

**РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

Факультет математики та інформатики
Кафедра цифрових технологій та методики навчання інформатики

«До захисту допущено»
Завідувач кафедри ЦТ та МНІ

_____ Наталія ПАВЛОВА
« ____ » _____ 2025 р.
протокол № ____

ФЕЩУК АНДРІЙ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

за освітнім ступенем «магістр»

на тему:

**ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ
ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ**

Виконав:
здобувач II курсу
групи М-ЦТ-2
спеціальності 015 «Професійна освіта (Цифрові технології)»
Андрій ФЕЩУК

Науковий керівник:
доктор пед. наук,
професор, Ігор ВОЙТОВИЧ

Рівне – 2025

АНОТАЦІЯ

Фещук Андрій. Кваліфікаційна робота на здобуття другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 015 Професійна освіта (Цифрові технології) «Проектування методичної системи формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти». Рівне: Рівненський державний гуманітарний університет, 2025. 97 с.

Сучасна професійна освіта переживає період глибоких змін, спричинених цифровою трансформацією суспільства. Викладач уже не є лише носієм знань – він виступає модератором, аналітиком і користувачем цифрових середовищ, здатним інтегрувати технологічні, інформаційні та педагогічні інструменти у власну діяльність. У цьому контексті важливо не лише оволодіти окремими цифровими навичками, а й сформувати цілісну систему компетентностей, що поєднує інформаційну, комп'ютерну, педагогічну, комунікативну та рефлексивну складові. Дослідження, спрямоване на впровадження методичної системи формування ключових компетентностей майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології), є актуальним як з теоретичного, так і з практичного погляду.

У ході дослідження було проаналізовано сутність і структуру фахових компетентностей викладача закладу професійної освіти та визначено професійні вимоги до його діяльності.

У ході дослідження було розроблено концептуальне ядро методичної системи, яке об'єднує когнітивні, діяльнісні, комунікативні та ціннісно-рефлексивні складові компетентностей, забезпечуючи послідовність переходу від засвоєння теоретичних знань до продуктивного застосування навичок у практичній діяльності. Було визначено принципи взаємодії компонентів, що гарантують цілісність і системність формування ФК. У межах експериментального впровадження розробленої МС в освітній процес експериментальної групи студентів, було організовано інтегровану діяльність, яка включала проєктні завдання, інтерактивні вправи, кейс-методи, цифрові комунікаційні інструменти та завдання на рефлексію. Паралельно здійснювалося спостереження за залученістю студентів, рівнем активності та їхньою здатністю застосовувати здобуті знання на практиці.

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів з підрозділами, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Основний обсяг роботи налічує 60 сторінку. Список використаних джерел – 101 позиція.

Ключові слова: методична система, фахова компетентність, викладач, заклад професійної освіти

ABSTRACT

Andriy Feschuk. Qualification work for obtaining the second (master's) level of higher education in the specialty 015 Vocational Education (Digital Technologies) "Designing a methodological system for the formation of professional competencies of teachers of vocational education institutions". Rivne: Rivne State University of Humanities, 2025. 97 p.

Modern vocational education is experiencing a period of profound changes caused by the digital transformation of society. A teacher is no longer just a carrier of knowledge - he acts as a moderator, analyst and user of digital environments, capable of integrating technological, informational and pedagogical tools into his own activities. In this context, it is important not only to master individual digital skills, but also to form a holistic system of competencies that combines informational, computer, pedagogical, communicative and reflective components. The study aimed at implementing a methodological system for the formation of key competencies of future specialists in vocational education (digital technologies) is relevant both from a theoretical and practical point of view.

During the study, the essence and structure of the professional competencies of a teacher of a vocational education institution were analyzed and professional requirements for his activities were determined.

During the study, a conceptual core of the methodological system was developed, which combines cognitive, activity, communicative and value-reflective components of competencies, ensuring the consistency of the transition from the acquisition of theoretical knowledge to the productive application of skills in practical activities. The principles of interaction of components were determined, which guarantee the integrity and systematicity of the formation of FC. Within the framework of the experimental implementation of the developed MS in the educational process of the experimental group of students, integrated activities were organized, which included project tasks, interactive exercises, case methods, digital communication tools and tasks for reflection. In parallel, the involvement of students, the level of activity and their ability to apply the acquired knowledge in practice were monitored.

Structure of the work. The master's thesis consists of an introduction, three sections with subsections, conclusions for each section, general conclusions, a list of sources used and appendices. The main volume of the work is 60 pages. The list of sources used is 101 items.

Keywords: methodological system, professional competence, teacher, vocational education institution

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	6
ВСТУП	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	13
1.1 Визначення сутності фахових компетентностей викладача	13
1.2 Професійні вимоги до викладача закладу професійної освіти в контексті компетентнісного підходу	18
1.3 Методична система як засіб реалізації компетентнісного підходу у підготовці викладачів закладів професійної освіти	23
Висновки до першого розділу	29
РОЗДІЛ II. АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	32
2.1 Огляд освітніх програм підготовки викладачів для закладів професійної освіти	32
2.2 Критичний огляд чинних моделей формування фахових компетентностей у професійній освіті	37
Висновки до другого розділу	55
РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА ПРОЄКТУВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	57
3.1 Концептуальні засади проєктування методичної системи	57
3.2 Процес конструювання методичної системи	60
3.3 Апробація та аналіз ефективності розробленої методичної системи	64
Висновки до третього розділу	73
ВИСНОВКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	78
ДОДАТКИ	91
ЕТАПИ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) ЗА ОСНОВНИМИ КОМПОНЕНТАМИ	92
Додаток В	94
АНКЕТА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)»	94
Додаток Г	96
АНКЕТА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)»	96

Додаток Д	98
АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	98
Додаток Е	101
АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПРАГНЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	101
Додаток Є	102
АНКЕТА ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	102
Додаток Є	103
РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)	103

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

OER – Open Educational Resources;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ЗПО – заклад професійної освіти;

ЗПТО – заклад професійно-технічної освіти;

ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології;

ІТ – інформаційні технології;

МОН – Міністерство освіти і науки;

МС – методична система;

ОП – освітня програма;

ФК – фахова компетентність;

ЦТ – цифрові технології.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна професійна освіта переживає період глибоких змін, спричинених цифровою трансформацією суспільства. Викладач уже не є лише носієм знань – він виступає модератором, аналітиком і користувачем цифрових середовищ, здатним інтегрувати технологічні, інформаційні та педагогічні інструменти у власну діяльність. У цьому контексті важливо не лише оволодіти окремими цифровими навичками, а й сформувати цілісну систему компетентностей, що поєднує інформаційну, комп'ютерну, педагогічну, комунікативну та рефлексивну складові. Проте результати сучасних освітніх практик свідчать, що рівень сформованості цих компетентностей у студентів педагогічних спеціальностей залишається нерівномірним. Переважання фрагментарного підходу до навчання не сприяє розвитку здатності майбутніх фахівців до критичного осмислення, творчого використання технологій і професійного самовдосконалення. Тому дослідження, спрямоване на впровадження методичної системи формування ключових компетентностей майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології), є актуальним як з теоретичного, так і з практичного погляду.

Узагальнюючи структурно-змістові компоненти професійної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології), слід зазначити, що її основу становить інтеграція знань про цифрову трансформацію освіти, усвідомлення професійної ролі педагога в умовах цифровізації, володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями, аналітичними та комунікативними вміннями, а також сформованість готовності до безперервного професійного саморозвитку.

Аналіз сучасних наукових досліджень і передової педагогічної практики засвідчує, що проблема формування цифрових компетентностей майбутніх фахівців з професійної освіти залишається недостатньо висвітленою. Зокрема, бракує системних підходів до розроблення методичної

системи, яка б забезпечувала комплексне поєднання теоретичної підготовки з практичним опануванням цифрових технологій у професійній діяльності. Так, теоретико-методологічні основи компетентнісного підходу у професійній освіті висвітлено у працях L. Kravchenko et al. [1]; В. Бендеса [12]; О. Бульвінської [15]; Л. Ващенко [16]; В. Гриженка [26]; М. Князяна [45], С. Кириї [44]; О. Коркішко та А. Коркішко [51]; які розкривають зміст, структуру та функції ключових компетентностей у контексті підготовки педагогічних кадрів. Системний підхід до формування інформаційної та цифрової компетентності представлено в дослідженнях М. Антонченка [6]; С. Базиль [8]; Г. Генсерука [20; 21]; А. Невінчаний [68]; Н. Рубльова [78]; де акцентується роль інтеграції цифрових технологій у навчальні процеси та створення навчальних середовищ, орієнтованих на самостійну діяльність студентів. Питання розвитку комп'ютерної грамотності і технологічної підготовки майбутніх педагогів досліджували О. Гуменний [27; 28]; П. Малежик [62]; Н. Морзе [65];, які розглядали цифрову компетентність як ключовий елемент педагогічної культури ХХІ століття.

У напрямі професійно-педагогічної компетентності суттєвий внесок зробили І. Доцевич [31]; Н. Дячик [33]; В. Жигір [35]; І. Зязюн [36-38]; І. Когут [48]; П. Лузан [60];, які підкреслюють значення педагогічного моделювання, рефлексії та цифрового мислення у підготовці майбутніх фахівців. Аспекти комунікативної та рефлексивно-аналітичної компетентностей у структурі професійної підготовки розкриті у працях І. Андрущук [5]; І. Денищук [30]; О. Керекеша [43]; В. Кулішов [56]; О. Яковенко [101], де наголошується, що розвиток здатності до самоаналізу та цифрової комунікації є ключовими чинниками професійного становлення педагога в цифровому освітньому просторі. У контексті цифровізації освіти, нові підходи до побудови методичних систем формування компетентностей майбутніх фахівців пропонують С. Скворцова [82]; О. Спірін [83]; О. Стечкевич [85-87]; О. Трифонова [93-94]; В. Шакотько [99], які наголошують

на необхідності поєднання традиційних педагогічних технологій із цифровими інструментами, гейміфікацією та проєктною діяльністю.

Водночас, попри наявну значну кількість напрацювань, недостатньо розкрито питання цілісного підходу до формування компетентностей майбутніх фахівців з професійної освіти, зокрема відсутні моделі й методичні системи, що інтегрують теоретичну, практичну та рефлексивну складові підготовки в умовах цифровізації освіти.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, спроектувати та експериментально перевірити ефективність методичної системи формування фахових компетентностей майбутніх викладачів закладів професійної освіти.

Для досягнення мети було визначено такі завдання дослідження:

- проаналізувати сутність і структуру фахових компетентностей викладача закладу професійної освіти та визначити професійні вимоги до його діяльності в контексті компетентнісного підходу.
- розкрити педагогічний потенціал методичної системи як засобу формування фахових компетентностей майбутніх викладачів.
- провести аналіз сучасного стану формування фахових компетентностей у системі підготовки викладачів закладів професійної освіти та виявити недоліки чинних моделей.
- розробити концептуальні засади й структуру методичної системи формування фахових компетентностей майбутніх викладачів.
- експериментально перевірити ефективність упровадженої методичної системи та визначити динаміку змін рівня сформованості фахових компетентностей.

Об’єкт дослідження – процес формування фахових компетентностей майбутніх викладачів закладів професійної освіти.

Предмет дослідження – проектування методичної системи формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що ефективність формування фахових компетентностей майбутніх викладачів закладів професійної освіти істотно зросте, якщо процес професійної підготовки буде здійснюватися на основі розробленої методичної системи, яка забезпечує цілісну взаємодію мотиваційно-ціннісного, когнітивного, практично-діяльнісного, рефлексивно-аналітичного та комунікативного компонентів, інтегрованих у освітній процес відповідно до принципів компетентнісного та діяльнісного підходів.

Методологічну основу роботи становлять принципи наукового пізнання та системного підходу до вивчення проблеми формування фахових компетентностей викладачів цифрових технологій у закладах професійної освіти. Дослідження спирається на компаративний підхід, що дозволяє порівнювати ефективність різних методичних систем, а також на концепції компетентнісного та діяльнісного підходів у педагогіці. Це забезпечує комплексне розуміння процесу формування професійних компетентностей і їх взаємозв'язку з мотиваційно-ціннісними, когнітивними, практично-діяльнісними, рефлексивно-аналітичними та комунікативними компонентами підготовки майбутніх викладачів.

Методи дослідження забезпечували комплексний аналіз проблеми формування фахових компетентностей викладачів цифрових технологій у закладах професійної освіти. Теоретичні методи застосовувалися для визначення теоретико-методологічних основ дослідження, аналізу та узагальнення психолого-педагогічної літератури, а також синтезу наукових публікацій вітчизняних і зарубіжних авторів. Загальнонаукові методи, зокрема герменевтичний та діалектичний, дозволяли досліджувати текстовий матеріал різної наближеності до предмета, а також узагальнювати передовий педагогічний досвід. Спеціально-наукові методи включали аналіз нормативних документів та освітніх стандартів, що регламентують підготовку викладачів закладів професійної освіти, а порівняльно-педагогічний підхід дав змогу інтерпретувати освітні кейси та порівнювати моделі формування компетентностей. Емпіричні методи, серед яких анкетування, спостереження,

бесіди зі студентами, педагогічний експеримент, дискусії та метод експертної оцінки й самооцінки, забезпечували оцінку рівня сформованості компетентностей на констатувальному та контрольному етапах дослідження. Для наочного відображення результатів використовувалися графічні методи, зокрема таблиці, текстові схеми та діаграми, а статистичні та методи математичної статистики, зокрема критерій Манна-Вітні, застосовувалися для обробки та порівняння кількісних показників експериментальної та контрольної груп.

Емпірична база дослідження включала майбутніх викладачів, які здобувають освіту за спеціальністю «Професійна освіта (Цифрові технології)». Дослідження проводилося на базі Рівненського державного гуманітарного університету та охоплювало 50 студентів, розподілених на експериментальну групу (25 осіб), та контрольну групу (25 осіб).

Наукова новизна і теоретичне значення дослідження. Вперше здійснено системний аналіз структурних компонентів фахових компетентностей, визначено їхню сутність і взаємозв'язок у професійній підготовці викладачів ЗПТО, узагальнено критерії, показники та рівні сформованості когнітивної, комунікативної, операційно-технологічної, ціннісно-рефлексивної та мотиваційно-активної складових компетентностей. Крім того, обґрунтовано концептуальні та дидактичні засади методичної системи формування фахових компетентностей, що дозволяють підвищити ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів у контексті цифрової освіти.

Практична значущість дослідження полягає у розробленні та апробації методичної системи формування фахових компетентностей майбутніх викладачів закладів професійної освіти. Запропоновану систему можна застосовувати у освітньому процесі ЗПТО для підвищення професійної підготовки та розвитку ключових компетентностей студентів.

Апробація результатів дослідження. Основні результати дослідження доповідалися на міжнародній науково-методичній інтернет-

конференції «Методологічне забезпечення підготовки фахівця природничо-математичного напрямку в умовах STEM-освіти» (м. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет, 2025).

Структура роботи. Магістерська робота складається зі вступу, трьох розділів з підрозділами, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг роботи налічує 101 сторінку. Список використаних джерел – 101 позиція.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

1.1 Визначення сутності фахових компетентностей викладача

У сучасних умовах динамічних соціокультурних і технологічних трансформацій проблема формування фахових компетентностей викладача набуває особливого значення. Від рівня його професійної підготовки, здатності до саморозвитку та адаптації до інноваційних освітніх стратегій залежить якість освітнього процесу, ефективність формування компетентностей здобувачів освіти та конкурентоспроможність освітньої системи в цілому. Перехід від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти актуалізував потребу в переосмисленні самого поняття «фахова компетентність» у контексті педагогічної діяльності, його структури, компонентного складу та критеріїв оцінювання.

ФК викладача не є статичною категорією, вона формується, розвивається і трансформується в процесі професійної діяльності. У педагогічній науці її трактують як інтегровану характеристику особистості, що включає знання, уміння, навички, цінності, професійні установки та здатність до їх ефективного застосування в конкретних освітніх ситуаціях. У структурі фахових компетентностей відображаються як предметно-специфічні знання (галузевий аспект), так і методичні, комунікативні, дослідницькі та цифрові уміння, які забезпечують цілісність і системність педагогічної діяльності.

Особливу увагу сучасні дослідники, такі як І. Зязюн та ін. [38], С. Кирій [44], М. Князин [45], В. Коваль [46] приділяють взаємозв'язку між фаховими компетентностями та педагогічною майстерністю, акцентуючи, що компетентність є не лише результатом формальної освіти, а й наслідком

рефлексивної практики, професійного досвіду, міжособистісної взаємодії та участі у професійних спільнотах. У цьому сенсі викладач постає як суб'єкт постійного самовдосконалення, здатний інтегрувати нові технології, методи навчання та моделі комунікації в освітній процес.

Розглядаючи предмет дослідження, варто апелювати насамперед до тлумачення понять «компетенція», «компетентність» та «фахова компетентність викладача», які є ключовими категоріями сучасної педагогічної теорії і практики. Визначення сутності фахових компетентностей викладача вимагає врахування міждисциплінарного підходу, що поєднує педагогічну, психологічну, соціологічну та акмеологічну оптику. Педагогічна наука визначає їх як результат професійної підготовки; психологія – як прояв особистісного потенціалу; соціологія – як форму соціального капіталу, а акмеологія – як показник професійного зростання й досягнення вершин майстерності. Таке полівимірне тлумачення дозволяє розглядати фахову компетентність не лише як набір характеристик, а як цілісну систему, де знання і цінності, досвід і діяльність, рефлексія і результат взаємодіють у єдиному професійному просторі [46, с. 12].

Поняття «компетенція» походить від латинського «competentia» – «узгодження», «відповідність», «належність за правом», що вказує на здатність діяти в межах певних повноважень або сфер знання. У науковому дискурсі термін активно почав використовуватись у 60-х роках XX століття, коли з'явилися праці М. Mulder, який тлумачив «competence» як «внутрішнє знання мовної системи, що дозволяє створювати нескінченну кількість висловлювань» [2]. Надалі це поняття було екстрапольоване в педагогіку, психологію та менеджмент.

Термін «компетентність» трактується як інтегрована характеристика особистості, що відображає не лише рівень засвоєних знань і вмінь, а й готовність до продуктивної діяльності. На думку М. Криштанович, О. Локшини та Н. Нагорної, компетентність – це «динамічна комбінація знань, умінь, способів мислення, поглядів і цінностей, що визначають здатність

особи успішно діяти в конкретній ситуації» [54, с. 22]. В свою чергу, Н. Дячик розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність», вважаючи, що перше означає коло повноважень і вимог, а друге – власну здатність діяти відповідно до цих вимог, тобто особистісну реалізацію компетенції [33]. Ґрунтовне визначення подає Т. Доцевич, розглядаючи компетентність як “сукупність внутрішніх і зовнішніх ресурсів (знання, навички, мотиви, цінності, досвід), необхідних для ефективного виконання професійних функцій” [31, с. 64]. На думку автора, компетентність є не лише знанням, але й готовністю діяти, що забезпечує її діяльнісний характер.

В українській педагогічній думці питання компетентності активно розроблялися вітчизняними науковцями та педагогами. Так, В. Красівський, О. Савченко, В. Сластьонін визначали компетентність як «здатність діяти на основі засвоєних знань, умінь, цінностей та досвіду в типових і нестандартних педагогічних ситуаціях» [52]. С. Кирій підкреслює, що педагогічна компетентність є «результатом інтеграції особистісних, професійних і соціальних якостей учителя» [44]. З огляду на це, фахова компетентність викладача визначається як інтегрована професійна характеристика, що поєднує систему знань, умінь, навичок, ціннісних орієнтацій і досвіду, які забезпечують успішне виконання педагогічних, методичних і виховних функцій у закладі професійної освіти.

На думку В. Бендеса, фахова компетентність – це «здатність особи ефективно реалізовувати професійну діяльність на основі знань, досвіду, особистісних якостей і творчого потенціалу» [12]. Більш сучасного погляду дотримується К. Борисенко, яка розглядає фахову компетентність викладача як «результат неперервного професійного розвитку, що передбачає інтеграцію педагогічної майстерності, інноваційного мислення та здатності до самоосвіти» [14, с. 25]. Відповідно до підходів Європейської рамки кваліфікацій [30], компетентність визначається як «доведена здатність застосовувати знання, навички та особистісні якості в роботі чи навчанні», що узгоджується з концепцією «learning outcomes», тобто результатів навчання.

Таким чином, у контексті підготовки викладачів закладів професійної освіти фахова компетентність постає як інтегративне, поліструктурне утворення, що включає такі основні компоненти (табл. 1.1.1).

Таблиця 1.1.1

Структура фахової компетентності викладача закладу професійної освіти [38]

Компонент	Змістова характеристика	Результативний прояв
Когнітивний	Система професійно-педагогічних, психолого-методичних та спеціальних знань	Знання закономірностей навчання, методик, технологій, нормативно-правових засад освіти
Операційно-діяльнісний	Уміння організовувати освітній процес, застосовувати ІКТ, оцінювати результати навчання	Ефективне проведення занять, розробка навчальних матеріалів, педагогічний менеджмент
Ціннісно-мотиваційний	Професійна спрямованість, етична позиція, прагнення до самовдосконалення	Готовність до інновацій, позитивна професійна ідентичність
Комунікативний	Здатність до конструктивного спілкування, фасилітації, співпраці	Формування партнерських відносин із здобувачами освіти
Рефлексивний	Здатність до самоаналізу, оцінки власної діяльності, корекції професійних дій	Професійна мобільність, розвиток педагогічної майстерності

Аналіз поданих компонентів засвідчує, що фахова компетентність викладача закладу професійної освіти є цілісною системою, у якій знання, уміння, ціннісні орієнтири, комунікативна культура та рефлексивні вміння утворюють структурно-функціональну єдність. Кожен із компонентів не існує ізольовано, а перебуває у постійній взаємодії з іншими, формуючи динамічну систему професійного розвитку педагога. Компетентність не зводиться лише до володіння певним обсягом знань чи технологічних прийомів. Її сутність полягає у здатності діяти продуктивно в різноманітних педагогічних ситуаціях, інтегруючи когнітивний, діяльнісний і особистісний досвід. Саме тому модель компетентності викладача має інтегративний характер, поєднуючи елементи професійної культури, саморефлексії, педагогічної етики та інноваційної активності.

