викладача психології виявляється не лише в індивідуальній ефективності професійної діяльності, а й у здатності створювати умови для формування професійної суб'єктності, психологічної безпеки, професійної адаптивності та професійного саморозвитку майбутніх психологів.

3. Принцип трансформаційної динаміки компетентності.

Сучасні освітні трансформації, цифровізація, постпандемічні зміни, воєнні виклики та високий рівень суспільної невизначеності змінюють не лише умови професійної діяльності викладача психології, а саму структуру його педагогічної компетентності.

4. Системний цикл концепції.

У межах концепції всі зазначені положення утворюють замкнену систему професійного відтворення: педагогічна компетентність викладача → формує професійно компетентне освітнє середовище → у якому формується професійна суб'єктність майбутніх психологів → що забезпечує подальше відтворення педагогічної компетентності нового покоління викладачів психології → в умовах постійної трансформації освітнього середовища та структури професійної компетентності.

Висновки до третього розділу

У розділі здійснено теоретичне та концептуальне обґрунтування розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Проведений аналіз сучасного стану професійної підготовки майбутніх викладачів психології дозволив виявити низку системних суперечностей між сучасними вимогами до професійної діяльності викладача психології та існуючою практикою магістерської підготовки. Встановлено, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології ще не виступає цілісним об'єктом професійної підготовки, а розвиток її компонентів здійснюється переважно фрагментарно. Результати констатувального етапу педагогічного експерименту підтвердили недостатню сформованість педагогічної мотивації, професійної ідентичності майбутнього викладача психології та системного розуміння педагогічної компетентності.

Обґрунтовано розуміння педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної характеристики професійного розвитку, що забезпечує готовність до ефективної педагогічної діяльності, професійного саморозвитку та професійної самореалізації в умовах сучасних освітніх трансформацій. Визначено її структуру, яка включає сім компонентів: ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий. Визначено критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що забезпечують комплексну педагогічну діагностику результативності професійної підготовки та створюють методичне підґрунтя для оцінювання ефективності її розвитку у процесі магістерської підготовки.

Розроблено концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їхнього професіоналізму. Концепція ґрунтується на системному, компетентнісному, діяльнісному, аксіологічному, особистісному та професіографічному підходах і орієнтована на розвиток магістранта як активного суб'єкта професійного становлення, здатного до професійного самопроєктування, рефлексивного самоуправління та безперервного професійного розвитку.

Наукову новизну розділу становить обґрунтування адаптивно-трекової моделі до розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що передбачає персоналізацію професійної підготовки відповідно до попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності, професійних потреб та індивідуальної траєкторії професійного розвитку магістрантів. Розроблено адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, яка поєднує концептуально-цільовий, змістово-процесуальний та результативно-критеріальний блоки й відображає взаємозв'язок мети, методологічних засад, структури педагогічної компетентності, принципів, психолого-педагогічних умов, змісту професійної підготовки та прогнозованих результатів професійного розвитку майбутніх викладачів психології.

Визначено принципи реалізації моделі, які забезпечують її концептуальну цілісність і результативність, а також обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що включає впровадження треків в організації магістерської підготовки, інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти, створення психологічно безпечного рефлексивного освітнього середовища, педагогічний супровід професійного становлення, підтримку професійної мотивації та професійної ідентичності, забезпечення практикоорієнтованості підготовки й індивідуалізацію освітнього процесу. Показано, що їх комплексна

РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПЦІЯ ТА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

реалізація забезпечує розвиток компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

У розділі сформовано концептуально-методологічну основу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, яка охоплює результати аналізу сучасного стану професійної підготовки, визначення педагогічної компетентності, її структури, критеріїв, показників та рівнів сформованості, концепцію, адаптивно-трекову модель і комплекс психолого-педагогічних умов її реалізації. Розроблені теоретичні положення становлять наукове підґрунтя для організації та експериментальної перевірки результативності запропонованої моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що висвітлюється у наступному розділі монографії.

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

У розділі обґрунтовано організаційно-методичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; визначено зміст, форми, методи та технології її розвитку в умовах магістратури; розкрито особливості розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки; охарактеризовано роль педагогічної практики у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

4.1. Проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується масштабними освітніми трансформаціями, зумовленими цифровізацією суспільства, розвитком інформаційних технологій, поширенням змішаних та дистанційних форм навчання, посиленням міжнародної академічної мобільності, необхідністю навчання впродовж життя, а також впливом кризових явищ і воєнних викликів на функціонування освітньої системи України. У цих умовах суттєво змінюються вимоги до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти загалом та викладача психології зокрема.

Якщо традиційно діяльність викладача асоціювалася передусім із трансляцією знань, то сучасний викладач психології дедалі більше виступає організатором освітньої взаємодії, фасилітатором професійного розвитку студентів, суб'єктом науково-дослідницької діяльності, розробником цифрового освітнього контенту, учасником професійних спільнот та активним агентом освітніх змін. Це зумовлює необхідність проєктування та розширення змісту його професійної підготовки й переосмислення підходів до розвитку педагогічної компетентності як складової професіоналізму.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває в системі магістерської підготовки майбутніх психологів. Аналіз освітньої практики свідчить, що більшість магістерських програм зі спеціальності «Психологія» орієнтовані насамперед на формування професійної компетентності психолога-практика, психолога-дослідника або консультанта, тоді як підготовка до майбутньої науково-педагогічної діяльності нерідко залишається фрагментарною або реалізується через обмежену кількість освітніх компонентів педагогічного спрямування. Унаслідок цього майбутні викладачі психології отримують достатній рівень фахової психологічної підготовки, проте розвиток педагогічної

компетентності майбутнього викладача психології часто не виступає самостійним об'єктом цілеспрямованого проєктування.

Водночас сучасна система вищої освіти потребує фахівців, здатних не лише здійснювати психологічну практику, а й ефективно реалізовувати викладацьку, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та просвітницьку діяльність. Це актуалізує необхідність розроблення спеціальної системи змістового забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології вже на етапі навчання в магістратурі.

Проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології має виходити не з механічного включення до освітньої програми окремих педагогічних дисциплін, освітніх модулів або розширення їх кількості, а з цілісного розуміння педагогічної компетентності як складової професіоналізму та відкритої багаторівневої системи професійної діяльності майбутнього викладача психології. У такому розумінні зміст магістерської підготовки має бути спрямований не лише на засвоєння певної сукупності компетенцій, а й на формування професійної суб'єктності, здатності до рефлексії, педагогічного проєктування, професійного саморозвитку та адаптації до динамічних умов сучасного освітнього середовища.

Саме тому проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології доцільно розглядати як складний багаторівневий процес, що враховує сучасні тенденції розвитку вищої освіти, специфіку професійної діяльності викладача психології, особливості контингенту магістрантів та необхідність забезпечення їх індивідуальних траєкторій професійного становлення в умовах адаптивно-трекової організації магістерської підготовки.

Проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки ґрунтується на сучасній нормативно-правовій базі вищої освіти України, стратегічних напрямках її розвитку, а також міжнародних тенденціях модернізації професійної підготовки фахівців у системі вищої освіти [857; 884; 995].

Визначальне значення для формування концептуальних засад проєктування змісту підготовки мають положення Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», які закріплюють компетентнісну парадигму освіти, орієнтацію на результати навчання, академічну доброчесність, студентоцентрованість освітнього процесу, автономію закладів вищої освіти та необхідність забезпечення якості освітньої діяльності. Важливим нормативним орієнтиром виступає також Національна рамка кваліфікацій, яка визначає вимоги до результатів навчання, рівня автономності, відповідальності та здатності до розв'язання складних професійних завдань, що є принципово важливими для підготовки майбутнього викладача психології.

Суттєвий вплив на проектування змісту розвитку педагогічної компетентності здійснюють положення Стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» другого (магістерського) рівня вищої освіти, які визначають інтегральні, загальні та спеціальні компетентності, а також програмні результати навчання майбутніх магістрів психології. Водночас аналіз стандарту свідчить, що значна частина компетентностей має потенціал для розвитку не лише професійної компетентності психолога, а й педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, що потребує їх цілеспрямованої педагогічної інтерпретації та змістового наповнення в освітньому процесі магістратури.

Особливого значення в контексті нашого дослідження набувають положення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки (2022), відповідно до яких одним із пріоритетів модернізації вищої освіти є підвищення якості професійної підготовки, цифрова трансформація освітнього середовища, розвиток індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, посилення академічної мобільності, підтримка безперервного професійного розвитку та інтеграція української вищої освіти до Європейського простору вищої освіти [567]. Зазначені положення безпосередньо впливають на зміст підготовки майбутніх викладачів психології та актуалізують необхідність перегляду традиційних підходів до його проектування.

Водночас сучасний контекст розвитку вищої освіти України характеризується не лише реалізацією стратегічних реформ, а й необхідністю реагування на наслідки повномасштабної війни, які суттєво вплинули на освітнє середовище, організацію освітнього процесу та професійну діяльність науково-педагогічних працівників. У цьому контексті особливої ваги набувають положення, висловлені в наукових дискусіях щодо подальшого розвитку вищої освіти України, відповідно до яких сучасні освітні трансформації потребують не лише відновлення освітньої інфраструктури, а й переосмислення змісту професійної підготовки фахівців з урахуванням нових суспільних викликів, потреб післявоєнного відновлення та європейської інтеграції [36; 289; 434].

Методологічно важливими для проектування змісту розвитку педагогічної компетентності є також сучасні концепції навчання впродовж життя, положення щодо інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також міжнародні орієнтири розвитку вищої освіти, пов'язані із забезпеченням якості освіти, цифровою трансформацією освітнього середовища, розвитком людського капіталу та реалізацією індивідуальних освітніх траєкторій [941].

Узагальнення зазначених нормативних і концептуальних положень дає підстави стверджувати, що сучасне проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має ґрунтуватися на принципах компетентнісної спрямованості, орієнтації на результати навчання, академічної доброчесності, інноваційності, цифровізації, індивідуалізації професійного

розвитку та навчання впродовж життя. Саме ці положення визначають загальну логіку побудови змісту магістерської підготовки та створюють нормативно-методологічне підґрунтя для розроблення адаптивно-трекової системи розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, нормативних вимог до підготовки магістрів психології, специфіки професійної діяльності викладача психології та реального стану магістерської підготовки дозволяє констатувати наявність низки суперечностей, які обумовлюють необхідність розроблення підходу до проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Насамперед виявляється суперечність між сучасними вимогами до викладача психології як суб'єкта педагогічної, науково-дослідницької, методичної, цифрової, організаційної та рефлексивної діяльності та недостатньою представленістю цілісної педагогічної складової у традиційній системі магістерської підготовки психологів. Сучасний викладач психології повинен бути здатним не лише до професійної психологічної діяльності, але й до проєктування освітнього процесу, організації навчальної взаємодії, використання цифрових освітніх технологій, здійснення наукового супроводу освітнього процесу та безперервного професійного саморозвитку. Водночас підготовка магістрів психології традиційно зосереджується переважно на розвитку фахових психологічних компетентностей, тоді як педагогічна компетентність нерідко формується фрагментарно або опосередковано.

Другою важливою суперечністю є суперечність між неоднорідністю контингенту магістрантів та переважно уніфікованим характером організації їх професійної підготовки. До магістратури вступають особи з різним освітнім і професійним досвідом: випускники психологічних спеціальностей, фахівці інших гуманітарних галузей, особи з педагогічною освітою та практичним педагогічним досвідом. Відповідно вони мають різний вихідний рівень сформованості педагогічної компетентності та різні освітні потреби. Проте зміст підготовки здебільшого орієнтується на усередненого здобувача освіти, що знижує ефективність професійного становлення окремих категорій магістрантів.

Суттєвою є також суперечність між необхідністю розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології та домінуванням у підготовці окремих репродуктивних форм засвоєння навчального матеріалу. Сучасний викладач психології має бути здатним до самостійного професійного вибору, проєктування власної траєкторії розвитку, рефлексії професійного досвіду та прийняття відповідальних педагогічних рішень. Разом із тим значна частина освітнього процесу залишається орієнтованою переважно на засвоєння готового знання, що обмежує можливості розвитку професійної суб'єктності майбутнього фахівця.

Наступна суперечність пов'язана з необхідністю формування педагогічної готовності майбутнього викладача психології та домінуванням практико-психологічної професійної ідентичності у процесі підготовки магістрів психології. Значна частина здобувачів освіти розглядає власне професійне майбутнє насамперед через призму консультативної, психодіагностичної, корекційної чи психотерапевтичної діяльності. У результаті педагогічна діяльність часто сприймається як другорядний напрям професійної реалізації, хоча значна кількість випускників магістратури в подальшому здійснює саме викладацьку діяльність у закладах вищої освіти.

Особливої актуальності в умовах сучасних освітніх трансформацій набуває суперечність між масштабною цифровізацією освітнього середовища та недостатньою цифрово-педагогічною підготовкою майбутніх викладачів психології. Використання цифрових платформ, систем управління навчанням, електронних освітніх ресурсів, технологій дистанційного та змішаного навчання поступово стає невід'ємною складовою професійної діяльності викладача. Водночас цифрова компетентність багатьох здобувачів освіти формується переважно стихійно і не завжди інтегрується в контекст майбутньої педагогічної діяльності.

Виявлені суперечності свідчать про те, що традиційний підхід до змістового забезпечення магістерської підготовки вже не повною мірою відповідає сучасним вимогам до професійної діяльності викладача психології. Це зумовлює необхідність переходу від уніфікованої моделі професійної підготовки до адаптивно-трекового проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності, яке враховує особливості професійного становлення різних категорій магістрантів, сучасні освітні трансформації та потребу в розвитку педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології.

У контексті зазначених суперечностей проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності доцільно здійснювати на основі інтеграції взаємопов'язаних змістових модулів професійної підготовки: психолого-педагогічного, професійно-фахового, методичного, науково-дослідницького, інформаційно-технологічного, рефлексивно-суб'єктного, творчо-проєктувального. Важливо підкреслити, що зазначені складові розглядаються не як структурні компоненти педагогічної компетентності, а як орієнтири проєктування її змістового забезпечення в умовах магістерської підготовки. Саме їх взаємодія створює підґрунтя для цілісного розвитку всіх структурних компонентів педагогічної компетентності, обґрунтованих у попередньому розділі дослідження.

Виявлені суперечності сучасної магістерської підготовки майбутніх викладачів психології зумовлюють необхідність визначення системи принципів,

на основі яких має здійснюватися проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності. На відміну від загальнопедагогічних принципів організації освітнього процесу, у даному випадку йдеться про принципи змістового проєктування, які визначають логіку відбору, структурування та інтеграції освітнього змісту відповідно до цілей розвитку педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології.

Провідним виступає *принцип професійної спрямованості*, відповідно до якого зміст магістерської підготовки має орієнтуватися не лише на формування професійної компетентності психолога, а й на розвиток готовності до науково-педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. Реалізація цього принципу передбачає цілеспрямоване включення до змісту підготовки завдань, ситуацій, видів діяльності та освітнього досвіду, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю викладача психології.

Важливе значення має *принцип інтеграції психологічної, педагогічної, методичної, науково-дослідницької та цифрової підготовки*. Сучасна професійна діяльність викладача психології не може бути зведена до ізольованого функціонування окремих видів компетентностей. Ефективна професійна діяльність забезпечується їх взаємодією та взаємодоповненням. Саме тому зміст магістерської підготовки має проєктуватися так, що забезпечувати інтеграцію різних напрямів професійного становлення майбутнього викладача психології.

Принцип адаптивності передбачає гнучкість змісту підготовки щодо сучасних освітніх трансформацій, потреб ринку праці, розвитку науки та індивідуальних особливостей здобувачів освіти. Його реалізація забезпечує здатність освітньої системи своєчасно реагувати на зміни професійного середовища та оновлювати зміст підготовки відповідно до нових викликів.

Тісно пов'язаний із ним *принцип трековості*, який відображає одну з ключових ідей концепції. Відповідно до цього принципу зміст розвитку педагогічної компетентності проєктується з урахуванням різного попереднього освітнього та професійного досвіду магістрантів. Це дозволяє забезпечити варіативність освітніх маршрутів і створити умови для персоналізованого професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Принцип практикоорієнтованості передбачає спрямування змісту підготовки на формування здатності ефективно виконувати реальні професійно-педагогічні функції. Зміст навчання має бути пов'язаний із розв'язанням автентичних професійних завдань, аналізом педагогічних ситуацій, проєктуванням освітнього процесу, проведенням навчальних занять, здійсненням педагогічної взаємодії та організацією професійної діяльності студентів.

Особливого значення для розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології набуває *принцип рефлексивності*. Його реалізація передбачає включення до змісту підготовки методик професійного

самоаналізу, осмислення власного досвіду, формування здатності до професійного самопроектування та усвідомленого професійного розвитку.

Принцип наступності забезпечує логічний зв'язок між попереднім освітнім досвідом магістранта, поточним змістом підготовки та перспективами його подальшого професійного розвитку. Реалізація цього принципу дозволяє уникнути фрагментарності підготовки та забезпечити поступове ускладнення змісту професійного навчання.

Важливим для сучасної магістерської освіти є *принцип індивідуалізації*, який передбачає врахування освітніх потреб, професійних інтересів, рівня підготовленості та професійних планів здобувачів освіти. Саме індивідуалізація створює передумови для формування професійної суб'єктності та активної позиції магістранта у власному професійному розвитку.

Окремого значення набуває *принцип інтеграції ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти*. Сучасний професійний розвиток майбутнього викладача психології відбувається не лише в межах аудиторного навчання. Важливими джерелами професійного становлення виступають наукові й професійні спільноти, тренінгові програми, вебінари, сертифікатні курси, волонтерська діяльність, самоосвіта та професійна рефлексія. Саме інтеграція ресурсів різних видів освіти забезпечує безперервність професійного розвитку та розширює можливості формування педагогічної компетентності.

Таким чином, проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології має здійснюватися на основі взаємопов'язаної принципів, які забезпечують його професійну спрямованість, цілісність, адаптивність, практичну орієнтацію та персоналізацію. За таких умов зміст розвитку педагогічної компетентності постає не як уніфікований набір навчальних дисциплін, а як адаптивна система взаємопов'язаних змістових модулів, зорієнтованих на різні траєкторії професійного становлення майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Теоретичний аналіз дозволив визначити систему принципів, які виступають методологічними орієнтирами проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Кожен із принципів виконує власну функцію у процесі відбору, структурування та організації змісту магістерської підготовки (табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Принципи проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та їх реалізація у змісті магістерської підготовки

Принцип	Вплив на проектування змісту підготовки
Професійної спрямованості	Забезпечує орієнтацію змісту підготовки на виконання майбутньої науково-педагогічної діяльності викладача

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

	психології
Інтеграції психологічної, педагогічної, методичної, науково-дослідницької та цифрової підготовки	Забезпечує цілісність професійної підготовки та взаємозв'язок різних напрямів професійного становлення майбутнього викладача психології
Адаптивності	Передбачає гнучкість змісту відповідно до освітніх трансформацій, потреб професійного середовища та індивідуальних особливостей магістрантів
Трековості	Забезпечує варіативність змісту залежно від попереднього освітнього та професійного досвіду здобувачів освіти
Практикоорієнтованості	Спрямовує зміст підготовки на формування здатності до розв'язання реальних професійно-педагогічних завдань
Рефлексивності	Передбачає включення до змісту підготовки методів професійного самоаналізу, самопроектування та професійного саморозвитку
Наступності	Забезпечує логічний зв'язок між попереднім освітнім досвідом, змістом магістерської підготовки та подальшим професійним розвитком
Індивідуалізації	Орієнтує зміст підготовки на врахування освітніх потреб, професійних інтересів та індивідуальної траєкторії розвитку магістранта
Інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти	Забезпечує використання ресурсів різних освітніх середовищ для безперервного розвитку педагогічної компетентності.

Джерело: складено самостійно.

Дані таблиці 4.1 засвідчують, що визначені принципи не функціонують ізольовано, а утворюють цілісну систему взаємопов'язаних методологічних орієнтирів проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Їх сукупна реалізація дозволяє забезпечити відповідність змісту магістерської підготовки сучасним вимогам професійної діяльності викладача психології, освітнім трансформаціям та потребам професійного становлення здобувачів освіти.

Водночас практична реалізація зазначених принципів потребує визначення конкретних змістових напрямів і модулів підготовки, які забезпечують цілеспрямований розвиток усіх структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Саме тому наступним завданням дослідження є обґрунтування змістових модулів розвитку педагогічної компетентності в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки. Визначені

принципи проектування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології створюють методологічне підґрунтя для структурування змісту магістерської підготовки. Водночас реалізація зазначених принципів потребує визначення конкретних змістових модулів, через які забезпечується цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Варто зазначити, що змістові модулі не є структурними компонентами педагогічної компетентності. Якщо компоненти педагогічної компетентності характеризують структуру результату професійної підготовки, то змістові модулі відображають структуру змісту професійного розвитку, через яку забезпечується формування відповідних компонентів педагогічної компетентності. Таким чином, йдеться не про дублювання структури педагогічної компетентності, а про визначення змістових напрямів її розвитку в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки. З урахуванням сучасних вимог до професійної діяльності викладача психології, результатів проведеного теоретичного аналізу та концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології було визначено змістову основу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Змістова основа розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Змістовий модуль	Основне змістове наповнення
Психолого-педагогічний	Закономірності навчання і виховання у вищій школі, психологія студентського віку, педагогічна взаємодія, освітня комунікація, психологічна безпека освітнього середовища
Професійно-фаховий	Інтеграція психологічних знань у викладацьку діяльність, професійна ідентичність викладача психології, використання психологічних знань у педагогічній практиці
Методичний	Проектування освітнього процесу, розроблення навчальних дисциплін, силабусів, завдань, методичного забезпечення та систем оцінювання
Науково-дослідницький	Методологія наукового дослідження, академічне письмо, магістерське дослідження, академічна комунікація, публікаційна діяльність
Інформаційно-технологічний	Цифрові освітні ресурси, LMS-платформи, цифрова педагогічна взаємодія, використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладацькій діяльності
Рефлексивно-суб'єктний	Професійна рефлексія, професійна суб'єктність, професійне самопроекування, акмеологічний самомоніторинг, індивідуальна освітня траєкторія

Творчо-проектувальний	Педагогічна творчість, освітні інновації, розроблення авторських освітніх рішень, формування індивідуального стилю професійної діяльності

Джерело: складено самостійно.

Змістова основа розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відображає цілісний характер підготовки майбутнього викладача психології та забезпечує інтеграцію психологічної, педагогічної, методичної, науково-дослідницької, цифрової, рефлексивної та творчої складових професійного розвитку. Важливо підкреслити, що кожний модуль робить внесок у розвиток кількох структурних компонентів педагогічної компетентності, а їх сукупна реалізація забезпечує розвиток педагогічної компетентності як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної характеристики професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Розроблена змістова основа відображає логіку проектування змісту професійної підготовки майбутніх викладачів психології та забезпечує розвиток компонентів педагогічної компетентності. При цьому змістові модулі не дублюють структуру педагогічної компетентності, а виступають напрямками її формування. Взаємозв'язок між змістовими модулями та структурними компонентами педагогічної компетентності представлено на рисунку 4.1.

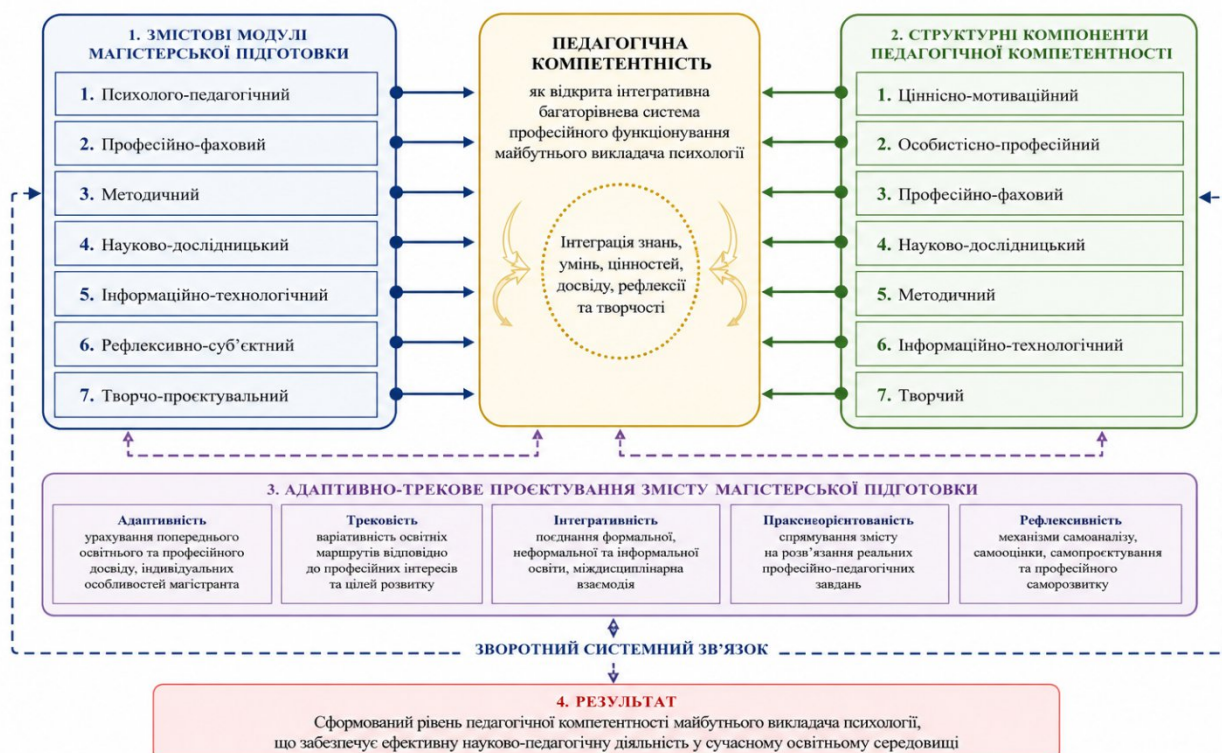


Рис. 4.1. Змістова основа магістерської підготовки та компоненти педагогічної компетентності викладача психології.

Джерело: складено автором самостійно.

Як видно з рисунка 4.1., змістові модулі виступають своєрідним змістовим механізмом розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. На відміну від структурних компонентів, які характеризують результат професійної підготовки та внутрішню будову педагогічної компетентності, змістові модулі визначають напрями відбору й організації змісту магістерської підготовки.

Представлена схема відображає бачення взаємозв'язку між змістовим забезпеченням магістерської підготовки та структурою педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. На відміну від лінійних моделей професійної підготовки, запропонований підхід ґрунтується на принципі системної взаємодії змісту й результату підготовки. Змістові модулі визначають напрями професійного розвитку магістранта, тоді як структурні компоненти відображають результат цього розвитку у вигляді сформованої педагогічної компетентності. Водночас структура педагогічної компетентності виступає методологічним орієнтиром для подальшого проєктування змісту підготовки, що забезпечує циклічний характер розвитку системи. Таким чином, педагогічна компетентність одночасно виступає результатом професійної підготовки та підґрунтям для її подальшого вдосконалення.

Важливо підкреслити, що між окремими змістовими модулями та структурними компонентами педагогічної компетентності відсутня жорстка лінійна відповідність. Кожен змістовий модуль здійснює вплив одночасно на розвиток кількох компонентів педагогічної компетентності, а кожен компонент формується під впливом кількох змістових модулів. Урахування зазначених положень створює підґрунтя для подальшого обґрунтування адаптивно-трекового підходу до проєктування змісту підготовки, відповідно до якого змістове наповнення окремих модулів може варіюватися залежно від попереднього освітнього досвіду, професійного бекграунду та індивідуальної траєкторії професійного становлення магістранта.

Визначені змістові модулі становлять інваріантну основу розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Водночас їх змістове наповнення, послідовність опанування та акценти професійної підготовки не можуть бути однаковими для всіх магістрантів. Це обумовлено неоднорідністю контингенту здобувачів освіти, відмінностями їхнього попереднього освітнього досвіду, рівнем сформованості педагогічної компетентності та особливостями професійної ідентичності.

Тому розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології здійснюється на основі адаптивно-трекової моделі, що передбачає варіативне конструювання змісту підготовки залежно від вихідного рівня педагогічної готовності магістранта та особливостей його попередньої освіти. На відміну від традиційної уніфікованої підготовки, адаптивно-трекова модель

передбачає різні змістові акценти, різну інтенсивність опанування окремих змістових модулів та різні траєкторії професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Щодо першого освітнього треку, входження в педагогічну професію, то для магістрантів, які не мають попередньої педагогічної освіти, ключовим завданням є формування базових педагогічних основ професійної діяльності. Основний акцент змісту підготовки спрямовується на розвиток психолого-педагогічного, методичного та рефлексивно-суб'єктного модулів. Пріоритетними змістовими напрямками виступають:

- засвоєння базових педагогічних знань;
- формування уявлень про закономірності освітнього процесу у вищій школі;
- опанування основ методики викладання психологічних дисциплін;
- розвиток педагогічної комунікації;
- формування первинної педагогічної ідентичності;
- розвиток професійної рефлексії щодо майбутньої викладацької діяльності. Фактично логіка цього треку передбачає перехід від професійної ідентичності психолога до усвідомлення себе як майбутнього викладача психології.

Щодо другого освітнього треку, адаптація педагогічного досвіду до психологічної освіти, то майбутні викладачі психології, які мають педагогічну освіту різного профілю, потребують адаптації попереднього досвіду до специфіки психологічної освіти. У межах цього треку основний акцент робиться на інтеграції професійно-фахового, методичного та психолого-педагогічного модулів. Пріоритетними змістовими напрямками є:

- перенесення наявного педагогічного досвіду в контекст психологічної освіти;
- опанування специфіки викладання психологічних дисциплін;
- адаптація наявних методичних умінь до нової предметної галузі;
- розвиток навичок психологічно безпечної освітньої взаємодії;
- формування здатності інтегрувати психологічні знання у педагогічну діяльність;
- розвиток рефлексивного осмислення власного педагогічного досвіду. У цьому випадку професійне становлення відбувається через переосмислення вже наявного педагогічного досвіду та його інтеграцію із психологічною підготовкою.

Щодо третього освітнього треку, професіоналізація викладача психології, то для магістрантів, які мають попередню психологічну освіту, характерним є достатній рівень професійно-психологічної підготовки, тому головним завданням стає професіоналізація педагогічної ролі та розвиток готовності до науково-

педагогічної діяльності у закладах вищої освіти. Основними змістовими пріоритетами виступають науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчо-проектувальний модулі. Особлива увага приділяється:

- педагогічному проектуванню освітнього процесу;
- розвитку науково-педагогічної діяльності;
- цифровій педагогічній взаємодії;
- формуванню індивідуального стилю викладача психології;
- розвитку педагогічної творчості;
- інтеграції викладацької, наукової та професійно-психологічної

діяльності. Логіка цього треку полягає у переході від професійної діяльності психолога до професійної діяльності викладача психології та науково-педагогічного працівника.

Таким чином, адаптивно-трекова модель дозволяє враховувати різноманітність освітнього досвіду магістрантів та забезпечувати персоналізацію професійної підготовки. Водночас інваріантне ядро змісту залишається спільним для всіх треків, що гарантує досягнення єдиного результату - розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології як складової його професіоналізму. Саме завдяки такому підходу стає можливим поєднання вимог стандартизації професійної підготовки з потребою індивідуалізації освітніх траєкторій магістрантів.

Однією з характерних особливостей сучасних освітніх трансформацій є поступовий перехід від розуміння професійної підготовки як процесу засвоєння змісту окремих навчальних дисциплін до розуміння її як безперервного професійного розвитку особистості в різноманітних освітніх середовищах. У зв'язку з цим розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології вже не може забезпечуватися виключно засобами формальної освіти.

Сучасна професійна діяльність викладача психології вимагає постійного оновлення знань, готовності до освоєння нових освітніх технологій, здатності адаптуватися до змін професійного середовища, критично осмислювати власний досвід та здійснювати безперервний професійний саморозвиток. Такі завдання виходять за межі можливостей традиційної аудиторної підготовки та актуалізують необхідність використання ширшого кола освітніх ресурсів. Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології розглядається як результат інтеграції ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти, кожна з яких виконує специфічні функції у процесі професійного становлення магістранта.

Формальна освіта забезпечує системність, фундаментальність і нормативну впорядкованість професійної підготовки. Саме в межах магістерської освітньої програми здійснюється опанування базових психолого-педагогічних, методичних, науково-дослідницьких та інформаційно-

технологічних знань, формуються основні результати навчання та створюються умови для розвитку педагогічної компетентності відповідно до вимог стандартів вищої освіти.

Водночас сучасні освітні трансформації зумовлюють потребу у залученні ресурсів *неформальної освіти*. Участь магістрантів у тренінгах, вебінарах, сертифікатних програмах, професійних школах, освітніх проєктах, міжнародних програмах академічної мобільності та цифрових курсах створює додаткові можливості для оновлення професійного досвіду, розширення освітнього кругозору та розвитку професійної мобільності. Саме неформальна освіта забезпечує необхідну гнучкість змісту професійної підготовки та дозволяє оперативно реагувати на зміни освітнього середовища.

Важливим ресурсом розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології виступає залучення до проєктування та реалізації авторських освітніх продуктів у сфері неформальної освіти. Така діяльність сприяє розвитку методичної компетентності, педагогічного проєктування, навичок структурування змісту навчання та оцінювання освітніх результатів. Прикладом подібної діяльності може бути розроблення навчальних курсів і програм, орієнтованих на різні категорії здобувачів освіти. Участь у створенні та реалізації таких програм забезпечує набуття досвіду, максимально наближеного до реальної професійної діяльності викладача психологі [644].

Особливого значення набуває *інформальна освіта*, яка здійснюється у процесі самоосвіти, професійної взаємодії, участі у професійних спільнотах, волонтерській діяльності, професійній рефлексії та повсякденній педагогічній практиці. Інформальна освіта створює умови для індивідуалізації професійного розвитку, формування професійної суб'єктності та вироблення власного стилю педагогічної діяльності. На відміну від традиційного підходу, у якому зазначені види освіти розглядаються ізольовано, у межах розробленої концепції вони функціонують як взаємопов'язані джерела розвитку педагогічної компетентності. Формальна освіта створює фундамент професійної підготовки, неформальна освіта забезпечує її актуалізацію та розширення, а інформальна освіта сприяє індивідуалізації професійного становлення та закріпленню набутих компетентностей у реальній професійній діяльності.

Таким чином, зміст розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології формується не лише через освітні компоненти магістерської програми, а через інтеграцію різних освітніх ресурсів, що забезпечують безперервність професійного розвитку, професійну мобільність, здатність до самоосвіти та формування професійної суб'єктності. Саме інтеграція формальної, неформальної та інформальної освіти створює умови для переходу від засвоєння окремих знань і вмінь до становлення майбутнього викладача

психології як активного суб'єкта педагогічної діяльності та власного професійного розвитку.

Важливою особливістю проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології є його практикоорієнтований характер. У сучасних умовах професійна підготовка не може обмежуватися засвоєнням теоретичних знань, оскільки педагогічна компетентність формується насамперед у процесі активного виконання майбутнім викладачем професійно значущих дій, наближених до реальної науково-педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим зміст підготовки спрямовується не лише на засвоєння психолого-педагогічних, методичних та наукових знань, а й на формування досвіду їх практичного застосування у типових та нестандартних професійних ситуаціях. Такий підхід забезпечує поступовий перехід від навчальної діяльності до діяльності професійної, що відповідає логіці професійного становлення майбутнього викладача психології.

Таким чином, практикоорієнтоване наповнення змісту забезпечує перехід від засвоєння знань до набуття досвіду педагогічної діяльності та створює умови для становлення майбутнього викладача психології як активного суб'єкта власного професійного розвитку. Важливою умовою реалізації адаптивно-трекового підходу до проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності є забезпечення постійного усвідомлення магістрантом власної динаміки професійного становлення. У зв'язку з цим особливого значення набуває *акмеологічний самомоніторинг*, який розглядається як метод рефлексивного

У процесі акмеологічного самомоніторингу майбутній викладач психології отримує можливість аналізувати власні професійні досягнення, усвідомлювати труднощі професійного становлення, оцінювати рівень розвитку педагогічної компетентності та визначати перспективні напрями подальшого професійного зростання. Особлива увага приділяється відстеженню змін у професійній мотивації, професійній рефлексії, педагогічній готовності, професійній суб'єктності та здатності до самостійного професійного проєктування.

Реалізація акмеологічного самомоніторингу може здійснюватися за допомогою різних інструментів, серед яких самооцінювання професійного розвитку; рефлексивні карти професійного становлення; професійне та освітнє портфоліо; індивідуальна траєкторія професійного розвитку; презентація професійних досягнень; рефлексивні звіти за результатами педагогічної практики; самоаналіз результатів навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Розроблений підхід ґрунтується на інтеграції змістових модулів, його проєктування ґрунтується на поєднанні психолого-педагогічного, професійно-фахового, методичного, науково-дослідницького, інформаційно-технологічного, рефлексивно-суб'єктного та творчо-проєктувального модулів, які забезпечують

розвиток педагогічної компетентності як складової професіоналізму майбутнього викладача психології. На відміну від традиційних моделей професійної освіти, їх реалізація здійснюється в межах адаптивно-трекової моделі, яка враховує попередній освітній досвід магістрантів, особливості їх професійного становлення та індивідуальні освітні потреби.

Таким чином, зміст розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки має інтегративний, модульний, практикоорієнтований і персоналізований характер. Реалізація такого змісту потребує відповідної системи організаційних форм, методів та освітніх технологій, здатних забезпечити його практичне втілення в умовах магістерської підготовки. Саме тому наступний параграф присвячено обґрунтуванню системи форм, методів та освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі.

4.2. Форми, методи та технології розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується глибокими освітніми трансформаціями, які охоплюють зміст, організацію, технології та результати професійної підготовки фахівців. Цифровізація суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, поширення змішаних і дистанційних форматів навчання, інтеграція України до Європейського простору вищої освіти, зростання академічної мобільності, міждисциплінарності та вимог до навчання впродовж життя зумовлюють необхідність переосмислення традиційних підходів до форм, методів та освітніх технологій підготовки майбутніх викладачів психології.

У цих умовах змінюється не лише освітнє середовище, а й сама роль викладача закладу вищої освіти. Сучасний викладач психології має бути здатним ефективно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, цифрову та комунікативну діяльність, проєктувати власний професійний розвиток, швидко адаптуватися до змін професійного середовища та забезпечувати якість освітнього процесу в умовах невизначеності й постійного оновлення знань.

Зазначені процеси суттєво впливають на вимоги до магістерської підготовки майбутніх викладачів психології. Якщо традиційно основна увага приділялася засвоєнню професійних компетенцій, формуванню окремих умінь та навичок викладацької діяльності, то сучасні умови потребують розвитку професійної суб'єктності, готовності до безперервного професійного саморозвитку, здатності самостійно конструювати індивідуальну навчальну та професійну траєкторію, використовувати ресурси різних освітніх середовищ і форм навчання. У цьому контексті педагогічна компетентність виступає й

результатом професійної підготовки умовою подальшого професійного розвитку особистості викладача. Водночас педагогічно компетентне освітнє середовище створює умови для формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що дозволяє розглядати процес професійної підготовки як безперервний цикл професійного відтворення компетентності, у якому педагогічна компетентність формує педагогічну компетентність і водночас формується педагогічною компетентністю.

Реалізація розробленої моделі передбачає побудову цілісної системи форм, методів та освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, яка враховує сучасні освітні трансформації, індивідуальні особливості магістрантів, їхній попередній освітній досвід, рівень сформованості педагогічної компетентності та потреби майбутньої професійної діяльності.

За визначенням ЮНЕСКО [769; 781; 820], освітня технологія – це, у загальному значенні, системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань, який враховує людські і технічні ресурси, їхню взаємодію і має на меті оптимізацію форм освіти.

У зв'язку з цим відбір форм, методів та освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології доцільно здійснювати на засадах адаптивно-трекової організації магістерської підготовки, яка передбачає врахування попереднього освітнього досвіду здобувачів, особливостей їхньої професійної підготовки та індивідуальних потреб професійного розвитку. У такому середовищі мають бути реалізовані відповідні форми, методи та технології професійного самоконструювання майбутнього викладача психології, що створює умови для побудови індивідуальної траєкторії розвитку педагогічної компетентності. Обґрунтовані у межах дослідження три адаптивні треки професійного розвитку майбутніх викладачів психології зумовлюють логіку відбору форм, методів та освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології.

Так, до першого треку, входження в педагогічну професію, належать магістранти, які здобули попередню непедагогічну освіту та не мають достатнього досвіду педагогічної діяльності. Відповідно для цієї категорії здобувачів першочерговим завданням виступає формування базових педагогічних знань, уявлень про закономірності освітнього процесу у закладах вищої освіти, засвоєння основ педагогічної взаємодії, методики викладання психології та розвитку початкового досвіду професійної педагогічної діяльності. Відповідно провідного значення набувають форми та технології, спрямовані на первинне входження у педагогічну професію: педагогічно орієнтовані навчальні курси, тренінги педагогічної майстерності, інтерактивні заняття, моделювання педагогічних ситуацій, мікровикладання, наставництво та педагогічна практика.

Оскільки другий трек, адаптація педагогічного досвіду до психологічної освіти, охоплює магістрантів, які вже мають педагогічну освіту або педагогічний досвід різного профілю, то у цьому випадку головним завданням стає адаптація наявного педагогічного досвіду до специфіки психологічної освіти та викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти. Для таких здобувачів особливо важливими є технології професійної рефлексії, аналізу власного педагогічного досвіду, міждисциплінарної інтеграції знань, розв'язання професійно орієнтованих кейсів, проєктна діяльність та залучення до науково-дослідницької роботи.

Третій трек, професіоналізація викладача психології, орієнтований на магістрантів, які мають попередню психологічну освіту та достатній рівень фахової підготовки в галузі психології, визначає, що для цієї категорії пріоритетним стає розвиток педагогічної складової професіоналізму, формування здатності здійснювати науково-педагогічну діяльність, проєктувати освітній процес, організовувати навчальну взаємодію зі студентами та реалізовувати себе як викладача психології закладу вищої освіти. Провідну роль у цьому випадку відіграють дослідницько-орієнтовані, проєктні, методичні та рефлексивні технології, а також різні форми педагогічної практики й професійного самопроєктування.

Як зазначалося в попередньому параграфі, запропонована адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології не передбачає розподілу магістрантів на ізольовані категорії. Йдеться насамперед про домінування певних освітніх потреб та відповідних педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності на різних етапах професійного становлення майбутнього викладача психології. Саме тому для кожного треку добирається специфічне поєднання форм, методів та освітніх технологій, що забезпечує індивідуалізацію професійної підготовки та підвищує її результативність.

Водночас спільною особливістю всіх треків виступає інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти. Такий підхід створює додаткові можливості для професійного розвитку магістрантів, розширює межі освітнього процесу та забезпечує безперервність розвитку педагогічної компетентності. За цих умов педагогічна компетентність формується не лише в межах аудиторної роботи, а й у процесі участі у професійних спільнотах, наукових заходах, програмах академічної мобільності, самоосвіті та різних видах професійної взаємодії, що відповідає сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та концепції навчання впродовж життя.

Розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології розглядається як індивідуалізований маршрут професійного становлення [645],

який передбачає послідовне проходження етапів професійного розвитку відповідно до особливостей освітньої траєкторії магістранта (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Адаптивно-трековий розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі

Трек	Попередня освіта та професійний досвід	Домінуюча мета розвитку педагогічної компетентності	Провідні форми, методи та освітні технології
Трек 1. Вхідження педагогічну професію	Непедагогічна освіта, відсутність або недостатній педагогічний досвід	Формування базових педагогічних знань, умінь і навичок; розвиток первинної професійної ідентифікації з професією викладача психології; засвоєння основ педагогічної діяльності	Лекції, семінари, практичні заняття, педагогічно орієнтовані тренінги, мікрОВикладання, моделювання педагогічних ситуацій, наставництво, педагогічна практика
Трек 2. Адаптація педагогічного досвіду психологічної освіти	Педагогічна освіта або досвід педагогічної діяльності різного профілю	Інтеграція наявного педагогічного досвіду зі змістом психологічної освіти; розвиток здатності до викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти	Кейс-метод, проектне навчання, професійно орієнтовані дискусії, аналіз педагогічного досвіду, рефлексивні технології, дослідницькі завдання, педагогічна практика
Трек 3. Професіоналізація викладача психології.	Психологічна освіта та сформована фахова підготовка у галузі психології.	Розвиток педагогічної складової професіоналізму, формування професійної суб'єктності викладача психології, готовності до науково-педагогічної діяльності та проектування освітнього процесу.	Науково-дослідницькі проекти, магістерське дослідження, методичне проектування, авторські освітні розробки, педагогічна практика, цифрові освітні технології, професійна рефлексія.

Джерело: складено самостійно.

Запропонована адаптивно-трекова модель організації магістерської підготовки відображає відмінності у вихідному освітньому та професійному досвіді здобувачів і дозволяє забезпечити більш адресний підбір форм, методів та технологій розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології. На відміну від уніфікованих моделей підготовки, адаптивно-трековий підхід передбачає варіативне поєднання форм, методів та освітніх технологій відповідно до індивідуальних освітніх потреб магістрантів. Це створює умови для професійного самоконструювання майбутнього викладача психології, посилює суб'єктну позицію здобувача та забезпечує більш повне використання потенціалу формальної, неформальної та інформальної освіти у процесі розвитку педагогічної компетентності.

На відміну від традиційних підходів, у яких основний акцент робиться на освітній програмі закладу вищої освіти, запропонована модель виходить із того, що розвиток педагогічної компетентності відбувається із застосуванням ресурсів різних видів освіти, кожне з яких має власний потенціал розвитку окремих складових професіоналізму майбутнього викладача психології (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

**Ресурси різних видів освіти у розвитку педагогічної компетентності
майбутніх викладачів психології**

Вид освіти	Провідні форми діяльності	Потенціал розвитку педагогічної компетентності
Формальна освіта	лекції, семінари, практичні заняття, педагогічна практика, магістерське дослідження	системне формування професійних знань, педагогічних умінь, методичної культури та науково-дослідницької компетентності
Неформальна освіта	тренінги, вебінари, сертифікатні програми, професійні школи, цифрові курси	розвиток професійної мобільності, практичних навичок, індивідуалізація професійного розвитку
Інформальна освіта.	самоосвіта, професійні спільноти, волонтерська діяльність, професійна комунікація, рефлексія.	розвиток професійної суб'єктності, професійної ідентичності, здатності до саморозвитку та самоконструювання.

Джерело: складено самостійно.

Сучасні освітні трансформації суттєво змінюють не лише зміст професійної підготовки майбутніх викладачів психології, а й самі форми організації освітнього процесу. Традиційна модель навчання, яка тривалий час базувалася переважно на аудиторних формах роботи, поступово поступається

місцем більш гнучким, відкритим та персоналізованим форматам професійного розвитку, що враховують індивідуальні освітні потреби здобувачів, особливості їхнього професійного досвіду та вимоги сучасного освітнього середовища.

Необхідність оновлення форм професійної підготовки зумовлена низкою взаємопов'язаних чинників, серед яких особливе значення мають цифровізація освіти, поширення змішаного та дистанційного навчання, розвиток міжнародної академічної мобільності, інтеграція ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти, а також зростання ролі самостійної освітньої активності особистості. За таких умов змінюється не лише організація навчального процесу, а й характер професійного становлення майбутнього викладача психології. Магістрант поступово переходить від позиції переважно споживача освітніх послуг до позиції активного суб'єкта професійного розвитку, здатного самостійно конструювати власну освітню та професійну траєкторію.

При відборі форм, методів та освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі ми враховували, що одним із проявів освітніх трансформацій виступає організаційна трансформація професійної підготовки. Якщо раніше домінували переважно аудиторні форми навчання, то сьогодні освітній процес дедалі частіше реалізується у змішаному форматі, який поєднує традиційну очну взаємодію з дистанційними та цифровими компонентами. Це дозволяє розширити можливості індивідуалізації навчання, забезпечити більшу гнучкість освітнього процесу та створити умови для реалізації адаптивно-трекової організації магістерської підготовки.

При цьому важливих змін зазнає і характер професійної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Традиційна модель комунікації, побудована переважно за схемою «викладач – студент», поступово трансформується у багатовимірну систему професійної взаємодії, що охоплює професійні спільноти, мережеву співпрацю, міждисциплінарні команди, академічні та професійні комунікації в цифровому середовищі. Такий підхід сприяє розвитку професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології, розширює можливості їхнього професійного самовизначення та формує досвід професійної взаємодії в різних освітніх контекстах.

Особливого значення набуває технологічна трансформація освітнього процесу. Вона виявляється у появі та широкому використанні нових форм організації навчання, серед яких цифрові лекції, дистанційні семінари, вебінари, онлайн-консультації, електронні навчальні курси, цифрові портфоліо, засоби онлайн-взаємодії та професійної комунікації. Використання таких форм створює додаткові можливості для розвитку інформаційно-технологічного компонента педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, формує навички роботи в цифровому освітньому середовищі та сприяє розвитку здатності

ефективно організовувати освітній процес із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Водночас цифровізація не повинна розглядатися виключно як технологічне оновлення освітнього процесу. Її значення значно ширше, оскільки вона змінює умови професійної взаємодії, способи доступу до знань, форми професійного співробітництва та можливості професійного розвитку особистості. Саме тому цифрові технології виступають не лише інструментом навчання, а й важливим чинником розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Окремою формою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології виступає опанування технологій цифрової педагогічної підтримки студентів, що реалізуються через мікроінтервенції цифрової турботи в освітньому середовищі [647].

Таким чином, трансформація форм професійної підготовки майбутніх викладачів психології відображає загальні тенденції розвитку сучасної вищої освіти та створює передумови для переходу від переважно уніфікованої моделі навчання до адаптивної системи професійного розвитку, що враховує індивідуальні освітні потреби магістрантів, забезпечує інтеграцію ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти та сприяє формуванню педагогічної компетентності майбутнього викладача психології (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

**Трансформація традиційних форм
професійної підготовки майбутніх викладачів психології**

Традиційна форма	Трансформована форма
Аудиторна лекція	Цифрова лекція, відеолекція, інтерактивна лекція
Семінар	Дистанційний семінар, вебінар, онлайн-дискусія
Консультація	Онлайн-консультація, цифровий супровід
Самостійна робота	Електронне портфоліо, цифрові освітні проекти
Навчальна взаємодія	Мережна взаємодія, професійні онлайн-спільноти
Освітні ресурси	LMS (системи управління навчанням), електронні курси, хмарні сервіси.

Джерело: складено самостійно.

Освітні трансформації змінюють не лише організаційні форми професійної підготовки майбутніх викладачів психології, а й підходи до добору педагогічних засобів розвитку педагогічної компетентності. За цих умов особливого значення набувають освітні технології, які забезпечують інтеграцію ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти, підтримують індивідуальні траєкторії професійного розвитку магістрантів та сприяють реалізації адаптивно-трекової

моделі підготовки. У зв'язку з цим доцільним є розгляд системи освітніх технологій розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Подальша реалізація адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології потребує використання цілісної системи педагогічних технологій, які забезпечують не лише засвоєння професійних знань, а й розвиток професійної суб'єктності, педагогічного мислення, здатності до професійного саморозвитку, науково-дослідницької діяльності та педагогічної творчості. Відповідно до мети дослідження та структури педагогічної компетентності викладача психології доцільно виокремити особистісно орієнтовані, інтерактивні, проєктно-дослідницькі, цифрові та рефлексивно-розвивальні педагогічні технології.

Особистісно орієнтовані технології спрямовані на розвиток особистості магістранта як суб'єкта професійного становлення та професійного саморозвитку. Їх використання забезпечує індивідуалізацію освітнього процесу, врахування професійного досвіду, освітніх потреб та індивідуальних можливостей здобувачів. Провідне місце серед таких технологій посідають *фасилітація, педагогічна підтримка, наставництво, консультування, а також технології індивідуальної освітньої траєкторії*. Їх застосування особливо важливе в умовах адаптивно-трекової організації магістерської підготовки, оскільки дозволяє забезпечити адресний супровід професійного розвитку майбутніх викладачів психології.

Важливу роль у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відіграють *інтерактивні технології*, які створюють умови для активної взаємодії учасників освітнього процесу та наближення навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності. До найбільш ефективних інтерактивних технологій належать *педагогічний тренінг, ділові та рольові ігри, кейс-метод, групові дискусії, аналіз педагогічних ситуацій, моделювання професійних завдань викладача психології*. Їх використання сприяє розвитку комунікативних, організаторських, методичних та рефлексивних умінь, формує досвід прийняття професійних рішень і підвищує готовність магістрантів до реальної педагогічної діяльності.

Значний потенціал для розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології мають *проєктно-дослідницькі технології*. Їх застосування забезпечує інтеграцію освітньої, науково-дослідницької та майбутньої професійної діяльності магістрантів. До цієї групи належать *проєктне навчання, виконання дослідницьких проєктів, участь у міждисциплінарних проєктах, підготовка наукових публікацій, участь у конференціях, наукових семінарах та інших формах академічної комунікації*. Особливе місце серед них посідає *магістерське дослідження*, яке виступає не лише формою підсумкової атестації,

а й важливою умовою розвитку науково-дослідницького компонента педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Одним із результатів розвитку педагогічної компетентності є здатність створювати власні освітні продукти. Розвиток педагогічної компетентності передбачає перехід від споживання готового змісту до створення власних освітніх продуктів. Одним із проявів такої діяльності може виступати розроблення навчальних курсів, програм, тренінгів, методичних комплексів та інших освітніх продуктів у сфері формальної, неформальної й інформальної освіти, що вимагає від майбутнього викладача психології інтеграції психолого-педагогічних, методичних, науково-дослідницьких і творчих компетентностей у процесі педагогічного проєктування та реалізації освітніх ініціатив. Прикладом такого освітнього продукту може бути програма навчального курсу «Арт-терапія у сімейному консультуванні», розроблення якої потребувало проєктування змісту навчання, структурування освітніх результатів, добору методів і форм навчання та створення відповідного навчально-методичного забезпечення [644].

У контексті стрімкої цифровізації суспільства та трансформації освітнього середовища цифрові педагогічні технології поступово стають не лише складовою професійної підготовки викладача психології, а й важливим чинником його професійної конкурентоспроможності, адаптивності та здатності ефективно здійснювати педагогічну діяльність в умовах постійних змін. Тому особливого значення набувають *цифрові педагогічні технології*, які забезпечують розвиток інформаційно-технологічного компонента педагогічної компетентності та створюють умови для ефективної професійної діяльності майбутнього викладача психології в цифровому освітньому середовищі. Їх використання дозволяє інтегрувати традиційні та цифрові формати навчання, розширює можливості педагогічної взаємодії, індивідуалізації освітнього процесу, організації самостійної роботи студентів і здійснення педагогічного супроводу в умовах змішаного та дистанційного навчання.

До цієї групи належать системи управління навчанням (LMS), Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, електронні навчальні курси, цифрові освітні платформи, хмарні сервіси для спільної роботи, електронне портфоліо, цифрові засоби педагогічної комунікації, онлайн-опитування, цифрові інструменти моніторингу та оцінювання результатів навчання. Їх застосування сприяє формуванню навичок цифрового педагогічного проєктування, розвитку здатності організовувати навчальну взаємодію в цифровому середовищі, здійснювати педагогічну комунікацію, створювати цифрові освітні ресурси та використовувати сучасні інструменти оцінювання результатів навчання.

Важливо, що цифрові технології у межах адаптивно-трекової магістерської підготовки розглядаються не лише як технічний інструментарій освітнього процесу, а як засіб розвитку професійної суб'єктності, професійної мобільності та

готовності до безперервного професійного розвитку. Вони створюють додаткові можливості для інтеграції ресурсів формальної, неформальної та інформальної освіти, підтримки індивідуальних освітніх траєкторій, професійної рефлексії та акмеологічного самомоніторингу професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Важливе місце в розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології посідають *рефлексивно-розвивальні педагогічні технології*, оскільки саме вони забезпечують усвідомлений характер професійного становлення магістрантів та створюють умови для розвитку їхньої професійної суб'єктності. На відміну від технологій, спрямованих переважно на формування компетенцій, рефлексивно-розвивальні технології орієнтовані на осмислення власного допрофесійного і професійного досвіду, усвідомлення індивідуальної динаміки професійного розвитку, корекцію освітньої траєкторії та формування готовності до безперервного професійного зростання.

До цієї групи педагогічних технологій ми віднесли рефлексивний щоденник, професійне портфоліо, самооцінювання та взаємооцінювання, рефлексивний аналіз педагогічних ситуацій, супервізія, інтервізія, технології професійного самопроектування, індивідуальні плани професійного розвитку та акмеологічний самомоніторинг професійного становлення майбутнього викладача психології.

Використання рефлексивного щоденника та професійного портфоліо забезпечує систематичне накопичення й осмислення досвіду навчальної, науково-дослідницької та педагогічної діяльності магістрантів. Вони створюють умови для фіксації професійних досягнень, аналізу труднощів професійного становлення та усвідомлення індивідуальної динаміки розвитку педагогічної компетентності.

Самооцінювання та взаємооцінювання сприяють формуванню здатності до критичного аналізу результатів власної діяльності, розвитку професійної відповідальності та усвідомлення критеріїв ефективної педагогічної діяльності. Важливою особливістю цих технологій є поступовий перехід від зовнішнього оцінювання до самостійного регулювання професійного розвитку.

Рефлексивний аналіз педагогічних ситуацій, супервізія та інтервізія дозволяють магістрантам осмислювати власний досвід педагогічної взаємодії, аналізувати складні професійні випадки, співвідносити власні рішення з професійними стандартами та отримувати конструктивний професійний зворотний зв'язок. Такі технології особливо важливі в умовах педагогічної практики та професійно орієнтованої підготовки майбутніх викладачів психології.

Технології професійного самопроектування та індивідуальні плани професійного розвитку забезпечують персоналізацію професійного становлення

магістрантів відповідно до логіки адаптивно-трекової підготовки. Їх застосування сприяє усвідомленому визначенню професійних цілей, вибору індивідуальної освітньої траєкторії та формуванню готовності до самостійного управління власним професійним розвитком.

Особливу роль в адаптивно-трековій моделі магістерської підготовки відіграє акмеологічний самомоніторинг професійного становлення майбутнього викладача психології, який розглядається як умова рефлексивного супроводу розвитку педагогічної компетентності. Його призначення полягає у систематичному відстеженні магістрантом власної професійної динаміки, аналізі змін у професійній мотивації, педагогічній готовності, професійній рефлексії та професійній суб'єктності. На відміну від традиційного контролю результатів навчання, акмеологічний самомоніторинг орієнтований не лише на фіксацію досягнутих результатів, а й на усвідомлення процесу професійного розвитку та своєчасне коригування індивідуальної траєкторії професійного становлення.

Таким чином, рефлексивно-розвивальні педагогічні технології забезпечують інтеграцію психолого-педагогічного, професійно-фахового, методичного, науково-дослідницького, інформаційно-технологічного, рефлексивно-суб'єктного і творчо-проектувального змістових модулів підготовки майбутнього викладача психології, сприяють розвитку професійної суб'єктності, готовності до безперервного професійного саморозвитку та створюють умови для усвідомленого формування педагогічної компетентності в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки.

Ефективність розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології визначається не лише вибором відповідних форм організації освітнього процесу та педагогічних технологій, а й системою методів навчання, які забезпечують досягнення поставлених освітніх цілей та створюють умови для розвитку всіх структурних компонентів педагогічної компетентності. У межах реалізації запропонованої адаптивно-трекової моделі особливого значення набуває комплексне використання *загальнодидактичних, інтерактивних, рефлексивних і творчих методів навчання*, які взаємодоповнюють один одного та забезпечують професійне становлення майбутнього викладача психології.

Загальнодидактичні методи створюють основу професійної підготовки та забезпечують засвоєння системи психолого-педагогічних знань, необхідних для майбутньої викладацької діяльності. До них належать *пояснення, бесіда, демонстрація, аналіз наукових джерел, аналіз педагогічних ситуацій, робота з навчальною та науковою літературою*. Використання цих методів сприяє розвитку професійно-фахового та методичного компонентів педагогічної компетентності, формуванню системного розуміння закономірностей освітнього процесу та специфіки викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Значний потенціал для розвитку педагогічної компетентності мають *інтерактивні методи* навчання, які забезпечують активне залучення магістрантів до освітнього процесу та наближають навчання до реальних умов майбутньої професійної діяльності. До цієї групи належать *мозковий штурм, групові дискусії, кейс-метод, аналіз проблемних ситуацій, рольові та ділові ігри, метод проєктів*. Їх використання дозволяє формувати професійне мислення, комунікативні та організаторські вміння, навички педагогічної взаємодії, прийняття професійних рішень та конструктивного вирішення педагогічних проблем.

Особливе місце у структурі професійної підготовки майбутніх викладачів психології посідають *рефлексивні методи*, які забезпечують розвиток професійної суб'єктності, усвідомлення власного професійного досвіду та формування готовності до безперервного професійного саморозвитку. До таких методів належать *самозвіт, самооцінка, рефлексивний щоденник, аналіз професійних досягнень, складання професійного портфоліо, рефлексивні обговорення та методи педагогічної самодіагностики*. Саме завдяки цим методам магістрант поступово переходить від позиції об'єкта навчання до позиції суб'єкта власного професійного розвитку, що відповідає загальній логіці адаптивно-трекової моделі.

Розвиток творчого компонента педагогічної компетентності потребує використання спеціальних *творчих методів* навчання. До них належать *навчально-творчі задачі, метод аналогій, метод обмежень, метод раптових заборон, метод педагогічного конструювання, метод альтернативних рішень, метод генерування ідей та інші прийоми стимулювання педагогічної творчості*. Їх застосування сприяє розвитку креативності, педагогічної уяви, здатності знаходити нестандартні способи вирішення професійних завдань та реалізовувати творчий потенціал у майбутній викладацькій діяльності в умовах невизначеності (таблиця 4.6).

Таблиця 4.6

Методи розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та їх спрямованість

Група методів	Основні методи	Переважаючий вплив на компоненти педагогічної компетентності
Загальнодидактичні	пояснення, бесіда, демонстрація, аналіз наукових джерел, аналіз педагогічних ситуацій, робота з навчальною та науковою літературою	професійно-фаховий, інформаційно-технологічний, методичний,
Інтеракт	мозковий штурм, групові дискусії, кейс-	Особистісно-

РОЗДІЛ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

Група методів	Основні методи	Переважний вплив на компоненти педагогічної компетентності
ивні	метод, аналіз проблемних ситуацій, рольові та ділові ігри, метод проєктів	професійний, професійно-фаховий, творчий, науково-дослідницький
ивні Рефлекс	самозвіт, самооцінка, рефлексивний щоденник, аналіз професійних досягнень, складання професійного портфоліо, рефлексивні обговорення та методи педагогічної самодіагностики	ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний
Творчі	навчально-творчі задачі, метод аналогій, метод обмежень, метод раптових заборон, метод педагогічного конструювання, метод альтернативних рішень, метод генерування ідей та інші прийоми стимулювання педагогічної творчості	творчий, науково-дослідницький, методичний

Джерело: складено самостійно.

Особливе місце в системі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології посідають *освітні технології розвитку педагогічної творчості*. Це зумовлено тим, що професійна діяльність викладача психології не може обмежуватися лише відтворенням готових знань, алгоритмів і методичних рішень. Сучасний викладач психології функціонує в умовах постійних освітніх трансформацій, високої динамічності освітнього середовища, необхідності швидкого реагування на нові виклики та потреби студентів. За таких умов особливого значення набуває здатність до творчого педагогічного мислення, педагогічного проєктування, пошуку нестандартних рішень і створення нових освітніх практик в умовах постійних трансформацій та невизначеності.

Враховуючи зазначене, було розроблено та апробовано *технологію розвитку творчого компонента педагогічної компетентності* майбутніх викладачів психології, реалізовану у форматі спеціально організованого *тренінгу педагогічної творчості*. Метою тренінгу виступає розвиток креативності, педагогічної гнучкості, здатності до творчого вирішення професійних завдань, формування навичок продуктивної професійної комунікації та педагогічного самовираження.

Структура тренінгу передбачає послідовне проходження трьох взаємопов'язаних етапів.

Етап 1. Стимулювання творчої активності майбутніх викладачів психології. Метою першого етапу є подолання психологічної інерції мислення,

активізація творчого потенціалу особистості та формування готовності до пошуку нестандартних рішень у професійно-педагогічній діяльності. На цьому етапі використовуються вправи, спрямовані на розвиток дивергентного мислення, гнучкості сприйняття педагогічних ситуацій, подолання стереотипів професійного мислення та розширення спектра можливих способів розв'язання педагогічних завдань.

Серед основних методів роботи використовуються мозковий штурм, метод асоціативних рядів, метод альтернативних рішень, вправи на продукування множинних варіантів відповіді та творчі педагогічні задачі.

Етап 2. Розвиток вербальної та педагогічної творчості майбутніх викладачів психології. Другий етап спрямований на розвиток вербальної креативності майбутніх викладачів психології як важливої складової їхньої педагогічної компетентності. Особлива увага приділяється формуванню вмінь творчо конструювати навчальний матеріал, використовувати метафори, приклади, аналогії, створювати проблемні ситуації та підтримувати продуктивний діалог зі студентами в гібридних умовах навчання.

На цьому етапі використовуються *вправи на розвиток педагогічної імпровізації, побудову різних способів пояснення одного й того самого психологічного явища, створення навчальних історій, метафоричних конструкцій, дискусійних запитань та інтерактивних завдань* для студентської аудиторії.

Особливого значення набуває формування здатності адаптувати складний психологічний матеріал до особливостей різних категорій студентів, забезпечуючи його доступність, зрозумілість і педагогічну ефективність в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Етап 3. Педагогічне проєктування та створення освітніх продуктів. Третій етап спрямований на формування здатності майбутніх викладачів психології творчо проєктувати педагогічну діяльність, створювати власні освітні рішення та реалізовувати їх у професійному середовищі. Важливою особливістю цього етапу є перехід від розвитку творчого мислення до його практичного застосування у процесі педагогічного проєктування.

У межах цього етапу використовуються проєктні завдання, розроблення фрагментів лекцій і семінарських занять, створення кейсів, навчально-методичних матеріалів, тренінгових програм, елементів електронних курсів та інших освітніх продуктів. Особлива увага приділяється формуванню здатності інтегрувати психолого-педагогічні, методичні, науково-дослідницькі та творчі знання у процесі розроблення авторських освітніх рішень.

Результатом реалізації цього етапу є розвиток здатності до педагогічного проєктування, створення власних освітніх продуктів, творчого розв'язання

професійних завдань та реалізації педагогічних ініціатив у сфері психологічної освіти.

Етап 4. Розвиток професійної суб'єктності та творчої самореалізації.

