

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЧАУСОВ ІВАН АНАТОЛІЙОВИЧ

УДК 159.923:378.011.3-051:004.9

ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ SOFT-SKILLS МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PHD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

 І. А. Чаусов

Науковий керівник: Брюховецька Олександра Вікторівна, доктор психологічних наук, професор.

АНОТАЦІЯ

Чаусов І. А. Психологічні умови розвитку soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 053 Психологія (05 – Соціальні та поведінкові науки). – ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2026.

Зміст анотації

Дисертацію присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Об'єктом дослідження є процес розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, *предметом* – психологічні умови розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, визначенні та верифікованні психологічних умов їхнього розвитку в системі організаційно-психологічного супроводу.

У дисертації відповідно до мети, виконані наступні *завдання*:

1. За результатами теоретико-методологічного аналізу наукових підходів до проблеми дослідження виокремити базовий підхід як методологічну основу дослідження soft skills фахівців.
2. Розкрити специфіку педагогічної діяльності майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій загалом та у контексті функціонального призначення soft skills зокрема.

3. Розробити структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій як теоретичну основу дослідження психологічних умов їхнього розвитку.

4. Емпірично дослідити рівневі, структурні, типологічні та соціально-демографічні особливості soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

5. Обґрунтувати систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій у процесі організаційно-психологічного супроводу їхньої професійної підготовки.

6. Розробити та апробувати авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» у формувальному експерименті як практичний механізм реалізації психологічних умов розвитку soft skill.

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних *методів дослідження*:

– *теоретичні методи* (аналіз, синтез та узагальнення наукової літератури; порівняльний, системний аналіз; абстрагування та конкретизація; моделювання; теоретичне узагальнення);

– *емпіричні методи* (психодіагностичний інструментарій: для діагностики *когнітивно-інтелектуального компонента* (Тест критичності мислення Л. Старкі, адаптація О. Луценко, 2014); Шкала креативного потенціалу та практичної креативності (CPPC-17; Т. DiLiello, J. Houghton; адаптація Л. Карамушки, М. Тиченко, 2023); для діагностики *комунікативно-соціального компонента* (Методика «КОЗ-1» (Б. Федоришин, В. Синявський); Тест «Здатність до командної роботи» (В. Горбунова, 2014); для діагностики *емоційно-регулятивного компонента* (Тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла (адаптація О. Кокуна, І. Пішка, Н. Лозінської, В. Олійника, 2023); Методика «Стійкість до стресу» (за ред. С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової (Ред.), 2006); для діагностики *організаційно-управлінського компонента*

(Методика «Самооцінка схильності до лідерства» (О. Кокун, І. Пішко, Н. Лозінська, В. Олійник, 2023); Організаторська шкала методики «КОЗ-1» (Б. Федоришин, В. Синявський), шкала самомотивації тесту EQ; Тест «Відповідальність та самостійність» (І. Вертейко, 2021); для діагностики *адаптивно-розвивального компонента* (Методика діагностики соціальної адаптованості (М. Лемак, В. Петрище, 2023); Методика «Здатність до навчання впродовж життя» (за заг. ред. І. Новик); спостереження, анкетування, *аналіз продуктів діяльності*, формувальний експеримент;

– *методи математичної статистики*: описова статистика, стандартизацію показників, рівневий та частотний аналіз, перевірка нормальності розподілу, кореляційний аналіз, однофакторний та двофакторний дисперсійний аналіз, ієрархічний кластерний аналіз, кластерний аналіз методом k-середніх тощо.

Кількісна обробка результатів дослідження здійснювалася з використанням програмного пакета IBM SPSS Statistics 22.0.

За результатами теоретичного аналізу літератури у роботі здійснено аналіз методологічних підходів до інтерпретації феномену soft skills та обґрунтовано інтегративний підхід як методологічну основу дослідження. Розкрито специфіку педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та визначено базові функції soft skills викладача: педагогічної інтеракції, педагогічної ефективності та професійної самоактуалізації. Розроблено авторську структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний.

За результатами емпіричного дослідження (N = 323) встановлено нерівномірний і внутрішньо диференційований характер розвитку soft skills, виявлено три типологічні профілі (гармонійно високий, комунікативно-організаційно виражений та ресурсно-знижений), встановлено системний

характер взаємозв'язків між компонентами та визначено провідні чинники їхнього розвитку.