Суттєвим є те, що така структура дозволяє розглядати компетентність як багаторівневу систему – від базових знань до здатності до саморозвитку й саморегуляції (рисунок 1.1.1). Когнітивна складова виконує функцію методологічного підґрунтя, на якому вибудовується практична діяльність і професійна ідентичність. Операційно-діяльнісний рівень, у свою чергу, забезпечує реалізацію теоретичних знань у конкретних педагогічних контекстах. Ціннісно-мотиваційний, комунікативний і рефлексивний виміри виступають як метарегулятори, що визначають якість і стійкість професійної поведінки викладача.



Рисунок 1.1.1. Концептуальна модель фахової компетентності викладача ЗПО [38]

Взаємозв'язок компонентів проявляється у тому, що рефлексивна здатність педагога впливає на глибину засвоєння знань, а комунікативна культура – на ефективність діяльнісної реалізації. Мотиваційно-ціннісний рівень, у свою чергу, забезпечує узгодженість між внутрішніми переконаннями та зовнішньою професійною дією. Отже, формування

компетентності є не лінійним, а циклічним процесом, у якому розвиток одного компонента стимулює вдосконалення інших. Узагальнюючи, можна констатувати, що ефективне формування фахових компетентностей викладача можливе лише за умови поєднання когнітивного, діяльнісного, аксіологічного, комунікативного та рефлексивного вимірів у єдиній методичній системі. Це створює основу для професійної мобільності, здатності до інновацій та педагогічної творчості, що відповідає сучасним вимогам до викладача системи професійної освіти.

1.2 Професійні вимоги до викладача закладу професійної освіти в контексті компетентнісного підходу

Сучасна система ПТО переживає етап глибокої трансформації, спричинений розвитком цифрових технологій, зміною соціально-економічних запитів і переходом від знаннєвої до компетентнісної парадигми. Відтак, роль викладача професійної освіти значно розширюється: він постає не лише як транслятор знань, а як організатор навчально-професійної діяльності, фасилітатор розвитку компетентностей і наставник професійного становлення здобувача освіти. Компетентнісний підхід передбачає не просто засвоєння інформації, а формування здатності ефективно застосовувати знання, уміння та досвід у конкретних професійних ситуаціях. Тому професійні вимоги до викладача формуються з урахуванням таких базових орієнтирів, як інтеграція теоретичної, практичної та особистісної складових підготовки, орієнтація на інноваційність і неперервний розвиток [57; 60].

Відповідно до положень Закону України «Про освіту» [18], професійна компетентність педагогічного працівника – це динамічна комбінація знань, умінь, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистісних якостей, що визначають здатність успішно виконувати професійну діяльність. З урахуванням цього, до викладача закладу професійної освіти висуваються

вимоги, що охоплюють не лише предметну підготовку, а й методологічну, комунікативну, інноваційну, інформаційну та рефлексивну готовність. У контексті компетентнісного підходу викладач розглядається як суб'єкт освітнього процесу, здатний проектувати професійні ситуації, створювати проблемні навчальні середовища, стимулювати самонавчання та професійне самовизначення студентів. Таким чином, ключовим критерієм професійності стає не лише володіння фахом, а й уміння формувати компетентності в інших.

У науковій традиції дослідження професійних компетентностей педагогів та викладачів професійної освіти спостерігається низка концептуальних підходів, що розкривають їх багатовимірну сутність. Так, Н. Ничкало розглядає компетентність викладача як «...інтегративну характеристику особистості», що поєднує професійні знання, практичні уміння, ціннісні орієнтації та моральну культуру педагога. Учена наголошує на важливості аксіологічного та культурологічного вимірів, підкреслюючи, що професіоналізм викладача неможливий без сформованого гуманістичного світогляду та здатності до педагогічної рефлексії. У працях Н. Ничкало поняття «компетентність» тісно пов'язане з категорією педагогічної майстерності, що охоплює не лише функціональні, а й духовно-моральні аспекти діяльності педагога [69].

В свою чергу, О. Локшина у своїх дослідженнях компетентнісного підходу у порівняльній педагогіці трактує професійну компетентність викладача крізь призму когнітивного та діяльнісного компонентів, тобто як поєднання знаннєвої компетенції (володіння предметом, методами та сучасними освітніми технологіями) і технологічної компетенції (здатності застосовувати їх у практичних педагогічних ситуаціях) [16; 38]. На її думку, професійна компетентність має вимірюватися через досягнення конкретних результатів навчання, що відповідають європейським стандартам EQF [3], а отже, є динамічною системою, орієнтованою на безперервний розвиток.

В. Ковальчук та В. Сорока зосереджують увагу на соціально-комунікативному та рефлексивному вимірах професійної компетентності

викладача. Учені вважають, що ключовою ознакою сучасного педагога є здатність до педагогічного діалогу, командної взаємодії та соціального партнерства. В центрі даної концепції – професійна ідентичність, тобто усвідомлення власної ролі у професійній спільноті, що забезпечує здатність адаптуватися до інноваційних змін і формувати індивідуальну траєкторію саморозвитку [47].

У західноєвропейській педагогіці близьких позицій дотримується М. Mulder, який пропонує модель «professional competence as performance-based integration», тобто компетентність розглядається як інтегрований результат когнітивних, технічних і соціальних дій, що проявляються у виконанні професійних завдань у реальному контексті. Водночас, М. Mulder підкреслює, що компетентність не є лише сукупністю знань, а формується через рефлексивну практику – систематичне осмислення власного досвіду, оцінювання ефективності педагогічних стратегій і вдосконалення через самоаналіз [2, с. 107].

У концепції фінських вчених В. Tynjälä et al. професійна компетентність викладача розглядається як інтегративний конструкт, що формується на перетині трьох взаємопов'язаних компонентів: теоретичного, практичного та рефлексивного (рисунк 1.2.1). Теоретичні знання (declarative knowledge) забезпечують науково-методологічну основу професійної діяльності, формуючи розуміння закономірностей навчання, дидактичних принципів і педагогічних концепцій. Практичні навички та досвід (procedural knowledge) визначають здатність ефективно реалізовувати освітній процес, застосовувати технології навчання, інтегрувати інноваційні методи у професійну практику. Рефлексивне мислення (self-regulative knowledge) забезпечує усвідомлення власної педагогічної діяльності, критичний самоаналіз і здатність до самовдосконалення. Взаємодія цих трьох компонентів створює цілісну модель професійного розвитку викладача, у якій знання постійно збагачуються практикою, а практика – осмислюється через рефлексію [4, с. 1212]. Саме така динамічна триєдність, за В. Tynjälä et al., є

основою високої якості підготовки педагогічних кадрів у системах професійної освіти Північної Європи, зокрема у Фінляндії.

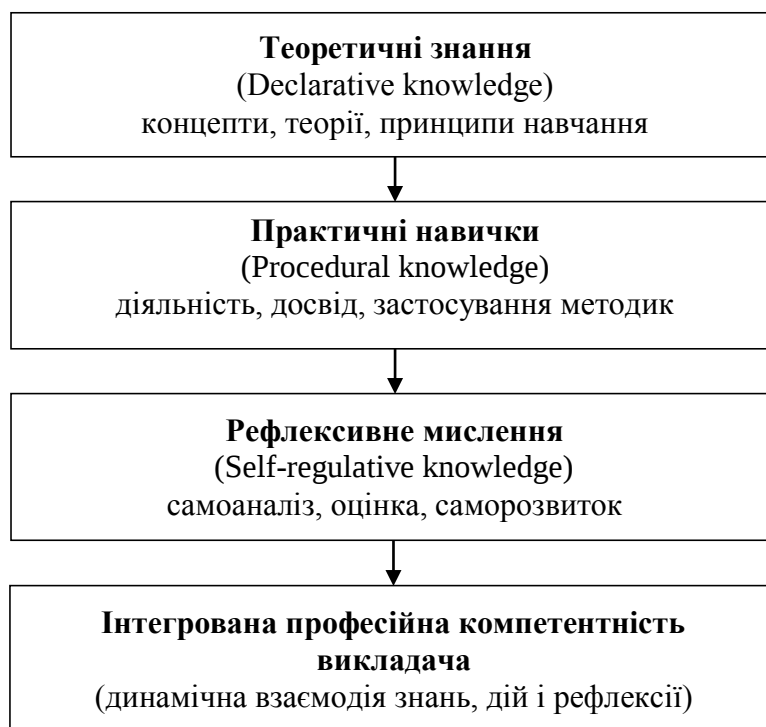


Рисунок 1.2.1. Схема моделі професійної компетентності викладача
за В. Tynjälä et al. [4]

Таким чином, у сучасній педагогічній думці професійна компетентність викладача закладу професійної освіти визначається як багатовимірна категорія, що поєднує знання, цінності, практичні дії, комунікативну взаємодію та рефлексію. Українські вчені [28; 24; 34] акцентують увагу на культурно-гуманістичних і соціально-комунікативних засадах професійності, тоді як європейські дослідники [2; 4] підкреслюють практичну реалізацію компетентності у діяльнісному контексті та роль рефлексії як механізму її розвитку. Групи професійних вимог до викладача закладу професійної освіти та їх прояв у педагогічній діяльності представлені у таблиці 1.2.1.

Структура професійних вимог до діяльності викладача ЗПТО

Група вимог	Сутність вимоги	Прояв у професійній діяльності викладача
Когнітивно-аналітичні	Глибоке розуміння змісту професійної освіти, методології навчання, психолого-педагогічних засад	Уміння проектувати освітні програми, визначати результати навчання, обґрунтовувати вибір методів і технологій
Діяльнісно-технологічні	Здатність до використання сучасних освітніх технологій, ІКТ, методів STEM/STEAM та проєктного навчання	Реалізація інтерактивних форм роботи, створення цифрових ресурсів, індивідуалізація навчання
Комунікативно-соціальні	Здатність ефективно взаємодіяти з учнями, колегами, роботодавцями, брати участь у професійних спільнотах	Формування команди, фасилітація групового навчання, партнерство з підприємствами
Ціннісно-етичні	Дотримання педагогічної етики, толерантності, професійної відповідальності, орієнтація на розвиток особистості учня	Гуманістичний стиль спілкування, підтримка індивідуальних освітніх траєкторій
Рефлексивно-інноваційні	Готовність до самооцінки, критичного осмислення власної діяльності, участі в інноваційних практиках	Проведення педагогічних досліджень, участь у розробці нових методик і навчальних програм

Розвиток компетентнісного підходу в професійній освіті спричинив оновлення професійного стандарту викладача [64], у якому визначено інтегративні компетентності – педагогічну, комунікативну, цифрову, інклюзивну, психологічну, управлінську. Це свідчить про зсув акцентів від формального володіння навчальним матеріалом до здатності створювати освітні умови, сприятливі для розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти. Викладач має діяти як медіатор між знанням і практикою, поєднуючи навчальний зміст із реальними умовами майбутньої професійної діяльності. У цьому контексті набуває особливого значення готовність до інтердисциплінарності, використання цифрових платформ, симуляторів і OER, що відображає перехід до моделі освіти 4.0.

Отже, професійні вимоги до викладача закладу професійної освіти в контексті компетентнісного підходу можна розглядати як систему

взаємодоповнювальних характеристик, що визначають здатність педагога забезпечити розвиток компетентностей у здобувачів освіти. Вони охоплюють:

- глибоку предметну й методичну компетентність;
- володіння сучасними освітніми технологіями;
- комунікативну культуру та педагогічну етику;
- готовність до інновацій і цифрової трансформації навчального процесу;
- здатність до безперервного професійного саморозвитку [13].

Таким чином, сучасний викладач професійної освіти виступає мультикомпетентним фахівцем, здатним поєднувати функції педагога, наставника, дослідника, інноватора та менеджера освітнього середовища. Компетентнісний підхід трансформує професійні вимоги в динамічну модель, де ключовим орієнтиром є не лише передача знань, а формування здатності діяти – компетентно, творчо й відповідально.

1.3 Методична система як засіб реалізації компетентнісного підходу у підготовці викладачів закладів професійної освіти

Поняття «методична система» належить до фундаментальних категорій сучасної педагогічної науки, оскільки воно визначає структурно-логічну організацію освітнього процесу, його функціональні зв'язки, засоби реалізації та механізми досягнення цілей навчання. У науковому дискурсі цей термін трактується як інтегративне педагогічне утворення, що поєднує цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, утворюючи цілісну динамічну систему. МС є своєрідним інструментом педагогічного проєктування, завдяки якому забезпечується відповідність між теоретичними засадами навчання й реальними умовами педагогічної практики. У сучасній парадигмі освіти вона постає не як статична конструкція, а як гнучка

адаптивна модель, здатна до оновлення відповідно до змін соціально-професійного середовища, технологічного розвитку та нових освітніх стандартів.

На думку С. Скворцової, МС – це «впорядкована сукупність взаємопов'язаних компонентів, що забезпечують ефективне функціонування процесу навчання» [82]. У цьому визначенні акцентується на принципі системності, який передбачає органічну взаємодію всіх структурних елементів освітнього процесу. Науковець підкреслює, що ефективність методичної системи визначається єдністю мети, змісту, методів, форм і засобів навчання, а також рівнем їх узгодженості із закономірностями пізнавальної діяльності учнів та вимогами суспільства до результатів освіти. Отже, у підході С. Скворцової простежується орієнтація на оптимізацію педагогічного процесу, що забезпечує досягнення запланованих результатів із мінімальними витратами часу, ресурсів і зусиль.

Іншу інтерпретацію подає О. Спірін, який визначає МС як «проект педагогічного процесу, у якому кожен елемент має власну функціональну роль і підпорядковується реалізації загальної дидактичної мети» [83]. Такий підхід заснований на технологічній логіці побудови педагогічного процесу, що передбачає його чітку структуризацію, алгоритмізацію та відтворюваність. Водночас автор розглядає методичну систему як модель педагогічної діяльності, котра дає змогу прогнозувати результати навчання, визначати критерії ефективності та здійснювати контроль якості освітнього процесу. У цьому сенсі МС виконує функцію педагогічного проектування, що забезпечує цілеспрямоване й науково обґрунтоване управління розвитком компетентностей здобувачів освіти.

Водночас О. Трифонова пропонує розвивальний підхід до розуміння сутності МС, визначаючи її як «сукупність педагогічних засобів, що забезпечують цілеспрямоване формування досвіду творчої діяльності учнів» [93, с. 175]. У цьому контексті система розглядається як механізм трансформації знань у практичний і творчий досвід, що відповідає сучасним

вимогам до особистісно орієнтованого навчання. О. Трифонова підкреслює, що ефективна МС має не лише забезпечувати передачу знань, а й створювати умови для розвитку критичного мислення, рефлексії, креативності та здатності до самонавчання. Отже, у даній концепції МС розглядається як засіб розвитку інтелектуальної автономії та професійної самореалізації здобувача освіти.

У межах компетентнісного підходу поняття МС набуває модернізованого змісту. Вона постає як збірна модель організації освітнього процесу, спрямована на формування не лише знань і вмінь, а й здатності ефективно діяти в реальних професійних кейсах. Така система забезпечує реалізацію принципів контекстного, діяльнісного та особистісно орієнтованого навчання, у якому викладач виступає фасилітатором розвитку фахових компетентностей. У цьому розумінні МС є педагогічною технологією формування ФК, що поєднує дидактичні, психолого-педагогічні, інформаційні та ціннісно-мотиваційні складові в єдину функціональну структуру.

У педагогічній науці структура МС розглядається як цілісна організаційно-функціональна модель, що поєднує мету, зміст, методи, форми, засоби та результати навчання. Попри спільну системну логіку, різні науковці акцентують на певних аспектах її побудови – когнітивних, технологічних, діяльнісних або аксіологічних.

В. Шакотько розглядає методичну систему через дидактичну призму, підкреслюючи її роль у забезпеченні логічного взаємозв'язку між метою, змістом, методами, формами й засобами навчання [99]. Автор трактує МС як функціональну модель освітнього процесу, у якій центральним елементом виступає мета, що детермінує всі інші складові. Водночас, В. Шакотько наголошує, що структура МС має бути гнучкою і контекстно адаптованою до рівня підготовки здобувачів освіти, особливостей навчальної дисципліни та професійної спрямованості освітньої програми. На думку автора ключовою є когнітивно-змістова функція системи, що забезпечує наукову обґрунтованість знань і поступове ускладнення навчального матеріалу. У контексті ПТО це означає, що викладач має не лише передавати зміст дисципліни, а й

структурувати його відповідно до компетентнісних результатів навчання, орієнтуючи освітній процес на формування практичної здатності діяти.

В свою чергу В. Краєвський, О. Савченко, В. Сластьонін [52] визначили МС як технологічну модель педагогічного процесу, що поєднує мету, зміст, методи, форми і результати діяльності викладача та здобувачів освіти. Науковець підкреслює, що центральною функцією МС є організаційно-технологічна, яка забезпечує реалізацію педагогічного задуму через продуману послідовність дій, методичних прийомів і форм контролю. У його концепції викладач виступає конструктором освітнього середовища, здатним проектувати педагогічну взаємодію з урахуванням особистісних і соціальних потреб студентів. Таким чином, МС у трактуванні В. Краєвського та ін. набуває характеру педагогічної технології, орієнтованої на результат і відтворюваність освітніх дій. Це відповідає компетентнісній парадигмі, де важливим є не лише предмет викладання, а й процес та результат навчання.

Водночас, Н. Ничкало пропонує розглядати методичну систему у вимірі ціннісно-мотиваційного розвитку особистості викладача, підкреслюючи її гуманістичну і виховну функцію. Автор вважає, що МС у сфері ПТО не може обмежуватися лише технічно-дидактичними параметрами. Вона повинна сприяти формуванню професійних цінностей, педагогічної культури, етичних орієнтирів і соціальної відповідальності викладача. Отже, у структурі МС, за Н. Ничкало, чільне місце посідає ціннісно-цільовий компонент, який забезпечує гармонійне поєднання знань і моральних засад педагогічної діяльності. Саме цей компонент є фундаментом для розвитку педагогічного мислення, професійної ідентичності та рефлексивної позиції викладача [69].

О. Стечкевич запропонував розглядати МС крізь призму компетентнісного підходу, визначаючи її як сукупність дидактичних засобів, що забезпечують формування ключових і предметних компетентностей [85-87]. Автор структурує методичну систему за п'ятьма взаємопов'язаними елементами (таблиця 1.3.1).

Таблиця 1.3.1

Структура методичної системи за О. Стечкевич [86, с. 198]

Компонент методичної системи	Функціональне призначення	Зміст реалізації у професійній освіті
Цільовий	Визначення цілей навчання у термінах компетентностей	Формування професійної, комунікативної, інноваційної компетентностей
Змістовий	Добір і структуризація навчального матеріалу відповідно до професійних стандартів	Інтеграція теоретичних знань і практичного досвіду
Процесуальний (технологічний)	Організація форм і методів навчання	Використання інтерактивних технологій, кейсів, дуальної освіти
Мотиваційно-ціннісний	Формування позитивного ставлення до професійної діяльності	Мотивація до саморозвитку, рефлексія професійних цінностей
Оцінювально-результативний	Визначення критеріїв та індикаторів сформованості компетентностей	Застосування компетентнісного оцінювання, портфоліо, самооцінки

Механізм функціонування методичної системи у сучасній педагогічній парадигмі розглядається як цілісний процес узгодженої взаємодії між структурними компонентами навчання, спрямованої на формування професійної компетентності здобувачів освіти. Його основою є системно-діяльнісний підхід, який передбачає єдність мети, змісту, методів, форм і результатів педагогічної діяльності. У контексті компетентнісної парадигми цей механізм виступає не лише технологічним засобом реалізації навчального процесу, а й детермінантою розвитку інтелектуального, креативного та рефлексивного потенціалу майбутнього викладача.

Перш за все, узгодженість між метою навчання та очікуваними результатами ґрунтується на принципі зворотного проектування (backward design), за якого планування освітнього процесу здійснюється від прогнозованих результатів до змісту, форм і засобів навчання. Такий підхід, як підкреслює С. Скворцова, забезпечує внутрішню логічну узгодженість усіх елементів навчальної системи, дозволяє чітко визначити дидактичні

орієнтири, критерії та індикатори сформованості компетентностей здобувачів освіти [82]. Відповідно, кожен компонент навчальної діяльності набуває цінності лише в межах його функціонального зв'язку з кінцевими освітніми результатами.

Водночас, активна пізнавальна діяльність здобувача освіти виступає необхідною умовою реалізації МС компетентнісного типу. Вона досягається завдяки застосуванню інтерактивних, проблемних, дослідницьких та проєктних методів, що створюють умови для суб'єктності студента у процесі навчання. О. Стечкевич акцентує, що компетентність формується не через передавання готових знань, а через організацію діяльності, у якій ці знання набувають особистісного сенсу [86]. Відповідно, навчальний процес орієнтується не на відтворення інформації, а на розвиток здатності до самостійного аналізу, синтезу, оцінювання та ухвалення рішень у змінних професійних умовах.