Четвертий етап спрямований на формування готовності майбутнього викладача психології до самостійної творчої професійної діяльності, усвідомленого відстоювання власної професійної позиції, конструктивної участі в науково-педагогічному дискурсі та розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності. У межах цього етапу використовуються дискусійні технології, дебати, аналіз суперечливих професійних ситуацій, рольові вправи, моделювання складних педагогічних ситуацій, вправи на формування навичок професійної аргументації, професійного самопроєктування та рефлексивного аналізу власного професійного досвіду.

Реалізація цього етапу забезпечує розвиток професійної суб'єктності, творчої самостійності, комунікативної майстерності, здатності до професійної рефлексії та готовності до безперервного професійного розвитку.

Запропонована технологія розвитку педагогічної творчості інтегрує загальнодидактичні, інтерактивні, рефлексивні та творчі методи навчання й забезпечує розвиток творчого компонента педагогічної компетентності у взаємозв'язку з іншими її структурними складовими. Важливою особливістю технології є її гнучкість та можливість адаптації до різних треків професійного розвитку магістрантів, що дозволяє використовувати її як у формальній, так і в неформальній освіті (табл. 4.7). При цьому розвиток творчого компонента педагогічної компетентності розглядається не як окремий напрям професійної підготовки, а як умова професійного функціонування сучасного викладача психології в світі постійних освітніх трансформацій, цифровізації та безперервного професійного розвитку.

Таблиця 4.7

Етапи реалізації технології розвитку творчого компоненту педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології засобами психолого-педагогічного тренінгу

Етап	Мета	Основні методи та вправи	Компоненти педагогічної компетентності, що розвиваються	Очікуваний результат
Стимулювання творчої активності	Активізація творчого потенціалу та подолання стереотипності	мозковий штурм, асоціативні вправи, творчі задачі	творчий, особистісно-професійний	розвиток дивергентного мислення та відкритості до нових ідей

Етап	Мета	Основні методи та вправи	Компоненти педагогічної компетентності, що розвиваються	Очікуваний результат
	мислення			
Розвиток вербальної та педагогічної творчості	Формування творчої професійної комунікації	педагогічна імпровізація, метафори, альтернативні пояснення, конструювання пояснень	творчий, професійно-фаховий, методичний	розвиток творчого педагогічного мовлення та здатності творчо організовувати навчання
Педагогічне проєктування та створення освітніх продуктів	Формування здатності продукувати власні освітні рішення та проєктувати педагогічну діяльність	проєктні завдання, розроблення фрагментів занять, створення мінікурсів, кейсів, освітніх матеріалів	методичний, професійно-фаховий, творчий, інформаційно-технологічний	розвиток здатності до педагогічного проєктування, створення авторських освітніх рішень та реалізації педагогічних ініціатив у професійному середовищі
Розвиток професійної суб'єктності та творчої самореалізації	Формування індивідуального стилю педагогічної діяльності та готовності до самостійного професійного розвитку	дебати, дискусії, рольові вправи, рефлексивний аналіз, професійне самопроєктування	особистісно-професійний, творчий, ціннісно-мотиваційний	розвиток професійної суб'єктності, творчої самостійності, здатності до самопроєктування та готовності до безперервного професійного розвитку

Джерело: складено самостійно.

На відміну від традиційних тренінгових програм розвитку креативності, запропонована технологія спрямована не лише на розвиток творчого мислення як психологічної характеристики особистості, а на формування здатності майбутнього викладача психології творчо здійснювати професійну діяльність,

створювати власні освітні продукти, проєктувати педагогічні рішення та реалізовувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Проведений аналіз форм організації освітнього процесу, педагогічних технологій, методів навчання та розроблених засобів розвитку педагогічної творчості засвідчує, що жоден із зазначених інструментів не забезпечує розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології ізольовано. Ефективність професійної підготовки досягається насамперед завдяки їх цілісному та взаємопов'язаному використанню в межах адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки.

Водночас різні форми, методи та освітні технології мають неоднаковий вплив на окремі структурні компоненти педагогічної компетентності. Одні з них більшою мірою сприяють розвитку ціннісно-мотиваційної сфери та професійної суб'єктності, інші забезпечують формування професійно-фахових, методичних або науково-дослідницьких характеристик майбутнього викладача психології. Саме тому виникає необхідність систематизації та узгодження запропонованого інструментарію відповідно до структури педагогічної компетентності, обґрунтованої у третьому розділі дослідження.

З цією метою розроблено матрицю відповідності компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології та провідних форм, методів і освітніх технологій її розвитку. Запропонована матриця відображає внутрішню логіку реалізації моделі та дозволяє встановити взаємозв'язок між структурними компонентами педагогічної компетентності та педагогічними засобами їх розвитку в умовах магістратури (див. таблицю 4.8).

Таблиця 4.8

Матриця відповідності компонентів педагогічної компетентності та педагогічних технологій

Компонент	Педагогічні технології
Ціннісно-мотиваційний	фасилітація, рефлексія
Особистісно-професійний	саморефлексія, наставництво
Професійно-фаховий	практика, кейс-метод
Науково-дослідницький	проектне навчання
Методичний	конструювання курсів
Інформаційно-технологічний	цифрові платформи
Творчий	тренінг педагогічної творчості

Джерело: складено самостійно.

Ефективний розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології забезпечується не окремими формами, методами чи технологіями навчання, а їх інтеграцією в єдину адаптивно-трекову систему професійного

розвитку, що поєднує ресурси формальної, неформальної та інформальної освіти та створює умови для професійного самоконструювання майбутнього фахівця.

Отже, розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури потребує використання цілісної системи форм, методів та освітніх технологій, здатних забезпечити професійне становлення особистості. Доведено, що традиційні підходи до організації професійної підготовки вже не повною мірою відповідають вимогам цифровізації, професійної мобільності, індивідуалізації освітніх траєкторій та необхідності безперервного професійного розвитку майбутніх викладачів психології.

Обґрунтовано доцільність реалізації адаптивно-трекової організації магістерської підготовки, яка враховує відмінності у попередньому освітньому та професійному досвіді магістрантів і дозволяє забезпечити адресний розвиток педагогічної компетентності залежно від індивідуальних освітніх потреб здобувачів. Встановлено, що ефективність такого підходу значною мірою визначається варіативним поєднанням формальної, неформальної та інформальної освіти, ресурси яких взаємодоповнюють одна одну в процесі професійного становлення майбутнього викладача психології.

Систематизовано основні форми розвитку педагогічної компетентності, визначено можливості їх трансформації під впливом цифровізації та інших сучасних освітніх змін. Встановлено, що використання змішаного навчання, цифрових освітніх платформ, електронних курсів, професійних спільнот та інших сучасних форм професійної взаємодії розширює можливості професійного розвитку магістрантів та сприяє формуванню готовності до здійснення науково-педагогічної діяльності в умовах сучасного освітнього середовища.

Обґрунтовано систему педагогічних технологій розвитку педагогічної компетентності, до складу якої включено особистісно орієнтовані, інтерактивні, проєктно-дослідницькі, цифрові та рефлексивно-розвивальні технології. Показано їхній потенціал щодо розвитку окремих структурних компонентів педагогічної компетентності та забезпечення професійного становлення майбутніх викладачів психології як суб'єктів освітньої діяльності.

Визначено систему загальнодидактичних, інтерактивних, рефлексивних і творчих методів навчання, використання яких забезпечує розвиток усіх компонентів педагогічної компетентності. Розкрито зміст технології розвитку педагогічної творчості, яка передбачає послідовне проходження етапів формування здатності майбутнього викладача психології творчо здійснювати професійну діяльність, створювати власні освітні продукти, проєктувати педагогічні рішення та реалізовувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Важливим результатом цього етапу дослідження стало обґрунтування положення про те, що розвиток педагогічної компетентності не забезпечується

окремими формами навчання, методами чи технологіями, а є результатом їх цілісної інтеграції в єдину систему професійного розвитку магістранта. При цьому педагогічна компетентність одночасно виступає і результатом професійної підготовки, і своєрідною умовою подальшого професійного розвитку особистості, оскільки сформовані педагогічні знання, вміння, цінності та способи діяльності стають ресурсом подальшого розвитку педагогічної компетентності та професіоналізму майбутнього викладача психології.

Отже, форм, методів та технології, розроблені відповідно до адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки, створюють належні педагогічні умови для розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

4.3. Розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки

Розвиток професійної рефлексії розглядається як наскрізний механізм професійного становлення, що забезпечує розвиток педагогічної компетентності та професійної суб'єктності, реалізацію адаптивно-трекової моделі підготовки та відтворення здатності майбутнього викладача психології до усвідомленої та адаптивної професійної діяльності.

Етап навчання майбутніх викладачів психології у магістратурі визначається як такий, в якому формуються професійні уявлення, фундаментальні складові професіоналізму та професійної свідомості викладача психології закладу вищої освіти (ЗВО) та закладаються основи педагогічної компетентності майбутнього фахівця. У цьому контексті принципово важливим є те, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології безпосередньо пов'язана з його уявленням про власне професійне майбутнє, очікуваннями щодо професійної самореалізації та здатністю вибудовувати індивідуальну траєкторію професійного розвитку. Саме тому технологія розвитку педагогічної компетентності має враховувати не лише необхідність формування професійних компетенцій, а й потребу майбутнього фахівця в усвідомленні власного професійного вектору, професійної ідентичності та внутрішніх смислів педагогічної діяльності [147; 154; 282; 473; 474; 597; 604].

Розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відбувається передусім засобами змісту освіти, який створює умови для розвитку професійного мислення, рефлексивних здібностей, педагогічної свідомості та готовності до вирішення реальних професійних задач. У результаті такого освітнього впливу поступово розвиваються здібності до професійного аналізу, педагогічного прогнозування, самостійного прийняття рішень і відповідального професійного вибору.

Визначаючи роль освіти у становленні особистості, дослідники підкреслюють, що освітній процес допомагає магістрантам не лише засвоювати систему професійних знань, а й глибше розуміти себе, вибудовувати власний світ професійних смислів, оволодівати способами вирішення професійних та життєвих проблем, відкривати рефлексивний простір власного «Я» та навчатися свідомо керувати ним [503; 496; 610; 651]. Саме тому професійна підготовка майбутнього викладача психології повинна бути орієнтована не лише на передачу знань, а й на створення умов для розвитку рефлексивності, внутрішньої професійної зрілості та суб'єктної позиції у професійній діяльності.

Особливого значення у цьому процесі набуває *рефлексивний характер* педагогічної діяльності. Саме рефлексія дозволяє майбутньому викладачу психології усвідомлювати власний професійний досвід, аналізувати ефективність педагогічної взаємодії, прогнозувати наслідки професійних дій і здійснювати постійне професійне самовдосконалення. У цьому контексті особистісна рефлексія постає як постійно діюча умова самоорганізації внутрішньої активності суб'єкта навчання, яка забезпечує розвиток його педагогічної компетентності, професійної свідомості, педагогічної автономії та професійної суб'єктності.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях проектування нових форм навчання безпосередньо пов'язується із завданнями цілеспрямованого формування особистісної рефлексії. Відповідно проблема визначення психолого-педагогічних умов розвитку особистісної рефлексії у навчальній діяльності тісно співвідноситься з проблемою формування професійної компетентності майбутнього фахівця. Розробка ефективних засобів розвитку рефлексії створює практичні можливості для цілеспрямованого управління професійним становленням особистості, удосконалення її професійної діяльності та розвитку професійної суб'єктності [620; 621].

Наскрізною ідеєю дослідження є положення про те, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології відбувається не лише через засвоєння знань і набуття професійного досвіду, а насамперед через *рефлексивне* осмислення власної діяльності, що забезпечує формування професійної суб'єктності, здатності до саморозвитку та адаптації.

Рефлексивний компонент у структурі професійної діяльності викладача психології виконує як функцію самоаналізу професійного досвіду, так і виступає умовою професійного самовизначення, професійної самокорекції та становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності. Саме здатність до рефлексивного осмислення власної професійної поведінки, педагогічних рішень, способів взаємодії та професійної позиції забезпечує перехід майбутнього фахівця від формального засвоєння професійних знань до усвідомленого професійного становлення як суб'єкта педагогічної діяльності. У цьому контексті рефлексія

виступає внутрішнім механізмом професійного розвитку, який дозволяє майбутньому викладачу психології не лише оцінювати результати власної діяльності, а й здійснювати їх цілеспрямовану модифікацію відповідно до професійних цілей, цінностей та вимог освітнього середовища.

Рефлексивний компонент в професійній діяльності дозволяє фахівцю знайти свій індивідуальний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозувати і аналізувати результати своєї праці. Саморефлексія викладача як цілеспрямований, самостійний, мотивований процес осмислення і переосмислення свого “Я” у вимірах сутності обраного фаху має прямий та взаємозумовлений зв’язок із рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, з ефективною модифікацією способу здійснення діяльності на тому чи іншому етапі професіоналізації, визначає суб’єктність майбутнього педагога і перспективи його професійного становлення за період навчання у вищому навчальному закладі [267].

У сучасних наукових підходах розвиток професійної саморефлексії майбутнього фахівця розглядається як складний багаторівневий процес, що відповідає психологічній структурі самосвідомості особистості. Зокрема, О. Куліда підкреслює, що процес розвитку професійної саморефлексії майбутнього фахівця відповідає психологічній структурі самосвідомості і містить послідовність трьох взаємопов’язаних етапів: професійного самопізнання, самовідношення і саморегуляції, зміст яких визначається особливостями професійної діяльності фахівця, вимогами, які вона ставить до його професійних знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей [282].

У контексті професійної підготовки майбутніх викладачів психології зазначені положення набувають особливої значущості, оскільки педагогічна діяльність за своєю природою є рефлексивною та передбачає постійне усвідомлення педагогом власного впливу на освітній процес, професійної відповідальності, емоційної включеності та здатності до професійного самокоригування. Саме тому розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології на етапі магістерської підготовки вимагає створення відповідних психолого-педагогічних умов організації навчально-пізнавальної діяльності, спрямованих на стимулювання розвитку рефлексивності як інтегративної особистісної властивості суб’єкта педагогічної діяльності.

Забезпечення розвитку здатності до саморефлексії в умовах магістратури передбачає застосування спеціально організованих педагогічних технологій особистісно зорієнтованого характеру, спрямованих на розвиток педагогічної компетентності, професійної суб’єктності та професійної свідомості майбутніх викладачів психології. Педагогічну технологію розвитку здатності до саморефлексії майбутніх викладачів психології доцільно розглядати як цілісний

алгоритм спільної діяльності студентів і викладача, спрямований на розв'язання навчально-виховних і професійно-особистісних завдань.

Метою такої технології є не лише формування у студентів уявлень про специфіку педагогічної діяльності викладача психології, а й створення умов для усвідомлення власного ставлення до майбутньої професійної діяльності, розвитку професійної позиції, педагогічної відповідальності та здатності до рефлексивного аналізу власного професійного досвіду. У цьому контексті особистісно зорієнтовані технології сприяють розвитку когнітивної, емоційної та поведінкової сфер особистості, формуванню навичок прогнозування власної професійної діяльності, професійного самоконтролю та професійного саморозвитку, що у підсумку забезпечує підвищення рівня рефлексивності майбутнього фахівця [621].

У межах професійної підготовки викладчів психології особистісна саморефлексія розглядається як здатність особистості усвідомлювати власну діяльність, аналізувати її результати та способи досягнення поставлених цілей, оцінювати ефективність власних когнітивних і поведінкових стратегій. Розвинена здатність до саморефлексії підвищує результативність навчальної діяльності, сприяє усвідомленню ефективних способів професійної діяльності, їх систематизації та узагальненню, що забезпечує неперервне професійне вдосконалення особистості у процесі професіоналізації та життєдіяльності загалом [620; 621].

Важливим підґрунтям для осмислення методів розвитку професійної саморефлексії майбутніх викладачів психології є також сучасний зарубіжний досвід організації та оцінювання рефлексивної практики у системі професійної підготовки фахівців. Аналіз міжнародних досліджень свідчить про те, що рефлексивна практика у сучасній вищій освіті розглядається не як допоміжний елемент професійної підготовки, а як одна із базових умов формування професійної свідомості, професійної автономії та суб'єктної позиції майбутнього фахівця [Avramchenko, S., Ievtushenko, I. V., Kaliuzhna, Y. M., Levchenko, V. V., & Nezhynska, O. O. (2021); Stryzhakov, A., Khrolenko, M., Matsenko, L., Koycheva, T., & Moiseienko, N. (2023); Stăncescu, I. (2019); Johns, C. (2025); Fellenz, M. R. (2016); Ashwin, P., Boud, D., Calkins, S., Coate, K., Hallett, F., Light, G., ... & Tooher, M. (2020)].

Процедури оцінки рефлексивної практики у процесі професійної підготовки фахівців суттєво відрізняються залежно від концептуальних підходів та освітніх моделей, однак спільним для більшості з них є аналіз якості рефлексивності на різних рівнях відповідно до провідних моделей рефлексії [Leigh, J. (2016); Colomer, J., Serra, T., Cañabate, D., & Bubnys, R. (2020); Leering, M. M. (2017)]. У цьому контексті особливого значення набуває проблема визначення чітких критеріїв оцінювання рефлексивної практики та показників,

які можуть бути використані для аналізу письмових рефлексивних текстів студентів.

Так, у дослідженні А. Bruno та G. Dell'Aversana рефлексивна практика визначається як «процес приписування психічних станів собі та іншим та пояснення власних і чужих дій через посилання на ці психічні стани» [737]. Автори підкреслюють, що йдеться як про психічні стани неепістемічного характеру (емоції, бажання, наміри), так і про епістемічні психічні стани (переконання, міркування, умовиводи), які забезпечують глибше осмислення студентами власного професійного досвіду та педагогічної взаємодії.

Особливої уваги заслуговують результати дослідження, присвяченого аналізу ефективності використання рефлексивних щоденників у процесі професійної підготовки студентів-психологів. Кількісний аналіз тенденцій розвитку рефлексивної практики засвідчив поступове зростання присутності більш складних і досконалих категорій рефлексії протягом десяти тижнів навчального курсу. Зокрема, авторами було виявлено суттєву різницю між характером рефлексивних записів студентів на початкових етапах навчання та наприкінці курсу, що підтверджує наукові положення щодо потенційного розвитку рефлексивної практики внаслідок систематичного використання рефлексивних журналів [737].

Водночас дослідники акцентують увагу на важливості персоналізованого педагогічного супроводу розвитку рефлексивної практики студентів. Зокрема, у зазначеному дослідженні аналізуються переваги використання систематичного зворотного зв'язку викладача у процесі ведення рефлексивних щоденників шляхом надання індивідуалізованого письмового відгуку кожному студентові після щотижневого рефлексивного запису [737]. Такий підхід створює умови для поступового поглиблення рівня рефлексії, розвитку здатності до професійного самоаналізу та формування усвідомленої професійної позиції майбутнього фахівця.

У процесі нашого дослідження технологія розвитку здатності до саморефлексії майбутніх викладачів психології реалізовувалася у формі ділових та рольових ігор, спеціально розроблених рефлексивних завдань, групових дискусій, моделювання професійно-педагогічних ситуацій, складання психологічних характеристик, аналізу проблем застосування засобів психологічного впливу у педагогічній взаємодії, а також через усвідомлення студентами необхідності професійної та особистісної саморефлексії як умови професійного становлення.

В основу технології розвитку здатності до саморефлексії як складника педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури було покладено низку концептуально значущих теоретичних положень. По-перше, особистісна саморефлексія розглядається нами як

інтегральна людська здатність, що поєднує у собі стан, властивість і процес. Як психічний стан саморефлексія забезпечує аналіз власних психічних переживань і внутрішніх станів; як особистісна властивість - спрямованість особистості на усвідомлення власних дій та професійної поведінки; як процес - виконує функцію організації, регуляції та корекції діяльності й поведінки. У цьому контексті саморефлексія спрямована на самопізнання особистістю самої себе, аналіз власних дій і професійних вчинків відповідно до специфіки професійної діяльності, а також на усвідомлення перспектив власного професійного розвитку.

По-друге, студентський вік розглядається як особливий період становлення активного суб'єкта професійної діяльності, здатного до самостійної організації власного професійного та особистісного розвитку. Відповідно процес навчання в умовах магістратури доцільно розглядати не лише як засвоєння системи професійних знань, а як процес самоуправління власним психічним розвитком, набуття професійної компетентності, професійного самовдосконалення та особистісного зростання.

Рівень розвитку саморефлексії у цьому контексті виступає показником того, наскільки студент здатний здійснювати глибокий аналіз власного професійного досвіду: встановлювати взаємозв'язки між подіями та професійними ситуаціями, відтворювати факти у логічній послідовності, формувати аргументовані судження, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, конструювати нові професійні смисли, оцінювати значущість подій для власного професійного розвитку та осмислювати доцільність професійної діяльності загалом.

По-третє, створення рефлексивного освітнього середовища розглядається як одна з ключових психолого-педагогічних умов розвитку професійної саморефлексії майбутніх викладачів психології. Таке середовище спрямоване на актуалізацію максимально сприятливих умов для самоаналізу суб'єктів освітньої діяльності, розвитку їх професійної свідомості та формування здатності до усвідомленого професійного саморозвитку.

У цьому контексті рефлексія виконує провідну функцію забезпечення зворотного зв'язку між особистістю та соціальним середовищем, у межах якого здійснюється професійно-педагогічна діяльність. Якість та рівень функціонування саморефлексії у процесі її розвитку виявляються у різних формах активності особистості: когнітивній (мислення, сприйняття, аналіз інформації), афективно-смісловій (емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності) та поведінковій (професійні дії, вчинки, способи педагогічної взаємодії). Саме інтеграція цих компонентів забезпечує розвиток професійної суб'єктності майбутнього викладача психології та створює підґрунтя для його подальшого професійного саморозвитку.

Важливим аспектом розробки та впровадження технології розвитку здатності до саморефлексії майбутніх викладачів психології є визначення критеріїв її сформованості. Такі критерії мають відображати не лише рівень теоретичного розуміння феномену рефлексії, а й здатність студентів до практичної реалізації рефлексивної діяльності у процесі професійного становлення та педагогічної взаємодії.

Визначення критеріїв сформованості здатності до професійної рефлексії у майбутніх викладачів психології передбачає виявлення їхньої готовності до усвідомленого аналізу, оцінювання та корекції власної професійної діяльності, здатності здійснювати рефлексивне осмислення педагогічного досвіду, професійних рішень, результатів освітньої взаємодії та індивідуальної траєкторії професійного становлення. Важливими показниками є володіння рефлексивними знаннями щодо закономірностей професійного мислення, особливостей педагогічної діяльності, способів професійного саморозвитку та професійної суб'єктності, а також здатність до актуалізації цих знань у процесі вирішення педагогічних, науково-дослідницьких, комунікативних і організаційних завдань. Сформованість професійної рефлексії виявляється у здатності використовувати різні види та форми рефлексії, здійснювати професійне самопроєктування, критично аналізувати власний професійний досвід, адаптуватися до нових умов діяльності та забезпечувати безперервний професійний розвиток.

Як вказувалося вище, у сучасних умовах трансформації вищої освіти професійна підготовка майбутнього викладача психології вже не може обмежуватися лише засвоєнням теоретичних знань, методичних умінь і фахових компетенцій. Особливого значення набуває формування професійної суб'єктності як здатності майбутнього фахівця усвідомлено вибудовувати власну професійну позицію, здійснювати критичний аналіз педагогічного досвіду, приймати відповідальні професійні рішення та постійно розвивати себе у контексті педагогічної взаємодії. Тому розвиток рефлексивної складової особистісно-професійного компоненту педагогічної компетентності у магістрантів спеціальності «Психологія» постає одним із умов становлення їх професіоналізму, педагогічної зрілості, професійної автономії та готовності до роботи в умовах постійних освітніх змін. Рефлексивна здатність дозволяє майбутньому викладачеві психології не лише аналізувати власну діяльність, а й усвідомлювати вплив особистісних установок, цінностей, емоційних реакцій і професійних сценаріїв на освітній процес, що є особливо важливим для психологічної та педагогічної професій, де особистість викладача виступає одним із провідних інструментів професійної діяльності.

Розвиток здатності до професійної саморефлексії у майбутніх викладачів психології під час навчання у магістратурі доцільно розглядати як системний і поетапний процес, інтегрований у зміст професійної підготовки, педагогічної

практики та міжособистісної взаємодії в академічному середовищі. Формування рефлексивної складової у магістрантів потребує створення таких освітніх умов, у яких студент поступово переходить від позиції пасивного споживача знань до позиції активного суб'єкта професійного розвитку.

Одним із ефективних напрямів розвитку рефлексивного можуть бути систематичні *практики самоспостереження та самоаналізу*. Доцільним є включення до навчального процесу *регулярних рефлексивних завдань, спрямованих на осмислення студентами власного досвіду навчання, педагогічної взаємодії, професійних труднощів та особистісних реакцій*. Такі завдання можуть містити запитання щодо професійних цінностей, стилю педагогічного спілкування, переживань під час викладання, особливостей взаємодії зі студентською аудиторією, а також усвідомлення власних сильних сторін і зон професійного розвитку. Подальше *обговорення результатів у мікрогрупах або в межах супервізійних зустрічей* сприяє розвитку здатності до колективної рефлексії, професійного діалогу та усвідомлення багатомірності педагогічних ситуацій.

Важливим інструментом професійного становлення магістрантів може виступати *ведення індивідуального портфоліо професійного розвитку*. Таке портфоліо дозволяє студенту фіксувати динаміку власного професійного зростання, аналізувати значущі освітні події, результати педагогічної практики, професійні досягнення та труднощі. Окрім накопичувальної функції, портфоліо виконує рефлексивну функцію, оскільки допомагає майбутньому викладачеві усвідомлювати логіку власного професійного становлення та формувати довгострокову траєкторію професійного саморозвитку.

Суттєвий потенціал у розвитку професійної суб'єктності має педагогічне *спостереження та аналіз професійної діяльності викладачів*. Організація систематичного відвідування навчальних занять, участь у педагогічній практиці, аналіз стилів викладання, методів взаємодії зі студентами та способів вирішення педагогічних ситуацій сприяють розвитку професійного мислення магістрантів. Особливо важливим є не лише саме спостереження, а подальший аналітичний розбір побаченого, що дозволяє студентам переходити від поверхового оцінювання до глибшого розуміння психологічної та педагогічної логіки професійної діяльності викладача.

Однією з умов професійного становлення майбутніх викладачів психології може бути *система наставництва та індивідуального професійного супроводу*. Взаємодія з наставником створює умови для більш глибокого усвідомлення студентом власних професійних труднощів, внутрішніх бар'єрів, ресурсів і перспектив розвитку. У процесі індивідуальних консультацій магістрант отримує можливість осмислювати свій професійний досвід, формувати навички саморегуляції, професійної відповідальності та педагогічної рефлексії.

Важливу роль у формуванні професійної рефлексії відіграють *семінарські заняття, дискусії та рефлексивно-аналітичні групи, у межах яких студенти можуть обговорювати складні педагогічні ситуації, висловлювати власні професійні позиції та отримувати конструктивний зворотний зв'язок*. Такі форми роботи сприяють розвитку критичного мислення, толерантності до різних професійних підходів і здатності до професійного самовираження.

Доцільним є також використання *методів порівняльного професійного аналізу*, що передбачають співставлення власних педагогічних дій і професійних стратегій із досвідом інших студентів, викладачів та сучасними науковими підходами у сфері психології й педагогіки. Подібний аналіз дозволяє майбутнім викладачам усвідомлювати обмеженість власного досвіду, розширювати професійне бачення та формувати навички рефлексивного оцінювання власної діяльності.

Важливою умовою реалізації адаптивно-трекового підходу до проєктування змісту розвитку педагогічної компетентності є забезпечення постійного усвідомлення магістрантом власної динаміки професійного становлення. У зв'язку з цим значення набуває *акмеологічний самомоніторинг*, який у межах нашого дослідження розглядається як умова рефлексивного супроводу професійного розвитку майбутнього викладача психології.

Значний потенціал для розвитку професійної суб'єктності мають *рольові ігри, моделювання педагогічних ситуацій та інтерактивні вправи*. Виконуючи ролі викладача, студента, консультанта або модератора групової взаємодії, майбутні викладачі психології отримують можливість безпечного професійного експериментування, аналізу власних реакцій, стилю комунікації та особливостей педагогічної поведінки. Подальше рефлексивне обговорення таких вправ дозволяє студентам глибше усвідомлювати психологічні умови професійної взаємодії та особливості власної професійної ідентичності.

Водночас важливою складовою професійної підготовки майбутніх викладачів психології є *психологічний супровід їхнього особистісного та професійного розвитку*. Можливість звернення до психолога або участі у групах професійної підтримки сприяє більш глибокому усвідомленню внутрішніх конфліктів, професійних страхів, переживань невпевненості чи емоційного виснаження, які можуть супроводжувати процес професійного становлення. Такий супровід дозволяє формувати навички емоційної саморегуляції, психологічної стійкості та зрілої професійної позиції.

Таким чином, *розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки потребує комплексного поєднання рефлексивних, практикоорієнтованих, комунікативних та супервізійних форм роботи*. Саме створення рефлексивного освітнього середовища забезпечує умови для

становлення майбутнього викладача психології як активного суб'єкта професійної діяльності, здатного до усвідомленого педагогічного вибору, професійного саморозвитку та відповідальної взаємодії зі студентами.

Одним із умов розвитку професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології доцільно розглядати *систематичні практики саморефлексії*, інтегровані у структуру магістерської підготовки як постійний компонент професійного становлення. У контексті сучасної вищої освіти рефлексія перестає виконувати виключно допоміжну або діагностичну функцію й поступово трансформується у внутрішній механізм професійної саморегуляції, професійного самопізнання та усвідомленого конструювання власної педагогічної позиції. Саме здатність до глибокого аналізу власних професійних дій, емоційних реакцій, професійних сумнівів і педагогічних рішень забезпечує поступовий перехід магістранта від формального виконання професійних функцій до усвідомленої професійної діяльності, заснованої на внутрішній відповідальності, ціннісному самовизначенні та педагогічній зрілості.

У межах магістерської підготовки доцільним є впровадження *щотижневих рефлексивних практик*, які б супроводжували освітній процес упродовж усього періоду навчання. Такі практики можуть реалізовуватися у *формі письмових рефлексивних щоденників, аналітичних есе, професійних самоописів, рефлексивних карт або структурованих самооцінювальних опитувальників*. Їх основна мета полягає не у формальному звітуванні про власну діяльність, а у формуванні здатності студента помічати внутрішню логіку власних професійних реакцій, аналізувати причини педагогічних труднощів, усвідомлювати особливості міжособистісної взаємодії та виявляти динаміку власного професійного становлення.

Особливу увагу доцільно приділяти змісту рефлексивних запитань, оскільки саме вони задають глибину професійного самоаналізу. Запитання можуть бути спрямовані на осмислення студентами власних професійних цінностей, педагогічних страхів, комунікативних труднощів, рівня емоційного залучення у професійну діяльність, особливостей реагування на критику, способів взаємодії зі студентською аудиторією та усвідомлення власної професійної ролі.

Наприклад, магістрантам пропонувалися такі рефлексивні орієнтири: *«Які педагогічні ситуації викликають у мене найбільшу внутрішню напругу і чому?»*, *«Яким я бачу себе як викладача психології?»*, *«Які професійні установки впливають на мою взаємодію зі студентами?»*, *«Що у моїй педагогічній поведінці потребує переосмислення?»*. Подібні запитання сприяють розвитку метапозиції щодо власної діяльності та формуванню навичок професійного самопостереження.

Важливим компонентом рефлексивної роботи виступає *колективне обговорення результатів самоспостереження у форматі групової рефлексії, супервізійних зустрічей або рефлексивних семінарів*. Саме в умовах безпечного професійного діалогу майбутні викладачі психології отримують можливість співвідносити власний досвід із досвідом інших учасників освітнього процесу, усвідомлювати багатовимірність педагогічних ситуацій та формувати більш зріле професійне бачення. Подібна взаємодія поступово розвиває здатність до професійної децентрації, емпатійного розуміння та конструктивного сприйняття професійного зворотного зв'язку.

Не менш важливим інструментом розвитку професійної суб'єктності є *створення індивідуального портфоліо професійного розвитку магістранта*. У сучасному освітньому просторі портфоліо доцільно розглядати не лише як спосіб накопичення результатів навчальної діяльності, а насамперед як технологію усвідомлення й проєктування власної професійної траєкторії. Ведення портфоліо дозволяє майбутньому викладачеві психології систематизувати власний професійний досвід, фіксувати зміни у професійних поглядах, відстежувати динаміку розвитку педагогічних компетентностей та усвідомлювати особистісні трансформації, які відбуваються у процесі професійної підготовки.

Структура такого портфоліо може включати декілька взаємопов'язаних блоків: *рефлексивний, професійно-аналітичний, практичний та проєктивний*. У рефлексивному блоці студент може фіксувати власні переживання, професійні відкриття, внутрішні труднощі та зміни у професійному самосприйнятті. Професійно-аналітичний блок може містити результати самооцінювання педагогічних умінь, аналіз проведених занять, висновки після педагогічної практики та оцінювання професійних досягнень. Практичний блок доцільно наповнювати методичними розробками, вправами, кейсами, елементами тренінгових програм або прикладами педагогічної взаємодії. Проєктивний блок може бути спрямований на формування індивідуальної стратегії професійного саморозвитку, визначення професійних цілей, зон росту та перспектив професійної реалізації.

Особливої цінності портфоліо набуває у контексті розвитку довготривалої професійної рефлексії, оскільки дозволяє студенту бачити не лише окремі результати діяльності, а й цілісну динаміку власного професійного становлення. Саме така форма роботи сприяє формуванню у майбутніх викладачів психології усвідомленої професійної позиції, внутрішньої професійної автономії та готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Важливим компонентом формування професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології є *залучення магістрантів до систематичного педагогічного спостереження як особливої форми професійного пізнання педагогічної реальності*. У контексті сучасної

магістерської підготовки педагогічне спостереження доцільно розглядати не лише як метод ознайомлення з практикою викладання, а як рефлексивно-аналітичний метод професійного становлення, що забезпечує розвиток професійного мислення, здатності до педагогічної інтерпретації та усвідомлення прихованих психологічних закономірностей освітньої взаємодії.

На відміну від традиційного пасивного відвідування навчальних занять, *рефлексивно орієнтоване педагогічне спостереження* передбачає активну аналітичну позицію магістранта, спрямовану на осмислення не лише зовнішньої структури педагогічної діяльності, а й внутрішньої логіки професійної поведінки викладача. У процесі такого спостереження студент поступово навчається бачити педагогічну взаємодію як багаторівневу психологічну систему, у якій значення мають не лише методи навчання, а й особливості комунікації, способи регуляції групової динаміки, емоційний фон заняття, стилі реагування на складні ситуації, способи підтримання професійного авторитету та створення психологічно безпечного освітнього середовища.

Особливого значення набуває *організація системного циклу педагогічних спостережень*, інтегрованого у структуру магістерської підготовки. Доцільним є залучення студентів до спостереження за різними форматами викладацької діяльності: лекційними заняттями, практичними та семінарськими формами роботи, тренінговими сесіями, супервізійними групами, індивідуальними консультаціями та міждисциплінарною педагогічною взаємодією. Подібна варіативність дозволяє магістрантам формувати більш цілісне уявлення про професійну діяльність викладача психології та поступово розширювати власну професійну оптику.

Водночас ключовою умовою ефективності педагогічного спостереження є *його подальша рефлексивна інтерпретація*. Після кожного спостереження доцільно організовувати аналітичні обговорення, під час яких студенти мають можливість не лише описувати побачене, а й осмислювати психологічні особливості педагогічної взаємодії, співвідносити професійні дії викладача із власними цінностями, професійними очікуваннями та майбутньою моделлю професійної поведінки. Саме в процесі такого аналізу відбувається поступовий перехід від зовнішнього спостереження до розвитку внутрішньої професійної рефлексії.

З метою посилення аналітичного компоненту педагогічного спостереження доцільним є *використання спеціальних рефлексивних протоколів або карт професійного аналізу, які допомагають магістрантам структурувати власні спостереження*. Такі протоколи можуть включати аналіз педагогічного стилю викладача, способів мотивації студентів, особливостей вербальної та невербальної комунікації, рівня емоційної залученості аудиторії, способів реагування на конфліктні або проблемні ситуації, а також рівня психологічної

чутливості викладача до потреб студентської групи. Подібний формат роботи сприяє розвитку професійної спостережливості, педагогічної уважності та здатності до глибокого професійного аналізу.

Не менш важливою умовою розвитку професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології є впровадження *наставництва та професійного порадиництва*, орієнтованого на індивідуальний супровід професійного становлення магістрантів. У сучасному освітньому просторі наставництво доцільно розглядати не як адміністративну форму контролю або формального консультування, а як особливий тип професійної взаємодії, у межах якої створюються умови для розвитку професійної автономії, рефлексивної зрілості та внутрішньої професійної відповідальності майбутнього викладача психології.

Система наставництва набуває особливої значущості саме у підготовці майбутніх викладачів психології, оскільки професійне становлення у цій сфері нерозривно пов'язане з особистісним розвитком, переосмисленням власного життєвого досвіду, професійних цінностей та стилів міжособистісної взаємодії. У межах наставницької взаємодії магістрант отримує можливість не лише обговорювати труднощі професійної підготовки, а й усвідомлювати власні професійні страхи, сумніви, внутрішні бар'єри та ресурси професійного розвитку.

Особливої ефективності наставництво набуває за умови індивідуалізації професійного супроводу. Регулярні індивідуальні консультації, рефлексивні бесіди, професійні супервізії та спільний аналіз педагогічного досвіду дозволяють майбутньому викладачеві поступово формувати власний стиль професійної діяльності та більш усвідомлено вибудовувати професійну ідентичність. У процесі такої взаємодії наставник виконує не лише функцію експерта чи консультанта, а насамперед функцію професійного фасилітатора, який сприяє розвитку здатності магістранта до самостійного професійного аналізу та рефлексивного самоуправління.

Водночас принципово важливо, щоб наставницька модель не формувала залежної професійної позиції студента. Навпаки, її стратегічною метою має бути поступовий розвиток професійної автономії, суб'єктної відповідальності та готовності до самостійного прийняття педагогічних рішень. Саме тому сучасне наставництво у системі магістерської підготовки майбутніх викладачів психології має будуватися на засадах партнерської взаємодії, професійного діалогу, рефлексивної підтримки та спільного професійного осмислення педагогічного досвіду.

Таким чином, педагогічне спостереження та наставництво виступають взаємодоповнювальними умовами розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Їх інтеграція у процес магістерської підготовки створює умови для розвитку професійної рефлексії, педагогічної зрілості, професійної

суб'єктності та здатності до усвідомленого професійного саморозвитку в умовах сучасних трансформацій вищої освіти.

Суттєвий потенціал у розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології мають *рефлексивно-аналітичні семінари та професійні дискусії*, інтегровані у структуру магістерської підготовки як простір професійного осмислення, діалогічної взаємодії та колективного конструювання педагогічного досвіду. У сучасних умовах трансформації вищої освіти семінар перестає бути лише формою перевірки засвоєного матеріалу й набуває значення особливого професійного середовища, у якому відбувається становлення професійного мислення, розвиток рефлексивної культури та формування здатності до аргументованого професійного самовираження.

Особливої значущості такі форми роботи набувають у підготовці майбутніх викладачів психології, оскільки професійна діяльність у цій сфері безпосередньо пов'язана зі здатністю до глибокого міжособистісного контакту, професійного діалогу, емоційної чутливості та рефлексивного аналізу власної взаємодії з іншими людьми. Саме тому професійно орієнтовані семінари доцільно будувати не за принципом репродуктивного відтворення теоретичного матеріалу, а як відкритий простір для аналізу педагогічних ситуацій, обговорення професійних дилем, співставлення різних професійних позицій та осмислення власного професійного досвіду.

У межах таких семінарів майбутні викладачі психології отримують можливість презентувати власне бачення професійних проблем, аналізувати труднощі педагогічної взаємодії, обговорювати результати педагогічної практики, ділитися емоційними переживаннями, пов'язаними з професійним становленням, а також отримувати професійний зворотний зв'язок від викладачів і колег. Подібний формат взаємодії створює умови для формування рефлексивної відкритості, розвитку здатності до професійної самопрезентації та поступового подолання внутрішньої професійної невпевненості.

Важливо, що участь у професійних дискусіях сприяє розвитку здатності майбутніх викладачів психології до поліпозиційного бачення педагогічної реальності. У процесі колективного обговорення студенти навчаються усвідомлювати багатовимірність професійних ситуацій, толерантно сприймати альтернативні професійні підходи, аргументовано відстоювати власну позицію та водночас зберігати готовність до її переосмислення. Саме така рефлексивна гнучкість є важливою характеристикою сформованої педагогічної компетенції й професійної зрілості викладача психології в умовах сучасного освітнього середовища, яке характеризується високою динамічністю, міждисциплінарністю та необхідністю постійного професійного оновлення.

Доцільним є також включення до структури семінарських занять елементів проблемно-рефлексивного аналізу, що передбачає обговорення складних або суперечливих педагогічних ситуацій, професійних етичних дилем, труднощів взаємодії зі студентською аудиторією, а також аналіз власних емоційних реакцій у процесі педагогічної діяльності. Подібний формат роботи сприяє розвитку професійної усвідомленості, психологічної зрілості та здатності до саморегуляції у професійно напружених ситуаціях.

Водночас важливою умовою розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології є *впровадження практик порівняльного професійного аналізу*. У сучасній системі магістерської підготовки такий аналіз доцільно розглядати як інструмент розвитку критичного професійного мислення, що дозволяє студенту виходити за межі власного індивідуального досвіду та формувати більш глибоке й системне бачення професійної діяльності.

Порівняльний професійний аналіз може реалізовуватися через співставлення власних педагогічних рішень, стилів комунікації та професійних стратегій із досвідом інших магістрантів, викладачів, супервізорів, а також із сучасними науковими концепціями у сфері психології та педагогіки. Подібний підхід дозволяє студентам не лише оцінювати ефективність власних професійних дій, а й усвідомлювати варіативність педагогічних моделей, багатоманітність професійних стилів і контекстуальність педагогічних рішень.

Особливої значущості набуває співставлення особистого професійного досвіду з результатами сучасних наукових досліджень у галузі психології освіти, педагогічної психології, професійного розвитку викладача та рефлексивної педагогіки. Подібна інтеграція практичного й наукового компонентів професійної підготовки сприяє формуванню ціннісно-мотиваційного, особистісно-професійного, професійно-фахового, науково-дослідницького і творчого компонентів магістрантів, їх дослідницької професійної позиції, розвитку здатності до критичного аналізу професійної інформації та поступовому переходу від інтуїтивного до науково обґрунтованого професійного мислення.

Водночас порівняльний аналіз виконує важливу рефлексивну функцію, оскільки дозволяє майбутньому викладачеві психології усвідомлювати власні професійні обмеження, стереотипи педагогічного мислення та зони подальшого професійного розвитку. У процесі такого аналізу студент навчається не лише оцінювати результати діяльності інших, а й здійснювати більш глибоке професійне самооцінювання, співвідносити власні професійні установки із сучасними вимогами освітнього середовища та поступово формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Доцільним є також використання *спеціальних аналітичних завдань*, які передбачають порівняння різних моделей викладання, стилів педагогічної взаємодії, методів організації навчального процесу або підходів до професійної комунікації. Виконання подібних завдань сприяє розвитку професійної спостережливості, аналітичності мислення та здатності до усвідомленого професійного вибору.

Таким чином, семінари, професійні дискусії та практики порівняльного професійного аналізу створюють важливе *рефлексивне освітнє середовище*, у межах якого відбувається розвиток професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології. Саме через діалог, професійне співставлення, колективне осмислення досвіду та критичний аналіз педагогічної реальності магістрант поступово переходить до рівня усвідомленої, рефлексивної та внутрішньо автономної професійної позиції.

Особливе значення у процесі розвитку професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології мають *інтерактивні методи навчання, насамперед рольові ігри, моделювання професійних ситуацій та рефлексивно-орієнтовані практичні вправи*. У сучасному освітньому просторі подібні форми роботи доцільно розглядати не лише як активізаційний або тренінговий компонент професійної підготовки, а як складний метод професійного самопізнання, розвитку педагогічної чутливості та формування здатності до усвідомленої професійної взаємодії як складової педагогічної компетентності викладача психології.

Професійна підготовка майбутнього викладача психології передбачає необхідність не лише засвоєння теоретичних знань про закономірності навчання й виховання, а й *формування здатності прожити, аналізувати та рефлексивно осмислювати педагогічні процеси зсередини*. Саме тому рольові ігри створюють унікальні умови для безпечного професійного експериментування, у межах якого магістрант отримує можливість тимчасово входити у різні професійні ролі, аналізувати власні реакції, стилі поведінки, емоційні стани та особливості професійної взаємодії.

Особливої ефективності рольові методи набувають у ситуаціях, коли студенти почергово виконують ролі викладача, студента, консультанта, фасилітатора групової роботи або учасника складної педагогічної ситуації. Подібна зміна професійних позицій сприяє розвитку професійної децентрації - здатності бачити освітній процес з різних психологічних і педагогічних перспектив. Завдяки цьому майбутні викладачі психології поступово навчаються глибше розуміти внутрішні переживання студентів, механізми групової динаміки, особливості педагогічного впливу та психологічні наслідки власного стилю професійної поведінки.

Водночас принципово важливим етапом рольових вправ виступає їх подальший *рефлексивний аналіз*. Саме після завершення моделювання професійної ситуації виникають умови для усвідомлення студентами власних автоматичних реакцій, прихованих професійних установок, комунікативних стратегій та емоційних патернів поведінки. У процесі колективного обговорення майбутні викладачі психології отримують можливість аналізувати не лише ефективність професійних дій, а й психологічні причини власних рішень, способи реагування на напругу, невизначеність або міжособистісні труднощі.

Доцільним є використання рольових моделей, максимально наближених до реальних викликів сучасної педагогічної практики: ситуацій професійного вигорання, конфліктної взаємодії зі студентською аудиторією, роботи з емоційно вразливими студентами, необхідності підтримання психологічної безпеки у групі, міжкультурної комунікації або реагування на кризові ситуації в освітньому середовищі. Подібний підхід дозволяє майбутнім викладачам психології не лише формувати професійні навички, а й поступово розвивати психологічну стійкість, емоційну саморегуляцію та готовність до професійної діяльності в умовах високої невизначеності та емоційного навантаження.

Важливим аспектом використання рольових вправ є також *розвиток професійної автентичності* майбутнього викладача психології. У процесі моделювання педагогічних ситуацій студент поступово переходить від наслідування зовнішніх професійних моделей до пошуку власного стилю професійної взаємодії, що базується на індивідуальних цінностях, професійному світогляді та особистісних ресурсах. Саме така внутрішня інтеграція професійного й особистісного досвіду є однією з ключових умов становлення професійної суб'єктності викладача психології.

Не менш важливою складовою розвитку професійної рефлексії та професійної зрілості магістрантів виступає *система психологічного супроводу їхнього особистісного й професійного становлення*. У контексті сучасної магістерської підготовки психологічний супровід доцільно розглядати як невід'ємний компонент професійного розвитку майбутнього викладача психології, оскільки сама професійна діяльність у цій сфері передбачає високий рівень емоційного залучення, постійну міжособистісну взаємодію та необхідність глибокого саморозуміння.

Особливістю професійної підготовки викладача психології є те, що його особистість виступає не лише суб'єктом професійної діяльності, а й одним із головних професійних інструментів. Саме тому нерефлексовані внутрішні конфлікти, професійні страхи, неусвідомлені установки або емоційні труднощі можуть безпосередньо впливати на характер педагогічної взаємодії, професійні рішення та психологічний клімат освітнього середовища. У цьому контексті психологічний супровід створює умови для більш глибокого усвідомлення

магістрантами власних професійних обмежень, внутрішніх ресурсів і напрямів особистісного розвитку.

Психологічний супровід може реалізовуватися у формах індивідуального консультування, професійної супервізії, груп психологічної підтримки, рефлексивних зустрічей або програм психологічного самопізнання. У межах такої роботи студенти отримують можливість безпечного обговорення професійних переживань, труднощів педагогічної адаптації, емоційного виснаження, переживань професійної невпевненості чи страху професійної некомпетентності.

Особливої значущості психологічний супровід набуває у процесі розвитку здатності магістрантів до усвідомленої саморегуляції та професійної рефлексії. Завдяки підтримці психолога студенти поступово навчаються розпізнавати власні емоційні стани, аналізувати психологічні механізми власної поведінки, виявляти деструктивні професійні сценарії та формувати більш зрілі способи професійного реагування. У перспективі це сприяє розвитку психологічної стійкості, професійної автономії та здатності до екологічної професійної взаємодії.

Таким чином, *інтеграція рольових методів, рефлексивних практичних вправ і системи психологічного супроводу у процес магістерської підготовки створює цілісне рефлексивно-розвивальне середовище, у межах якого майбутній викладач психології поступово формує здатність до усвідомленого професійного самопізнання, педагогічної рефлексії, емоційної саморегуляції та відповідального професійного саморозвитку*. Саме розвиток цих якостей виступає однією з ключових передумов становлення професійної компетентності, педагогічної зрілості та професійної суб'єктності сучасного викладача психології.

Узагальнюючи окреслені вище психолого-педагогічні умови розвитку професійної рефлексії, професійної суб'єктності та рефлексивно-ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, доцільно наголосити, що саме період магістерської підготовки виступає одним із найбільш сенситивних етапів професійного становлення майбутнього викладача психології. У цей період відбувається не лише поглиблення фахових знань і засвоєння професійних технологій, а й інтенсивне формування професійної самосвідомості, професійної позиції, системи педагогічних цінностей та внутрішньої готовності до виконання ролі викладача як суб'єкта освітньої взаємодії.

Отже, розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології у процесі магістерської підготовки розглядається як умова розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі. Її впровадження створює підґрунтя для переходу від формального засвоєння професійних знань до становлення рефлексивного, професійно зрілого, психологічно компетентного та суб'єктно

активного викладача вищої школи, здатного до ефективної професійної діяльності в умовах сучасних суспільних та освітніх трансформацій.

4.4. Педагогічна практика у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Практична спрямованість професійної підготовки магістрантів закладів вищої освіти виступає однією з ключових вимог сучасного освітнього простору, що перебуває під впливом масштабних соціокультурних, технологічних та професійних трансформацій. В умовах цифровізації вищої освіти, оновлення професійних стандартів, посилення вимог до якості педагогічної діяльності та необхідності швидкого реагування на кризові суспільні виклики особливого значення набуває проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології саме у практичній площині професійної підготовки.

У зв'язку з цим практична складова магістерської підготовки перестає бути лише допоміжним елементом освітнього процесу й перетворюється на важливу умову професійного становлення, професійної самоідентифікації, розвитку саморефлексії, педагогічної суб'єктності та готовності до реальної викладацької діяльності. Педагогічна практика розглядається не лише як форма набуття професійного досвіду, а як *педагогічна умова професійного становлення майбутнього викладача психології*, у якому відбувається інтеграція теоретичної, науково-дослідницької та практичної підготовки, розвиток професійної суб'єктності, педагогічної рефлексії та готовності до професійної діяльності.

Аналіз сучасних наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних учених показав зростання уваги до проблеми практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема у сфері психолого-педагогічної освіти. Разом із тим у науковому дискурсі все більш очевидною стає суперечність між високим рівнем теоретичної підготовки магістрантів та недостатнім рівнем сформованості практичної готовності до реалізації педагогічної діяльності у складних, гібридних, динамічних та часто непередбачуваних умовах сучасного освітнього середовища. На наш погляд, практична спрямованість підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури не може обмежуватися лише проходженням виробничої чи науково-дослідної практики та вивченням окремих дисциплін прикладного характеру. Йдеться про необхідність створення цілісного *рефлексивно-практичного освітнього середовища*, в межах якого педагогічна практика виступає умовою професійного розвитку магістранта.

Нормативно-правові засади практичної підготовки здобувачів вищої освіти визначаються чинним законодавством України. Так, у статті 51 Закону України «Про вищу освіту» (2014, ред. 2025) зазначається, що практична підготовка осіб, які навчаються у закладах вищої освіти, здійснюється шляхом проходження

ними практики на підприємствах, в установах та організаціях відповідно до укладених договорів або у структурних підрозділах закладу вищої освіти, що забезпечують практичну підготовку. Також наголошується на необхідності створення належних умов для проходження практики, забезпечення охорони праці, техніки безпеки та дотримання чинного законодавства [197].

Орієнтири практичної підготовки майбутніх педагогів також визначені у державних стратегічних документах. Зокрема, у Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) наголошується, що практична підготовка майбутніх педагогічних працівників має здійснюватися через систему навчальних і фахових практик, які забезпечують інтеграцію теоретичної та практичної складових професійної освіти, розвиток професійних компетентностей, готовність до інноваційної діяльності та здатність до професійного саморозвитку [257; 448].

Аналіз законодавчого та нормативно-правового забезпечення практичної підготовки майбутніх педагогів засвідчив послідовне зміщення акцентів від знаннєвої моделі професійної освіти до компетентнісної, практико орієнтованої, інноваційної та суб'єктно-розвивальної моделі підготовки фахівця. У процесі дослідження було проаналізовано Закон України «Про вищу освіту», Положення про проведення практики студентів закладів вищої освіти, Національну рамку кваліфікацій, Концепцію розвитку педагогічної освіти, Положення про акредитацію освітніх програм, Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти», а також чинні стандарти вищої освіти, що регламентують підготовку майбутніх фахівців педагогічного профілю.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що на нормативному рівні педагогічна практика розглядається вже не лише як форма перевірки засвоєних знань, а як обов'язковий освітній компонент, інтегрований у структуру освітньої програми та спрямований на досягнення визначених результатів навчання і професійних компетентностей. Зокрема, Закон України «Про вищу освіту» визначає практику як складову освітньої програми поряд із навчальними дисциплінами, індивідуальними завданнями та контрольними заходами, що забезпечують формування результатів навчання та професійної кваліфікації здобувача освіти.

Положення про проведення практики студентів закладів вищої освіти акцентує увагу на необхідності формування професійних умінь і навичок, готовності до самостійного прийняття рішень у реальних професійних умовах, розвитку здатності до постійного оновлення знань та їх творчого застосування у професійній діяльності. Таким чином, практика розглядається як умова переходу від навчальної до професійної діяльності.

Важливого значення для нашого дослідження набувають положення Національної рамки кваліфікацій, відповідно до яких магістерський рівень передбачає сформованість спеціалізованих умінь і навичок розв'язання складних

професійних проблем, здатність до проведення досліджень та провадження інноваційної діяльності. Це дозволяє розглядати педагогічну практику майбутнього викладача психології як простір інтеграції педагогічної, науково-дослідницької та інноваційної діяльності.

Особливо показовими є положення Концепції розвитку педагогічної освіти, згідно з якими практична підготовка повинна становити не менше 30 кредитів ЄКТС у структурі магістерських програм і включати самостійне виконання професійних завдань. Фактично йдеться про нормативне визнання практики як системоутворювального елементу професійної підготовки майбутнього педагога, а не допоміжного додатку до теоретичного навчання.

Водночас Положення про акредитацію освітніх програм та критерії Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (2024) свідчать про інституціоналізацію вимог до якості практичної підготовки, оскільки ефективність організації практики, її зв'язок із результатами навчання та потребами ринку праці стають предметом зовнішньої експертної оцінки освітніх програм [438].

Професійний стандарт «Викладач закладу вищої освіти» (2019) додатково посилює цей підхід, визначаючи сучасного викладача як суб'єкта освітньої, дослідницької, інноваційної та організаційної діяльності, здатного не лише транслювати знання, а й продукувати нові педагогічні практики та освітні рішення [375]. Саме тому практика має забезпечувати умови для формування відповідних професійних компетентностей на етапі магістерської підготовки.

Не менш важливим є те, що чинні стандарти вищої освіти орієнтують професійну підготовку на реалізацію студентоцентрованого, компетентнісного та контекстного підходів, розвиток здатності до управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів освіти, об'єктивного оцінювання результатів навчання та використання сучасних освітніх технологій. Це суттєво розширює функціональне призначення педагогічної практики та вимагає її розгляду як середовища розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача.

Проведений аналіз нормативної бази дозволяє стверджувати, що сучасна державна освітня політика орієнтує систему підготовки майбутніх викладачів на формування здатності до адаптивної професійної діяльності, інноваційної діяльності, професійної рефлексії, безперервного розвитку та відповідального прийняття рішень у складних умовах освітніх трансформацій.

Таким чином, сучасні нормативні документи орієнтують заклади вищої освіти не лише на забезпечення певного обсягу практичної підготовки, а на створення умов для інтеграції теоретичної, практичної та дослідницької складових професійного становлення майбутнього педагога. Це положення набуває особливого значення у підготовці майбутніх викладачів психології, професійна діяльність яких поєднує педагогічний, психологічний,

комунікативний і рефлексивний виміри. Нормативні документи вже фактично вимагають формування не просто виконавця педагогічних функцій, а суб'єкта професійної діяльності, здатного до інновацій, дослідження, рефлексії та безперервного розвитку.

У педагогічній науці практика традиційно розглядається як специфічна форма людської діяльності, спрямована на перетворення навколишньої дійсності та професійне освоєння соціального досвіду. Саме у практичній діяльності відбувається інтеграція знань, умінь, особистісних смислів, професійних установок і моделей поведінки. Набуті студентами компетентності у процесі опанування змістом фахових дисциплін закріплюються та трансформуються у реальний професійний досвід під час різних видів педагогічної практики, яка, за визначенням С. Сисоєвої, становить позааудиторний компонент професійної підготовки магістрантів [519].

Аналіз наукових підходів свідчить про багатовимірність трактування поняття «педагогічна практика». Так, педагогічна практика визначається як складова психолого-педагогічної підготовки студентів, у процесі якої формуються практичні професійні уміння та навички; як сполучна ланка між теоретичним навчанням і самостійною педагогічною діяльністю; як спосіб безпосереднього включення студентів у реальний освітній процес; як форма професійної ідентифікації та трансформації «Я-концепції» майбутнього педагога; як шлях до розвитку творчого та інноваційного мислення; а також як засіб формування педагогічної спрямованості, професійної активності й готовності до майбутньої діяльності [136; 182; 217; 236; 264].

Саме під час практики відбувається зіткнення теоретичних професійних уявлень із реальними викликами педагогічної діяльності, що актуалізує процеси професійного самопізнання, самооцінювання та професійного самовизначення. У цьому аспекті педагогічна практика виступає не лише засобом закріплення теоретичних знань, а й простором формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, професійної відповідальності та готовності до безперервного професійного розвитку.

Дослідження проблеми організації педагогічної практики та шляхів підвищення її ефективності у професійній підготовці майбутніх педагогів посідає важливе місце у сучасній психолого-педагогічній науці. У вітчизняному та зарубіжному науковому дискурсі педагогічна практика дедалі частіше розглядається не лише як етап закріплення теоретичних знань, а як самостійний простір професійного становлення особистості майбутнього викладача, розвитку його професійної суб'єктності, педагогічної рефлексії, готовності до інноваційної діяльності та формування індивідуального стилю педагогічної взаємодії [661].

Проблематика педагогічної практики як форми професійної підготовки майбутніх педагогів висвітлена у працях вчених, які розглядала педагогічне

проектування як спосіб професійного конструювання педагогічної діяльності [301; 540], Л. Кравець, яка визначає педагогічну практику як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя [268], Н. Коваленко, яка акцентує увагу на змістових лініях системи педагогічних практик [243], А. Сбруєвої, яка розглядає наскрізну педагогічну практику як інтегративний механізм професійної підготовки педагога [377], М. Євтуха, який підкреслює роль педагогічної практики у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя [479].

Окремий напрям наукових досліджень пов'язаний із вивченням ролі педагогічної практики у формуванні професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога. Педагогічна практика розглядається як простір формування професійного інтересу майбутніх учителів, розвитку їх професійної мотивації та ціннісного ставлення до педагогічної діяльності [120; 388].

Узагальнення представлених підходів дозволяє стверджувати, що педагогічна практика майбутніх викладачів психології не може розглядатися виключно як засіб перевірки професійної готовності чи форма закріплення набутих знань. У сучасних умовах вона виконує значно ширшу функцію - виступає педагогічною умовою розвитку професійної суб'єктності, формування рефлексивної позиції та адаптації майбутнього викладача до реальних умов професійної діяльності. Саме в процесі практичної діяльності відбувається поступовий перехід магістранта від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта педагогічної діяльності.

Водночас аналіз сучасних наукових праць свідчить про недостатню розробленість проблеми розвитку педагогічної компетентності саме майбутніх викладачів психології у процесі педагогічної практики. Переважна більшість досліджень присвячена професійній підготовці майбутніх учителів закладів загальної середньої освіти, тоді як специфіка професійного становлення викладача психології у системі магістерської освіти залишається недостатньо концептуалізованою. Це створює необхідність переосмислення ролі педагогічної практики не лише як етапу професійного навчання, а як цілісного педагогічного середовища розвитку педагогічної компетентності, професійної саморефлексії та педагогічної суб'єктності майбутнього викладача психології.

У контексті проблеми нашого дослідження *педагогічну практику ми розглядаємо як важливу інтегративну складову професійної підготовки студентів другого (магістерського) рівня вищої освіти, що забезпечує розвиток педагогічної компетентності як системного складника професіоналізму майбутнього викладача психології у процесі його реальної професійно-педагогічної діяльності*. Педагогічна практика в цьому аспекті виступає методом професійного самопізнання, професійного самовизначення, розвитку педагогічного мислення, рефлексивних умінь і професійної відповідальності.

Педагогічну практику ми визначаємо як складову виробничої науково-дослідної практики, спрямовану на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; розвиток педагогічних умінь і професійно значущих здібностей; активізацію ресурсів особистісного самовдосконалення та професійної саморефлексії; інтеграцію магістрантів у реальний освітній процес закладу вищої освіти; використання можливостей навчальної, науково-дослідної та організаційно-педагогічної діяльності.

У сучасних дослідженнях наголошується, що ефективність педагогічної практики безпосередньо пов'язана із розширенням форм практично орієнтованої діяльності магістрантів. Зокрема, визначається низка форм професійно-практичної підготовки магістрантів, які сприяють розвитку педагогічної компетентності та професійної готовності до викладацької діяльності [167; 314; 344; 378; 554; 631]. Зокрема, до таких форм належать:

- відвідування центрів зайнятості з метою ознайомлення з сучасними технологіями професійного працевлаштування, аналізом ринку праці та можливостями професійного розвитку;
- зустрічі з роботодавцями, завідувачами кафедр, викладачами та молодими науковцями;
- професійна комунікація з випускниками, які вже реалізують себе у викладацькій діяльності;
- участь у проведенні практичних занять та мікровикладання;
- залучення магістрантів до організації адаптації студентів молодших курсів;
- виконання творчих і проєктних завдань професійно-педагогічного змісту.

З метою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі педагогічної практики були визначені такі основні *цілі та завдання*:

- формування позитивної професійно-педагогічної мотивації, усвідомлення соціальної значущості викладацької діяльності та ціннісного ставлення до професії викладача психології;
- розвиток професійної суб'єктності, педагогічної відповідальності, професійної етики, здатності до самостійного прийняття педагогічних рішень та професійного саморозвитку;
- поглиблення психолого-педагогічних і професійно-фахових знань та набуття досвіду їх практичного застосування у реальних умовах освітнього процесу закладу вищої освіти;
- формування здатності до планування, проєктування, організації та методичного забезпечення освітнього процесу, розроблення навчальних занять, навчально-методичних матеріалів і засобів оцінювання результатів навчання;

- розвиток умінь здійснювати науково-дослідницьку діяльність, аналізувати педагогічні ситуації, використовувати результати наукових досліджень у викладацькій практиці та здійснювати рефлексивне осмислення власного професійного досвіду;
- формування готовності до використання цифрових технологій, електронних освітніх ресурсів, платформ дистанційного та змішаного навчання у професійно-педагогічній діяльності;
- розвиток педагогічної творчості, здатності до педагогічного проєктування, професійної імпровізації, створення власних освітніх продуктів та пошуку інноваційних рішень у сфері викладання психології;
- формування здатності до професійної рефлексії, акмеологічного самомоніторингу, самооцінювання результатів власної діяльності, професійної самокорекції та безперервного професійного розвитку.

Визначені цілі та завдання педагогічної практики були спроектовані відповідно до розробленої структури педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Такий підхід дозволив забезпечити цілеспрямований розвиток кожного з її структурних компонентів та узгодити зміст практичної підготовки із загальною логікою адаптивно-трекової моделі професійного становлення майбутніх викладачів психології. Відповідність основних завдань педагогічної практики структурним компонентам педагогічної компетентності представлено в табл. 4.9.

Таблиця 4.9

Відповідність основних завдань педагогічної практики структурним компонентам педагогічної компетентності

Компонент	Відображення у завданнях практики
Ціннісно-мотиваційний	професійна мотивація, цінності професії
Особистісно-професійний	суб'єктність, відповідальність, етика
Професійно-фаховий	психолого-педагогічні знання і практика
Науково-дослідницький	аналіз, дослідження, використання наукових результатів
Методичний	проєктування занять, оцінювання, методичне забезпечення
Інформаційно-технологічний	цифрові технології та платформи
Творчий	освітні продукти, інновації, педагогічна творчість
Наскрізний метод	рефлексія та акмеологічний самомоніторинг

Джерело: складено самостійно.

Вихідними положеннями організації педагогічної практики майбутніх викладачів психології в умовах магістратури стали *принципи*, які забезпечують не лише методичну логіку професійної підготовки, а й концептуальну цілісність формування педагогічної компетентності як інтегрального особистісно-професійного утворення. Визначені принципи відображають сучасні тенденції розвитку вищої освіти, орієнтацію на компетентнісну модель професійної підготовки, гуманістичну парадигму освіти, цифрову трансформацію освітнього простору та необхідність розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Першочергового значення набуває *принцип інтеграції теоретичної та практичної підготовки*, який передбачає органічний взаємозв'язок і взаємопроникнення теоретичних знань та практичного педагогічного досвіду. Реалізація цього принципу забезпечувала попереднє теоретичне осмислення магістрантами змісту майбутньої професійної діяльності, аналіз і критичне оцінювання сучасного педагогічного досвіду, а також активне включення студентів у різні форми педагогічної взаємодії під час практики. Такий підхід дозволяє подолати традиційний розрив між академічною підготовкою та реальними умовами професійної діяльності викладача вищої школи. У цьому контексті педагогічна практика виступає не лише як форма закріплення знань, а як простір професійного самопроєктування, у межах якого майбутній викладач психології набуває досвіду інтеграції теоретичних положень у реальні педагогічні ситуації.

Не менш важливим є *принцип поступового ускладнення завдань* педагогічної практики, який передбачає врахування індивідуальних можливостей магістрантів, рівня сформованості їхньої педагогічної компетентності та професійної готовності до виконання складніших видів діяльності. Зміст цього принципу полягає у створенні умов для поетапного професійного входження студентів у педагогічну діяльність - від педагогічного спостереження та аналізу діяльності викладача до самостійного проєктування і проведення навчальних занять. Реалізація принципу поступовості дозволяє мінімізувати професійну тривожність, підвищити рівень професійної впевненості майбутніх викладачів психології та забезпечити розвиток педагогічної суб'єктності через успішний професійний досвід.

У сучасних умовах трансформації освітнього простору особливого значення набуває *принцип інноваційності педагогічної діяльності*, який передбачає готовність магістрантів до сприйняття, критичного осмислення та впровадження інноваційних освітніх технологій, цифрових інструментів і сучасних методів організації освітнього процесу. Реалізація цього принципу орієнтувала студентів на розвиток педагогічної гнучкості, здатності адаптуватися до змін, проєктувати сучасне освітнє середовище та використовувати

інноваційний педагогічний інструментарій відповідно до потреб студентської аудиторії. У межах педагогічної практики майбутні викладачі психології отримували досвід застосування інтерактивних методів навчання, цифрових платформ, технологій змішаного та дистанційного навчання, що є особливо актуальним в умовах цифровізації освіти та кризових трансформацій освітнього простору України.

Концептуально важливим для організації педагогічної практики є також *принцип академічної свободи*, який забезпечує право магістрантів на побудову індивідуальної освітньої траєкторії, вибір напрямів наукового дослідження, способів професійної самореалізації та власного стилю педагогічної діяльності. Реалізація цього принципу створює умови для розвитку професійної автономії, відповідальності за результати власної діяльності та формування внутрішньої мотивації до професійного розвитку. Саме академічна свобода забезпечує перехід від репродуктивної моделі професійної підготовки до суб'єктно-орієнтованої, у якій магістрант виступає активним учасником власного професійного становлення.

Важливою методологічною основою організації педагогічної практики є *принцип академічної доброчесності*, який передбачає дотримання учасниками освітнього процесу етичних норм професійної та наукової діяльності. У сучасному академічному середовищі академічна доброчесність виступає не лише нормативною вимогою, а й важливим показником професійної культури майбутнього викладача психології. Реалізація цього принципу передбачала формування у магістрантів відповідального ставлення до результатів власної навчальної та науково-дослідної діяльності, розвитку навичок коректного використання джерел, дотримання етичних принципів професійної взаємодії та усвідомлення особистої відповідальності за якість професійної діяльності.

Важливою психолого-педагогічною умовою реалізації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології була розроблена та апробована нами *вибіркова дисципліна «Педагогічна компетентність викладача психології»* (див. Додаток Б).

На відміну від традиційних навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, курс був спроектований як цілісне експериментальне освітнє середовище, спрямоване на розвиток усіх структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології: ціннісно-мотиваційного, особистісно-професійного, професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного, інформаційно-технологічного та творчого.

Зміст, форми організації навчання та педагогічні технології курсу будувалися відповідно до логіки адаптивно-трекової підготовки магістрантів і забезпечували диференційоване включення здобувачів освіти у професійно-педагогічну діяльність з урахуванням їхнього попереднього освітнього,

професійного та педагогічного досвіду. Особлива увага приділялася створенню умов для переходу магістрантів від позиції споживачів готового освітнього змісту до позиції активних суб'єктів педагогічного проектування, здатних до самостійного прийняття професійних рішень, педагогічної творчості та розроблення власних освітніх продуктів.

Особливістю курсу виступало поєднання діяльнісного, рефлексивного та проєктувального підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів психології, професійна рефлексія розглядалася як наскрізний механізм розвитку професійної суб'єктності, педагогічної компетентності та професійного саморозвитку магістрантів. З цією метою у зміст курсу були інтегровані завдання педагогічного самопроєктування, рефлексивного аналізу власної діяльності, акмеологічного самомоніторингу професійного становлення та створення авторських освітніх рішень.

Таким чином, вибіркова вибірковий курс «Педагогічна компетентність викладача психології» виконував не лише навчальну функцію, а й виступав експериментальним майданчиком апробації адаптивно-трекової моделі, забезпечуючи інтеграцію професійного досвіду, професійної суб'єктності, педагогічної рефлексії та педагогічного проєктування в єдиному освітньому просторі професійного становлення майбутнього викладача психології.

Практична реалізація зазначених положень здійснювалася через систему *мікрОВикладання*, педагогічного проєктування, створення інтерактивних мініпроєктів та інших форм професійно орієнтованого моделювання педагогічної діяльності, опис яких подано нижче. Тож, особливого значення у структурі педагогічної практики майбутніх викладачів психології набуває мікрОВикладання як форма професійно орієнтованого моделювання педагогічної діяльності. Його застосування створює умови для розвитку професійної мотивації, формування навичок педагогічної комунікації, опанування методів організації навчального процесу, розвитку педагогічної саморефлексії та формування первинного досвіду професійної взаємодії зі студентською аудиторією. У процесі мікрОВикладання магістрант не лише апробує власні педагогічні можливості, а й навчається аналізувати ефективність власних професійних дій, прогнозувати педагогічні ситуації та здійснювати корекцію власної поведінки, що є важливою умовою розвитку педагогічної компетентності.

Упродовж першого року навчання майбутні викладачі психології, які відвідували вибіркОВу навчальну дисципліну *«Педагогічна компетентність викладача психології»*, отримували можливість не лише засвоювати теоретичні засади педагогічної діяльності, а й апробувати окремі елементи сучасних педагогічних технологій у форматі практикоорієнтованого професійного моделювання. Особливістю організації спецкурсу стало поєднання рефлексивно-аналітичного та діяльнісного підходів до професійної підготовки майбутніх

викладачів психології. Майбутні викладачі психології залучалися до створення власних інтерактивних мініпроектів, орієнтованих на проведення фрагментів практичних занять зі студентами, що дозволяло моделювати реальні ситуації педагогічної взаємодії ще на етапі професійного навчання.

Кожний магістрант отримував індивідуальну тему практичного заняття та розробляв власний інтерактивний проєкт тривалістю до 15 хвилин, який мав включати сучасні методи активізації пізнавальної діяльності студентів, елементи інтерактивного навчання, педагогічної комунікації, групової взаємодії та рефлексивного аналізу. Важливо, що оцінюванню підлягала не лише формальна якість підготовленого фрагмента заняття, а й здатність магістранта до педагогічного самопроєктування, професійної імпровізації, рефлексивного аналізу власних дій та прогнозування реакцій студентської аудиторії. Такий підхід створював умови для формування первинного досвіду професійної педагогічної діяльності та розвитку педагогічної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

Усі заходи практичної спрямованості були орієнтовані не лише на формування професійних знань, умінь і навичок, а й на розвиток особистісно-професійних характеристик, які забезпечують ефективну професійну діяльність майбутнього викладача психології. Особливого значення набував розвиток так званих «м'яких навичок» (soft skills), що у сучасному освітньому та професійному середовищі дедалі частіше розглядаються як важливий ресурс професійної адаптивності, професійної суб'єктності та готовності до безперервного професійного розвитку.

Йдеться насамперед про розвиток професійно значущих особистісних якостей і надпрофесійних умінь, які забезпечують становлення структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Зокрема, розвиток професійної мотивації та усвідомлення цінності педагогічної діяльності сприяв формуванню ціннісно-мотиваційного компонента; розвиток емоційного інтелекту, професійної саморегуляції, педагогічної гнучкості та здатності до самопрезентації - особистісно-професійного компонента; удосконалення навичок професійної комунікації та взаємодії зі студентською аудиторією - професійно-фахового компонента; розвиток критичного мислення, аналітичних умінь та здатності до аргументованого обґрунтування професійних рішень - науково-дослідницького компонента; набуття досвіду планування, організації та оцінювання освітньої діяльності - методичного компонента; використання цифрових засобів професійної комунікації та представлення результатів діяльності - інформаційно-технологічного компонента; здатність до пошуку нестандартних рішень, педагогічної імпровізації та створення власних освітніх продуктів - творчого компонента педагогічної компетентності.

У контексті адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології зазначені якості розглядалися не як додатковий результат професійної підготовки, а як важлива умова формування професійної суб'єктності, здатності до ефективної професійної діяльності в умовах невизначеності, цифровізації та постійного оновлення професійних вимог. Організація пошукової, проєктної та самоосвітньої діяльності магістрантів забезпечувала практикоорієнтований характер підготовки, сприяла розвитку здатності до самостійного професійного вибору, створення власних освітніх рішень та формуванню установки на безперервне професійне самовдосконалення.

Її основним призначенням виступало створення умов для переходу майбутнього викладача психології від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта професійної діяльності через включення у реальні процеси педагогічного проєктування, наукового пошуку, професійної взаємодії, рефлексивного осмислення власного досвіду та прийняття самостійних професійних рішень. Саме в умовах виробничої науково-дослідної практики відбувалася інтеграція всіх структурних компонентів педагогічної компетентності, а професійний досвід магістранта трансформувався у ресурс подальшого професійного розвитку, професійної суб'єктності та готовності до професійної діяльності.

З метою забезпечення спрямованості педагогічної практики на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології нами було розроблено систему завдань, структурованих відповідно до логіки професійного становлення магістранта та етапів поступового входження у професійно-педагогічну діяльність.

Перший етап мав адаптаційно-аналітичний характер і був спрямований на первинне входження магістранта у професійно-педагогічне середовище закладу вищої освіти. На цьому етапі студенти ознайомлювалися зі специфікою функціонування кафедри, організацією освітнього процесу, нормативно-правовими засадами діяльності викладача, особливостями професійної взаємодії зі здобувачами освіти та академічною спільнотою. Важливого значення на цьому етапі набував аналіз професійних функцій викладача психології, вимог до його професійної діяльності, особливостей реалізації педагогічної, науково-дослідницької, методичної та організаційної функцій.

Адаптаційно-аналітичний етап створював підґрунтя для формування ціннісно-мотиваційного та особистісно-професійного компонентів педагогічної компетентності, сприяв професійній самоідентифікації магістрантів, усвідомленню соціальної значущості викладацької діяльності та формуванню готовності до подальшого професійного розвитку. Водночас уже на цьому етапі започатковувалося формування рефлексивної позиції майбутнього викладача

психології через осмислення власних професійних очікувань, можливостей і перспектив професійного становлення.

Другий етап мав науково-дослідницький характер і був спрямований на розвиток дослідницької культури майбутнього викладача психології як важливої складової його професійної компетентності. На цьому етапі майбутні викладачі психології здійснювали емпіричне дослідження відповідно до тематики кваліфікаційної роботи, опановували процедури збору, обробки та інтерпретації емпіричних даних, набували досвіду академічного письма, підготовки наукових повідомлень, презентації результатів дослідження та участі в науковій комунікації. Особлива увага приділялася розвитку здатності до критичного аналізу наукової інформації, обґрунтування власної дослідницької позиції та використання результатів наукових досліджень для вирішення актуальних психолого-педагогічних проблем.

У контексті адаптивно-трекової моделі цей етап виконував не лише функцію підготовки магістранта до виконання кваліфікаційного дослідження, а й забезпечував розвиток науково-дослідницького компонента педагогічної компетентності, формування навичок доказового мислення, наукової рефлексії та готовності до інтеграції наукового знання у майбутню педагогічну діяльність. Саме на цьому етапі відбувалося усвідомлення майбутнім викладачем психології себе не лише як споживача наукового знання, а як активного суб'єкта наукового пошуку та продуцента нових професійно значущих ідей.

Третій етап мав практично-педагогічний характер і передбачав безпосереднє включення магістрантів у реальну викладацьку діяльність. Студенти здійснювали педагогічне спостереження за діяльністю досвідчених викладачів, аналізували освітній процес, розробляли навчально-методичні матеріали, проєктували та проводили власні практичні заняття, апробували сучасні педагогічні технології та цифрові інструменти навчання. Важливе місце посідали завдання, пов'язані з педагогічним проєктуванням, моделюванням професійних ситуацій, організацією взаємодії зі студентською аудиторією та створенням власних освітніх рішень.

Особливістю цього етапу стало поступове розширення професійної автономії магістрантів та їх перехід від виконання окремих педагогічних дій до самостійного здійснення цілісної педагогічної діяльності. Саме в умовах практично-педагогічного етапу відбувалася інтеграція професійно-фахового, методичного, інформаційно-технологічного та творчого компонентів педагогічної компетентності. Професійна рефлексія та акмеологічний самомоніторинг супроводжували виконання всіх видів діяльності, забезпечуючи усвідомлення динаміки власного професійного становлення, аналіз труднощів і досягнень, корекцію індивідуальної траєкторії розвитку та формування готовності до безперервного професійного самовдосконалення.

Таким чином, реалізація етапів педагогічної практики забезпечувала послідовний перехід магістранта від професійного ознайомлення та аналізу до наукового осмислення і подальшого самостійного здійснення педагогічної діяльності. У логіці адаптивно-трекової моделі педагогічна практика виступала не лише засобом набуття професійного досвіду, а інтегративним середовищем розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, рефлексивної позиції та готовності майбутнього викладача психології до професійної діяльності.

Особливого значення в організації педагогічної практики набуває *роль керівника практики*, який у межах адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології виконує не лише функцію контролю чи організаційного супроводу, а насамперед виступає носієм професійної культури, професійного досвіду та педагогічної компетентності. У цьому контексті керівник практики розглядається як педагогічний наставник, фасилітатор професійного становлення та суб'єкт професійного відтворення педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Керівник практики забезпечує професійне консультування магістрантів, підтримує процес педагогічного проектування, сприяє осмисленню професійних ситуацій, здійснює рефлексивний супровід професійної діяльності та створює умови для поступового розширення професійної автономії майбутнього викладача психології. Водночас його функція не обмежується передаванням знань або методичних рекомендацій. Значно важливішим є включення магістранта у професійне середовище педагогічної взаємодії, у якому відбувається засвоєння професійних способів мислення, професійних цінностей, моделей педагогічної поведінки та рефлексивних механізмів професійної діяльності.

Саме тому у межах нашого дослідження педагогічна компетентність розглядається не лише як результат професійної підготовки, а і як ресурс її розвитку. Педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується через взаємодію з педагогічною компетентністю досвідченого викладача-наставника, який виступає носієм професійних норм, цінностей, способів діяльності та рефлексивної культури. У цьому полягає реалізація одного з концептуальних положень адаптивно-трекової моделі - принципу професійного відтворення педагогічної компетентності, відповідно до якого компетентність розвивається не лише через засвоєння змісту навчання, а й через включення майбутнього фахівця у систему професійних взаємодій, професійного наставництва, рефлексії та спільної педагогічної діяльності.

Таким чином, керівник практики виступає не лише організатором практичної підготовки, а одним із провідників професійного становлення майбутнього викладача психології, забезпечуючи розвиток його професійної

суб'єктності, рефлексивної позиції, педагогічної автономії та готовності до адаптивної професійної діяльності.

З метою розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології під час проходження виробничої (науково-дослідної) практики нами було реалізовано підхід, що передбачав цілеспрямовану інтеграцію науково-дослідницької та педагогічної складових професійної підготовки. З цією метою *тематика кваліфікаційних робіт магістрантів* переважно орієнтувалася на дослідження психолого-педагогічних проблем вищої освіти, професійного становлення особистості, розвитку освітнього середовища, професійної підготовки майбутніх фахівців та інших актуальних аспектів діяльності викладача психології.

Такий підхід забезпечував формування цілісного бачення професійної діяльності викладача психології як інтеграції педагогічної, науково-дослідницької, методичної, комунікативної та проєктувальної функцій. На відміну від традиційного підходу, за якого магістерське дослідження часто розглядається переважно як форма підсумкової атестації, у межах нашого дослідження воно виступало однією із умов розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Розвиток науково-дослідницького компонента педагогічної компетентності здійснювався через системне залучення магістрантів до всіх етапів наукового пошуку: аналізу теоретичних джерел, формулювання проблеми дослідження, визначення його методологічних засад, проведення емпіричних досліджень, використання психодіагностичного інструментарію, статистичної та математичної обробки результатів, їх інтерпретації та представлення науковій спільноті. Така діяльність сприяла формуванню дослідницької культури, розвитку аналітичного мислення, навичок доказового обґрунтування професійних рішень, наукової рефлексії та здатності до критичного осмислення педагогічних явищ і процесів.

Особливого значення набувала реалізація одного з ключових положень адаптивно-трекової моделі, відповідно до якого майбутній *викладач психології має виступати не лише споживачем наукових знань, а й активним суб'єктом їх створення, інтерпретації та впровадження у професійну діяльність*. Саме тому педагогічна практика розглядалася як умова переходу від відтворення готового знання до продукування власних професійно значущих ідей, рішень та освітніх продуктів.

Важливу роль у цьому процесі відіграв розвиток інформаційно-технологічного та творчого компонентів педагогічної компетентності. Одним із практичних завдань для магістрантів було *створення творчого проєкту* за результатами проведеного емпіричного дослідження. Принциповою особливістю таких проєктів була їх орієнтація не лише на представлення результатів

дослідження, а на їх трансформацію у практично значущий освітній продукт, придатний до використання в реальних умовах освітнього середовища.

У межах адаптивно-трекової моделі *проектна діяльність розглядалася як спосіб переходу від засвоєння знань до їх творчого професійного застосування*. Майбутні викладачі психології були зорієнтовані на створення освітніх, інформаційних, методичних, консультативних та профілактичних продуктів, спрямованих на вирішення актуальних проблем освітньої практики. Такий підхід забезпечував розвиток педагогічного проектування, професійної відповідальності, здатності до міждисциплінарної взаємодії та готовності до впровадження результатів професійної діяльності у практику закладів освіти.

Майбутні викладачі психології здійснювали дослідження та реалізовували проекти на різних факультетах закладів вищої освіти, а також в інших освітніх установах, що створювало умови для формування міждисциплінарного бачення педагогічної діяльності та усвідомлення багатовимірності професійних завдань сучасного викладача психології. Це сприяло розвитку професійної гнучкості, адаптивності та готовності до професійної діяльності.

Для реалізації *практикоорієнтованого підходу* використовувалися різні типи проектів, кожен із яких забезпечував розвиток окремих структурних компонентів педагогічної компетентності. Інформаційні проекти були спрямовані на розвиток дослідницьких, аналітичних та інформаційно-технологічних умінь через збір, систематизацію, критичний аналіз і популяризацію сучасних психолого-педагогічних знань. Прикладні (практикоорієнтовані) проекти орієнтувалися на створення конкретного освітнього продукту та забезпечували розвиток методичного, професійно-фахового, творчого та інформаційно-технологічного компонентів педагогічної компетентності. Їх реалізація вимагала від магістрантів самостійного проектування діяльності, прогнозування результатів, організації взаємодії з учасниками освітнього процесу та впровадження отриманих результатів у практику.

Таким чином, педагогічна практика виступала не лише засобом набуття дослідницького досвіду, а інтегративною умовою розвитку науково-дослідницького, методичного, інформаційно-технологічного та творчого компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, забезпечуючи його поступовий перехід від споживача знань до суб'єкта професійного пізнання, педагогічного проектування та створення власних освітніх продуктів.

Метод проектів у сучасній педагогічній освіті відображає логіку особистісно орієнтованого, компетентнісного та діяльнісного підходів, оскільки забезпечує активне включення магістрантів у процес професійного самоконструювання, прийняття рішень, пошуку практичних способів реалізації

педагогічних завдань та розвитку здатності діяти в умовах невизначеності й постійних соціально-освітніх трансформацій. У межах підготовки майбутніх викладачів психології проєктна діяльність виступає умовою розвитку професійної суб'єктності, педагогічної автономії та здатності інтегрувати міждисциплінарні знання у практику викладання.

Як зазначає С. О. Сисоєва, метод проєктів відображає особистісно орієнтований підхід в освіті та сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства. При реалізації методу проєктів необхідно використовувати власну зацікавленість магістрантів у знаннях і демонструвати можливості практичного застосування отриманих знань у реальному житті [527]. У контексті нашого дослідження це положення набуває особливого значення, оскільки педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується насамперед через досвід активного професійного проєктування, осмислення власної діяльності та апробацію індивідуальних педагогічних рішень.

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває розвиток *інформаційно-технологічного компонента* педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. У межах нашого дослідження педагогічна практика розглядалася як одна із умов інтеграції традиційних та цифрових форматів професійно-педагогічної діяльності, що забезпечує формування готовності магістрантів до проєктування цифрового освітнього середовища, використання сучасних цифрових освітніх платформ і сервісів, організації змішаного та дистанційного навчання, здійснення цифрової педагогічної комунікації, моніторингу й оцінювання результатів навчання засобами цифрових технологій.

Водночас розвиток інформаційно-технологічного компонента не обмежувався оволодінням окремими цифровими інструментами. Важливого значення набувало формування цифрової суб'єктності майбутнього викладача психології, його здатності критично оцінювати цифрові ресурси, усвідомлено інтегрувати їх у професійну діяльність, здійснювати цифрову рефлексію та адаптувати власну педагогічну практику до умов постійних технологічних змін. Такий підхід відповідає логіці адаптивно-трекової моделі, відповідно до якої цифровізація виступає не зовнішньою умовою професійної діяльності, а одним із чинників розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Виконання проєктів в електронному форматі вимагало від магістрантів сформованості цифрових умінь, які в умовах сучасного освітнього середовища стають необхідною складовою професійної компетентності викладача вищої школи. Цифровізація освіти, стрімкий розвиток інформаційних технологій, трансформація комунікативних моделей та поява нових форматів взаємодії зі

студентською аудиторією суттєво змінюють професійну діяльність викладача психології, висуваючи до нього нові вимоги щодо інформаційної культури, медіаграмотності та цифрової мобільності.

Р. Гуревич [144] наголошує, що сучасна структура ринку праці передбачає для випускників магістратури необхідність:

- знати характеристики сучасних засобів, способів і методів формування, оброблення, зберігання і передавання інформації, а також особливості їх застосування в освіті;

- вміти застосовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійних завдань відповідно до вимог сучасного ринку праці;

- володіти методами розроблення та впровадження засобів ІКТ у різні сфери людської життєдіяльності. Саме це, на думку науковця, обумовлює особливий вибір форм і методів педагогічної освіти магістрантів.

У сучасних умовах розвитку суспільства та освіти відбувається суттєва трансформація самої природи педагогічної діяльності. Інформаційні технології, цифрові освітні платформи, дистанційне та змішане навчання сьогодні охоплюють практично всі рівні освітньої системи - від закладів загальної середньої освіти до університетів і системи післядипломної підготовки. Водночас висока динаміка технологічних змін, кризові соціальні процеси, глобальна інформаційна перенасиченість та воєнні трансформації українського суспільства актуалізують необхідність підготовки викладача, здатного швидко аналізувати освітню ситуацію, критично оцінювати інформаційні потоки, адаптувати педагогічну діяльність до нових умов та здійснювати професійну самоосвіту впродовж життя.

У цьому контексті однією з ключових складових педагогічної компетентності майбутнього викладача психології стає *медіакомпетентність*. Її значення визначається, по-перше, здатністю забезпечувати ефективну орієнтацію у потужному потоці інформації, здійснювати критичний аналіз медіаконтенту та протидіяти інформаційним маніпуляціям; по-друге - готовністю використовувати медіаосвітні технології як інструмент професійної діяльності та розвитку критичного мислення студентів. Таким чином, медіакомпетентність поступово переходить із категорії додаткових навичок у статус необхідної професійної характеристики сучасного викладача вищої школи.

Особливого значення набувала реалізація одного з ключових положень адаптивно-трекової моделі, відповідно до якого майбутній викладач психології має виступати не *лише споживачем наукових знань, а й активним суб'єктом їх створення, інтерпретації, практичного впровадження та трансформації* у професійно значущі освітні продукти. У цьому контексті педагогічна практика розглядалася не лише як засіб формування дослідницьких умінь, а як простір

розвитку здатності до педагогічного проєктування, інноваційної діяльності та продукування власних авторських рішень.

З цією метою майбутні викладачі психології залучалися до розроблення власних програм, навчально-методичних матеріалів, освітніх проєктів, психолого-педагогічних розробок, тренінгових програм, інформаційно-просвітницьких продуктів та інших форм професійної творчості, орієнтованих на вирішення актуальних завдань освітньої практики. Принциповим положенням виступала орієнтація не лише на виконання дослідження, а на створення продукту, який може бути використаний, апробований, поширений або впроваджений у професійне середовище.

Формуванню такої установки сприяв також власний досвід автора дослідження у сфері створення та правового захисту об'єктів інтелектуальної власності. У межах професійної підготовки майбутні викладачі психології ознайомлювалися з можливостями академічної реалізації результатів власної діяльності, зокрема через підготовку авторських освітніх продуктів, науково-методичних розробок, програм курсів, тренінгів та інших результатів інтелектуальної праці, які можуть виступати об'єктами авторського права. Такий підхід сприяв формуванню у майбутніх викладачів психології розуміння того, що професійна компетентність сучасного викладача проявляється не лише у здатності передавати знання, а й у здатності створювати нові освітні практики, методичні рішення, наукові продукти та інновації.

У контексті сучасних освітніх трансформацій саме здатність до створення, наукового обґрунтування, практичного впровадження та правового захисту результатів власної інтелектуальної діяльності поступово стає однією з важливих характеристик професійної зрілості викладача психології та показником його готовності до безперервного професійного розвитку.

Аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої освіти, а також прогресивних практик цифрової трансформації освітніх систем країн Європи, Північної Америки та Азії дозволив зробити висновок, що в умовах цифровізації суттєво змінюється не лише технологічне забезпечення освітнього процесу, а й сама професійна роль викладача. Сучасний викладач психології дедалі меншою мірою виступає виключно транслятором знань і все більшою мірою виконує функції фасилітатора освітнього процесу, модератора професійної взаємодії, консультанта, наставника та організатора цифрового освітнього середовища.

У зв'язку з цим розвиток інформаційно-технологічного компонента педагогічної компетентності передбачає не лише оволодіння цифровими інструментами навчання, а й формування здатності ефективно функціонувати в умовах цифрових освітніх екосистем, використовувати можливості змішаного та дистанційного навчання, критично оцінювати інформаційні ресурси, здійснювати

цифрову педагогічну комунікацію та адаптувати власну професійну діяльність до постійних технологічних змін.

Особливого значення набуває розвиток цифрової гнучкості, інформаційної мобільності, цифрової суб'єктності та цифрової рефлексії, що дозволяють майбутньому викладачеві психології не лише ефективно використовувати сучасні технології, а й усвідомлено інтегрувати їх у професійну діяльність відповідно до освітніх цілей, потреб студентів та специфіки освітнього середовища.

Таким чином, цифрова трансформація освіти змінює не лише інструментарій професійної діяльності викладача психології, а й саму логіку його професійної діяльності. У сучасному освітньому середовищі викладач дедалі меншою мірою виступає транслятором готових знань і все більшою мірою стає фасилітатором освітнього процесу, організатором професійної взаємодії, наставником, модератором освітнього середовища та розробником нових освітніх рішень. За таких умов розвиток інформаційно-технологічного компонента педагогічної компетентності забезпечує не лише цифрову грамотність, а й формування цифрової адаптивності, цифрової суб'єктності та готовності до інноваційної професійної діяльності.

У межах *інформальної освіти* нами було розроблено *програму самоосвітньої підготовки* магістрантів, спрямовану на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відповідно до сучасних професійних викликів, тенденцій цифрової трансформації освіти та потреб безперервного професійного розвитку. На відміну від традиційного розуміння самоосвіти як додаткової індивідуальної активності, у межах нашого дослідження вона розглядалася як умова розвитку професійної суб'єктності, інформаційно-технологічного компонента педагогічної компетентності та готовності до професійної діяльності в умовах постійних змін.

Особливістю запропонованої програми стало її спрямування не лише на формування окремих цифрових умінь, а на розвиток здатності до самостійного професійного навчання, критичного відбору освітніх ресурсів, цифрової адаптивності, професійного самоменеджменту та усвідомленого проектування власної траєкторії професійного розвитку. Майбутні викладачі психології самостійно обирали освітні ресурси, проходили навчання, здійснювали рефлексивний аналіз отриманого досвіду та визначали можливості інтеграції набутих знань у майбутню педагогічну діяльність.

Принциповим положенням адаптивно-трекової моделі виступало розуміння інформальної освіти як такої, яка сприяє готовності майбутнього викладача психології до безперервного професійного розвитку. Такий підхід дозволяє подолати традиційну модель професійної підготовки, орієнтовану переважно на засвоєння фіксованого змісту освіти, та перейти до моделі

професійного становлення, заснованої на здатності людини самостійно навчатися, адаптуватися до нових умов і створювати нові професійні рішення.

У цьому контексті особливого значення набуває здатність майбутнього викладача психології до самоосвітньої активності, оскільки в умовах ХХІ століття професійна успішність дедалі більше визначається не лише обсягом наявних знань, а здатністю до їх постійного оновлення, переосмислення та практичного застосування. Саме тому одним із результатів реалізації програми інформальної освіти виступав розвиток готовності магістрантів до навчання впродовж життя, професійної мобільності, цифрової суб'єктності та безперервного професійного саморозвитку.

До програми самоосвіти було включено такі курси:

1. «Медіаграмотність» - курс Міністерства цифрової трансформації України, створений спільно з Дитячим фондом ООН (ЮНІСЕФ) в Україні за підтримки USAID.

2. «Електронний підпис» - проєкт Міністерства цифрової трансформації України за підтримки Програми ООН із відновлення та розбудови миру.

3. «Сучасне резюме та пошук роботи онлайн» - освітній курс, присвячений питанням професійного розвитку, цифрового працевлаштування та побудови професійної траєкторії; спільний проєкт Міністерства цифрової трансформації України, Harpu Monday та Фонду Східна Європа.

4. «Почати бізнес. Креативна індустрія» - курс, розроблений у межах Програми ООН із відновлення та розбудови миру за фінансової підтримки Європейського Союзу та урядів Польщі й Японії.

5. «Медіаграмотність та критичне мислення: від теорії до практики» - курс, спрямований на формування теоретичних і практичних основ медіаосвітньої діяльності педагогів різних спеціалізацій, розвиток навичок критичного аналізу інформації та формування власної й студентської медіаграмотності.

Запропонована *програма самоосвітньої підготовки* сприяла розширенню професійного світогляду магістрантів, формуванню навичок самоосвіти, розвитку цифрової культури та готовності до безперервного професійного вдосконалення. Водночас інтеграція елементів інформальної освіти у систему магістерської підготовки дозволила посилити практикоорієнтований характер професійної підготовки майбутніх викладачів психології та забезпечити її відповідність сучасним викликам освітнього середовища.

Однією з форм розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології під час педагогічної практики виступало *відвідування, аналіз та самостійне проведення навчальних занять із дисциплін психологічного спрямування*. У контексті концепції така діяльність розглядалася не лише як

спосіб набуття первинного педагогічного досвіду, а як спеціально організований діяльність з професійного становлення, у межах якого відбувався поступовий перехід магістранта від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта педагогічної діяльності.

Особливість підготовки майбутнього викладача психології полягає в тому, що його професійна діяльність поєднує педагогічний, психологічний, комунікативний, психоемоційний та рефлексивний виміри. Саме тому безпосереднє включення магістрантів у процес організації та проведення навчальних занять створювало умови для комплексного розвитку всіх структурних компонентів педагогічної компетентності. У процесі педагогічної взаємодії зі студентською аудиторією розвивалися ціннісно-мотиваційний компонент через усвідомлення соціальної значущості професії викладача психології, особистісно-професійний компонент через формування професійної ідентичності та педагогічної відповідальності, професійно-фаховий і методичний компоненти через проєктування та реалізацію навчального процесу, інформаційно-технологічний компонент через використання цифрових освітніх ресурсів, науково-дослідницький компонент через аналіз педагогічних явищ і результатів освітньої діяльності, а також творчий компонент через пошук індивідуальних способів організації педагогічної взаємодії.

Педагогічна складова практики передбачала відвідування лекційних, практичних і консультаційних занять, які проводили досвідчені науково-педагогічні працівники, участь у навчально-методичній роботі кафедри, спостереження за особливостями педагогічної взаємодії та подальший професійно-рефлексивний аналіз побаченого досвіду. Важливим результатом такої діяльності ставало не механічне копіювання окремих педагогічних прийомів, а формування здатності до усвідомленого аналізу професійних дій викладача, критичного осмислення педагогічних рішень і поступового формування власної професійної позиції.

Особливого значення набувала активна аудиторна практика, яка передбачала самостійне проведення магістрантами навчальних занять, розроблення навчально-методичних матеріалів, використання інтерактивних та цифрових технологій навчання, а також виконання окремих функцій викладача вищої школи. Саме на цьому етапі педагогічна компетентність переставала існувати лише на рівні теоретичних уявлень і набувала ознак реальної професійної діяльності. Майбутні викладачі психології отримували можливість апробувати власні педагогічні рішення, аналізувати результати взаємодії зі студентами, коригувати професійну поведінку та поступово формувати індивідуальний стиль викладацької діяльності.

Підготовка до проведення занять супроводжувалася систематичними консультаціями з керівниками практики, професійним обговоренням

педагогічних ситуацій, аналізом труднощів педагогічної взаємодії та рефлексивним осмисленням власного професійного досвіду. Відповідно до логіки адаптивно-трекової моделі характер і зміст педагогічних завдань варіювалися залежно від попереднього освітнього та професійного досвіду магістрантів, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Це створювало умови для персоналізації професійної підготовки та реалізації принципу суб'єктності у професійному становленні майбутнього викладача психології.

Важливою умовою професійного розвитку виступав рефлексивний супровід педагогічної практики, який реалізовувався через професійне обговорення проведених занять, самоаналіз педагогічних дій, оцінювання власних досягнень і труднощів, ведення професійного портфоліо та елементи акмеологічного самомоніторингу. Це дозволяло магістрантам усвідомлювати динаміку власного професійного становлення, здійснювати корекцію індивідуальної траєкторії розвитку та поступово переходити від ситуативного виконання педагогічних функцій до рефлексивного професійного функціонування.

Таким чином, відвідування та проведення навчальних занять у межах педагогічної практики виступало не лише формою набуття професійного досвіду, а умовою розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, рефлексивної позиції та готовності майбутнього викладача психології до професійної діяльності.

Важливим складником педагогічної практики в умовах адаптивно-трекової магістерської підготовки виступала *волонтерська діяльність*, яка розглядалася нами не як додаткова форма соціальної активності студентів, а як спеціально організований простір розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. У контексті концепції волонтерська діяльність виконувала функцію проміжної ланки між академічним освітнім середовищем і реальними соціально-психологічними запитами суспільства, створюючи умови для практичного застосування професійних знань, розвитку професійної суб'єктності та формування ціннісно-сміслових основ майбутньої педагогічної діяльності [40; 203; 330].

На відміну від традиційних форм практичної підготовки, волонтерська діяльність передбачала включення магістрантів у реальні процеси соціальної взаємодії, психоедукації, підтримувальної комунікації, участі у просвітницьких, соціальних, інклюзивних та психолого-педагогічних ініціативах [22; 253; 543]. Саме в таких умовах майбутній викладач психології отримував можливість співвідносити теоретичні уявлення про професію з реальними потребами людей, що сприяло переосмисленню професійних цінностей, усвідомленню соціальної

місії професії та формуванню відповідального ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Волонтерська діяльність створювала сприятливі умови для розвитку ціннісно-мотиваційного компонента педагогічної компетентності через формування гуманістичної спрямованості, соціальної відповідальності, готовності до допомоги та усвідомлення суспільної значущості професії викладача психології. Одночасно розвивався особистісно-професійний компонент, оскільки безпосередня взаємодія з різними категоріями людей сприяла формуванню професійної ідентичності, розвитку емпатії, емоційної стійкості, професійної зрілості та готовності до прийняття відповідальних рішень у складних соціальних ситуаціях.

Не менш важливим був розвиток професійно-фахового та методичного компонентів педагогічної компетентності. Участь у психоедукаційних, просвітницьких та соціально орієнтованих заходах вимагала від магістрантів адаптації психологічних знань до потреб різних аудиторій, добору адекватних форм взаємодії, проєктування освітніх активностей та здійснення підтримувальної педагогічної комунікації. Це сприяло формуванню здатності застосовувати професійні знання в реальних умовах та розширювало досвід педагогічної взаємодії за межами аудиторного середовища.

Особливе значення волонтерська діяльність мала для розвитку професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології. На відміну від навчальних ситуацій, у яких діяльність значною мірою регламентується вимогами освітньої програми, волонтерська практика передбачала високий рівень особистої ініціативи, відповідальності та самостійності. Саме тому вона створювала умови для переходу магістранта від позиції виконавця навчальних завдань до позиції активного суб'єкта професійної діяльності, здатного самостійно приймати рішення, нести відповідальність за їх наслідки та усвідомлювати власну роль у розв'язанні соціально значущих проблем.

Важливою умовою професійного розвитку виступав рефлексивний супровід волонтерської діяльності [291; 426]. Аналіз власного досвіду, осмислення складних випадків взаємодії, оцінювання результатів діяльності та співвіднесення отриманого досвіду з професійними цінностями сприяли розвитку професійної рефлексії та поглибленню розуміння змісту майбутньої професійної діяльності. У межах акмеологічного самомоніторингу майбутні викладачі психології отримували можливість відстежувати динаміку власного професійного становлення, виявляти зони професійного зростання та коригувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Особливого значення волонтерська діяльність набуває в умовах сучасних суспільних трансформацій, зумовлених цифровізацією освіти, наслідками пандемії, воєнними викликами та зростанням потреби суспільства у

психологічній підтримці. У таких умовах майбутній викладач психології має бути підготовленим не лише до реалізації освітніх функцій, а й до здійснення психоедукації, фасилітації групових процесів, підтримувальної комунікації та розвитку психологічної культури різних категорій населення. Тому залучення майбутніх викладачів психології до волонтерських, соціально-просвітницьких та психолого-педагогічних ініціатив розглядається нами як важлива умова розвитку їх педагогічної компетентності.

Таким чином, волонтерська діяльність у структурі педагогічної практики виступає не лише формою соціальної активності магістрантів, а важливою умовою розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, рефлексивної позиції та готовності майбутнього викладача психології до соціально відповідальної професійної діяльності.

Завершальним етапом педагогічної практики виступала *підсумкова конференція*, яка в межах адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології розглядалася не стільки як форма контролю результатів практичної підготовки, скільки як спеціально організований простір професійної рефлексії та осмислення індивідуального досвіду професійного становлення. У процесі підсумкового обговорення майбутні викладачі психології презентували результати власної педагогічної, науково-дослідницької та проєктної діяльності, аналізували професійні труднощі, з якими стикалися під час проходження практики, здійснювали оцінювання ефективності використаних педагогічних рішень, а також визначали напрями подальшого професійного розвитку.

Особливістю організації підсумкової конференції було її спрямування на розвиток професійної рефлексії як однієї з умов розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Обговорення результатів практики сприяло усвідомленню магістрантами взаємозв'язку між теоретичною підготовкою, педагогічною діяльністю, науковим пошуком та власною професійною позицією. Учасники конференції отримували можливість співвідносити власний досвід із досвідом інших магістрантів, аналізувати різні моделі педагогічної поведінки та осмислювати індивідуальні особливості професійного становлення.

Важливим елементом підсумкового етапу практики виступало використання розробленого нами оцінного інструментарію, який поєднував процедури самооцінювання та експертного оцінювання рівня розвитку педагогічної компетентності. Структура оцінювання була побудована відповідно до моделі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології та охоплювала показники розвитку її основних компонентів. При цьому оцінювання розглядалося не тільки як метод фіксації досягнутих результатів, а і як

інструмент професійного самоаналізу та акмеологічного самомоніторингу професійного становлення магістранта.

Порівняння результатів самооцінювання з експертними висновками керівників практики створювало умови для більш глибокого усвідомлення сильних сторін власної професійної діяльності, виявлення професійних труднощів та визначення індивідуальних зон подальшого розвитку. Такий підхід сприяв розвитку рефлексивної позиції майбутнього викладача психології, формуванню відповідального ставлення до власного професійного зростання та усвідомленню необхідності безперервного професійного самовдосконалення.

У контексті концепції особливого значення набуває те, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розвивається через включення його в середовище професійної взаємодії, рефлексії та професійного відтворення компетентності. Тому підсумкова конференція виступала не лише завершальним етапом практики, а й способом професійного відтворення педагогічної компетентності, у межах якого відбувалося осмислення набутого досвіду, професійний діалог, взаємообмін педагогічними практиками та подальше конструювання індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Таким чином, результатом педагогічної практики виступало не лише формування окремих професійних умінь чи закріплення теоретичних знань, а насамперед розвиток професійної суб'єктності, педагогічної рефлексії, професійної ідентичності та здатності до самостійної професійної діяльності. Саме в процесі практичної діяльності відбувався перехід від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта педагогічної діяльності, здатного усвідомлено проєктувати, реалізовувати, аналізувати та вдосконалювати власну професійну діяльність. Підсумкова конференція завершувала педагогічну практику не стільки процедурою контролю її результатів, скільки процедурою професійної рефлексії, у межах якої відбувалося осмислення набутого досвіду, співвіднесення його з вимогами професії та формування індивідуальної траєкторії подальшого професійного розвитку.

Узагальнення результатів аналізу нормативно-правових документів, сучасних наукових досліджень, досвіду професійної підготовки майбутніх викладачів психології, а також результатів багаторічної експериментальної роботи дозволило визначити організаційно-методичні умови розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах реалізації адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки під час педагогічної практики.

Педагогічна практика виступає педагогічною умовою розвитку компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. В умовах практичної діяльності забезпечується взаємодія професійного досвіду, рефлексії, професійної суб'єктності, цифрової адаптивності, дослідницької

активності та професійного саморозвитку. Системне бачення змісту, форм та методів і результатів такого розвитку представлено в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Організаційно-методична матриця розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах реалізації адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки під час педагогічної практики

Комп онент педагогічної компетент- ності	Психоло- го-педагогічні показники розвитку	Зміс т професій- ного становлен- ня магістран- тів	Форми організації практико- орієнтованої діяльності	Мето- ди та технології розвитку	Очікув ані результати професій-ного розвитку	Фо рми освіти
Цінні сно- мотиваційн ий	професі йна мотивація, гуманістична спрямованість, професійні цінності, відповідальніс ть	усві домлення соціальної місії викладача психології, професійне самовизнач ення	волонт ерська діяльність, психоедукаці йні заходи, соціально- просвітницькі проекти, педагогічна практика	проф есійна рефлексія, наставництв о, професійне відтворення компетентно сті, ціннісне осмислення досвіду	сформ ованість внутрішньої мотивації до педагогічної діяльності та безперервног о професійного розвитку	фо рмальна, неформал ьна, інформал ьна
Особ истісно- професійни й	професі йна суб'єктність, рефлексивність , емоційна стійкість, педагогічна відповідальніс ть	пере хід від позиції студента до суб'єкта професійно ї діяльності	педаго гічна практика, мікровиклада ння, волонтерська діяльність, підсумкова конференція	акмео логічний самомонітор инг, самооцінюва ння, рефлексивни й аналіз	розвит ок професійної суб'єктності та індивідуально го стилю педагогічної діяльності	фо рмальна, інформал ьна
Проф есійно- фаховий	здатніс ть здійснювати психолого- педагогічну діяльність, професійне мислення	інте грація психологіч них і педагогічн их знань у професійні й діяльності	провед ення навчальних занять, педагогічне спостереженн я, аналіз занять	мікро викладання, педагогічне моделюванн я, кейс- метод, професійне консультува ння	готовні сть до викладання психологічни х дисциплін у ЗВО	фо рмальна
Наук	дослідн	розв	кваліфі	емпір	форму	фо

Комп онент педагогічної компетент- ності	Психоло го-педагогічні показники розвитку	Зміс т професій- ного становлен- ня магістран- тів	Форми організації практико- орієнтованої діяльності	Мето ди та технології розвитку	Очікув ані результати професій-ного розвитку	Фо рми освіти
ово- дослідницьк ий	ицька культура, наукова рефлексія, академічна добročесність	иток здатності створюват и нові знання та здійснюват и їх інтерпрета цію	каційне дослідження, конференції, публікації, творчі проекти	ичні дослідження , статистична обробка даних, академічне письмо, проектна діяльність	вання здатності бути не лише споживачем, а й творцем наукового знання	рмальна, неформал ьна
Мето дичний	здатніст ь проєктувати освітній процес, добирати методи й форми навчання	фор мування готовності до педагогічн ого проєктуван ня	підгото вка та проведення занять, розроблення методичних матеріалів, створення освітніх продуктів	педаг огічне проєктуванн я, інтерактивні технології, аналіз педагогічни х ситуацій	здатніс ть створювати власні освітні рішення та методичні продукти	фо рмальна, неформал ьна
Інфор маційно- технологічн ий	цифрова суб'єктність, медіакомпетен тність, цифрова рефлексія, цифрова гнучкість	підг отовка до професійно ї діяльності в цифровому освітньому середовищі	дистан ційне навчання, LMS, Moodle, Google Classroom, Teams, цифрові проекти	цифр ові освітні технології, онлайн- комунікація, цифрове портфоліо, самоосвітні онлайн- курси	здатніс ть ефективно функціонуват и в цифрових освітніх екосистемах	фо рмальна, інформал ьна
Твор чий	креатив ність, педагогічна імпровізація, здатність до створення нових рішень	пере хід від відтворенн я знань до створення авторських освітніх продуктів	творчі проекти, авторські курси, тренінгові програми, мініпроекти	проект на діяльність, педагогічна творчість, професійне самопроекту вання	здатніс ть створювати власні освітні, методичні та соціально значущі продукти	фо рмальна, неформал ьна, інформал ьна

Джерело: складено самостійно.

Отримані результати підтверджують, що розвиток педагогічної компетентності майбутнього викладача психології не є лінійним процесом накопичення знань і професійних умінь. Його основу становить поступовий перехід від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта професійної діяльності через включення в реальні професійні практики, розвиток професійної рефлексії, акмеологічного самомоніторингу, педагогічного проєктування та професійної взаємодії.

У цьому контексті педагогічна практика виступає однією з умов професійного відтворення педагогічної компетентності, оскільки забезпечує передачу професійного досвіду, педагогічної культури, моделей професійної поведінки та рефлексивних механізмів професійної діяльності від досвідчених викладачів до майбутніх фахівців. Саме тому її значення виходить далеко за межі традиційного розуміння практичної підготовки та пов'язується з формуванням професійної суб'єктності, здатності до безперервного професійного розвитку й адаптації до змін освітнього середовища.

Таким чином, педагогічна практика в умовах магістерської підготовки майбутніх викладачів психології розглядається не лише як обов'язковий елемент освітньої програми чи форма закріплення теоретичних знань, а як інтегративне професійно-освітнє середовище розвитку педагогічної компетентності, професійної суб'єктності, рефлексивності та професійної ідентичності майбутнього фахівця. Саме у процесі практико-орієнтованої діяльності забезпечується перехід від переважно теоретичного засвоєння професійних знань до їхнього особистісного осмислення, педагогічної апробації та включення у власну систему професійних смислів.

У ході дослідження встановлено, що ефективність розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології значною мірою визначається організаційно-методичним забезпеченням освітнього процесу, яке має ґрунтуватися на принципах інтеграції теоретичної і практичної підготовки, рефлексивності, інноваційності, академічної свободи, академічної доброчесності, практикоорієнтованості та індивідуалізації професійного розвитку. У цьому контексті педагогічна практика виконує функцію професійного середовища, в якому відбувається формування готовності майбутнього викладача психології до діяльності в умовах невизначеності, цифрових трансформацій, динамічних змін освітнього простору та зростання вимог до психологічної й педагогічної підтримки особистості.

Доведено, що розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології є багатовимірним процесом, який охоплює взаємопов'язаний розвиток ціннісно-мотиваційного, особистісно-рефлексивного, професійно-фахового,

науково-дослідницького, методичного, інформаційно-технологічного, творчо-інноваційного та соціально-комунікативного компонентів. Їх формування забезпечується через поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, впровадження інтерактивних, тренінгових, проєктних, цифрових та рефлексивних технологій навчання, залучення магістрантів до волонтерської, дослідницької та практичної педагогічної діяльності.

Цифровізація вищої освіти, поширення дистанційного та змішаного навчання, необхідність швидкого реагування на кризові зміни, спричинені пандемією, воєнними викликами та глобальними суспільними трансформаціями, актуалізують потребу у формуванні медіакомпетентності, цифрової мобільності, готовності до безперервного професійного саморозвитку та здатності до інноваційної педагогічної діяльності.

Важливим результатом реалізації організаційно-методичного забезпечення адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності стало формування у магістрантів готовності до професійного самопроєктування, здатності до педагогічної рефлексії, самокорекції, професійного вибору та усвідомленого вибудовування індивідуальної траєкторії професійного розвитку. При цьому професійна підготовка майбутнього викладача психології набуває ознак відкритої динамічної системи, зорієнтованої на розвиток не лише професійних знань і вмінь, а й професійної зрілості, педагогічної культури, здатності до міждисциплінарної взаємодії та продуктивної діяльності у складних соціально-освітніх умовах.

Узагальнення результатів аналізу нормативно-правових документів, наукових джерел, сучасних тенденцій розвитку педагогічної освіти, а також рефлексивного осмислення власного багаторічного досвіду підготовки магістрів психології, науково-педагогічної діяльності та експериментальної перевірки адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології дозволило сформулювати низку концептуальних положень щодо ролі педагогічної практики у професійному становленні майбутнього викладача психології.

1. Педагогічна практика як умова професійного становлення майбутнього викладача психології. У сучасних реаліях відповідну практику доцільно розглядати як педагогічну умову професійного становлення майбутнього викладача психології, де відбувається інтеграція професійних знань, практичного досвіду, професійної суб'єктності, рефлексії та педагогічної відповідальності.

2. Педагогічна практика як інтеграційний спосіб поєднання освіти, науки та професійної діяльності. Педагогічна практика забезпечує поєднання теоретичної підготовки, науково-дослідницької діяльності та безпосереднього професійно-педагогічного досвіду. Саме в умовах практичної діяльності відбувається інтеграція психолого-педагогічних, методичних, науково-

дослідницьких, інформаційно-технологічних і творчих компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

3. Педагогічна практика як умова розвитку професійної суб'єктності. Одним із найважливіших результатів педагогічної практики є перехід магістранта від позиції здобувача освіти до позиції суб'єкта педагогічної діяльності. У процесі самостійного виконання професійних завдань, прийняття педагогічних рішень та взаємодії з учасниками освітнього процесу формується професійна автономність, відповідальність.

4. Педагогічна практика як умова розвитку професійної рефлексії. Значення у процесі педагогічної практики набуває формування рефлексивної позиції майбутнього викладача психології. Осмислення власного педагогічного досвіду, аналіз професійних труднощів, оцінювання результатів діяльності, корекція індивідуальної траєкторії професійного розвитку та акмеологічний самомоніторинг забезпечують перетворення практичного досвіду на ресурс професійного зростання.

5. Педагогічна практика виконує функцію адаптаційності, що забезпечує підготовку майбутнього викладача психології до професійної діяльності в умовах невизначеності, швидких змін і оновлення професійних вимог.

6. Педагогічна практика як умова професійного відтворення педагогічної компетентності через включення майбутнього викладача психології у професійне середовище. У цьому процесі компетентність передається не лише через зміст навчання, а й через способи професійної взаємодії, педагогічного наставництва, професійної культури, рефлексії та участі у спільній професійній діяльності викладачів, здобувачів освіти, роботодавців і представників професійної спільноти.

Висновки до четвертого розділу

У розділі здійснено теоретико-методичне обґрунтування та розроблення організаційно-методичного забезпечення адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі. На основі аналізу сучасних освітніх трансформацій, тенденцій цифровізації вищої освіти, наслідків пандемічного досвіду, воєнних викликів та зростання професійної невизначеності доведено необхідність переосмислення традиційних підходів до професійної підготовки викладача психології у закладі вищої освіти.

Установлено, що сучасні умови розвитку вищої освіти суттєво змінюють структуру професійної діяльності викладача психології. Цифровізація освітнього простору, гібридизація навчання, необхідність роботи в умовах інформаційного переважання, соціальної нестабільності та воєнних ризиків актуалізують потребу у формуванні нових компонентів педагогічної компетентності, серед

яких особливого значення набувають педагогічна стійкість (resilience), цифрова суб'єктність, когнітивна гнучкість, готовність до діяльності в умовах невизначеності, здатність до підтримки безпечної професійної взаємодії та емоційної стабілізації учасників освітнього процесу.

Встановлено, що традиційна уніфікована модель магістерської підготовки недостатньо враховує індивідуальні особливості професійного становлення майбутніх викладачів психології, специфіку їх професійного досвіду, рівень цифрової готовності, професійної мотивації, рефлексивності та адаптивності. У зв'язку з цим обґрунтовано доцільність упровадження адаптивно-трекової моделі професійної підготовки, яка забезпечує персоналізацію освітнього процесу та створює умови для індивідуалізації професійного розвитку майбутнього викладача психології.

Доведено, що адаптивно-трекова модель забезпечує можливість побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку відповідно до професійних потреб, рівня суб'єктної готовності, освітнього досвіду та професійних запитів здобувачів магістерської освіти. Це дозволяє перейти від репродуктивної моделі підготовки до персоналізованої системи професійного самопроєктування та розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Обґрунтовано, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології є не лише результатом професійної підготовки, а й способом відтворення педагогічно компетентного освітнього середовища, у межах якого формується професійна суб'єктність майбутніх фахівців. Доведено, що ефективний розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології потребує створення цілісного освітнього простору, орієнтованого на розвиток професійної суб'єктності, рефлексивного мислення, цифрової культури, здатності до професійної адаптації, саморозвитку та неперервного професійного вдосконалення відповідно до сучасних міжнародних орієнтирів розвитку вищої освіти.

Таким чином, адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології забезпечує перехід від уніфікованої знаннєво-репродуктивної моделі професійної підготовки до персоналізованої системи професійного становлення, орієнтованої на розвиток професійної суб'єктності, цифрової мобільності, рефлексивного мислення та готовності до професійної діяльності, соціальної нестабільності та кризових змін.

РОЗДІЛ 5. ДІАГНОСТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

У розділі обґрунтовано методологічні засади діагностико-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; здійснено відбір та теоретичне обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження; розроблено методику оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології; описано організацію та проведення експериментальної діагностики.

5.1. Методологічні засади діагностико-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх виклад психології

У сучасних умовах трансформації вищої освіти, цифровізації освітнього середовища, зміни професійних ролей викладача та зростання вимог до якості професійної підготовки майбутніх фахівців особливого значення набуває проблема створення цілісної системи діагностико-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. У контексті реалізації адаптивно-трекової моделі професійної підготовки діагностика виступає не допоміжним елементом педагогічного експерименту, а самостійною методологічною системою емпіричної верифікації ефективності запропонованої моделі.

Концептуально важливим для нашого дослідження є положення про те, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології являє собою складне інтегральне утворення, яке охоплює мотиваційно-ціннісний, особистісний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий компоненти, що перебувають у постійній взаємодії та динамічно змінюються. Відповідно, оцінювання не може здійснюватися шляхом фрагментарного вимірювання окремих професійних характеристик або застосування ізольованих психодіагностичних методик.

У зв'язку з цим у дослідженні було розроблено інтегрований діагностичний комплекс, побудований на засадах системності, комплексності, багаторівневості, критеріально-показникової операціоналізації та поєднання стандартизованих і авторських методів діагностики. Двоєдиною метою діагностико-методичного забезпечення стало здійснення комплексної оцінки динаміки розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в процесі реалізації адаптивно-трекової моделі в умовах магістратури та прогнозування на основі результатів діагностики індивідуальних траєкторій професійного розвитку магістрантів й корекції освітнього маршруту.

Методологічною основою побудови діагностичного інструментарію стало положення про необхідність критеріальної верифікації кожного структурного компонента педагогічної компетентності через відповідну систему показників та психометрично обґрунтованих методик. Такий підхід забезпечив можливість операціоналізації педагогічної компетентності як багатовимірного професійного феномену та дозволив перейти від загального теоретичного опису до емпіричного вимірювання її сформованості.

Логіка добору методик визначалася необхідністю:

- забезпечення валідності й надійності отриманих результатів;
- комплексного охоплення всіх критеріїв педагогічної компетентності;
- поєднання кількісної та якісної діагностики;
- виявлення не лише рівня сформованості окремих компонентів, а й характеру взаємозв'язків між ними;
- оцінювання динаміки професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Особливого значення в межах дослідження набуло поєднання стандартизованих психодіагностичних методик із авторським діагностичним інструментарієм. Необхідність розроблення діагностичних інструментів була зумовлена тим, що традиційні психодіагностичні методики лише частково дозволяють оцінити специфіку професійної підготовки майбутніх викладачів психології в сучасному цифровому та трансформаційному освітньому середовищі. Насамперед це стосується оцінювання інформаційно-технологічного, методичного, професійно-фахового та творчого компонентів педагогічної компетентності, які в умовах сучасної вищої освіти набувають принципово нового змісту.

У процесі побудови системи діагностики враховувалася також необхідність інтеграції різних методів збору емпіричних даних. Саме тому поряд із тестовими психодіагностичними методиками використовувалися педагогічне спостереження, бесіди, аналіз продуктів діяльності магістрантів, акмеологічний самомониторинг, самооцінювання та авторські анкетні форми. Це дозволило забезпечити багаторівневу оцінку розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та підвищити достовірність результатів педагогічного експерименту.

Таким чином, діагностико-методичне забезпечення експерименту розглядається нами як складова емпіричної валідації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, яка забезпечує можливість комплексного дослідження та прогнозування динаміки професійного становлення магістрантів в умовах сучасних освітніх трансформацій.

Експериментальна перевірка ефективності адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології потребувала створення цілісної системи діагностико-методичного забезпечення, яка б дозволяла здійснювати комплексне оцінювання динаміки професійного становлення магістрантів. У контексті сучасної педагогічної науки проблема діагностики професійної підготовки майбутніх викладачів набуває особливої актуальності у зв'язку з переходом вищої освіти до компетентнісної, студентоцентрованої та цифрово орієнтованої моделі навчання, що вимагає не лише фіксації рівня засвоєння знань, а й виявлення особистісних, мотиваційних, рефлексивних, методичних, дослідницьких та інноваційних характеристик професійного розвитку майбутнього викладача.

На відміну від традиційних підходів, у яких педагогічна діагностика переважно виконує функцію контролю та фіксації рівня сформованості окремих компетентностей, у межах адаптивно-трекової моделі вона розглядається як умова управління професійним розвитком майбутнього викладача психології. У зв'язку з цим діагностика у нашому дослідженні спрямована не лише на визначення рівня сформованості педагогічної компетентності, а й на виявлення індивідуальних особливостей професійного становлення магістранта, визначення перспектив його професійного розвитку, проєктування індивідуального освітнього треку та здійснення подальшого рефлексивного супроводу цього процесу.

Ключовим положенням концепції виступає ідея адаптивно-трекової діагностики, під якою ми розуміємо цілісну систему виявлення, моніторингу, прогнозування та корекції індивідуальної динаміки розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, що здійснюється з урахуванням його професійного профілю, рівня сформованості професійної суб'єктності, рефлексивності, освітніх потреб та умов професійної підготовки.

Необхідність такого підходу суттєво посилюється в умовах цифрової трансформації освіти, воєнних викликів, зростання невизначеності професійного середовища та високої динаміки соціальних змін. За таких умов важливим стає не лише рівень сформованості педагогічної компетентності на певному етапі підготовки, а й здатність майбутнього викладача психології адаптуватися до нових професійних вимог, критично осмислювати власний досвід, коригувати професійну поведінку та самостійно конструювати подальшу траєкторію професійного розвитку.

Враховуючи законодавче закріплення індивідуальної освітньої траєкторії як одного з базових принципів сучасної вищої освіти, діагностика в межах нашого дослідження виконує не лише контрольню-оцінювальну, а й проєктувальну функцію. Результати адаптивно-трекової діагностики використовуються для визначення індивідуального професійного профілю

магістранта, вибору відповідного освітнього треку професійного розвитку та подальшої корекції його освітньої траєкторії.

Діагностико-методичний інструментарій розглядається як інтегрована складова психолого-педагогічної діагностики, спрямована на виявлення рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, аналіз динаміки їх розвитку в умовах магістерської підготовки, а також оцінювання результативності впровадження адаптивно-трекової моделі. Такий підхід дозволив відійти від фрагментарного оцінювання окремих професійних характеристик і забезпечити багаторівневу верифікацію змін, що відбувалися у процесі професійного становлення магістрантів.

Методологічною основою розроблення діагностичного забезпечення стали:

- компетентнісний підхід, який орієнтує дослідження на оцінювання інтегрованих результатів професійної підготовки;
- системний підхід, відповідно до якого педагогічна компетентність розглядається як цілісне багатокомпонентне утворення;
- особистісно орієнтований підхід, що передбачає врахування індивідуальної освітньої траєкторії магістранта;
- діяльнісний підхід, який дозволяє оцінювати професійну компетентність через реальні прояви педагогічної діяльності;
- акмеологічний підхід, спрямований на вивчення професійного саморозвитку, самоактуалізації та професійного зростання;
- адаптивний підхід, що забезпечує врахування змінності освітнього середовища, цифровізації, кризових соціальних умов та індивідуальної готовності магістрантів до професійної діяльності.

На відміну від традиційних підходів до оцінювання професійної підготовки викладачів, у яких домінує перевірка рівня теоретичних знань, у нашому дослідженні діагностичне забезпечення було спрямоване на виявлення інтегральних характеристик педагогічної компетентності, що поєднують мотиваційно-ціннісні, особистісно-рефлексивні, професійно-фахові, методичні, дослідницькі, цифрові та творчі компоненти професійного розвитку майбутніх викладачів психології.

Логіка побудови діагностичного комплексу ґрунтувалася на принципі операціоналізації педагогічної компетентності, відповідно до якого кожен структурний компонент компетентності конкретизувався через систему критеріїв, показників та відповідного психодіагностичного інструментарію. Це дозволило забезпечити методологічну цілісність експерименту та встановити взаємозв'язок між теоретичною моделлю дослідження і її емпіричною перевіркою. Важливим методологічним положенням дослідження стало поєднання стандартизованих психодіагностичних методик та діагностичного інструментарію. Використання валідизованих психодіагностичних методик

забезпечувало об'єктивність і достовірність отриманих результатів, тоді як розроблені нами анкети та діагностичні матеріали дозволили врахувати специфіку професійної підготовки саме майбутніх викладачів психології.

Комплекс діагностичних процедур включав: психодіагностичне тестування; анкетування; педагогічне спостереження; напівструктуровані науково-педагогічні бесіди; аналіз продуктів навчально-професійної діяльності магістрантів; самооцінювання студентів; аналіз результатів педагогічної практики та навчально-методичної діяльності (рис. 5.1.).

Рисунок ілюструє систему адаптивно-трекової діагностики розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, побудовану відповідно до логіки адаптивно-трекової моделі магістерської підготовки. На відміну від традиційних підходів, у межах яких діагностика виконує переважно контрольну та оцінювальну функції, у запропонованій системі вона розглядається як безперервний процес професійного розвитку, індивідуалізації підготовки та рефлексивного супроводу професійного становлення магістранта.

Перший етап передбачає проведення вхідної діагностики, спрямованої на визначення вихідного рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності майбутнього викладача психології. Другий етап пов'язаний із формуванням індивідуального професійного профілю магістранта, що дозволяє виявити сильні сторони, професійні ресурси та зони подальшого розвитку.

Третій етап передбачає визначення адаптивного освітнього треку відповідно до попереднього освітньо-професійного досвіду здобувача освіти, що забезпечує індивідуалізацію професійної підготовки та реалізацію принципу адаптивності. Четвертий етап представлений акмеологічним самомоніторингом, який виступає наскрізною умовою рефлексивного супроводу професійного становлення магістранта та забезпечує усвідомлення динаміки власного розвитку.

П'ятий етап передбачає проведення проміжної діагностики, спрямованої на оцінювання змін, що відбуваються у процесі професійної підготовки, а також визначення ефективності обраного освітнього маршруту. Шостий етап пов'язаний із корекцією індивідуальної траєкторії професійного розвитку на основі результатів проміжного оцінювання, що забезпечує гнучкість і персоналізацію освітнього процесу.

Сьомий етап охоплює підсумкову діагностику рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та визначення результативності реалізації адаптивно-трекової моделі. Восьмий етап передбачає прогнозування подальшого професійного розвитку та професійної діяльності майбутнього викладача психології в умовах цифровізації, кризових суспільних змін та трансформації вищої освіти.

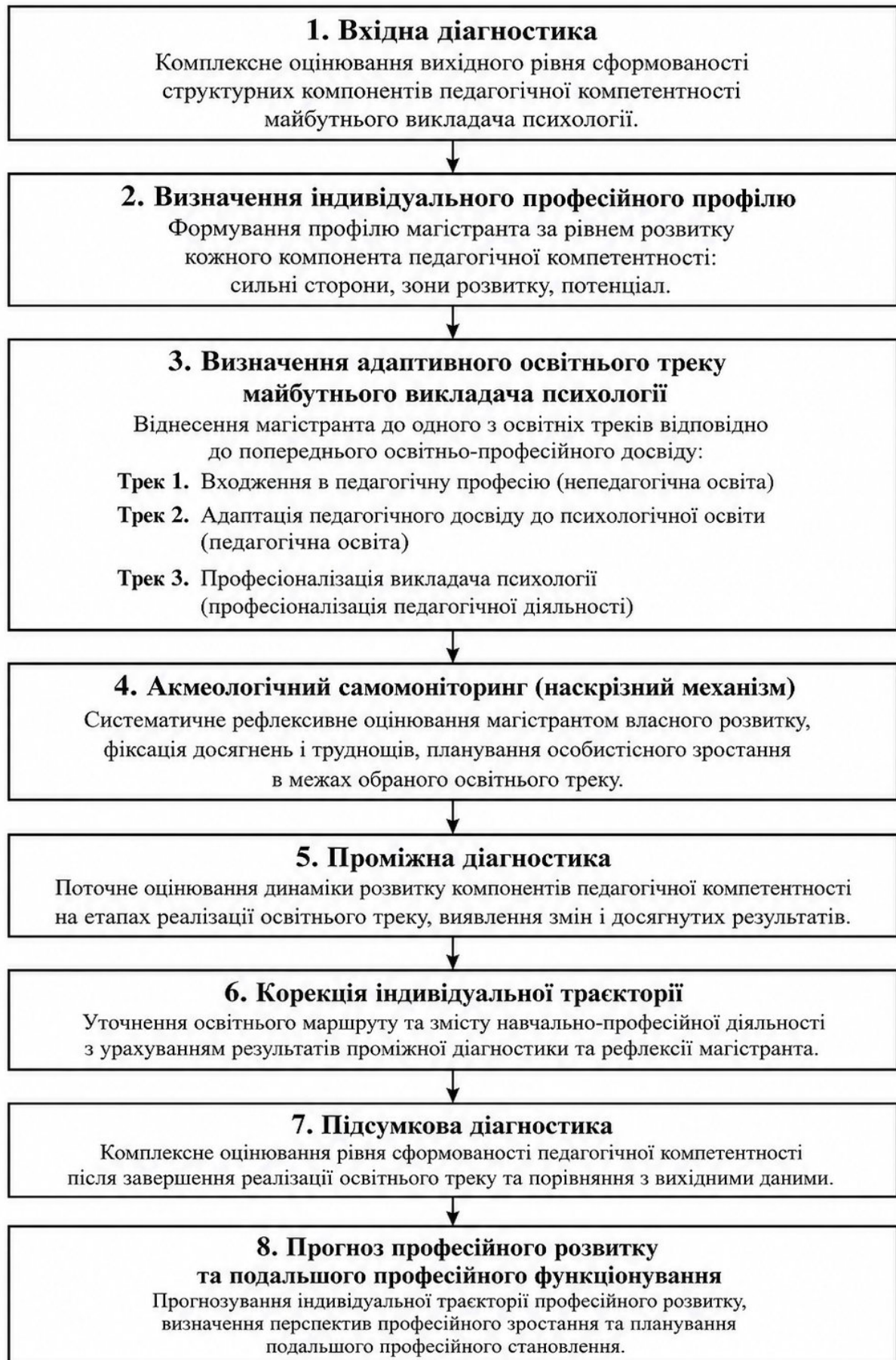


Рис. 5.1. Адаптивно-трекова діагностика розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Джерело: складено автором самостійно.