На думку В. Краєвського, О. Савченко та В. Сластьоніна, перехід від репродуктивного до продуктивного типу діяльності є однією з провідних закономірностей компетентнісного підходу. Така трансформація зумовлює переорієнтацію освітнього процесу з відтворювального на творчо-конструктивний рівень, де здобувач освіти виступає активним суб'єктом пізнання, здатним до інноваційного застосування знань у практичній діяльності. Продуктивний тип діяльності забезпечує розвиток професійного мислення, педагогічної інтуїції, гнучкості та автономності майбутнього викладача [52].

Як зазначає Н. Ничкало, рефлексивно-аналітична спрямованість навчання слугує системоутворювальним фактором методичної системи компетентнісного типу. Рефлексія виконує функцію внутрішнього регулятора професійного зростання педагога, забезпечуючи інтеграцію отриманого досвіду, усвідомлення власних освітніх стратегій і прийомів. Рефлексивний компонент передбачає використання методів самооцінювання, портфоліо, аналізу педагогічних ситуацій, групових обговорень та кейсів, що дозволяють

педагогові коригувати власну діяльність і здійснювати цілеспрямований саморозвиток [69].

Сутність сучасної МС полягає у її відкритості, адаптивності та технологічній насиченості, що забезпечує здатність інтегрувати інноваційні форми й засоби навчання. До них належать елементи електронного навчання, LMS, симуляційні та віртуальні навчальні середовища, кейс-технології, мікронавчання, що сприяють персоналізації та гнучкості освітнього процесу. Завдяки цьому МС виступає не лише дидактичним конструктом, а й інструментом розвитку професійної автономії викладача.

Отже, МС у підготовці викладачів ЗПТО постає структурно-функціональною моделлю реалізації компетентнісного підходу, у межах якої кожен компонент спрямований на формування цілісної професійної компетентності. Її ефективність визначається ступенем інтеграції дидактичних, технологічних і аксіологічних чинників, а також здатністю забезпечувати рефлексивний розвиток педагога. МС є не лише інструментом реалізації змісту навчання, а й механізмом саморозвитку викладача, оскільки вона формує навички самоорганізації, самонавчання і професійного вдосконалення, що становить сутність сучасної парадигми професійної освіти.

Висновки до першого розділу

На основі аналізу першого розділу «Теоретико-методологічні основи формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти», було зроблено наступні висновки:

1. Фахова компетентність викладача в умовах цифровізації освіти є базовим показником його професійної готовності, що визначає якість освітнього процесу, ефективність формування ФК у здобувачів освіти та конкурентоспроможність системи професійної підготовки загалом. Її формування відбувається в умовах переходу до компетентнісної парадигми,

яка зміщує акценти з передачі знань на розвиток здатності до самостійного, відповідального й творчого застосування цих знань у практиці. Поняття «ФК» є інтегрованою характеристикою особистості викладача, яка поєднує систему професійно-педагогічних знань, практичних умінь, ціннісних орієнтацій, комунікативних навичок і здатності до рефлексії. Вона не є статичною, а формується й трансформується у процесі професійної діяльності, самонавчання та взаємодії в освітньому середовищі.

2. На основі синтезу наукових підходів запропоновано структуру ФК викладача ЗПТО, що охоплює п'ять основних компонентів: когнітивний (система професійно-педагогічних і спеціальних знань); операційно-діяльнісний (уміння організовувати освітній процес і застосовувати ІКТ); ціннісно-мотиваційний (професійна спрямованість, етична позиція, прагнення до розвитку); комунікативний (здатність до співпраці, фасилітації та педагогічної взаємодії); рефлексивний (здатність до самоаналізу, самокорекції та професійного зростання). Установлено, що формування ФК має циклічний характер: розвиток когнітивної складової стимулює вдосконалення діяльнісної, а рефлексивна здатність посилює професійну самосвідомість і мотивацію до самовдосконалення. Така взаємодія компонентів забезпечує неперервність професійного розвитку викладача та його здатність адаптуватися до нових освітніх викликів.

3. Професійна роль викладача в умовах цифрової трансформації освіти зазнала суттєвого експандування: від традиційного носія знань він перетворюється на організатора освітнього процесу, фасилітатора формування компетентностей та наставника професійного становлення здобувачів освіти. Компетентнісний підхід змінює вектор професійних вимог, центральним стає не обсяг засвоєної інформації, а здатність викладача інтегрувати знання, уміння, досвід і цінності для формування практичних компетентностей студентів.

4. Модель ФК демонструє синергію трьох складових: теоретичної, практичної та рефлексивної. Їхня взаємодія створює основу для розвитку

педагогічної майстерності, де знання збагачуються практикою, а практика осмислюється через рефлексію.

5. МС є фундаментальною категорією педагогічної науки, що визначає логіку, структуру та механізми організації освітнього процесу. Вона виступає інтердисциплінарною педагогічною моделлю, яка поєднує цільовий, змістовий, процесуальний і результативний компоненти, забезпечуючи узгодженість між теорією та практикою професійної підготовки. У межах компетентнісного підходу МС набуває актуалізованого змісту, адже вона спрямовується на формування не лише знань і вмінь, а й здатності ефективно діяти у змінних професійних ситуаціях. У цьому контексті система реалізує принципи діяльнісного, контекстного та особистісно орієнтованого навчання, де викладач виступає фасилітатором розвитку ФК. МС у підготовці викладачів ЗПТО постає як структурно-функціональна модель реалізації компетентнісного підходу, що консолідує дидактичні, технологічні та аксіологічні компоненти. Її ефективність визначається не лише якістю організації навчання, а й здатністю сприяти саморозвитку, самоосвіті та професійному вдосконаленню педагога.

РОЗДІЛ II. АНАЛІЗ СТАНУ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

2.1 Огляд освітніх програм підготовки викладачів для закладів професійної освіти

У сучасних умовах трансформації системи професійної (професійно-технічної) освіти ключовим завданням є модернізація змісту підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно реагувати на виклики ринку праці, цифровізації та інтеграції освіти й виробництва. Відповідно до положень Закону України «Про фахову перевищу освіту» [19], професійна підготовка викладачів ЗПТО має забезпечувати формування комплексу фахових, методичних, комунікативних та цифрових компетентностей, що дозволяють здійснювати освітній процес на інноваційних засадах.

ОП підготовки викладачів ПТО в Україні розробляються відповідно до Національної рамки кваліфікацій [63], яка визначає вимоги до результатів навчання на рівні магістра (7 рівень) і бакалавра (6 рівень). Стандарти вищої освіти за спеціальністю 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» (затверджено МОН України, 2021 р.) конкретизують очікувані результати навчання у вигляді наступних компетентностей:

- загальних (soft skills) – критичне мислення, комунікація, міжособистісна взаємодія, соціальна відповідальність;
- фахових (professional skills) – проєктування освітніх програм, розроблення навчально-методичного забезпечення, організація навчально-виробничої діяльності, застосування сучасних ІКТ і цифрових освітніх середовищ.

На міжнародному рівні, зокрема в межах Європейської рамки кваліфікацій [3], акцент робиться на результативності навчання – здатності педагога інтегрувати знання, уміння та установки для виконання професійних функцій у контексті навчання впродовж життя. Відповідно, українські ОП поступово гармонізуються із європейськими стандартами через модульно-компетентнісну структуру, орієнтацію на навчальні результати та практичну складову підготовки.

ОП магістерського рівня за спеціальністю «Професійна освіта. Цифрові технології» у провідних українських закладах вищої освіти демонструють інтеграцію педагогічної, цифрової та практичної підготовки, що відповідає сучасним вимогам компетентнісного підходу. Зокрема, у Луцькому національному технічному університеті (ЛНТУ) реалізується програма «Професійна освіта. Цифрові технології» [61], яка побудована на модульно-компетентнісній основі та передбачає поєднання фундаментальних педагогічних дисциплін із курсами цифрових технологій, включаючи системи управління навчанням та моделювання освітніх процесів. Особливістю підходу ЛНТУ є акцент на поєднання теорії та практики через реалізацію проєктів, що забезпечує формування проєктної компетентності майбутніх викладачів.

У Навчально-реабілітаційному закладі вищої освіти «Кам'янець-подільському державному інституті» (НРЗВО «КПДІ») магістерська ОП «Професійна освіта (Цифрові технології)» [67] орієнтована на впровадження інноваційних цифрових технологій у професійно-технічне навчання. Вона включає блоки програмування, автоматизації навчальних процесів та інтерактивні лабораторії, поєднані з педагогічною підготовкою. Програма приділяє значну увагу STEM- та STEAM-освіті, а практична складова передбачає лабораторні та виробничі стажування, що сприяє інтеграції цифрових навичок у педагогічну діяльність.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка (ТНПУ) реалізується ОП «Професійна освіта (Комп'ютерні

технології)» [89], яка поєднує педагогічну методологію та цифрові технології. Програма охоплює теорію навчання дорослих, педагогічну майстерність та методику професійного навчання, одночасно формуючи вміння створювати мультимедійні ресурси, організовувати дистанційне та змішане навчання та застосовувати віртуальні лабораторії. Інтеграція дистанційних технологій супроводжується розвитком педагогічної рефлексії через практичні заняття та стажування.

У Сумському державному педагогічному університеті імені А. Макаренка (СумДПУ) програма «Професійна освіта (Цифрові технології)» [88] забезпечує комплексну підготовку педагогів із акцентом на цифрову трансформацію професійної освіти. Вона передбачає використання систем управління навчанням, створення інтерактивних курсів та моделювання освітніх процесів у цифровому середовищі, поєднуючи фундаментальні педагогічні дисципліни та практику, включно з виробничим стажуванням і створенням цифрового портфоліо. Такий підхід забезпечує гармонізацію педагогічної та цифрової підготовки, сприяючи розвитку інноваційної компетентності викладача.

У Рівненському державному гуманітарному університеті (РДГУ) пропонується програма «Професійна освіта (Цифрові технології)» [77], яка орієнтована на компетентнісну, студентоцентричну та проблемно-орієнтовану підготовку майбутніх викладачів. ІГ передбачає денну та заочну форму навчання, терміном 1 рік 4 місяці (90 кредитів ЄКТС), та охоплює педагогічну підготовку, цифрові технології та практику через педагогічну та виробничу діяльність. Особливістю РДГУ є акцент на створення цифрових освітніх ресурсів у контексті професійної підготовки, що формує цифрово-педагогічну компетентність викладача.

Попри спільні модульно-компетентнісні підходи, програми різних закладів мають відмінності у фокусі та структурі блоків. ЛНТУ вирізняється інтеграцією проєктної діяльності; КПДІ – сильним технічним компонентом та акцентом на STEM/STEAM; ТНПУ – орієнтацією на дистанційне та

мультимедійне навчання; СумДПУ – комплексною цифровою підготовкою, інтегрованою із виробничими процесами; РДГУ – акцентом на створення цифрових освітніх ресурсів і студентоцентричну підготовку. Практична складова у всіх закладах передбачає стажування, проте формат і акценти відрізняються, що формує специфічні компетентності педагогів.

ЗВО	Назва освітньої програми	Акцент у педагогічному блоці	Акцент у цифровому блоці	Практична складова	Особливості
ЛНТУ	Професійна освіта. (Комп'ютерні технології)	Теорія та практика професійного навчання	LMS, цифрові курси, моделювання	Стажування у ЗПТО	Інтеграція теорії та практики, розвиток проєктних компетентностей
КПДІ	Професійна освіта (Цифрові технології)	Педагогіка та методика інженерних дисциплін	Програмування, автоматизація, інтерактивні лабораторії	Лабораторні та виробничі стажування	Сильний технічний компонент, STEM/STEAM-орієнтація
ТНПУ	Професійна освіта (Комп'ютерні технології)	Теорія навчання дорослих, педагогічна майстерність	Мультимедіа, дистанційне та змішане навчання	Проведення занять із цифровими технологіями	Інтеграція дистанційного та змішаного навчання, розвиток рефлексії
СумДПУ	Професійна освіта (Цифрові технології)	Педагогіка, психологія, андрагогіка	LMS, інтерактивні курси, моделювання	Стажування, створення цифрового портфоліо	Комплексна цифрова підготовка, поєднання з виробничими процесами
РДГУ	Професійна освіта (Цифрові технології)	Педагогіка та методика профосвіти	Цифрові технології, створення освітніх ресурсів	Педагогічна та виробнича практика	Студентоцентричний та проблемно-орієнтований підхід, акцент на цифрові ресурси

Таким чином, всі програми орієнтовані на поєднання педагогічної та цифрової підготовки, проте їхня структура, акценти та практична реалізація мають суттєві відмінності, які зумовлені профілем конкретного закладу та спеціалізацією програми.

Педагогічний блок у всіх ЗВО включає фундаментальні дисципліни педагогіки та методики професійного навчання. Програма ЛНТУ робить акцент на поєднанні теорії та практики та розвиток проєктної компетентності викладача. КПДІ акцентує на методиці інженерних дисциплін, що підкреслює інженерно-технічну спрямованість підготовки. ТНПУ виділяє теорію навчання дорослих та педагогічну майстерність, акцентуючи увагу на рефлексивному компоненті та інтеграції дистанційного навчання. СумДПУ зосереджується на комплексній підготовці з врахуванням педагогіки, психології та андрагогіки. РДГУ, у свою чергу, орієнтується на студентоцентричний та проблемно-орієнтований підхід, що забезпечує розвиток практичних і методичних компетентностей у цифровому контексті.

Цифровий блок демонструє різні рівні інтеграції цифрових технологій. ЛНТ і СумДПУ активно застосовують LMS, цифрові курси та моделювання навчальних процесів. КПДІ робить упор на технічні аспекти – програмування, автоматизацію та інтерактивні лабораторії, що відповідає STEM/STEAM-орієнтованому підходу. ТНПУ спеціалізується на мультимедійних та дистанційних технологіях, підкреслюючи розвиток навичок змішаного навчання. Програма РДГУ відзначається акцентом на створенні цифрових освітніх ресурсів, що поєднує педагогічну підготовку з практичними цифровими компетентностями.

Практична складова у всіх програмах є ключовим елементом компетентнісного підходу, але відрізняється за форматом і спрямованістю. У ЛНТУ та СумДПУ практику організовано через стажування у закладах професійної освіти, при цьому СумДПУ включає створення цифрового портфоліо. КПДІ передбачає лабораторні та виробничі стажування, ТНПУ – проведення занять із цифровими технологіями, РДГУ – педагогічну та виробничу практику з акцентом на створення цифрових ресурсів.

Особливості програм також відображають стратегічні пріоритети кожного ЗВО. ЛНТУ виділяється інтеграцією теорії та практики; УПА – техніко-інженерним підходом; ТНПУ – розвитком рефлексивної

компетентності та дистанційного навчання; СумДПУ – комплексною цифровою підготовкою та інтеграцією виробничих процесів; РДГУ – студентоцентричним та проблемно-орієнтованим підходом із фокусом на створення цифрових освітніх матеріалів.

Таким чином, попри спільну компетентнісну орієнтацію, кожен заклад реалізує освітню програму з урахуванням власних профільних особливостей і стратегічних пріоритетів у підготовці викладачів закладів професійної освіти, що дозволяє адаптувати підготовку до різних контекстів професійної діяльності.

2.2 Критичний огляд чинних моделей формування фахових компетентностей у професійній освіті

Формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти є одним із ключових завдань сучасної педагогіки, що вимагає системного підходу та інтеграції теоретичних, практичних і ціннісно-мотиваційних компонентів. У наукових працях останніх років відзначається, що чинні моделі підготовки педагогічних кадрів в ПТО мають багатовимірний характер і різняться за методологічними засадами, структурною організацією та акцентами на окремих компонентах компетентностей.

Однією з поширених моделей є структурно-функціональна, у якій компетентність розглядається як результат взаємодії чотирьох взаємопов'язаних блоків: цільового, змістового, технологічного та діагностичного. Такий підхід дозволяє не лише формалізувати очікувані результати навчання, а й чітко визначити шляхи їх досягнення через поєднання методів, форм і засобів навчання. Наприклад, у роботах В. Радкевич [76] структурно-функціональна модель включає механізми планування та моніторингу професійного розвитку майбутніх педагогів, що забезпечує системну реалізацію компетентнісного підходу. Подібні моделі формують

основу для стандартизації навчальних програм, проте часто виявляються недостатньо гнучкими для інтеграції нових цифрових технологій і динамічних змін ринку праці.

Інший напрям – моделі моделювання компетентності, у яких основна увага приділяється інтеграції знань, практичних умінь та рефлексивного досвіду. М. Самойленко [80] підкреслює, що формування фахового викладача можливе лише за умов постійного поєднання теоретичних знань з практичною діяльністю та самоаналізом. Важливою особливістю таких моделей є можливість адаптації до різних освітніх контекстів, оскільки акцент робиться на розвитку здатності до самостійного вирішення професійних завдань і творчому підході до навчальної діяльності. У той же час критичною слабкістю є недостатнє нормативне визначення показників результативності та чітких критеріїв оцінювання сформованості компетентностей, що ускладнює стандартизовану апробацію моделі.

В умовах цифровізації освіти формується окрема категорія моделей, спрямованих на інтеграцію інформаційних і комунікаційних технологій у підготовку педагогів. О. Оліферчук [71-72] відзначає, що ефективна цифрово-орієнтована модель передбачає формування здатності майбутніх викладачів не лише користуватися LMS та інтерактивними платформами, а й створювати цифрові освітні ресурси, проєктувати навчальні середовища з елементами дистанційного та змішаного навчання. Такий підхід забезпечує відповідність освітніх програм сучасним вимогам ринку праці та стандартам Європейської рамки кваліфікацій, орієнтуючи підготовку на безперервне навчання та адаптивну професійну діяльність.

Хоча сучасні моделі формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти демонструють значний прогрес у систематизації процесу підготовки та інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і ціннісно-мотиваційних компонентів, їхнє широке впровадження в освітню практику стикається з рядом суттєвих обмежень. Перш за все, багато моделей залишаються переважно теоретичними, що обмежує їх ефективність у

реальному професійному середовищі. Зокрема, структурно-функціональні моделі чітко визначають блоки цільового, змістового, технологічного та діагностичного характеру, але часто не передбачають гнучких механізмів адаптації до специфіки різних закладів професійної освіти та конкретних умов навчально-виробничої діяльності.

Другим обмеженням є недостатня інтеграція виробничої складової. У більшості моделей, зокрема тих, що розроблені на основі моделювання компетентності, велика увага приділяється академічним знанням і методичним умінням, водночас виробничий досвід і практична діяльність у професійному середовищі викладача залишаються недостатньо відображеними. Це знижує ефективність формування здатності майбутніх педагогів до автономного вирішення реальних професійних завдань.

Наступним суттєвим обмеженням є недостатній розвиток рефлексивного компоненту. Хоча компетентнісний підхід передбачає формування здатності до самоаналізу та професійного самовдосконалення, багато моделей концентруються переважно на знаннях і практичних навичках. Відсутність системної інтеграції механізмів рефлексії та самооцінювання ускладнює формування викладача, здатного до критичного переосмислення своєї діяльності та швидкої адаптації до змін освітнього середовища. Крім того, обмеженням є низький рівень цифрової та технологічної адаптивності. Попри наявність моделей цифрово-орієнтованого навчання, не всі з них передбачають комплексну інтеграцію сучасних освітніх технологій, таких як LMS, віртуальні лабораторії, кейс-метод, симуляційні середовища та microlearning. У багатьох випадках цифрові засоби розглядаються як допоміжні інструменти, а не як повноцінний компонент навчального процесу, що обмежує підготовку викладачів до роботи в інформаційно-цифровому середовищі.

Окремо слід зазначити недоліки у стандартизації оцінювання ФК. Більшість моделей не містять чітких критеріїв та індикаторів для оцінки рівня сформованості ключових та фахових компетентностей, що ускладнює

моніторинг ефективності підготовки та порівняння результатів між різними закладами. Також освітні програми часто розробляються на базі традиційних підходів і не враховують швидкі технологічні та соціальні зміни, що потребують постійного оновлення змісту навчання та методик його реалізації [26, с. 34].

Таким чином, хоча сучасні моделі формування фахових компетентностей забезпечують теоретичну основу для підготовки педагогічних кадрів і створюють систему структурованих блоків, їхні обмеження з точки зору практичної реалізації, інтеграції виробничого досвіду, розвитку рефлексивних умінь, цифрової адаптивності та стандартизації оцінювання потребують усунення. Подальший розвиток методичних систем у професійній освіті має бути спрямований на подолання цих обмежень шляхом створення гнучких, адаптивних та інтегрованих моделей, здатних забезпечити підготовку висококомпетентного викладача, готового до сучасних викликів освітньої та професійної діяльності.

2.3. Дослідження рівня сформованості фахових компетентностей у майбутніх викладачів

Реалізація МС формування ФК майбутніх викладачів закладів професійної освіти (цифрові технології) здійснювалася з урахуванням теоретичних положень, визначених у першому та другому розділах магістерської роботи. Базою дослідження став Рівненський державний гуманітарний університет, факультет математики та інформатики. У дослідженні взяли участь здобувачі освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» за спеціалізацією «Професійна освіта (Цифрові технології)».

Вибірка включала контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. До КГ увійшли 25 осіб, ЕГ склали 25 осіб. В ЕГ реалізовувалася авторська МС формування фахових компетентностей. Для забезпечення репрезентативності

результати дослідження формувалися на основі порівняння однорідності вихідних даних, що підтверджувалися статистичною перевіркою на констатуючому етапі дослідження.

Реалізація дослідження здійснювалася з дотриманням сучасних етичних стандартів наукової діяльності, що передбачають повагу до прав і гідності учасників експерименту, забезпечення їхньої добровільної участі та конфіденційності отриманих даних. Усі респонденти були попередньо поінформовані про мету, завдання та процедуру дослідження, а також мали можливість відмовитися від участі на будь-якому етапі без негативних наслідків для навчального процесу. Використання результатів обмежувалося науковим аналізом та узагальненням даних у формі анонімних показників, що гарантувало захист персональної інформації та відповідало принципам академічної доброчесності. Дотримання цих етичних норм забезпечило не лише легітимність дослідження, а й формування довірчого середовища між дослідниками та учасниками експерименту, що сприяло більш об'єктивній оцінці ефективності впровадженої методики.

На першому етапі розроблення методичної системи формування фахових компетентностей (03.03.2025 – 24.04.2025 рр.) відбулося теоретичне обґрунтування теми та осмислення предмета дослідження. Було здійснено аналіз науково-методичної літератури, визначено основні методологічні підходи, логіку і структуру майбутньої МС, окреслено принципи організації процесу формування компетентностей з урахуванням ЦТ та інноваційних педагогічних практик.

Констатуючий етап (25.04.2025 – 27.06.2025 рр.) передбачав визначення вихідного рівня сформованості фахових компетентностей у респондентів. Було проведено діагностику початкового рівня сформованості ФК, сформульовано мету і завдання дослідження та розроблено комплекс діагностичних інструментів, що дозволили оцінити когнітивні, діяльнісно-технологічні, соціально-комунікативні та рефлексивні компетентності здобувачів освіти.

На формуючому етапі (30.06.2025 – 26.09.2025 рр.) проводилася дослідно-практична робота з організації процесу формування фахових компетентностей у майбутніх викладачів. Для експериментальної групи була впроваджена структурно-змістовна методична система.

Контрольний етап (29.09.2025 – 31.10.2025 рр.) передбачав аналіз результатів експерименту, оцінювання ефективності запропонованої методичної системи та підготовку узагальнюючих висновків. Було здійснено порівняння показників сформованості ФК у контрольній та експериментальній групах, що дозволило оцінити вплив структурно-змістовної системи на розвиток когнітивних, діяльнісно-технологічних, соціально-комунікативних, ціннісно-мотиваційних та рефлексивних компонентів професійної компетентності.

Однією з ключових складових реалізації МС формування ФК майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології) на констатуючому етапі дослідження стало розроблення спеціалізованого діагностичного інструментарію, спрямованого на комплексну оцінку рівня сформованості цих компетентностей. Формування критеріїв та показників для діагностики базувалося на результатах теоретичного аналізу. Теоретичні висновки засвідчили, що ефективне формування ФК у системі вищої освіти передбачає інтеграцію педагогічної підготовки, цифрової компетентності та особистісно-професійного розвитку, проте сучасні навчальні плани не забезпечують комплексного охоплення цих аспектів у межах окремої дисципліни.

Виходячи з цього, у процесі розробки діагностичного інструментарію було виділено ключові компоненти професійної підготовки, які визначаються як базові для ефективної реалізації освітньої діяльності у цифровому середовищі (таблиця 2.3.1). Зосередження на інформаційній та комп'ютерній грамотності, педагогічній компетентності, комунікативних уміннях та прагненні до професійного самовдосконалення обумовлено тим, що саме ці компетентності забезпечують інтеграцію теоретичних знань, практичних

навичок та здатності до рефлексивного аналізу, що є фундаментальними для ефективної діяльності викладача ЗПТО у сфері цифрових технологій. Інші компетентності, такі як аналітичні, проєктні чи етичні, мають допоміжний характер або інтегруються у зазначені блоки, а тому для цілей діагностики рівня сформованості професійних умінь та навичок вони враховуються у складі основних показників. Такий підхід дозволив забезпечити збалансованість, конкретність та вимірюваність показників, що сприяє точності оцінки та науковій обґрунтованості отриманих результатів.

Таблиця 2.3.1

Методика визначення сформованості фахових компетентностей майбутніх викладачів професійної освіти (цифрові технології)

Критерії	Показники	Методи діагностики
Інформаційна компетентність	Розуміння ролі та значення інформації в професійній діяльності; уміння представляти інформацію в усній та письмовій формі; здатність редагувати, аналізувати та оцінювати інформацію; наявність інформаційних потреб і зацікавленості; здатність трансформувати інформацію у знання та практичні рішення.	Методика «Діагностика рівня інформаційної грамотності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»; тести на оцінку критичного аналізу інформації; експертне оцінювання письмових та усних робіт; анкетування.
Комп'ютерна компетентність	Знання принципів функціонування комп'ютерної техніки та мереж; володіння сучасними програмними засобами (текстові, графічні, музичні редактори); уміння працювати з файлами та базами даних; здатність використовувати інформаційні платформи та електронні засоби комунікації (LMS, електронна пошта, телеконференції, інтерактивні ресурси).	Методика «Діагностика рівня комп'ютерної грамотності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»; практичні завдання з використанням цифрових освітніх платформ; кейс-аналіз; спостереження за роботою студентів під час лабораторних та проєктних завдань.
Педагогічна компетентність	Здатність до педагогічного проєктування, організації навчально-виробничої	Методика «Діагностика рівня педагогічної компетентності»; аналіз розроблених

	діяльності, застосування інтерактивних та цифрових методів навчання; уміння планувати заняття та оцінювати результати навчання.	студентами освітніх програм та цифрових уроків; експертне оцінювання; моделювання навчальних ситуацій.
Прагнення до професійного самовдосконалення	Здатність до самоосвіти, рефлексії та професійного розвитку; усвідомлення потреби у підвищенні кваліфікації; володіння способами самопізнання та самоаналізу.	Методика «Діагностика рівня саморозвитку та професійно-педагогічної діяльності» (Л. Бережнова); анкети та опитувальники; ведення рефлексивних щоденників; інтерв'ю.
Комунікативна компетентність	Уміння організовувати ефективну взаємодію з колегами, студентами та партнерами; здатність до дистанційного та змішаного спілкування; використання сучасних цифрових засобів комунікації для освітньої діяльності.	Методика «Діагностика рівня комунікативної компетентності»; спостереження за командною роботою; аналіз результатів колективних проєктів; оцінювання навичок дистанційного спілкування.

На констатувальному етапі дослідження було здійснено визначення вихідного рівня сформованості ФК майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології) у респондентів контрольної та експериментальної групи. Оцінювання проводилося за чотирма основними складовими: когнітивною, операційно-технологічною, комунікативною та ціннісно-рефлексивною. Для кожної складової визначалися три рівні сформованості: базовий, професійний та вищий (Додаток Б).

Для оцінювання інформаційної компетентності використовувався спеціально розроблений анкетний інструментарій «Діагностика рівня інформаційної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)» (Додаток В). Анкета складалася з 11 запитань, які відповідали наступним аспектам компетентності:

— когнітивна складова (оцінка знань щодо ролі та значення інформації у професійній діяльності, уміння працювати з інформаційними джерелами);

- операційно-технологічна складова (перевірка навичок пошуку, обробки та трансформації інформації в практичні рішення);
- комунікативна складова (визначення здатності ефективно передавати та обмінюватися інформацією в усній, письмовій та цифровій формі);
- ціннісно-рефлексивна складова (аналіз мотивації до використання інформації та здатності до самостійної оцінки власних інформаційних умінь).

Респонденти заповнювали анкету в електронному та паперовому форматі під наглядом дослідника. Оцінювання результатів здійснювалося за трирівневою шкалою: низький, середній, високий рівень сформованості. Для підвищення об'єктивності даних використовувалося також експертне оцінювання письмових і усних робіт студентів. Обробка результатів проводилася методами математичної статистики, що дозволяло визначити розподіл студентів за рівнями сформованості компетентності в контрольній та експериментальній групах.

Отримані результати (таблиця 2.3.2) свідчать, що в обох групах найбільш сформованими є когнітивна та комунікативна складові інформаційної компетентності, що підтверджує наявність базових знань і здатності до ефективної комунікації в інформаційному середовищі. Водночас операційно-технологічна та ціннісно-рефлексивна складові залишаються на середньому та низькому рівнях, що вказує на потребу в цілеспрямованому розвитку навичок практичного використання цифрових інструментів та усвідомленого ставлення до інформаційної діяльності.

Таблиця 2.3.2

Результати методики «Діагностика рівня інформаційної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

Рівень	КГ		ЕГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Когнітивна складова				
низький	4	16	8	32

середній	12	48	9	36
високий	9	36	8	32
Комунікативна складова				
низький	3	12	6	24
середній	11	44	11	44
високий	11	44	8	32
Операційно-технологічна складова				
низький	6	24	10	40
середній	12	48	8	32
високий	7	28	7	28
Ціннісно-рефлексивна складова				
низький	8	32	14	56
середній	10	40	8	32
високий	7	28	3	12

Порівняння показників КГ та ЕГ демонструє співмірні результати із незначними відмінностями, що вказує на подібний вихідний рівень сформованості компетентностей у респондентів. Зокрема, за когнітивною складовою (знання принципів опрацювання, систематизації та осмислення інформації) переважає середній рівень у більшості респондентів обох груп: 48 % у КГ і 36 % в ЕГ. Водночас у ЕГ спостерігається дещо вищий відсоток осіб із низьким рівнем (32 % проти 16 %), що свідчить про недостатню глибину засвоєння теоретичних знань і нерівномірність підготовки студентів. Комунікативна складова характеризується найбільш високими результатами: 44 % респондентів КГ і 32 % ЕГ мають високий рівень сформованості, що підтверджує достатню здатність студентів використовувати цифрові інструменти для взаємодії, співпраці й обміну інформацією. Разом з тим, частка студентів із низьким рівнем у ЕГ (24 %) засвідчує потребу у вдосконаленні навичок комунікації в онлайн-середовищі.

Щодо операційно-технологічної складової, то більшість учасників обох груп перебуває на середньому рівні (48 % у КГ, 32 % в ЕГ), що свідчить про сформованість базових практичних умінь, проте недостатню глибину застосування сучасних цифрових технологій у професійній діяльності. Так, у ЕГ частка студентів із низьким рівнем є вищою (40 %), що вказує на потребу у цілеспрямованій роботі з підвищення практичних ІТ-компетенцій. Найнижчі

результати спостерігаються за ціннісно-рефлексивною складовою, де понад половину респондентів ЕГ (56 %) продемонстрували низький рівень, тоді як у КГ цей показник становить 32 %. Це свідчить про недостатній розвиток усвідомленого ставлення до інформаційної культури, відсутність сформованих рефлексивних навичок та мотивації до саморозвитку у сфері цифрової діяльності.

Також було проведено діагностику рівня сформованості комп'ютерної грамотності студентів КГ та ЕГ. Метою було визначення рівня володіння базовими та професійно орієнтованими цифровими навичками, необхідними для здійснення навчально-професійної діяльності у сфері професійної освіти. Для збору емпіричних даних застосовано анкету «Діагностика рівня комп'ютерної грамотності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)» (Додаток Г), що містила 15 тверджень, які оцінювали за п'ятибальною шкалою рівень знань і вмінь у наступних аспектах:

- когнітивна складова (знання принципів функціонування комп'ютерних систем, операційних середовищ, апаратного забезпечення);
- операційно-технологічна складова (уміння користуватися програмними засобами, платформами, освітніми ресурсами);
- комунікативна складова (здатність використовувати цифрові засоби для взаємодії, колаборації, дистанційного навчання);
- ціннісно-мотиваційна складова (ставлення до використання цифрових технологій, прагнення до саморозвитку у сфері ІТ).

Результати дослідження узагальнено у таблиці 2.3.3.

Таблиця 2.3.3

Результати методики «Діагностика рівня комп'ютерної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

Рівень	КГ		ЕГ	
	К-сть	%	К-сть	%
Когнітивна складова				
низький	5	20	3	12

середній	14	56	10	40
високий	6	24	12	48
Комунікативна складова				
низький	6	24	5	20
середній	12	48	8	32
високий	7	28	12	48
Операційно-технологічна складова				
низький	7	28	4	16
середній	13	52	9	36
високий	5	20	12	48
Ціннісно-рефлексивна складова				
низький	8	32	6	24
середній	11	44	9	36
високий	6	24	10	40

Аналіз отриманих даних засвідчує, що лівова частка респондентів як КГ, так і ЕГ мають середній рівень комп'ютерної грамотності, що відповідає базовим вимогам до сучасного педагога професійної освіти. Водночас у студентів експериментальної групи спостерігається вища частка респондентів з високим рівнем за всіма складовими, особливо за операційно-технологічною та комунікативною, що свідчить про більшу практичну готовність до використання цифрових інструментів у навчально-виробничій діяльності. Негативні показники зафіксовано за ціннісно-мотиваційною складовою, що вказує на потребу посилення мотиваційного аспекту у формуванні цифрової компетентності.

В свою чергу, процес дослідження педагогічної компетентності майбутніх фахівців у сфері професійної освіти (цифрові технології) на констатуючому етапі здійснювався за допомогою комплексної анкети (Додаток Д), розробленої з урахуванням основних компонентів педагогічної компетентності. Мотиваційно-ціннісний блок оцінював усвідомлення значущості педагогічної діяльності, цінностей професії та ставлення до інновацій у навчальному процесі. Когнітивний блок дозволяв визначити рівень знань з педагогіки, знайомство з сучасними підходами та теоріями, а також здатність виділяти ключові поняття педагогічної діяльності. Практично-діяльнісний компонент аналізував використання активних методів навчання,

розробку навчальних матеріалів і регулярність оцінки ефективності власної педагогічної діяльності. Рефлексивно-аналітичний блок визначав наявність системи самоаналізу, ведення педагогічного щоденника або інших форм фіксації спостережень, а також здатність враховувати конструктивну критику для вдосконалення власних методів викладання.

Обробка результатів здійснювалась шляхом підрахунку середнього бала за кожною складовою анкети та інтерпретації отриманих даних у три рівні: високий (80–100% позитивних відповідей), середній (50–79%) та низький (менше 50%). Такий підхід дозволив системно оцінити початковий рівень сформованості педагогічної компетентності майбутніх фахівців, виявити сильні та слабкі сторони у навчальній підготовці та обґрунтувати потребу у подальшому розвитку педагогічних умінь і навичок (таблиця 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

Результати методики «Діагностика рівня педагогічної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

Рівень	КГ (К-сть)	КГ (%)	ЕГ (К-сть)	ЕГ (%)
Мотиваційно-ціннісний компонент				
низький	4	16	3	12
середній	15	60	11	44
високий	6	24	11	44
Когнітивний компонент				
низький	5	20	4	16
середній	14	56	10	40
високий	6	24	11	44
Практично-діяльнісний компонент				
низький	7	28	5	20
середній	13	52	10	40
високий	5	20	10	40
Рефлексивно-аналітичний компонент				
низький	8	32	6	24
середній	11	44	10	40
високий	6	24	9	36

Аналіз отриманих даних свідчить, що у контрольній групі більшість респондентів демонструє середній рівень мотиваційно-ціннісної складової –

60 %, високий рівень досягли 24 %, низький – 16 %. В експериментальній групі спостерігається більш високий рівень мотивації та ціннісної орієнтації: середній рівень – 44 %, високий – 44 %, низький – 12 %. Когнітивний компонент у КГ характеризується переважанням середнього рівня (56 %), високий рівень мають 24 %, низький – 20 %, тоді як в ЕГ високий рівень – 44 %, середній – 40 %, низький – 16 %, що свідчить про кращу базову підготовку та розуміння педагогічних концепцій у експериментальної групи. Практично-діяльнісний компонент у КГ виявився середнім у 52 % респондентів, низьким – у 28 %, високим – у 20 %, в ЕГ високий рівень досягли 40 %, середній – 40 %, низький – 20 %, що свідчить про більш розвинуті навички застосування активних методів навчання у експериментальної групи. Рефлексивно-аналітичний компонент у КГ переважно середній – 44 %, низький – 32 %, високий – 24 %, в ЕГ середній рівень – 40 %, високий – 36 %, низький – 24 %, що демонструє кращу здатність до самоаналізу та рефлексії в експериментальної групи. Загалом на констатуючому етапі вихідний рівень педагогічної компетентності у майбутніх фахівців переважно середній, однак у експериментальній групі спостерігається більша частка студентів з високим рівнем за більшістю компонентів, що підкреслює необхідність подальшого формувального впливу на розвиток професійних умінь і навичок.

Процес діагностики рівня прагнення до професійного самовдосконалення проводився за допомогою анкети (Додаток Е), яка включала 10 тверджень, спрямованих на виявлення мотиваційно-ціннісних установок, активності у професійному саморозвитку та самооцінки власної готовності до підвищення кваліфікації. Кожен респондент оцінював твердження за 5-бальною шкалою, де 1 – зовсім не згоден, 5 – повністю згоден.

Анкета охоплювала ключові аспекти професійного самовдосконалення, зокрема відчуття потреби у постійному підвищенні професійних знань і навичок, регулярне ознайомлення з фаховою літературою та методичними матеріалами, участь у тренінгах, семінарах і курсах підвищення кваліфікації, а також зацікавленість у нових технологіях та

підходах у професійній діяльності. Вона також включала оцінку прагнення ділитися власним досвідом із колегами та переймати їхній досвід, усвідомлення особистої відповідальності за професійний розвиток, наявність чітких планів щодо підвищення кваліфікації, регулярне оцінювання власних досягнень і визначення напрямків розвитку, задоволення від процесу самонавчання та намір бути прикладом професійного зростання для інших. Обробка результатів передбачала сумування балів за всі твердження для кожного респондента з подальшою інтерпретацією відповідно до трьох рівнів: високий (40–50 балів), середній (25–39 балів) та низький (менше 25 балів). Результати наведено у таблиці 2.3.5.

Таблиця 2.3.5

Результати методики «Діагностика рівня прагнення до професійного самовдосконалення майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

Рівень	КГ (К-сть)	КГ (%)	ЕГ (К-сть)	ЕГ (%)
Високий	8	32	12	48
Середній	12	48	10	40
Низький	5	20	3	12

Аналіз результатів продемонстрував, що в обох групах більшість респондентів знаходяться на середньому та високому рівні прагнення до професійного самовдосконалення. У КГ більшість учасників (48%) перебувають на середньому рівні, тоді як у ЕГ помітно зростає частка респондентів з високим рівнем (48%), що свідчить про позитивний потенціал експериментальної групи у сфері мотивації до професійного розвитку.

Процес дослідження рівня комунікативної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології) здійснювався за допомогою анкети (Додаток Є), яка включала 10 тверджень, що відображали ключові аспекти комунікативної діяльності: здатність встановлювати контакт, логічно та чітко висловлювати думки, вести ефективний діалог, знаходити компроміси

в конфліктних ситуаціях, використовувати сучасні цифрові інструменти для професійної комунікації, адаптувати стиль спілкування відповідно до ситуації, працювати в команді та аргументувати власну позицію. Респонденти оцінювали кожне твердження за 5-бальною шкалою: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди. Підрахунок балів за всі твердження дозволив визначити загальний рівень комунікативної компетентності кожного учасника. Для інтерпретації результатів використовували три рівні: високий (40–50 балів), середній (25–39 балів) та низький (менше 25 балів). Зведені результати дослідження подано у таблиці 2.3.6.

Таблиця 2.3.6

Результати методики «Діагностика рівня сформованості комунікативної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

Рівень	КГ (К-сть)	КГ (%)	ЕГ (К-сть)	ЕГ (%)
Високий (40–50 балів)	6	24	12	48
Середній (25–39 балів)	14	56	10	40
Низький (менше 25 балів)	5	20	3	12

Результати дослідження засвідчили суттєві відмінності у рівні комунікативної компетентності між контрольної та експериментальної групами. У контрольній групі більшість респондентів (14 осіб, 56 %) продемонстрували середній рівень комунікативних умінь, що свідчить про частково сформовану компетентність та нестабільність у міжособистісній взаємодії та використанні цифрових комунікаційних інструментів. Високий рівень спостерігався лише у 6 осіб (24 %), а низький рівень – у 5 респондентів (20 %), що вказує на наявність учасників з недостатньо розвинутими комунікативними навичками.

У ЕГ ситуація значно краща: 12 осіб (48 %) досягли високого рівня комунікативної компетентності, демонструючи впевнене володіння професійними комунікативними навичками, ефективне використання

цифрових платформ та здатність до конструктивного спілкування. Середній рівень був характерний для 10 осіб (40 %), а низький рівень зафіксовано лише у 3 учасників (12 %). Це свідчить про те, що навчальні методики, застосовані в експериментальній групі, сприяли підвищенню рівня комунікативної компетентності, зокрема за рахунок активного впровадження інтерактивних і цифрових форм роботи. Загалом, аналіз даних показує позитивну динаміку розвитку комунікативної компетентності у експериментальній групі порівняно з контрольною, що підтверджує ефективність використаних педагогічних стратегій та методів навчання. Переважання високого та середнього рівнів у ЕГ свідчить про формування стійких комунікативних умінь, здатності адаптувати стиль спілкування до конкретної ситуації та ефективно взаємодіяти у професійному середовищі

Для подання узагальнених результатів констатуючого етапу було здійснено аналіз рівня сформованості п'яти ключових ФК: інформаційної, комп'ютерної, педагогічної, прагнення до професійного самовдосконалення та комунікативної. Для кожної компетентності було виділено три рівні сформованості: високий, середній та низький. Узагальнення результатів здійснювалося на основі числових даних, отриманих у КГ та ЕГ, із застосуванням критерію Манна-Вітні для визначення порівняльних характеристик груп. Таблиця 2.3.7 відображає рівень сформованості фахових компетентностей респондентів до впровадження методичної системи.