Таким чином, адаптивно-трекова діагностика забезпечує перехід від одноразового оцінювання результатів навчання до безперервного моніторингу, рефлексивного супроводу та прогнозування професійного становлення майбутнього викладача психології, що повністю відповідає концепції педагогічної компетентності як відкритої, динамічної та такої, що постійно розвивається, системи професійної діяльності. Новизна полягає в переході від контрольної-оцінювальної моделі діагностики до адаптивно-трекової моделі діагностичного супроводу професійного становлення, у якій діагностика стає інструментом управління індивідуальною траєкторією розвитку магістранта.

Застосування комплексу взаємодоповнювальних методів дозволило забезпечити багатовимірність оцінювання педагогічної компетентності та мінімізувати ризик однобічної інтерпретації результатів. Особливе значення мало поєднання кількісного та якісного аналізу отриманих даних, що забезпечило можливість не лише фіксації рівня сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, але й виявлення внутрішніх закономірностей професійного розвитку магістрантів.

У процесі організації дослідження враховувалися принципи системності та комплексності діагностики; наукової обґрунтованості добору методик; валідності та надійності діагностичного інструментарію; етичності дослідницьких процедур; конфіденційності отриманих результатів; динамічності оцінювання; адаптивності до індивідуальних особливостей магістрантів.

Особливістю розробленої системи діагностико-методичного забезпечення стало те, що вона була спрямована не лише на констатацію рівня сформованості педагогічної компетентності, а й на виявлення потенціалу професійного розвитку майбутніх викладачів психології, їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності, професійної самореалізації, рефлексивного саморозвитку та адаптації до умов цифрової трансформації вищої освіти.

Попередній етап дослідження передбачав визначення найбільш значущих показників педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, які потребують цілеспрямованого розвитку в умовах магістратури. З цією метою анкетне опитування магістрантів та викладачів закладів вищої освіти (п. 3.1.). Отримані результати дозволили уточнити критеріально-показникову структуру педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, визначити найбільш проблемні аспекти професійної підготовки та обґрунтувати зміст формувального впливу в межах експериментального дослідження.

Узагальнення результатів попереднього аналізу дало змогу сформувати критеріально-показниковий апарат дослідження, який став основою для подальшої організації педагогічного експерименту та добору відповідного психодіагностичного інструментарію. Розроблення критеріально-показникової структури педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

здійснювалося відповідно до концептуальних положень адаптивно-трекової моделі та логіки багаторівневої професійної підготовки магістрантів. Побудова такої структури передбачала необхідність операціоналізації педагогічної компетентності як складного інтегрального феномену, що дало можливість перейти від загальнотеоретичного опису професійного становлення майбутніх викладачів психології до визначення конкретних емпіричних індикаторів, придатних для психолого-педагогічної діагностики та подальшої експериментальної верифікації.

Відповідно до теоретичного аналізу проблеми, результатів констатувального етапу дослідження, авторського бачення структури педагогічної компетентності викладача психології, а також специфіки професійної діяльності сучасного викладача вищої школи нами було визначено такі критерії сформованості педагогічної компетентності: ціннісно-мотиваційний, особистісний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний і творчий.

Виділення саме цих критеріїв зумовлене необхідністю комплексного охоплення основних сфер професійного становлення майбутнього викладача психології. Запропонована нами критеріальна структура враховує міжкомпонентні взаємозв'язки між мотиваційною, особистісною, когнітивною, цифровою, дослідницькою та творчою сферами професійної діяльності викладача.

Особливістю побудованої критеріально-показникової системи є її адаптивний характер. Кожен критерій відображає не лише рівень сформованості окремих професійних характеристик, а й здатність майбутнього викладача психології до професійної гнучкості, саморозвитку, професійної адаптації, саморефлексії та ефективної професійної діяльності. Саме тому визначені критерії та показники розглядалися нами не ізольовано, а як взаємопов'язані структурні компоненти єдиної системи професійного розвитку.

Ціннісно-мотиваційний критерій відображає внутрішню спрямованість магістрантів на педагогічну діяльність, рівень сформованості професійної мотивації, ціннісного ставлення до професії викладача психології, готовність до професійного саморозвитку та педагогічної самореалізації. Особливого значення в умовах сучасної вищої освіти набуває саме внутрішня професійна мотивація, яка забезпечує стійкість професійного розвитку, готовність до безперервного навчання, адаптації до змін та професійної відповідальності.

Особистісний критерій характеризує рівень розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутнього викладача психології, зокрема комунікативності, організаторських здібностей, рефлексивності, суб'єктивного контролю, самоефективності та здатності до конструктивної міжособистісної взаємодії. Особистісний критерій набуває особливого значення, оскільки саме

особистісна зрілість викладача забезпечує ефективність професійної взаємодії зі студентами, здатність до професійної саморегуляції та продуктивного педагогічного спілкування.

Професійно-фаховий критерій характеризує рівень сформованості професійних знань, психолого-педагогічної обізнаності, педагогічної майстерності, здатності до професійного саморозвитку та професійної самореалізації майбутнього викладача психології. Цей критерій відображає якість професійної підготовки магістрантів, їх готовність до практичного здійснення педагогічної діяльності у закладах вищої освіти та здатність інтегрувати психологічні знання у професійно-педагогічну практику.

Науково-дослідницький критерій визначає рівень сформованості дослідницької культури майбутніх викладачів психології, здатність до аналітичного мислення, наукового пошуку, прогнозування, здійснення емпіричних досліджень, аналізу наукових джерел та використання методології наукового пізнання у професійній діяльності. В умовах сучасної вищої освіти викладач психології виступає не лише транслятором знань, а й активним учасником науково-дослідницького процесу, здатним інтегрувати результати наукових досліджень у педагогічну практику.

Методичний критерій характеризує рівень сформованості методичної культури майбутнього викладача психології, здатність до проєктування освітнього процесу, розроблення навчально-методичного забезпечення, організації самостійної роботи студентів, створення систем контролю та використання сучасних педагогічних технологій у вищій школі. У контексті освітніх трансформацій методична компетентність викладача вже не обмежується традиційним викладанням навчального матеріалу, а передбачає здатність до педагогічного конструювання, адаптації змісту навчання та використання інтерактивних форм освітньої взаємодії.

Інформаційно-технологічний критерій відображає рівень цифрової готовності майбутнього викладача психології, здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології, орієнтуватися у цифровому освітньому середовищі, здійснювати пошук, аналіз, створення та адаптацію цифрового освітнього контенту, використовувати дистанційні та змішані форми навчання. Включення цього критерію до структури педагогічної компетентності зумовлене сучасними процесами цифрової трансформації освіти, активним розвитком дистанційного навчання, медіаосвіти та цифрової педагогіки.

Творчий критерій характеризує рівень креативності майбутніх викладачів психології, здатність до творчого вирішення педагогічних завдань, нестандартного професійного мислення, педагогічної імпровізації, створення інноваційних форм освітньої взаємодії та творчого розвитку студентів. Саме творчий компонент забезпечує гнучкість педагогічної діяльності викладача

психології, його здатність до професійного оновлення та інноваційної педагогічної діяльності.

З метою забезпечення емпіричної валідизації визначених критеріїв нами було розроблено відповідну систему показників, які дозволили здійснювати багаторівневу діагностику сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Кожен критерій був операціоналізований через сукупність конкретних показників, що відображають найбільш суттєві прояви відповідного компонента педагогічної компетентності та можуть бути об'єктивно зафіксовані у процесі психолого-педагогічної діагностики. Узагальнення результатів теоретичного аналізу та результатів констатувального етапу дослідження дозволило сформулювати критеріально-показникову структуру педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, подану в таблиці 5.11.

Таблиця 5.11

Критеріально-показникова структура та діагностичне забезпечення вхідної, проміжної та підсумкової діагностики сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах реалізації адаптивно-трекової моделі

Кр итерій	Показники сформованості	Діагностична спрямованість	Діагностичний інструментарій
Ці ннісно- мотиваці йний	- сформованість внутрішньої професійної мотивації до педагогічної діяльності; - усвідомлення соціальної значущості професії викладача психології; - ціннісне ставлення до педагогічної діяльності та професійного саморозвитку; - орієнтація на професійну самореалізацію та безперервний професійний розвиток; - готовність до педагогічної діяльності в умовах сучасних освітніх трансформацій	Виявлення рівня професійної спрямованості магістрантів, особливостей мотиваційного комплексу, професійних цінностей, готовності до професійного саморозвитку та педагогічної самореалізації	1. Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана) [250, с. 156–158]. 2. Методика «Бар'єри педагогічної діяльності» [365].
Ос обистісн ий	- сформованість комунікативних та організаторських здібностей; - рівень професійної рефлексивності та	Визначення рівня розвитку професійно значущих особистісних якостей майбутнього викладача	1. Методика оцінки комунікативних і організаторських схильностей КОС (В. Синявський, Б. Федоришин)

РОЗДІЛ 5. ДІАГНОСТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ

Критерій	Показники сформованості	Діагностична спрямованість	Діагностичний інструментарій
	саморегуляції; - сформованість внутрішнього локусу контролю; - рівень самоефективності; - здатність до конструктивної педагогічної взаємодії; - психологічна готовність до професійної адаптації	психології, здатності до професійної взаємодії, рефлексивної саморегуляції та відповідальності	[250, с. 182–186]. 2. Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Дж. Роттера (адаптація НДІ ім. В.М. Бехтерева) [250, с. 128–135]. 3. Методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [250, с. 142–143].
Професійно-фаховий	- професійна обізнаність у сфері психології та педагогіки вищої школи; - здатність до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; - сформованість педагогічної майстерності; - готовність до професійного саморозвитку; - здатність інтегрувати психологічні знання у педагогічну діяльність; - орієнтація на професійну самореалізацію	Оцінювання рівня професійної готовності магістрантів до викладацької діяльності, педагогічної самореалізації та професійного саморозвитку	Анкета діагностики сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (Додаток В)
Науково-дослідницький	- здатність до наукового пошуку та аналізу; - сформованість аналітичного мислення; - володіння методологією наукового пізнання; - уміння планувати й реалізовувати емпіричне дослідження; - сформованість прогностичних умінь; - здатність до наукової інтерпретації результатів	Визначення рівня сформованості дослідницької культури, наукового мислення та готовності до науково-педагогічної діяльності	Анкета діагностики сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (Додаток В)
М	- сформованість	Виявлення рівня	Анкета діагностики

Критерій	Показники сформованості	Діагностична спрямованість	Діагностичний інструментарій
Методичний	методичної культури; - знання сучасних педагогічних технологій; - уміння проєктувати освітній процес; - здатність розробляти навчально-методичне забезпечення; - уміння організовувати самостійну роботу студентів; - готовність до використання інтерактивних форм навчання	методичної готовності майбутніх викладачів психології до організації освітнього процесу у вищій школі	сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (Додаток В); експертне оцінювання навчально-методичних матеріалів; аналіз результатів педагогічної практики
Інформаційно-технологічний	- здатність використовувати цифрові технології у професійній діяльності; - володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; - уміння створювати та адаптувати цифровий освітній контент; - орієнтація у цифровому освітньому середовищі; - готовність до дистанційного та змішаного навчання; - здатність до цифрової самоосвіти	Оцінювання рівня цифрової готовності майбутніх викладачів психології до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти	Анкета діагностики сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (Додаток В); аналіз цифрових освітніх продуктів магістрантів; результати виконання практико-орієнтованих проєктів
Творчий	- загальний рівень креативності; - здатність до творчого вирішення педагогічних завдань; - педагогічна гнучкість та імпровізація; - здатність до інноваційної діяльності; - готовність до	Визначення рівня творчого потенціалу майбутніх викладачів психології та їх готовності до інноваційної педагогічної діяльності	Методика визначення рівня розвитку креативності (модифікований тест Н. Вишнякової «Креативність») [250, с. 243–252]

Кр итерій	Показники сформованості	Діагностична спрямованість	Діагностичний інструментарій
	педагогічної співтворчості; - орієнтація на творчий розвиток студентів		

Джерело: складено самостійно.

Визначення критеріїв і показників педагогічної компетентності здійснювалося як на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури, атак і за результатами проведеного опитування магістрантів і викладачів закладів вищої освіти щодо найбільш проблемних аспектів професійної підготовки майбутніх викладачів психології. Отримані результати дозволили уточнити найбільш значущі показники сформованості педагогічної компетентності, які потребують цілеспрямованого розвитку в умовах магістратури.

5.2. Психодіагностичний інструментарій дослідження

Відповідно до розробленої критеріально-показникової структури педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології було сформовано інтегрований психодіагностичний комплекс, який поєднував стандартизовані педагогічного спостереження, бесіди та експертного аналізу результатів діяльності магістрантів.

Добір діагностичного інструментарію здійснювався на основі таких принципів: критеріальної релевантності, психометричної валідності, комплексності оцінювання, відповідності структурі адаптивно-трекової моделі, можливості виявлення динаміки розвитку педагогічної компетентності.

Застосований психодіагностичний інструментарій дозволив здійснити багаторівневу оцінку особистісних, мотиваційних, професійно-фахових, дослідницьких, методичних, інформаційно-технологічних і творчих компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Методика «Мотивація професійної діяльності» (К. Замфір у модифікації А. Реана).

Методика застосовувалася для оцінювання структури професійної мотивації магістрантів та визначення співвідношення внутрішньої мотивації, зовнішньої позитивної та зовнішньої негативної мотивації професійної діяльності [250]. Вибір методики зумовлений тим, що мотиваційна сфера виступає базовим компонентом професійного становлення майбутнього викладача психології та визначає рівень його професійної спрямованості, готовності до саморозвитку і педагогічної самореалізації. Методика пов'язана з

оцінюванням ціннісно-мотиваційного критерію педагогічної компетентності. У процесі дослідження оцінювалися тип мотиваційного комплексу; домінування внутрішньої або зовнішньої мотивації; професійна спрямованість магістрантів; рівень позитивного ставлення до педагогічної діяльності.

Модифікована методика «Бар'єри у педагогічній діяльності».

Модифікований варіант методики використовувався для визначення рівня готовності магістрантів до професійного саморозвитку, усвідомлення труднощів педагогічної діяльності та здатності до подолання професійних бар'єрів [365]. Вибір методики пов'язаний із необхідністю дослідження внутрішньої готовності майбутніх викладачів психології до професійного самовдосконалення в умовах динамічних змін освітнього середовища. Методика застосовувалася для оцінювання ціннісно-мотиваційного критерію. Оцінювалися ставлення до професійного саморозвитку; рівень готовності до подолання професійних труднощів; усвідомлення професійних обмежень; здатність до самокорекції та професійної адаптації.

Методика оцінки комунікативних і організаторських схильностей (КОС) (В. Синявський, Б. Федоришин).

Методика використовувався для визначення рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей майбутніх викладачів психології [250]. Її вибір зумовлений тим, що педагогічна діяльність у закладах вищої освіти має виражений суб'єкт-суб'єктний характер та передбачає високий рівень професійної комунікації, організації освітньої взаємодії та педагогічного лідерства. Методика пов'язана з особистісним критерієм педагогічної компетентності. У процесі дослідження оцінювалися рівень комунікативних схильностей; рівень організаторських здібностей; готовність до педагогічної взаємодії; здатність до організації освітнього процесу.

Методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) (Дж. Роттер, адаптація НДІ ім. В.М. Бехтєєва).

Методика застосовувалася для визначення рівня інтернальності/екстернальності як показника відповідальності майбутніх викладачів психології за результати власної професійної діяльності [250]. Вибір методики обумовлений тим, що сформованість внутрішнього локусу контролю є важливою передумовою професійної рефлексивності, саморегуляції та професійної автономії викладача вищої школи. Методика використовувався для оцінювання особистісного критерію. Оцінювалися рівень суб'єктивного контролю; відповідальність за результати діяльності; рівень професійної саморегуляції; здатність до рефлексивного аналізу професійних ситуацій.

Методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалем).

Методика використовувався для оцінювання рівня самоефективності майбутніх викладачів психології як інтегральної характеристики професійної

впевненості [250]. Її застосування дозволило визначити рівень переконаності магістрантів у власній здатності ефективно організовувати професійну діяльність, приймати педагогічні рішення та досягати поставлених освітніх цілей. Методика пов'язана з особистісним критерієм педагогічної компетентності. Оцінювалися рівень професійної впевненості; готовність до самостійної педагогічної діяльності; здатність до подолання труднощів; рівень психологічної стійкості у професійній діяльності.

Методика визначення рівня розвитку креативності (модифікований тест Н. Вишнякової «Креативність»).

Методика застосовувалася для визначення рівня розвитку творчого потенціалу майбутніх викладачів психології [250]. Вибір методики обумовлений необхідністю оцінювання здатності магістрантів до творчого вирішення педагогічних завдань, інноваційного педагогічного мислення та реалізації принципів педагогічної співтворчості. Методика використовувалася для оцінювання творчого критерію педагогічної компетентності. Оцінювалися загальний рівень креативності; гнучкість педагогічного мислення; здатність до інноваційної діяльності; творчий стиль професійної взаємодії.

Методи педагогічного спостереження та бесіди.

Окрім стандартизованих психодіагностичних методик, у процесі дослідження застосовувалися методи педагогічного спостереження та бесіди, які забезпечували поглиблене вивчення динаміки професійного становлення майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Педагогічне спостереження використовувалося як метод фіксації поведінкових, комунікативних, рефлексивних та організаційних проявів педагогічної компетентності у процесі проведення магістрантами навчальних занять; участі у педагогічній практиці; виконання інтерактивних і проєктних завдань; професійної взаємодії у груповій роботі; реалізації елементів адаптивно-трекової моделі.

Організація спостереження здійснювалася відповідно до принципів системності; систематичності; педагогічної релевантності; комплексності оцінювання; поєднання кількісного та якісного аналізу результатів.

Застосування методу педагогічного спостереження дозволило оцінити:

- рівень педагогічної активності магістрантів;
- здатність до професійної взаємодії;
- прояви педагогічної ініціативності;
- особливості професійної рефлексії;
- адаптивність до змін освітнього середовища;
- готовність до використання інноваційних технологій навчання.

Методи бесіди використовувалися як додаткових інструмент якісної верифікації результатів психодіагностичного дослідження. Їх застосування

забезпечувало можливість уточнення окремих результатів анкетування, виявлення суб'єктивного ставлення магістрантів до педагогічної діяльності, а також дослідження рівня усвідомленості власного професійного розвитку.

Особливу увагу під час проведення бесід було приділено професійним очікуванням магістрантів; уявленням про сучасну викладацьку діяльність; труднощам професійного самовизначення; ставленню до цифровізації освіти; готовності до інноваційної педагогічної діяльності; усвідомленню необхідності професійного саморозвитку впродовж життя.

Інтеграція стандартизованих психодіагностичних методик із методами педагогічного спостереження, бесіди забезпечила можливість здійснення комплексної багаторівневої діагностики педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та підвищила достовірність емпіричних результатів дослідження.

Важливим аспектом діагностичного забезпечення стало поєднання кількісного та якісного підходів до оцінювання результатів експериментального дослідження. Кількісна діагностика дозволила виявити рівні сформованості окремих критеріїв педагогічної компетентності, тоді як якісний аналіз забезпечив можливість інтерпретації індивідуальної динаміки професійного розвитку майбутніх викладачів психології, змін у професійній самосвідомості, мотиваційній структурі, рефлексивних механізмах та професійно-педагогічних установах.

Таким чином, сформований психодіагностичний інструментарій забезпечив не лише емпіричну перевірку ефективності адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, а й дозволив реалізувати комплексний підхід до оцінювання професійного становлення магістрантів у контексті сучасних освітніх трансформацій.

5.3. Методика оцінювання педагогічної компетентності

Необхідність розроблення діагностичного інструментарію була зумовлена відсутністю стандартизованих психодіагностичних методик, які б дозволяли комплексно оцінити рівень сформованості професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного та інформаційно-технологічного компонентів педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

У зв'язку з цим діагностичний інструментарій було побудовано на засадах динамічної професійної діагностики, що передбачає:

- виявлення актуального рівня розвитку педагогічної компетентності;
- аналіз професійно-особистісних ресурсів магістранта;
- оцінювання здатності до професійної адаптації;
- визначення готовності до інноваційної педагогічної діяльності;

- виявлення професійно-рефлексивних механізмів саморозвитку;
- прогнозування індивідуальної траєкторії професійного зростання.

На відміну від традиційних анкетних методів, розроблений інструментарій не обмежувався виключно функцією збору емпіричних даних. Важливою його особливістю стало поєднання діагностичної, рефлексивної та розвивальної функцій. Сам процес самооцінювання стимулював магістрантів до усвідомлення власних професійних ресурсів, професійних обмежень, особливостей педагогічної взаємодії, ціннісного ставлення до майбутньої професії та необхідності безперервного професійного саморозвитку.

Концепція адаптивно-трекової діагностики передбачає, що професійне становлення майбутнього викладача психології відбувається не за єдиною універсальною моделлю, а через індивідуальні професійні треки, які можуть відрізнятися:

- домінуванням окремих компонентів педагогічної компетентності;
- швидкістю професійної адаптації;
- рівнем рефлексивної активності;
- готовністю до інноваційної діяльності;
- характером професійної мотивації;
- ступенем сформованості цифрової та методичної культури;
- здатністю до професійного саморозвитку.

Тому в межах розробленого діагностичного інструментарію значення набуває не лише фіксація кінцевих результатів професійної підготовки, а й виявлення індивідуальної логіки професійного розвитку магістранта, його адаптивних можливостей, здатності до професійної самокорекції; готовності до зміни професійних стратегій; стійкості до кризових освітніх ситуацій; здатності інтегрувати нові професійні ролі в умовах трансформації вищої освіти.

У межах адаптивно-трекової діагностики особистісні та професійні характеристики магістранта розглядаються не ізольовано, а як взаємопов'язані компоненти єдиної системи професійного становлення. Це дозволяє аналізувати не лише рівень сформованості окремих критеріїв педагогічної компетентності, а й особливості їх взаємодії, взаємовпливу та динаміки розвитку в процесі професійної підготовки.

Відповідно до логіки адаптивно-трекового підходу діагностика педагогічної компетентності передбачала:

- виявлення актуального стану сформованості професійно значущих характеристик;
- аналіз індивідуальних професійних ресурсів магістрантів;
- визначення професійних ризиків і бар'єрів;
- оцінювання адаптивного потенціалу особистості;
- виявлення динаміки професійної самосвідомості;

- прогнозування подальших траєкторій професійного розвитку.

Важливою особливістю адаптивно-трекової діагностики є її орієнтація на виявлення не лише сформованих професійних характеристик, а й потенціалу професійного розвитку майбутнього викладача психології. У цьому контексті діагностичний процес набуває не тільки констатувального, а й прогностичного характеру, оскільки дозволяє визначити готовність магістранта до професійного ускладнення діяльності, інноваційної педагогічної взаємодії, цифрової трансформації освітнього середовища та безперервного професійного самовдосконалення.

На відміну від статичних моделей оцінювання, адаптивно-трекова діагностика враховує вплив зовнішніх та внутрішніх чинників професійного розвитку. До зовнішніх чинників належать:

- цифровізація освітнього простору;
- трансформація ролі викладача вищої школи;
- поширення дистанційного та змішаного навчання;
- соціальна нестабільність;
- воєнні умови функціонування освіти;
- зміна професійних вимог до викладача психології.

Водночас внутрішні чинники охоплюють професійну мотивацію; рефлексивність; здатність до самоорганізації; рівень професійної ідентичності; готовність до інновацій; здатність до професійної адаптації; рівень професійної самоефективності.

У зв'язку з цим адаптивно-трекова діагностика дозволяє здійснювати багатовимірне оцінювання педагогічної компетентності, поєднуючи психодіагностичні показники, поведінкові прояви, рефлексивні характеристики, результати професійної діяльності, самооцінку магістрантів та аналіз індивідуальної професійної динаміки.

Суттєвою перевагою такого підходу є можливість виявлення прихованих тенденцій професійного розвитку, які часто залишаються поза межами традиційних систем педагогічного оцінювання. Зокрема, адаптивно-трекова діагностика дозволяє фіксувати нерівномірність розвитку окремих компонентів педагогічної компетентності; наявність компенсаторних механізмів; професійні кризи та бар'єри; особливості адаптації до нових освітніх умов; динаміку професійної самосвідомості; зміну професійних цінностей та установок.

У межах дослідження адаптивно-трекова діагностика виконувала також функцію педагогічного супроводу професійного становлення магістрантів. Отримані результати використовувалися не лише для фіксації рівнів сформованості педагогічної компетентності, а й для корекції індивідуальних освітніх траєкторій, посилення окремих компонентів професійної підготовки,

розвитку рефлексивних механізмів та активізації професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

Таким чином, введення поняття «адаптивно-трекова діагностика» дозволило концептуально поєднати процес оцінювання результатів професійної підготовки з логікою адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності. Це забезпечило перехід від фрагментарного вимірювання окремих професійних характеристик до системного аналізу індивідуальної динаміки професійного становлення майбутнього викладача психології.

Анкета діагностики педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології була розроблена для оцінювання тих структурних компонентів педагогічної компетентності, які не можуть бути повною мірою діагностовані за допомогою наявних стандартизованих психодіагностичних методик. Насамперед це стосується професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного та інформаційно-технологічного компонентів, зміст яких безпосередньо пов'язаний зі специфікою професійної підготовки майбутніх викладачів психології.

Структура анкети включала чотири взаємопов'язані діагностичні субшкали:

1. професійно-фахову;
2. науково-дослідницьку;
3. методичну;
4. інформаційно-технологічну.

Кожна субшкала була побудована відповідно до критеріально-показникової структури дослідження та забезпечувала оцінювання відповідного компонента педагогічної компетентності.

При цьому питання анкети були сформульовані таким чином, щоб поряд із фіксацією рівня сформованості окремих професійних характеристик опосередковано відображати прояви професійної суб'єктності, готовності до професійного саморозвитку, адаптивності до освітніх трансформацій та здатності до акмеологічного самомоніторингу.

Адаптивно-трековий діагностичний інструментарій оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології включає:

- анкету діагностики педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології (далі Авторська анкета) (4 субшкали);

- аналіз продуктів діяльності;
- аналіз цифрових освітніх продуктів;
- результати педагогічної практики;
- акмеологічний самомоніторинг;
- самооцінювання;
- вхідну, проміжну та підсумкову діагностику.

Анкета побудована як інструмент багаторівневої самооцінки професійного становлення магістрантів, що дозволило не лише зафіксувати рівень сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й виявити внутрішні професійні установки, готовність до саморозвитку, особливості професійної ідентифікації та здатність до адаптації в умовах освітніх трансформацій.

На відміну від традиційних інструментів самооцінювання професійної готовності, запропонована анкета спрямована на діагностику педагогічної компетентності як відкритої, динамічної та адаптивної системи професійної діяльності майбутнього викладача психології. Формулювання тверджень дозволяють оцінювати не лише рівень сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й опосередковано виявляти прояви професійної суб'єктності, готовності до професійного саморозвитку, адаптивності до освітніх трансформацій та здатності до акмеологічного самомоніторингу.

Розроблений діагностичний інструментарій став важливим елементом наукової новизни дослідження, оскільки забезпечив створення комплексної системи оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, адаптованої до сучасних умов функціонування вищої освіти та логіки адаптивно-трекової моделі професійного розвитку.

Важливою концептуальною особливістю розробленого діагностичного інструментарію стало його ґрунтування на принципі адаптивно-трекової діагностики. На відміну від традиційних підходів до педагогічного оцінювання, орієнтованих переважно на фіксацію статичних результатів навчання або окремих професійних характеристик, запропонований підхід передбачає вивчення педагогічної компетентності як динамічної багаторівневої системи, що змінюється під впливом освітнього середовища, професійного досвіду, цифрових трансформацій та внутрішніх процесів професійного саморозвитку магістранта.

На відміну від традиційних діагностичних підходів, орієнтованих переважно на фіксацію рівня сформованості окремих професійних характеристик, розроблений адаптивно-трековий діагностичний інструментарій забезпечує комплексне оцінювання педагогічної компетентності як відкритої, динамічної та такої, що розвивається, системи професійної діяльності майбутнього викладача психології. Його використання дозволяє не лише здійснювати діагностику рівня сформованості структурних компонентів педагогічної компетентності, а й забезпечувати акмеологічний самомоніторинг, супровід індивідуальної траєкторії професійного розвитку, прогнозування подальшого професійного становлення магістрантів та емпіричну верифікацію ефективності адаптивно-трекової моделі. *Валідизація та перевірка надійності системи адаптивно-трекової діагностики розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.*

Важливим етапом розроблення системи адаптивно-трекової діагностики розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології стала перевірка її змістової валідності, внутрішньої узгодженості, надійності та практичної придатності до використання в умовах магістерської підготовки.

Валідизації підлягав не лише окремий анкетний інструмент, а запропонована адаптивно-трекова діагностика загалом як умова супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології. На першому етапі здійснювалася експертна оцінка змістової валідності розробленої системи діагностики та її основного інструменту – анкети діагностики педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. До експертної групи було залучено 12 фахівців, серед яких доктори педагогічних наук, доктори психологічних наук, фахівці у сфері психодіагностики, професійної освіти та педагогіки вищої школи, які мали стаж науково-педагогічної діяльності понад 10 років та практичний досвід підготовки магістрів психології.

Експертам було запропоновано оцінити структуру, зміст і діагностичний потенціал розробленого інструментарію за такими критеріями:

- відповідність авторському розумінню педагогічної компетентності майбутнього викладача психології;
- релевантність тверджень визначеним структурним компонентам педагогічної компетентності;
- зрозумілість та однозначність формулювань;
- відсутність змістового дублювання;
- діагностична доцільність тверджень;
- відповідність сучасним умовам цифровізації та трансформації вищої освіти;
- здатність інструментарію відображати прояви професійної суб'єктності, адаптивності, рефлексивності та професійного саморозвитку.

У результаті експертного оцінювання було уточнено зміст окремих тверджень, усунуено дублювання, конкретизовано окремі показники та посилено відповідність структури інструментарію критеріально-показниковому апарату дослідження. Для оцінки ступеня узгодженості експертних суджень використовувався коефіцієнт конкордації Кендалла. Отримане значення $W = 0,81$ засвідчило високий рівень узгодженості експертних оцінок та підтвердило змістову валідність запропонованої системи діагностики.

Наступним етапом стало проведення пілотажного дослідження за участю 48 магістрантів спеціальності «Психологія», які не входили до основної вибірки педагогічного експерименту. Метою пілотажу була перевірка зрозумілості формулювань, оцінка варіативності відповідей, визначення дискримінативної здатності окремих тверджень, перевірка внутрішньої узгодженості субшкाल та виявлення можливих ефектів «стелі» і «підлоги».

Результати пілотажного дослідження дозволили скоригувати окремі формулювання тверджень, вилучити питання з недостатньою дискримінативною здатністю та уточнити структуру окремих діагностичних блоків.

Теоретична структура анкети формувалася на основі попередньо обґрунтованої критеріально-показникової моделі педагогічної компетентності майбутнього викладача психології та відображала чотири взаємопов'язані субшкали професійно-фахову; науково-дослідницьку; методичну; інформаційно-технологічну.

Кожна субшкала була побудована відповідно до критеріально-показникової структури дослідження та забезпечувала операціоналізацію тих складників педагогічної компетентності, для яких відсутні спеціалізовані стандартизовані психодіагностичні методики. Водночас питання анкети були сформульовані таким чином, щоб поряд із вимірюванням відповідних компонентів опосередковано відображати прояви професійної суб'єктності, готовності до професійного саморозвитку, адаптивності до освітніх трансформацій та здатності до акмеологічного самомоніторингу.

Для перевірки внутрішньої узгодженості субшкал використовувався коефіцієнт α Кронбаха. Отримані результати становили:

- професійно-фахова субшкала - $\alpha = 0,84$;
- науково-дослідницька субшкала - $\alpha = 0,87$;
- методична субшкала - $\alpha = 0,86$;
- інформаційно-технологічна субшкала - $\alpha = 0,85$;
- загальний показник анкети - $\alpha = 0,91$.

Отримані значення свідчать про високий рівень внутрішньої узгодженості шкал та достатню надійність розробленого інструментарію. Водночас високі показники внутрішньої узгодженості субшкал підтвердили доцільність виокремлення професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного та інформаційно-технологічного компонентів як самостійних структурних складників педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Надійність результатів додатково забезпечувалася шляхом використання принципу методологічної тріангуляції. Результати анкетування співставлялися з даними педагогічного спостереження, експертного оцінювання, аналізу продуктів діяльності магістрантів, результатами педагогічної практики, матеріалами акмеологічного самомоніторингу, а також іншими джерелами емпіричних даних. Такий підхід дозволив підвищити достовірність отриманих результатів та мінімізувати ризик однобічної інтерпретації даних.

Особливістю розробленої системи діагностики стало її поєднання з акмеологічним самомоніторингом. На відміну від традиційних моделей педагогічного оцінювання результати діагностики використовувалися не лише для констатації рівня розвитку педагогічної компетентності, а й для

стимулювання процесів професійної рефлексії, самооцінювання, усвідомлення індивідуальних професійних ресурсів та визначення перспектив подальшого професійного зростання магістрантів.

Отримані результати використовувалися для визначення домінуючого освітнього треку професійного становлення магістранта, прогнозування подальшої динаміки розвитку педагогічної компетентності, виявлення зон професійного зростання та корекції індивідуальної освітньої траєкторії. Саме ця прогностична функція є однією з ключових відмінностей адаптивно-трекової діагностики від традиційних підходів до педагогічного оцінювання, орієнтованих переважно на фіксацію поточного рівня сформованості професійних характеристик.

Проведена процедура валідизації підтвердила наукову обґрунтованість розробленої системи адаптивно-трекової діагностики розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Отримані результати засвідчили можливість використання розробленого діагностичного комплексу не лише як інструменту оцінювання, а як способу управління професійним розвитком магістрантів через поєднання діагностики, акмеологічного саомоніторингу, прогнозування та корекції індивідуальних освітніх траєкторій.

На відміну від традиційних анкетних методів, розроблений інструментарій не обмежувався виключно функцією збору емпіричних даних. Важливою його особливістю стало поєднання діагностичної, рефлексивної та розвивальної функцій. Сам процес самооцінювання стимулював магістрантів до усвідомлення власних професійних ресурсів, професійних обмежень, особливостей педагогічної взаємодії, ціннісного ставлення до майбутньої професії та необхідності безперервного професійного саморозвитку.

У процесі роботи з анкетою майбутні викладачі психології фактично включалися у процес професійної самодіагностики, що сприяло розвитку професійної рефлексії, актуалізації професійної самосвідомості, усвідомленню власної професійної позиції, формуванню навичок самоаналізу, розвитку здатності до професійного прогнозування, осмисленню індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Важливим є те, що структура інструментарію була побудована не за логікою ізольованого оцінювання окремих якостей, а відповідно до концепції міжкомпонентної інтеграції педагогічної компетентності. Це дозволило досліджувати взаємозв'язки між мотиваційними, особистісними, професійно-фаховими, методичними, інформаційно-технологічними, творчими та дослідницькими компонентами професійного становлення майбутніх викладачів психології.

При розробленні анкети враховувалися такі методологічні принципи, як принцип професійної релевантності, принцип адаптивності до освітніх

трансформацій, принцип рефлексивної спрямованості; принцип практикоорієнтованості; принцип прогностичності; принцип варіативності професійних сценаріїв; принцип інтеграції особистісного та професійного розвитку.

Окрему увагу було приділено адаптації змісту анкети до умов сучасного цифрового освітнього середовища. У зміст діагностичних блоків було інтегровано питання, спрямовані на оцінювання готовності до дистанційної педагогічної взаємодії; здатності працювати у цифровому освітньому просторі; навичок використання інформаційно-комунікаційних технологій; рівня медіаграмотності; готовності до самоосвіти у цифровому середовищі; здатності швидко адаптуватися до зміни освітніх форматів.

Це дозволило суттєво розширити традиційне уявлення про педагогічну компетентність викладача психології та адаптувати систему її діагностики до сучасних умов функціонування вищої освіти.

Таким чином, розроблений діагностичний інструментарій дозволив реалізувати комплексний підхід до емпіричної верифікації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Його застосування забезпечило можливість інтегрованого оцінювання особистісних, професійно-фахових, рефлексивних, дослідницьких, методичних, цифрових та адаптивних характеристик професійного становлення магістрантів у контексті сучасних освітніх трансформацій.

Важливою концептуальною особливістю розробленого діагностичного інструментарію стало його ґрунтування на принципі адаптивно-трекової діагностики. На відміну від традиційних підходів до педагогічного оцінювання, орієнтованих переважно на фіксацію статичних результатів навчання або окремих професійних характеристик, запропонований підхід передбачає вивчення педагогічної компетентності як динамічної багаторівневої системи, що змінюється під впливом освітнього середовища, професійного досвіду, цифрових трансформацій та внутрішніх процесів професійного саморозвитку магістранта.

У межах адаптивно-трекового підходу педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розглядається не як фіксований результат професійної підготовки, а як індивідуальна траєкторія професійного становлення, яка має власну динаміку, темп розвитку, адаптивні механізми та варіативні сценарії професійного просування. Саме тому діагностичний інструментарій був спрямований не лише на констатацію рівнів сформованості окремих критеріїв, а й на виявлення потенціалу професійного розвитку, готовності до самозмін, інноваційної активності, рефлексивної гнучкості та здатності магістрантів адаптуватися до нових освітніх викликів.

Необхідність створення такого інструментарію значною мірою обумовлена трансформаціями сучасної вищої освіти. Цифровізація освітнього середовища,

поширення дистанційних і змішаних форматів навчання, пандемічні обмеження, воєнні умови функціонування української освіти, нестабільність соціально-професійного середовища та зміна ролі викладача вищої школи суттєво актуалізували проблему переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх викладачів психології. За таких умов традиційні діагностичні системи, орієнтовані переважно на оцінювання академічних результатів або окремих професійних умінь, виявляються недостатніми для комплексного аналізу професійного становлення майбутнього викладача в умовах постійних змін.

Суттєвим чинником переосмислення логіки діагностичного забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів психології стали масштабні освітні трансформації, які в останні роки кардинально змінили функціонування системи вищої освіти. Цифровізація освітнього простору, пандемія COVID-19, поширення дистанційного та змішаного навчання, воєнні умови, в яких знаходиться українська освіта, соціальна нестабільність та глобальні зміни професійних вимог до викладача вищої школи актуалізували необхідність розроблення нових підходів до педагогічної діагностики.

За умов трансформації сучасної освіти професійне становлення майбутнього викладача психології перестає бути лінійним і прогнозованим процесом. Воно характеризується високою динамічністю, варіативністю професійних сценаріїв, необхідністю постійної адаптації до нових умов професійної діяльності та готовністю до швидкого оновлення професійних знань, методів і технологій. У зв'язку з цим суттєво змінюється й сама логіка професійної підготовки викладача психології, а відповідно - і підходи до оцінювання педагогічної компетентності.

Традиційні діагностичні підходи, орієнтовані переважно на статичне оцінювання професійних характеристик, виявилися недостатніми для дослідження педагогічної компетентності в умовах динамічних освітніх трансформацій. Зокрема, класичні системи педагогічної діагностики здебільшого були спрямовані на вимірювання відносно стабільних професійних знань, умінь і навичок, тоді як сучасне освітнє середовище висуває значно ширші вимоги до особистості майбутнього викладача психології.

Сучасний викладач функціонує в умовах нестабільності освітнього середовища, постійної зміни форматів навчання, цифрової гібридизації педагогічної діяльності, необхідності швидкого прийняття педагогічних рішень, високого рівня інформаційного навантаження, потреби в постійному професійному самонавчанні, розширення міждисциплінарної взаємодії, підвищення психологічного навантаження на суб'єктів освітнього процесу.

У таких умовах професійна компетентність майбутнього викладача психології набуває ознак адаптивної системи, здатної до постійного оновлення, саморегуляції та професійної трансформації. Це зумовлює необхідність

оцінювання не лише сформованості окремих професійних компонентів, а й здатності магістрантів: адаптуватися до змін; швидко інтегрувати нові професійні ролі, працювати у цифровому освітньому середовищі, здійснювати професійну самоорганізацію, підтримувати професійну ефективність у кризових умовах, здійснювати рефлексивний аналіз власної педагогічної діяльності.

Водночас цифровізація освіти суттєво трансформувала зміст педагогічної діяльності викладача психології. Сучасна педагогічна взаємодія дедалі більше реалізується у гібридному форматі, що поєднує традиційні та цифрові форми навчання. Це вимагає від майбутнього викладача цифрової мобільності, інформаційно-технологічної гнучкості, готовності до дистанційної педагогічної комунікації, медіаграмотності, здатності працювати в умовах багатоканальної освітньої взаємодії.

Усе це зумовило необхідність переходу від фрагментарної психодіагностики окремих професійних характеристик до комплексної системи адаптивно-трекової діагностики, здатної враховувати багатовимірність професійного становлення майбутнього викладача психології. Логіка створення діагностичного інструментарію була безпосередньо пов'язана з необхідністю переосмислення самого підходу до оцінювання педагогічної компетентності. У центрі уваги опинилася не лише фіксація рівня професійної підготовленості магістранта, а й дослідження його здатності до професійної адаптації, рефлексивної саморегуляції, цифрової інтеграції, інноваційної активності та професійного розвитку в умовах постійної трансформації сучасної освіти.

У межах концепції діагностичного забезпечення педагогічного експерименту доцільним є введення поняття «динамічна професійна діагностика», яке відображає сучасне розуміння професійного становлення майбутнього викладача психології як безперервного, нелінійного та адаптивного процесу. На відміну від традиційних підходів, орієнтованих переважно на фіксацію статичного рівня сформованості окремих професійних характеристик, динамічна професійна діагностика спрямована на виявлення змін, внутрішніх професійних трансформацій та індивідуальної логіки професійного розвитку магістранта.

Розроблений діагностичний інструментарій орієнтований не лише на констатацію наявного рівня сформованості педагогічної компетентності, а й на виявлення потенціалу професійного розвитку, адаптивності, готовності до самозмін та динаміки професійного становлення майбутніх викладачів психології. У такому контексті діагностика перестає бути лише процедурою вимірювання окремих показників і набуває ознак системи дослідження професійної суб'єктності магістранта.

Концепція динамічної професійної діагностики ґрунтується на положенні про те, що професійне становлення сучасного викладача психології не є

завершеним або стабільним утворенням. Навпаки, воно характеризується постійною зміною професійних ролей, оновленням професійних смислів, необхідністю адаптації до нових освітніх форматів та здатністю до безперервного професійного саморозвитку. Саме тому об'єктом діагностики виступає не лише рівень наявної професійної підготовленості, а й здатність особистості до подальшого професійного ускладнення та професійного самоконструювання.

У межах динамічної професійної діагностики педагогічна компетентність майбутнього викладача психології розглядається як процесуальна характеристика, що змінюється під впливом освітнього середовища, професійного досвіду, цифрових трансформацій, рефлексивного переосмислення професійної діяльності, кризових та нестабільних умов функціонування освіти, особистісних механізмів саморозвитку.

Такий підхід дозволяє оцінювати не лише сформованість професійних знань, умінь і навичок, а й здатність магістранта до професійної адаптації, готовність до інноваційної діяльності, рівень професійної гнучкості, динаміку професійної самосвідомості, здатність до професійної самоорганізації, готовність до самостійного проєктування власної професійної траєкторії.

У зв'язку з цим динамічна професійна діагностика набуває не лише констатувального, а й прогностичного характеру. Вона дозволяє виявляти потенційні ресурси професійного розвитку, професійні ризики, адаптаційні бар'єри, рівень готовності до професійних змін, здатність до професійної саморегуляції, тенденції подальшого професійного просування.

Особливого значення динамічна професійна діагностика набуває в умовах сучасних освітніх трансформацій, коли професійна діяльність викладача психології дедалі більше характеризується невизначеністю, багатофункціональністю, необхідністю швидкого реагування на зміни та постійним оновленням професійних вимог. За таких умов ефективність професійної підготовки визначається не лише рівнем сформованості окремих компетентностей, а й здатністю майбутнього викладача до професійної мобільності, рефлексивної перебудови діяльності та самостійного професійного розвитку впродовж життя.

Таким чином, введення поняття «динамічна професійна діагностика» дозволило суттєво розширити методологічні межі дослідження та перевести його з рівня традиційного психолого-педагогічного тестування студентів на рівень комплексного дослідження розвитку професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Анкета розроблялася як складова інтегрованого діагностичного комплексу дослідження та будувалася не лише як інструмент збору емпіричних даних, а як засіб багаторівневого виявлення динаміки професійного становлення майбутніх

викладачів психології. Методологічною основою її конструювання стали принципи, що забезпечують системність, валідність, професійну релевантність та адаптивність діагностичного процесу. У структурі анкети окремі блоки запитань були побудовані таким чином, щоб оцінювати не ізольовані якості, а інтегровані прояви професійної компетентності у реальних або змодельованих педагогічних ситуаціях.

Принцип професійної релевантності передбачав орієнтацію змісту анкети на реальні виклики сучасної професійної діяльності викладача психології у закладах вищої освіти. Зміст запитань формувався з урахуванням специфіки викладацької діяльності в умовах цифровізації освіти, розвитку дистанційного та змішаного навчання, необхідності організації психологічної підтримки студентів, академічної комунікації, педагогічної взаємодії та науково-дослідної діяльності. Це забезпечило наближення діагностичного інструментарію до актуального професійного контексту сучасної вищої освіти.

Принцип адаптивності полягав у можливості застосування анкети в умовах змінного освітнього середовища та різних форматів професійної підготовки магістрантів. Конструкція запитань передбачала оцінювання не лише сформованих професійних якостей, а й здатності майбутніх викладачів психології до професійної мобільності, швидкої адаптації до нових освітніх умов, цифрових трансформацій та кризових викликів. Саме адаптивність дозволила забезпечити відповідність інструментарію сучасним умовам нестабільності освітнього простору.

Важливе місце у побудові анкети посідав *принцип рефлексивної спрямованості*, який передбачав стимулювання процесів професійного самоаналізу, самоспостереження та професійного осмислення власного досвіду. Значна частина запитань була зорієнтована на виявлення здатності магістрантів оцінювати власні професійні ресурси, труднощі, професійні бар'єри, особливості педагогічної взаємодії та перспективи подальшого професійного розвитку. Це дозволило перетворити анкетування не лише на засіб вимірювання, а й на інструмент активізації професійної саморефлексії.

Принцип практикоорієнтованості забезпечував спрямованість анкети на виявлення готовності магістрантів до реального виконання професійно-педагогічних функцій. Запитання анкети моделювали типові ситуації професійної діяльності викладача психології, пов'язані з організацією освітнього процесу, педагогічною комунікацією, методичним забезпеченням навчання, цифровою взаємодією зі студентами, вирішенням педагогічних проблем та професійним саморозвитком. Завдяки цьому результати анкетування набували високої прикладної значущості.

Суттєвим концептуальним посиленням інструментарію став *принцип прогностичності*, відповідно до якого діагностика була спрямована не лише на

констатацію актуального рівня сформованості педагогічної компетентності, а й на виявлення потенціалу професійного розвитку майбутніх викладачів психології. Анкета дозволяла виявити готовність магістрантів до професійних змін, інноваційної діяльності, професійної самоорганізації, самонавчання та подальшого професійного ускладнення в умовах трансформації вищої освіти.

Принцип варіативності професійних сценаріїв полягав у визнанні нелінійності професійного становлення сучасного викладача психології. У структурі анкети враховувалася можливість різних траєкторій професійного розвитку магістрантів, різного рівня професійного досвіду, індивідуальних освітніх стратегій та професійних пріоритетів. Це дозволило уникнути жорстко нормативного підходу до оцінювання педагогічної компетентності та забезпечити врахування індивідуальної логіки професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Таким чином, принципи побудови анкети забезпечили її методологічну цілісність, психолого-педагогічну релевантність та відповідність концепції адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Це дозволило використовувати діагностичний інструментарій не лише як засіб збору емпіричних даних, а як компонент системи динамічної професійної діагностики професійного становлення магістрантів.

Важливою особливістю розробленого нами діагностичного інструментарію стало *поєднання діагностичної та рефлексивної функцій*, оскільки процес самооцінювання виступав не лише засобом фіксації рівня сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й способом активізації професійного самоусвідомлення магістрантів. У процесі виконання завдань анкети майбутні викладачі психології здійснювали самоаналіз власних професійних ресурсів, професійних обмежень, особливостей педагогічної взаємодії, рівня готовності до професійних змін та здатності до подальшого професійного розвитку.

Особливого значення набувало те, що значна частина запитань анкети мала не лише оцінювальний, а й рефлексивно-проєктивний характер. Майбутні викладачі психології аналізували власне бачення професійного майбутнього, готовність до педагогічної взаємодії, ставлення до професійного саморозвитку, здатність до адаптації в умовах освітніх змін, рівень внутрішньої мотивації до викладацької діяльності та особливості професійної самоорганізації.

Рефлексивна складова розробленого інструментарію забезпечувала також посилення усвідомленості професійного вибору магістрантів. У процесі самооцінювання студенти отримували можливість критично переосмислювати власні професійні установки, цінності, очікування та уявлення щодо педагогічної діяльності у вищій школі. Такий підхід суттєво розширював межі традиційної

психодіагностики та переводив процес оцінювання у площину розвитку професійної самосвідомості майбутнього викладача психології.

У контексті адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності самодіагностика виконувала функцію своєрідного способу внутрішньої навігації професійного розвитку. Отримані результати дозволяли магістрантам не лише усвідомлювати власний рівень професійної готовності, а й визначати напрями подальшого професійного вдосконалення, індивідуальні професійні дефіцити, потреби у розвитку окремих компетентностей та перспективи побудови власної освітньо-професійної траєкторії.

Таким чином, діагностичний інструментарій виконував подвійну функцію: з одного боку - забезпечував отримання емпірично значущих даних щодо сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, а з іншого - виступав засобом розвитку рефлексивної культури, професійної суб'єктності та готовності до безперервного професійного саморозвитку в умовах сучасних освітніх трансформацій.

На відміну від традиційних підходів до педагогічної діагностики, орієнтованих переважно на фрагментарне оцінювання окремих професійних якостей, запропонований інструментарій ґрунтувався на принципах системності, багаторівневості, динамічності та адаптивності. Це дозволило розглядати педагогічну компетентність майбутнього викладача психології не як статичну сукупність знань, умінь і навичок, а як складну інтегральну систему професійної суб'єктності, що розвивається під впливом освітнього середовища, цифрових трансформацій, соціальних викликів та індивідуальної професійної траєкторії.

Особливу методологічну значущість інструментарію забезпечило поєднання стандартизованих психодіагностичних методик із авторськими діагностичними рішеннями, що дало змогу здійснити комплексну операціоналізацію критеріїв педагогічної компетентності та забезпечити валідизацію їх показників у реальному освітньому середовищі магістратури. Водночас розроблена анкета виконувала не лише вимірювальну, а й розвивальну функцію, активізуючи процеси професійної саморефлексії, самоаналізу та професійного самовизначення майбутніх викладачів психології.

Отже, діагностичний інструментарій може бути розглянутий як компонент розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що забезпечує комплексну емпіричну оцінку, рефлексивний супровід та прогнозування динаміки професійного становлення магістрантів у сучасному освітньому просторі.

5.4. Організація та проведення експериментальної діагностики

Організація експериментальної діагностики ґрунтувалася на логіці емпіричної верифікації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах цивілізаційних та освітніх трансформацій. Діагностичний дизайн дослідження будувався таким чином, щоб забезпечити не лише фіксацію рівня сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й виявлення динаміки професійного становлення магістрантів, особливостей їх професійної адаптації, розвитку професійної суб'єктності та готовності до викладацької діяльності у сучасному трансформаційному освітньому середовищі.

Методологічною основою організації експериментальної діагностики стали принципи системності, комплексності, поетапності, професійної релевантності, адаптивності, валідності, рефлексивної спрямованості та динамічного оцінювання. Застосування означених принципів дозволило забезпечити відповідність діагностичного інструментарію сучасним умовам функціонування системи вищої освіти, що характеризуються цифровізацією освітнього простору, гібридизацією навчання, кризовими соціальними трансформаціями, посиленням ролі дистанційної взаємодії та необхідністю швидкої професійної адаптації майбутніх викладачів.

Експериментальна діагностика здійснювалася у декілька взаємопов'язаних етапів відповідно до загальної логіки педагогічного експерименту. На констатувальному етапі проводилося первинне оцінювання рівня сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, визначалися особливості їх професійної мотивації, професійної ідентичності, рефлексивності, комунікативних та організаторських якостей, творчого потенціалу, рівня інформаційно-технологічної готовності та здатності до професійного саморозвитку. Отримані результати стали основою для подальшого проєктування формувального впливу.

Формувальний етап був спрямований на реалізацію адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та супроводжувався системним моніторингом змін досліджуваних показників. Особлива увага приділялася виявленню динаміки професійного становлення магістрантів, змін у структурі професійної мотивації, розвитку рефлексивної культури, професійної адаптивності, готовності до інноваційної педагогічної діяльності та професійного саморозвитку.

Контрольний етап передбачав повторне комплексне оцінювання сформованості критеріїв педагогічної компетентності та порівняльний аналіз результатів констатувального і контрольного вимірювання. Це дозволило здійснити емпіричну верифікацію ефективності адаптивно-трекової моделі та визначити динаміку професійного розвитку майбутніх викладачів психології у процесі реалізації експериментальної програми.

Дослідження проводилося на базі закладів вищої освіти, у яких здійснюється підготовка магістрів за спеціальністю «Психологія». Вибірка формувалася за принципом професійної релевантності та включала магістрантів, які перебували на етапі активного професійного самовизначення щодо викладацької діяльності у вищій школі. Саме період навчання у магістратурі є критично важливим етапом професійного становлення, оскільки характеризується переходом від ролі студента до ролі майбутнього викладача, активізацією професійної рефлексії, професійного самопроєктування та формування професійної суб'єктності.

Були сформовані контрольна та експериментальна групи, співставні за основними соціально-демографічними та освітніми характеристиками. Формування груп здійснювалося з урахуванням єдності освітніх умов, рівня професійної підготовки та змісту освітніх програм, що дозволило мінімізувати вплив зовнішніх чинників на результати педагогічного експерименту та забезпечити коректність порівняльного аналізу отриманих результатів.

Комплексна діагностика здійснювалася із застосуванням стандартизованих психодіагностичних методик, анкетування, педагогічного спостереження, бесід, аналізу продуктів навчально-професійної діяльності магістрантів, експертного оцінювання та самооцінювання. Поєднання кількісних та якісних методів збору емпіричних даних дозволило забезпечити багатовимірність дослідження та підвищити достовірність результатів експериментальної перевірки моделі.

Особливістю організації діагностичного процесу стало поєднання очного та дистанційного форматів збору даних, що було зумовлено сучасними освітніми трансформаціями, пандемічними обмеженнями та умовами воєнного стану. Використання цифрових платформ, онлайн-анкетування та дистанційних форм педагогічної взаємодії дозволило адаптувати процедуру дослідження до умов цифрової гібридизації освітнього середовища та забезпечити безперервність експериментальної діагностики.

Важливим складником організації дослідження стало дотримання етичних принципів психолого-педагогічної діагностики. Усі учасники дослідження були поінформовані про мету, зміст та науковий характер експерименту. Участь магістрантів у дослідженні була добровільною та здійснювалася відповідно до принципів академічної доброчесності, конфіденційності, анонімності та психологічної безпечності. Респонденти мали право відмовитися від участі у дослідженні на будь-якому його етапі. Обробка результатів здійснювалася в узагальненому вигляді без ідентифікації персональних даних учасників.

Для статистичної обробки результатів експериментального дослідження використовувалися методи описової статистики, порівняльного аналізу, визначення середніх значень, відсоткових співвідношень, а також методи математичної перевірки достовірності змін експериментальних показників.

Застосування статистичного інструментарію дозволило забезпечити об'єктивність інтерпретації результатів та виявити динаміку розвитку критеріїв педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у процесі реалізації адаптивно-трекової моделі.

Таким чином, організація та процедура експериментальної діагностики були спрямовані на створення цілісної системи емпіричної верифікації адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Реалізований діагностичний дизайн забезпечив комплексне, багаторівневе та динамічне оцінювання професійного становлення магістрантів та дозволив отримати достовірні емпіричні результати щодо ефективності запропонованої моделі.

Діагностичний дизайн експериментального дослідження було побудовано як комплексну багаторівневу систему емпіричної перевірки ефективності адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Методологічною основою організації дослідження став квазіекспериментальний підхід, що передбачав поєднання констатувального, формувального та контрольного етапів педагогічного експерименту в умовах реального освітнього процесу закладу вищої освіти. Такий підхід забезпечив можливість дослідження динаміки професійного становлення магістрантів не в штучно створених умовах, а безпосередньо у природному освітньому середовищі їхньої професійної підготовки.

Важливою особливістю дослідницького дизайну стало застосування mixed-methods підходу, який ґрунтувався на інтеграції кількісних та якісних методів аналізу. Поєднання психодіагностичних, педагогічних, рефлексивних та аналітичних процедур дозволило забезпечити багаторівневу емпіричну верифікацію результатів дослідження та мінімізувати ризики одновимірного трактування отриманих результатів.

Комплексне застосування стандартизованих психодіагностичних методик, анкетування, педагогічного спостереження, методів самооцінювання, бесіди та експертного оцінювання забезпечило можливість міжметодичної верифікації отриманих даних. Такий підхід дозволив не лише зафіксувати рівень сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й виявити взаємозв'язки між мотиваційними, рефлексивними, професійно-фаховими, методичними, творчими та інформаційно-технологічними характеристиками професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Наукова цінність обраного дослідницького дизайну полягала також у тому, що він забезпечував можливість поєднання об'єктивованих результатів стандартизованої діагностики із суб'єктивним рефлексивним досвідом магістрантів. Це дозволило досліджувати педагогічну компетентність не лише як сукупність сформованих професійних умінь і якостей, а як динамічну систему

професійної суб'єктності, здатної до саморозвитку, адаптації та професійного самоуправління.

Запровадження логіки педагогічного моніторингу дозволило своєчасно виявляти зміни у мотиваційно-ціннісній сфері магістрантів, рівні їхньої професійної самоідентифікації, розвитку рефлексивності, цифрової готовності, методичних і дослідницьких умінь, а також визначати професійні труднощі, адаптаційні ризики та індивідуальні освітні потреби майбутніх викладачів психології. Завдяки цьому діагностичні процедури виконували не лише контрольну, а й прогностичну, корекційну та розвивальну функції.

Особливого значення *педагогічний моніторинг* набував в умовах сучасних освітніх трансформацій, що характеризуються високою динамічністю освітнього середовища, цифровізацією професійної діяльності, змінами форматів педагогічної взаємодії, поширенням дистанційного та змішаного навчання, а також необхідністю швидкої професійної адаптації майбутніх викладачів до нових умов освітньої діяльності. У зв'язку з цим моніторинговий підхід дозволив здійснювати не лише оцінювання сформованості педагогічної компетентності, а й аналіз готовності магістрантів до професійної діяльності в умовах невизначеності, освітньої нестабільності та постійних змін.

Важливо, що педагогічний моніторинг забезпечував можливість індивідуалізації професійного супроводу магістрантів відповідно до логіки адаптивно-трекової моделі. Отримані результати діагностики використовувалися для уточнення індивідуальних освітньо-професійних траєкторій студентів, визначення напрямів розвитку окремих компонентів педагогічної компетентності, а також корекції змісту й форм організації професійної підготовки майбутніх викладачів психології.

Сучасний викладач психології змушений здійснювати професійну діяльність у ситуації постійної зміни освітніх форматів, цифрової гібридизації навчального процесу, нестабільності професійних сценаріїв та високої психологічної напруги. Це актуалізує необхідність розвитку адаптивності, професійної мобільності, рефлексивності, самоорганізації, емоційної стійкості та здатності до безперервного оновлення професійних компетентностей. У таких умовах педагогічна компетентність набуває ознак динамічної системи, здатної до постійного саморозвитку, професійної трансформації та адаптації до нових освітніх реалій.

У контексті зазначених трансформацій педагогічна діагностика має бути спрямована не лише на оцінювання актуального рівня сформованості професійних компетентностей, а й на виявлення потенціалу професійного розвитку, здатності до самозмін, професійної гнучкості та готовності до професійної діяльності у змінних освітніх умовах. Саме тому в межах дослідження особлива увага приділялася діагностиці динамічних характеристик

професійного становлення магістрантів, що дозволяло оцінити не тільки результат професійної підготовки, а й особливості її розвитку в умовах освітньої невизначеності.

Урахування феномену освітньої невизначеності дозволило розширити традиційні межі педагогічної діагностики та переорієнтувати її з переважно контролюючої функції на функцію прогностичного, адаптивного й розвивального супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Достовірність та наукова обґрунтованість результатів експериментального дослідження забезпечувалися комплексністю діагностичного інструментарію, методологічною узгодженістю критеріїв і показників педагогічної компетентності, а також багаторівневим характером емпіричної перевірки результатів. Важливою умовою забезпечення надійності дослідження стало поєднання стандартизованих психодіагностичних методик, анкетування, педагогічного спостереження, методів самооцінювання, бесіди та експертного оцінювання. Достовірність отриманих результатів забезпечувалася також повторюваністю вимірювань на різних етапах педагогічного експерименту, що дозволяло простежити динаміку розвитку педагогічної компетентності магістрантів та мінімізувати ризики випадкових або ситуативних результатів. Проведення констатувального, формувального та контрольного етапів дослідження забезпечило можливість здійснення порівняльного аналізу змін у структурі педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Одним із способів підвищення достовірності результатів стала міжметодична та міжсуб'єктна верифікація даних. Результати самооцінювання магістрантів співставлялися з результатами експертного оцінювання викладачів, даними педагогічного спостереження та результатами стандартизованих психодіагностичних методик. Такий підхід дозволив мінімізувати рівень суб'єктивності при інтерпретації результатів і забезпечити більш об'єктивне оцінювання динаміки професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Важливим чинником забезпечення наукової достовірності стало також дотримання принципу репрезентативності вибірки. До експериментального дослідження були залучені майбутні викладачі психології різних закладів вищої освіти, що дозволило врахувати специфіку різних освітніх середовищ, особливості професійної підготовки та варіативність індивідуальних професійних траєкторій студентів. Це забезпечило можливість узагальнення отриманих результатів та підвищило рівень їхньої педагогічної релевантності.

Крім того, надійність експериментальної діагностики забезпечувалася використанням валідизованих психодіагностичних методик, адаптованих до завдань дослідження, а також логічною відповідністю між критеріально-

показниковою структурою педагогічної компетентності та обраним діагностичним інструментарієм. Це дозволило забезпечити методологічну цілісність експериментального дослідження та підвищити рівень обґрунтованості отриманих емпіричних результатів.

Процедура експериментальної діагностики була зорієнтована не лише на виявлення середньостатистичних змін у рівнях сформованості педагогічної компетентності магістрантів, а й на дослідження індивідуальних траєкторій їхнього професійного становлення. Такий підхід відповідав концептуальним засадам адаптивно-трекової моделі та дозволяв розглядати професійний розвиток майбутніх викладачів психології як нелінійний, динамічний і варіативний процес, що залежить від індивідуально-особистісних характеристик, мотиваційної сфери, рівня професійної самоідентифікації, адаптивності та здатності до саморозвитку.

Особлива увага приділялася виявленню відмінностей у темпах професійного розвитку магістрантів, особливостях їх адаптації до умов педагогічної діяльності, рівнях рефлексивності, професійної впевненості, цифрової готовності та сформованості професійної суб'єктності. Це дозволило простежити індивідуальну динаміку розвитку педагогічної компетентності, а також виявити специфіку формування окремих компонентів педагогічної компетентності у різних груп магістрантів. У межах дослідження було встановлено, що професійне становлення майбутніх викладачів психології характеризується різною інтенсивністю розвитку мотиваційно-ціннісних, рефлексивних, методичних, інформаційно-технологічних та творчих характеристик, що підтверджує необхідність індивідуалізації професійної підготовки в умовах магістратури.

Урахування індивідуальних траєкторій професійного розвитку дозволило перейти від уніфікованого підходу до оцінювання педагогічної компетентності до адаптивної моделі педагогічної діагностики, орієнтованої на виявлення професійного потенціалу, адаптаційних ресурсів та індивідуальних освітніх потреб кожного магістранта. Це забезпечило можливість більш глибокого аналізу особливостей професійного самовизначення майбутніх викладачів психології та дозволило врахувати не лише актуальний рівень їхньої професійної підготовленості, а й перспективи подальшого професійного розвитку.

Важливо, що адаптивно-трекова модель організації експериментальної діагностики забезпечувала можливість виявлення не тільки позитивної динаміки розвитку педагогічної компетентності, а й потенційних професійних труднощів, уповільнення професійної адаптації, суперечностей у професійній самоідентифікації та ризиків професійної дезорієнтації магістрантів. Це створювало підґрунтя для своєчасного коригування змісту професійної

РОЗДІЛ 5. ДІАГНОСТИКО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПСИХОЛОГІЇ підготовки, індивідуалізації педагогічного супроводу та посилення рефлексивно-розвивального компонента освітнього процесу.

Таким чином, орієнтація на індивідуальні траєкторії професійного становлення дозволила розглядати педагогічну компетентність майбутніх викладачів психології не як статичний результат професійної підготовки, а як динамічну систему професійного розвитку, що формується під впливом освітнього середовища, індивідуального професійного досвіду, рефлексивної активності та здатності особистості до адаптації.

Організація експериментальної діагностики була спрямована не лише на оцінювання рівня сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й на виявлення динаміки розвитку професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології. У межах дослідження педагогічна компетентність розглядалася не як механічна сукупність знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, а як інтегральна характеристика особистості майбутнього викладача, здатного до усвідомленого професійного саморозвитку, рефлексивного самоуправління та продуктивної професійної діяльності.