Таблиця 2.3.7

Рівень сформованості фахових компетентностей респондентів до
впровадження методичної системи

Рівень сформованості	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий	40 %	42 %
Середній	46 %	44 %
Низький	14 %	14 %

Для візуалізації результатів дослідження рівня сформованості п'яти ключових компетентностей майбутніх фахівців (інформаційної,

комп'ютерної, педагогічної, прагнення до професійного самовдосконалення та комунікативної) у КГ та ЕГ було побудовано діаграму (рисунок 2.3.1), що дозволяє наочно зіставити частку респондентів із високим, середнім та низьким рівнем компетентностей у обох групах.

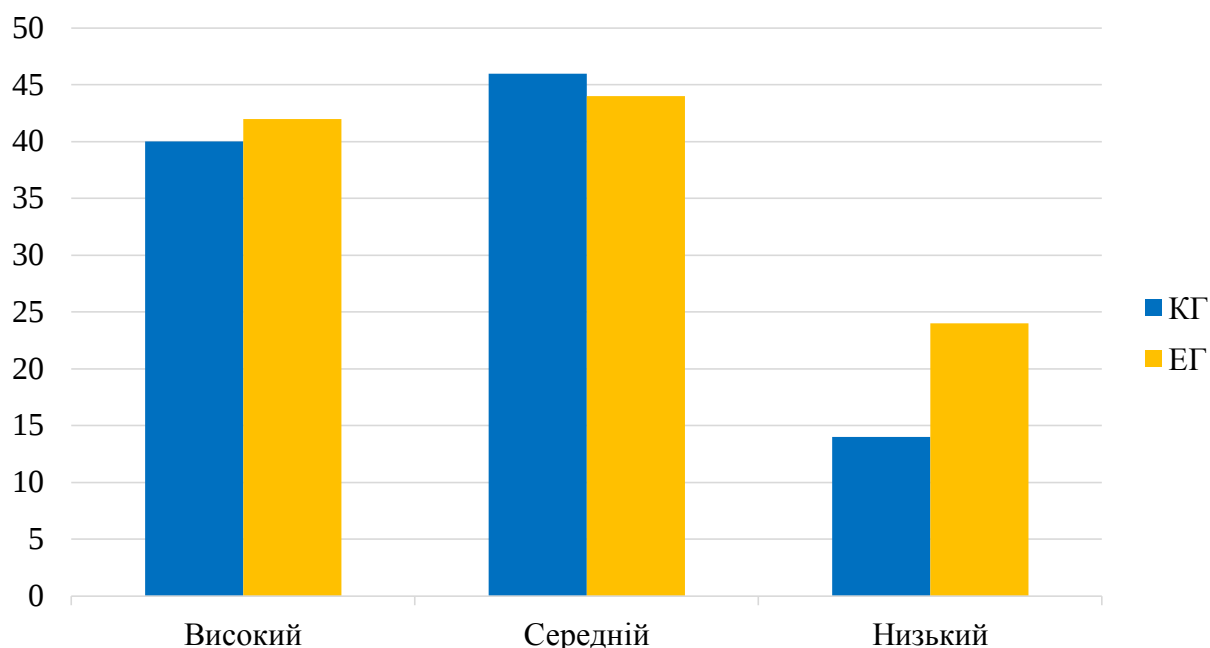


Рисунок 2.3.1. Рівень сформованості фахових компетентностей респондентів до впровадження методичної системи

Таким чином, до впровадження МС рівень сформованості фахових компетентностей у студентів ЕГ та КГ був однорідним, що свідчить про початкову рівність умов для проведення педагогічного експерименту. В обох групах домінував середній рівень компетентностей (46 % у КГ та 44 % у ЕГ), що є типовим показником для здобувачів на етапі базової професійної підготовки. Водночас, частка студентів із високим рівнем становила близько 40–42 %, що демонструє наявність у частини респондентів сформованої системи знань і навичок, але ще недостатню їх стабільність і глибину для впевненого виконання професійних завдань. Водночас низький рівень був однаковим у двох групах (14 %), що підтверджує однорідність вибірки та дозволяє об'єктивно оцінювати подальший вплив упровадженої МС на формування ФК.

Висновки до другого розділу

На основі аналізу другого розділу «Аналіз стану формування фахових компетентностей у майбутніх викладачів закладів професійної освіти», було зроблено наступні висновки:

1. Аналіз ОП підготовки викладачів закладів ЗПТО свідчить, що сучасні українські магістерські програми орієнтовані на інтеграцію педагогічної, цифрової та практичної підготовки з метою формування комплексної професійної компетентності. В усіх ЗВО застосовується модульно-компетентнісний підхід, що забезпечує поєднання теоретичної бази, цифрових технологій та практичних навичок, орієнтованих на реальні професійні контексти.

2. Педагогічний блок програм забезпечує засвоєння фундаментальних знань з педагогіки та методики професійного навчання, водночас кожен заклад підкреслює специфічні пріоритети: ЛНТУ – інтеграцію теорії та практики, КПДІ – техніко-інженерну спрямованість, ТНПУ – розвиток рефлексії та дистанційного навчання, СумДПУ – комплексну цифрову підготовку із залученням виробничих процесів, РДГУ – студентоцентричний та проблемно-орієнтований підхід із акцентом на створення цифрових освітніх ресурсів. Цифровий блок відображає різні рівні інтеграції технологій: від застосування LMS, моделювання та цифрових курсів до STEM/STEAM-орієнтованих лабораторій та створення мультимедійних ресурсів. Практична складова є обов'язковою у всіх програмах і забезпечує формування реальних професійних умінь через стажування, проведення занять і створення цифрових продуктів.

3. Сучасні моделі формування ФК викладачів ЗПТО демонструють значний прогрес у систематизації навчального процесу та інтеграції теоретичних знань, практичних умінь і ціннісно-мотиваційних компонентів. Основні обмеження сучасних моделей полягають у недостатній інтеграції виробничої практики, слабкому розвитку рефлексивних умінь, низькій

цифровій та технологічній адаптивності, а також відсутності чітких критеріїв оцінювання компетентностей. Подальший розвиток МС у професійній освіті потребує створення гнучких, адаптивних та інтегрованих моделей, здатних забезпечити підготовку висококомпетентного викладача, готового до сучасних освітніх і професійних викликів.

4. На констатуючому етапі дослідження було визначено вихідний рівень сформованості п'яти ключових ФК майбутніх викладачів професійної освіти (цифрові технології): інформаційної, комп'ютерної, педагогічної, прагнення до професійного самовдосконалення та комунікативної. Таким чином, на початку експерименту як КГ, так і ЕГ мали стартовий рівень підготовки, без суттєвих відмінностей за показниками сформованості ФК, що забезпечувало достовірність подальшого порівняльного аналізу результатів після впровадження МС. Зокрема, середній рівень сформованості ключових ФК у КГ становив 62,8 %, а в ЕГ – 63,4 %, що свідчило про статистично незначущу різницю. Розподіл учасників за рівнями сформованості компетентностей також був подібним: високий рівень продемонстрували 12 % студентів контрольної групи та 13 % експериментальної, середній – 58 % і 60 % відповідно, низький – 30 % і 27 %.

РОЗДІЛ III. МЕТОДИКА ПРОЄКТУВАННЯ ТА ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

3.1 Концептуальні засади проєктування методичної системи

Проектування МС формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти є багаторівневим процесом, що вимагає поєднання теоретичних знань, методологічної обґрунтованості та практичної орієнтації. У сучасній педагогічній науці МС визначається як комплексна, цілісна та динамічна структура, що поєднує мету навчання, зміст дисциплін, форми та методи організації освітнього процесу, засоби навчання і очікувані результати в єдину функціональну модель. Водночас, методична система не сприймається як статичний конструкт: вона є відкритою, адаптивною та інтегрованою, здатною реагувати на зміни у зовнішньому освітньому середовищі, інноваційні технології, специфіку закладу та потреби здобувачів освіти [83]. Основні концептуальні засади проєктування МС узагальнені у таблиці 3.1.1.

Таблиця 3.1.1.

Основні концептуальні засади проєктування методичної системи [82]

Цільова спрямованість	Узгодження мети та очікуваних результатів	Координація всіх компонентів системи	Формування цілісної компетентності викладача
Активізація діяльності	Використання проблемного, проєктного та дослідницького навчання	Стимулювання самостійності, критичного мислення	Підвищення творчої та аналітичної активності
Поступовість та продуктивність	Переход від репродуктивного навчання до продуктивного застосування знань	Формування умінь застосовувати знання у практичних ситуаціях	Розвиток професійної автономії та творчості

Відкритість та адаптивність	Інтеграція цифрових технологій і інноваційних ресурсів	Можливість оперативної корекції навчального процесу	Підготовка викладача до роботи в сучасному цифровому середовищі
Інтеграційність компонентів	Поєднання педагогічних, психологічних, методичних і цифрових складових	Забезпечення цілісності системи	Комплексний розвиток фахових та ключових компетентностей

Концептуальні засади проєктування МС визначають основні принципи її побудови та функціонування. Пріоритетною засадою є цільова спрямованість, яка забезпечує чіткий зв'язок між очікуваними результатами навчання та конкретними діями, що реалізуються в освітньому процесі. Мета системи, у межах компетентнісного підходу, полягає у формуванні у викладача ключових ФК, що включають педагогічні, цифрові, методологічні та соціально-комунікативні складові. Узгодженість між цілями, змістом та методами навчання гарантує, що всі компоненти системи працюють у єдиному напрямі, а здобувачі освіти отримують цілісний досвід професійного розвитку.

У концепції компетентнісного підходу студенти виступають не пасивними споживачами знань, а активними суб'єктами навчальної діяльності. Це реалізується через застосування проблемного, проєктного, дослідницького навчання, кейсів із реального виробничого та освітнього середовища, а також інтеграцію елементів самонавчання. Такий підхід стимулює розвиток критичного мислення, творчої активності, здатності до самостійного прийняття рішень і формування професійної автономії. Водночас, проєктування МС передбачає чітке структурне нарощування складності завдань: від засвоєння базових знань та відтворення матеріалу до формування умінь застосовувати знання в нестандартних і продуктивних ситуаціях. Такий підхід забезпечує формування творчої та рефлексивної компетентності викладача, здатного оцінювати власну діяльність, критично переосмислювати професійний досвід та впроваджувати інноваційні методики у навчальний процес.

Процес проєктування МС також нерозривно пов'язаний з інтеграцією сучасних ЦТ та ІКТ у процес підготовки викладачів. До таких технологій належать LMS, дистанційні платформи, інтерактивні курси, симуляційні середовища, мультимедійні засоби, microlearning та інші інноваційні освітні ресурси. Адаптивність системи дозволяє коригувати зміст навчання залежно від зміни зовнішніх умов, освітніх стандартів, розвитку технологій та специфіки навчальних закладів, що підвищує практичну цінність та релевантність підготовки майбутніх педагогів [86, с. 200].

Отже, МС покликана забезпечити інтеграційність всіх компонентів: педагогічних, психологічних, методичних та цифрових аспектів підготовки (рисунок 3.1.1). Інтеграція дозволяє формувати компетентного викладача, який володіє не лише знаннями, а й здатністю застосовувати їх у комплексі, враховувати особливості здобувачів освіти, їх мотиваційні та когнітивні потреби, а також ефективно використовувати цифрові ресурси у навчальному процесі.

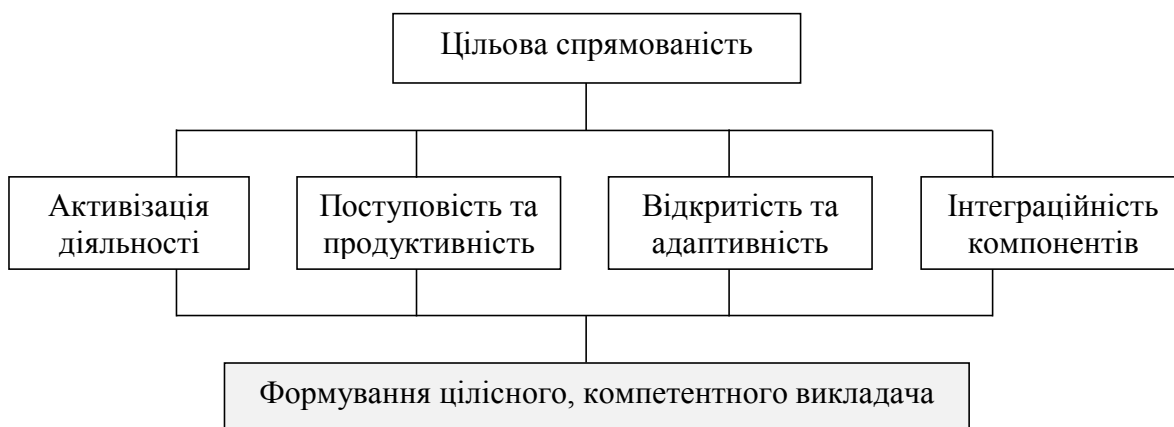


Рисунок 3.1.1. Взаємозв'язок концептуальних засад методичної системи [91]

Застосування окреслених вище концептуальних засад дозволило створити МС, яка забезпечує цілісність, структурованість та функціональність освітнього процесу, а також підвищує ефективність формування професійних, цифрових, соціально-комунікативних та рефлексивних компетентностей майбутніх викладачів (Додаток А). Крім того, вона сприяє гармонійній

взаємодії теоретичного, практичного та цифрового компонентів підготовки, забезпечуючи адаптивність системи до змін освітніх стандартів і технологій та формуючи здатність викладача діяти ефективно в сучасному професійному середовищі.

3.2 Процес конструювання методичної системи

Конструювання методичної системи формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти у рамках даного дослідження розглядалося не як одномоментна дія, а як послідовний, інтегрований науково-дослідницький процес, який включав теоретичне обґрунтування, моделювання, пілотне тестування та узгодження компонентів системи (таблиця 3.2.1). Такий підхід дозволяв забезпечити взаємозв'язок між визначеними компетентностями, освітніми результатами та практичними умовами підготовки майбутніх викладачів. Процес конструювання охоплював п'ять етапів, що реалізовувалися протягом періоду дослідження. Кожен етап був орієнтований на досягнення певних результатів та включав окремі методи збору й обробки даних, що забезпечувало наукову валідність конструювання системи.

Таблиця 3.2.1.

Конструювання методичної системи як послідовний дослідницький процес

Етап	Тривалість	Основні методи дослідження	Результати
Визначення цілей та завдань	2 місяці	Аналіз літератури, нормативних документів, порівняльний аналіз програм	Узгоджені цілі та компетентності
Структурування компонентів	3 місяці	Проектування блоків, педагогічний аналіз, дизайн модулів	Взаємопов'язані та структуровані компоненти

Логіка взаємодії	1 місяць	Дизайн траєкторії навчання, моделювання інтеграції блоків	Чітка послідовність та логіка формування компетентностей
Інтеграція цифрових технологій	2 місяці	Впровадження LMS, мультимедіа, симуляцій, дистанційних модулів	Адаптивна, сучасна система навчання
Узгодження та оптимізація	1 місяць	Пілотування, збір та аналіз фідбеку, коригування	Функціональна та системна методична система

Таким чином, на початковому етапі дослідження здійснювався огляд нормативних документів, компаративний аналіз діючих ОП та науково-методичної літератури з підготовки викладачів ЗПО, що дозволило ідентифікувати загальні та специфічні компетентності, визначити пріоритети у педагогічній, технологічній та цифровій підготовці. Результатом цього етапу стало формування концептуального ядра МС, яке об'єднує когнітивні, діяльнісні, соціально-комунікативні та рефлексивні компетентності.

Другий етап передбачав детальне проектування структурних компонентів МС: змістового, методологічного, технологічного, блоку форм і засобів навчання та блоку оцінювання. Кожен компонент визначався через функціональні критерії, що забезпечують формування компетентностей у здобувачів освіти. Змістовий блок містив програмний матеріал, методологічний блок передбачав підбір ефективних педагогічних стратегій, технологічний блок – інтеграцію цифрових засобів та інноваційних методів, а блок оцінювання – інструменти контролю та рефлексії.

Третій етап був спрямований на побудову послідовної та інтегрованої логіки формування ФК. Тривалість етапу – близько одного місяця. Було розроблено трансформаційну траєкторію навчання, яка передбачає поступове ускладнення завдань та переходи від репродуктивного засвоєння до продуктивного застосування знань у практичних і проблемно-орієнтованих ситуаціях. Особливу увагу було приділено синхронізації педагогічних, технологічних і цифрових блоків, що забезпечує цілісність і системність навчального процесу.

На четвертому етапі проводилася технологічна реалізація МС. Інтеграція цифрових технологій дозволила реалізувати принципи адаптивного та персоналізованого навчання, а також сприяла формуванню у майбутніх викладачів здатності до самостійної педагогічної діяльності у цифровому середовищі.

Фінальний етап дослідження передбачав пілотне впровадження системи, збір зворотного зв'язку та його аналіз. Було оцінено ефективність системи у реальних умовах підготовки викладачів: перевірено взаємозв'язок компонентів, відповідність цільовим компетентностям, можливість адаптації до індивідуальних потреб здобувачів. На основі результатів тестування здійснено коригування та оптимізацію методичних, технологічних і цифрових елементів, що забезпечило системність, функціональність та практичну придатність методичної системи.

Результат конструювання МС у контексті підготовки викладачів закладів професійної освіти можна розглядати як цілісний інтегрований продукт педагогічного проектування, який поєднує теоретичні, методичні, технологічні та практичні елементи навчального процесу (Додаток А). Ця система представляє собою динамічну, модульну та адаптивну структуру, спрямовану на формування у студентів ключових та фахових компетентностей, які дозволяють їм ефективно функціонувати у професійних умовах та успішно інтегруватися у сучасне освітнє середовище. У її основі лежить ідея забезпечення узгодженості між навчальними цілями, очікуваними результатами та практичною діяльністю здобувачів освіти, що гарантує послідовний перехід від засвоєння теоретичних знань до продуктивної діяльності та рефлексії.

Структурно МС складається з взаємопов'язаних блоків, які виконують конкретні функції у процесі формування ФК. Змістовий блок забезпечує засвоєння теоретичних знань із педагогіки, психолого-педагогічних основ навчання дорослих та цифрових технологій, створюючи базу для подальшої професійної діяльності. Методологічний блок інтегрує педагогічні стратегії та

моделі навчання, стимулюючи розвиток діяльнісно-технологічних компетентностей, тоді як технологічний блок передбачає використання цифрових ресурсів, мультимедійних засобів та дистанційних форматів навчання, забезпечуючи адаптивність та персоналізацію освітнього процесу. Блок форм і засобів навчання спрямований на активізацію здобувачів освіти та розвиток соціально-комунікативних і ціннісно-мотиваційних компетентностей через проєктну діяльність, фасилітацію та проблемно-орієнтоване навчання. Оцінювальний блок забезпечує механізм контролю, рефлексії та самокорекції, що сприяє формуванню рефлексивних компетентностей і постійному удосконаленню педагогічної майстерності.

МС відрізняється високим ступенем інтеграції практичної складової, яка включає педагогічні та виробничі стажування, розробку цифрових освітніх ресурсів, створення портфоліо та проведення занять із використанням сучасних технологій. Така організація дозволяє студентам поступово перевести теоретичні знання у практичні навички, освоювати професійні технології та вдосконалювати власну педагогічну діяльність у реальному середовищі. Кінцевим результатом є формування у майбутніх викладачів ЗПТО здатності самостійно проєктувати освітні ситуації, ефективно організовувати навчальний процес і діяти в умовах професійної невизначеності, що відповідає вимогам компетентнісного підходу та сучасної професійної освіти.

МС передбачає постійний моніторинг ефективності та корекцію її компонентів на основі результатів пілотування та оцінювання, що гарантує безперервне удосконалення та оптимізацію процесу підготовки викладачів. У сукупності ці особливості роблять систему не лише інструментом навчання, але й науково обґрунтованим механізмом формування фахових компетентностей, що забезпечує готовність педагогів до професійної діяльності у сучасних умовах цифрової трансформації освітнього середовища.

3.3 Апробація та аналіз ефективності розробленої методичної системи

Етап апробації МС передбачав безпосереднє впровадження розроблених педагогічних заходів у навчальний процес експериментальної групи та детальне спостереження за реакцією студентів на нові форми навчання. Основна мета цього етапу полягала у перевірці ефективності методичних прийомів, інтерактивних і цифрових інструментів для розвитку п'яти ключових компетентностей: інформаційної, комп'ютерної, педагогічної, прагнення до професійного самовдосконалення та комунікативної.

Студентам пропонувалися різноманітні види діяльності, що мали інтегративний характер і були спрямовані на формування комплексного набору компетентностей, передбачених методичною системою. Інтерактивні вправи та кейс-методи були зорієнтовані на розвиток когнітивної та педагогічної складових, оскільки передбачали аналіз навчальних та професійних ситуацій, вироблення обґрунтованих рішень і аргументування їх у групових дискусіях. Такі завдання забезпечували активізацію критичного мислення та формування навичок педагогічного прийняття рішень, що відповідало цілям методичної системи щодо послідовного розвитку аналітичних, комунікативних та рефлексивних умінь. Більшість студентів демонструвала високу залученість, пропонуючи альтернативні підходи, тоді як менш активні учасники поступово долали початкову нерішучість завдяки фасилітації з боку викладача та колективному обговоренню, що дозволяло їм набувати впевненості та усвідомлювати практичну цінність навчального процесу.

В свою чергу, проектна діяльність була спрямована на розвиток інформаційної та комп'ютерної компетентності, а також комунікативних навичок через колективну роботу. Студенти створювали міні-проекти із застосуванням цифрових платформ (LMS, Google Workspace, інструменти для презентацій та спільної роботи), що моделювало реальні професійні ситуації.

Такі завдання були запропоновані в межах МС для стимулювання самостійного пошуку рішень, конструювання стратегій організації роботи в команді та застосування цифрових інструментів. Результати показали високий рівень активності: студенти ефективно розподіляли ролі, координували спільні дії та обмінювалися досвідом, що засвідчує комплексний розвиток ФК у межах інтегрованого підходу.

Завдання на самоаналіз та рефлексію включали ведення коротких щоденників спостережень, оцінку власних дій і визначення напрямів вдосконалення, що відповідало ціннісно-рефлексивній складовій методичної системи. Це дозволяло студентам усвідомлювати власні сильні й слабкі сторони, формувати внутрішню мотивацію до саморозвитку та підвищувати рівень професійної відповідальності. Більшість респондентів демонструвала систематичний підхід до рефлексії, що свідчило про ефективність інтеграції завдань на самоаналіз у МС та їхню роль у формуванні стійких мотиваційно-ціннісних установок.

Використання ЦТ та ІКТ (електронна пошта, месенджери, відеоконференції, форуми, онлайн-дошки) сприяло підвищенню комунікативної компетентності та формуванню навичок дистанційного і змішаного спілкування. Такі завдання були невід'ємною частиною методичної системи, оскільки забезпечували практичне опанування цифрових комунікаційних платформ, що є критично важливим для майбутніх фахівців у сфері освіти та цифрових технологій. Студенти демонстрували швидку адаптацію до нових інструментів, високу залученість та здатність ефективно координувати колективну діяльність, що підтверджує доцільність включення цифрових засобів у структуру методичної системи. Інтегровані завдання, що поєднували кілька компетентностей у межах одного проекту (наприклад, створення цифрового навчального ресурсу з презентацією та командним обговоренням), дозволяли спостерігати синергетичний ефект розвитку ФК. Вони демонстрували, як поєднання когнітивних, комунікативних і

професійних навичок стимулює комплексний розвиток студентів та підвищує ефективність методичної системи загалом.

Остаточний етап впровадження розробленої МС мав на меті оцінити, як змінився рівень ключових ФК майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології). Для досягнення цієї мети були визначені такі завдання:

- вивчення динаміки кількісних і якісних змін компетентностей учасників та порівняння результатів експериментальної та контрольної груп;
- проведення статистичного аналізу отриманих даних з метою оцінки ефективності апробованої методичної системи.

Для оцінювання рівня сформованості інформаційної компетентності респондентів після впровадження МС було проведено повторне анкетування за допомогою опитувальника «Діагностика рівня інформаційної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)» (додаток В). Узагальнені результати повторної діагностики подано в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.1

Порівняльні результати рівнів сформованості складових інформаційної компетентності після впровадження методичної системи

Складова компетентності	Рівень	КГ (к-сть)	КГ, %	ЕГ (к-сть)	ЕГ, %
Когнітивна	Низький	4	16	2	8
	Середній	12	48	9	36
	Високий	9	36	14	56
Комунікативна	Низький	3	12	1	4
	Середній	11	44	8	32
	Високий	11	44	16	64
Операційно-технологічна	Низький	5	24	3	12
	Середній	13	48	8	32
	Високий	7	28	14	56
Ціннісно-рефлексивна	Низький	7	32	3	12
	Середній	10	40	9	36
	Високий	8	28	13	52

У КГ вагомих змін у рівнях сформованості компетентностей не зафіксовано. Показники залишилися наближеними до попередніх результатів: домінує середній рівень (приблизно 45–50 %), тоді як високий рівень зріс лише на 2–3 % у межах статистичної похибки. Це свідчить, що традиційні форми підготовки без цілеспрямованої методичної підтримки не забезпечують істотного розвитку інформаційної, комунікативної чи операційно-технологічної компетентностей. Натомість в експериментальній групі спостерігається виражена позитивна динаміка: частка студентів із високим рівнем зросла в середньому на 20–25 %, а кількість респондентів із низьким рівнем зменшилася вдвічі. Така тенденція пояснюється впровадженням розробленої МС, що поєднує цифрово-комунікаційні засоби, рефлексивні методики та проєктно-орієнтоване навчання. Отже, результати підтверджують, що саме системне використання запропонованої методики сприяло підвищенню рівня сформованості ключових компетентностей у студентів експериментальної групи, тоді як у контрольній групі подібного ефекту не виявлено.

Для визначення рівня сформованості інформаційної компетентності студентів після впровадження методичної системи було здійснено повторне анкетування за допомогою опитувальника «Діагностика рівня комп'ютерної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)» (додаток В). Узагальнені результати повторного дослідження наведено в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.2

Рівень сформованості комп'ютерної грамотності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології) після впровадження МС

Рівень	КГ (к-сть)	КГ %	ЕГ (к-сть)	ЕГ %
Когнітивна складова				
низький	4	16	1	4
середній	13	52	8	32
високий	8	32	16	64
Комунікативна складова				
низький	5	20	1	4
середній	12	48	7	28
високий	8	32	17	68
Операційно-технологічна складова				
низький	6	24	1	4
середній	12	48	8	32
високий	7	28	16	64
Ціннісно-рефлексивна складова				
низький	7	28	2	8
середній	11	44	8	32
високий	7	28	15	60

Після впровадження МС спостерігається чітка позитивна динаміка в ЕГ за всіма компонентами комп'ютерної грамотності. Кількість студентів із високим рівнем сформованості зросла майже вдвічі, особливо за комунікативною та операційно-технологічною складовими (з 48 % до 68 % і з 48 % до 64 % відповідно). Частка респондентів із низьким рівнем істотно зменшилася – до 4–8 %, що свідчить про успішність застосованої методики та зростання впевненості студентів у роботі з цифровими інструментами.

У КГ, навпаки, динаміка була незначною: незначне зростання кількості студентів із високим рівнем (на 4–8 %) відбулося переважно за рахунок природного навчального прогресу, без помітного впливу зовнішніх чинників.

Для оцінки рівня сформованості інформаційної компетентності респондентів після впровадження МС було проведено повторне анкетування за допомогою опитувальника «Діагностика рівня комп'ютерної компетентності майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології)»

(додаток В). Узагальнені результати цього дослідження наведено в таблиці 3.3.1.

Таблиця 3.3.3.

Рівні сформованості педагогічної компетентності після впровадження методичної системи

Рівень	КГ (К-сть)	КГ (%)	ЕГ (К-сть)	ЕГ (%)
Мотиваційно-ціннісний компонент				
низький	4	16	2	8
середній	15	60	8	32
високий	6	24	15	60
Когнітивний компонент				
низький	5	20	2	8
середній	14	56	7	28
високий	6	24	15	60
Практично-діяльнісний компонент				
низький	7	28	2	8
середній	13	52	7	28
високий	5	20	16	64
Рефлексивно-аналітичний компонент				
низький	8	32	3	12
середній	11	44	6	24
високий	6	24	15	64

Після впровадження методичної системи ЕГ демонструє істотне підвищення рівня педагогічної компетентності за всіма компонентами. Кількість студентів із високим рівнем зросла переважно за рахунок мотиваційно-ціннісного, практично-діяльнісного та рефлексивно-аналітичного компонентів, досягаючи понад 60 %. Частка респондентів із низьким рівнем зменшилася до 8–12 %, що свідчить про формування впевненості та активної позиції в педагогічній діяльності.

У КГ результати залишились незмінними, що підкреслює ефективність запропонованої МС та її вплив на підвищення професійних компетентностей студентів ЕГ. Проведена повторна діагностика рівня прагнення до професійного самовдосконалення також продемонструвала явні зміни після впровадження МС (таблиця 3.3.4).

Таблиця 3.3.4.

Результати повторної діагностики рівня прагнення до професійного самовдосконалення після впровадження методичної системи

Рівень	КГ (К-сть)	КГ (%)	ЕГ (К-сть)	ЕГ (%)
Високий	7	28	14	56
Середній	13	52	9	36
Низький	5	20	2	8

В ЕГ спостерігається суттєве зростання частки респондентів із високим рівнем прагнення – 14 осіб або 56 %, у порівнянні з 7 особами (28 %) у контрольній групі. Це свідчить про позитивний вплив МС на мотиваційно-ціннісну складову майбутніх фахівців, підвищення їхньої внутрішньої мотивації та готовності до постійного професійного розвитку. Водночас, середній рівень спостерігається у 36 % ЕГ, що нижче за показник КГ (52 %), що вказує на те, що частина студентів експериментальної групи змогла підвищити власний рівень мотивації та перейти до категорії «високий рівень». Низький рівень практично зник в ЕГ – лише 2 особи (8 %), тоді як у КГ він залишився на рівні 20 %. Загалом результати демонструють, що МС ефективно стимулює прагнення до професійного самовдосконалення, сприяє активному усвідомленню власної відповідальності за навчання та розвиток, а також формує у студентів системне ставлення до постійного підвищення кваліфікації. Водночас КГ, яка навчалася за традиційною програмою, продовжує демонструвати вищий відсоток респондентів із середнім та низьким рівнем мотивації, що підтверджує перевагу експериментальної методики.

Узагальнення результатів проведених методик для визначення вихідного рівня сформованості ФК майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології) здійснювалося за допомогою методів математичної статистики в програмі SPSS із застосуванням критерію Манна–Уїтні (Додаток Ж). Загальні результати дозволяють оцінити ефективність методики щодо розвитку п'яти основних компетентностей: інформаційної, комп'ютерної,

педагогічної, комунікативної та прагнення до професійного самовдосконалення (рисунок 3.3.1).

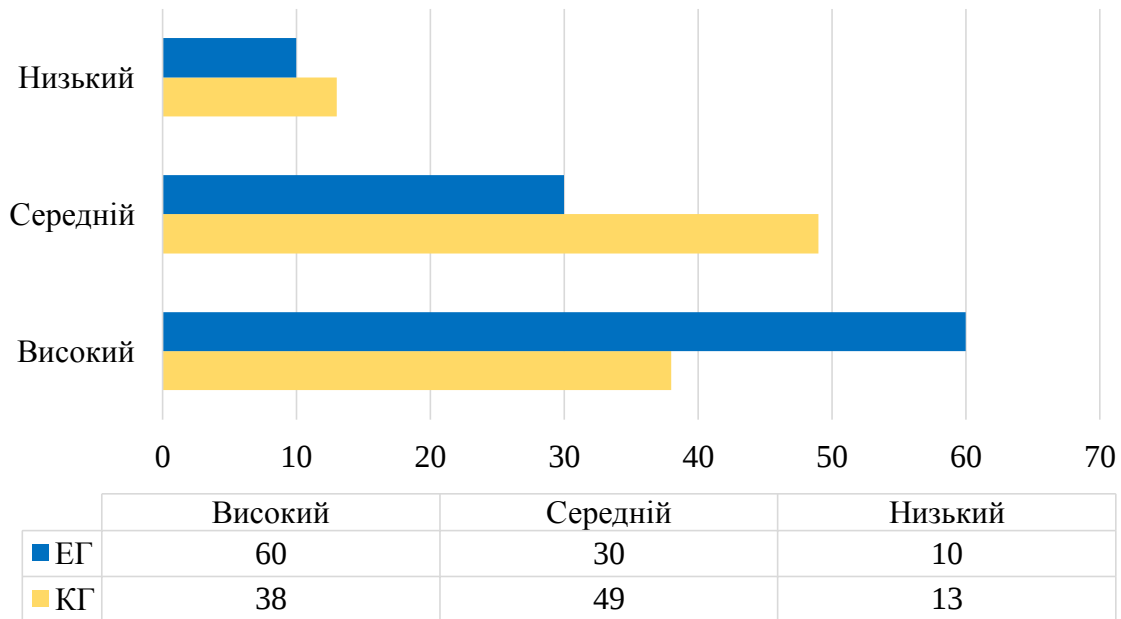


Рисунок 3.3.1. Узагальнений рівень сформованості ключових ФК після впровадження методичної системи

Після впровадження МС спостерігається явне покращення рівня сформованості ключових компетентностей серед студентів експериментальної групи. Так, частка студентів із високим рівнем компетентностей збільшилася до 60 %, що свідчить про ефективність комплексного підходу до розвитку інформаційної, комп'ютерної, педагогічної, комунікативної компетентностей та прагнення до професійного самовдосконалення. Це зростання демонструє, що запропоновані інтерактивні методи, проектні завдання, вправи на рефлексію та використання цифрових інструментів стимулюють активне включення студентів у навчальний процес і формують навички, які безпосередньо відповідають вимогам сучасного професійного середовища.

Середній рівень компетентностей знизився до 30 % у експериментальній групі, що вказує на те, що студенти, які раніше перебували на проміжному рівні, змогли підвищити свої результати завдяки методичним

заходам. Низький рівень зменшився до 10 %, що свідчить про мінімізацію числа студентів із недостатньою мотивацією або слабкими базовими знаннями. У КГ спостерігаються незначні зміни: високий рівень становить 38 %, середній – 49 %, низький – 13 %. Це підкреслює, що без системного втручання та інтеграції МС суттєвого підвищення компетентностей досягти складно.

Отже, аналіз узагальнених даних продемонстрував, що розроблена МС забезпечує синергетичний розвиток ФК: інтегрування когнітивних, діяльнісних, комунікативних та ціннісно-рефлексивних компонентів створює умови для всебічного професійного зростання студентів. Ефект спостерігається насамперед у підвищенні високого рівня компетентностей та зниженні частки студентів із низькими результатами, що підтверджує практичну доцільність впровадження МС у навчальний процес.

Висновки до третього розділу

На основі аналізу третього розділу «методика проєктування та впровадження методичної системи формування фахових компетентностей викладачів закладів професійної освіти», було зроблено наступні висновки:

1. Концептуальні засади проєктування МС формування ФК викладачів закладів професійної освіти визначають її основні принципи побудови: цільову спрямованість, активізацію діяльності, поступовість та продуктивність, відкритість і адаптивність, інтеграцію компонентів. Узагальнена інтеграція педагогічних, психологічних, методичних та цифрових компонентів дозволяє створити гармонійно функціонуючу МС, яка забезпечує формування професійних, соціально-комунікативних та рефлексивних компетентностей, необхідних для ефективної діяльності у сучасному професійному середовищі.

2. Конструювання МС формування ФК викладачів закладів професійної освіти розглядалося як послідовний і систематичний науково-дослідницький процес, що включає теоретичне обґрунтування, моделювання, пілотне тестування та узгодження компонентів системи. Процес конструювання МС передбачав п'ять взаємопов'язаних етапів: визначення цілей та завдань, структурування компонентів, формування логіки взаємодії блоків, інтеграцію цифрових технологій та узгодження й оптимізацію системи, що забезпечує наукову валідність та практичну придатність методичної системи.

3. Розроблена методична система є динамічною, модульною та адаптивною структурою, яка забезпечує цілісне формування когнітивних, діяльнісних, соціально-комунікативних і рефлексивних компетентностей майбутніх викладачів. Постійний моніторинг ефективності та корекція компонентів на основі результатів пілотування забезпечують безперервне

удосконалення методичної системи, що робить її науково обґрунтованим та практично ефективним механізмом підготовки висококомпетентних педагогів.

4. Апробація розробленої МС показала її ефективність: у ЕГ спостерігалось значне підвищення рівня інформаційної компетентності: частка студентів із високим рівнем збільшилася з 42 % до 56 %, а середній та низький рівень зменшилися з 44 % до 30 % та з 14 % до 10 % відповідно. У КГ зміни були незначними: високий рівень становить 38 %, середній – 49 %, низький – 13 %. Рівень комп'ютерної грамотності в ЕГ зріс помітно: частка студентів із високим рівнем збільшилася з 32–32 % до 64–68 %, середній рівень знизився з 52–48 % до 28–32 %, а низький – з 16–24 % до 4–8 %. У КГ спостерігалися мінімальні зміни: високий рівень зріс з 32 % до 36 %, середній коливався в межах 48–52 %, низький – 16–24 %. Щодо педагогічної компетентності, то в ЕГ частка студентів із високим рівнем зросла з 20–24 % до 60–64 %, середній рівень знизився з 44–52 % до 24–32 %, а низький рівень скоротився з 28–32 % до 8–12 %. Тоді як у КГ показники залишилися майже без змін: високий рівень – 24–28 %, середній – 44–60 %, низький – 16–32 %. Рівень прагнення до професійного самовдосконалення у ЕГ також продемонстрував суттєві зміни: високий рівень зріс з 14 % до 56 %, середній знизився з 36–52 % до 36 %, а низький рівень зменшився з 20 % до 8 %. У КГ високий рівень становив 28 %, середній – 52 %, низький – 20 %.

5. Узагальнено, у експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем компетентностей зросла в середньому на 20–28 %, середній рівень знизився на 15–20 %, а низький рівень зменшився на 50–60 %. У контрольній групі суттєвих змін не зафіксовано. Отримані результати свідчать про синергетичний ефект МС: поєднання когнітивних, діяльнісних, комунікативних та ціннісно-рефлексивних складових дозволяє не лише підвищити рівень компетентностей, а й зменшити частку студентів із низькими результатами з 16–32 % до 4–12 %, що свідчить про підвищення впевненості та професійної готовності.

ВИСНОВКИ

Підсумовуючи результати проведеного дослідження, можна окреслити наступні висновки:

1. У ході дослідження було проаналізовано сутність і структуру фахових компетентностей викладача закладу професійної освіти та визначено професійні вимоги до його діяльності. Встановлено, що ФК викладача є полікомпонентними й інтегрують когнітивні, діяльнісні, соціально-комунікативні та ціннісно-рефлексивні компоненти. Когнітивна складова включає володіння теоретичними знаннями з педагогіки, психології та предметної галузі, здатність до аналітичної оцінки навчальних процесів і планування освітніх заходів відповідно до сучасних стандартів професійної освіти. Діяльнісно-технологічна складова передбачає опанування практичних умінь у реалізації навчального процесу, інтеграцію інноваційних педагогічних технологій та цифрових інструментів, що забезпечує адаптивність і персоналізацію освітньої діяльності.

2. У процесі дослідження було проведено компаративний аналіз нормативних документів, програм підготовки педагогів та контент-аналіз науково-методичної літератури, що дозволило виокремити ключові компетентності, які визначають професійну готовність викладача до діяльності в сучасних умовах. Аналіз показав, що соціально-комунікативний рівень компетентностей формувався через моделювання педагогічних взаємодій, колективну роботу та фасилітацію групових дискусій, а ціннісно-рефлексивна складова розвивалася завдяки завданням на самоаналіз, веденню щоденників спостережень та рефлексивним вправам. Водночас, з'ясовано, що наявні ОП переважно орієнтовані на традиційне передавання знань і частково враховують педагогічну та цифрову складові компетентностей. Було виявлено, що більшість програм не забезпечує інтеграції когнітивних, діяльнісних, комунікативних та ціннісно-рефлексивних компонентів, що обмежує можливості формування комплексних професійних навичок. Аналіз

статистичних даних підтвердив, що у контрольних групах студентів, які навчалися за традиційними ОП, частка високого рівня сформованості компетентностей не перевищувала 25–38 %, тоді як середній рівень залишався домінуючим – приблизно 45–50 %, а низький рівень становив близько 15 %

3. У ході дослідження було підтверджено, що професійні вимоги до викладача включають синтез теоретичних знань і практичних умінь у реальні педагогічні ситуації, володіння ЦТ та ІКТ, а також постійне самовдосконалення й адаптацію до змін у професійній сфері. Аналіз засвідчив, що ФК функціонують як комплексна система знань, умінь і ціннісних орієнтирів, що визначає ефективність педагогічної діяльності та слугує основою для розробки методичних систем підготовки майбутніх викладачів ПТНЗ, орієнтованих на сучасні освітні та цифрові вимоги.

4. У ході дослідження було розроблено концептуальне ядро методичної системи, яке об'єднує когнітивні, діяльнісні, комунікативні та ціннісно-рефлексивні складові компетентностей, забезпечуючи послідовність переходу від засвоєння теоретичних знань до продуктивного застосування навичок у практичній діяльності. Було визначено принципи взаємодії компонентів, що гарантують цілісність і системність формування ФК. У межах експериментального впровадження розробленої МС в освітній процес експериментальної групи студентів, було організовано інтегровану діяльність, яка включала проєктні завдання, інтерактивні вправи, кейс-методи, цифрові комунікаційні інструменти та завдання на рефлексію. Паралельно здійснювалося спостереження за залученістю студентів, рівнем активності та їхньою здатністю застосовувати здобуті знання на практиці.

5. Результати повторних анкетувань і діагностик показали істотне підвищення рівня сформованості ключових фахових компетентностей у експериментальній групі. Так, частка студентів із високим рівнем інформаційної компетентності зросла з 36 % до 56 %, комп'ютерної грамотності – з 32 % до 64 %, педагогічної компетентності – з 24 % до 64 %, а прагнення до професійного самовдосконалення – з 28 % до 56 %. Водночас

кількість студентів із низьким рівнем компетентностей зменшилася майже вдвічі, що свідчить про ефективність системного застосування інтерактивних та цифрових методів навчання. У контрольній групі, яка навчалася за традиційною програмою, динаміка підвищення компетентностей була незначною: високий рівень зберігався на рівні 32–38 %, середній – близько 49–52 %, низький – 12–20 %. Цей факт підтвердив, що без цілеспрямованого впровадження МС суттєвого покращення показників компетентностей досягти не вдається.