Професійна суб'єктність майбутнього викладача психології проявлялася у здатності магістрантів до професійного самовизначення, прийняття відповідальності за власну професійну траєкторію, самостійного прийняття педагогічних рішень, критичного аналізу власної діяльності, готовності до постійного оновлення професійних компетентностей та активного конструювання індивідуального професійного досвіду. Саме тому діагностичний інструментарій дослідження був зорієнтований не лише на фіксацію рівня засвоєння окремих професійних компонентів, а й на виявлення здатності магістрантів до професійної самоорганізації, рефлексії, адаптації та самозмін.

Особливого значення розвиток професійної суб'єктності набуває в умовах освітньої невизначеності, цифрової трансформації та кризових соціальних змін, коли професійна діяльність викладача психології вимагає високого рівня автономності, гнучкості мислення, адаптивності та психологічної стійкості. Важливо, що орієнтація на професійну суб'єктність дозволила змістити акцент експериментальної діагностики з переважно контролюючої функції на розвитково-прогностичну. Це забезпечило можливість дослідження внутрішніх механізмів професійного становлення магістрантів, виявлення їхнього потенціалу до професійного зростання, рівня професійної автономії, готовності до педагогічної творчості та здатності до конструювання власної професійної стратегії.

Таким чином, включення категорії професійної суб'єктності до логіки експериментальної діагностики дозволило суттєво розширити традиційне розуміння педагогічної компетентності та розглядати професійне становлення майбутніх викладачів психології як складний багаторівневий процес розвитку

особистості, здатної до саморозвитку, рефлексивного управління власною діяльністю та ефективної професійної діяльності.

Особливістю організації експериментальної діагностики стало спрямування дослідження не лише на фіксацію окремих кількісних показників сформованості педагогічної компетентності, а насамперед на виявлення динаміки професійного становлення магістрантів у процесі їхньої професійної підготовки. Такий підхід дозволив простежити трансформацію мотиваційних установок майбутніх викладачів психології, зміни у структурі професійної самооцінки, рівні рефлексивності, професійної впевненості, адаптивності, готовності до педагогічної діяльності та здатності до професійної самореалізації в умовах змінного освітнього середовища.

Динаміка професійного становлення розглядалася як складний багаторівневий процес поступових особистісно-професійних змін, що охоплює розвиток професійної мотивації, педагогічного мислення, рефлексивних механізмів, професійної ідентичності, здатності до професійного самоуправління та інтеграції у професійне середовище вищої освіти. Це дозволило перейти від статичного розуміння педагогічної компетентності до її трактування як динамічної системи професійного розвитку особистості.

Особлива увага приділялася аналізу змін, які відбувалися у професійній свідомості магістрантів під впливом реалізації адаптивно-трекової моделі. Зокрема, оцінювалася динаміка розвитку внутрішньої професійної мотивації, усвідомлення соціальної значущості педагогічної діяльності, формування готовності до безперервного професійного саморозвитку, підвищення рівня професійної автономності та здатності до рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності.

У процесі експериментальної роботи було встановлено, що професійне становлення майбутніх викладачів психології характеризується нерівномірністю та варіативністю динаміки окремих компонентів педагогічної компетентності. Одні компоненти - насамперед мотиваційно-ціннісний та рефлексивний - демонстрували більш інтенсивну позитивну динаміку вже на ранніх етапах формувального впливу, тоді як розвиток методичного, інформаційно-технологічного та професійно-фахового компонентів потребував більш тривалого часу, систематичної практичної діяльності та педагогічного супроводу.

Динамічний підхід до організації експериментальної діагностики дозволив також виявити індивідуальні особливості професійного розвитку магістрантів, різні темпи професійної адаптації, відмінності у формуванні професійної суб'єктності та готовності до діяльності в умовах освітньої невизначеності. Це створило підґрунтя для реалізації адаптивно-трекової логіки професійної

підготовки та забезпечило можливість індивідуалізації освітнього супроводу майбутніх викладачів психології.

Таким чином, спрямованість експериментальної діагностики на виявлення динаміки професійного становлення магістрантів дозволила розглядати результати дослідження не лише як зміну окремих діагностичних показників, а як процес якісної трансформації професійної свідомості, професійної поведінки та професійної суб'єктності майбутніх викладачів психології.

Діагностика розглядалася не лише як інструмент вимірювання результатів професійної підготовки, а і як діагностичний супровід професійного становлення майбутніх викладачів психології. Такий підхід забезпечував можливість не тільки фіксації рівнів сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й систематичного відстеження динаміки професійного розвитку магістрантів, своєчасного виявлення професійних труднощів, адаптаційних бар'єрів, змін у професійній мотивації, професійній самооцінці та професійній ідентичності.

Концепція діагностичного супроводу ґрунтувалася на розумінні професійного становлення майбутнього викладача психології як безперервного, багаторівневого та динамічного процесу, що потребує постійного педагогічного й рефлексивного підтримання. У зв'язку з цим діагностика виконувала не лише контрольну функцію, а й прогностичну, корекційну, адаптивну та розвивальну функції, забезпечуючи можливість своєчасного коригування індивідуальних професійно-освітніх траєкторій магістрантів.

Важливо, що діагностичний супровід професійного становлення дозволив перейти від переважно формального оцінювання результатів навчання до комплексного аналізу процесу професійного розвитку особистості майбутнього викладача психології. У центрі уваги перебували не лише рівні засвоєння професійних знань чи сформованості окремих умінь, а насамперед динаміка розвитку професійної суб'єктності, рефлексивності, професійної автономності, здатності до саморозвитку, адаптивності та готовності до педагогічної діяльності в умовах невизначеності.

Діагностичний супровід дозволив виявляти індивідуальні особливості професійного становлення магістрантів, різні темпи професійної адаптації, специфіку формування мотиваційно-ціннісної сфери, рівень готовності до педагогічної взаємодії, науково-дослідницької діяльності та цифрової професійної активності. Це створювало підґрунтя для індивідуалізації професійної підготовки майбутніх викладачів психології відповідно до логіки адаптивно-трекової моделі, оскільки результати діагностики використовувалися не лише для оцінювання, а й для визначення подальших напрямів професійного розвитку кожного магістранта.

Організація експериментальної діагностики ґрунтувалася на принципі багаторівневого оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що передбачало інтегроване вивчення особистісних, мотиваційно-ціннісних, професійно-фахових, методичних, дослідницьких, інформаційно-технологічних, творчих та рефлексивних характеристик професійного становлення магістрантів. Такий підхід забезпечував цілісне бачення педагогічної компетентності як складної інтегральної системи, компоненти якої перебувають у постійній взаємодії та взаємовпливі.

Багаторівневий характер експериментальної діагностики дозволив відійти від спрощеного трактування педагогічної компетентності як сукупності окремих професійних умінь і навичок. У межах дослідження педагогічна компетентність розглядалася як багатовимірне утворення, що включає ціннісно-сміслові, особистісні, діяльнісні, адаптивні, творчі та рефлексивні компоненти професійного розвитку майбутнього викладача психології.

На особистісному рівні оцінювалися індивідуально-психологічні характеристики магістрантів, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності: рівень рефлексивності, комунікативні та організаторські здібності, самоефективність, професійна впевненість, здатність до саморозвитку та професійної адаптації. Мотиваційно-ціннісний рівень охоплював дослідження внутрішньої професійної мотивації, професійної спрямованості, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, усвідомлення соціальної значущості професії викладача психології та готовності до професійного самовдосконалення.

Професійно-фаховий і діяльнісний рівні передбачали оцінювання готовності магістрантів до викладацької діяльності, рівня сформованості педагогічних, методичних і науково-дослідницьких умінь, здатності до організації освітнього процесу, планування навчальної діяльності, розроблення навчально-методичного забезпечення та реалізації професійних функцій викладача психології у закладах вищої освіти.

Особливого значення в умовах сучасних освітніх трансформацій набував інформаційно-технологічний рівень діагностики, який дозволяв оцінити готовність майбутніх викладачів психології до професійної діяльності в умовах цифровізації освіти, дистанційного та змішаного навчання, використання сучасних цифрових платформ, медіатехнологій та електронних освітніх ресурсів. Творчий рівень експериментальної діагностики був спрямований на виявлення здатності магістрантів до педагогічної творчості, креативного вирішення професійних завдань, створення інноваційних педагогічних рішень та розвитку творчого потенціалу студентів у процесі професійної взаємодії.

Водночас рефлексивний рівень забезпечував оцінювання здатності майбутніх викладачів психології до самоаналізу, професійного самоспостереження, критичного осмислення власного професійного досвіду,

рефлексивного самоуправління та побудови індивідуальної траєкторії професійного розвитку. Саме рефлексивний компонент забезпечував інтеграцію всіх інших рівнів педагогічної компетентності у цілісну систему професійної суб'єктності майбутнього викладача психології.

Таким чином, багаторівнева організація експериментальної діагностики дозволила реалізувати комплексний підхід до оцінювання педагогічної компетентності магістрантів та забезпечила можливість дослідження професійного становлення майбутніх викладачів психології як складного, динамічного і багатовимірного процесу, що відбувається під впливом сучасних освітніх трансформацій.

Важливою характеристикою організації експериментальної діагностики стала адаптивність діагностичного інструментарію, що дозволяло враховувати індивідуальні особливості професійного становлення магістрантів, специфіку освітнього середовища, рівень цифрової підготовленості, професійного досвіду та динаміку сучасних освітніх трансформацій. У межах дослідження адаптивність розглядалася як здатність діагностичної системи гнучко реагувати на зміни професійно-освітнього контексту та забезпечувати релевантне оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах високої варіативності освітнього процесу.

Адаптивний характер діагностичного інструментарію проявлявся у можливості інтегрування різних методів оцінювання залежно від цілей конкретного етапу дослідження, рівня професійного розвитку магістрантів, специфіки освітнього середовища та особливостей реалізації освітнього процесу в умовах цифровізації, дистанційного та змішаного навчання. Це забезпечувало гнучкість експериментальної діагностики та дозволяло уникнути формалізованого підходу до оцінювання професійного становлення майбутніх викладачів психології.

Особливого значення адаптивність діагностичного інструментарію набувала в умовах нестабільності сучасного освітнього простору, що характеризується швидкими змінами професійних вимог, цифровою гібридизацією педагогічної діяльності, необхідністю оперативного оновлення професійних компетентностей та посиленням ролі самоосвітньої активності магістрантів. У зв'язку з цим діагностичний інструментарій був зорієнтований не лише на оцінювання актуального рівня сформованості педагогічної компетентності, а й на виявлення потенціалу професійної адаптації, готовності до самозмін та здатності до професійної діяльності в умовах освітньої невизначеності.

Адаптивність діагностичної системи забезпечувалася також поєднанням стандартизованих психодіагностичних методик із розробленим інструментарієм, що дозволяло враховувати специфіку професійної підготовки саме майбутніх

викладачів психології. Завдяки цьому виникла можливість здійснювати не лише загальнопсихологічне оцінювання особистісних характеристик магістрантів, а й аналізувати специфічні показники їхнього професійно-педагогічного становлення в умовах магістратури.

Крім того, адаптивний характер експериментальної діагностики забезпечував можливість індивідуалізації педагогічного супроводу магістрантів. Отримані результати дозволяли визначати індивідуальні професійні потреби студентів, виявляти сильні та проблемні сторони їхньої професійної підготовки, прогнозувати можливі труднощі професійної адаптації та коригувати освітньо-професійні траєкторії відповідно до логіки адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності.

Адаптивність інструментарію також проявлялася у можливості поетапного поглиблення діагностики залежно від виявлених результатів. Так, первинна діагностика дозволяла визначити загальний рівень сформованості компонентів педагогічної компетентності, тоді як подальші етапи діагностичного супроводу були спрямовані на уточнення професійних труднощів, аналіз причин професійних бар'єрів, дослідження особливостей професійної мотивації та індивідуальних способів професійної адаптації магістрантів.

Особливої значущості адаптивний характер діагностичного інструментарію набував у контексті реалізації принципу індивідуальної освітньо-професійної траєкторії. Результати комплексної діагностики дозволяли не лише оцінювати поточний стан професійного становлення магістрантів, а й прогнозувати потенційні напрями їх подальшого професійного розвитку, визначати оптимальні умови педагогічного супроводу та сприяти формуванню готовності до безперервного професійного саморозвитку впродовж життя.

Таким чином, організація та процедура експериментальної діагностики були побудовані як багаторівневий психолого-педагогічний супровод професійного становлення майбутніх викладачів психології. Реалізований діагностичний дизайн забезпечував не лише фіксацію рівнів сформованості окремих компонентів педагогічної компетентності, а й дозволяв виявляти динаміку професійного розвитку магістрантів, особливості їх професійної адаптації, трансформацію професійної мотивації, професійної ідентичності, рефлексивності та готовності до педагогічної діяльності.

Комплексне поєднання стандартизованих психодіагностичних методик, авторського діагностичного інструментарію, рефлексивних процедур, методів самооцінювання, експертного оцінювання, педагогічного спостереження та статистичної верифікації результатів забезпечило високий рівень достовірності, валідності та міжметодичної узгодженості експериментальних даних. Це дозволило реалізувати принцип багатоканальної емпіричної верифікації

результатів та мінімізувати ризики одностороннього оцінювання педагогічної компетентності магістрантів.

Водночас організація експериментальної діагностики ґрунтувалася на принципах адаптивності, динамічності, професійної релевантності та індивідуалізації професійного розвитку. Це забезпечило можливість врахування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій магістрантів, специфіки їх професійного самовизначення, рівня цифрової готовності, адаптаційного потенціалу та здатності до професійного саморозвитку в умовах невизначеності й нестабільності сучасного освітнього середовища.

Особливого значення в межах дослідження набуло розуміння педагогічної компетентності як форми професійної суб'єктності майбутнього викладача психології, що проявляється у здатності до рефлексивного самоуправління, професійної автономності, відповідального прийняття професійних рішень, самоорганізації та безперервного професійного саморозвитку. У результаті впровадження експериментальної діагностики було створено методологічне підґрунтя для комплексної емпіричної перевірки ефективності адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Це дозволило перевести педагогічну діагностику з рівня переважно формального контролю результатів навчання на рівень системного діагностичного супроводу професійного становлення магістрантів у контексті сучасних освітніх трансформацій.

Висновки до п'ятого розділу

У розділі обґрунтовано теоретико-методичні засади діагностико-методичного забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Доведено, що в умовах цифровізації вищої освіти, освітніх трансформацій та реалізації адаптивно-трекової моделі професійної підготовки педагогічна діагностика має виконувати не лише контрольню-оцінювальну, а й прогностичну, корекційну та проєктувальну функції, забезпечуючи індивідуалізацію професійного розвитку магістрантів.

Розроблено концепцію адаптивно-трекової діагностики розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, відповідно до якої діагностика розглядається як безперервна система моніторингу, прогнозування, корекції та супроводу індивідуальної освітньої траєкторії магістранта. На відміну від традиційних моделей педагогічного оцінювання, запропонований підхід орієнтований на виявлення не лише рівня сформованості педагогічної компетентності, а й динаміки професійного становлення, адаптивного потенціалу та готовності до безперервного професійного розвитку.

Сформовано інтегрований психодіагностичний комплекс, який поєднує стандартизовані психодіагностичні методики, авторську анкету, педагогічне спостереження, бесіди, експертне оцінювання, аналіз продуктів діяльності, результати педагогічної практики, самооцінювання та акмеологічний саомоніторинг. Поєднання кількісних і якісних методів забезпечило комплексність, багатовимірність та підвищення достовірності емпіричних результатів дослідження.

Розроблено авторську методику оцінювання педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, основу якої становить анкета, призначена для діагностики професійно-фахового, науково-дослідницького, методичного та інформаційно-технологічного компонентів, що недостатньо охоплюються наявними стандартизованими психодіагностичними методиками. Особливістю запропонованої методики є поєднання діагностичної, рефлексивної та розвивальної функцій, що забезпечує не лише оцінювання результатів підготовки, а й стимулює професійне самоусвідомлення та саморозвиток магістрантів.

Проведено валідацію та перевірку надійності розробленого діагностичного інструментарію. Результати експертного оцінювання, пілотажного дослідження, визначення коефіцієнта конкордації Кендалла ($W = 0,81$) та показників внутрішньої узгодженості за α Кронбаха ($0,84-0,91$) підтвердили змістову валідність, надійність і практичну придатність запропонованої системи адаптивно-трекової діагностики для використання у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів психології.

Обґрунтовано, що використання розробленого діагностико-методичного забезпечення створює можливість переходу від фрагментарного оцінювання окремих професійних характеристик до системного моніторингу розвитку педагогічної компетентності як відкритої, інтегративної та динамічної системи. Запропонований діагностичний комплекс забезпечує емпіричну верифікацію адаптивно-трекової моделі, підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, прогнозування професійного розвитку магістрантів і становить методичну основу проведення формувального педагогічного експерименту.

ВИСНОВКИ

Дослідження проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури дало змогу узагальнити результати дослідження та сформулювати висновки відповідно до поставлених завдань.

1. Науковий аналіз стану розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології засвідчив, що сучасна система магістерської підготовки функціонує в умовах глибоких трансформацій вищої освіти, зумовлених цифровізацією освітнього простору, європейською інтеграцією, розвитком освіти впродовж життя, поширенням дистанційного і змішаного навчання, міждисциплінарністю професійної діяльності, воєнними викликами та зростанням рівня освітньої невизначеності. За таких умов суттєво змінюються вимоги до професійної діяльності викладача закладу вищої освіти, який дедалі більше виконує функції організатора освітньої взаємодії, фасилітатора професійного розвитку, дослідника, наставника, проєктувальника освітнього середовища та суб'єкта безперервного професійного саморозвитку.

Встановлено, що проблема розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології перебуває у центрі уваги українських і зарубіжних дослідників, однак наукові пошуки переважно зосереджені на окремих аспектах професійної підготовки викладачів вищої школи, формуванні професійних компетентностей, цифрової компетентності, педагогічної майстерності, професійної мобільності або готовності до педагогічної діяльності. Водночас концепція розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в магістратурі, яка б інтегрувала сучасні освітні трансформації, особливості професійного становлення психолога та закономірності індивідуалізації магістерської підготовки, у педагогічній науці практично відсутня.

З'ясовано, що традиційні підходи до організації магістерської підготовки здебільшого ґрунтуються на стандартизованій логіці професійного навчання та недостатньо враховують неоднорідність попереднього освітнього досвіду здобувачів, індивідуальну динаміку розвитку педагогічної компетентності, професійні потреби, мотивацію, рівень педагогічної підготовленості й готовності до викладацької діяльності. Це зумовлює необхідність переосмислення теоретичних засад розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології та розроблення нових концептуальних підходів до організації їхньої професійної підготовки, що відповідають сучасним тенденціям розвитку вищої освіти та потребам професійної діяльності викладача психології.

2. Проаналізовано та систематизовано понятійно-категоріальний апарат проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у магістратурі. Встановлено, що в сучасній педагогічній науці сформовано

значний масив наукових праць, присвячених професійній компетентності, педагогічній компетентності, професіоналізму викладача, професійній підготовці майбутніх педагогів і психологів, однак відсутня єдність щодо трактування поняття педагогічної компетентності викладача психології, її структури, змістового наповнення та особливостей розвитку саме в умовах магістерської підготовки. З'ясовано, що більшість існуючих дефініцій відображають окремі аспекти професійної діяльності викладача, акцентуючи увагу переважно на сукупності знань, умінь, навичок, особистісних якостей або професійних компетентностей, тоді як сучасні освітні трансформації потребують розгляду педагогічної компетентності як складного інтегративного утворення, здатного до постійного розвитку, саморегуляції та адаптації до змін професійного середовища.

Уточнено зміст базових понять дослідження, систематизовано їх відповідно до логіки предметного поля дослідження та виокремлено три взаємопов'язані групи понять: поняття, що характеризують загальне предметне поле дослідження; поняття, які відображають особливості розвитку педагогічної компетентності майбутніх психологів; поняття, що розкривають специфіку професійної підготовки майбутніх викладачів психології у закладі вищої освіти.

Теоретичний аналіз засвідчив, що сучасні освітні трансформації - цифровізація вищої освіти, постпандемічні зміни, воєнні виклики, поширення освіти впродовж життя, зростання невизначеності професійного середовища та трансформація ролі викладача - змінюють не лише умови здійснення педагогічної діяльності, а й саму структуру, зміст і функціональне призначення педагогічної компетентності викладача психології. Педагогічну компетентність викладача психології визначено як відкриту інтегративну динамічну характеристику професійної суб'єктності викладача, що є складовою його професіоналізму та виявляється у здатності забезпечувати власну адаптивність і збереження професійної суб'єктності, підтримувати психологічну безпеку та відтворювати компетентне освітнє середовище в умовах сучасних освітніх трансформацій, а також ефективно й рефлексивно здійснювати педагогічну, науково-дослідницьку, методичну, організаційну та професійно-психологічну діяльність.

Методологічну основу концепції дослідження розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у магістратурі становлять системний, професіографічний, особистісний, аксіологічний компетентнісний та діяльнісний підходи, інтеграція яких дозволила комплексно дослідити розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

3. Здійснено педагогічну діагностику сучасного стану сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології шляхом

ВИСНОВКИ

анкетування магістрантів спеціальності «Психологія» та викладачів магістратури. Установлено, що магістранти загалом визнають значущість педагогічної компетентності для професійної діяльності викладача психології та пов'язують її насамперед з умінням передавати знання, комунікативною компетентністю, педагогічною майстерністю, професійною взаємодією і здатністю сприяти розвитку інших людей. Водночас виявлено, що наявний потенціал до педагогічної діяльності не завжди трансформується у стійку професійну орієнтацію на викладацьку працю.

Результати опитування викладачів засвідчили усвідомлення ними необхідності цілеспрямованого розвитку педагогічної компетентності майбутніх магістрів психології та підтвердили її інтегративний характер. Порівняльний аналіз відповідей двох категорій респондентів виявив відмінності у розумінні структури педагогічної компетентності, а також відсутність цілісної, послідовної й спеціально організованої системи її розвитку в умовах магістратури. З'ясовано, що основна проблема полягає не у відсутності окремих педагогічних дисциплін чи елементів педагогічної підготовки, а у відсутності системної концепції розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології, що підтверджує доцільність розроблення та впровадження концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів в магістратурі.

4. Розроблено структуру педагогічної компетентності викладача психології. Обґрунтовано взаємозв'язок і функціональне призначення її складових, до яких віднесено ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий компоненти. Доведено, що їх інтеграція забезпечує цілісність педагогічної компетентності, розвиток професійної суб'єктності, здатності до професійної адаптації, рефлексії та безперервного професійного саморозвитку майбутнього викладача психології.

5. Визначено критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відповідно до структури досліджуваного феномена. Обґрунтовано ціннісно-мотиваційний, особистісно-професійний, професійно-фаховий, науково-дослідницький, методичний, інформаційно-технологічний та творчий критерії, які конкретизовано системою діагностичних показників. Визначено високий, оптимальний і достатній рівні сформованості педагогічної компетентності, що характеризують не лише ступінь розвитку окремих її компонентів, а й рівень професійної суб'єктності, готовності до самостійної професійно-педагогічної діяльності, адаптивності до сучасних освітніх трансформацій та здатності до відтворення компетентного й психологічно безпечного освітнього середовища.

6. Розроблено концепцію розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, методологічне підґрунтя якої

становлять системний, компетентнісний, діяльнісний, аксіологічний, особистісний та творчий наукові підходи. Провідною ідеєю концепції визначено розвиток майбутнього викладача психології як активного суб'єкта власного професійного становлення, здатного до професійного самопроєктування, рефлексивного самоуправління, безперервного професійного розвитку та побудови індивідуальної освітньої траєкторії. Однією з провідних ідей концепції є положення про те, що педагогічна компетентність майбутнього викладача психології формується не стільки через засвоєння педагогічних знань, скільки через включення у педагогічно компетентне освітнє середовище, створене викладачами, які є носіями високого рівня педагогічної компетентності.

7. Розроблено адаптивно-трекову модель розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, яка відображає цілісну логіку їх професійного становлення та забезпечує реалізацію концепції дослідження. Структуру моделі утворюють концептуально-цільовий, змістово-процесуальний і результативно-критеріальний блоки, взаємозв'язок яких забезпечує послідовний розвиток педагогічної компетентності відповідно до сучасних вимог професійної підготовки викладача психології. Особливістю запропонованої моделі є диференціацію професійного розвитку магістрантів залежно від їх попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної освітньої траєкторії.

8. Визначено та обґрунтовано комплекс психолого-педагогічних умов розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, реалізація яких забезпечує впровадження адаптивно-трекової моделі. До них віднесено: впровадження адаптивно-трекової моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології у магістерській підготовці відповідно до попереднього освітнього досвіду, рівня сформованості педагогічної компетентності та індивідуальної освітньої траєкторії здобувача; інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти як основи безперервного професійного розвитку; забезпечення професійної рефлексії, професійної суб'єктності та психолого-педагогічного супроводу професійного становлення майбутніх викладачів психології; використання сучасних цифрових, інтерактивних і практикоорієнтованих технологій навчання; залучення магістрантів до науково-дослідницької, проєктної, волонтерської та педагогічної діяльності, що забезпечує розвиток компонентів педагогічної компетентності.

Виокремлено три адаптивні треки розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології відповідно до їхнього попереднього освітнього досвіду: трек входження в педагогічну професію (для здобувачів із непедагогічною освітою), трек адаптації педагогічного досвіду до психологічної освіти (для здобувачів із педагогічною освітою) та трек професіоналізації викладача психології (для здобувачів із базовою психологічною освітою).

ВИСНОВКИ

10. Розроблено організаційно-методичні засади розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури, що охоплюють проєктування відповідного змісту, визначення форм, методів і технологій професійної підготовки, розвиток професійної рефлексії та професійної суб'єктності, а також використання педагогічної практики у розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології. Обґрунтовано необхідність збагачення змісту магістерської підготовки методичними, рефлексивними, дослідницькими, цифровими та практикоорієнтованими складниками, спрямованими на розвиток педагогічної компетентності.

Визначено потенціал інтерактивних, проєктних, дослідницьких і цифрово орієнтованих технологій, акмеологічного самомоніторингу, рефлексивного супроводу та індивідуалізації освітніх траєкторій магістрантів. Установлено, що педагогічна практика забезпечує поєднання теоретичної підготовки з досвідом реальної професійно-педагогічної діяльності, сприяє розвитку здатності до педагогічного проєктування, самоаналізу, відповідального прийняття професійних рішень і формування індивідуального стилю викладання. Розкрито можливості інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, а також проєктної, науково-дослідницької, волонтерської й цифрово орієнтованої діяльності у забезпеченні безперервного професійного розвитку майбутніх викладачів психології.

11. Розроблено діагностико-методичне забезпечення розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології, що включає методологічні засади його побудови й застосування, психодіагностичний інструментарій, методику оцінювання педагогічної компетентності та організацію експериментальної діагностики. Здійснено відбір і теоретичне обґрунтування комплексу стандартизованих психодіагностичних методик та авторських діагностичних рішень, поєднання яких із педагогічним спостереженням і бесідою забезпечує комплексне оцінювання компонентів педагогічної компетентності.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на масштабування адаптивно-трекової моделі на інші спеціальності, її впровадження в систему післядипломної та неперервної професійної освіти, міжнародну апробацію, використання потенціалу індивідуальних освітніх траєкторій, а також лонгітюдний моніторинг професійного становлення випускників у реальних умовах науково-педагогічної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамович Т. В. Розвиток професійної компетентності соціального педагога в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міжнар. економіко-гуманітар. ун-т імені академіка Степана Дем'янчука. Рівне, 2018. 310 с.
2. Айзенбарт М. М. Формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в процесі ігрової діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / ДЗ «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2016. 274 с.
3. Академічний тлумачний словник української мови [Електронний ресурс]. URL: <http://sum.in.ua/s/profesionalizm> (дата звернення: 25.07.2026).
4. Алексеева Г. М., Черезова І. О., Кравченко Н. В., Горбатюк Л. В., Медведенко В. М. Інтеграція цифрових технологій в систему фахової онлайн-підготовки майбутніх психологів до кризового втручання. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15476872>
5. Алексеева С. В. Інновації та перспективи в освітніх практиках: неформальна освіта. *Проблеми сучасного підручника*. 2024. № 32. С. 6–12. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352342>
6. Алієв, Х. М. О. (2026). Генеративний штучний інтелект як рушійна сила цифрової компетентності освітян: теоретико-методологічний аналіз для системи післядипломної освіти. *Молодь і ринок*, (4/248), 65-70. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2026.352342>
7. Андрієвський Б. М., Пермінова Л. А. Формування у здобувачів вищої освіти умінь прогнозувати у процесі педагогічного дослідження. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2022. № 100. С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2022-100-1>
8. Андрощук І. В., Карлінська Я. В., Почуєва О. О., Кон О. О., Баранов М. В. Педагогічна майстерність як характеристика професіоналізму сучасного педагога. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 20. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16527843>
9. Антонова О. Є., Маслак Л. П. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 81–109. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/16303/1/Антонова%20ОЄ.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).
10. Арлачов В. В., Стрельченко О. М. Дослідницька компетентність майбутніх педагогів професійного навчання: аналіз дефініцій. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2024. № 83. С. 18–31. DOI: <https://doi.org/10.26565/2074-8922-2024-83-02>
11. Артемова О. І., Дружиніна І. А. Креативність як запорука професіоналізму ведучого тренінгових груп. *Психологія: реальність і перспективи*. 2018. Вип. 10. С. 19–25. DOI: https://doi.org/10.35619/prap_rv.vi10.88
12. Асаулюк І. О., Каплінський В. В., Тетерук Р. О. Розвиток педагогічної майстерності як важливий напрямок загальнопедагогічної підготовки і становлення

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- майбутнього вчителя фізичної культури. *Українська полоністика*. 2025. № 23. С. 160–167. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.23.2025.ped-1>
13. Атрощенко Т., Зданевич Л. Аксіологічний підхід у формуванні полікультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Молодь і ринок*. 2021. № 2 (188). С. 6–11. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2021.230434>
14. Ашиток Н. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки фахівців у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка*. 2016. № 3. С. 4–10. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Lstud_2016_3_3.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
15. Бабак С. В., Бабак К. В. Компетенція та компетентність як ключові поняття педагогіки. *Роль педагога у формуванні фахових компетенцій студентів вищих навчальних закладів. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2016. № 1. С. 59–68. URL: <https://reposit.uni-sport.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e45832a2-46f5-4bb3-ae14-32309b923523/content> (дата звернення: 25.07.2026).
16. Бабанський Ю. В., Беспалько В., Найн А., Іпполітова Н. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів у закладах передвищої фахової освіти. *Тези доповідей IV Міжнародної наукової конференції «Теоретичні та практичні аспекти формування освітнього простору: світовий та вітчизняний вимір»*. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2025. С. 117. URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2025/11/Zbirnyk-tez.pdf#page=117> (дата звернення: 25.07.2026).
17. Бабаян Ю. О., Нор К. Ф. Структура рефлексивної компетентності викладача вищої школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки*. 2014. № 13. С. 22–26. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Nvmdups_2014_2.13_5.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
18. Бабух І. Актуальність та специфіка сучасної методології наукових досліджень. *Herald of Khmelnytskyi National University. Economic Sciences*. 2023. Vol. 318, № 3. Р. 291–294. URL: <http://heralds.khmnu.edu.ua/index.php/heralds/article/view/599> (дата звернення: 25.07.2026).
19. Бадер С. Системний підхід у формуванні ціннісно-сміслових орієнтацій майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 27, т. 1. С. 127–131. <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203381>
20. Байбакова О. О., Базиляк Н. О., Швець М. А. Комплексний підхід до розвитку ключових компетентностей у студентів вищої школи європейського освітнього простору. *Академічні візії*. 2024. № 32.

21. Бакаленко О. А. Психологічна компетентність як ключова компетентність сучасного фахівця. *Вісник Харківського університету. Серія: Теорія культури і філософія науки*. 2018. Вип. 58. С. 132–138.
22. Балашов Е. М. Психологічна структура волонтерської діяльності як засобу самореалізації студентів. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Вип. 24. С. 12–16. URL: https://eprints.oa.edu.ua/2444/1/Balashov_NZ_PSY_Vyp_24.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
23. Бартків О., Дурманенко Є. Формування прогностичної компетентності у майбутніх вихователів: дидактичний аспект. *Вісник Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського*. 2022. С. 124–130.
24. Барчій, М. С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. №. 3. С. 14–19.
25. Басюк Д. І. Освітній хаб Хмельниччини як інноваційний проєкт у сфері освіти під час війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 2. С. 1–5.
26. Батечко Н. Акмеологічна модель підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2018. Вип. 1–2. С. 60–68. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2018_1-2_10 (дата звернення: 25.07.2026).
27. Батечко Н. Г. Теоретичні і методичні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури : монографія. Київ : Едельвейс, 2017. 708 с.
28. Батечко Н., Титаренко І. Розвиток магістратури в Україні на засадах міждисциплінарності. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2019. № 3–4. С. 17–22. DOI: [https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016\(3-4\)1722](https://doi.org/10.28925/1609-8595.2016(3-4)1722)
29. Бахмат Н. В. Штучний інтелект у вищій освіті: можливості використання. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2023. № 35. С. 161–173.
30. Бачієва Л. О. Дослідницька компетентність викладача в умовах впровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 56–57. С. 105–113.
31. Башавець Н. А. Формування професійної самоорганізації майбутніх учителів: реалії і проблеми. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2016. № 4. С. 18–21.
32. Безпалько О. В. Компетентнісний спектр майбутнього соціального педагога як основа професіоналізму. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*. 2015. № 84. С. 60–64.
33. Беляєва Н., Васянович Г., Вербицький А., Гончаренко С., Демура І., Демченко Д., ... Пометун О. Формування професійної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання як педагогічна проблема сучасності. *VIRTUS*. 2017. № 71.
34. Беньківський В. О. Основні філософські засади праворозуміння поняття діяльність. *Держава і право. Серія: Юридичні науки*. 2016. № 72. С. 50–56.
35. Березан В. Цифрові сервіси як новий інструмент підтримки ментального здоров'я населення в період війни. *Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Сучасні тенденції розвитку соціальної роботи в Україні та*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- зарубіжжі : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди Міжнародного дня сім'ї та 20-річчя створення кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, м. Івано-Франківськ, 15–16 травня 2025 р. / за ред. Г. Й. Михайлишин, Р. В. Зозуляк-Случик; упоряд. : Н. В. Сабат, Н. І. Сабат. Івано-Франківськ : НАІР, 2025. 94–97.
36. Березова Л. С., Марущак О. В., Ковтюх Л. М. Модернізація освітніх програм закладів вищої освіти як фактор підвищення якості підготовки фахівців. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 17.
37. Бержанір А. Л. Формування ключових компетентностей здобувачів засобами соціально-гуманітарної підготовки. *Наука і техніка сьогодні. Серія «Педагогіка»*. 2026. № 1 (55). С. 959–969. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/18978> (дата звернення: 25.07.2026).
38. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ ; Чернівці : Букрек, 2018. 320 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717891/1/Особистість_на_шляху_до_духовних_цінностей_ей.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
39. Беляєва О. М. Педагогічні здібності: витоки і сучасний стан дослідження у психолого-педагогічній літературі. *Імідж сучасного педагога*. 2017. № 7 (176). С. 23–27. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-7%20\(176\)-23-27](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2017-7%20(176)-23-27)
40. Бигар Г. Потенціал педагогічного волонтерства у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів до виховної діяльності. *Гуманітарні студії: історія та педагогіка*. 2025. № 1. С. 132–143.
41. Биков В. Ю., Бобало Ю. Я., Васянович Г. П., Воловик П. М., Гуревич Р. С., Дубасенюк О. А., ... Коломинський Я. Л. Оцінювання якості професійної освіти як проблема педагогічної підготовки. *Андрагогічний вісник*. № 69.
42. Бібік Н. М. Компетенції. *Енциклопедія освіти*. 2021. С. 471–472.
43. Бігич О. Б. Інформаційно-комунікаційний портфель викладача як засіб його професійної автономії. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. 2010. № 897. С. 164.
44. Бігич О. Б. Технології формування методичної компетентності викладача іноземної мови. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. № 28. С. 189–197.
45. Білозоров Є. В. Теорія діяльності як методологічна основа пізнання права. *Нове українське право*. 2026. № 1. С. 113–118.
46. Біляковська О. О. Системний підхід до забезпечення якості професійної підготовки майбутніх учителів. *Наукові часописи Університету*. 2019. Вип. 70. URL: <https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/27762> (дата звернення: 25.07.2026).
47. Біскул В. С. Принципи та технології компетентнісного підходу до формування професійної кар'єри студентської молоді. *Sociology*. 2016. № 5 (133). С. 61–67.
48. Близнюк М., Радько Я. Теоретичні основи цифрової компетентності майбутніх викладачів професійної освіти у фаховій підготовці. *Українська професійна освіта = Ukrainian Professional Education*. 2025. № 17. С. 60–79.
49. Бліхар В. С., Козловець М. А., Горохова Л. В., Федоренко В. В., Федоренко В. О. *Філософія: словник термінів та персоналій*. 2020.

50. Блохіна І. О., Москаленко О. В. Роль і місце професійно значущих якостей викладача в процесі дистанційної форми навчання. *Актуальні проблеми психології*. 2021. Т. XIV. Вип. 4. С. 15–25. URL: <https://ela.kpi.ua/handle/123456789/40595> (дата звернення: 25.07.2026).
51. Бляшевська А., Найт Н. Становлення компетентнісного підходу в контексті інтернаціоналізації освіти. URL: https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2021-03/zb.tez_.kon_ferenciyi_2019.pdf#page=11 (дата звернення: 25.07.2026).
52. Богдан Ж. Б., Солодовник Т. О., Середа Н. В. Особистість викладача як чинник ефективної підготовки студентів-психологів до майбутньої професійної діяльності. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 138–143.
53. Богуш А., Вашуленко М., Ізаренкова Д., Караман С., Мацько Л., Пентилюк М. Розвиток професійної комунікативної компетентності майбутніх авіаційних фахівців з використанням кейс-технологій. *Проблеми ефективності професійної мовної комунікації в умовах*. С. 229.
54. Бойко В. В. Психологічна компетентність – необхідна умова освітньої реформи. *Всеосвіта. Психологія*. 2018. 7 с. URL: <https://vseosvita.ua/library/psihologichna-kompetentnist-9768.html> (дата звернення: 25.07.2026).
55. Бойченко А. Здоров'язбереження здобувачів вищої освіти в умовах сучасного освітнього середовища. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. Т. 13. № 6. С. 7–11.
56. Бойчук Ю. Д. Сутність компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. *Гуманістичні орієнтири професійного становлення вчителя: макаренківська традиція і місія Нової української школи : матеріали XX Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 11–12 березня 2021 р.) / за ред. М. В. Гриньової*. Полтава : ПП «Астроя», 2021. С. 18–22. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/17948> (дата звернення: 25.07.2026).
57. Боляк Т. Модель та моделювання у формуванні професійних компетентностей учителя початкової школи в умовах сучасного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2025. № 4. С. 3–9.
58. Бондаренко З. П., Вовченко Г. О., Гладуш В. А., Гречка Є. М., Гришук Д. Г., Зимівець Н. В., ... Хоменко С. О. Інноваційна педагогічна діяльність як чинник формування життєтворчої компетентності здобувача освіти. 2022.
59. Бондарчук О. І. Психологічні умови формування аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців з інформаційних технологій : дис. ... д-ра філософії / Нац. авіац. ун-т. Київ, 2021.
60. Бопко І. З. Теорія і практика формування у майбутніх магістрів гуманітарного профілю готовності до науково-дослідницької діяльності в інформаційному середовищі закладів вищої освіти. Мукачево : РВВ МДУ, 2019.
61. Брюховецька О. В., Чаусова Т. В. Професійно значущі якості особистості викладача вищого навчального закладу. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 1 (20). С. 74–78. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8370/1/Професійно%20значущі%20якості.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

62. Брюховецька О., Балахтар В., Чаусова Т. Особистісний потенціал як чинник професіоналізму педагогічних працівників. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Серія «Соціальні та поведінкові науки». Серія «Управління та адміністрування»*. 2023. Т. 26. № 55. С. 44–61.
63. Бурмакіна Н. Кейс-технологія як метод формування іншомовної комунікативної компетентності магістрів спеціальності «екологія». *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип 36, том 1, 2021. С. 234-238. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/36-1-37>
64. Боришевський, М. (2013). Концептуальні засади проблеми самотворення особистості. *Психологія особистості*, 1(4), 39-47. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Po_2013_1_5.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
65. Бучинська Т. В. Сутність та складові професійної компетентності персоналу в умовах конкуренції. *Економічний аналіз : зб. наук. праць*. 2014. Т. 15. № 2. С. 228–233. ISSN 1993-0259.
66. Важинський С. Е., Щербак Т. І. *Методика та організація наукових досліджень : навч. посіб.* Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.
67. Вайнтрауб М. А. Професійна підготовка викладача вищої школи в контексті інтернаціоналізації освітнього простору. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 6. С. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasps_2019_6_6 (дата звернення: 25.07.2026).
68. Вакулова І. В. Інновації в освіті: компетентнісний підхід. *Культурологічний альманах*. 2022. № 3. С. 199–208.
69. Валяш М. Я. І. Збагачення саморегуляційного потенціалу майбутніх психологів як умова їхнього професійного становлення : дис. ... д-ра філософії / Західноукр. нац. ун-т. Тернопіль, 2023.
70. Варварук Х. П. Динаміка формування професійної ідентичності й конфліктологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей різних курсів. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи*. 2025. № 49. DOI: <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2025-68-3-2-49-62>
71. Варга Н. І. Організаційні засади професійної підготовки викладача вищої школи США. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2019. Вип. 2. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2019_2_6 (дата звернення: 25.07.2026).
72. Варга Н. І. Форми і методи формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США в магістратурі. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2020. Вип. 2 (47). С. 33–37. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/34004/1/ФОРМИ%20І%20МЕТОДИ%20ФОРМУВАННЯ%20ДОСЛІДНИЦЬКОЇ.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

73. Варданян Ю., Гура О., Деркач А., Зазикін В., Лісова Н., Міщенко І. Психологічна компетентність в професійній діяльності педагога. *Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація*. 2016. С. 15.
74. Варенко Т. К. Аксіологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2010. Вип. 11. С. 161–164.
75. Варецька О. В. *Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Київ, 2015. 614 с.
76. Варіна Г. Б. Особливості дослідження моделі професійної стійкості майбутнього практичного психолога як компонента його професіоналізму. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 40 (1). С. 54–62.
77. Варіна Г. Б., Осадчий В. В. Підготовка майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2020. Т. 8. № 3. С. 49–61.
78. Варнавська І., Чепок Р. Основні чинники професійного іміджу педагога. *Таврійський науковий вісник. Серія: Економіка*. 2024. № 20. С. 228–233.
79. Василенко Н. В. *Компетентнісний підхід в освіті: реалізація теорії та практики* : наук.-метод. посіб. 2025.
80. Васильєва І. Г. Особливості діяльності викладача вищої школи в умовах персоналізації сучасної освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2017. № 54–55. С. 373–379. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_54-55_45 (дата звернення: 25.07.2026).
81. Васьківська Г. О. Реалізація педагогічних технологій в умовах профільного навчання: діяльнісний підхід. *Гуманітарний вісник ПНТУ ім. Юрія Кондратюка*. 2018. № 3. С. 15–22.
82. Васьківська С. В. *Основи психологічного консультування* : підручник. Київ : Ніка-Центр, 2011. 424 с.
83. Ващенко Л. С., Введенський В. М., Жалдак М. І., Зязюн І. О., Корнілова М. В., Локшина О. І., ... Хуторський А. В. Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* № 4. (Ч. 1). 2011. С. 197–204. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_1/visnuk_30.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
84. Вдович С. М., Васянович Г. П. *Методологічні підходи до моделювання в педагогічних та психологічних дослідженнях*. Львів : ЛДУБЖД, 2023.
85. Велігоря В. В. Компетентнісний підхід в освіті – новий концептуальний орієнтир для реформування сучасної системи освіти. *Філософія*. 2016. С. 66.
86. Верченко Л. С. Діагностика рівнів розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 160–169. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vducp_2018_2_26 (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

87. Верченко Л. С. Проєктування технології розвитку соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: концептуальний етап. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2017. № 1. С. 155–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2017_1_26 (дата звернення: 25.07.2026).
88. Ветрова І., Верьовкіна О. Автономія вчителя іноземної мови: проблеми визначення. *Інноватика у вихованні*. 2020. Вип. 2 (11). С. 78–85.
89. Вікторіна І. Н. Важливість громадянської освіти під час війни в Україні: студентські ініціативи та залучення громади. *The VI International Scientific and Practical Conference «Modern Ways of Solving the Problems of Science in the World»* (Warsaw, Poland, February 13–15, 2025). Warsaw, 2025. С. 305.
90. Вінничук Р., Кравченко Л. Аксіологічний підхід у вітчизняній педагогічній науці та практиці: історико-педагогічна ретроспектива. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 22–28. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146X.2019.23.183168>
91. Вітвицька С. П. Педагогічний професіоналізм викладача вищого навчального закладу. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі і вузі : зб. наук. праць*. Рівне : Волинські обереги, 2002. Вип. 3. С. 214–217.
92. Вітвицька С. С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2004. № 19. С. 69–71.
93. Вітвицька С. С. Професіографічний підхід у підготовці майбутніх магістрів освіти в контексті інформаційно-комунікаційних технологій. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир, 2016. С. 192–222.
94. Власова О. І. Актуальні завдання теорії і практики сучасної підготовки українських психологів. 2024.
95. Внукова Н. М., Пивоваров В. М. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців з вищою освітою. 2017.
96. Волікова М. М. Сутність понять «компетенція» та «компетентність» в науковому дискурсі. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 161 (5). С. 37–43.
97. Воляннюк Н. Ю., Колесніков М. О. Психологічна сутність та динаміка професійних криз суб'єкта науково-педагогічної діяльності: теоретичний аналіз і типологія. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2025.5/05>
98. Галіцан О. А. Методичний ресурс актуалізації акмеологічного сегменту підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти (на матеріалі освітнього компоненту «Акмеологічна культура та акмеф'ючеринг викладача»). *Модернізація освітнього процесу в сучасних закладах освіти : збірник матеріалів III Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Одеса, 20 лютого 2026 р.)*. Одеса : Університет Ушинського ; Бондаренко М. О., 2026. С. 32–37. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/24876> (дата звернення: 25.07.2026).

99. Галузяк В. М. Поняття компетентності в контексті визначення професійних вимог до особистості педагога. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.* Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2017. Вип. 50. С. 59–69.
100. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр.* Вінниця : Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, 2017. Вип. 49. С. 46–54. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/dfc1d5c7-3094-4705-9338-e3cc6e3c412d> (дата звернення: 25.07.2026).
101. Гевко І. В. Методологічні основи дослідження системи освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки.* 2018. № 2. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2454> (дата звернення: 25.07.2026).
102. Главацька А. О. Структурні компоненти професійної компетентності педагога вищої школи. *Педагогічний процес: теорія і практика.* 2013. Вип. 3. С. 46–55. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_7 (дата звернення: 25.07.2026).
103. Гладкова В. Акмєстратегія та акмеологічні технології розвитку професіоналізму та кар'єрного зростання педагогічного працівника закладу освіти. *Adaptive Management: Theory and Practice. Series Pedagogics.* 2024. Т. 19. № 37.
104. Глушко О. Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp): концептуальний вимір. *Український педагогічний журнал.* 2023. № 4. С. 35–45.
105. Глушко О. З. Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії.* 2021. № 5. С. 8–21. URL: <http://npstudies.dnpb.gov.ua/article/view/250238> (дата звернення: 25.07.2026).
106. Гнезділова К. М., Тимченко О. С. Структура та зміст управлінських навичок майбутніх викладачів вищої школи. *Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки.* 2020. Вип. 7. С. 26–31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/sbfasps_2020_7_5 (дата звернення: 25.07.2026).
107. Гнезділова К., Касярум С. Нові орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах невизначеності. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців.* 2025. С. 63.
108. Годєцька Т. І. Інклюзивні освітні середовища в умовах цифрової трансформації суспільства: психологічний аспект (аналітичний огляд). *Аналітичний вісник у сфері освіти й науки.* 2024. № 20. С. 78–111.
109. Годєцька Т. І. Освітні інновації в умовах цифрової трансформації освіти. *Цифрова компетентність вчителя 2025: формуючи майбутнє освіти : збірник матеріалів.* Київ : ІЦО НАПН України, 2025. С. 122–124.
110. Голованова Т. П. Теоретичні засади професійної компетентності майбутнього викладача вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки.* 2018. № 1. С. 68–75. URL: <http://www.journalsofznu.zp.ua/index.php/pedagogics/article/view/1089/1046> (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

111. Головань М. С., Гончарова Н. Л., Заблоцька О. С. Методичні засади оцінки розвитку професійної компетентності у випускників ВНЗ. *Конкурентоспроможна модель інноваційного розвитку економіки України : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кропивницький, 11 квітня 2018 р.)*. Ексклюзив-Систем, 2018. С. 288.
112. Головань М. С. Компетенція та компетентність: порівняльний аналіз понять. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2011. № 8 (18). С. 224–234. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/58463> (дата звернення: 25.07.2026).
113. Гомонюк О. Розвиток психолого-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти в умовах неперервної освіти. *Система вищої та професійної освіти*. 2020.
114. Гомонюк О., Ярош П., Кінах Н., Левко М. Педагогічна творчість як складник професійної культури соціального педагога. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2026. Вип. 78. С. 443–452. DOI: <https://doi.org/10.31652/2412-1142-2025-78-443-452>.
115. Гончарова Н. Цифрова компетентність викладачів університетів як важливий чинник професійного розвитку в умовах неформальної освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2025. Т. 27. № 1. С. 123–133.
116. Горбатюк О., Поліщук С. Особливості функціонування закладів вищої освіти під час війни: очна та дистанційна форми освіти, їх ключові переваги та недоліки. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2022. С. 5–13.
117. Горбунова Л. С. Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація. *Філософія освіти*. 2016. № 2 (19). С. 97–117.
118. Горохівська Т. Прогностичне обґрунтування перспективних напрямів розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 53. Том 1. С. 284–290. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/53-1-41>
119. Горохівська Т. М. Структура професійно-педагогічної компетентності викладача: теоретичний аналіз. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 17. С. 284–288.
120. Горохівська Т. М. Професійно значущі якості особистості як складова професійно-педагогічної компетентності викладача. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2018. Вип. 50. С. 243–247.
121. Горохівська Т. М. Проблема визначення структури професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти у працях вітчизняних науковців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. Т. 62. № 2.
122. Горохівська Т. М. Визначення сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача / Т. М. Горохівська, Р. С. Гуревич. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. праць /

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2019. – Вип. 58. – С. 68-73. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/011669ce-5871-4ed4-b673-f16b52727e45> (дата звернення: 25.07.2026).

123. Горохівська Т. М., Гуревич Р. С. Діагностичні інструменти моніторингового дослідження рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти.

124. Горошкіна О., Гура О., Дроздова І., Дубасенюк О., Семенов О. Проблема формування комунікативної професійної компетентності майбутнього педагога: психологічний аспект. *Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: психолого-педагогічний аспект*. 2016. С. 50.

125. Горпінч Т. Підготовка викладачів до професійної діяльності в медичних університетах США. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 3. С. 143–154. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2019_3_15 (дата звернення: 25.07.2026).

126. Грабовський С. В. Психологічний підхід у формуванні професійної компетентності та професіоналізму викладача. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічна*. 2013. Вип. 19. С. 210–212.

127. Гребенькова Г. Формування професійних компетентностей здобувачів професійної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. № 1. С. 89–92.

128. Грибанова О. Є. Формування соціальної компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки в коледжі : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Запоріжжя, 2019. URL: https://phd.znu.edu.ua/page/aref/09/Gribanova_aref.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

129. Гриник І. Я. Особливості активізації творчої наукової діяльності магістрів-психологів: інноваційні шляхи та педагогічні умови. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*. 2025. Вип. 56. С. 31–37. DOI: <https://doi.org/10.32782/2312-8437.56.2025-2.4>.

130. Гриньова В. М. Суть понять професіоналізм та професійна підготовка. *Педагогіка та психологія*. 2011. Вип. 40. Ч. 1. С. 28–34.

131. Гриньова В. М. Про співвідношення понять професіоналізм, професійна культура, професійна компетентність, професійна підготовка. *Педагогіка та психологія*. 2014. Вип. 45. С. 74–84.

132. Гриньова М. В., Кононець Н. В. *Компетентнісний підхід у професійній підготовці* : електронний навчальний посібник для самостійної роботи здобувачів наукового ступеня доктора філософії спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки». Полтава, 2020. URL: <http://dspace.puet.edu.ua/bitstream/123456789/9313/1/КППП%20електронний%20посібник-2019.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

133. Гринюк С. П., Желуденко М. О. Аксіологічний підхід до формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Modern Researches in Psychology and Pedagogy* : collective monograph. 2020. Р. 111–127.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

134. Грицан О. Теоретичні засади формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Український педагогічний журнал*. 2025. № 4. С. 78–88.
135. Гриценчук О. О., Іванюк І. В., Кравчина О. Є., Малицька І. Д., Овчарук О. В., Сороко Н. В. Європейський досвід розвитку цифрової компетентності вчителя в контексті сучасних освітніх реформ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 316–336.
136. Грищенко Ю. В., Філіпчук Н. О. Зміст і методичні засади організації психолого-педагогічної практики у закладах вищої педагогічної освіти: науково-методичні рекомендації. Грищенко Ю.В., Філіпчук Н.О. (Уклад.) / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2022. – 122 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731774>(дата звернення: 25.07.2026).
137. Грищук Ю. Критерії, показники, рівні розвиненості діагностичної компетентності викладачів іноземних мов ВВНЗ у системі післядипломної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61. Том 1. С. 264-273. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/61-1-42>
138. Грудинін Б. Компетентнісний підхід: сутність висхідних понять та положень. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7. Ч. 2. С. 140–146.
139. Гузій Н. В. *Основи педагогічного професіоналізму* : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 155 с.
140. Гузій Н. В. Технологія контекстного навчання в організації дидактичної підготовки студентів у вищій педагогічній школі. *Вища освіта України*. 2012. № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Т. 1. С. 363–370. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7050/1/3._Гузій_Вища_освіта_України%2C_2012.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
141. Гузій Н. В. Психологічні основи особистісно зорієнтованих інноваційних технологій навчання студентів. 2023. 87 с.
142. Гуревич Р. Педагогічна компетентність і професіоналізм педагога. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2011. Вип. 28. С. 9–14.
143. Гуревич Р., Кадемія М. Професійна компетентність педагога – необхідна умова його професіоналізму. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2013. Вип. 35. С. 9–13.
144. Гуревич Р., Хамська Н., Опушко Н. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в освітньо-комунікаційному середовищі школи в умовах педагогічної практики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2021. С. 98–106.
145. Гут Н. В. Навчання перекладу фахової лексики студентів психологічних спеціальностей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. № 10 (Ч. 1), 2014. С. 50-

55. URL: [file:///C:/Users/user/Downloads/ppsv_2014_10\(1\)_9.pdf](file:///C:/Users/user/Downloads/ppsv_2014_10(1)_9.pdf) (дата звернення: 25.07.2026).
146. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*. 2013. С. 52–56.
147. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. *Шлях освіти*. 2004. № 3. С. 22–24.
148. Даценко Т. Формування психологічної компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки. Актуальні питання сучасної педагогіки: творчість, майстерність, професіоналізм: матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції (Комунальний заклад вищої освіти „Кременчуцька гуманітарно-технологічна академія” Полтавської обласної ради, 20.03.2026) / [редактор-упорядник: Т. В. Кулікова] Кременчук: Методичний кабінет, 2026. С. 468-471.
149. Дей М. *Світові тенденції розвитку освіти дорослих*. 2017. 48 с.
150. Декларація принципів побудови інформаційного суспільства – глобальне завдання у новому тисячолітті : Декларація від 12 грудня 2003 р. URL: https://www.zakon.cc/law/document/read/995_c57 (дата звернення: 25.07.2026).
151. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. С. 12–16.
152. Демчук О. Кларифікація поняття життєвої компетентності особистості та його детермінанти. *European Humanities Studies: State and Society*. 2019. № 1 (II). С. 44–58.
153. Демчук Т. Компетентнісний підхід в освіті: характеристики та функції. *Наукові проєкти соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ*. 2024. С. 177–179.
154. Денищук І. П. Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 5 (206). С. 32–36.
155. Дереза О. О., Водяницький І. О. Неформальний професійний розвиток фахівців закладів вищої освіти. *Українські студії в європейському контексті*. 2024. № 9. С. 104–110. DOI: <https://doi.org/10.31110/2710-3730/2024-9>.
156. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.
157. Десятов Т. М. Глобалізаційні фактори, що впливають на освіту дорослих. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2023. № 4. С. 5–9.
158. Десятов Т. М. *Зарубіжні теорії та концепції модернізації педагогічної освіти в умовах інтеграції та полікультурності освітнього процесу* : монографія. Черкаси : Вертикаль, 2025. 392 с.
159. Деякі питання запровадження оцінювання повсякденного функціонування особи : Постанова Кабінету Міністрів України від 15 листопада 2024 р. № 1338. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1338-2024-п/ed20241115#n645> (дата звернення: 25.07.2026).
160. Джеджула О. М., Василенко В. Г. Компетентнісний підхід як нова методологія підготовки сучасного фахівця. *Перспективи та інновації науки. Серія: Психологія, Серія: Педагогіка, Серія: Медицина*. 2024. № 9 (43). С. 140–152. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9\(43\)-140-152](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2024-9(43)-140-152). URL:

- <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/14902/14972> (дата звернення: 25.07.2026).
161. Димова І. В. Розвиток професійної компетентності викладача закладу вищої освіти та сучасні тенденції в його роботі. *Ольвійський форум – 2023: стратегії країн Причорноморського регіону в геополітичному просторі*. 2023. С. 34.
 162. Діденко О. В., Желавський О., Сніца Т. Є. Компетентнісний підхід у підготовці офіцерських кадрів сил сектору безпеки і оборони України: принципи та особливості застосування. 2024.
 163. Дідух М. М. Професійна спрямованість як динамічна якість особистості (*Professional Orientation as a Dynamic Quality of Personality*). 2021. URL: <https://elar.navs.edu.ua/jspui/handle/123456789/20111> (дата звернення: 25.07.2026).
 164. Дін Ж., Рибалко Л. С. Самовдосконалення викладача в контексті духовно-моральних імперативів Григорія Сковороди. *Імідж сучасного педагога*. 2023. № 4 (205). С. 70–75. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4\(205\)-70-75](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-4(205)-70-75). URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/264698> (дата звернення: 25.07.2026).
 165. Доброскок А. С. Сучасні підходи до розвитку й формування професіоналізму практичного психолога. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Т. 12.
 166. Дороніна Т., Мотуз Т. Методологічне окреслення підходів до вивчення розвитку педагогічного професіоналізму. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2025. Т. 1. № 1. С. 94–104.
 167. Дороніна Т. О., Щербина С. М., Іванова В. В. *Методичні рекомендації щодо організації та проведення виробничої (асистентської) педагогічної практики магістрантів (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»)*. 2018.
 168. Друганова О. М. Роль і місце історико-педагогічних знань у системі професійно-педагогічної підготовки сучасного викладача вищої школи. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2019. Вип. 44. С. 87–102. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkgp_2019_44_11 (дата звернення: 25.07.2026).
 169. Друганова О. М., Мартиненко І. І. Кейс-технологія як ефективний спосіб підготовки сучасного викладача вищої школи. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2019. Вип. 46. С. 48–58. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ttmniv_2019_46_6 (дата звернення: 25.07.2026).
 170. Дубасенюк О. А. Компетентнісний підхід як чинник професіоналізації вищої освіти. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 15. С. 161–164. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ozfm_2017_15_52 (дата звернення: 25.07.2026).
 171. Дубасенюк О. А., Мирончук Н. М. *Методологія педагогічних досліджень та академічна доброчесність в освітній галузі* : навч.-метод. посіб. 2-ге вид., перероб. і доп. Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2025. 244 с.
 172. Дубасенюк О. А. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи. У: *Професійна педагогічна освіта: системні дослідження* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. С. 12–28. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/18257/1/дубасенюк.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

173. Дубасенюк О. А. Підготовка креативного педагога у закладах вищої освіти в умовах магістратури. *Створення системи розвитку, саморозвитку та самореалізації творчої обдарованої особистості педагога та ліцеїста в умовах інноваційного закладу освіти* : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. Житомир, 2018. С. 5–7.
174. Дубасенюк О. А. Теоретичні та прикладні аспекти креативної освіти майбутніх учителів. *Креативна педагогіка*. 2018. Вип. 13. С. 10–18.
175. Дубасенюк О. А. Особливості професійного розвитку педагога. *Професійна підготовка компетентних фахівців в умовах сучасних освітніх трансформацій: теорія і практика* : збірник наукових статей. 2024. С. 7–12.
176. Дубасенюк О. А. Розвиток професійних цінностей майбутніх фахівців у контексті сучасних світових тенденцій. 2024. С. 44–47. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/42116/1/1.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).
177. Дубасенюк О. А. Розвиток креативності майбутнього педагога у контексті задачного підходу. *Креативна педагогіка*. 2025. Вип. 18. С. 30–35.
178. Дубасенюк О., Вознюк О. Сучасні тенденції впровадження інформаційних технологій у процес підготовки майбутніх педагогів: досвід та перспективи. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2022. С. 20–30.
179. Дубасенюк О., Вознюк О. Методологія впровадження акмеологічної концепції професійного розвитку майбутнього педагога з орієнтацією на духовне, моральне та інтелектуальне зростання особистості. *Нові технології навчання*. 2024. Вип. 98. С. 58–65.
180. Дубінка М. М. Самоорганізація майбутніх викладачів закладів вищої освіти як прояв педагогічних здатностей: теоретичний аспект. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2023. Вип. 101. С. 42–48.
181. Дундар О. Цифрова компетентність як основа професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2025. С. 75–82.
182. Дучимінська Т. І. *Педагогічна практика* : силабус освітнього компонента підготовки доктора філософії зі спеціальності С4 «Психологія» освітньо-наукової програми «Психологія особистості: генеза, безпека, здоров'я». Луцьк, 2025. 8 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/28836> (дата звернення: 25.07.2026).
183. Душечкіна Н. Сучасні підходи до вивчення особистості професіонала. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2022. Вип. 69. С. 57–63.
184. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
185. Євдоченко О. С. Діяльнісний підхід до формування експериментальних умінь як складової професійної компетентності майбутніх хіміків. *Проблеми освіти*. 2019. № 91. С. 152–157.
186. Єрмоленко А. Б. Освітні трансформації в Україні: виклики та протиріччя. *Нові технології навчання*. 2016. Вип. 88, ч. 2. С. 95–98.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

187. Єрмоленко А. Б. Сучасна модель розвитку лідерської компетентності педагогічних працівників професійної освіти в системі підвищення кваліфікації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 1 (45). С. 205–213.
188. Єфіменко Л. М., Горбова Н. А., Кукіна Н. В., Кюрчева Л. М., Кравець О. В. Застосування контекстного навчання при професійній підготовці магістрів. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти* : збірник науково-методичних праць. Вип. 27. Запоріжжя : ТДАТУ імені Дмитра Моторного, 2024. С. 123.
189. Житинська М. О. Місце цифрових технологій та комунікацій у наданні соціально-психологічної підтримки молоді в умовах сьогодення. *Ментальне здоров'я*. 2025. № 2. С. 30–36.
190. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.
191. Жогло О. В., Руденко І. М. Професійна компетентність педагогів у кризових умовах: виклики та психолого-педагогічні засади. Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика = Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice. 2025. № 50.
192. Жорова І. Я. Розвиток професіоналізму педагога: світові тенденції. Регіональна освітня система підвищення кваліфікації як фактор розвитку професіоналізму педагогічних працівників: теорія, практика та виклики часу: електрон. зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. онлайнконференції, 23.11.2018, ПОППО / за наук. ред. д-ра пед. наук Н. І. Білик. – Полтава : ПОППО, 2018. С. 34–36. URL: https://pano.pl.ua/images/FILES/pidrozdzily/kafedra_pedmaisternosti/biblioteka/tezi_23.11.2018.pdf#page=35 (дата звернення: 25.07.2026).
193. Завалевський Ю. Творча самореалізація особистості вчителя як головна умова професійної діяльності. *Нова педагогічна думка*. 2015. № 3. С. 9–12.
194. Завгородня Т. К., Стражнікова І. В. Методологічні засади педагогічних досліджень : навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ, 2021. 120 с.
195. Загороднюк С. В. Професіографічний підхід у визначенні стандартів професійної діяльності персоналу державної служби. *Демократичне врядування*. 2018. № 22.
196. Зайченко І. В. *Педагогіка* : підручник. 3-тє вид., перероб. і допов. Київ : Ліра-К, 2016. 608 с.
197. Закон України «Про вищу освіту» від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. Ст. 51. Практична підготовка осіб, які навчаються у закладах вищої освіти. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_viwu_osvitu/statja-51.htm (дата звернення: 25.07.2026).
198. Захарчук, Р. А. (2024). Загальна характеристика окремих напрямків волонтерської діяльності. *Київський часопис права*, (1), 167–172 DOI. <https://doi.org/10.32782/klj/2024.1.22>
199. Закон України «Про освіту» від 05 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page> (дата звернення: 25.07.2026).