Отже, проведений аналіз засвідчив, що сучасні моделі підготовки викладачів закладів професійної освіти потребують системного перегляду та інтеграції сучасних педагогічних, цифрових і проєктних підходів. Експериментальні дані засвідчили, що запропонована методична система забезпечує синергетичний розвиток когнітивних, діяльнісних, комунікативних та ціннісно-рефлексивних складових ФК.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Kravchenko, L., Krupina, L., & Shevchenko, R. (2022). Проблема формування і розвитку ключових компетентностей особистості у процесі фахової освіти. *Українська професійна освіта= Ukrainian professional education*, (12), 9-17. <https://upecnpu.pnpu.edu.ua/article/view/278987>
2. Mulder, M. (2014). Conceptions of professional competence. In *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 107-137). Dordrecht: Springer Netherlands. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-8902-8_5
3. The European Qualifications Framework. 2020. <https://europass.europa.eu/en/european-qualifications-framework-eqf>
4. Tynjälä, P., Virtanen, A., Gerlander, M., Kallio, E. K., & Taalas, P. (2025). Towards a multiperspective approach to following students' professional development in higher education. *Higher Education Research & Development*, 44(5), 1209-1224. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2025.2476512>
5. Андрощук, І. (2022). Комунікативна компетентність як важливий засіб ефективної взаємодії учасників освітнього процесу. *Молодь і ринок*, 3-4(201-202), 34–38.
6. Антонченко, М. (2022). Розвиток цифрової компетентності педагогів у закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки та освіта*, XL– XLI, 24–29.
7. Арсенович, Л.А. (2021). *Механізми формування та забезпечення функціонування системи підготовки фахівців у сфері кібербезпеки органів державної влади України* [Дис. д-ра філософії, Національна академія держ. управління при Президентові України].
8. Базиль, С.М. (2021). *Формування інформатичної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти* [Дис. д-ра філософії, Глухівський нац. пед. ун-т ім. Олександра Довженка].

9. Байдик, В.В., Буряк, О.О., & Кечик, О.О. (2022). Підвищення кваліфікації вчителів у нових реаліях: проблеми та шляхи вирішення. *Імідж сучасного педагога*, 3(204), 38–42. DOI: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022->
10. Балюк, В.О. (2020). *Дидактичні умови формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю в освітньому середовищі університету* [Дис. канд. пед. н., Полтавський нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка].
11. Бардадим, О.В. (2023). Формування інформаційно-цифрової компетентності майбутніх учителів природничих наук методом відеонавчання. *Імідж сучасного педагога*, 2(209), 27–35. Взято з: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2\(209\)-27-35](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2023-2(209)-27-35)
12. Бендес, В. (2024). АНАЛІЗ ФАХОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, (82). <http://jped.uipa.edu.ua/index.php/JPED/article/download/571/492>
13. Бирка, М. Ф., & Ковальчук, В. І. (2009). Професійна компетентність викладача інформаційних технологій ПТНЗ. https://www.researchgate.net/profile/Vasil-Kovalcuk/publication/318339236_Profesijna_kompetentnist_vikladaca_informacij_nih_tehnologij_PTNZ/links/59647f65458515a3576215aa/Profesijna-kompetentnist-vikladaca-informacijnih-tehnologij-PTNZ.pdf
14. Борисенко, К. Б. (2019). Формування фахових компетентностей майбутніх учителів у процесі навчально-практ. Дис... к. пед. н. . https://science.uepa.karazin.ua/wp-content/uploads/2019/11/dis_-%D0%91%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE-%D0%9A.-%D0%92%D0%BE%D1%81%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BB%D0%B5%D0%BD.pdf
15. Бульвінська, О. (2022). Професійний розвиток викладачів в умовах кадрової автономії університетів: європейський досвід. *Освітологічний дискурс*,

1(36), 161–184. DOI: <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2022.19>.

16. Ващенко, Л. С., Введенський, В. М., Жалдак, М. І., Зязюн, І. О., Корнілова, М. В., Локшина, О. І., ... & Хуторський, А. В. (2016). Сутність та структура професійної компетентності педагога. *Науковий збірник. Виходить 2 рази на рік. Заснований у 2010 році. Засновник: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Реєстраційне свідоцтво КВ № 17132–5902Р від 08.10. 2010 р. Науковий збірник входить до нового Переліку фахових видань України*, 197. https://library.udpu.edu.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_1/visnuk_30.pdf

17. Верховна Рада України. (2012). Про професійний розвиток працівників. Закон України. https://kodeksy.com.ua/pro_profesijnij_rozvitok_pratsivnikiv.html

18. Верховна Рада України. (2017). Про освіту. Закон України № 2145-VIII. 2017. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

19. Верховна Рада України. (2020). Про фахову перевищу освіту. Закон України. <https://cutt.ly/eNWF0Wb>

20. Генсерук, Г. (2021). Міжнародні рамки цифрової компетентності.

21. Генсерук, Г.Р. (2019). Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 6, 8–16.

22. Глузман, Н., Зимня, І., Овчарук, О., Олексюк, О., Пометун, О., Сисоєва, С., ... & Пляката, Л. ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ. *Редакційна колегія*, 178. https://tpf.udpu.edu.ua/wp-content/uploads/2023/05/collection-student-theses-2023-opt_compressed.pdf#page=178

23. Головань, М.С. (2008). Розвиток інформатичної компетентності студентів як педагогічної системи. *Педагогічні науки: зб. наук. праць*, 88–96.

24. Горохівська, Т. М. (2020). Професійна мотивація як педагогічна умова розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів технічних закладів вищої освіти. *НАУКОВИЙ ЧАСОПИС*, 18. https://www.chasopys.ps.npu.kiev.ua/archive/74/74_2020.pdf#page=18
25. Горохівська, Т.М., & Гуревич, Р.С. (2019). Визначення сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*, 58, 68–73.
26. Гриженко, В. В. (2019). АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ. *Редакційна колегія*, 15. <https://vippo.org.ua/files/conference/stati.pdf#page=15>
27. Гуменний, О. д. (2016). Становлення професійної кар'єри майбутніх фахівців як запорука гідної праці. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/706347/>
28. Гуменний, О. Д. (2022). Розвиток цифрової грамотності майбутніх кваліфікованих робітників в інформаційному освітньому середовищі закладу професійної освіти. *Професійна педагогіка*, 1(24), 51-61. DOI: <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2022.24.51-61>
29. Гуревич, Р. С. СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ. https://vspu.edu.ua/content/specialized_academic_council/doc/2017/Stepanchenko_N/dis.pdf
30. Денищук, І.П. (2022). Професійна рефлексія педагога: умови формування та особливості розвитку. *Імідж сучасного педагога*, 5(206), 32–36. Взято з: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/267111>
31. Доцевич, Т. І. (2016). *Метакогнітивна компетентність суб'єкта педагогічної діяльності у вищій школі* (Докторська дисертація, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, МОН України).

32. Друганова, О.М., Жукова, О.А., Іваненко, Л.О., Комишан, А.І., Лутаєва, Т.В., Наливайко, О.О., Некрашевич, Т.В., & Абрамова, Є.О. (2021). *Компетентнісний підхід у вищій школі. Теорія та практика*. Харків: ХНУ ім. В. Н. Каразіна.
33. Дячик, Н. Ю. (2024). ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (214), 295-299. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/1885>
34. Жалдак, М. І., Лапінський, В. В., & Шут, М. І. (2004). Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: Посібник для вчителів. *К.: Дініт*, 55-67.
35. Жигірь, В. І. (2015). Модель формування професійно-педагогічних компетентностей майбутніх менеджерів освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, (43), 122-129.
36. Зязюн, І. А. (2011). Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник МДУ ім. В.О. Сухомлинського*, 33, 21–26.
37. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В., & Кривонос, І. ф. (2008). Педагогічна майстерність. *підруч./ІА Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін .* https://www.pedagogic-master.com.ua/public/PM_Zyazyun.pdf
38. Зязюн, І. О., Корнілова, М. В., Локшина, О. І., Ничкало, Н. Г., Овчарук, О. В., & Пометун, О. І. (2017). ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТА ЇЇ СКЛАДОВІ. *ББК 74 О-75*, 209. http://ir.soippo.edu.ua/bitstream/123456789/268/1/Sierykh_Sumy_Persona_And_Professional_Teacher%E2%80%99s.pdf#page=209
39. Кабінет Міністрів України (2021). *Концепція розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2021-%D1%80#Text>

40. Кабінет Міністрів України. (2019). Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників. Постанова № 800. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-%D0%BF#Text>
41. Калініченко, І.О., & Білик, Н.І. (2021). *Науково-методичний підхід до вдосконалення педагогічної майстерності педагогічних працівників у системі підвищення кваліфікації: електрон. навч.-метод. посіб.* Полтава: ПОІППО.
42. Каспрова, І. П. (2022). Психолого-педагогічні умови розвитку емпатійного потенціалу викладачів закладів вищої освіти. <https://elar.khmnpu.edu.ua/items/85594ed8-f75e-42ce-8ea6-777d021b45cf>
43. Керекеша, О.В. (2019). Мотивація викладачів до розвитку професійної майстерності. *Інноваційна педагогіка*, 10(2), 83–87. Взято з: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2019/10/part_2/21.pdf
44. Кирій, С. В. (2014). Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації. *Рідна школа*, 4(1013), 77-80. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9372/>
45. Князян, М. О. (2013). Компетентнісна модель професійної підготовки майбутніх фахівців. *Теорія та методика навчання та виховання*, (33), 59-67.
46. Коваль, В.О. (2014). Терміни «компетенція» і «компетентність» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів-філологів. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*, 2(74), 9–14.
47. Ковальчук, В.І., & Сорока, В.В. (2022). Застосування інноваційних цифрових технологій у підготовці педагогів для сфери професійної освіти. *Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія* (с. 238–249). Біла Церква: ТОВ
48. Когут, І. В. (2015). Методика формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя: дослідно-експериментальна робота. *Молодий вчений*, (7 (2)), 53-56.
49. Коменський, Я. А. (2006). Велика дидактика/Ян Амос Коменський. *Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія*/уклад. Є.

Коваленко, Н. Бєлкіна].–К.: Центр навчальної літератури , 101-155.

50. Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/419-2019-p>

51. Коркішко, О., & Коркішко, А. (2021). Формування фахових компетентностей у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів вищої школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 1(14), 76-87. <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/236450>

52. Краєвський, В., Савченко, О., & Сластьонін, В. ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СПОСІБ ПРОГНОЗУВАННЯ ТА КОРИГУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ. *ВІСНИК ЧЕРКАСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ*, 130.

53. Кривильова, О. А. (2016). НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПТНЗ. *Проблеми сучасного підручника*, (17), 200-208. <https://ipvid.org.ua/index.php/psp/article/view/365>

54. Криштанович, М., Локшина, О., & Нагорна, Н. (2022). Генеза змісту поняття «компетентність» в українському та зарубіжному освітньому дискурсі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій*, 169. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2022/82/82_2022.pdf#page=169

55. Криштанович, С.В. & Криштанович, М.Ф. (2023). [Педагогічні умови формування педагогічної компетентності майбутніх викладачів у процесі змішаного навчання в закладі вищої освіти](#). *Академічні візії*, 25.

56. Кулішов, В.С. (2020). Сучасні підходи до професійно-особистісного розвитку педагога закладу професійної (професійно-технічної) освіти. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 12, 263–272. DOI: <http://dx.doi.org/10.31865/2414-9292.12.2020.206758>.

57. Лебедик, Л.В. (2020). Вимірники педагогічної компетентності викладачів закладів вищої і передвищої освіти. *Імідж сучасного педагога*, 1(190),

29–33. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1\(190\)-29-33](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2020-1(190)-29-33)

58. Ліпова, І. І. ПОЧУТТЯ МІРИ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВІДНОСИНАХ В ЕРУ НОВОЇ ЕТИКИ. *Етико-естетична традиція у вітчизняній культурі*.

<http://www.npu-etestet.com.ua/wp-content/uploads/2021/01/ZBIRKA-2020-1.pdf#page=46>

59. Локарева, Г. В., & Садовенко, С. Г. (2024). Психолого-педагогічна компетентність викладачів спеціальних дисциплін: когнітивно-аксіологічний та прагматичний аспекти. <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/25534>

60. Лузан, П. Г. (2024). Система розвитку професійної компетентності викладачів фахових коледжів. *Інноваційна професійна освіта. Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства: монографія*, 6(19), 266-280. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743522/>

61. Луцький національний технічний університет. (2024). Освітня програма «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». <https://drive.google.com/file/d/1YfBg1iAUYWD-YAeQyND-jliV9c4Uhb4H/view>

62. Малежик, П. М. (2020). Теоретичні й методичні засади технічної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій. https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/D_26.053.19/Maleguk.pdf

63. Міністерство освіти і науки України. (2020). Національна рамка кваліфікацій. <https://mon.gov.ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy?&tag=natsionalna-ramka-kvalifikatsiy>

64. Міністерство освіти і науки України. (2024). Наказ Міністерства освіти і науки України від 29 серпня 2024 Р. № 1225 «Про затвердження професійного стандарту «Вчитель закладу загальної середньої освіти». <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennia-profesiinoho-standartu-vchytel-zakladu-zahalnoi-serednoi-osvity>

65. Морзе, Н.В., Василенко, М.В. & Смирнова-Трибульська, Є.М. (2021). Деякі результати дослідження в галузі формування цифрової компетентності вчителів закладів середньої освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 10, 149–165.

66. Мукан, Н. & Гаврилюк, М. (2021). Методологія педагогіки: сутність, принципи, підходи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: науковий журнал*, 2(106), 121–128.
67. Навчально-реабілітаційний заклад вищої освіти «Кам'янець-подільський державний інститут» (2023). https://nmv.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/118/2023/09/015.39-osvitnia-prohrama_bak-2023.pdf
68. Невінчаний, В. А. (2024). Методичні засади формування інформаційної компетентності здобувачів закладів фахової передвищої освіти. <http://ds.knu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/5773/1/%D0%9D%D0%B5%D0%B2%D1%96%D0%BD%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D0%92%D1%96%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80%2C%202024.pdf>
69. Ничкало, Н. Г. (2013). Дидактичні принципи формування комунікативної компетентності майбутніх філологів у позанавчальній діяльності з використанням мультимедійних технологій. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (4).
70. Оверко, Н. (2013). Розвиток фахової майстерності педагогів професійної школи у системі підвищення кваліфікації. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, (4), 172-180. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Pippo_2013_4_18
71. Оліферчук, О. М. (2024). Інформаційно-аналітичний ресурс «Методична скарбничка» як освітній тренд ХХІ ст. в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741116/>
72. Оліферчук, О. М. (2024). Методичний супровід професійно-теоретичної підготовки фахівців ЗП (ПТ) О: електронний навчальний курс. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741540/>
73. Павлова, В. В., & Нагорна, Н. В. (2022). Педагогічні умови формування методичної компетентності майбутніх викладачів вищої школи в

процесі магістерської підготовки. <https://dspace.onu.edu.ua/items/dfdbfe9d-812c-4367-8f53-4a3c83728b39>

74. Пащенко, Т. М., Альохін, В. І., & Вергелес, О. п. (2024). Професійна компетентність сучасного викладача фахового коледжу: діагностичний аспект. *Інноваційна професійна освіта. Професійна освіта в умовах сталого розвитку суспільства: монографія*, 6 (19), 306-319. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743465/>

75. Петренко, Л. М., Султанова, Л. Ю., Олешко, П. С., Купрієвич, В. О., & Петренко, Л. М. (ред.). (2021). Професійний розвиток педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах відкритої освіти: освітні практики: методичні рекомендації. Волинське поліграф.

76. Радкевич, В. О. (2021). Наукова платформа професійної освіти: сталий розвиток. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1), 1-9. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/135>

77. Рівненський державний гуманітарний університет. (2020). https://iktmvi.rshu.edu.ua/files/Osvita/OPP/OPP_mag_015_2020.pdf

78. Рубльова, Н. О. (2024). *Формування цифрової компетентності педагогів в інформаційно-освітньому середовищі неперервної освіти* (Doctoral dissertation, Волинський національний університет імені Лесі Українки). <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/24567>

79. Руденко, Ю. О. (2015). Морально-етичні ціннісні ставки як сутнісна характеристика інформаційної культури студентів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, (19 (2)), 205-213.

80. Самойленко, М. (2025). Професійно-методична підготовка викладачів нового формату. <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/22563>

81. Сергєєва, Л. М., Муранова, Н. П., & Купрієвич, В. О. (2022). Позитивні практики розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти: досвід Китайської Народної Республіки. *Професійна педагогіка*, 2(25), 147-157. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735198/>

82. Скворцова, С. О. (2020). Методична система підготовки майбутніх учителів до навчання математики. <https://lib-old.pnu.edu.ua/handle/123456789/9848>
83. Спірін, О. М. (2013). Методична система базової підготовки вчителя інформатики за кредитно-модульною технологією. https://eprints.zu.edu.ua/16946/1/Spirin_mon_2013.pdf
84. Спірін, О. М., & Вакалюк, Т. А. (2019). Формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів інформатики щодо використання хмароорієнтованого навчального середовища. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 4 (72), 226-245. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/717348/>
85. СТЕЧКЕВИЧ, О. О. (2024). ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ. <https://lpnu.ua/sites/default/files/2024/dissertation/27713/dysstechkevychoo.pdf>
86. Стечкевич, О.О. (2022b). Методична система формування інформаційно-комунікаційних компетентностей майбутніх учителів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 85, 196–200.
87. Стечкевич, О.О. (2023). [Особливості системи формування цифрової компетентності педагога в умовах неформальної освіти](#). *Інноваційна педагогіка*, 2(58), 130–134.
88. Сумський державний педагогічний університет імені А. Макаренка (2023) https://sspu.edu.ua/images/2025/docs/asp/programy/a5_profesiyna_osvita_cifrovi_tehnologiyi_0b923.pdf
89. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. (2025). «Професійна освіта (Комп'ютерні технології)». https://tnpu.edu.ua/about/public_inform/akredytatsiia%20ta%20litsenzuvannia/osv_itni_prohramy/bakalavr/ipf/%D0%905.39_2025.pdf
90. Тимошко, Г.М., & Гладуш, В.А. (2023). *Розвиток комунікативної*

компетентності педагогів в умовах інклюзивного освітнього середовища: монографія. Ніжин: Видавець Лисенко М.М.

91. Тітова, О. А. (ред.), Лузан, П. Г., Пащенко, Т. М., Мося, І. А., Остапенко, А. В., & Ямковий, О. Ю. (2023). Система розвитку професійної компетентності педагогічних працівників фахових коледжів в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу: монографія. ІПО НАПН України. <http://lib.iitta.gov.ua/738694/>

92. Ткаченко, Н. М., & Матюха, Б. В. (2024). Формування самоосвітньої компетентності майбутніх педагогів професійного навчання засобами цифрових технологій як науково-педагогічна проблема. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (13). <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/531>

93. Трифонова, О. М. (2020). Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності магістрів комп'ютерних технологій. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (185), 174-179. <https://pednauk.cusu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/385>

94. Трифонова, О.М. (2020). *Методична система розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців комп'ютерних технологій у навчанні фізики і технічних дисциплін* [Дис. д-ра. пед. наук, Центральноукр. держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка].

95. Упатова, І.П. (2019). Професійний саморозвиток викладача-початківця. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 72(2), 219–222.

96. Фадєєва, А. В. (2024). Формування професійної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у фаховій підготовці. <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/handle/12345/24948>

97. Хлебнікова, Т.М. (2020). Самоосвіта як засіб розвитку професійної компетентності педагога. *Адаптивне управління: теорія і практика. Серія Педагогіка: електронне наукове фахове видання*, 8(15). Взято з: <https://amtp.org.ua/index.php/journal/article/view/202/220>

98. Чередник, Л. М., & Ганусік, К. О. (2022). ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ. *EDITORIAL BOARD*, 276.