200. Залюбівська О. Б. Інтерактивна технологія формування риторичної культури майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2018. № 5. С. 105–113. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vvpi_2018_5_16 (дата звернення: 25.07.2026).
201. Засекіна Т. М., Засекін Д. О. Компетентності та результати навчання як системотвірні елементи освітнього процесу. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 3. С. 49–57.
202. Захарін С. В. Нові виклики для української освіти під час війни. *Проблеми та перспективи розвитку науки, освіти, технологій та суспільства в XXI столітті : збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції*. 2023. С. 10–12.
203. Захарчук Р. А. Благодійна діяльність і волонтерська діяльність: зміст та форма. *Наукові записки. Серія: Право*. 2023. № 14. С. 308–313.
204. Зварич І. Критерії оцінювання педагогічної компетентності викладачів у США та застосування методу відеозапису. *Вища школа*. 2012. № 7. С. 56–64.
205. Зварич І. М. Педагогічна компетентність і компетенція викладачів вищих навчальних закладів. *Молодь і ринок*. 2011. № 2. С. 17–22. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2011_2_5 (дата звернення: 25.07.2026).
206. Зварич І. Сутність проблеми педагогічної компетентності викладачів у навчальних закладах США. *Вища освіта України*. 2011. № 3. С. 112–118.
207. Здоровець Т. Наративна компетентність як складник професійної компетентності майбутніх практичних психологів. *Psychology of Personality*. 2019. Т. 10. № 1. С. 123–132.
208. Зеленська О. П. Міждисциплінарний підхід до навчання іноземної мови майбутніх магістрів-психологів. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія*. 2016. № 253. С. 63–69.
209. Зубкова Л. М. Особистісно-діяльнісний, аксіологічний та компетентнісний підходи – методологічна основа проблеми формування життєвої компетентності майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*. 2016. № 54. С. 170–178.
210. Зязюн І. А. *Педагогічна майстерність* : підручник. Київ : Вища школа, 2008. 422 с.
211. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. № 25. С. 13–18.
212. Зязюн І., Ковальчук В., Кузьміна Н., Кушков Н., Семиченко В., Сластьонін В., Тарасевич Н. Розвиток педагогічної майстерності майбутніх учителів технологій в умовах цифровізації освіти. *Технологічна і професійна освіта: проблеми і перспективи : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції*. 2024. С. 81.
213. Ігнатович О. М., Павлик Н. В., Помиткін Е. О., Рибалка В. В., Радзімовська О. В., Іванова О. В. та ін. *Психологічний супровід професійної діяльності педагогічних працівників в умовах світових змін: актуальні питання повоєнного відновлення та євроінтеграції України* : аналітичні матеріали. 2025.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

214. Ігнатюк О. А. Професіоналізм особистості як об'єкт вивчення: системний підхід. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2006. Вип. 12. С. 241–247. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/server/api/core/bitstreams/657045c8-36d6-474a-95c7-ecb7168171b7/content> (дата звернення: 25.07.2026).
215. Ільченко А. М. Науково-теоретичні підходи до розуміння сутності поняття і структури життєвої компетентності особистості. *Синергетичний підхід до проектування життєвого простору особистості : збірник наукових матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції* (27–28 квітня 2023 р., м. Полтава). Полтава, 2023. С. 277–281.
216. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи : монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. Ужгород : ЗакДУ, 2011. 560 с. (Серія «Євроінтеграція: український вимір» ; вип. 16).
217. Істинюк І. Д. Педагогічна практика – провідний засіб забезпечення готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами. *Психологія: реальність і перспективи*. 2015. Вип. 4. С. 114–118.
218. Ішутіна О., Шаповалова Є. Педагогічне моделювання як засіб формування методичної компетентності вчителя. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. № 7. С. 87–96.
219. Ішутіна, О. (2025). Використання ментальних карт під час викладання курсу «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)». *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2(23), 15–24. <https://doi.org/10.31865/2414-9292.23.2025.335500>
220. Каплінський В. В., Тетерук Р. О. Потенціал навчальної дисципліни «Професійний імідж педагога» для формування особистісних і полікультурних компетентностей здобувачів вищої освіти в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Українська полоністика*. 2025. Т. 24. № 2. С. 153–161. DOI: <https://doi.org/10.35433/2220-4555.24.2025.ped-4>.
221. Каплінський В., Тетерук Р. Фундаментальні педагогічні знання як ресурс ефективного професійного впливу в сучасному освітньому інноваційному просторі. *Майбутнє медичної освіти: інновації, симуляційні технології та розвиток професійних компетенцій : збірник матеріалів науково-методичного семінару регіонального методичного об'єднання викладачів терапевтичних дисциплін* (25 листопада 2025 р., Вінниця). Вінниця, 2025. С. 5–11. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/handle/123456789/16635> (дата звернення: 25.07.2026).
222. Каплінський В. В. *Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування* : монографія. Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2017. 154 с.
223. Каплінський В. В. Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Українська полоністика*. 2019. № 16. С. 112–120.
224. Каплінський В. В., Пінаєва О. Ю., Пачевська А. В. Взаємозв'язок між поняттями «професіоналізм», «професійно-педагогічна компетентність» та «педагогічна майстерність» викладача вищої школи. *Science, Innovations and Education: Problems and Prospects : Proceedings of the 14th International Scientific and Practical Conference*. Tokyo : CPN Publishing Group, 2022. Р. 213–218. URL:

<https://sci-conf.com.ua/xiv-mizhnarodna-naukovo-praktichnakonferentsiya-science-innovations-and-education-problems-and-prospects-25-27-08-2022-tokio-yaponiya-arhiv/> (дата звернення: 25.07.2026).

225. Карасевич С. А., Маслюк Р. В., Семенов А. А., Карасевич М. П. Формування професійної самоорганізації майбутнього вчителя фізичного виховання як педагогічна проблема. *Results of Modern Scientific Research and Development : Proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference* (June 28–30, 2021, Madrid, Spain). Madrid : Barca Academy Publishing, 2021. P. 190.
226. Карпова Д. Професійний стандарт психолога: сучасні вимоги та вектори розвитку. *Psychology Travelogs*. 2025. № 2. С. 391–401.
227. Карпюк Ю. С. Професійна компетентність психолога як основа розвитку його професіоналізму. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2017. № 1. С. 100–111.
228. Касярум К. Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2011. № 1.
229. Касярум С. О. Педагогічна компетентність викладачів вищих технічних закладів. *Наукова скарбниця освіти Донецчини*. 2013. № 1. С. 28–31.
230. Касярум С. О., Гнезділова К. М. Нові орієнтири професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах невизначеності. *Науково-інформаційний супровід професійної підготовки фахівців у кризових умовах : матеріали II науково-практичного семінару* (20 березня 2025 р., м. Київ) / відп. ред. і уклад. Н. О. Терентьєва. Київ : Редакційно-видавничий відділ НУБіП України, 2025. С. 63–67.
231. Кеменяш В. І. Цифрова компетентність як чинник ефективної професійної діяльності майбутніх учителів правознавства в умовах трансформації освітнього середовища. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. 2025. № 110. С. 82–89. DOI: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2025-110-11>.
232. Керницький О. М. Професіоналізм діяльності інженера-педагога: аспект суб'єкт-суб'єктної взаємодії. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 6 (60). URL: file:///C:/Users/user/Downloads/pednauk_2016_6_18.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
233. Кивлюк О. П., Воронкова В. Г. Освітні трансформації та цінності: виховання нового покоління в умовах суспільних змін. *Трансформація українського суспільства в цифрову еру : матеріали III Всеукраїнської науково-практичної конференції*. 2024. С. 68–72.
234. Кириченко В. В. *Психологія праці та інженерна психологія* : навч. посіб. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2022. 240 с.
235. Кириченко Р. В., Колодяжна А. В. Імідж сучасного викладача: особливості його розуміння студентами. *Габітус*. 2021. Вип. 26. С. 151–157.
236. Кібак Д. В. Педагогічна практика як ключовий етап підготовки майбутніх учителів. *Академічні візії*. 2025. № 41. URL: <https://www.academy-vision.org/index.php/av/article/view/1807> (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

237. Клак І. Є. Теоретичні засади компетентнісного підходу в системі вищої професійної освіти. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 124. С. 32–34.
238. Клименюк Н. Сучасні стратегії створення середовища професійного становлення педагога. *Вересень*. 2024. № 3 (102).
239. Клімашевський Л. М., Лучанінова О. П. Цивілізаційні виклики: вища освіта в умовах глобалізації та ІКТ. *Вчені записки кафедри документознавства та інформаційної діяльності НМетАУ : збірник наукових праць*. 2020. Вип. 2. Дніпро : НМетАУ, 2020. С. 6.
240. Княжева І. А. Професійне становлення майбутніх педагогів в умовах університетської освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць. Серія: Педагогічні науки*. 2020. № 1 (68). С. 110–115. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/12345678957692> (дата звернення: 25.07.2026).
241. Княжева І. А. Навчальна автономія як дидактична стратегія професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського : зб. наук. пр.* - 2017. - № 6. - С. 39-43 2017. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3913>
242. Коваленко В. С., Маркова С. В., Чкан А. С. Особливості формування компетенцій персоналу у сфері малого бізнесу. *Східна Європа: економіка, бізнес та управління*. 2020. Вип. 1 (24). С. 106–115.
243. Коваленко Н. В. Змістові лінії системи педагогічних практик. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 188–196.
244. Коваль Л. В. Система професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування загальнонавчальних технологій. Київ : Інститут педагогіки АПН України, 2010. 40 с.
245. Кожушко С. П. Кейс-технологія як ефективний засіб формування професійної компетентності у майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 1 (349). Ч. 2. С. 34–45.
246. Козаченко Г. В. Змістова структура педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю. *Проблеми освіти : збірник наукових праць*. 2019. С. 215–222.
247. Козігора М., Ярощук Н. *Психологічний словник-довідник*. 2024.
248. Козловець М. А., Слюсар В. М. Філософія людської діяльності та управління нею. *Габітус*. 2017. № 3. С. 54–56.
249. Козяр М. М., Козловський Ю. М. Науково-педагогічні аспекти в професійній підготовці викладача вищої школи. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 41. С. 89–95. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2019_41_15 (дата звернення: 25.07.2026).
250. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. *Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : метод. посіб.* Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

251. Колісник-Гуменюк Ю. Педагогічна творчість як пошукова діяльність викладача. *Молодь і ринок*. 2019. № 8 (175).
252. Колодяжна А. В., Романенко І. Д. Формування професійного іміджу майбутнього викладача професійного коледжу. *Наукові інновації та передові технології (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»)*. 2022.
253. Коломієць А. М., Паламарчук О. М., Шульга Г. Б., Коломієць Л. І., Габа І. М. Психологічні засади оптимізації волонтерської діяльності студентської молоді засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 71. № 3. С. 267–281.
254. *Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика* : монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятков, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
255. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
256. Кондрацька Л. А. Мистецька освіта в постцифровому просторі. *Мистецтво та освіта*. 2023. № 1 (107). С. 2–10. DOI: [https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-1\(107\)-2-10](https://doi.org/10.32405/2308-8885-2023-1(107)-2-10).
257. *Концепція розвитку педагогічної освіти* : затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2018/06/18/konczepczyia-rozvitku-pedagogichnoi-osviti.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).
258. Копець Л. В. *Особливості викладання психології онлайн*. Київ, 2021. URL: <https://ekmair.ukma.edu.ua/bitstreams/1571cdad-6431-4c1c-8467-1592739aedfd/download> (дата звернення: 25.07.2026).
259. Коробченко А. А., Головова М. М. Науково-дослідницька діяльність як засіб формування професіоналізму майбутнього викладача. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1. С. 103–108.
260. Корсун Ю. О. Загальний аналіз педагогічних моделей формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2016. Вип. 48. С. 64–69.
261. Костюк Г. С. *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.
262. Котова Н. В. Сутність і структура педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Scientific Review*. 2015. № 3 (13).
263. Котух Н. Професіоналізм педагога в умовах відкритості суспільства й освіти. *Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2004. № 2. С. 154–157.
264. Коць М. О. *Педагогічна практика* : метод. рек. до вивчення освітнього компонента / Волинський національний університет імені Лесі Українки, факультет

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- психології, кафедра педагогічної та вікової психології. Луцьк, 2024. 28 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/23719> (дата звернення: 25.07.2026).
265. Кошелева Н. Розроблення моделі методичної компетентності майбутніх викладачів психології. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 3 (103). С. 89–93.
266. Кічук, Н., Овчарук, О., Петровська, Л., Пометун, О., Равен, Д., & Симоненко, Т. Принципи формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців у сучасному ЗВО. *Redakcja naukowa: Tetiana Hyrina, Nataliia Moshenets Język i kultura ukraińska we współczesnej humanitarnej przestrzeni czasowej: aspekty komunikacji międzyjęzykowej i kształtowanie kompetencji komunikacyjnych współczesnego specjalisty wydanie*, 2025.170.
267. Кравець Л. М. *Виховання саморефлексії у студентів вищих навчальних педагогічних закладів* : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2009. 22 с.
268. Кравець Л. М. Педагогічна практика як чинник професійного становлення майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 55. С. 80–86. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2012_55_16 (дата звернення: 25.07.2026).
269. Кравченко В. М. *Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017.
270. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *Вісник Київського національного торговельно-економічного університету*. 2018. № 1. С. 147–156.
271. Красницька О. В. *Методичні рекомендації для забезпечення самостійної роботи з дисципліни «Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи»* / Нац. ун-т оборони України ім. Івана Черняховського, каф. сусп. наук. Київ : Компринт, 2018. 127 с.
272. Красницька О. В. *Педагогічна майстерність викладача вищої військової школи* : підручник. Київ : Кондор, 2020. 528 с.
273. Кременчуцька М. К. Використання активних методів навчання у формуванні критичного мислення як ключової компетенції студентів-психологів. *Ідеї. Практики. Перспективи сучасної освіти* : наук.-метод. альм. : у 2 ч. / за ред. В. І. Труби, М. І. Ніколаєвої, С. П. Гвоздій. Одеса : Одес. нац. ун-т ім. І. І. Мечникова, 2025. Ч. 1. С. 312–315.
274. Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі*. Київ : Знання України, 2010. 520 с.
275. Кремень В. Г. Університетська мережа в Україні: необхідність модернізації (за результатами наукової доповіді на засіданні Стратегічної сесії керівників закладів вищої освіти, 2 березня 2023 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5. № 1. С. 1–4. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2023.5106>.
276. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. Т. 2. № 2. С. 1–5. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3>.
277. Кремень В. Г., Луговий В. І., Регейло І. Ю., Базелюк Н. В., Базелюк О. В. Відкритість, цифровізація й оцінювання в науці: загальне і особливе для

- соціогуманітарного знання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 80. № 6. С. 243–266. DOI: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4155>.
278. Кремень, В. Г. Партнерський форум «Освіта України 2021: стратегічні цілі та пріоритетні напрями». Вісник Національної академії педагогічних наук України. 20213. (1). С. 2. <https://doi.org/10.37472/2707>
279. Кривошея Д. Формування дослідницьких умінь майбутніх викладачів у педагогічній теорії та практиці. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2 (108). С. 65–72.
280. Крулевський А. В. *Формування стратегії цифровізації системи вищої освіти в Україні* : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 281 «Публічне управління та адміністрування». Західноукраїнський національний університет. Тернопіль, 2025. 292 с. URL: <https://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/55545> (дата звернення: 25.07.2026).
281. Кулаков Р. Психологічна компетентність сучасного педагога: поняття та структура. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 90–98.
282. Куліда О. Професійна рефлексія як складова саморозвитку майбутнього юриста. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2017. Vol. 5. No. 4. С. 100–111.
283. Купчик Л. Є., Купчик Р. М. Професійна і педагогічна компетентність викладача: міжнародні стандарти та механізми формування. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. № 4. С. 163–169.
284. Кучинська І. О. Педагогічна компетентність сучасного викладача вишу: пріоритетні орієнтири й перспективи. *Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини*. 2018. DOI: <https://doi.org/10.32626/2309-8082.2018-0.%25p>.
285. Кучинська І. О. Інноваційна освітня діяльність: змістовність та функціональність педагогічних технологій в умовах сучасного реформування. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2022. № 33. С. 20–31.
286. Кущенко І., Базиленко А., Каркач А. Підготовка майбутніх фахівців соціально-психологічної сфери до цифрової взаємодії: досвід університету «Україна». *Науково-педагогічні студії*. 2026. № 10. С. 313–330.
287. Лавриненко Л. М. Мотиваційна складова професійної компетентності. *Конкурентоспроможність вищої освіти України в умовах інформаційного суспільства : збірник тез I Міжнародної науково-практичної конференції*. 2018. С. 510–512.
288. Лавріненко О. А. Творчі пошуки допрофесійної підготовки майбутніх учителів у спадщині Івана Зязюна (1938–2014 рр.).
289. Лазаренко Н. І. *Тенденції професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. 571 с. URL:

<https://dspace.vspu.edu.ua/items/96254385-bad5-4f10-8573-2743ca4fd29a>

(дата

звернення: 25.07.2026).

290. Лазаренко Н., Іваницька Н. Терміни в сучасній педагогічній науці. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2018. Вип. 51. С. 5–10.

291. Лазаренко Н., Пилипенко Я. Структура інклюзивної компетентності майбутніх учителів-волонтерів. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2022. С. 108–116.

292. Лазарева О. М. Пізнавально-творча діяльність студентів в евристичному навчанні. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. 2008. Ч. 3. С. 361–362.

293. Ларіна Т. В. Професійно-педагогічна мобільність викладача в контексті креативності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2024. Вип. 216. С. 351–357.

294. Лебедик Л. В. *Теоретичні засади підготовки викладачів вищої школи до проєктування дидактичних систем в умовах магістратури* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2019. 40 с.

295. Лебедик Л. Підготовка викладачів вищої школи в умовах магістратури у країнах Європи. *Ukrainian Professional Education*. 2017. Вип. 2. С. 72–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/upo_2017_2_12 (дата звернення: 25.07.2026).

296. Лебедик Л. Інтерактивне модульне навчання як чинник формування педагогічної компетентності майбутнього викладача економіки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2009. № 3. С. 117–123.

297. Лебедик Л. В. Вимірники педагогічної компетентності викладачів закладів вищої і передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2020. № 1 (190). С. 29–33.

298. Левинська І. Структура професійної компетентності майбутнього психолога: теоретичний зарубіжний досвід. *Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*. 2016. Т. 188. С. 27–32.

299. Лещенко Т. О., Юфименко В. Г. Професіоналізм спілкування в структурі педагогічної майстерності викладача вищої медичної школи.

300. Лисакова І. Стратегії освіти для креативного суспільства. *Вища освіта України*. 2022. № 4 (87). С. 21–28. DOI: [https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4\(87\).03](https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2022.4(87).03).

301. Листопад О. А., Мардарова І. К., Листопад Н. Л. Педагогічне проєктування як засіб формування простору професійного розвитку майбутнього педагога в контексті інноваційних практик наукової освіти. *Інноваційні практики наукової освіти : матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції* (Київ, 10–15 грудня 2025 року) / упоряд. М. С. Гальченко, В. М. Шульга. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2025. С. 466–476.

302. Литвин А. В., Руденко Л. А. Удосконалення підготовки психологів у закладах вищої освіти. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 9. Ч. 2. С. 63–74. URL:

https://sci.ldubgd.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9105/1/Ст_Литвин_А_Руденко_Л_ЛА_21_9.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

303. Литвинов А. С. Педагогічні умови формування готовності майбутніх викладачів до провайдингу освітніх інновацій у практику вищої школи. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2017. Вип. 6. С. 227–246.

304. Літніх М. С. Успішні психологічні практики розвитку професійної компетентності педагога в умовах суспільних викликів. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика = Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice*. 2025. С. 235.

305. Лозова О. В. Теоретичний аналіз особистісного підходу до професійної діяльності вчителя в контексті STEM-освіти. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної науковопрактичної інтернет-конференції (м. Житомир, 25 квітня 2023 р.) / Ред. колегія: Л.Котлова, С.Дмитрієва, С.Максимець / М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соц.-псих. факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2023 С. 192-194. URL: https://eprints.zu.edu.ua/36845/7/113БІРНИК_Актуальні%20питання%20розвитку%20особистості_сучасність_%20інновації_перспективи_23%20%281%29.pdf#page=192 (дата звернення: 25.07.2026).

306. Локарева Г. В., Садовенко С. Г. *Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін: когнітивно-аксіологічний та прагматичний аспекти* : монографія / за наук. ред. Г. В. Локаревої. Кропивницький : Поліум, 2024. 254 с.

307. Локшина О. І. До питання про європейську політику підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації: бачення зальцбурзьких принципів. *Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження : збірник матеріалів III Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти* (21 червня 2019 р.) / Українська асоціація дослідників освіти, НАПН України. Київ, 2019. С. 112–115. URL: <https://drive.google.com/file/d/1FCzJc-CAMi1Lc7PYLZKH3j5RqimnQuew/view> (дата звернення: 25.07.2026).

308. Локшина О. І. Компетентнісна освіта в Європейському Союзі – від ідеї до практики. *Життєва компетентність у контексті діалогу педагогічних культур: Україна – країни Європейського Союзу*. 2019. С. 20–36.

309. Лопушняк Л. Я., Бойчук О. М., Терещенко А. О., Сухонос Р. О. Використання кейс-технологій при професійній підготовці майбутніх лікарів. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «Science, Innovations and Education: Problems and Prospects»*. 2023.

310. Лосєва Н. М. Інноваційна діяльність як необхідна складова розвитку педагога: власний досвід. *Сучасні проблеми української освіти : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті професора Василя Хруща* (Івано-Франківськ, 23 жовтня 2024 р.). 2024. С. 109–111.

311. Лосєва Н. М., Горошко О. Л. Педагогічна діяльність викладачів університетів у контексті формування та оцінювання візуальної субкомпетентності майбутніх

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- учителів математики. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2025. № 1. С. 178–187.
312. Лугова В. М., Чумак Г. М. Напрями удосконалення іміджу викладача закладу вищої освіти. *Молодий вчений*. 2020. № 3. С. 399–404. URL: <http://repository.hneu.edu.ua/handle/123456789/22852> (дата звернення: 25.07.2026).
313. Луговий В. І. *Вища освіта України: проблеми трансформації*. Київ : Педагогічна думка, 2009. 312 с.
314. Лукіяничук А. М., Торба Н. Г. *Методичні рекомендації до проходження переддипломної практики для здобувачів освіти освітнього рівня «Магістр» спеціальності 053 «Психологія»*.
315. Луначек В. Компетентнісний підхід як методологія професійного розвитку працівника освіти. *Нова педагогічна думка*. 2020. № 2 (102). С. 37–45.
316. Любчак Л. Професійні компетентності педагога Нової української школи. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. С. 140–145.
317. Лях Н. Г. Науково-методичний супровід розвитку інформаційно-цифрової компетентності педагога в контексті організації національно-патріотичного виховання. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика = Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice*. 2025. С. 238.
318. Магдисюк Д. Е. *Психологічні особливості емпатійної готовності до професійної діяльності у майбутніх практичних психологів : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня магістра : спец. 053 «Психологія» / наук. кер. Т. І. Дучимінська ; Волинський національний університет імені Лесі Українки*. Луцьк, 2024. 99 с. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/25538> (дата звернення: 25.07.2026).
319. Мазаракі А. А., Ткаченко Т. І. Компетентнісна модель менеджера в галузевих стандартах вищої освіти України. *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (11–12 квітня 2013 р.)*. ДВНЗ «Національний гірничий університет», 2013. С. 3–5. URL: <http://ir.nmu.org.ua/handle/123456789/2676> (дата звернення: 25.07.2026).
320. Мазур Н. Акмеологічні засади формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 91. С. 129–134.
321. Мазур Н. Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у науково-дослідній діяльності. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 101. С. 173–181.
322. Максименко С. Д. Теорія учбової діяльності В. В. Давидова. *Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць*. 2016. Вип. 34.
323. Малихін О. Гносеологічне визначення сутності моделі та процесу моделювання. *Молодь і ринок*. 2016. № 9. С. 26–29.

324. Маноха О. Формування особистої, соціальної, навчальної компетентності студентів філологічних спеціальностей: аксіологічний підхід. *Молодь і ринок*. 2023. № 2 (210). С. 145–149. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2023.276118>.
325. Мартинюк А. П., Губіна А. М. Академічна мобільність студентів як вагома складова інтернаціоналізації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2024. № 2. С. 35–43.
326. Мартинюк Т. С. Створення екосистеми професійного зростання педагогів в умовах освітніх трансформацій. *Психолого-педагогічні аспекти навчання дорослих у системі неперервної освіти*. С. 91.
327. Марусяк Т. С. Освіта в Україні в умовах війни: стан та перспективи. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2022. № 3. С. 134–140.
328. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності. *Креативна педагогіка*. 2016. № 11. С. 97–108.
329. Марчук А. В. Професійна самосвідомість як основа професіоналізму практичного психолога. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2018. № 1. С. 132–143.
330. Марчук А., Лобода В., Іваниса В. Волонтерська діяльність як засіб самовизначення й самореалізації молоді. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*. 2023. Т. 2. № 48. С. 104–116.
331. Матвєєва О. О., Гриньова В. М. Проблема визначення критеріїв у педагогічних дослідженнях. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції* (Харків, 16–18 березня 2023 р.). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 247–249. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/11654> (дата звернення: 25.07.2026).
332. Матеюк О. П. Реалізація компетентнісного підходу у професійній підготовці студентів-екологів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 3.
333. Мацук Л. О. Педагогічна компетентність як чинник професійної діяльності та майстерності педагога. *Освітній простір України*. 2016. Вип. 7. С. 82–87. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/opu_2016_7_16 (дата звернення: 25.07.2026).
334. Мачинська Н. І., Лагутін В. Б. Психологічна культура як складник професіоналізму викладача. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*. 2011. № 2. С. 229–241.
335. Мачинська Н. І. *Теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2013. 400 с.
336. Мачинська Н. Обґрунтування структури педагогічної компетентності магістрантів вищих навчальних закладів URL: непедагогічного профілю. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 6. 2012. С. 18-25. <https://ena.lpnu.ua/server/api/core/bitstreams/71493509-3724-4598-a8f3-ddff00188146/content> (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

337. Мачинська Н. Акмеологічна модель сучасного педагога. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 12–15.
338. Мачинська Н. Професійні цінності викладача закладу вищої освіти як чинник його особистісного зростання. *Інноватика у вихованні*. 2022. Вип. 15. С. 48–57.
339. Мачинська Н. Чинники формування професійної майстерності викладача закладу вищої освіти в умовах змішаного навчання. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2023. Т. 32. № 1. С. 132–147.
340. Мачинська Н., Бліхар В. Педагогіко-психологічні засади формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Socio-Economic Relations in the Digital Society*. 2025. Т. 1. № 55. С. 119–129. DOI: <https://doi.org/10.55643/ser.1.55.2025.598>.
341. Мащак С. О. Теоретична модель викладача психології як суб'єкта педагогічної діяльності. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). С. 113–117.
342. Мелешко І. В. Визнання результатів неформальної освіти дорослих у Фінляндії: особливості і механізми. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2018. Вип. 82. Ч. 1. С. 23–26.
343. *Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання* / пер. з англ. Ю. М. Рашкевича. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.
344. *Методичні рекомендації до проходження науково-педагогічної практики для здобувачів освіти освітнього рівня «Магістр» спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» спеціалізації «Педагогіка вищої школи»* / В. В. Сидоренко, В. С. Кулішов. Біла Церква : БІНПО, 2021. 31 с. URL: <https://binpo.com.ua/wp-content/uploads/2021/11/Методичні-рекомендації-до-проходження-науково-педагогічної-практики-спеціальності-011-Освітні-педагогічні-науки.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).
345. *Методологія та методика формування мовленнєвих компетенцій у навчанні та оцінюванні іноземних мов: лінгвістичний, соціокультурний, прагматичний аспекти* : звіт про НДР (остаточний) / кер. Л. В. Гнаповська. Суми : СумДУ, 2021. 117 с. № державної реєстрації 0116U000932. URL: <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/89126> (дата звернення: 25.07.2026).
346. Микита І. Б., Кобець О. В., Стрельбицька С. М. Роль методології у забезпеченні якості наукових досліджень. *Ментальне здоров'я*. 2026. № 1. С. 9–14.
347. Мирончук Н. М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» («Педагогіка вищої школи») в Україні. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. 2018. Vol. 6. № 3. Р. 99–103.
348. Мирончук Н. М. Соціокультурні детермінанти модернізації змісту підготовки майбутнього викладача вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Українська полоністика*. 2017. Вип. 14. С. 100–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2017_14_13 (дата звернення: 25.07.2026).

349. Мирончук Н. М. *Теоретичні і методичні засади професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 560 с.
350. Мирончук Н. Магістерські програми професійної підготовки викладачів вищої школи у зарубіжних університетах. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*. 2019. Vol. 13. № 2. Р. 27–31. URL: <https://ajfaer.org/index.php/ajfaer/article/view/30> (дата звернення: 25.07.2026).
351. Мирончук Н. М. Моделювання ситуацій самоорганізації у контекстній підготовці майбутніх викладачів вищої школи. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2017. Вип. 17. С. 145–149.
352. Мирончук Н. М. Професійна діяльність викладача вищої школи: суспільні виклики та проблеми змісту підготовки. *Професійна освіта: андрагогічний підхід* : монографія. 2018. С. 1–20.
353. Мирончук Н. М. *Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності: теорія і практика* : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2020. 560 с.
354. Myronchuk N. M., Yatsenko S. L. Organizational and Methodological Aspects of Context Self-Organization Training of Future Teachers in Professional Activity. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 103. С. 43–50.
355. Михайлишин У. Б., Сухан В. С., Анталовці О. В. Психологічний стан здобувачів вищої освіти в період воєнного стану. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-visnyk/2023.2.5>.
356. Мірошніченко В. Р. Комунікативна компетентність викладача ЗВО в умовах цифровізації та трансформації освітнього середовища. *Modern Science, Students and Teachers: Problems and Theories : Proceedings of the XXIX International Scientific and Practical Conference* (July 21–23, 2025, Munich, Germany). Munich, 2025. Р. 68.
357. Мітіна Л. М., Мороз О. Г., Сластьонін В. О., Семиченко В. А. Педагогічна спрямованість як мотиваційний чинник професіоналізму викладача. *Вектори соціальної, організаційної та економічної психології*. С. 57.
358. Мітюров Б. Н. *Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні* : монографія. Київ : Рад. школа, 1971. 107 с.
359. Міхайл Е. М. Теоретичні основи формування прогностичних умінь майбутніх педагогів. *Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць*. Кривий Ріг, 2009. С. 66–72.
360. Міщенко І. Б. *Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки* : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 206 с. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/d68e4f7b-38d0-49f5-ae2d-a62a497277f6> (дата звернення: 25.07.2026).
361. Мороз Л., Діхтяренко, С. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа формування творчих здібностей учасників освітнього процесу. *Вісник Національного*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- університету оборони України, 2023. 72(2), 93–102. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2023-72-2-93-102>
362. Мойсієнко В. М. Шляхи розвитку педагогічного професіоналізму викладача закладу вищої освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 1.
363. Мороз Л., Діхтяренко С. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія як основа формування творчих здібностей учасників освітнього процесу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2023. С. 93–102.
364. Москалюк М. М., Москалюк Н. В., Лень А. В. Штучний інтелект в закладах вищої освіти: переваги та недоліки. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2023. № 15. С. 85–96.
365. Москвіна Н. Б. Профілактика професійних деформацій вчителя. *Стратегія мінімізації ризику особистісно-професійних деформацій. Діагностичний практикум*. 2018. С. 217–220. URL: https://stud.com.ua/127577/pedagogika/profilaktika_profesiynih_deformatsiy_vchitelya (дата звернення: 25.07.2026).
366. Моторна Л. В. Методична компетентність як складова професійної компетентності викладача коледжу. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2018. Вип. 50. С. 180–183.
367. Мотуз Т. Реалізація права на академічну свободу вчителя в системі освіти України. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2020. № 2. С. 65–71.
368. Мотуз Т., Лук'яненко С., Пісковенко А. Педагогічне партнерство як стратегічний складник формування професіоналізму в освіті. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. Серія: Філософія. Педагогіка*. 2024. № 1. С. 78–85.
369. Мочан Т. М. Професіоналізм педагогічної діяльності як предмет наукового дослідження. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1 (9). С. 97–99.
370. Муқан Н., Чубінська Н., Наконечна С. Застосування аксіологічного підходу у професійній підготовці сучасного фахівця. *Академічні візії*. 2023. Вип. 20. URL: <https://academy-vision.org/index.php/av/article/view/419/378> (дата звернення: 25.07.2026).
371. Набока О. Г. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до проектування професійно орієнтованих технологій навчання. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2018. № 5. С. 23–27. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2018_5_7 (дата звернення: 25.07.2026).
372. Набокова А. С. *Аксіологічна детермінанта розвитку громадянської компетентності здобувачів вищої освіти: філософський вимір* : дис. ... д-ра філософії за спеціальністю 033 «Філософія». Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, МОН України. Запоріжжя, 2025.
373. Нагорна Н. О. *Формування проєктно-технологічної компетентності майбутніх учителів трудового навчання у процесі вивчення основ проєктування і моделювання* : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Полтава. 2021. 23 с. URL:

<http://pnpu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/04/nagorna-n.o..pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

374. Надвинична Т. Л., Шаюк О. Я. Специфіка розвитку творчого потенціалу в системі професійної компетентності викладача ЗВО. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. Т. 33 (72). № 3. С. 71–76. DOI: <https://doi.org/10.32838/2709-3093/2022.3/1>.

375. Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 р. № 564 *Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 053 «Психологія» для другого (магістерського) рівня вищої освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/053-psikhologiya-mag.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

376. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776 *Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 25.07.2026).

377. *Наскрізна педагогічна практика* : навч.-метод. посіб. / за ред. А. А. Сбруєвої. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 480 с.

378. *Науково-педагогічна практика в закладах фахової вищої освіти* : метод. рекомендації для здобувачів спеціальності А7 «Фізична культура і спорт» освітньої програми «Спорт» другого (магістерського) рівня вищої освіти / уклад. С. І. Шинкарьов, О. Д. Шинкарьова, Н. Г. Шинкарьова. Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2025. 35 с. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/11043> (дата звернення: 25.07.2026).

379. Наход С. А. *Формування прогностичних умінь майбутніх практичних психологів засобами інтерактивних технологій* : дис. ... канд. пед. наук. Дніпро, 2015. 317 с. URL: https://lib.duan.edu.ua/images/PDF/diser/diser_29.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

380. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // *Освіта*. – 2002. – № 26. – С. 2-4. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

381. *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні* : монографія / Нац. акад. пед. наук України ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. М. Топузов (заст. голови) та ін. ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : КОНВІ ПРИНТ, 2021. 384 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>.

382. *Національна рамка кваліфікацій* : додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (у редакції постанови Кабінету Міністрів України від 12 червня 2019 р. № 509). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

383. Нікітенко В. О., Метеленко Н. Г., Воронкова В. Г., Васильчук Г. М. Концепція трансформації освітньої парадигми, орієнтованої на потреби та освіту «впродовж всього життя». *Humanities Studies*. 2023. Вип. 14 (91). С. 93–101.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

384. Ніколаєва С. Ю., Коваль Т. І. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування науково-дослідницької компетентності майбутніх докторів філософії. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Т. 70. № 2. С. 237–256.
385. Ніколаєнко С. М. Про шляхи майбутнього розвитку вищої освіти України: від слів до діла. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6. № 2. С. 1–7. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6201>.
386. Новіков В. В. *Конвергенція освітніх та економічних трансформацій: безпекові виклики для національної економіки в умовах цифровізації* : дис. ... канд. екон. наук : 08.00.03. Суми, 2021. 257 с.
387. Норенко І. Проблеми підготовки психологів до викладацької діяльності. *Наука і освіта*. 2023. № 3. С. 12–18.
388. Носовець Н. М., Пискун О. М., Бойко Т. В. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2021. Вип. 12. С. 235–241.
389. Овсієнко Л. М. Проблеми впровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх педагогічних кадрів. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 6. С. 46–48.
390. Овсієнко Л. Компетентнісний підхід до навчання: теоретичний аналіз. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. № 2. С. 82–87.
391. Овчарук О. В. Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2020. Т. 76. № 2. С. 1–13.
392. Овчарук О. В., Гриценчук О. О., Іванюк І. В., Кравчина О. Є., Малицька І. Д., Сороко Н. В. Європейський досвід розвитку цифрової компетентності вчителя в контексті сучасних освітніх реформ. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 317–336.
393. Овчарук О. В. *Competencies as the Key to Updating the Content of Education*. Київ : К.І.С., 2003. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736722> (дата звернення: 25.07.2026).
394. Огнев'юк В. О. Лідери для нової української школи. *Неперервна освіта: акмеологічні студії*. 2017. № 1. С. 4–13. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/20913> (дата звернення: 25.07.2026).
395. Олешко А., Лебедєв М. Вища освіта в концепті економіки знань, цифрової економіки та сталого розвитку. *Європейський науковий журнал економічних та фінансових інновацій*. 2025. Т. 15. № 1. С. 331–339.
396. Оніпко З. С. Неформальна освіта як чинник формування професійних компетентностей здобувачів вищої освіти. *Психологічні предиктори соціального розвитку особистості в сучасних умовах освітнього середовища* : зб. тез І Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. з міжнар. участю, 21 лист. 2024 р. – Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, Вид-во «Політехніка», 2024. – С. 113-114. URL: <https://psy.kpi.ua/wp-content/uploads/2025/01/Zbirnyk-tez->

[konferentsii-Psykhol_predyktory_-2024_compressed.pdf#page=114](#) (дата звернення: 25.07.2026).

397. Онуфрієва Л. А. До проблеми становлення професіоналізму та саморозвитку особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології*. 2012. Вип. 16. С. 721–735.

398. Онуфрієва Л. А. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців соціономічних професій: соціально-психологічний вимір : *монографія*. Київ : Видавець Бихун В. Ю., 2020. 320 с.

399. Опанасенко Я. Особливості педагогічної компетентності викладача в умовах дистанційної освіти в Україні. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 4 (133). С. 15–21. URL: <https://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/10431/1/Opanasenko.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

400. Опачко М. В. *Системний та інтегративний підходи в освіті* : метод. посіб. Ужгород : УжНУ, 2016. 69 с. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/21502> (дата звернення: 25.07.2026).

401. *Операційний план реалізації у 2022–2024 роках Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 роки*, затверджений розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

402. Орос І. І. Формальна, неформальна та інформальна освіта у підготовці персоналу для системи освіти дорослих. *Наукові записки Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 2. С. 48–51.

403. Особливості системи підготовки до педагогічної діяльності викладачів військових навчальних закладів США / О. Васильєв, А. Зельницький, В. Оліферук, Н. Шабатіна. *Військова освіта*. 2019. № 1 (39). С. 57–69. URL: <http://znpu-vo.nuou.org.ua/index.php/2617-1775/article/view/176932> (дата звернення: 25.07.2026).

404. Остапенко Н. І. Компетентнісний підхід до навчання української мови та його складники. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 1. С. 51–53.

405. Островерх Г. Є. Українська освіта під час війни: криза та онлайн-освіта. *Питання забезпечення якісної вищої освіти в Українському державному університеті залізничного транспорту в умовах воєнного стану : тези науково-методичної конференції (29–30 листопада 2022 р.)*. Харків : УкрДУЗТ, 2022. С. 66–67. URL: <http://lib.kart.edu.ua/handle/123456789/13189> (дата звернення: 25.07.2026).

406. Отич О. М. *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання: теоретичний і методичний аспекти* : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Київ, 2009. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=ARD&P21DBN=ARD&Z21ID=&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=DOC/2009/09oomppn.zip (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

407. Отрошко О. В., Юденко О. В. Діагностична технологія оцінювання ступеня сформованості здоров'язбережувальної компетентності у бакалаврів гуманітарно-педагогічних факультетів. *Гуманітарні студії: педагогіка, психологія, філософія*. 2023. Т. 14. № 1. С. 66–78.
408. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладача як умова ефективного дидактичного процесу у ВНЗ економічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 1. С. 346–354. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2015_1_46 (дата звернення: 25.07.2026).
409. Павелків Р. Синдром емоційного вигорання викладачів закладів вищої освіти в умовах військової агресії російської федерації проти України. *Психологія: реальність і перспективи*. 2023. Вип. 20. С. 144–153.
410. Павлова В. В. Формування цифрової компетентності викладача в процесі впровадження сучасних освітніх технологій у вищій школі. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2025. С. 93–98.
411. Павлова В. В., Нагорна Н. В. Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки. *Перспективи та інновації науки. Серія: Педагогіка. Серія: Психологія. Серія: Медицина*. 2022. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9\(14\)-336-348](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2022-9(14)-336-348).
412. Павлюк Н. Психологічна готовність особистості сучасного вчителя до творчої професійної діяльності в умовах Нової української школи. *Психологія і особистість*. 2021. № 2. С. 200–227.
413. Паламар С. П. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 267–278. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/osdys_2018_1-2_22 (дата звернення: 25.07.2026).
414. Панасенко Е. А., Кучков В. С. Структура та зміст професійно-психологічної компетентності майбутніх практичних психологів закладів освіти. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. Т. 1. № 43. С. 302–314.
415. Панок В. Г. Концепція реформування психологічної служби у системі освіти України на період до 2030 року. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2023. Т. 5. № 2. С. 1–10.
416. Панфілов Ю., Фурманець Б. Компетентнісний підхід в освіті: досвід, проблеми, перспективи. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2017. № 3. С. 55–67.
417. Паска Т. В., Мойсеєнко І. М., Шапка І. В. Інноваційні підходи до підготовки педагогів для впровадження сучасних освітніх технологій та стимулювання творчості у здобувачів освіти в Україні. *Академічні візії*. 2024. Вип. 29.
418. Паска Т. В., Терлецька Л. М., Громик А. П. Виклики та можливості інтеграції цифрових технологій у вищу освіту. *Наукові інновації та передові технології*. 2024. № 6 (34). С. 1312–1325.
419. Пахомов І. В. Психологічні особливості соціальної відповідальності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті* : монографія. 2026. С. 136–150.

420. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи* : монографія / керівн. авт. кол. Н.В. Гузій ; Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 432 с.
421. Петренко Л. Цифрова безпека в структурі цифрової компетентності майбутнього викладача педагогічного закладу вищої освіти: змістовий компонент. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2023. Т. 23. № 1. С. 98–109.
422. Петренко Л. М. Самооцінювання готовності викладачів до удосконалення викладання психолого-педагогічних дисциплін: актуальність досліджень для України. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2025. Т. 29. № 1. С. 179–190.
423. Петренко Н. В. Генеза терміну «самоосвітня компетенція»: від історії до сучасності. *Інноваційна педагогіка*. 2024. Вип. 72. С. 23–29.
424. Петрушенко В. Л. *Філософія. Вступ до курсу. Історія світової та української філософії. Фундаментальні проблеми сучасної філософії*. Львів : Львівська політехніка, 2019.
425. Петько Л. Компетентнісний підхід у професійному становленні студентів-біологів (на прикладі вивчення троянд в іншомовних джерелах). *Українська полоністика*. 2020. Вип. 18. С. 167–174.
426. Пилипенко Я. Р. *Підготовка майбутніх учителів в університетах до волонтерської діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища* : дис. ... доктора філософії. Вінниця. 2025. 277 с. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/547d8ded-b7f5-4725-ab6f-f4ce0252946b> (дата звернення: 25.07.2026).
427. Підбуцька Н. В. Аналіз сучасних підходів щодо визначення наукової категорії «професіоналізм особистості». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні та психологічні науки*. 2013. № 1. С. 503–513.
428. Підбуцька Н. В. Психологічні механізми й умови становлення професіоналізму особистості на етапі професійної підготовки у ВНЗ. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2014. Вип. 56. С. 81–87.
429. Піжук Ю. М. Поняття професіоналізму вчителя в психологічній і педагогічній літературі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогічні науки*. 2011. Вип. 57. С. 139–142.
430. Піжук О., Муравйов В. Цифрове суспільство як нова парадигма розвитку цивілізації XXI століття. *Věda a perspektivy*. 2022. Т. 2. № 9. С. 75–86.
431. *Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року (План дій МОН України до 2027 року)*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/ministerstvo/pro-ministerstvo/strategichnij-plan-diynlosti-mon-do-2027-roku> (дата звернення: 25.07.2026).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

432. Плахотник О. В. *Practice-Oriented Approach to the Establishing of Professional Self-Organization among Future Higher Education Teachers. Bulletin of the Karaganda University. Pedagogy Series*. 2022. Vol. 107. No. 3. P. 35–42.
433. Пов'якель Н. І. Мислення практичного психолога в вимірюваннях професійної компетентності та професіоналізму. *Збірник наукових праць: Філософія, соціологія, психологія*. Івано-Франківськ, 2002. Ч. 2. Вип. 7. С. 11–20.
434. Погорелова К. І., Єфімов Д. В. Професійна підготовка вчителів: сучасні тенденції та проблеми. *Сучасні комп'ютерні системи та мережі в управлінні : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції здобувачів вищої освіти та молодих вчених* (30 листопада 2023 р., м. Хмельницький, м. Херсон) / за ред. А. А. Григорової. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2023. С. 35.
435. Погранична Н. М., Савчук Н. В., Акопян Г. М. Компетентнісний підхід у вищій освіті: інтеграція теорії та практики в підготовці фахівців. *Академічні візії*. 2025. Вип. 41.
436. Поліщук О. Р. *Професійний розвиток психолога* : навч. посіб. Київ : ФОП Ямчинський О. В., 2023. 384 с. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/16739> (дата звернення: 25.07.2026).
437. Полубоярина І. Компетентнісний підхід до мистецької освіти. *Аспекти історичного музикознавства*. 2016. Вип. 8. С. 118–128.
438. Про затвердження Положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 15.05.2024 № 686. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1013-24#Text> (дата звернення: 26.07.2026).
439. Пометун О. І. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 64–70. =255
440. Помиткін Е. О. Принцип духовності у підготовці майбутніх професіоналів. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді* : наук.-метод. посіб. Київ ; Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 53–65.
441. Пономаренко О. В. Важливі тенденції сучасної професійної освіти магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до фахової діяльності в умовах неформальної освіти. *Bulletin of Zaporizhzhia National University. Pedagogical Sciences*. 2019. № 1. С. 86–91.
442. Пономаренко О. В. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2020. 569 с.
443. Пономаренко О. Проблема оцінки рівнів готовності майбутніх магістрів психології до професійної діяльності в умовах неформальної освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Вип. 1. С. 408–416.
444. Пономаренко О. Педагогічні умови фахової підготовки майбутніх магістрів психології в контексті формування їхньої готовності до професійної діяльності в неформальній освіті. *Збірник наукових праць Національної академії Державної*

прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки. 2020. Т. 21. № 2. С. 199–214.

445. Прищеп С. М. Комунікативна компетентність як основа професіоналізму викладача закладу вищої освіти. *Вісник науки та освіти. 2024. № 3 (21). С. 887–893.* URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/123456789/17355> (дата звернення: 25.07.2026).

446. Попова І. О., Постол Ю. О., Петров В. О. Компоненти професійно-педагогічної компетентності викладача ЗВО енергетичного спрямування. *Удосконалення освітньо-виховного процесу в закладі вищої освіти : зб. наук.-метод. праць / Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного. Запоріжжя : ТДАТУ, 2024. Вип. 27.*

447. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І. Формування позитивного іміджу майбутнього викладача вищої школи як складова його професійної підготовки. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. № 2. С. 251–259.* URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2020_2_30 (дата звернення: 25.07.2026).

448. *Практична підготовка майбутніх педагогів у закладах вищої педагогічної освіти: українські реалії і перспективи : наук.-аналіт. доповідь / за наук. ред. Н. Г. Ничкало ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ ; Чернівці : Букрек, 2023. 80 с.*

449. Приймак С. Г. Системний підхід і теорія діяльності у підготовці фахівців з галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. 2021. Вип. 199. С. 42–46.* DOI: <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2021-1-199-42-46>.

450. Про внесення змін до деяких законів України щодо вдосконалення освітньої діяльності у сфері вищої освіти : Закон України від 18 грудня 2019 р. № 392-IX. Відомості Верховної Ради України. 2020. № 24. Ст. 170. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#Text> (дата звернення: 26.07.2026)

451. Про внесення змін до деяких законів України щодо розвитку індивідуальних освітніх траєкторій та вдосконалення освітнього процесу : Закон України від 23 квітня 2024 р. № 3642-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3642-20#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

452. Про державну службу : Закон України від 10 грудня 2015 р. № 889-VIII (редакція станом на 12.04.2026). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/889-19#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

453. Про затвердження Інструкції про встановлення груп інвалідності : наказ Міністерства охорони здоров'я України від 05 вересня 2011 р. № 561. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1295-11#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

454. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ Міністерства освіти і науки України від 01 червня 2013 р. № 665. URL: <http://osvita.ua/legislation/other/37302> (дата звернення: 25.07.2026).

455. Про затвердження стандарту вищої освіти зі спеціальності 053 «Психологія» для третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 20 липня 2022 р. № 646. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro->

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

[zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-zi-specialnosti-053-psihologiya-dlya-tretogo-osvitno-naukovogo-rivnya-vishoyi-osviti](#) (дата звернення: 25.07.2026).

456. Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації : розпорядження Кабінету Міністрів України від 17 січня 2018 р. № 67-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-%D1%80#Text> (дата звернення: 25.07.2026).

457. Проект «TUNING». URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

458. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.

459. *Професіографічний підхід у системі вищої освіти* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2019. 328 с.

460. *Професіоналізм особистості: теоретико-методологічний аспект* : монографія / В. Й. Бочелюк, С. А. Білоусов, Г. О. Горбань та ін. ; за ред. В. Й. Бочелюка. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. 248 с.

461. Проценко О. Б. Акмеологічна компетентність майбутнього викладача закладу вищої освіти: структура і зміст. *Освітологічний дискурс*. 2019. № 1–2.

462. Прошкін В. В. Розвиток соціально-комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи: досвід ЗВО України та європейських країн. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2019. № 2. С. 235–241. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vduep_2019_2_31 (дата звернення: 25.07.2026).

463. Прошкін В. В. Соціально-комунікативна компетентність майбутніх викладачів вищої школи: стан та очікування. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 6 (2). С. 239–247. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2019_6\(2\)_26](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2019_6(2)_26) (дата звернення: 25.07.2026).

464. Пустовіт Г. П. Компетентнісний підхід як ціннісний конструкт освіти особистості в закладах позашкільної освіти. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 8. С. 82–96.

465. Радомський І. П. Неформальна освіта дорослих в Україні: від стратегій воєнного часу до ресурсу повоєнного відновлення. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2026. № 2. С. 56–64.

466. Радченко М. Р. Педагогічна компетентність – одна зі сторін професіоналізму майбутнього педагога. *Молодий вчений*. 2021. № 10 (98). С. 278–281. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-10-98-57>.

467. Радул, В. В., Радул О. С., Балануца О. О. Професійна культура та соціальна зрілість особистості. *Наукові записки Серія: Педагогічні науки* (13). С. 40-45. DOI: https://doi.org/10.59694/ped_sciences.2025.13.040

468. Рибалка В. В. *Методологічні проблеми наукової психології* : посібник. Київ : ІПОД НАПН України, 2017. 160 с.
469. Рибалко Л. М., Гулько Т. Ю., Романенко Б. В. Якісна освіта студентів – запорука професіоналізму викладача. *Теорія і методика професійної освіти* : колективна монографія. 2024. С. 6–19.
470. Рибка Н. М. Сучасні теорії діяльності: проблеми типологізації. *Наукове пізнання: методологія та технологія. Серія: Філософія*. 2017. № 1. С. 100–108.
471. Рибчук О. Суб'єктність викладача вищої військової школи. *Військова освіта*. 2018. № 1 (37). С. 239–246. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-1783/2018-1/239-246>.
472. Рідкоус О. В. Освітня діяльність та ідеї гуманної педагогіки Фрідріха Вільгельма Адольфа Дістервега. *Таврійський вісник освіти*. 2002. № 11. С. 38–43. URL: <https://academy.ks.ua/wp-content/uploads/2014/05/Випуск-№11.pdf#page=38> (дата звернення: 25.07.2026).
473. Роганова М., Рашидова С., Роганов М. Професійна рефлексія викладача закладу вищої освіти як умова його педагогічної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 1 (105).
474. Родигіна І. В. *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*. Харків : Вид. група «Основа», 2005. 96 с. (Бібліотека журналу «Управління школою». Вип. 8 (32)).
475. Родименко І., Базилевська О., Гарнюк Л. Розвиток професійної компетентності вчителя у процесі підвищення кваліфікації. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2023. Т. 1. № 1. С. 93–96. DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2023-1-15>.
476. Роздимаха Є., Ананьєв М. Фактори-впливи на процеси формування позитивного іміджу викладача як складова педагогічної діяльності. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2024. Вип. 21. С. 121–135.
477. Розенбаум М., Греченкова Л., Ігнатович М., Греченков С. Комплексна соціально-психологічна оцінка якості роботи і професіоналізму педагогічного персоналу вищих навчальних закладів. *Вища школа*. 2009. № 4. С. 62–81.
478. Підсумковий документ Міжнародної конференції з питань відновлення України (URC 2022) «Декларація Лугано» (Лугано, 4–5 липня 2022 р.). URL: https://cdn.prod.website-files.com/625d81ec8313622a52e2f031/62cd2e0ba5613c953a9b52d4_Lugano%20Declaration_UA.pdf (дата звернення: 29.07.2026).
479. Роль педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя. *Scientific Discoveries: Projects, Strategies and Development : Collection of Scientific Papers «ΛΟΓΟΣ» with Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*. Vol. 2. Edinburgh, UK : European Scientific Platform, 2020. P. 140–143.
480. Романова Г. М. Стан та перспективи запровадження особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2014. Вип. 37. С. 170–176.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

481. Романчук Н. О., Романчук Н. І. Компетентнісний підхід в освіті: концепції, суть, зміст. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 119–122.
482. Ростока М. Л., Кравченко Ю. А. *Digital Challenges and Innovative Solutions for the Professional Development of Pedagogical Staff (Analytical Review)*. *Analytical Herald in the Sphere of Education and Science: Reference Bulletin*. 2025. № 21. Р. 3–44.
483. Руденко Л. А., Бідюк Н. М. Проблеми професійної підготовки психологів у вищій школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2020. Т. 21. № 12. С. 230–247. URL: <http://sci.ldubgd.edu.ua:8080/jspui/handle/123456789/7290> (дата звернення: 25.07.2026).
484. Рушак О. Д. *Психологічна компетентність педагога як умова ефективного виконання професійної діяльності* : дис. ... Тернопіль : Тайп, 2017.
485. Саблук О. О. Ієрархія понять «компетентність» та «професійна компетентність» у сучасних дослідженнях. *Балканське наукове обозрение*. 2019. С. 56.
486. Саяпіна, С., & Коркішко, А. (2021). Навчальний курс «Акмеологічні технології» в системі андрагогічної підготовки магістрів педагогіки вищої школи. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2021, №. 1 (100). С. 7-17.
487. Савка І. Г., Бачинський В. Т., Ванчуляк О. Я. Стажування – як важливий етап підготовки викладача вищої медичної школи в умовах сьогодення. *Клінічна та експериментальна патологія*. 2018. Т. 17. № 1. С. 139–141. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/kep_2018_17_1_29 (дата звернення: 25.07.2026).
488. Саврасов М. В. *Регулятивні чинники креативності суб'єкта навчально-професійної діяльності* : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2021. 485 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/12150> (дата звернення: 25.07.2026).
489. Савченко Н. С. Порівняльна характеристика магістерських програм у закладах вищої освіти в Україні та за кордоном. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2022. Вип. 206. С. 74–81.
490. Савченко О. Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 2014. № 4–5. С. 12–16.
491. Савчук Б., Білавич Г., Яців С., Власій О. Проблема самоосвіти майбутнього викладача вищої школи в рецепції української педагогічної думки. *Молодь і ринок*. 2019. № 12. С. 45–50. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2019_12_10 (дата звернення: 25.07.2026).
492. Самодумська О. Л. *Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників до навчання дорослих в умовах неформальної освіти* : монографія. Запоріжжя : АА Тандем, 2019. 380 с.
493. Самусенко Ю. Аналітична компетентність як компонент педагогічної майстерності викладачів ВВНЗ. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика* : матеріали ІХ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 19–20 березня 2025 р.) / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди ; за ред. О. І. Башкір, О. В. Попової.

- Харків, 2025. С. 273–277. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18384> (дата звернення: 25.07.2026).
494. Сапогов М. В. Компоненти, критерії та показники сформованості професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури. *Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. Вип. 62. С. 130–137. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/items/10958944-f2ee-4411-8521-b7cb712fa0d1> (дата звернення: 25.07.2026).
495. Сапожников С. В. Професіоналізм майбутнього вчителя початкових класів у вимірі сьогодення. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2018. № 2. С. 34–39.
496. Сас Н. Характеристика професійної рефлексії викладача ВНЗ. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*. 2016. Вип. 18. С. 315–320.
497. Сафонова І. О. Акмеологічні аспекти розвитку професіоналізму майбутнього викладача вищої школи. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2018. Вип. 1. С. 194–208. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2018_1_22 (дата звернення: 25.07.2026).
498. Саук В. І. Професійна компетентність консультантів галузі освіти як важливий чинник успішної фахової діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*. 2016. Вип. 26. С. 33–38.
499. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної готовності майбутнього вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. Вип. 53. С. 183–186.
500. Семеног О., Вовк М. Інституційні практики оновлення змісту підготовки PhD з освітніх наук в умовах цифровізації та воєнного стану. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2026. Т. 14. № 4. С. 109–118.
501. Семиченко В. А. *Психологія педагогічної діяльності* : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
502. Семиченко В., Артюшина К. Проблема невизначеності у теорії та практиці вищої школи. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія*. 2019. Т. 2. № 15. С. 141–152.
503. Сергєєнкова О. П. Рефлексія як механізм професійної самореалізації викладача вищої школи. *International Scientific Journal «Internauka»*. 2017. № XIII.
504. Сергієнко В., Ткаченко С. Особливості підготовки професійно компетентних учителів у системі неперервної освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2017. № 6. С. 111–118.
505. Сиверин Ю. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців сфери зв'язку як педагогічна проблема. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 5. С. 75–83.
506. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз. *Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці* : матеріали III регіональної науково-практичної конференції. Вінниця, 2017. С. 8–17.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

507. Сидоренко Т. В., Сидоренко А. І. Цифрова трансформація вищої освіти в контексті викликів XXI століття. *Експерт*. 2025. С. 261.
508. Сидорова К. Г. Особливості співвідношення категорій «професіоналізм», «професіоналізація» та «компетентність» у контексті реалізації процесу професійного навчання державних службовців в Україні. *Економіка та держава*. 2012. № 12. С. 128–130.
509. Сидорчук Н. Г. Проблема професійно-педагогічної освіти: теоретико-методологічні засади дослідження. *Професійна підготовка фахівців: креативний підхід* : монографія / Н. Г. Сидорчук, О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова та ін. ; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во О. О. Євенок, 2017. С. 82–120.
510. Сидорчук Н., Дубасенюк О. Акмеологічне зростання дослідницької компетентності викладачів університету у сфері педагогічної освіти. *Нові технології навчання*. 2020. Вип. 94. С. 306–313.
511. Сингаївська І. В. Особливості підготовки магістрів за спеціалізацією «Бізнес-психологія» магістратури «Бізнес-адміністрування» в Університеті «КРОК». *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2012. № 14. С. 120–123.
512. Синевич І. Акмеологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Молодь і ринок*. 2022. № 7 (205).
513. Синишина В. Акмеологічний та аксіологічний підходи розвитку особистості майбутніх психологів. *Наукові перспективи (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Медицина», Серія «Педагогіка», Серія «Психологія»)*. 2021. № 10 (16). С. 423–437.
514. Синишина В. М. Особливості професійної підготовки майбутніх практичних психологів. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації* : матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Переяслав-Хмельницький, 2019. Вип. 44. С. 241–243. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/36131> (дата звернення: 25.07.2026)
515. Сипченко О., Гарань Н., Бойко І. Комунікативна компетентність викладача як важлива складова професіоналізму. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2022. № 2 (102). С. 26–35.
516. Сисоєва С. Міждисциплінарні педагогічні дослідження в контексті розвитку освітології. *Освітологія*. 2017. № 6. С. 26–30. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ocvit_2017_6_5 (дата звернення: 25.07.2026)
517. Сисоєва С. О. Новий Закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 3 (11). С. 261–269. URL: <https://www.od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/288> (дата звернення: 25.07.2026)
518. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість. Розвиток художньо-творчої компетентності вчителя і учня. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2024. Т. 80. № 3. С. 19–30.
519. Сисоєва С. О. *Основи педагогічної творчості* : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 344 с.

520. Сисоєва С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю. *Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті* : збірник наукових праць. Рівне : НУВГП, 2011. С. 3–11.
521. Сисоєва С. О. *Педагогічна творчість* : монографія. Харків : Каравела, 1998. 150 с.
522. Сисоєва С. О. *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури* : монографія. Київ : Едельвейс, 2014. 400 с.
523. Сисоєва С. О. Термінологічні новації європейського освітнього простору. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2025 рік*. Київ : Інститут педагогіки НАПН України ; Педагогічна думка, 2025. С. 21–23.
524. Сисоєва С. О., Соколова І. В. *Теорія і практика вищої освіти* : навч. посіб. Київ ; Маріуполь, 2016. 338 с.
525. Сисоєва С., Козак Л. Дослідницька компетентність викладача вищої школи: програма розвитку. *Continuing Professional Education: Theory and Practice*. 2016. № 1–2. С. 39–45.
526. Сисоєва С. О. Європейські вимоги до критеріїв ефективності професійної підготовки фахівців. *Акмеологія – наука XXI століття* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (30 травня 2014 р., м. Київ). Київ, 2014. С. 36–47.
527. Сисоєва С. О. *Інтерактивні технології навчання дорослих* : навч.-метод. посіб. / НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.
528. Сисоєва С. О. Освіта як об'єкт дослідження. *Вчені записки кафедри документознавства та інформаційної діяльності*. 2020. С. 8–16.
529. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. *Вища освіта України: реалії сучасного розвитку*. Київ : ВД «ЕКМО», 2001. 344 с.
530. Сисоєва С. Феномен музичної творчості в контексті збереження здоров'я учнів в умовах воєнного стану. *Освітологія*. 2024. Т. 13. № 13. С. 30–38.
531. Сисоєва С. О. Компетентнісно зорієнтована вища освіта: формування наукового тезаурусу. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри*. 2015. С. 18–44.
532. Сисоєва С. О. Соціальні, психологічні та педагогічні підходи до визначення творчої особистості. *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. С. 23–56.
533. Сисоєва С. О., Мосьпан Н. В. Новий Закон України «Про вищу освіту»: нововведення та ризики. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. Вип. 43. С. 16–19. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711749/> (дата звернення: 25.07.2026)
534. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Дослідження проблем неперервної професійної освіти: генезис понять. *Педагогічний дискурс*. 2011. Вип. 9. С. 303–309.
535. Сисоєва С., Дружинін В., Семиченко В. Від креативного вчителя – до творчого учня. *Неперервна педагогічна освіта XXI століття* : збірник матеріалів XVI Міжнародних педагогічних читань. 2019. С. 68.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

536. Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу : монографія / О. А. Тітова, П. Г. Лузан, Т. М. Пашенко та ін. Київ : Інститут професійної освіти НАПН України, 2023. DOI: <https://doi.org/10.32835/978-617-95325-6-6>.
537. Ситнік Т. І. Викладач вищої школи України кінця XX – початку XXI століття. *Innovations technologies in science and practice*. 2022. Вип. 6. С. 349.
538. Сідаш Н. С. Формування педагогічної свідомості у майбутніх викладачів вищої школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2017. № 12. С. 191–197.
539. Сідіропуло К., Бандур Б. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти в магістратурі. *Scientia et societas*. 2023. № 3. С. 92–99.
540. Сіпко Л. О., Березівська Т. С. Педагогічна практика як складова професійної підготовки майбутніх учителів. *Суспільство та національні інтереси*. 2024. № 4. С. 631–644.
541. Сіцінський А. С. Професіоналізм управлінської діяльності та аналіз його компонентів. *Університетські наукові записки*. 2008. № 3. С. 312–316.
542. Скворцова С., Симоненко Т. *Штучний інтелект у науковій діяльності викладача університету: методологія та інструментарій* : монографія. Одеса : Університет Ушинського, 2025. 199 с. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/23376> (дата звернення: 25.07.2026)
543. Скиданович В. Психологічна структура волонтерської діяльності студентів. *Збірник наукових праць: психологія*. 2018. № 22. С. 62–68.
544. Скрипник І. М., Приходько Н. П., Шапошник О. А. Медична освіта в умовах війни: досвід Полтавського державного медичного університету. *Медична освіта*. 2022. № 3. С. 60–64.
545. Слабкий Г. О., Яцина О. Ф., Русанюк Н. Про нагальну потребу підготовки клінічних психологів у магістратурі. *Матеріали 77-ї підсумкової наукової конференції професорсько-викладацького складу факультету здоров'я та фізичного виховання ДВНЗ «Ужгородський національний університет»* (27–28 лютого 2023 р., м. Ужгород) / уклад. С. В. Стеблюк. Ужгород, 2023. С. 29–31. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/bitstreams/eb44b757-09f4-4a8c-8989-2eeab45d1f4b/download> (дата звернення: 25.07.2026)
546. *Словник інішомовних слів* / уклад. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ : Наукова думка, 2000. 680 с.
547. *Словник-довідник з української лінгводидактики* : навч. посіб. / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Н. В. Мордовцева та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
548. Слодиницька Ю. Р. Формування науково-дослідницької компетентності здобувачів вищої освіти в умовах інноваційного університетського середовища. *Академічні візії*. 2025. № 42.
549. Смирнова І. М. Професіографічний підхід до вивчення професії сучасного вчителя технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету*

- імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2017. Вип. 57. С. 179–186.
550. Смоляга М. В. Наявні парадигми освіти та їх відповідність запитам сучасного світу. *Організація та функціонування е-освіти в умовах викликів та ризиків у сучасному глобалізованому світі: практичні студії* : матеріали Міжнародного науково-методичного семінару (5 травня 2022 р., м. Харків). Харків, 2022.
551. Смульсон М. Л. Психолого-педагогічні засади дистанційного навчання. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. Т. 6. № 2. DOI: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2024.6222>
552. Смульсон М. Л., Мещеряков Д. С. Професійна суб'єктність вчителя в епоху штучного інтелекту. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2024. № 68. С. 85–89.
553. Сологуб О. С., Гуменюк В. В. Підготовка андрагогів до організації освітнього процесу засобами технологій дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 92. № 6. С. 198–218.
554. Соломаха С. О. *Зміст і методичні засади організації фахових практик магістрантів у закладах вищої педагогічної освіти* : методичні рекомендації. 2021.
555. Соляр Л. Основні принципи та підходи філософської методології до формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2016. № 2. С. 181–186.
556. Соменко Д. В., Трифонова О. М., Садовий М. І. Штучний інтелект та нейромережі в освітньому процесі: переваги та недоліки. *Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти*. 2023. С. 20–21.
557. Сорочан Т. М. *Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». 472 с.
558. *Соціальні, економічні та освітні трансформації в цифрову епоху* : монографія / С. В. Леонов та ін. ; за заг. ред. С. В. Леонова, О. А. Криклій. Суми : Сумський державний університет, 2022. 204 с.
559. Спірін О. М. Компетентнісний підхід у проєктуванні професійної підготовки вчителя інформатики. *Вища освіта України*. 2008. № 1. С. 110–116.
560. Спірін О. М., Іванова С. М., Вакалюк Т. А., Кільченко А. В., Лабжинський Ю. А., Мінтій І. С. та ін. *Розвиток цифрової компетентності наукових і науково-педагогічних працівників засобами відкритих освітньо-наукових інформаційних систем* : методичний посібник. 2025.
561. Стасюк О. Цифрова трансформація закладів вищої освіти. *Проблеми і перспективи економіки та управління*. 2025. № 3 (43). С. 232–242.
562. Стасюк Ю. Д. Професійний розвиток учителя в умовах реформування освіти: від традиційних до інноваційних практик. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика*. 2025. С. 263.
563. Степаненко В. І., Петрович В. С. Акмеограма як метод прогнозування та реконструкції індивідуальної траєкторії розвитку професіоналізму педагогічного працівника. *Освіта та педагогічна наука*. 2024. № 3 (187). С. 13–23.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

564. Степанюк К. І. Основні підходи до формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. С. 268–273.
565. Степанюк К. І. Технологічна складова професійної підготовки магістрів початкової освіти. *Наука III тисячоліття: пошуки, проблеми, перспективи розвитку* : матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (20–21 квітня 2017 р.) : збірник тез. Бердянськ : БДПУ, 2017. Ч. 2. С. 176–178.
566. Сторонська О. С. Особливості професійної діяльності педагога в умовах цифрової трансформації освіти. *Академічні візії*. 2023. № 24.
567. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки : схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-p#n12> (дата звернення: 25.07.2026).
568. Стрельников В. Компоненти професійної компетентності викладача вищої школи. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*. Серія: Педагогіка. Психологія. Філософія. 2013. Вип. 28 (1). С. 278–285.
569. Стрельников В. Ю. Модель професійної компетентності викладача вищої школи. *Наукові записки ПОІППО: Моделі ключових та професійних компетентностей педагогічного працівника*. Полтава : ПОІППО, 2012.
570. Султанова Л. Ю., Прокоф'єва М. Цифрова безпека в галузі вищої освіти. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2022. № 1 (21). С. 106–117.
571. Сургунд Н. Аутопсихологічна компетентність як фактор професійно мобільного самоперетворення особистості фахівця. *Psychology Travelogs*. 2023. № 3. С. 6–16.
572. Сухомлинський В. О. *Сто порад учителям*. Київ : Радянська школа, 1988. 304 с.
573. Сущенко Т. І. Концептуальні основи модернізації та розвитку професіоналізму педагогів у процесі післядипломної освіти. *Еволюція педагогічної освіти в Україні на етапі націєтворення* : монографія / А. В. Сущенко, Т. І. Сущенко ; за заг. ред. О. Фунтікової. Запоріжжя : КПУ, 2008. С. 261–284.
574. Таможська І., Куліш С. Сучасні світові тенденції педагогічної освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2023. Вип. 17. С. 41–42. DOI: <https://doi.org/10.32782/2410-2075-2023-17.4>
575. Тарасова В. А. Розвиток професійної компетентності вчителів в умовах освітніх трансформацій. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. 2019. Вип. 3. С. 363–369.
576. Твердохліб А. І. Сучасні уявлення науковців про «компетенцію» і «компетентність». *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*. Серія: Педагогічні науки. 2016. № 15.
577. Міщик Л. І. *Теоретико-методичні основи професійної підготовки соціального педагога у закладах вищої освіти* : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Запорізький державний університет. Запоріжжя, 1997. 358 арк.

578. Теплицька А. О. Історичні аспекти розвитку професіоналізму вчителів. *Сучасні дослідження з педагогіки і психології* : збірник наукових праць. 2018. Вип. 1. С. 98.
579. Терентьєва Н. О. Професійна діяльність викладача ВНЗ – постійне перебування в екстремальних умовах. *Особистість в екстремальних умовах* : матеріали VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (12 травня 2017 р., м. Львів). Львів : ФОП Корпан Б. І., 2017. С. 45.
580. *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти* / авт. кол.: Є. Р. Чернишова, Н. В. Гузій, В. П. Ляхоцький та ін. ; за наук. ред. Є. Р. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
581. Тимчишин О. В. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки викладачів в умовах воєнного стану. *Вища освіта України*. 2024. № 1. С. 45–57.
582. Тимчишин О. Заклади вищої освіти в часі війни: освітні трансформації. *Наукові проєкти соціально-гуманітарного факультету ЗУНУ*. 2024. С. 121–123.
583. Титаренко В. Теоретико-методичні аспекти формування інтегральної компетентності у майбутніх фахівців професійної освіти. *Українська професійна освіта*. 2025. № 17. С. 32–39.
584. Титаренко І. О. Інформація Відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України про роботу під час війни. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. Т. 4. № 1.
585. Титарчук О., Титарчук А. Адаптивність як ключовий компонент професійної культури педагога в умовах сучасних трансформацій. *Сучасні трансформації педагогічної освіти: проблеми теорії і практики* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Запоріжжя, 29–30 січня 2026 р.) / за заг. ред. М. І. Воронки. Запоріжжя : ФОП Однорог Т. В., 2026. С. 304–306. URL: http://repositsc.nuczu.edu.ua/bitstream/123456789/28002/1/3бїрка_тез_конференції_29_30_01_2617_02_26%20%28з%20DOI%29.pdf#page=304 (дата звернення: 25.07.2026).
586. Ткаченко А. Професійний розвиток і саморозвиток особистості. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. Вип. 23. С. 201–205. DOI: <https://doi.org/10.33989/2075-146x.2019.23.183276>
587. Ткачівська І. М. Структура предметно-методичної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 5. С. 59–66.
588. Товканець Г. Компетентнісний підхід у професійній підготовці як тенденція сучасної європейської освіти. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. № 1 (50). С. 281–284. DOI: <https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.50.281-284>
589. Товстоган В., Брюховецька І., Габрик В. Професійно-педагогічна підготовка: тенденції розвитку і вдосконалення в умовах євроінтеграції. *Молодь і ринок*. 2024. № 6 (226). С. 110–114.
590. Толочко С. В. Педагогічне звання «викладач-експерт» в українських закладах освіти. *Integración de las ciencias fundamentales y aplicadas en el paradigma de la*

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- sociedad post-industrial*. Colección de documentos científicos «ΛΟΓΟΣ». 2020. Т. 4. С. 99–102.
591. Толочко С. В. Науково-методична компетентність викладача-наставника як провідний інструмент взаємодії, ефективності і спадкоємності педагогічних традицій. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Т. 3. № 36. С. 222–228.
592. Толочко С. В. Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка*. 2021. № 13 (169). С. 28–35.
593. Толочко С. В. Науково-методична компетентність тренерів-наставників для активізації навчальної діяльності закладів освіти. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2022. № 4 (9). С. 320–332.
594. Томашевська М. О. Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до професійної взаємодії як соціально-педагогічна проблема. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 1. С. 95–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2017_1_29 (дата звернення: 25.07.2026).
595. Томчук С. В. Методичні підходи до формування професійної готовності психолога у системі післядипломної освіти. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 11 (94). С. 21–25. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/download/1339/1195> (дата звернення: 25.07.2026).
596. Топольник Я. Використання цифрових освітніх середовищ у професійній підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2 (108). С. 178–186.
597. Трубачева С. В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 53–56.
598. Трубчанінова І. М. Педагогічний професіоналізм викладача закладу вищої освіти : монографія. Біла Церква, 2024. 187 с.
599. Тюріна В. О. Професіоналізм педагога як фактор підвищення ефективності дистанційного навчання. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2012. № 2 (4). С. 84–92.
600. Тюріна В. О. Формування у слухачів магістратури готовності до майбутньої професійної педагогічної діяльності засобами педагогічних технологій. Матеріали науково-практичної конференції. Харків, 2014. С. 90.
601. Углова О. В. Інформаційно-аналітичний супровід підготовки педагогічних кадрів щодо надання першої психологічної допомоги. *Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України: інформаційно-аналітичний довідник*. 2025. С. 239–276.
602. Фамілярська Л. Л., Кльоц Л. А. Використання цифрових платформ відеозв'язку для організації психологічного консультування онлайн. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2022. Т. 92. № 6. С. 61–74. DOI:

<https://doi.org/10.33407/itlt.v92i6.5034>

URL:

<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/5034> (дата звернення: 25.07.2026).

603. Федірчик Т., Нікула Н. Система формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2018. № 10. С. 226–237. Джерело. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pednauk_2018_10_21 (дата звернення: 25.07.2026).

604. Федорова А. І. Особливості педагогічної рефлексії педагога. Педагогічна майстерність викладача вищої школи. 2017. Вип. 5. С. 191–203.

605. Федорчук І. В. Модернізація змісту вищої педагогічної освіти в країнах Кавказького регіону (Азербайджан, Вірменія, Грузія) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Ніжин, 2019. 20 с.

606. Федорчук В. Формування дослідницької компетентності майбутніх педагогів в процесі вивчення методики наукових досліджень. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2022. Т. 21. № 1. С. 117–125.

607. Фенчик О. Науково-дослідницька робота в професійній підготовці майбутніх педагогів: реалії та перспективи. Актуальні питання гуманітарних наук. 2025. Вип. 91. Том2. С. 281–287. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863/91-2-42>

608. Філімонюк А. С. Мультифункціональність сучасного педагога: коучинг, тьюторинг, фасилітація, менторство як інструменти формування професійної компетентності. Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика = Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice. 2025. С. 174.

609. Філіппова І. Ю. Психологічна культура як важливий складник професіоналізму викладача. Психологічні перспективи. 2013. № 21. С. 237–247.

610. Філіппова Л. Педагогічна рефлексія у вищій школі. Молодий вчений. 2019. № 2 (66). С. 132–135.

611. Філософія освіти : навч. посібник / за наук. ред. В. П. Андрущенка. Вид. 2-ге. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2021. 348 с. Джерело. URL: <https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/handle/123456789/5889> (дата звернення: 25.07.2026).

612. Філософський енциклопедичний словник. Системний підхід / авт. статті П. Йолон. Джерело. URL: <http://surl.li/ublxxt> (дата звернення: 25.07.2026).

613. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 456 с.

614. Фонарюк О. В., Ульянова В. С., Партико Н. В. Інформаційно-цифрова компетентність викладача як запорука успішного електронного навчання студентів. Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 52. С. 157–161.

615. Франчук Т. Й., Мельник О. С. Підходи до програмування розвитку проєктно-дослідницької компетентності викладача у контексті неформальної освіти. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 19.

616. Фрицюк В. Професійне мислення і саморозвиток як складові єдиного процесу професійного становлення вчителя. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2025. Т. 28. № 2. С. 96–109.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

617. Фрицюк В. Розвиток соціальної компетентності як одного з чинників професійного саморозвитку майбутніх фахівців. Українська полоністика. 2025. Т. 23. № 1. С. 227–238.
618. Фрицюк В. Активізація рефлексивної діяльності майбутніх учителів для розвитку в них адекватної професійної Я-концепції. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems*. 2026. Вип. 78. С. 471–481.
619. Фурдуй С. Б. Компетентнісний підхід у вищій школі в Україні: розробка та впровадження ідей при підготовці фахівців соціономічної сфери. Молодий вчений. 2017. № 3. С. 485–489.
620. Фурман В. В. Психодіагностична основа дослідження особистісної рефлексії студентів. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. 2012. Т. XIV. Ч. 6. С. 463–469.
621. Фурман В. В. Формування особистісної рефлексії у майбутнього фахівця. Політ. Сучасні проблеми науки. Гуманітарні науки : тези доповідей XII Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених і студентів (Київ, 4–5 квітня 2012 р.) / редкол. М. С. Кулик [та ін.]. Київ : НАУ, 2012. С. 124.
622. Фурман А. В. Архітектура теорії діяльності: рефлексивно-вчинковий сценарій метаметодологування. Психологія і суспільство. 2022. № 1. С. 7–94. Джерело. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/52452> (дата звернення: 25.07.2026).
623. Хавіна І. В., Северина Н. Особистісні якості майбутнього бакалавра з психології у процесі професійної підготовки. Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. 2019. № 4. С. 55–66. Джерело. URL: <https://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/43660> (дата звернення: 25.07.2026).
624. Хазратова Н. В. Становлення професіоналізму студентів-психологів у процесі оволодіння дисциплінами соціально-психологічного циклу. Наукові студії із соціальної та політичної психології. 2015. Вип. 35. С. 195–205.
625. Халецька К. В. Формування прогностичної компетентності майбутніх учителів як сучасна наукова проблема. *Multidisciplinary Academic Research, Innovation and Results*. 2024. С. 491–493.
626. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. Джерело. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення: 25.07.2026).
627. Хлебнікова Т. М. Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. Адаптивне управління: теорія і практика. Серія: Педагогіка. 2020. Вип. 8 (15). Джерело. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4722> (дата звернення: 25.07.2026).
628. Ходань О. Л. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота. 2013. № 29. С. 232–235.

629. Хоменко А. Флексибільність викладача вищої школи як інваріант професійної компетентності. Педагогічні науки. 2023. Вип. 81. С. 155–161. DOI: <https://doi.org/10.33989/2524-2474.2023.81.289410>.
630. Хоржевська І. М. Професіоналізм та професійний розвиток особистості. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Серія: Державне управління. 2013. Т. 214. Вип. 202. С. 110–113.
631. Хромченко О. В. Організація практичної підготовки магістрантів до педагогічної діяльності. Інноваційна педагогіка. 2019. Вип. 17. Т. 1. С. 167–170. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-1-35>.
632. Хромченко О. М. Професійна підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2021. 468 с.
633. Цимбал С. В. Самоосвіта як складова розвитку професіоналізму майбутніх фахівців. Формування професіоналізму молоді в системі безперервної освіти. Київ : КНТЕУ, 2019. С. 120–122.
634. Ці Я., Науменко Т. С., Редчиць М. І. Формування цифрової компетентності майбутніх освітян у контексті європейських освітніх стандартів. Педагогічна Академія: наукові записки. 2025. № 23.
635. Цільмак О. М. Складові управлінської компетентності керівника органу досудового розслідування Національної поліції України. Юридична психологія. 2017. № 2. С. 74–86.
636. Цюняк О. П. Компетентнісний підхід до розвитку soft skills здобувачів вищої освіти. 2022. 44 с.
637. Чаплінська Н. О., Ступак О. П., Кібенко Л. М. Інноваційні освітні технології: актуалізація впровадження. Вісник науки та освіти. 2024. № 7 (25). С. 1133–1144.
638. Чаусов І. Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. Bulletin of Postgraduate Education. Series: Social and Behavioral Sciences; Management and Administration. 2025. Вип. 33 (62). С. 227–241.
639. Чень Ж. Системний підхід до формування досвіду міжкультурної комунікації студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2022.
640. Чепелева Н. В. Внутрішні смислові конфлікти як фактор становлення професійної компетентності майбутніх практичних психологів. Конфлікти в педагогічних системах : зб. доповідей наук.-практ. конф. Вінниця, 1997. С. 320–322.
641. Чепелева Н. В. Особистісна підготовка практикуючого психолога. Основи практичної психології : підручник. Київ : Либідь, 1999. С. 242–249.
642. Чепелева Н. В. Формування професійної компетентності психолога. Актуальні проблеми психології : наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Ніка-Центр, 1999. Вип. 19. С. 271–286.
643. Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів. Методи підготовки фахівців до професійного спілкування. Черкаси, 1997. Кн. 1. С. 34–42.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

644. Черепехіна О. А. Арт-терапія у сімейному консультуванні : програма навчального курсу : свідоцтво про державну реєстрацію авторського права на твір № 139769 від 30.09.2025. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій (УКРНОІВІ), 2025.
645. Черепехіна О. А. Науково-методичний опис авторської системи індивідуального трансформаційно-психологічного маршруту розвитку особистості («Трансформаційно-психологічна маршрутна система Черепехіної» (ТСЧ), Cherepiekhina Transformational Route System (CTRS)) : свідоцтво про державну реєстрацію авторського права на твір № 147419 від 26.05.2026. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій (УКРНОІВІ), 2026.
646. Черепехіна О. А. Цифрова самотність : свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 135952. Державна організація «Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій» (УКРНОІВІ), 2025.
647. Черепехіна О. А., Буланов А. В. Педагогіка цифрової турботи у вищій освіті: мікроінтервенції аудиторної психологічної підтримки студентів в умовах кризи : свідоцтво про реєстрацію авторського права на твір № 138586. Український національний офіс інтелектуальної власності та інновацій (УКРНОІВІ), 2025.
648. Черепехіна О. А. Технологія психологічного супроводу формування професіоналізму майбутніх психологів у ВНЗ. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2011_19/files/P1911_71.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
649. Черепехіна О. А. Щодо концепції розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології як складової їх професіоналізму. *Сучасні досягнення вітчизняних вчених у галузі педагогічних та психологічних наук* : матеріали науково-практичної конференції. 2020. С. 44.
650. Черепехіна О. А. Щодо побудови міждисциплінарної моделі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. *Педагогіка і психологія: актуальні проблеми досліджень на сучасному етапі : матеріали науково-практичної конференції*. Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. С. 86–90.
651. Чернець Т. Ю., Мисула М. С., Руда М. М., Кавецька Н. А., Мудра У. О. Педагогічна рефлексія як чинник професійного розвитку викладача закладу вищої освіти. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 23.
652. Черних В. П., Котвіцька А. А., Огарь С. В. Компетентнісний підхід у створенні стандарту вищої освіти спеціальності «Фармація». 2016.
653. Чумак Л. В. Методичні аспекти розвитку цифрової компетентності викладача в закладі післядипломної педагогічної освіти. 2021.
654. Чуніхіна С., Андрос М. Є. Міжособистісна взаємодія в умовах екстремальної дистанційності навчання: роль цифрового нетикету. *Габітус*. 2026. № 1(82). С. 272–279.
655. Шабанова Ю. О. Системний підхід у вищій школі : підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Дніпропетровськ : Національний гірничий університет, 2014. 119 с.

656. Шама І. П. Кейс-завдання як засіб оцінки сформованості професійних компетентностей майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука*. 2022. № 3(181). С. 39–54. Джерело. URL: <http://hdl.handle.net/123456789/9715> (дата звернення: 25.07.2026).
657. Шапран Ю. П. Компонентний склад професійної компетентності вчителя. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2014. Вип. 42(2). С. 95–100. Джерело. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42%282%29__26 (дата звернення: 25.07.2026).
658. Шапран Ю. О. Дискусійні питання компетенції та компетентності. *Форум педагогічних ідей «Урок»*. 2012. С. 14.
659. Шаров С. В. Компетентнісний підхід: переваги, структура та особливості. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 4. С. 194–199.
660. Шахов В., Шахов Вл. Динаміка професійної самосвідомості майбутнього психолога в процесі навчання у закладі вищої освіти. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2023. Вип. 73. С. 113–119. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2023-73-113-119>.
661. Швидун Л. Т., Клімова Л. В., Мазур І. А. Роль практики як ключового етапу формування професіоналізму майбутніх педагогів. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2026. № 11. С. 161–165.
662. Шевченко В. Б. Стан української освіти в Україні. Джерело. URL: <http://ualogos.kiev.ua/fulltext.html?id=626> (дата звернення: 25.07.2026).
663. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.
664. Шевченко Н. Розвиток професійної свідомості психолога: від концепції О. М. Леонтьєва до авторської моделі. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3–4. С. 103–111.
665. Шевченко Н. Професійний розвиток керівників закладів загальної середньої освіти із забезпечення якості освіти: системний підхід. *PrOsvita*. 2024. № 1. С. 9–18.
666. Шевчук С. С. Навчально-методична діяльність педагога ЗП(ПТ)О на засадах компетентнісного підходу : навчально-методичний посібник. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2021. 73 с.
667. Шелестова Л. В. Діяльнісний підхід. Реалізація технологій профільного навчання в закладах загальної середньої освіти : методичний посібник. 2021. С. 25–29.
668. Шендерук О. Б. Проблема розвитку професіоналізму майбутніх викладачів іноземної мови у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : дис. ... канд. пед. наук. Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2017.
669. Шендерук О. До питання про сутність професіоналізму. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 32. С. 46–50. Джерело. URL: <http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi->

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

bin/irbis_nbu/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vird_2014_32_22.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

670. Шендерук О. Б. Теоретичний аналіз професіоналізму як психолого-акмеологічного та педагогічного поняття. *Кримінально-виконавча система: Вчора. Сьогодні. Завтра*. 2018. № 1. С. 209–224.
671. Шепітько В. І., Борута Н. В., Стецук Є. В. та ін. Методика викладання та психолого-педагогічні засади формування професійної компетентності у студентів-медиків. *Теоретично-наукові основи актуальних завдань*. 2022. С. 423–426.
672. Шепітько В. І., Донець І. М., Борута Н. В., Стецук Є. В., Григоренко А. С., Волошина О. В. Професіоналізм викладачів у медичних вузах як основна складова їх педагогічної майстерності. Scientific Publishing Center “Sci-conf.com.ua”. 2020.
673. Шехавцова С. О. Теоретичні і методичні засади формування суб’єктності майбутніх учителів у процесі фахової підготовки : дис. ... д-ра пед. наук. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2017.
674. Шишак А. М., Чайка В. М., Чикурова О. Я. Методологічні підходи до здійснення науково-педагогічних досліджень: сутність та освітні можливості. *Перспективи та інновації науки (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*. 2025. № 7(53). С. 1072–1083. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7\(53\)-1072-1083](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-7(53)-1072-1083).
675. Шишко А. В. Компетентнісний підхід до навчання перекладу з іноземної мови в економічних ВНЗ. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. 2012. Вип. 103. С. 379–387. Джерело. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_103_54 (дата звернення: 25.07.2026).
676. Шишко А. В. Комунікативна компетенція як складова педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 245–250.
677. Шліхта А. Аксіологічний підхід до реалізації професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі. *Інноватика у вихованні*. 2022. № 16. С. 240–251.
678. Шматько К. Неформальна освіта дорослих: виклики та шляхи їх подолання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (Харків, 20–21 березня 2024 р.)*. Харків, 2024. С. 466–469. Джерело. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14887> (дата звернення: 25.07.2026).
679. Шмир М. Ф. Динаміка розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання іноземної мови в контексті діяльнісного підходу. *Наукові записки. Серія: Психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя)*. 2019. № 3. С. 82–93. DOI: <https://doi.org/10.31654/2663-4902-2019-PP-3-82-93>.
680. Шмир М. Ф. Мотивація навчання – важлива дидактична умова формування пізнавальної активності в контексті діяльнісного підходу. *Вісник Черкаського*

національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2019. № 4.

681. Шовкопляс О. М., Шевель Б. О. Деякі аспекти історичного розвитку компетентнісного підходу в освіті. *Наука і освіта*. 2012. № 8. С. 160–163.

682. Штика Л. Г. Моделювання професіоналізму в публічному управлінні на засадах компетентнісного підходу. Джерело. URL: http://academy.gov.ua/ej/ej8/doc_pdf/shtyka.pdf (дата звернення: 25.07.2026).

683. Шумська Л. Ю. Формування професіоналізму майбутнього викладача-хормейстера в процесі магістерської підготовки. *Молодий вчений*. 2018. № 2.2 (54.2). С. 70–74.

684. Щедровицький Г. Зasadничі уявлення та категорійні засоби теорії діяльності. *Психологія і суспільство*. 2022. № 1. С. 95–126. Джерело. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/handle/316497/52453> (дата звернення: 25.07.2026).

685. Щербатюк Л. Б. Високий рівень професіоналізму майбутніх інженерів – актуальна проблема сьогодення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2012. № 7–8. С. 274–279.

686. Щербатюк Л. Б., Щербатюк С. М. Професійна компетентність майбутніх інженерів-механіків – складна динамічна система. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*. 2009. Вип. 165. С. 45–49.

687. Щербина-Яковлева О. Ю. Поняття соціокультурної діяльності: філософські та культурологічні виміри. *Світогляд – Філософія – Релігія*. 2017. Вип. 12. С. 71–78. Джерело. URL: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/65820> (дата звернення: 25.07.2026).

688. Щур В. А. Компетентнісний підхід як базовий у сучасній освіті. *Педагогічна Академія: наукові записки*. 2025. № 18.

689. Ягоднікова В. В. Професійна компетентність педагога в умовах сучасних викликів: науково-практичний аспект. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (10 листопада 2023 р.) / за заг. ред. В. В. Ягоднікової*. Одеса, 2023. С. 144–148.

690. Ягупов, В. (2022). Ціннісно-мотиваційний компонент професійної компетентності фахівців: методологічний аспект. *Вісник Національного університету оборони України*, 70(6), 207–219. DOI: <https://doi.org/10.33099/2617-6858-2022-70-6-207-219>

691. Яковицька Л., Синишина В. Психолого-педагогічні особливості професійної підготовки майбутніх психологів в умовах дистанційного навчання. 2023. DOI: <https://doi.org/10.18372/2786-5495.1.17353>.

692. Яновський А. О. Емоційно-мотиваційний зміст процесу формування культури безпечного використання інформаційного середовища в майбутніх учителів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 4(129). DOI: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2019-4-1>.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

693. Яра О. С. Адміністративно-правовий статус науково-педагогічних працівників вищих юридичних закладів України. *Юридична наука*. 2020. № 8(110). С. 177–182.
694. Ярич І. Я. Методика розвитку професійної компетентності педагогів засобами проєктно-діяльнісного навчання. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика / Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice*. 2025. С. 192.
695. Ярич І. Я. Міжінституційна взаємодія як умова формування професійної спільноти педагога нового покоління. *Професійна компетентність педагога: методологія, теорія, методика, практика / Professional Competence of a Teacher: Methodology, Theory, Technique, Practice*. 2025. С. 271.
696. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук. 2008.
697. Яцишин А. В. Теоретико-методичні основи використання цифрових відкритих систем у підготовці аспірантів і докторантів з наук про освіту : дис. ... д-ра пед. наук. Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, 2021.
698. Яцишин З. М. Професіоналізм викладача медичного ЗВО як психолого-педагогічний феномен. *Педагогічна освіта в Україні: традиції та сучасні виклики : матеріали Всеукраїнських педагогічних читань*. С. 77–80. Джерело. URL: <https://kjourn.cnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2022/01/Федишин-М.-Педагогічна-освіта-в-Україні-2020.pdf#page=77> (дата звернення: 25.07.2026).
699. Abuzaherah N. O., AlHarthi R. K., Alhomoud S. A., Al-Talhi A. F. A comparative study of teacher preparation in the Kingdom of Saudi Arabia, the United States of America, Japan, Singapore and Finland. *Journal of Educational and Psychological Sciences*. 2022. Vol. 6, No. 31. P. 104–127. DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.D100522>.
700. Acosta S., Liu J., Goodson P., Goltz H., Chen T. A Collaborative and Poetic Self-Study of Transformative Learning, Professional Identity, and Teaching in Academe. *Studying Teacher Education*. 2023. Vol. 19, No. 2. P. 225–245. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425964.2022.2158456>.
701. Ahmad Zaky El Islami R., Anantanukulwong R., Faikhamta C. Trends of Teacher Professional Development Strategies: A Systematic Review. *Shanlax International Journal of Education*. 2022. Vol. 10, No. 2. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.34293/education.v10i2.4628>.
702. Aibekkyzy S. P., Atmaca T., Sarsenbaikyzy S. G., Kadyrovna S. K. Pedagogical approaches to teaching soft skills in higher education contexts. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2571683>.
703. Aimah S., Ifadah M., Bharati D. A. Building Teacher's Pedagogical Competence and Teaching Improvement through Lesson Study. *Arab World English Journal*. 2017. Vol. 8, No. 1. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/vol8no1.6>.
704. Akhutin A. Vocabulary that philosophizes. *Sententiae*. 2020. Vol. 39, No. 1. P. 91–108. DOI: <https://doi.org/10.31649/sent39.01.091>.

705. Alam A. Mapping a Sustainable Future through Conceptualization of Transformative Learning Framework, Education for Sustainable Development, Critical Reflection, and Responsible Citizenship: An Exploration of Pedagogies for Twenty-First Century Learning. *Electrochemical Society Transactions*. 2022. Vol. 107, No. 1. P. 9827–9840. DOI: <https://doi.org/10.1149/10701.9827ecst>.
706. Aleinikov A. G. Creative Pedagogy. Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship. Cham : *Springer International Publishing*, 2020. P. 483–495. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-15347-6_13.
707. Almazán-López O. S. K. A. R., Osuna-Acedo S. A. R. A. Smart Education for the 21st Century: Post-Digital Era and Emerging Divides. *Visual Review*. 2024. Vol. 16, No. 8. DOI: <https://doi.org/10.62161/revvisual.v16.5395>.
708. Alves I., Christodoulidis A., Carpenter J., Hogg V. M. Practitioner Enquiry as Lifelong Teacher Education for Inclusion. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14, No. 3. Art. 268. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14030268>.
709. Alves R., Lopes T., Precioso J. Teachers' Well-Being in Times of COVID-19 Pandemic: Factors That Explain Professional Well-Being. *International Journal of Educational Research and Innovation*. 2021. No. 15. P. 203–217. DOI: <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>.
710. An Y., Mindrila D. Strategies and Tools Used for Learner-Centered Instruction. *International Journal of Technology in Education and Science*. 2020. Vol. 4, No. 2. P. 133–143.
711. Anarbek L., Sarsenbayeva G., Uteubayeva E., Issayeva G., Moldabek K., Kozybay A. A Study of Acmeological Competencies among Pre-Service Teachers through Psychometric and Demographic Lenses. *Educational Process: International Journal*. 2025. Vol. 14. Art. e2025014. Джерело. URL: <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=1338459> (дата звернення: 25.07.2026).
712. Annex to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning [Electronic resource]. 2018. Джерело. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)) (дата звернення: 25.07.2026).
713. Aripova A. K., Khodjayeva K. S. The Ideal Appearance of a Modern Teacher. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*. 2020. Vol. 10, No. 11. P. 1816–1821. DOI: <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2020.01547.5>.
714. Aryal M. Reflective Teaching and Practices in the Classroom. *Journal of Multidisciplinary Research Advancements*. 2024. Vol. 2, No. 1. P. 26–31.
715. Ashwin P., Boud D., Calkins S., Coate K., Hallett F., Light G., Toohar M. Reflective Teaching in Higher Education. London : *Bloomsbury Academic*, 2020.
716. Aspbury-Miyanishi E. The Skilled Teacher: A Heideggerian Approach to Teacher Practical Knowledge. *Curriculum Inquiry*. 2022. Vol. 51, No. 5. P. 479–495.
717. Asterhan C. S., Lefstein A. The Search for Evidence-Based Features of Effective Teacher Professional Development: A Critical Analysis of the Literature. *Professional Development in Education*. 2024. Vol. 50, No. 1. P. 11–23.

718. Auernheimer G. Interkulturelle Kompetenz: ein neues Element pädagogischer Professionalität?. *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften*, 2002. P. 183–205.
719. Avidov-Ungar O. Empowering Teacher Professionalism Through Personalized Continuing Professional Learning: A Systematic Literature Review Using a Multidimensional Approach to Self-Assessment and Growth. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15, No. 12. Art. 1686.
720. Avramchenko S., Ievtushenko I. V., Kaliuzhna Y. M., Levchenko V. V., Nezhynska O. O. Professional Consciousness as a Subjective Component of a Personal Professional Development. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9. P. 536–545. DOI: <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2021.09.05.12>.
721. Babanazarovna K. B. (Kunnazarova Bibhikhadicha Babanazarovna). Developing the Competence of Future Teachers in Applying Innovative Pedagogical Technologies through an Acmeological Approach. *Journal of Multidisciplinary Academic and Practice Studies*. 2025. Vol. 3, No. 3. P. 271–283. DOI: <https://doi.org/10.35912/jomaps>.
722. Banegas D. L., Beltrán-Palanques V., Salas A. Language Teacher Educators' Identity Construction through Teaching and Supporting Action Research: A Trioethnographic Study. *RELC Journal*. 2025. Vol. 56, No. 2. P. 244–258.
723. Baranets Y. Види професійної компетентності сучасного педагога. *Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy*. 2022. Vol. 2, No. 2. P. 47–53.
724. Barchin Abdurasulovna U. Pedagogical Foundations for Developing Metacognitive Strategies in Professional Development. *Advances in Science and Education*. 2025. Vol. 1, No. 10. P. 62–65. DOI: <https://doi.org/10.70728/edu.v01.i10.013>.
725. Basilotta-Gómez-Pablos V., Matarranz M., Casado-Aranda L. A., Otto A. Teachers' Digital Competencies in Higher Education: A Systematic Literature Review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2022. Vol. 19, No. 1. Art. 8. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>.
726. Batt A. M., Tavares W., Williams B. The Development of Competency Frameworks in Healthcare Professions: A Scoping Review. *medRxiv*. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1101/19003475>.
727. Bekturov T., Kozhogeldieva M. Psychological and Pedagogical Aspects of Developing Professional Competencies in Future Teachers through Educational Technologies. *Bulletin of the Jusup Balasagyn Kyrgyz National University*. 2025. Vol. 17, No. 1. P. 29.
728. Bilozorov Y. Теорія діяльності як парадигма розуміння права: теоретико-правовий аспект. *Problems of Modern Transformations. Series: Law, Public Management and Administration*. 2025. No. 15.
729. Bondar G. The Formation of Professional Competence of Future Teachers of Foreign Languages on the Basis of Acmeological Approach at Higher Education Establishment. *Humanities Studies: Pedagogy, Psychology, Philosophy*. 2022. Vol. 3, No. 10. P. 8–17.

730. Boronenko T. A., Kaisina A. V., Fedotova V. S. Transdisciplinary Understanding of the Fundamental and Practice-Oriented Nature of Pedagogical Education. *Перспективи науки и образования*. 2024. No. 3 (69). P. 27–43.
731. Borzenko O. P. Professional Development and Creation of the Personal Image of the Modern Foreign Language Teacher. *Professional Competency of Modern Specialist: Means of Formation, Development and Improvement*. 2018. Vol. 9. P. 150.
732. Brammer M. S. Faculty Resilience in Higher Education: A Review of the Literature. *Online Journal of Complementary & Alternative Medicine*. 2020. Vol. 5, No. 1. P. 1–6.
733. Brandt J. O., Bürgener L., Barth M., Redman A. Becoming a Competent Teacher in Education for Sustainable Development: Learning Outcomes and Processes in Teacher Education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*. 2019. Vol. 20, No. 4. P. 630–653.
734. Bremner N. What Is Learner-Centered Education? A Quantitative Study of English Language Teachers' Perspectives. *TESL-EJ*. 2021. Vol. 25, No. 2.
735. Brown C., Poortman C., Gray H., Ophoff J. G., Wharf M. M. Facilitating Collaborative Reflective Inquiry amongst Teachers: What Do We Currently Know? *International Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 105. Art. 101695.
736. Brühwiler C., Vogt F. Adaptive Teaching Competency: Effects on Quality of Instruction and Learning Outcomes. *Journal for Educational Research Online*. 2020. Vol. 12, No. 1. P. 119–142.
737. Bruno A., Dell'Aversana G. Reflective Practice for Psychology Students: The Use of Reflective Journal Feedback in Higher Education. *Psychology Learning & Teaching*. 2017. Vol. 16, No. 2. P. 248–260.
738. Bubou G. M., Offor I. T., Bappa A. S. Why Research-Informed Teaching in Engineering Education? A Review of the Evidence. *European Journal of Engineering Education*. 2017. Vol. 42, No. 3. P. 323–335.
739. Budnyk O. Practice-Oriented Approach in the System of Professional Training of Future Teachers to Social-Pedagogical Activity. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2021. Vol. 8, No. 1. P. 24–34.
740. Bunyamin B., Samsudi S., Rohman S. Soft Skill Improvement Strategy for Vocational High School Students Base on Career and 21st Century Learning Oriented. *Journal of Vocational and Career Education*. 2022. Vol. 7, No. 1.
741. Baumert, J., Kunter, M. (2013). The COACTIV Model of Teachers' Professional Competence. In: Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., Neubrand, M. (eds) *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*. Mathematics Teacher Education, vol 8. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_2
742. Busuttil L. The Symbiotic Interaction Between Industry and Academia in Tertiary Education: A Case Study on Internships. *Informatics in Education*. 2022. Vol. 21, No. 4. P. 589–603.
743. Canning J., Masika R. The Scholarship of Teaching and Learning (SoTL): The Thorn in the Flesh of Educational Research. *Studies in Higher Education*. 2022. Vol. 47, No. 6. P. 1084–1096.

744. Carstensen B., Klusmann U. Assertiveness and Adaptation: Prospective Teachers' Social Competence Development and Its Significance for Occupational Well-Being. *British Journal of Educational Psychology*. 2021. Vol. 91, No. 1. P. 500–526. DOI: <https://doi.org/10.1111/bjep.12377>. URL: <https://doi.org/10.1111/bjep.12377> (дата звернення: 25.07.2026).
745. Chappell C., Gonczi A., Hager P. Competency-Based Education. Understanding Adult Education and Training. *Routledge*, 2020. P. 191–205.
746. Chavez Rojas J., Faure Ninoles J., Barril Madrid J. P. The Construction of Teachers' Professional Identity: An Analysis of Subjective Learning Experiences. *European Journal of Teacher Education*. 2023. Vol. 46, No. 2. P. 256–273.
747. Chen G., Chan C. K., Chan K. K., Clarke S. N., Resnick L. B. Efficacy of Video-Based Teacher Professional Development for Increasing Classroom Discourse and Student Learning. *Journal of the Learning Sciences*. 2020. Vol. 29. No. 4–5. P. 642–680.
748. Cheng A., Hitt C. Hard Work and Soft Skills: The Attitudes, Abilities, and Character of Students in Career and Technical Education. *American Enterprise Institute*, 2018.
749. Chiva-Bartoll O., Montero P. J. R., Capella-Peris C., Salvador-García C. Effects of Service Learning on Physical Education Teacher Education Students' Subjective Happiness, Prosocial Behavior, and Professional Learning. *Frontiers in Psychology*. 2020. Vol. 11. Art. 331.
750. Cho K., Tsuda E., Ward P. Developing Adaptive Teaching Competence in Preservice Physical Education Teachers. *European Physical Education Review*. 2024. Vol. 30. No. 4. P. 638–649.
751. Choi J., Lee J. H., Kim B. How Does Learner-Centered Education Affect Teacher Self-Efficacy? The Case of Project-Based Learning in Korea. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 85. P. 45–57.
752. Chymak M., Khomych L., Nakonechna L., Kopchuk-Kashetska M., Zadoya S. Individual Educational Trajectory as a Way to Reveal the Potential of a Future Teacher. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2021. Vol. 13. No. 3. P. 387–400. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/458>.
753. Cleary T. J., Kitsantas A., Peters-Burton E., Lui A., McLeod K., Slemp J., Zhang X. Professional Development in Self-Regulated Learning: Shifts and Variations in Teacher Outcomes and Approaches to Implementation. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 111. Art. 103619.
754. Cochran-Smith M. Exploring Teacher Quality: International Perspectives. *European Journal of Teacher Education*. 2021. Vol. 44. No. 3. P. 415–428. DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1915276>.
755. Coggi C., Ricchiardi P. Empowerment in Higher Education: Training in Teaching and Assessment. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*. 2020. No. 21. P. 149–168. DOI: <https://doi.org/10.7358/ecps-2020-021-cogg>.
756. Colomer J., Serra T., Cañabate D., Bubnys R. Reflective Learning in Higher Education: Active Methodologies for Transformative Practices. *Sustainability*. 2020. Vol. 12. No. 9. Art. 3827.

757. Cong-Lem N. Teacher Agency for Change and Development in Higher Education: A Scoping Literature Review. *International Journal of Educational Reform*. 2024.
758. Cremin T., Chappell K. Creative Pedagogies: A Systematic Review. *Research Papers in Education*. 2021. Vol. 36. No. 3. P. 299–331.
759. Dang T. D. et al. Digital Competence of Lecturers and Its Impact on Student Learning Value in Higher Education. *Heliyon*. 2024. 10. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402413349X> (дата звернення: 25.07.2026). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e37318> External Link
760. Daniels J. R., Varghese M. Troubling Practice: Exploring the Relationship Between Whiteness and Practice-Based Teacher Education in Considering a Raciolinguicized Teacher Subjectivity. *Educational Researcher*. 2020. Vol. 49. No. 1. P. 56–63.
761. Darsih E. Learner-Centered Teaching: What Makes It Effective. *Indonesian EFL Journal*. 2018. Vol. 4. No. 1. P. 33–42.
762. David J. O. Redefining Assessment for Sustainability: A Reflective Approach to Curriculum Transformation in Environmental Education. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Art. 1553999.
763. De Corte E. Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence. *Journal of Education*. 2012. Vol. 192. No. 2–3. P. 33–47.
764. de los Reyes E. J., Blannin J., Cohrsen C., Mahat M. Resilience of Higher Education Academics in the Time of 21st Century Pandemics: A Narrative Review. *Journal of Higher Education Policy and Management*. 2022. Vol. 44. No. 1. P. 39–56.
765. de Nez E. E. 2030 Conceptual Framework: Key Competencies for 2030 (DeSeCo 2.0). Джерело. URL: https://www.academia.edu/40022406/E2030_conceptual_framework_key_competencies_for (дата звернення: 25.07.2026).
766. de Oliveira Durso S., Afonso L. E., Beltman S. Resilience in Higher Education: A Conceptual Model and Its Empirical Analysis. *Education Policy Analysis Archives*. 2021. Vol. 29. P. 156–156.
767. de Oliveira E. G. DigCompEdu e TPACK na Educação Técnica. *International Integralize Scientific*. 2026. Vol. 6. No. 56.
768. de Putter-Smits L. G., Nieveen N. M., Taconis R., Jochems W. A One-Year Teacher Professional Development Programme Towards Context-Based Science Education Using a Concerns-Based Approach. *Professional Development in Education*. 2022. Vol. 48. No. 3. P. 523–539.
769. Delors J., Al Mufti I. A., Amagi I., Carneiro R., Chung F., Geremek B. *Educació: hi ha un tresor amagat a dins: informe per a la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Educació per al Segle XXI*. Centre UNESCO de Catalunya, 1996.
770. Demelash M., Belachew W., Andargie D. Context-Based Approach in Chemistry Education: A Systematic Review. *Online Submission*. 2023. Vol. 13. No. 3. P. 163–201.
771. Demirkasımoğlu N. Defining “Teacher Professionalism” from Different Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2010. Vol. 9. P. 2047–2051. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.444>.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

772. Derakhshan A., Coombe C., Arabmofrad A., Taghizadeh M. Investigating the Effects of English Language Teachers' Professional Identity and Autonomy in Their Success. *Issues in Language Teaching*. 2020. Vol. 9. No. 1. P. 1–28.
773. Derakhshan A., Greenier V., Fathi J. Exploring the Interplay Between a Loving Pedagogy, Creativity, and Work Engagement Among EFL/ESL Teachers: A Multinational Study. *Current Psychology*. 2023. Vol. 42. No. 26. P. 22803–22822.
774. Deveci I., Karteri I. Context-Based Learning Supported by Environmental Measurement Devices in Science Teacher Education: A Mixed Method Research. *Journal of Biological Education*. 2022. Vol. 56. No. 5. P. 487–512.
775. Developing Inclusive Education Models to Advance Gender Justice and Social Equity for All Learners. *Nusantara Education*. 2025. Vol. 4(2). 11–25. DOI: <https://doi.org/10.66325/nusantaraeducation.v4i2.249>.
776. Ding A. C. E., Shi L., Yang H., Choi I. Enhancing Teacher AI Literacy and Integration Through Different Types of Cases in Teacher Professional Development. *Computers and Education Open*. 2024. Vol. 6. Art. 100178.
777. Dolfing R., Prins G. T., Bulte A. M., Pilot A., Vermunt J. D. Strategies to Support Teachers' Professional Development Regarding Sense-Making in Context-Based Science Curricula. *Science Education*. 2021. Vol. 105. No. 1. P. 127–165.
778. Driscoll A., Wood S. Developing Outcomes-Based Assessment for Learner-Centered Education: A Faculty Introduction. *Taylor & Francis*, 2023.
779. Duisenbayev A., Shavaliyeva Z., Khassanova I., Turebayeva S., Seitenova S., Medeubayeva K. The Study of Effective Methods and Strategies for the Professional Development of Educators: Mentorship, Collaboration, and Self-Organization Skills. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*. 2024. Vol. 12. No. 2. P. 450–469.
780. Ecker J. Universal Design for Learning as a Framework for Designing and Implementing Learner-Centered Education. *AI, Computer Science and Robotics Technology*. 2023. No. 13.
781. Elfert M. Revisiting the Faure Report and the Delors Report: Why Was UNESCO's Utopian Vision of Lifelong Learning an "Unfailure"? *Power and Possibility*. Brill, 2019. P. 17–25.
782. Ellah H. R., Azmi N. High School Students' Perception and Development of Soft Skills. *International Journal of Language and Literary Studies*. 2023. Vol. 5. No. 2. P. 192–208.
783. Erarslan R., Yavuz M. Image of Teaching Profession According to Teachers Evaluations. *Research on Education and Psychology*. 2023. Vol. 7. No. 1. P. 113–126. DOI: <https://doi.org/10.54535/rep.1295226>.
784. European Commission/EACEA/Eurydice. *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2020. URL: https://ehea2020rome.it/storage/uploads/e12661a5-715c-4c43-a651-76382b23de42/ehea_bologna_2020.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
785. *European Diploma in Psychology: Draft Proposal Prepared for Consultation from the EuroPsy2 Project Group*. Version 2.7 revised. October 2003. URL: <http://www.europsy.eu.com> (дата звернення: 25.07.2026).

786. Farrell T. S. Reflective Practice for Language Teachers. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. 2018. Vol. 1. No. 1. P. 1–6.
787. Farrell T. S. Professional Development Through Reflective Practice for English-Medium Instruction (EMI) Teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. Vol. 23. No. 3. P. 277–286.
788. Farrugia M. *Teacher Agency in Professional Learning and Development: Teachers Leading Their Own Professional Growth*. Doctoral dissertation. UCL (University College London), 2021.
789. Fediv V., Biriukova T., Olar O. Формування особистості в рамках компетентнісного підходу: історичні аспекти становлення. *Educological Discourse*. 2020. No. 2 (29). P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2020.2.1>.
790. Fellenz M. R. Forming the Professional Self: *Bildung* and the Ontological Perspective on Professional Education and Development. *Educational Philosophy and Theory*. 2016. Vol. 48. No. 3. P. 267–283.
791. Freires T., Oliveira A., Pinto D., Torres A. C. Teacher Agency in Curriculum and Pedagogical Development: Reflections from a Design Research Project About Self-Regulated Learning in Secondary Schools. *The Curriculum Journal*. 2026. Vol. 37. No. 2. P. 422–442.
792. Gasanova R. R., Kassymova G. K., Arpentieva M. R., Pertiwi F. D., Duisenbayeva S. Individual Educational Trajectories in Additional Education of Teachers. *Challenges of Science*. 2020. No. 3. P. 59–68.
793. Gast I., Neelen M., Delnoij L., Menten M., Mihai A., Grohnert T. Supporting the Well-Being of New University Teachers Through Teacher Professional Development. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Art. 866000.
794. Ghiasvand F., Seyri H. A Collaborative Reflection on the Synergy of Artificial Intelligence (AI) and Language Teacher Identity Reconstruction. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 160. Art. 105022.
795. Gisbert Cervera M., Caena F. Teachers' Digital Competence for Global Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*. 2022. Vol. 45. No. 4. P. 451–455.
796. Gorbunova L. Освіта для стійкого розвитку: до обґрунтування впровадження. *Filosofiya Osvity. Philosophy of Education*. 2019. Vol. 25. No. 2. P. 56–81.
797. Grigoriadou M., Papanikolaou K. A., Tsaganou G., Gouli E., Gogoulou A. eCompetence Skills for Adaptive Learning Environments in Higher Education. *The Challenge of eCompetence in Academic Staff Development*. CELT, NUI Galway, 2006. P. 155–166.
798. Groenier M., Khaled A., Kamphorst J., Tankink T., Endedijk M., Fluit C., Kuijer-Siebelink W. Adaptive Expertise Development During Work-Based Learning in Higher Education: A Realist Review. *Vocations and Learning*. 2025. Vol. 18. No. 1. Art. 11.
799. Groothuijsen S. E. A., Bronkhorst L. H., Prins G. T., Kuiper W. Teacher-Researchers' Quality Concerns for Practice-Oriented Educational Research. *Research Papers in Education*. 2020. Vol. 35. No. 6. P. 766–787.
800. Groothuijsen S. E. A., Bronkhorst L. H., Prins G. T., Kuiper W. Designing for Impact? Identifying Characteristics of Teacher-Researchers' Practice-Oriented

Educational Research Studies with Impact. *International Journal of Educational Research Open*. 2023. Vol. 4. Art. 100224.

801. Grund J., Singer-Brodowski M., Büssing A. G. Emotions and Transformative Learning for Sustainability: A Systematic Review. *Sustainability Science*. 2024. Vol. 19. No. 1. P. 307–324.

802. Guan S., Jin H., Tian X. Global Trends in Vocational Education: 2022–2024. *ECNU Review of Education*. 2025. Article 20965311251403494.

803. Guimarães M. D. C. S., Costa E. A. D. S. The Teaching Internship in the Process of Building the Professional Identity of Graduate Students. *Educação & Formação*. 2022. Vol. 7.

804. Gümüş A. Twenty-First-Century Teacher Competencies and Trends in Teacher Training. *Educational Theory in the 21st Century: Science, Technology, Society and Education*. Singapore : Springer Nature Singapore, 2022. P. 243–267.

805. Gungor B. A., Saracoglu S., Metin M. Perspective of Teachers to Context-Based Learning and Its Use in Science Education. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*. 2023. Vol. 23. No. 1. P. 27–47.

806. Halitsan O. A., Artemieva I. S. The Potential of the Acmeological Approach in the Training of Future Teachers: *Theoretical Basis and Modern Discourse*. 2025.

807. Hanna F., Oostdam R., Severiens S. E., Zijlstra B. J. Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*. 2020. Vol. 64. Art. 100822.

808. Harteis C. Education Challenges Arising From the Digitalisation of Work. *Adult Education in Changing Times*. Routledge, 2026. P. 62–75.

809. Herut A. H. Global Trends of Research on Advancing the Pedagogical ... 2024. *ScienceDirect*. URL:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S259029112400144X> (дата звернення: 25.07.2026).

810. Higgins R., Murphy F., Hogg P. The Impact of Teaching Experimental Research On-Line: Research-Informed Teaching and COVID-19. *Radiography*. 2021. Vol. 27. No. 2. P. 539–545.

811. Hirt C. N., Eberli T. D., Jud J. T., Rosenthal A., Karlen Y. One Step Ahead: Effects of a Professional Development Program on Teachers' Professional Competencies in Self-Regulated Learning. *Teaching and Teacher Education*. 2025. Vol. 159. Art. 104977.

812. Ho H. C., Poon K. T., Chan K. K. S., Cheung S. K., Datu J. A. D., Tse C. Y. A. Promoting Preservice Teachers' Psychological and Pedagogical Competencies for Online Learning and Teaching: The TEACH Program. *Computers & Education*. 2023. Vol. 195. Art. 104725.

813. Hollenstein L., Brühwiler C. The Importance of Teachers' Pedagogical-Psychological Teaching Knowledge for Successful Teaching and Learning. *Journal of Curriculum Studies*. 2024. Vol. 56. No. 4. P. 480–495. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2024.2328042>.

814. Holloway J. Teachers and Teaching: (Re)Thinking Professionalism, Subjectivity and Critical Inquiry. *Critical Studies in Education*. 2021. Vol. 62. No. 4. P. 411–421.

815. Hora M. T., Parrott E., Her P. How Do Students Conceptualise the College Internship Experience? Towards a Student-Centred Approach to Designing and Implementing Internships. *Journal of Education and Work*. 2020. Vol. 33. No. 1. P. 48–66.
816. Horne A. M. Looking to the Future-The Role of Master's Programs in Counseling Psychology: A Response to *Quality of Master's Education: A Concern for Counseling Psychology?* *The Counseling Psychologist*. 2013. Vol. 41. No. 5. P. 710–716.
817. Hustler D., McIntyre D. (Eds.). *Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. Taylor & Francis, 2024.
818. Ignacio T. D., Lydio C. A. The Image of a Teacher from the Lens of Student Teachers. *Erudio Journal of Educational Innovation*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 33–52.
819. Impedovo M. A. *Identity and Teacher Professional Development: A Reflective, Collaborative and Agentive Learning Journey*. Springer Nature, 2021.
820. *International Standard Classification of Education (ISCED 2011)*. UNESCO Institute for Statistics, 2011. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).
821. Jackson M. A., Scheel M. J. Integrating Master's Education in Counseling Psychology for Quality, Viability, and Value Added. *The Counseling Psychologist*. 2013. Vol. 41. No. 5. P. 717–723.
822. Jayawardena C. K., Groenier M., Nawarathna L. S. Relationship of Adaptive Expertise of Health Professions Educators with Age, Experience, Academic Rank, and Their Work Performance During an Altered Academic Environment. *BMC Medical Education*. 2024. Vol. 24. No. 1. Art. 862.
823. Johns C. *Becoming a Reflective Practitioner*. John Wiley & Sons, 2025.
824. Joseph Richard P., Almpanis T., Wu Q., Jamil M. G. Does Research-Informed Teaching Transform Academic Practice? Revealing a RIT Mindset Through Impact Analysis. *British Educational Research Journal*. 2021. Vol. 47. No. 1. P. 226–245.
825. Júnior G. G. G., Morais C., Goes L. F., Costa G. G. A Proposal to Integrate Teacher Digital Competencies and Professional Knowledge Associated with PCK and TPACK. *Góndola, Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias*. 2025. Vol. 20. No. 2.
826. Kalahurka K., Zasymerko S. The Development of Teacher's Professional Image in a Modern School. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2022. Вип. 1(50). С. 116–119. URL: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/42997> (дата звернення: 25.07.2026).
827. Kapasheva G., Tursynbayeva A., Issayeva G. Teacher Resilience and Adaptive Competence in Transforming Educational Environments. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 2. Art. 141.
828. Kaplinskyi, V. V., & Lazarenko, N. I. Metodyka provedennia praktychnykh zaniat u vyshchii shkoli yak vazhlyva umova formuvannia metodychnoi kompetentnosti studentiv. [The methodology of conducting practical classes in higher education as an important condition for the formation of methodological competence of students]. *Naukovi Zapysky VDPU Im. M. Kotsiubynskoho. Ser. Pedahohika I Psykholohiia.*, 2017. 49, 59–66. [in Ukrainian].

829. Kaplinskyi V., Damzin O., Teteruk R. Interactive Technologies in the Personal and Professional Development of a Future Teacher. *Педагогіка*. 2024. Vol. 2. No. 2. P. 70–78. DOI: [https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024\(2\)-70-78](https://doi.org/10.31652/3041-1203-2024(2)-70-78).
830. Kartashova L. A., Prykhodkina N. O., Makhynia T. A., Tymoshko H. M., Sholokh O. A., Zhuravlev F. M. Social Media as a Strategic Tool in School Management: Experience of Ukraine and USA. *AET 2020*. 2022. P. 196.
831. Kayapinar U. A Study on Reflection in In-Service Teacher Development: Introducing Reflective Practitioner Development Model. *Educational Sciences: Theory and Practice*. 2016. Vol. 16. No. 5. P. 1671–1691.
832. Khanal P. Teacher Adaptability and Resilience in Rapidly Changing Educational Environments. *Teaching and Teacher Education*. 2022. Vol. 118. Art. 103836.
833. Khanal B., Devkota K. R., Acharya K. P., Chapai K. P. S., Joshi D. R. Evaluating the Competencies of University Teachers in Content, Pedagogical, and Technological Knowledge. *Cogent Education*. 2024. Vol. 11. No. 1. Art. 2360854.
834. Klieba A. I., Bludova Y. O., Galushko N. A., Pavlova O. H., Pylypenko N. V. Construction of an Individual Educational Trajectory as a Way to Reveal the Personal and Professional Potential of a Future Teacher. *International Journal of Higher Education*. 2020. Vol. 9. No. 7. P. 73–83.
835. Knox J. Educational Development in the Postdigital Era. In: Lee W. O., Brown P., Goodwin A. L., Green A. (Eds.). *International Handbook on Education Development in the Asia-Pacific*. Singapore: Springer, 2023. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-19-6887-7_119.
836. Kochkorbayeva E., Abdyrov A., Mutaliyeva A., Muratova G., Koxegen A. The Role of the Acmeological Approach in Future Teachers' Professional Development. *International Journal of Education and Practice*. 2024. Vol. 12. No. 1. P. 1–12.
837. *Kompetencja*. URL: <https://pl.wikipedia.org/wiki/Kompetencja> (дата звернення: 25.07.2026).
838. *Kompetentność. Słownik SJP*. URL: <https://sjp.pl/kompetentno%C5%9B%C4%87> (дата звернення: 25.07.2026).
839. König J. On the Development of Teachers' General Pedagogical Knowledge: A Longitudinal Study in Germany and Austria. *Journal of Education for Teaching*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308895>.
840. Kosherbayeva N., Zhamirova U., Kozhabergenova G., Massimova K., Turdaliyeva S., Kurmanbekova Z. The Content of the Problem of Competence and Abilities in the Professional Development of Future Teachers-Psychologists. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2025. Vol. 11. No. 1. P. 191–201.
841. Kowler S. M., Rubin O., Shpergel S. Resilience in Higher Education in Times of Crisis. *Journal of Higher Education Theory & Practice*. 2023. Vol. 23. No. 4.
842. Kumar A., Chakraborty R. (Eds.). *Psychology Teaching and Learning: Innovations, Trends, and Best Practices*. John Wiley & Sons, 2026.
843. Kurnia Irmawati D., Widiati U., Cahyono B. How Do Indonesian Professional English Teachers Develop Their Pedagogical Competence in Teaching Implementation? *Arab World English Journal*. 2017. Vol. 8.

844. Kurok V., Tkachenko N. Future English Teachers' Professional Image Forming. *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11. No. 3. P. 95–114.
845. Kusters M., Rushton E. A., De Vetten A., Admiraal W., Van der Rijst R. Teacher Agency in Universities: Exploring Underlying Beliefs and Agentic Orientations When Navigating University Teaching Practices. *Teaching in Higher Education*. 2026. Vol. 31. No. 1. P. 106–124.
846. Kutlimuratovich Utepbergenov A. Structural and Functional Model of Pedagogical Training of Future Physical Education Teachers Based on the Acmeological Approach. *American Journal of Social and Humanitarian Research*. 2026. DOI: <https://doi.org/10.31150/ajshr.v7i1.4450>.
847. L. I. The Model of Development of a Professional Competence of Future Teachers on the Basis of a Personality-Centered Approach. *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 113. Art. 00012.
848. Laia R. D., Zagoto I. Professionalising English Language Teaching: Concepts and Reflections for Action in Teacher Education: by Andrzej Cirocki and Wolfgang Hallet, Cambridge University Press, Cambridge, United Kingdom, 2024, 295 pp.
849. Larasati R., Kuswandono P. Enhancing Teachers' Resilience Through Teacher Professional Development. *Language Circle: Journal of Language and Literature*. 2023. Vol. 17. No. 2. P. 391–402.
850. Le Deist F. D., Winterton J. What Is Competence? *Human Resource Development International*. 2005. Vol. 8. No. 1. P. 27–46. DOI: <https://doi.org/10.1080/1367886042000338227>.
851. Lee S. Y. *Developing Teacher Agency for Professional Learning and Development Through an Enquiry-Based Learning Approach Involving Action Research*. Doctoral dissertation. University of London, University College London (United Kingdom), 2024.
852. Lee S., Lee K. Smart Teachers in Smart Schools in a Smart City: Teachers as Adaptive Agents of Educational Technology Reforms. *Learning, Media and Technology*. 2024. Vol. 49. No. 3. P. 456–477.
853. Leering M. M. Integrated Reflective Practice: A Critical Imperative for Enhancing Legal Education and Professionalism. *Canadian Bar Review*. 2017. Vol. 95. P. 47.
854. Leigh J. An Embodied Perspective on Judgements of Written Reflective Practice for Professional Development in Higher Education. *Reflective Practice*. 2016. Vol. 17. No. 1. P. 72–85.
855. Li S., Yuan T., Li M. A Systematic Review of Teaching Comparative and International Education (CIE) in Higher Education: Themes, Contexts, and Methods. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057925.2024.2429826>.
856. Li H. Reflective Practice for Pre-Service Teachers' Professional Development. *SAGE Open*. 2025. Vol. 15. No. 3. Art. 21582440251363136.
857. Li J. Research on the Modernization Trends in Higher Education Development. *International Journal of Educational Teaching and Research*. 2024. Vol. 1. No. 4.
858. Li J., Gu P. Y. Formative Assessment for Self-Regulated Learning: Evidence from a Teacher Continuing Professional Development Programme. *System*. 2024. Vol. 125. Art. 103414.

859. Li R., Liu H., Chen Y., Yao M. Teacher Engagement and Self-Efficacy: The Mediating Role of Continuing Professional Development and Moderating Role of Teaching Experience. *Current Psychology*. 2022. Vol. 41. No. 1. P. 328–337.
860. Liakopoulou M. The Professional Competence of Teachers: Which Qualities, Attitudes, Skills and Knowledge Contribute to a Teacher's Effectiveness. *International Journal of Humanities and Social Science*. 2011. Vol. 1. No. 21. P. 66–78.
861. Liang W., Song H., Sun R. Can a Professional Learning Community Facilitate Teacher Well-Being in China? The Mediating Role of Teaching Self-Efficacy. *Educational Studies*. 2022. Vol. 48. No. 3. P. 358–377.
862. Limited Liability Company "Engineering Centre The Best Available Technologies", Pavlova O., Chirkova N., Burlakova I. Building a Practice-Oriented Model of Pre-Service Teacher Education. *SHS Web of Conferences*. 2020. Vol. 87. Art. 00094.
863. Linde I., Sarva E., Daniela L. The Impact of an Online Professional Development Course on Teachers' Comprehension and Self-Efficacy in Developing Students' Self-Regulated Learning Skills. *Sustainability*. 2023. Vol. 15. No. 12. Art. 9408.
864. Loureiro A. C., Santos A. I., Meirinhos M. Digital Competence for Pedagogical Integration: A Study with Elementary School Teachers in the Azores. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 12. Art. 1293.
865. Machost H., Stains M. Reflective Practices in Education: A Primer for Practitioners. *CBE-Life Sciences Education*. 2023. Vol. 22. No. 2. Art. es2.
866. Ashilova M. S., Begalinov A. S., Pushkarev Y. V., Begalinova K. K., Pushkareva E. A. Transformation of the Higher Education System in the Context of Digital Change: A Research Review on Trends in the Development of a Post-Digital University. *Science for Education Today*. 2023. Vol. 13. No. 6. P. 99–119. DOI: <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2306.05>.
867. Manashova G. N., Shkutina L. A., Mirza N. V., Beisenbekova G. B., Jabayeva G. N. Practice-Oriented Teaching in Preparing Future Teachers-Psychologists for Professional Activity. *Journal of Intellectual Disability–Diagnosis and Treatment*. 2021. Vol. 9. No. 5. P. 468–482.
868. Manso J., Sánchez-Tarazaga L. Competency Frameworks for Teachers: A Contribution from the European Education Policy. In: *Teacher Education Policy and Practice: International Perspectives and Inspirations*. 2018. P. 80.
869. Marco N., Palatnik A. Teachers Pose and Design Context-Based Mathematics Tasks: What Can Be Learned from Product Evolution? *Educational Studies in Mathematics*. 2024. Vol. 115. No. 2. P. 223–246.
870. Marsh B., Deacon M. Teacher Practitioner Enquiry: A Process for Developing Teacher Learning and Practice? *Educational Action Research*. 2025. Vol. 33. No. 3. P. 508–527.
871. Mashiach A., Davidovitch N. The Teacher's Image and Status: A Comparative View Between Past and Present. In: *Globalisation, Values Education and Teaching Democracy*. Cham: Springer International Publishing, 2023. P. 99–113.
872. McChesney K., Aldridge J. M. What Gets in the Way? A New Conceptual Model for the Trajectory from Teacher Professional Development to Impact. *Professional Development in Education*. 2021. Vol. 47. No. 5. P. 834–852.

873. McCormack C., Schönwetter D. J., Ruge G., Kennelly R. Promoting University Teacher Resilience Through Teaching Philosophy Development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2023. Vol. 14. No. 1.
874. McGrath S., Yamada S. Skills for Development and Vocational Education and Training: Current and Emergent Trends. *International Journal of Educational Development*. 2023. Vol. 102. Art. 102853.
875. McLaughlin T. H. Beyond the Reflective Teacher. *Educational Philosophy and Theory*. 1999. Vol. 31. No. 1. P. 9–25.
876. Melchert T. P., Halfond R. W., Hamdi N. R., Bufka L. F., Hollon S. D., Cuttler M. J. Evidence-Based Practice in Psychology: Context, Guidelines, and Action. *American Psychologist*. 2024. Vol. 79. No. 6. P. 824.
877. Melnychuk I., Drozdova I., Savchak I., Bloshchynskyi I. Higher School Instructors' Pedagogical Skills Improvement as a Basis of Educational Strategy for Development of Students' Professional Training. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019. Vol. 11. Iss. 4, Suppl. 1. P. 170–184. DOI: <https://doi.org/10.18662/rrem/184>.
878. Mifsud D., Day S. P. *Teacher Education as an Ongoing Professional Trajectory*. Berlin: Springer, 2023.
879. Miniurova S. A., Belousova N. S. Pedagogical Internship as a Tool of Teacher Professional Formation. *ARPHA Proceedings*. 2020. Vol. 3. P. 1647–1655.
880. Moldagaliyeva M., Zhiyenbayeva N., Makhambetova A. Professional Reflection Among Special Education Programme Students: Psychological Well-Being and Professional Identity Level. *Innovations in Education and Teaching International*. 2026. P. 1–16.
881. Moreira M. A., Rumbo B., Gómez T., Bermejo R., Ruiz M. J., Cunha N. B. Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2023. Vol. 20. No. 1. Art. 07. URL: https://cied.uminho.pt/wp-content/uploads/2024/03/13_MAMoreira-3.pdf (дата звернення: 25.07.2026).
882. Moreira-Choez J. S., Zambrano-Acosta J. M., López-Padrón A. Digital Teaching Competence of Higher Education Professors: Self-Perception Study in an Ecuadorian University. *F1000Research*. 2024. Vol. 12. Art. 1484. URL: <https://www.mdpi.com/2073-431X/12/9/169> (дата звернення: 25.07.2026).
883. Mu G. M. Teacher Professionalism, Teacher Agency, and Student Resilience in Chinese Inclusive Education: A Sociological Perspective. In: *The SAGE Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. 2019. P. 338–350.
884. Mukan N., Huzii I., Lan H. The Influence of Higher Education Development Trends on Specialists Training. *Академічні візії*. 2023. 23.
885. Mulryan-Kyne C. Supporting Reflection and Reflective Practice in an Initial Teacher Education Programme: An Exploratory Study. *European Journal of Teacher Education*. 2021. Vol. 44. 4. P. 502–519.
886. Muñoz G. F. R., Dávalos J. M. A., Barcia K. P. M. Modelos de Formación Docente en Competencias Digitales: Análisis Comparativo de Enfoques Pedagógicos TPACK y DigCompEdu en Educación Superior. *Investigación y Cultura Académica*. 2025. Vol. 1. No. 2. P. 332–356.