99. Шакотько, В. В. (2018). *Методична система формування інформологічних компетентностей майбутніх учителів інформатики* (Докторська дисертація, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2018). https://npu.edu.ua/images/file/vidil_aspirant/avtoref/%D0%94_26.053.03/Shakotko.pdf

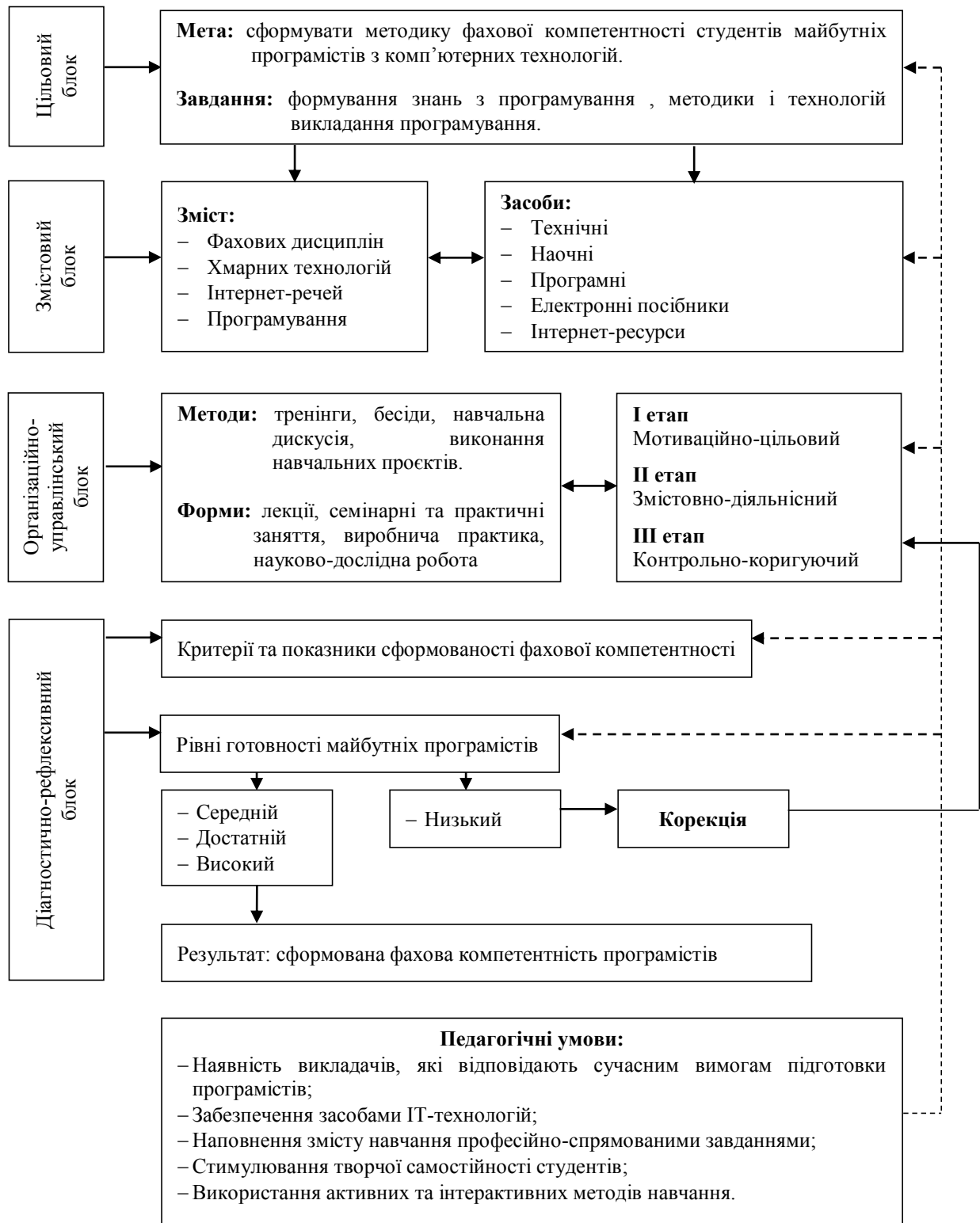
100. Шевчук, С. С. (2020). Розвиток ключових компетентностей здобувачів освіти у поза аудиторній навчальній діяльності ЗП (ПТ) О: Спецкурс. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/728601/>

101. Яковенко, О.І. (2022). Розвиток методичної компетентності викладача ЗВО як науково-педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки*, 86, 221–227. – Взято з: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.86.43>

ДОДАТКИ

Додаток А

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА



ЕТАПИ РОЗВИТКУ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ) ЗА ОСНОВНИМИ КОМПОНЕНТАМИ

Компонент	Рівень	Змістовий профіль	Практичні прояви
Когнітивна складова	Базовий	Знання про сучасні цифрові технології у професійній освіті, основи педагогіки, нормативно-правові документи	Розуміння базових принципів використання LMS, електронних ресурсів, цифрових навчальних платформ
	Професійний	Знання методик інтеграції ІКТ у навчально-виховний процес, принципів проектування освітніх програм	Здатність обирати оптимальні цифрові засоби для реалізації навчальних цілей, адаптація інструментів під конкретні освітні ситуації
	Вищий	Системне розуміння ролі цифрових технологій у формуванні компетентностей, стратегій педагогічної інновації	Проектування комплексних навчальних середовищ, розробка авторських цифрових курсів, інтеграція інноваційних технологій
Операційно-технологічна складова	Базовий	Уміння користуватися стандартними ІТ-інструментами та базовими програмами	Створення простих презентацій, електронних таблиць, документів, базових мультимедійних матеріалів
	Професійний	Навички роботи з LMS, цифровими лабораторіями, інтерактивними платформами	Проведення занять із застосуванням цифрових технологій, використання онлайн-тестів, завдань, симуляцій
	Вищий	Здатність проектувати і керувати цифровим навчальним середовищем	Створення комплексних освітніх програм із використанням інтегрованих цифрових платформ, моделювання навчальних процесів
Комунікативна складова	Базовий	Вміння обмінюватися інформацією у цифровому середовищі	Використання електронної пошти, чатів, відеоконференцій для обміну даними

	Професійний	Навички кооперації у цифровому навчальному середовищі	Організація групових онлайн-занять, фасилітація спільних проектів у віртуальному середовищі
	Вищий	Здатність до міжмережевої колаборації та цифрової комунікації на високому рівні	Створення та керування професійними онлайн-спільнотами, інтеграція з міжнародними освітніми платформами
Ціннісно-рефлексивна складова	Базовий	Усвідомлення ролі ІКТ у професійній діяльності	Формування мотивації до використання цифрових ресурсів у навчальному процесі
	Професійний	Вміння критично оцінювати власну цифрову компетентність	Підвищення кваліфікації у сфері цифрових технологій, адаптація освітніх ресурсів під потреби студентів
	Вищий	Формування стратегії безперервного розвитку цифрової компетентності	Інноваційне використання цифрових технологій, рефлексивне коригування методів викладання з урахуванням новітніх технологій

АНКЕТА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)»

Мета: визначити рівень сформованості інформаційної компетентності студентів спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)».

Інструкція: уважно прочитайте твердження і позначте, наскільки вони відповідають вашій діяльності за шкалою:

1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – завжди.

I. Когнітивна складова

(знання про інформаційні процеси, розуміння принципів пошуку, оцінювання та використання інформації)

1. Я розумію, що таке достовірна інформація і як її відрізнити від фейкової.
2. Я вмію визначати інформаційні потреби для вирішення професійних завдань.
3. Я розумію структуру та призначення різних інформаційних ресурсів (бази даних, каталоги, освітні платформи тощо).
4. Я можу оцінити якість і надійність джерела інформації.
5. Я знаю основні етапи перетворення інформації на знання та практичні рішення.

II. Комунікативна складова

(уміння взаємодіяти, спілкуватися та обмінюватися інформацією в цифровому середовищі)

6. Я ефективно використовую електронну пошту, месенджери, форуми для професійного спілкування.
7. Я вмію чітко і грамотно представляти інформацію в усній і письмовій формах.
8. Я можу організовувати колективну роботу в цифровому середовищі (Google Workspace, LMS, Trello тощо).
9. Я дотримуюсь етичних норм при обміні інформацією в інтернеті.
10. Я вмію презентувати результати своєї роботи за допомогою цифрових засобів (онлайн-презентації, інтерактивні плакати, відео тощо).

III. Операційно-технологічна складова

(уміння працювати з цифровими інструментами, створювати та обробляти інформаційні об'єкти)

11. Я впевнено користуюсь текстовими, графічними та мультимедійними редакторами.
12. Я можу швидко знаходити потрібну інформацію в мережі інтернет.
13. Я створюю власні цифрові продукти (презентації, відео, інфографіку, навчальні матеріали тощо).
14. Я вмію працювати з базами даних і електронними таблицями.

15. Я використовую хмарні сервіси для збереження, спільного редагування та поширення матеріалів.

IV. Ціннісно-рефлексивна складова

(усвідомлення значущості інформаційної культури, здатність до самооцінки і розвитку)

- 16. Я усвідомлюю важливість постійного оновлення інформаційних знань.
- 17. Я аналізую власні помилки під час роботи з інформацією і роблю висновки.
- 18. Я прагну підвищувати рівень власної інформаційної культури.
- 19. Я відповідально ставлюся до авторського права та дотримуюсь норм академічної доброчесності.
- 20. Я готовий/готова ділитися власним досвідом використання цифрових технологій з іншими.

Обробка результатів

За кожне твердження виставляється від 1 до 5 балів.

Максимальна кількість балів – **100**.

Визначаються рівні сформованості інформаційної компетентності:

- **Високий рівень:** 81–100 балів
- **Середній рівень:** 61–80 балів
- **Низький рівень:** ≤ 60 балів

Для більш детального аналізу можна обчислювати середній бал окремо за кожною складовою.

АНКЕТА «ДІАГНОСТИКА РІВНЯ КОМП'ЮТЕРНОЇ ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)»

Мета: визначити рівень сформованості комп'ютерної грамотності студентів спеціальності «Професійна освіта (Цифрові технології)».

Інструкція: уважно прочитайте твердження і позначте, наскільки вони відповідають вашій реальній діяльності за шкалою:

1 – ніколи; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – завжди.

I. Когнітивна складова

(знання теоретичних основ використання комп'ютерної техніки та цифрових технологій)

1. Я знаю основні принципи функціонування комп'ютера і його складових.
2. Мені відомі основні види програмного забезпечення та їх призначення.
3. Я розумію принципи роботи операційної системи (файлова структура, налаштування, оновлення).
4. Я можу пояснити різницю між локальними і хмарними середовищами зберігання даних.
5. Я знаю, як забезпечити базовий рівень інформаційної безпеки під час роботи з комп'ютером і мережею.

II. Операційно-технологічна складова

(практичні навички роботи з програмним забезпеченням, цифровими ресурсами і платформами)

6. Я впевнено працюю з текстовими, графічними та табличними редакторами.
7. Я можу створити мультимедійну презентацію з використанням зображень, відео та гіперпосилань.
8. Я вмію користуватися електронними освітніми платформами (Moodle, Google Classroom, MS Teams тощо).
9. Я володію базовими навичками роботи з програмами для обробки фото, відео або аудіо.
10. Я можу налаштовувати периферійні пристрої (принтер, сканер, проектор тощо).
11. Я створюю резервні копії файлів і використовую хмарні сервіси для збереження даних.
12. Я можу самостійно усунути прості технічні несправності у роботі комп'ютера або програм.

III. Комунікативна складова

(використання цифрових технологій для спілкування, взаємодії і співпраці)

13. Я використовую електронну пошту, месенджери, форуми та відеоконференції для навчальної або професійної діяльності.
14. Я вмію організовувати групову роботу в цифровому середовищі (спільні документи, дошки, таблиці).

15. Я використовую соціальні та професійні мережі для обміну навчальним і професійним досвідом.

16. Я дотримуюсь правил цифрового етикету у спілкуванні в мережі.

17. Я можу проводити онлайн-презентації або консультації з використанням відповідних програм (Zoom, Meet тощо).

IV. Ціннісно-рефлексивна складова

(ставлення до використання ІТ, самооцінка та прагнення до розвитку цифрових компетентностей)

18. Я вважаю, що комп'ютерна грамотність є необхідною умовою професійного успіху.

19. Я прагну постійно вдосконалювати свої цифрові навички.

20. Я критично оцінюю свої дії під час роботи з цифровими ресурсами.

21. Я дотримуюсь принципів академічної доброчесності під час використання електронних джерел.

22. Я готовий/готова навчати інших користуванню цифровими інструментами.

Обробка результатів

За кожне твердження нараховується від **1 до 5 балів**.

Максимальна кількість балів – **110**.

Рівні сформованості комп'ютерної грамотності:

– **Високий рівень:** 88–110 балів

– **Середній рівень:** 66–87 балів

– **Низький рівень:** ≤ 65 балів

Для глибшого аналізу доцільно розраховувати середні бали **окремо за кожною складовою**, що дозволяє побачити сильні та слабкі сторони у структурі комп'ютерної грамотності.

АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мета: з'ясувати рівень сформованості педагогічної компетентності майбутніх фахівців у сфері освіти.

Інструкція: уважно прочитайте запитання та позначте обраний варіант відповіді. У деяких випадках дайте коротку письмову відповідь.

I. Мотиваційно-ціннісний компонент

1. Я вважаю педагогічну професію своєю справою життя.
 - ☐ Так
 - ☐ Частково
 - ☐ Ні
2. Визначте, наскільки для вас важливими є такі цінності (1 – неважливо, 5 – дуже важливо):

Цінність	1	2	3	4	5
Гуманізм у вихованні	☐	☐	☐	☐	☐
Повага до особистості учня	☐	☐	☐	☐	☐
Професійна самореалізація	☐	☐	☐	☐	☐
Підвищення власної педагогічної майстерності	☐	☐	☐	☐	☐

3. Як ви ставитеся до впровадження інновацій у педагогічну практику?
 - ☐ Підтримую активно
 - ☐ Підтримую, але без ініціативи
 - ☐ Байдуже
 - ☐ Сприймаю з опором

II. Когнітивний компонент

4. Які з наведених понять ви вважаєте базовими для педагогічної діяльності (оберіть три):
 - ☐ Рефлексія
 - ☐ Емпатія
 - ☐ Контроль
 - ☐ Авторитаризм
 - ☐ Самоосвіта
 - ☐ Мотивація
5. Вкажіть, які сучасні педагогічні теорії або підходи вам відомі (відкрите питання):

6. Оцініть свій рівень знань у галузі педагогіки:
 - ☐ Високий

- ☐ Середній
- ☐ Низький

III. Практично-діяльнісний компонент

7. Як часто ви застосовуєте активні методи навчання (ігрові, проєктні, кейс-методи тощо)?
 - ☐ Постійно
 - ☐ Іноді
 - ☐ Рідко
 - ☐ Не застосовую
8. Чи вмієте ви розробляти навчальні матеріали з урахуванням вікових особливостей учнів?
 - ☐ Так
 - ☐ Частково
 - ☐ Ні
9. Як часто ви аналізуєте ефективність власної педагогічної діяльності?
 - ☐ Регулярно
 - ☐ Іноді
 - ☐ Майже ніколи

IV. Рефлексивно-аналітичний компонент

10. Чи ведете ви педагогічний щоденник, блог або записи власних спостережень?
 - ☐ Так
 - ☐ Ні
 - ☐ Планую розпочати
11. Опишіть приклад ситуації, коли ви змогли вдосконалити свій педагогічний підхід через самоаналіз:

12. Як ви зазвичай реагуєте на конструктивну критику з боку колег чи студентів?
 - ☐ Аналізую й роблю висновки
 - ☐ Частково враховую
 - ☐ Ігнорую

V. Самооцінка педагогічної компетентності

13. Наскільки ви вважаєте себе готовим(-ою) до самостійної педагогічної діяльності?
 - ☐ Повністю готовий(-а)
 - ☐ Частково готовий(-а)
 - ☐ Не готовий(-а)
14. Що, на вашу думку, потрібно вдосконалити у власній професійній підготовці?

Обробка результатів

За кожною складовою (мотиваційно-ціннісна, когнітивна, діяльнісна, рефлексивна) обчислюється середній бал.

Інтерпретація:

- **Високий рівень** – 80–100% позитивних відповідей
- **Середній рівень** – 50–79%
- **Низький рівень** – менше 50%

АНКЕТА ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПРАГНЕННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Мета: виявити мотиваційно-ціннісні установки, самооцінку готовності та активність респондентів у сфері професійного саморозвитку.

Інструкція: прочитайте твердження і поставте позначку в тій колонці, що найбільше відповідає вашій позиції (5 – цілком згоден, 4 – скоріше згоден, 3 – важко сказати, 2 – скоріше не згоден, 1 – зовсім не згоден)

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Я відчуваю потребу постійно вдосконалювати свої професійні знання та навички.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Я регулярно читаю фахову літературу, наукові статті або методичні матеріали з моєї спеціальності.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	Беру участь у тренінгах, семінарах, курсах підвищення кваліфікації.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Мене цікавлять нові технології та підходи у професійній діяльності.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Я прагну ділитися власним досвідом із колегами та переймати їхній досвід.	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Вважаю, що професійний розвиток є моєю особистою відповідальністю.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Я маю чіткі плани щодо підвищення своєї кваліфікації на найближчі роки.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Я регулярно оцінюю свої професійні досягнення та визначаю напрямки розвитку.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Я відчуваю задоволення від процесу самонавчання.	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Для мене важливо бути прикладом професійного зростання для інших.	☐	☐	☐	☐	☐

Обробка результатів

Максимальна кількість балів: 50

Інтерпретація результатів:

- **Високий рівень** – 40–50 балів (яскраво виражене прагнення до професійного розвитку, наявність цілей і планів самовдосконалення).
- **Середній рівень** – 25–39 балів (усвідомлення потреби у саморозвитку, але недостатня системність чи активність).
- **Низький рівень** – менше 25 балів (пасивне ставлення до професійного росту, відсутність внутрішньої мотивації).

АНКЕТА ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Мета: з'ясувати рівень сформованості комунікативних умінь, здатності до міжособистісної взаємодії, професійного спілкування та цифрової комунікації майбутніх фахівців з професійної освіти (цифрові технології).

Інструкція: уважно прочитайте твердження і оберіть один варіант відповіді, який найбільше відповідає вашій поведінці або позиції.
(5 – завжди, 4 – часто, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи)

№	Твердження	1	2	3	4	5
1.	Під час спілкування я легко встановлюю контакт з колегами та студентами.	☐	☐	☐	☐	☐
2.	Можу чітко, логічно та доступно висловлювати власні думки у професійному контексті.	☐	☐	☐	☐	☐
3.	У конфліктних ситуаціях я намагаюся знаходити компроміс і зберігати доброзичливу атмосферу.	☐	☐	☐	☐	☐
4.	Володію навичками активного слухання та вмію підтримувати діалог.	☐	☐	☐	☐	☐
5.	Використовую сучасні цифрові інструменти для комунікації (електронна пошта, месенджери, онлайн-платформи).	☐	☐	☐	☐	☐
6.	Можу ефективно презентувати результати власної роботи перед аудиторією.	☐	☐	☐	☐	☐
7.	Вмію переконливо аргументувати свою позицію, не порушуючи етичних норм спілкування.	☐	☐	☐	☐	☐
8.	Я легко адаптую стиль спілкування залежно від ситуації чи співрозмовника.	☐	☐	☐	☐	☐
9.	Використовую комунікативні технології для взаємодії в навчальному середовищі (форум, Zoom, Moodle тощо).	☐	☐	☐	☐	☐
10.	Вмію працювати в команді, приймаючи до уваги думку інших.	☐	☐	☐	☐	☐

Обробка результатів

Максимальна кількість балів: 50

Інтерпретація рівнів сформованості:

– **Високий рівень (40–50 балів):** характеризується розвиненими комунікативними навичками, високою культурою професійного спілкування, умінням ефективно використовувати цифрові засоби комунікації.

– **Середній рівень (25–39 балів):** спостерігається часткова сформованість комунікативної компетентності, недостатня стабільність у міжособистісній взаємодії, нерівномірне використання цифрових інструментів.

– **Низький рівень (менше 25 балів):** відзначається труднощами у професійному спілкуванні, невпевненістю у власних комунікативних здібностях, низькою цифровою активністю.

РІВЕНЬ СФОРМОВАНOSTІ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ (ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ)

Інформаційна компетентність	
Рівень	Характеристика
Вищий	Студенти демонструють системне розуміння ролі інформації у професійній діяльності, здатні критично оцінювати джерела, структурувати інформацію, створювати власні аналітичні продукти. Використовують цифрові ресурси для прийняття педагогічних рішень.
Професійний	Студенти орієнтуються у базових принципах інформаційного пошуку, можуть представити інформацію у письмовій та усній формі, але потребують методичної підтримки у трансформації даних у практичні рішення.
Базовий	Володіють елементарними навичками роботи з інформацією, здебільшого обмежуються репродуктивними діями, мають труднощі з аналізом і критичною оцінкою даних.
Комп'ютерна грамотність	
Вищий	Упевнено володіють сучасними програмними засобами (LMS, графічні, відео- та музичні редактори), здатні адаптувати ІТ-інструменти до навчальних цілей, демонструють технологічну гнучкість і самостійність.
Професійний	Використовують стандартні програмні засоби, можуть ефективно виконувати типові освітні завдання, однак не завжди демонструють інноваційність або здатність інтегрувати нові технології.
Базовий	Обмежені навички користування цифровими інструментами, потребують постійного супроводу викладача, спостерігаються труднощі у роботі з інтерактивними ресурсами та освітніми платформами.
Педагогічна компетентність	
Вищий	Демонструють здатність до педагогічного проектування, створюють цифрові освітні продукти, інтегрують ІКТ у навчальний процес на основі усвідомлених педагогічних цілей, застосовують інноваційні підходи до організації навчання.
Професійний	Здатні планувати заняття, підбирати цифрові інструменти, використовують елементи інтерактивного навчання, але переважно діють у межах традиційних моделей викладання.
Базовий	Виконують педагогічні завдання формально, проявляють труднощі у розробці цифрових навчальних матеріалів, не завжди розуміють взаємозв'язок між цифровими технологіями і дидактичними цілями.
Прагнення до професійного самовдосконалення	
Вищий	Висока мотивація до саморозвитку, здатність до саморефлексії, активна участь у позааудиторних проєктах, схильність до самоосвіти через цифрові платформи (Coursera, EdX тощо).
Професійний	Розуміють важливість підвищення кваліфікації, але не завжди системно реалізують самонавчання, переважно діють у межах навчальної програми, рідко ініціюють власні освітні траєкторії.

Базовий	Відсутня виражена мотивація до професійного зростання, обмежена здатність до рефлексії, переважає споживацьке ставлення до навчального процесу.
Комунікативна компетентність	
Вищий	Демонструють високий рівень цифрової комунікації, ефективно співпрацюють у командах, володіють культурою академічного спілкування, активно використовують цифрові платформи для взаємодії у навчальних проєктах.
Професійний	Мають розвинені базові комунікативні навички, підтримують конструктивну взаємодію у цифровому середовищі, але не завжди ефективно моделюють комунікативні ситуації у змішаному або дистанційному форматі.
Базовий	Виявляють труднощі у використанні цифрових засобів комунікації, обмежуються мінімально необхідною взаємодією, недостатньо володіють інструментами міжмережевої колаборації.