887. Murkatik K., Harapan E., Wardiah D. The Influence of Professional and Pedagogic Competence on Teacher's Performance. *Journal of Social Work and Science Education*. 2020. Vol. 1. No. 1. P. 58–69.
888. Mynbayeva A., Sadvakassova Z., Akshalova B. Pedagogy of the Twenty-First Century: Innovative Teaching Methods. In: *New Pedagogical Challenges in the 21st Century. Contributions of Research in Education*. 2018. Vol. 7. DOI: <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.72341>.
889. Mytnyk A., Ivashkevych E., Chanchykov I., Predko V., Stakhova O. Professional Training of Future Psychologists in the Information Space in Higher Education Institutions. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12. No. 61. P. 112–121. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2023.61.01.12>.
890. Neumoeva-Kolchedanceva E. V. Individual Development Trajectory as a Means for Personal Self-Determination Support of Future Teachers. *ARPHA Proceedings*. 2020. Vol. 3. P. 1779–1788.
891. Nikitenko S., Hrytsenko O., Bondar V. Transformation of Higher Education Under Crisis Conditions: Challenges for Teacher Training. *Educational Challenges*. 2023. Vol. 28. No. 2. P. 33–49.
892. Noah J. B., Aziz A. B. A. A Systematic Review on Soft Skills Development Among University Graduates. *Educatum – Journal of Social Science (EJOSS)*. 2020. Vol. 6. No. 1. P. 53–68. DOI: <https://doi.org/10.37134/ejoss.vol6.1.6.2020>.
893. Normadovich T. M. A Model for Designing Individual Educational Trajectories of Students-Future Teachers of School Organizations. *Horizon: Journal of Humanity and Artificial Intelligence*. 2023. Vol. 2.
894. Novianti N., Nurlaelawati I. Pedagogical Competence Development of University Teachers with Non-Education Background: The Case of a Large University of Education in Indonesia. *International Journal of Education*. 2019. Vol. 11. No. 2. P. 169–177.
895. Oates C., Mynott J. P. More-than-Human Centred Reflection: Addressing the Fiction of Reflective Practice in Teacher Education. *Research in Education*. 2025. Art. 00345237251317373.
896. *OECD Support for the Recovery and Reconstruction of Ukraine*. URL: <https://www.oecd.org/ukraine/> (дата звернення: 25.07.2026).
897. Orih D., Heyeres M., Morgan R., Udah H., Tsey K. A Systematic Review of Soft Skills Interventions Within Curricula from School to University Level. In: *Frontiers in Education*. 2024. Vol. 9. Art. 1383297.
898. Paulsen W. Gemeinschaftsschule. *Sozialistischer Erzieher*. 1921. P. 313–315.
899. Pedagogical Approaches to Teaching Soft Skills in Higher Education Contexts and Evaluate Their ... *Cogent Education*. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2571683>.
900. Pekkarinen V., Hirsto L., Nevgi A. The Ideal and the Experienced: University Teachers' Perceptions of a Good University Teacher and Their Experienced Pedagogical Competency. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2020. URL: <http://www.isetl.org/ijtlhe/ISSN1812-9129/Volume32/Issue1/13-30.pdf> (дата звернення: 25.07.2026).

901. Pelgrim E., Hissink E., Bus L., van der Schaaf M., Nieuwenhuis L., van Tartwijk J., Kuijer-Siebelink W. Professionals' Adaptive Expertise and Adaptive Performance in Educational and Workplace Settings: An Overview of Reviews. *Advances in Health Sciences Education*. 2022. Vol. 27. No. 5. P. 1245–1263.
902. Pellegrini M., Vivanet G. Evidence-Based Policies in Education: Initiatives and Challenges in Europe. *ECNU Review of Education*. 2021. Vol. 4. No. 1. P. 25–45.
903. Pendergast D., Bradford K., Grootenboer P. What Is Meant by "Teacher Quality" in Research and Policy: A Systematic, Quantitative Literature Review. *Education Thinking*. 2021. Vol. 1. No. 1. P. 57–76.
904. Pollmeier J. Reflective Teaching and Professional Growth in Higher Education. *Higher Education Research & Development*. 2023. Vol. 42. No. 5. P. 987–1003.
905. Pollmeier J., Kleickmann T., Zimmermann F., Moeller J., Koeller O. Preservice Teachers' Pedagogical and Psychological Knowledge: Structure and Learning Opportunities. *Studies in Educational Evaluation*. 2024. Vol. 83. Art. 101424.
906. Price R. A. A Review of Resilience in Higher Education: Toward the Emerging Concept of Designer Resilience. *Studies in Higher Education*. 2023. Vol. 48. No. 1. P. 83–99.
907. Qizi K. N. U. Soft Skills Development in Higher Education. *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8. No. 5. P. 1916–1925.
908. Quast J., Rubach C., Porsch R. Professional Digital Competence Beliefs of Student Teachers, Pre-Service Teachers and Teachers: Validating an Instrument Based on the DigCompEdu Framework. *European Journal of Teacher Education*. 2025. Vol. 48. No. 4. P. 698–721.
909. Radović S., Hummel H. G., Vermeulen M. The Challenge of Designing "More" Experiential Learning in Higher Education Programs in the Field of Teacher Education: A Systematic Review Study. *International Journal of Lifelong Education*. 2021. Vol. 40. No. 5–6. P. 545–560.
910. Rajamanickam S., Che'Rus R., Abdul Raji M. N., Mina H., Vebrianto R. Global Trends in Vocational Training Education: A Bibliometric Analysis. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*. 2024. Vol. 8. No. 12. P. 4548–4564.
911. Rakisheva A., Witt A. Digital Competence Frameworks in Teacher Education – A Literature Review. *Issues and Trends in Learning Technologies*. 2023. Vol. 11. No. 1. DOI: <https://doi.org/10.2458/itlt.5205>.
912. Rasskazova I., Savina N. To the Question of the Importance of Self-Organization and Self-Development in Professional Pedagogical Activity. *SHS Web of Conferences*. 2021. Vol. 101. Art. 03046.
913. Reichenberg J. S. Teacher Agency as a Route to Adaptive Expertise: Relational, Informed, and Reflective Action. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*. 2022. Vol. 61. No. 2. Art. 4.
914. Reigeluth C. M., Myers R. D., Lee D. The Learner-Centered Paradigm of Education. In: *Instructional-Design Theories and Models. Vol. IV*. Routledge, 2016. P. 5–32.
915. Reisman F. Promoting Creative Learners Through Innovative Pedagogy. In: *Creative Learning in Higher Education*. Routledge, 2016. P. 17–38.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

916. Rhoney D. H., Chen A. M., Churchwell M. D., Daugherty K. K., Jarrett J. B., Kleppinger E. L. et al. The Need for Competency-Based Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*. 2024. Vol. 88. No. 6. Art. 100706.
917. Rodriguez-Gomez D., Muñoz-Moreno J. L., Ion G. Empowering Teachers: Self-Regulated Learning Strategies for Sustainable Professional Development in Initial Teacher Education at Higher Education Institutions. *Sustainability*. 2024. Vol. 16. No. 7. Art. 3021.
918. Rodríguez Legendre F. A Comparative Study of Bolivia, Spain and Mexico: Identifying, Analysing and Differentiating the Innovative Profile of a Sample of University Teachers. 2024. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/17454999231219616> (дата звернення: 25.07.2026).
919. Romijn B. R., Slot P. L., Leseman P. P. Increasing Teachers' Intercultural Competences in Teacher Preparation Programs and Through Professional Development: A Review. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 98. Art. 103236.
920. Rosen S. M., Jacobs C. E., Whitelaw J., Mallikaarjun V. R., Rust F. Justice-Centered Reflective Practice in Teacher Education: Pedagogy as a Process of Imaginative and Hopeful Invention. *Education Sciences*. 2024. Vol. 14. No. 4. Art. 376.
921. Ross P. M., Scanes E., Locke W. Stress Adaptation and Resilience of Academics in Higher Education. *Asia Pacific Education Review*. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-023-09829-1>.
922. Duraiappah A., Van Atteveldt N., Asah S., Borst G., Bugden S., Buil J. M. et al. The International Science and Evidence-Based Education Assessment. *npj Science of Learning*. 2021. Vol. 6. No. 1. Art. 7.
923. Rushton E. A., Rawlings Smith E., Steadman S., Towers E. Understanding Teacher Identity in Teachers' Professional Lives: A Systematic Review of the Literature. *Review of Education*. 2023. Vol. 11. No. 2. Art. e3417.
924. Sachs J. Teacher Professionalism: Why Are We Still Talking About It? *Teachers and Teaching*. 2016. Vol. 22. No. 4. P. 413–425. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1082732>.
925. Sanchez-Gil-Machín R., Baena Morales S., Molina-García N., Ferriz-Valero A. Impact of Feedback in Flipped Learning on the Development of Soft Skills of University Students. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 1. Art. 63.
926. Sanz-Angulo P., Galindo-Melero J., De-Diego-Ponceta S., Martín Ó. Promoting Soft Skills in Higher Engineering Education: Assessment of the Impact of a Teaching Methodology Based on Flipped Learning, Cooperative Work and Gamification. *Education and Information Technologies*. 2025. Vol. 30. No. 10. P. 13463–13506.
927. Schaeper H., Ortenburger A., Franz S., Gäckle S., Menge C., Wolter I. The German Panel of Teacher Education Students: Surveying (Prospective) Teachers from Higher Education into Working Life. *Journal of Open Psychology Data*. 2023. Vol. 11. No. 1. Art. 7. DOI: <https://doi.org/10.5334/jopd.76>.
928. Scheerens J., Van der Werf G., De Boer H. *Soft Skills in Education: Putting the Evidence in Perspective*. Cham: Springer International Publishing, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-030-54787-5>.

929. Schipper T., Goei S. L., de Vries S., van Veen K. Professional Growth in Adaptive Teaching Competence as a Result of Lesson Study. *Teaching and Teacher Education*. 2017. Vol. 68. P. 289–303.
930. Segal A. Rethinking Collective Reflection in Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*. 2024. Vol. 75. No. 2. P. 155–167.
931. Shafiee Z., Marandi S. S., Mirzaeian V. R. Teachers' Technology-Related Self-Images and Roles: Exploring CALL Teachers' Professional Identity.
932. Sharples M. A Systems Approach to AI and Education in a Post-Digital World. *Theory Into Practice*. 2025. Vol. 64. No. 4. P. 483–491. DOI: <https://doi.org/10.1080/00405841.2025.2528549>.
933. Shcherban T. D., Bretsko I. I., Varha V. S. Psychological and Pedagogical Features of Training Future Psychologists. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. 2021. Т. 7. № 3. С. 71–77.
934. Shiraly gizi T. S. Pedagogical Bases of Using Acmeological Approach in Future Teacher's Professional Training. *Revista Universidad y Sociedad*. 2023. Vol. 15. P. 179–184.
935. Shkabarina M. A., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School by Means of Innovative Education Technologies. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 2020. Vol. 12. No. 4. P. 137–155.
936. Sims S., Fletcher-Wood H. Identifying the Characteristics of Effective Teacher Professional Development: A Critical Review. *School Effectiveness and School Improvement*. 2021. Vol. 32. No. 1. P. 47–63.
937. Singer-Brodowski M. The Potential of Transformative Learning for Sustainability Transitions: Moving Beyond Formal Learning Environments. *Environment, Development and Sustainability*. 2025. Vol. 27. No. 9. P. 20621–20639.
938. Siregar, T. (2025). Effectiveness of the Problem-Based Learning Model in Improving Students' Mathematical Communication Skills and Learning Motivation. Preprints. DOI: <https://doi.org/10.20944/preprints202510.1562.v1>.
939. Sivri H., Sahin S. Adopting Learner-Centered Education and Perceptions of School Effectiveness. *Osmangazi Journal of Educational Research*. 2021. Vol. 8. No. 1. P. 48–76.
940. Skinner B., Leavey G., Rothi D. Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK. *Educational Review*. 2021. Vol. 73. No. 1. P. 1–16.
941. Slabko V., Ostapchuk T., Dulcka O., Roshchenkov T., Hibalo O. Development of Continuing Education in the Context of Digitalization and Global Educational Trends. *European Journal of Sustainable Development*. 2026. Vol. 15. No. 1. P. 113–113.
942. Slavin R. E. How Evidence-Based Reform Will Transform Research and Practice in Education. *Educational Psychologist*. 2020. Vol. 55. No. 1. P. 21–31.
943. Smolinska O., Dzyubynska K. Professional Self-Development of a Teacher of a Higher Education Institution: Interdisciplinary Aspect. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7. No. 1. P. 41–47. DOI: <https://doi.org/10.15330/jpnu.7.1.41-47>.

944. Stăncescu I. Reflective Practice in the Context of Teachers' Continuous Professional Development. *Pro Edu. International Journal of Educational Sciences*. 2019.
945. *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. Brussels, Belgium, 2015. URL: https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/?utm_source (дата звернення: 25.07.2026).
946. Stoloff S., Boulanger M., Lavallée É., Glaude-Roy J. Teachers' Indicators Used to Describe Professional Well-Being. *Journal of Education and Learning*. 2020. Vol. 9. No. 1. P. 16–29. DOI: <https://doi.org/10.5539/jel.v9n1p16>.
947. Stoof A., Martens R. L., van Merriënboer J. G. What Is Competence? Constructivist Approach as a Way Out of the Confusion. *Open University of the Netherlands*. 2004. 12 May.
948. Strykowski W. Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*. 2005. Vol. 27–28. P. 15–29.
949. Stryzhakov A., Khrolenko M., Matsenko L., Koycheva T., Moiseienko N. Formation of the Professional Subject of Future Psychological and Pedagogical Specialists in Higher Education. *Amazonia Investiga*. 2023. Vol. 12. No. 66. P. 95–104.
950. Sudargini Y., Purwanto A. The Effect of Teachers Pedagogic Competency on the Learning Outcomes of Students. *Journal of Industrial Engineering & Management Research*. 2020. Vol. 1. No. 4. P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.7777/jiemar.v1i4.96>.
951. Sultonmurodovna X. N. Development of Professional Competence of Future Primary School Teachers on the Basis of a Creative Approach as a Social Pedagogical Problem. *Middle European Scientific Bulletin*. 2022. Vol. 23. P. 68–72.
952. Susanto R., Rachmadtullah R. Model of Pedagogic Competence Development: Emotional Intelligence and Instructional Communication Patterns. *International Journal of Scientific and Technology Research*. 2019. Vol. 8. No. 10. P. 2358–2361.
953. Susanto R., Rozali Y. A., Agustina N. Development of Pedagogical Competency Models for Elementary School Teachers: Pedagogical Knowledge, Reflective Ability, Emotional Intelligence and Instructional Communication Pattern. *Universal Journal of Educational Research*. 2019. Vol. 7. No. 10. P. 2124–2132.
954. Svendsen B. Inquiries into Teacher Professional Development-What Matters? *Education*. 2020. Vol. 140. No. 3. P. 111–131.
955. Tal M., Herscovitz O., Dori Y. J. Assessing Teachers' Knowledge: Incorporating Context-Based Learning in Chemistry. *Chemistry Education Research and Practice*. 2021. Vol. 22. No. 4. P. 1003–1019.
956. Tang K. N. The Importance of Soft Skills Acquisition by Teachers in Higher Education Institutions. *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2020. Vol. 41. No. 1. P. 22–27.
957. Tashkeyeva G., Adilzhan K., Yessenamanova K., Khamitova M., Nauryzbayeva G. Practice-Oriented Education in Universities: Opportunities and Challenges. *International Multidisciplinary Scientific GeoConference: SGEM*. 2020. Vol. 20. No. 5.2. P. 837–844. DOI: <https://doi.org/10.5593/sgem2020/5.2/s22.103>.
958. Tashkinova O., Ponomaryova L. Professional Resilience of Educators in Ukrainian Higher Education Institutions During the War: Pathways for Support and Development.

- Social Work and Social Education*. 2024. Vol. 2. No. 13. P. 120–129. DOI: [https://doi.org/10.31499/2618-0715.2\(13\).2024.316717](https://doi.org/10.31499/2618-0715.2(13).2024.316717).
959. Moreira M. A., Rumbo B., Gómez T., Bermejo R., Ruiz M. J., Cunha N. B. Teachers' Pedagogical Competences in Higher Education: A Systematic Literature Review. *Journal of University Teaching & Learning Practice*. 2023. Vol. 20. No. 1. Art. 07. DOI: <https://doi.org/10.53761/1.20.01.07>.
960. Thompson P. W. Students, functions, and the undergraduate curriculum. *Research in collegiate mathematics education*. 1994. 1(4), 21-44. URL: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=wKfQDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&dq=Thompson+P.+W&ots=XNoqG55olP&sig=MkADBK0TcYA16kyG8rXb1p9TecQ&redir_esc=y#v=onepage&q=Thompson%20P.%20W&f=false (дата звернення: 25.07.2026).
961. Thompson P. W., Kriewaldt J. A., Redman C. Elaborating a Model for Teacher Professional Learning to Sustain Improvement in Teaching Practice. *Australian Journal of Teacher Education*. 2020. Vol. 45. No. 2. P. 81–103.
962. Tiainen O., Lutovac S., Korkeamäki R. L. Rethinking Approaches to Reflection in Initial Teacher Education. *Educational Research*. 2024. Vol. 66. No. 3. P. 245–262.
963. Tondeur J., Howard S., Van Zanten M., Gorissen P., Van der Neut I., Uerz D., Kral M. The HeDiCom Framework: Higher Education Teachers' Digital Competencies for the Future. *Educational Technology Research and Development*. 2023. Vol. 71. No. 1. P. 33–53. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>.
964. Tondeur J., Howard S. K., Siddiq F. et al. Revisiting Teacher Digital Competence in Higher Education: A Systematic Review. *Computers & Education*. 2021. Vol. 168. Art. 104212.
965. Tondeur J. et al. The HeDiCom Framework: Higher Education Teachers' Digital Competencies for a Blended Future. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10193-5>.
966. Tonna M. A., Bjerkholt E., Holland E. Teacher Mentoring and the Reflective Practitioner Approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 2017. Vol. 6. No. 3. P. 210–227.
967. *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. United Nations, 2015. URL: <https://sdgs.un.org/2030agenda> (дата звернення: 25.07.2026).
968. Trigwell K. Scholarship of Teaching and Learning. In: *University Teaching in Focus*. 2021. P. 286–303.
969. Trujillo-Juárez S. I., Chaparro-Sánchez R., Morita-Alexander A., Escudero-Nahón A., Delgado-González A. Strengthening Teacher Digital Competence in Higher Education Through Micro-Courses: A Systematic Literature Review. *Discover Education*. 2025. Vol. 4. No. 1. Art. 247.
970. Tsadik Getu G., Kidan Mebrahitu G., Yohannes G. Effects of Context-Based Teaching Chemistry on Students' Achievement: A Systematic Review. *Jurnal Pijar Mipa*. 2024. Vol. 19. No. 2. P. 190–197.
971. *Regulation (EU) 2024/792 Establishing the Ukraine Facility (Ukraine Facility, EU, 2024–2027)*. 2024. URL: <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2024/792/oj> (дата звернення: 25.07.2026).

972. Urquía-Grande E., Pérez Estébanez R. Bridging the Gaps Between Higher Education and the Business World: Internships in a Faculty of Economics and Business. *Education + Training*. 2021. Vol. 63. No. 3. P. 490–509.
973. Usuf M. Infusing Thinking-Based Learning in Twenty-First-Century Classroom: The Role of Training Programme to Enhance Teachers' Skilful Thinking Skills. In: *Teacher Empowerment Toward Professional Development and Practices: Perspectives Across Borders*. Singapore: Springer Singapore, 2017. P. 211–220.
974. Valiente-Riedl E., Anderson L., Banki S. Practicing What We Teach: Experiential Learning in Higher Education That Cuts Both Ways. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*. 2022. Vol. 44. No. 3. P. 231–252.
975. Veretennikova V. B., Urazova E. S., Shikhova O. F. The Bases for Projecting Individual Educational Trajectories of Future Teachers. *ARPHA Proceedings*. 2020. Vol. 3. P. 2695–2713.
976. Vilela M., Morais C., Paiva J. C. Inquiry-Based Science Education in High Chemistry: Enhancing Oral and Written Communication Skills Through Authentic and Problem-Based Learning Activities. *Education Sciences*. 2025. Vol. 15. No. 3. Art. 334.
977. Villarroel V., Benavente M., Chuecas M. J., Bruna D. Experiential Learning in Higher Education: A Student-Centered Teaching Method That Improves Perceived Learning. *Journal of University Teaching and Learning Practice*. 2020. Vol. 17. No. 5. P. 1–16.
978. Vindigni G. Adaptive and Re-Adaptive Pedagogies in Higher Education: A Comparative, Longitudinal Study of Their Impact on Professional Competence Development Across Diverse Curricula. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*. 2023. Vol. 1. No. 4. P. 718–743.
979. Vogt F., Rogalla M. Developing Adaptive Teaching Competency Through Coaching. *Teaching and Teacher Education*. 2009. Vol. 25. No. 8. P. 1051–1060.
980. Volianiuk N., Iozhkin G., Simkova I. Factors of Professional Deformation of Teachers' Personalities at Higher School in Ukraine. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. 2022. Vol. 17. No. 2.
981. Voloshyna O. The Problem of Psychologist Certification: A Comparative Analysis of International Experience. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2024. Vol. 30. No. 1. P. 6–15. DOI: <https://doi.org/10.61727/ssspj/1.2024.06>.
982. Vujaklija A. Reflective Inquiry in Teacher Education: Interanimating Authoritative and Internally Persuasive Discourses. *Reflective Practice*. 2021. Vol. 22. No. 5. P. 653–668.
983. Vukić M., Kuzmanović M., Vukić M. Students' Perspective of Internship in Vocational Higher Education. *Management: Journal of Sustainable Business and Management Solutions in Emerging Economies*. 2022. Vol. 27. No. 1. P. 11–20.
984. Wardoyo C., Herdiani A. Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases. *International Education Studies*. 2017. Vol. 10. No. 4. P. 90–100.
985. Weiland A. Teacher Well-Being: Voices in the Field. *Teaching and Teacher Education*. 2021. Vol. 99. Art. 103250.
986. Whitty G. *Teacher Professionalism in a New Era*. First General Teaching Council for Northern Ireland Annual Lecture. Belfast, 2006. P. 15.

987. Wilson P. H., Sztajn P., Edgington C., Webb J., Myers M. Changes in Teachers' Discourse About Students in a Professional Development on Learning Trajectories. *American Educational Research Journal*. 2017. Vol. 54. No. 3. P. 568–604.
988. Wu D., Balgan A. Why Has PISA Become a Leading Framework for Competency-Based Assessment? *International Journal of Education, Humanities and Social Sciences*. 2026. Vol. 3. No. 1. P. 18–27.
989. Xolmuxamedov M. M. Directions of Continuously Improving the Professional Competence of Teachers in the System of Professional Education. In: *International Conference on Research Identity, Value and Ethics*. 2022. P. 251–253.
990. Yang G., Zang X. Development of the Professional Competence and Professional Self-Concept of Undergraduate Nursing Students During the Clinical Practice Period: A Cross-Lagged Panel Analysis. *Nurse Education in Practice*. 2022. Article 103360.
991. Yang X., Du J. The Effect of Teacher Self-Efficacy, Online Pedagogical and Content Knowledge, and Emotion Regulation on Teacher Digital Burnout: A Mediation Model. *BMC Psychology*. 2024. Vol. 12. No. 1. Article 51.
992. Ybyraimzhanov K., Zhaxylikova K., Koishibaev M., Omurzakova A., Ayapbergenova G. Enhancing Students' Pedagogical Potential with Practice-Oriented Courses in Teacher Education Universities. *Journal of Education and e-Learning Research*. 2023. Vol. 10. No. 3. P. 585–594.
993. Yulin N., Danso S. D. Assessing Pedagogical Readiness for Digital Innovation: A Mixed Methods Study. 2025. URL: <https://arxiv.org/abs/2502.15781> (дата звернення: 25.07.2026).
994. Zamkin P. V. Technologies of Practice-Oriented Teacher-Researcher Training for the General Education System. *Siberian Pedagogical Journal*. 2024. Vol. 79.
995. Zaskaleta S., Oleksyuk O. Analysis of Directions of Modernization of Professional Training of Specialists of the Educational Sector. *ScienceRise: Pedagogical Education*. 2021. No. 3(42). P. 27–31.
996. Zhamirova U., Kozhabergenova G., Massimova K., Kurmanbekova Z. The Content of the Problem of Competence and Abilities in the Professional Development of Future Teachers-Psychologists. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*. 2025. Vol. 11. No. 1. P. 191–201.
997. Zhao Y. Digital Transformation and Adaptive Professionalism in Higher Education. *Educational Technology Research and Development*. 2021. Vol. 69. No. 4. P. 1895–1912.
998. Zhao Q. On the Role of Teachers' Professional Identity and Well-Being in Their Professional Development. *Frontiers in Psychology*. 2022. Vol. 13. Article 913708.
999. Zhao Y., Llorente A. M. P., Gómez M. C. S. Digital Competence in Higher Education Research: A Systematic Literature Review. *Computers & Education*. 2021. Vol. 168. Article 104212.
1000. Zimpfer D. G. A Comparison of Doctoral Graduates in Counselor Education and Counseling Psychology. *Counselor Education and Supervision*. 1993. Vol. 32. No. 4. P. 227–240. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1993.tb00251.x>.

**Додаток А. Анкети для магістрантів спеціальності «Психологія» та викладачів
магістратури**

**А.1. Анкета вивчення думки магістрантів спеціальності «Психологія» щодо
розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології**

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах наукового дослідження, присвяченого проблемі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Опитування є анонімним. Отримані результати будуть використані в узагальненому вигляді з науковою метою та для вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів психології. Просимо Вас відповідати щиро й об'єктивно. У запитаннях, де це зазначено, можна обрати декілька варіантів відповіді.

1. З яким напрямом професійної діяльності Ви найбільше пов'яжете своє майбутнє після здобуття ступеня магістра психології?

Оберіть один варіант відповіді:

- ☐ викладацька діяльність у закладі вищої освіти;
- ☐ практична психологія, психологічне консультування або психотерапія;
- ☐ наразі головною метою є здобуття диплома про вищу освіту;
- ☐ ще не визначився / не визначилася з майбутньою професійною діяльністю;
- ☐ інше: _____.

2. Як Ви розумієте поняття «педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти»?

3. Які складові, на Вашу думку, належать до педагогічної компетентності викладача психології?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ ґрунтовне знання навчальної дисципліни;
- ☐ здатність доступно передавати навчальну інформацію;
- ☐ уміння пов'язувати теоретичний матеріал із практикою;
- ☐ здатність установлювати довірливі взаємини зі студентами;
- ☐ уміння знаходити порозуміння зі студентами;
- ☐ здатність зацікавлювати та мотивувати студентів до навчання;
- ☐ уміння організовувати пізнавальну діяльність студентів;
- ☐ здатність стимулювати творчу активність студентів;
- ☐ володіння сучасними методами та технологіями навчання;
- ☐ володіння інформаційними й цифровими технологіями;
- ☐ організаційні здібності;
- ☐ здатність об'єктивно оцінювати навчальні досягнення студентів;
- ☐ здатність використовувати власні психологічні ресурси й творчий потенціал;
- ☐ професійно важливі особистісні якості викладача;
- ☐ інше: _____.

4. Чи необхідно, на Вашу думку, цілеспрямовано розвивати педагогічну компетентність під час навчання в магістратурі?

Оберіть один варіант:

- ☐ так, у всіх магістрантів психології незалежно від їхніх подальших професійних планів;

- ☐ так, але лише в тих магістрантів, які планують займатися викладацькою діяльністю;
- ☐ ні, у цьому немає необхідності;
- ☐ важко відповісти.

5. Яку роль, на Вашу думку, відіграє педагогічна компетентність у професійному становленні майбутнього викладача психології?

- ☐ визначальну;
- ☐ значну;
- ☐ другорядну;
- ☐ не відіграє суттєвої ролі;
- ☐ важко відповісти;
- ☐ інше: _____.

6. Які якості Ви вважаєте найважливішими для успішної професійної діяльності психолога?

Оберіть не більше п'яти варіантів:

- ☐ уміння передавати знання іншим людям;
- ☐ повага до інших людей;
- ☐ комунікативні навички;
- ☐ емоційна стійкість;
- ☐ педагогічна компетентність;
- ☐ цілеспрямованість; ☐ наполегливість;
- ☐ здатність до професійної рефлексії;
- ☐ професійна відповідальність;
- ☐ інше: _____.

7. Які якості Ви вважаєте найважливішими для успішної діяльності викладача психології?

Оберіть не більше п'яти варіантів:

- ☐ уміння передавати знання іншим людям;
- ☐ педагогічна компетентність;
- ☐ повага до студентів;
- ☐ комунікативні навички;
- ☐ емоційна стійкість;
- ☐ цілеспрямованість;
- ☐ наполегливість;
- ☐ здатність мотивувати студентів;
- ☐ творчий підхід до викладання;
- ☐ здатність створювати психологічно безпечне освітнє середовище;
- ☐ інше: _____.

8. Розвитку яких складових педагогічної компетентності, на Вашу думку, необхідно приділяти більше уваги під час навчання в магістратурі?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ комунікативних навичок;
- ☐ уміння здійснювати педагогічну взаємодію;
- ☐ здатності мотивувати студентів до навчання;
- ☐ навчально-методичної підготовки;
- ☐ володіння сучасними методами навчання;
- ☐ предметної психологічної підготовки;
- ☐ цифрових навичок;
- ☐ творчого та інтелектуального потенціалу;

ДОДАТКИ

- ☐ професійної рефлексії;
- ☐ емоційної стійкості;
- ☐ професійної адаптивності;
- ☐ здатності забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища;
- ☐ інше: _____.

9. Які дисципліни чинного навчального плану, на Вашу думку, найбільше сприяють розвитку педагогічної компетентності?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ «Сучасні інформаційні технології та їх використання у професійній діяльності»;
- ☐ «Методика та практика сімейного консультування та психотерапії»;
- ☐ «Напрями сучасної психотерапії»;
- ☐ «Тренінг професійної компетентності»;
- ☐ «Теорія та технологія проєктування тренінгів різного типу»;
- ☐ «Технології психологічного тренінгу»;
- ☐ «Методологія проведення тренінгів»;
- ☐ «Інноваційні тренінгові технології»;
- ☐ «Психологія професійного мислення»;
- ☐ «Психологічна допомога в кризових та екстремальних ситуаціях»;
- ☐ «Методика викладання психологічних дисциплін у закладах вищої освіти та педагогічна майстерність»;
- ☐ «Педагогіка вищої школи»;
- ☐ «Психологія професійного вигорання і професійних деформацій»;
- ☐ «Педагогіка та етика професійної діяльності у закладах вищої освіти»;
- ☐ «Психолого-педагогічні технології у вищій освіті»;
- ☐ інша дисципліна: _____;
- ☐ жодна з дисциплін.

10. Які дисципліни, на Вашу думку, доцільно додати до навчального плану підготовки магістрів психології?

Можна обрати декілька варіантів:

Дисципліни психологічного спрямування:

- ☐ «Основи психотерапії»;
- ☐ «Психологічне консультування»;
- ☐ «Основи коучингу»;
- ☐ «Психологія прийняття управлінських рішень»;
- ☐ «Психологія спілкування»;
- ☐ «Психологія реклами»;
- ☐ «Психологія стресу»;
- ☐ «Педагогічна психологія»;
- ☐ «Психологія творчості».

Дисципліни педагогічного спрямування:

- ☐ «Методика викладання психології»;
- ☐ «Основи педагогічної майстерності»;
- ☐ «Сучасні педагогічні технології в освіті»;
- ☐ «Технології освітнього тренінгу»;
- ☐ «Інформаційні технології в освіті»;
- ☐ «Педагогіка співтворчості»;
- ☐ «Основи педагогічного професіоналізму викладача психології»;
- ☐ інша дисципліна: _____.

11. Оцініть за десятибальною шкалою рівень педагогічної компетентності викладачів, які здійснювали Вашу професійну підготовку.

Не зазначайте прізвищ викладачів. Для їх позначення використовуйте великі літери алфавіту.

Умовне позначення викладача	Оцінка від 0 до 10
Викладач А	_____
Викладач Б	_____
Викладач В	_____
Викладач Г	_____
Викладач Д	_____

де 0 - прояви педагогічної компетентності відсутні;

10 - педагогічна компетентність розвинена на високому рівні.

12. Чи відбувається, на Вашу думку, цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності магістрантів як майбутніх викладачів психології в освітньому процесі?

- ☐ так, у межах усього освітнього процесу;
☐ лише під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування;
☐ ні, цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності не здійснюється;
☐ важко відповісти.

13. Які форми та методи освітньої діяльності найбільше сприяють розвитку Вашої педагогічної компетентності?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ вивчення дисциплін педагогічного спрямування;
☐ проходження педагогічної практики;
☐ участь у тренінгах особистісного та професійного розвитку;
☐ індивідуальні бесіди й консультації з викладачами;
☐ участь у підготовці та проведенні навчальних занять;
☐ підготовка проєктів педагогічної тематики;
☐ відвідування закладів освіти;
☐ ознайомлення з педагогічною та методичною літературою;
☐ спостереження за діяльністю досвідчених викладачів;
☐ педагогічне наставництво;
☐ професійна рефлексія та самоаналіз;
☐ використання цифрових освітніх технологій;
☐ інше: _____.

Щиро дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Ваші відповіді є важливим внеском у дослідження та сприятимуть удосконаленню професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

А.2. Анкета вивчення думки викладачів магістратури щодо розвитку педагогічної компетентності у майбутніх викладачів психології

Шановний респонденте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, яке проводиться в межах наукового дослідження, присвяченого проблемі розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології в умовах магістратури. Опитування є анонімним. Отримані результати будуть

ДОДАТКИ

використані лише в узагальненому вигляді з науковою метою та для вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів психології. Просимо Вас відповідати щиро й об'єктивно. Ваш професійний досвід і думка є важливими для забезпечення достовірності результатів дослідження.

У запитаннях, де це зазначено, можна обрати декілька варіантів відповіді.

1. Які чинники, на Вашу думку, є найбільш важливими для успішної професійної діяльності викладача психології закладу вищої освіти?

Оберіть не більше п'яти варіантів:

- ☐ педагогічна компетентність;
- ☐ емоційна стійкість;
- ☐ комунікативні навички;
- ☐ уміння передавати знання іншим людям;
- ☐ наполегливість;
- ☐ цілеспрямованість;
- ☐ повага до студентів;
- ☐ ґрунтовна фахова підготовка;
- ☐ здатність до професійної рефлексії;
- ☐ творчий підхід до викладання;
- ☐ інше: _____.

2. Як Ви розумієте поняття «педагогічна компетентність викладача психології закладу вищої освіти»?

3. Які складові, на Вашу думку, входять до структури педагогічної компетентності викладача психології?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ професійна мотивація та позитивне ставлення до викладацької діяльності;
- ☐ комунікативні здібності;
- ☐ науково-теоретична підготовка;
- ☐ здатність до самоаналізу та рефлексії власної діяльності;
- ☐ практична професійно-педагогічна підготовка;
- ☐ креативне мислення і творчий потенціал;
- ☐ володіння сучасними методами та технологіями навчання;
- ☐ професійно важливі особистісні якості;
- ☐ володіння інформаційними та цифровими технологіями;
- ☐ організаційні здібності;
- ☐ здатність забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища;
- ☐ здатність адаптуватися до змін і діяти в умовах невизначеності;
- ☐ інше: _____.

4. Чи необхідно, на Вашу думку, цілеспрямовано розвивати педагогічну компетентність під час навчання в магістратурі?

Оберіть один варіант:

- ☐ так, у всіх магістрантів психології незалежно від їхніх подальших професійних планів;
- ☐ так, але лише в тих магістрантів, які планують займатися викладацькою діяльністю;
- ☐ ні, у цьому немає необхідності;
- ☐ важко відповісти.

5. Яку роль, на Вашу думку, відіграє педагогічна компетентність у професійному становленні майбутнього викладача психології?

Оберіть один варіант:

- ☐ визначальну - є системоутворювальною складовою його професіоналізму;
- ☐ значну - істотно впливає на готовність до викладацької діяльності;
- ☐ допоміжну - доповнює фахову психологічну підготовку;
- ☐ не відіграє суттєвої ролі;
- ☐ важко відповісти;
- ☐ інше: _____.

6. Розвитку яких складових педагогічної компетентності необхідно приділяти більше уваги під час магістерської підготовки майбутніх викладачів психології?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ творчого потенціалу;
- ☐ навчально-методичної підготовки;
- ☐ предметної психологічної підготовки;
- ☐ професійної мотивації до викладацької діяльності;
- ☐ комунікативних здібностей;
- ☐ професійної рефлексії;
- ☐ цифрової компетентності;
- ☐ здатності до педагогічної взаємодії;
- ☐ емоційної та професійної стійкості;
- ☐ професійної адаптивності;
- ☐ здатності забезпечувати психологічну безпеку освітнього середовища;
- ☐ організаційних здібностей;
- ☐ інше: _____.

7. Які дисципліни чинного навчального плану, на Вашу думку, сприяють розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології?

Можна обрати декілька варіантів і дописати власні:

- ☐ «Методика викладання психології у вищій школі»;
- ☐ «Педагогіка та психологія вищої школи»;
- ☐ «Основи педагогічної майстерності»;
- ☐ «Психолого-педагогічні технології у вищій освіті»;
- ☐ «Педагогіка та етика професійної діяльності»;
- ☐ «Інформаційні технології в освіті»;
- ☐ «Тренінг професійної компетентності»;
- ☐ «Педагогічна практика»;
- ☐ інша дисципліна: _____;
- ☐ у чинному навчальному плані таких дисциплін немає;
- ☐ важко відповісти.

8. Які дисципліни доцільно додати до навчального плану підготовки магістрів психології для розвитку їхньої педагогічної компетентності?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ «Педагогічна компетентність викладача психології»;
- ☐ «Технологія освітнього тренінгу»;
- ☐ «Формування професійного іміджу викладача вищої школи»;
- ☐ «Основи педагогічного професіоналізму викладача психології»;
- ☐ «Сучасні педагогічні технології у вищій освіті»;
- ☐ «Цифрова педагогіка та технології дистанційного навчання»;
- ☐ «Психологічна безпека освітнього середовища»;

ДОДАТКИ

- ☐ «Професійна рефлексія та саморозвиток викладача»;
- ☐ «Педагогічна майстерність викладача психології»;
- ☐ «Адаптивність і професійна стійкість викладача»;
- ☐ інша дисципліна: _____;
- ☐ не вважаю за потрібне додавати нові дисципліни.

9. Оцініть рівень власної педагогічної компетентності за десятибальною шкалою.

Позначте одну оцінку:

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

де **0** - педагогічна компетентність відсутня, **10** - педагогічна компетентність розвинена на високому рівні.

За бажанням коротко обґрунтуйте свою оцінку:

10. Чи здійснюється, на Вашу думку, цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності магістрантів як майбутніх викладачів психології в освітньому процесі?

Оберіть один варіант:

- ☐ так, у межах усього освітнього процесу магістерської підготовки;
- ☐ лише під час вивчення дисциплін педагогічного спрямування;
- ☐ ні, цілеспрямований розвиток педагогічної компетентності не здійснюється;
- ☐ важко відповісти.

11. Які форми та методи Ви використовуєте або вважаєте доцільними для розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології?

Можна обрати декілька варіантів:

- ☐ вивчення дисциплін педагогічного спрямування;
- ☐ проходження педагогічної практики;
- ☐ участь магістрантів у тренінгах;
- ☐ підготовка і проведення магістрантами навчальних занять;
- ☐ моделювання професійно-педагогічних ситуацій;
- ☐ розв'язання педагогічних кейсів;
- ☐ професійна взаємодія з досвідченими викладачами;
- ☐ педагогічне наставництво;
- ☐ індивідуальні консультації та бесіди з магістрантами;
- ☐ спостереження й аналіз педагогічної діяльності викладачів;
- ☐ підготовка педагогічних проєктів;
- ☐ професійна рефлексія та самоаналіз;
- ☐ використання цифрових освітніх технологій;
- ☐ участь у науково-дослідницькій роботі педагогічного спрямування;
- ☐ інше: _____.

12. Назвіть та проранжуйте якості/компетенції, які необхідно, на Ваш погляд, формувати у майбутнього викладача психології для розвитку в нього педагогічної компетентності у порядку зменшення їх значущості від найбільш значущих до найменш значущих.

Щиро дякуємо Вам за участь в опитуванні!

Ваші відповіді є важливим внеском у дослідження та сприятимуть удосконаленню професійної підготовки майбутніх викладачів психології в умовах магістратури.

Додаток Б. ПРОГРАМА вибіркової навчальної дисципліни
ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА ПСИХОЛОГІЇ
для здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр»
за спеціальністю: С4 «Психологія»
галузі знань: С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини»

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, освітній ступінь	Характеристика навчальної дисципліни
Кількість кредитів – 4	Галузь знань: С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини»	Обов'язкова (освітня компонента)
Модулів – 1	Спеціальність: С 4 "Психологія"	Рік підготовки:
Змістових модулів – 3		1
Загальна кількість годин – <u>120</u>		Семестр:
		2
Тижневих годин для денної форми навчання: аудиторних – 2 самостійної роботи – 0,75	Освітній ступінь: магістр	Лекції:
		32 год.
		Практичні
		32 год.
		Лабораторні
		Самостійна робота:
		56 год.
		Вид контролю: екзамен

2. ВСТУП

Програма навчальної вибіркової дисципліни «Педагогічна компетентність викладача психології» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» за спеціальністю С4 «Психологія» галузі знань С «Соціальні науки, журналістика, інформація та міжнародні відносини» як освітня компонента, спрямована на розвиток педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології.

Предметом вивчення дисципліни є теоретичні, методичні, діагностичні та практико-орієнтовані аспекти проблеми розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології.

Міждисциплінарні зв'язки: педагогіка вищої школи, психологія вищої освіти, педагогічна психологія, методика викладання психології, теорія і методика професійної освіти, акмеологія, освітня діагностика, цифрова педагогіка, психологія професійного розвитку, психологічна безпека освітнього середовища, науково-дослідницьку діяльність магістрантів та педагогічну практику.

Метою навчальної дисципліни є формування у здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти інтегративної педагогічної компетентності як відкритої, багаторівневої, динамічної системи професійного функціонування та професійної суб'єктності, що забезпечує здатність до ефективного проєктування, організації, реалізації, рефлексивного оцінювання й безперервного вдосконалення освітнього процесу з психології в умовах цифрової трансформації, невизначеності, міждисциплінарної взаємодії та розвитку сучасної вищої освіти.

Завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

1. формування цілісного наукового розуміння педагогічної компетентності викладача психології як інтегративної системи професійної діяльності, професійної суб'єктності, педагогічної майстерності та особистісно-професійного розвитку;
2. розвинення здатності до педагогічного проєктування освітнього процесу відповідно до компетентнісного, студентоцентрованого, діяльнісного та акмеологічного підходів;
3. формування готовності до реалізації сучасних педагогічних технологій, інтерактивних методів навчання, цифрових освітніх інструментів та засобів штучного інтелекту в професійній діяльності викладача психології;
4. розвинення уміння створювати психологічно безпечне, інклюзивне та етично відповідальне освітнє середовище, орієнтоване на підтримку особистісного і професійного розвитку здобувачів освіти;
5. формування здатності здійснювати науково обґрунтований добір, конструювання, адаптацію та оцінювання змісту, методів, форм, цифрових ресурсів і технологій навчання психології;
6. розвинення навичок педагогічної комунікації, фасилітації навчальної взаємодії, академічного наставництва, конструктивного зворотного зв'язку та управління групою динамікою;
7. формування готовності до педагогічної рефлексії, акмеологічного самомоніторингу, самооцінювання та безперервного професійного саморозвитку відповідно до сучасних вимог розвитку вищої освіти;
8. розвинення здатності інтегрувати психолого-педагогічні, методичні, цифрові та науково-дослідницькі знання для розв'язання складних професійних завдань у сфері викладання психології;
9. формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності, розроблення власних освітніх продуктів, авторських навчальних курсів, цифрових освітніх ресурсів та впровадження результатів наукових досліджень у практику підготовки майбутніх психологів;
10. розвинення відповідального ставлення до професійної етики, академічної доброчесності, культури науково-педагогічної діяльності та соціальної місії викладача психології.

Зміст навчальної дисципліни направлений на формування наступних **компетентностей**:

ІК. Здатність розв'язувати складні задачі та проблеми у сфері психології, що передбачають проведення досліджень та/або здійснення інновацій і характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, із застосуванням сучасних психологічних, педагогічних, науково-методичних та інформаційно-комунікаційних технологій.

Загальні компетентності (ЗК)

ЗК1. Здатність застосовувати знання у практичній діяльності.

ЗК2. Здатність проводити наукові дослідження на відповідному рівні.

ЗК3. Здатність генерувати нові ідеї (креативність).

ЗК4. Здатність вчитися, саморозвиватися та вдосконалювати власну професійну діяльність упродовж життя.

ЗК5. Здатність працювати в команді та ефективно взаємодіяти з різними учасниками освітнього процесу.

ЗК6. Здатність діяти на засадах етики, академічної доброчесності та соціальної відповідальності.

ЗК7. Здатність використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні та цифрові технології у професійній діяльності.

Спеціальні (фахові) компетентності (СК)

СК1. Здатність здійснювати психолого-педагогічний аналіз сучасних проблем професійної підготовки психологів.

СК2. Здатність проєктувати, організовувати та здійснювати освітній процес у закладах вищої освіти відповідно до сучасних педагогічних підходів.

СК3. Здатність формувати та розвивати педагогічну компетентність викладача психології в умовах цифровізації, європейської інтеграції, воєнних викликів та інших сучасних освітніх трансформацій.

СК4. Здатність застосовувати сучасні педагогічні технології, інтерактивні методи навчання та цифрові освітні інструменти у викладанні психологічних дисциплін.

СК5. Здатність здійснювати педагогічну рефлексію, професійне самовдосконалення та акмеологічний самомоніторинг власної педагогічної діяльності.

СК6. Здатність забезпечувати психологічно безпечне, інклюзивне та студентоцентроване освітнє середовище.

СК7. Здатність розробляти навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів, здійснювати моніторинг та оцінювання результатів навчання.

СК8. Здатність інтегрувати наукові результати у викладацьку діяльність, здійснювати педагогічні дослідження та впроваджувати освітні інновації.

Отримані знання з навчальної дисципліни стануть складовими наступних програмних результатів навчання за спеціальністю С4 «Психологія»:

ПРН01 Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій

ПРН06 Розробляти просвітницькі матеріали та освітні програми, впроваджувати їх, отримувати зворотний зв'язок, оцінювати їх якість.

ПРН07 Доступно й аргументовано представляти результати досліджень у письмовій та усній формах, брати участь у фахових дискусіях

ПРН08 Оцінювати складність професійних завдань, приймати рішення щодо підвищення кваліфікації.

ПРН09. Вирішувати етичні дилеми з опорою на законодавство, етичні принципи та загальнолюдські цінності.

ПРН10 Здійснювати аналітичний пошук наукової інформації та оцінювати її якість.

ПРН11 Здійснювати модифікацію та адаптацію існуючих наукових підходів і методів до конкретної ситуації.

ПРН12 Володіти комунікативними навичками та виявляти емпатію у ставленні до інших людей.

ПРН13. Застосовувати психологічні знання та практичні інструменти для підтримки особистісного розвитку й самореалізації.

ПРН14. Діяти соціально відповідально та свідомо.

ПРН15. Використовувати інформаційні та комунікаційні технології у професійній діяльності.

Під час вивчення навчальної дисципліни здобувачі вищої освіти зможуть отримати додатково наступні Soft Skills:

- **комунікативні навички:** письмове, усне та невербальне професійне спілкування; академічна комунікація; навички конструктивної педагогічної взаємодії зі здобувачами освіти та колегами; уміння вести професійну дискусію, аргументовано відстоювати власну позицію, надавати й отримувати конструктивний зворотний зв'язок;
- **навички публічної професійної діяльності:** уміння проводити навчальні заняття, виступати перед різними аудиторіями, здійснювати фасилітацію групової роботи, презентувати результати власної педагогічної та наукової діяльності;
- **самоорганізація та управління професійною діяльністю:** уміння планувати власну діяльність, ефективно управляти часом, визначати професійні пріоритети, організовувати безперервний професійний розвиток, здійснювати акмеологічний самомоніторинг власної педагогічної діяльності;
- **гнучкість, адаптивність та стресостійкість:** здатність ефективно діяти в умовах освітніх трансформацій, цифровізації, невизначеності та змін; уміння швидко адаптуватися до нових професійних викликів, аналізувати педагогічні ситуації, приймати обґрунтовані рішення та конструктивно розв'язувати професійні проблеми;
- **лідерські та організаційні якості:** уміння організовувати освітній процес, працювати в команді, координувати спільну діяльність, приймати відповідальні рішення, мотивувати учасників освітнього процесу, проєктувати індивідуальні траєкторії професійного розвитку;
- **цифрові та інноваційні навички:** здатність ефективно використовувати цифрові освітні технології, засоби штучного інтелекту, сучасні цифрові сервіси й інформаційні ресурси для організації, супроводу та вдосконалення освітнього процесу;
- **особистісні та рефлексивні якості:** критичне й системне мислення, креативність, емоційний інтелект, професійна рефлексія, етичність, академічна доброчесність, відповідальність, емпатійність, психологічна стійкість, готовність до безперервного саморозвитку та професійного самовдосконалення.

3. Програма навчальної дисципліни МОДУЛЬ 1

Теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології

Тема 1. Педагогічна компетентність майбутнього викладача психології як інтегративна система професійного розвитку

Сучасні тенденції розвитку вищої психологічної освіти. Виклики професійної діяльності викладача психології. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Еволюція наукових підходів до розуміння педагогічної компетентності. Авторська концепція педагогічної компетентності як відкритої інтегративної багаторівневої динамічної системи. Педагогічна компетентність як складова професіоналізму викладача психології. Структура педагогічної компетентності викладача психології. Основні принципи розвитку педагогічної компетентності.

Тема 2. Професійна суб'єктність як ядро розвитку педагогічної компетентності

Поняття професійної суб'єктності. Професійна суб'єктність у сучасних психолого-педагогічних дослідженнях. Особистісна відповідальність викладача. Професійна автономія. Рефлексивність. Самодетермінація. Педагогічне лідерство. Взаємозв'язок професійної суб'єктності та педагогічної компетентності. Авторська модель розвитку професійної суб'єктності.

Тема 3. Методологічні підходи до розвитку педагогічної компетентності майбутніх викладачів психології

Компетентнісний підхід. Системний підхід. Особистісно орієнтований підхід. Діяльнісний підхід. Акмеологічний підхід. Аксіологічний підхід. Професіографічний підхід. Інтеграція методологічних підходів у авторській концепції. Методологічні принципи авторської теорії.

МОДУЛЬ 2

Авторська система розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології

Тема 4. Адаптивно-трекова модель розвитку педагогічної компетентності

Передумови створення моделі. Принципи адаптивно-трекового проектування. Структура авторської моделі. Індивідуальні траєкторії розвитку. Освітні треки. Діагностичний блок. Проектувальний блок. Корекційний блок. Моніторинговий блок.

Тема 5. Акмеологічний самомоніторинг як наскрізний механізм професійного розвитку

Теоретичні засади акмеологічного самомоніторингу. Авторська система акмеологічного самомоніторингу. Інструменти самооцінювання. Саморефлексія. Постановка професійних цілей. Моніторинг професійного прогресу. Корекція індивідуальної траєкторії. Використання робочого зошита акмеологічного самомоніторингу.

Тема 6. Психологічна безпека та педагогіка цифрової турботи в діяльності викладача психології

Психологічна безпека освітнього середовища. Педагогіка цифрової турботи. Цифрова самотність. Профілактика професійного вигорання. Цифровий добробут. Етичне використання цифрових технологій. Психологічний супровід студентів.

МОДУЛЬ 3

Практичні технології розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології

Тема 7. Сучасні технології формування педагогічної компетентності

Інтерактивне навчання. Problem-Based Learning. Case Study. Проектне навчання. Дослідницьке навчання. Мікровикладання. Тренінгові технології. Коучингові технології. Використання штучного інтелекту.

Тема 8. Авторський тренінг розвитку педагогічної компетентності майбутнього викладача психології

Концепція тренінгу. Модулі тренінгу. Робочий зошит учасника. Практичні кейси. Авторські вправи. Рефлексивні технології. Формування індивідуальної програми професійного розвитку.

Тема 9. Проектування індивідуальної траєкторії професійного розвитку викладача психології

Самооцінювання педагогічної компетентності. Визначення професійних ресурсів. Виявлення зон розвитку. Побудова індивідуального треку. Планування професійного зростання. Критерії досягнення професійного прогресу. Безперервний професійний розвиток.

4. Методи навчання

Під час викладання навчальної дисципліни використовуються методи навчання, що сприяють досягненню відповідних програмних результатів.

Результат навчання	Методи навчання
ПРН 1. Здійснювати пошук, опрацювання та аналіз професійно важливих знань із різних джерел із використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій	• вербальні методи (лекція, пояснення, проблемна лекція); • метод аналізу наукових джерел; • практичні методи (робота з електронними базами даних, виконання аналітичних завдань); • метод проєктів; • методи самостійної роботи (аналіз наукових статей, підготовка оглядів літератури).

ПРН 6. Розробляти просвітницькі матеріали та освітні програми, впроваджувати їх, отримувати зворотний зв'язок, оцінювати їх якість.	• вербальні методи; • практичні методи (проєктування навчальних занять, освітніх програм); • тренінгові технології; • метод кейсів; • проєктне навчання; • взаємооцінювання.
ПРН 7. Доступно й аргументовано представляти результати досліджень у письмовій та усній формах, брати участь у фахових дискусіях	• дискусійний метод; • метод презентацій; • круглий стіл; • дебати; • захист індивідуальних проєктів; • підготовка есе та наукових повідомлень.
ПРН 8. Оцінювати складність професійних завдань, приймати рішення щодо підвищення кваліфікації.	• ситуаційний метод; • метод аналізу професійних ситуацій; • рефлексивні вправи; • акмеологічний самомоніторинг; • складання індивідуальної траєкторії професійного розвитку.
ПРН 9. Вирішувати етичні дилеми з опорою на законодавство, етичні принципи та загальнолюдські цінності.	• аналіз професійних кейсів; • ситуаційний метод; • дискусії; • моделювання професійних ситуацій; • рольові ігри.
ПРН 10. Здійснювати аналітичний пошук наукової інформації та оцінювати її якість.	• проблемне навчання; • метод аналізу наукових джерел; • бібліометричний аналіз; • самостійна робота; • підготовка аналітичних оглядів.
ПРН 11. Здійснювати модифікацію та адаптацію існуючих наукових підходів і методів до конкретної ситуації.	• кейс-метод; • проєктне навчання; • проблемно-пошуковий метод; • виконання практичних завдань; • групова робота.
ПРН 12. Володіти комунікативними навичками та виявляти емпатію у ставленні до інших людей.	• інтерактивні методи навчання; • тренінгові вправи; • фасилітовані дискусії; • рольові ігри; • моделювання педагогічної взаємодії.
ПРН 13. Застосовувати психологічні знання та практичні інструменти для підтримки особистісного розвитку й самореалізації.	• практичні методи; • аналіз кейсів; • авторський тренінг; • рефлексивні вправи; • акмеологічний самомоніторинг.
ПРН 14. Діяти соціально відповідально та свідомо.	• дискусії; • аналіз професійних ситуацій; • етичні кейси; • проєктне навчання; • групова взаємодія.
ПРН 15. Використовувати інформаційні та комунікаційні технології	• демонстрація цифрових освітніх технологій;

у професійній діяльності.	• практична робота з цифровими сервісами; • використання LMS; • застосування сервісів штучного інтелекту; • самостійна робота із цифровими освітніми ресурсами.

5. Методи контролю

Перевірка досягнення програмних результатів навчання здійснюється з використанням наступних методів.

Результат навчання	Методи контролю
ПРН 02. Оцінювати і вибирати ефективні методи і моделі розробки, впровадження, супроводу програмного забезпечення та управління відповідними процесами на всіх етапах життєвого циклу	Усне опитування, участь у дискусії відповіді на проблемні запитання Перевірка виконання та захист лабораторних робіт Експрес-тестування Самооцінювання та взаємооцінювання Перевірка виконання завдань модульного контролю Екзамен
ПРН 03. Будувати і досліджувати моделі інформаційних процесів у прикладній області.	Усне опитування, участь у дискусії, відповіді на проблемні запитання Перевірка виконання та захист лабораторних робіт Експрес-тестування Самооцінювання та взаємооцінювання Перевірка виконання завдань модульного контролю Екзамен
ПРН 12. Приймати ефективні організаційно-управлінські рішення в умовах невизначеності та змін вимог, порівнювати альтернативи, оцінювати ризики.	Усне опитування, участь у дискусії, відповіді на проблемні запитання; Перевірка виконання та захист лабораторних робіт; Експрес-тестування; Самооцінювання та взаємооцінювання; Перевірка виконання завдань модульного контролю; Екзамен.
ПРН 14. Прогнозувати розвиток програмних систем та інформаційних технологій.	Усне опитування, участь у дискусії, відповіді на проблемні запитання; Перевірка виконання та захист лабораторних робіт; Експрес-тестування; Самооцінювання та взаємооцінювання; Перевірка виконання завдань модульного контролю; Екзамен.
ПРН 17. Збирати, аналізувати, оцінювати необхідну для розв'язання наукових і прикладних задач інформацію, використовуючи науково-технічну літературу, бази даних та інші джерела.	Усне опитування, участь у дискусії, відповіді на проблемні запитання; Перевірка виконання та захист лабораторних робіт; Експрес-тестування; Самооцінювання та взаємооцінювання; Перевірка виконання завдань модульного контролю;

	контролю; Екзамен.

Визнання результатів навчання, набутих у неформальній та/або інформальній освіті

Визнання результатів навчання, набутих у неформальній та/або інформальній освіті в рамках окремих тем навчальної дисципліни, здійснюється викладачем за зверненням здобувача вищої освіти та представленням документів, які підтверджують результати навчання (сертифікати, свідоцтва, скріншоти тощо). Рішення про визнання та оцінка за відповідну частину освітнього компонента приймається викладачем за результатами співбесіди зі здобувачем вищої освіти.

11. Рекомендована література

Основна література

1. Головенкін В. П. Педагогіка вищої школи : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.
2. Методика викладання у вищій школі: Навчальний посібник /В. В. Каплінський. – Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2015 – 224 с.
3. Педагогіка вищої школи. Конспект лекцій [Електронний ресурс] : конспект лекцій для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти / В. О. Ананьїн, В. В. Горлинський, О. О. Пучков, О. В. Уваркіна ; ІСЗІ КПІ ім. І.Сікорського. – Київ : ІСЗІ КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2023. – 124 с.
4. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : Монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б.Хмельницького, 2008.- 608 с.
5. Педагогічна освіта в Україні: теорія і практика: словник / М.П. Вовк, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Н.О. Філіпчук, С.В. Ходаківська; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. – Київ, 2021. – 312 с.

Допоміжна література

1. Дороніна Т., Мотуз Т. Методологічне окреслення підходів до вивчення розвитку педагогічного професіоналізму. Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy. 2025. №1(1). С. 94–104.
2. Баранець Ю. Види професійної компетентності сучасного педагога. Dnipro Academy of Continuing Education Herald. Series: Philosophy, Pedagogy. 2022. №2(2). С. 47–53.
3. Горбунова Л. Освіта для стійкого розвитку: до обґрунтування впровадження. Філософія освіти. 2019. №25(1). С. 52–78.
4. Демчук О. Кларифікація поняття життєвої компетентності особистості та його детермінанти. European Humanities Studies: State and Society. 2019. №1(II). С. 44–58.
5. Сипченко О., Гарань Н., Бойко І. Комунікативна компетентність викладача як важлива складова професіоналізму. Гуманізація навчально-виховного процесу. 2022. 2(102). С. 26-35.

12. Інформаційні ресурси в Інтернеті

1. UNESCO - <https://www.unesco.org>
2. OECD Education 2030 - <https://www.oecd.org/education>
3. European Commission (Education, Training, Youth and Sport) - <https://education.ec.europa.eu>
4. European Digital Education Hub - <https://education.ec.europa.eu/european-digital-education-hub>
5. DigCompEdu Framework (Joint Research Centre, European Commission) - https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

**Додаток В. Анкета діагностики компонентів педагогічної компетентності
майбутніх викладачів психології**

Оцініть ступінь своєї згоди з кожним твердженням за 5б. шкалою: 1 – повністю не згоден(на); 2 – переважно не згоден(на); 3 – важко відповісти; 4 – переважно згоден(на); 5 – повністю згоден(на)

ПРОФЕСІЙНО-ФАХОВА СУБШКАЛА

	Твердження	Шкала оцінки				
1.	Я усвідомлюю специфіку професійної діяльності викладача психології у закладі вищої освіти.					
2.	Я здатний(а) інтегрувати психологічні знання у процес викладання та професійної взаємодії зі студентами.					
3.	Я розглядаю себе як активного суб'єкта власного професійного становлення у сфері викладання психології.					
4.	Я готовий(а) брати відповідальність за результати власної педагогічної діяльності.					
5.	Я здатний(а) самостійно приймати педагогічні рішення в нестандартних освітніх ситуаціях.					
6.	Я аналізую власний педагогічний досвід і використовую його для професійного вдосконалення.					
7.	Я усвідомлюю свої сильні сторони та професійні обмеження як майбутнього викладача психології.					
8.	Я здатний(а) коригувати власну професійну поведінку на основі результатів самоаналізу.					
9.	Я готовий(а) адаптувати власну педагогічну діяльність до змін освітнього середовища.					
10.	Я можу діяти в умовах невизначеності, змін та професійних викликів.					
11.	Я готовий(а) до роботи в умовах цифровізації та трансформації вищої освіти.					
12.	Я систематично відстежую власний професійний розвиток та визначаю напрями його подальшого вдосконалення.					
13.	Я ставлю перед собою професійні цілі та оцінюю рівень їх досягнення.					
14.	Я усвідомлюю педагогічну діяльність як важливу сферу власної професійної самореалізації.					
15.	Я прагну безперервного професійного розвитку незалежно від зовнішніх вимог.					
16.	Я здатний(а) створювати психологічно безпечне освітнє середовище для студентів.					
17.	Я використовую психологічні знання для підвищення ефективності навчального процесу.					
18.	Я здатний(а) сприяти розвитку рефлексії та професійного самопізнання студентів.					
19.	Я усвідомлюю значення професійної етики у діяльності викладача психології.					
20.	Я відчуваю готовність до самостійної професійної праці як викладач психології.					

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА СУБШКАЛА

Твердження					
21.	Я здатний(а) самостійно визначати актуальні проблеми психолого-педагогічних досліджень.				
22.	Я володію навичками критичного аналізу наукових джерел.				
23.	Я здатний(а) обґрунтовувати вибір методології дослідження.				
24.	Я можу самостійно планувати емпіричне дослідження.				
25.	Я здатний(а) добирати адекватний психодіагностичний інструментарій відповідно до мети дослідження.				
26.	Я розглядаю наукову діяльність як невід'ємну складову професійної діяльності викладача психології.				
27.	Я здатний(а) інтегрувати результати наукових досліджень у педагогічну практику.				
28.	Я усвідомлюю власну відповідальність за достовірність наукових результатів.				
29.	Я критично оцінюю результати власної дослідницької діяльності.				
30.	Я здатний(а) визначати сильні та слабкі сторони проведеного дослідження.				
31.	Я використовую результати самоаналізу для вдосконалення власної дослідницької діяльності.				
32.	Я готовий(а) переглядати наукові підходи під впливом нових даних та результатів досліджень.				
33.	Я здатний(а) здійснювати дослідницьку діяльність в умовах невизначеності та змін.				
34.	Я готовий(а) адаптувати тематику та методи дослідження до актуальних освітніх викликів.				
35.	Я здатний(а) використовувати цифрові ресурси для проведення наукових досліджень.				
36.	Я здійснюю систематичний моніторинг власного наукового розвитку.				
37.	Я ставлю перед собою цілі науково-дослідницького зростання та оцінюю їх досягнення.				
38.	Я прагну до академічного професійного розвитку незалежно від формальних вимог освітньої програми.				
39.	Я здатний(а) представляти результати власних досліджень професійній спільноті.				
40.	Я усвідомлюю себе суб'єктом науково-педагогічної діяльності.				

МЕТОДИЧНА СУБШКАЛА

Твердження					
41.	Я здатний(а) проєктувати освітній процес відповідно до сучасних вимог вищої освіти.				
42.	Я можу формулювати результати навчання відповідно до компетентнісного підходу.				
43.	Я володію сучасними методами викладання психологічних дисциплін.				
44.	Я здатний(а) розробляти навчально-методичні матеріали.				
45.	Я можу проєктувати практичні та лекційні заняття різних типів.				
46.	Я усвідомлюю методичну діяльність як важливу складову професійного функціонування викладача психології.				
47.	Я здатний(а) самостійно обирати найбільш доцільні методи				

	навчання.					
48.	Я готовий(а) брати відповідальність за методичні рішення, які використовую в освітньому процесі.					
49.	Я аналізую ефективність власних методичних підходів.					
50.	Я здійснюю рефлексію результатів проведених навчальних занять.					
51.	Я здатний(а) коригувати власну методичну діяльність на основі отриманого досвіду.					
52.	Я враховую індивідуальні особливості студентів під час проєктування освітнього процесу.					
53.	Я готовий(а) адаптувати методичні рішення до змін освітнього середовища.					
54.	Я здатний(а) ефективно діяти в умовах змішаного та дистанційного навчання.					
55.	Я можу швидко перебудовувати освітній процес відповідно до нових умов.					
56.	Я здійснюю систематичний аналіз власного методичного розвитку.					
57.	Я визначаю індивідуальні цілі вдосконалення методичної діяльності.					
58.	Я прагну до створення власної методичної системи викладання.					
59.	Я здатний(а) сприяти розвитку рефлексивного мислення студентів засобами навчання.					
60.	Я усвідомлюю себе суб'єктом педагогічного проєктування освітнього середовища.					

ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНА СУБШКАЛА

	Твердження					
61.	Я здатен(-на) використовувати цифрові технології у професійній діяльності.					
62.	Я здатний(а) працювати у цифровому освітньому середовищі.					
63.	Я можу використовувати цифрові платформи для організації навчального процесу.					
64.	Я здатний(а) створювати цифровий освітній контент.					
65.	Я можу використовувати інформаційно-комунікаційні технології для професійної взаємодії зі студентами.					
66.	Я усвідомлюю значення цифрової компетентності для діяльності сучасного викладача психології.					
67.	Я самостійно обираю цифрові інструменти відповідно до освітніх цілей.					
68.	Я здатний(а) приймати обґрунтовані рішення щодо використання цифрових ресурсів у навчанні.					
69.	Я критично оцінюю якість цифрових освітніх ресурсів.					
70.	Я аналізую результати використання цифрових технологій у власній педагогічній діяльності.					
71.	Я здійснюю цифрову рефлексію власної професійної діяльності.					
72.	Я готовий(а) змінювати цифрові інструменти відповідно до потреб студентів та освітнього процесу.					
73.	Я здатний(а) швидко адаптуватися до появи нових освітніх технологій.					
74.	Я готовий(а) до професійної діяльності в умовах цифрової					

ДОДАТКИ

	невизначеності та технологічних змін.					
75.	Я можу ефективно працювати в умовах гібридного навчання.					
76.	Я систематично відстежую розвиток цифрових технологій в освіті.					
77.	Я визначаю напрями власного цифрового професійного розвитку.					
78.	Я використовую цифрові ресурси для безперервної самоосвіти.					
79.	Я усвідомлюю себе суб'єктом цифрової трансформації освітнього середовища.					
80.	Я здатний(а) інтегрувати цифрові технології у професійну діяльність відповідно до принципів психологічної безпеки та педагогічної доцільності.					