Обґрунтовано психологічні умови розвитку soft skills з урахуванням яких розроблено відповідну систему організаційно-психологічного супроводу їхнього розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій. Розроблено і апробовано авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій». Виявлено психологічні закономірності розвитку soft skills у процесі організаційно-психологічного супроводу: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому».

Наукова новизна дослідження полягає у поглибленні теоретико-методологічних засад психологічного вивчення феномену soft skills, емпіричному обґрунтуванні їхніх типологічних профілів та рівневих особливостей у майбутніх викладачів цифрових технологій, а також у розробці системи організаційно-психологічного супроводу та психологічних умов розвитку soft skills цієї категорії фахівців у закладах вищої освіти, що конкретизується у таких положеннях:

Уперше:

– розроблено авторську структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, що ґрунтується на інтегративному підході та включає п'ять взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний, – кожен із яких має специфічний зміст, функції та психологічне обґрунтування, що враховує унікальність педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій;

– обґрунтовано та емпірично верифіковано систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища; усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills; індивідуалізацію програм розвитку soft skills на

основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю; інтеграцію процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання; систематичну рефлексивну практику як механізм інтеріоризації досвіду розвитку soft skills в стійкі особистісні надбання;

- сформульовано авторське визначення організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій як цілеспрямованої системної діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників і та інших суб'єктів освітнього процесу, здійснюваної на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямованої на створення психологічних умов для цілісного розвитку когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів soft skills;

- встановлено три типологічні профілі soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій – гармонійно високий (41,8 %), комунікативно-організаційно виражений (22,9 %) та ресурсно-знижений (35,3 %), – що відображають якісно відмінні конфігурації розвитку soft skills і слугують основою для диференційованого психологічного супроводу

- розроблено систему організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій як цілісну триблочну систему (цільово-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний блоки);

- розроблено та апробовано авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» як практичний інструмент реалізації психологічних умов розвитку soft skills, що інтегрує змістово-інформаційний та практично-розвивальний напрями, структурований відповідно до компонентів авторської моделі soft skills;

уточнено:

- зміст та специфіку кожного компонента soft skills у контексті педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій з урахуванням

техностресогенного характеру діяльності, подвійної ролі викладача як користувача і творця цифрових технологій, проєктно-орієнтованої методики навчання та необхідності постійного оновлення фахових знань;

– функціональне призначення soft skills викладача цифрових технологій через виокремлення базових функцій – педагогічної інтеракції, педагогічної ефективності та професійної самоактуалізації, – що розкривають їхню психологічну природу та динамічний характер актуалізації залежно від педагогічного контексту;

– розуміння організаційно-психологічного супроводу як системного механізму цілеспрямованого розвитку soft skills, що здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відрізняється від директивних форм психологічного впливу пролонгованістю, індивідуалізованістю та орієнтацією на суб'єктну позицію здобувача.

Поглиблено уявлення про:

– методологічні підходи до інтерпретації феномену soft skills та обґрунтування інтегративного підходу як оптимального методологічного фундаменту для дослідження soft skills викладачів цифрових технологій;

– психологічні чинники розвитку soft skills педагогічних працівників через встановлення впливу віку, попереднього освітнього досвіду, рівня освіти та форми навчання як детермінант розвитку окремих компонентів soft skills у майбутніх викладачів цифрових технологій;

– типологічний підхід до вивчення soft skills як альтернатива виключно рівневому підходу, що відкриває нові можливості для адресного проєктування програм психологічного супроводу з урахуванням специфічних ресурсів і дефіцитів кожного профілю;

– психологічні закономірності розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у процесі організаційно-психологічного супроводу: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому», що розкривають психологічні

механізми глибинної особистісної трансформації у процесі розвивального впливу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що розроблені теоретичні положення, емпіричні дані та прикладний інструментарій дослідження можуть бути безпосередньо використані у системі вищої освіти, психологічній практиці та науково-дослідній діяльності.

У практиці психологічної служби закладів вищої освіти розроблені система організаційно-психологічного супроводу, психологічні умови і принципи слугують науково обґрунтованим орієнтиром для проєктування та реалізації індивідуалізованих програм психологічної підтримки здобувачів вищої освіти відповідно до їхнього soft skills-профілю. *У навчальному процесі* авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» може бути впроваджено як обов'язковий компонент освітніх програм магістерського рівня; його методичне забезпечення, тренінгові програми, сценарії симуляцій і портфоліо-технології готові до безпосереднього використання. *У діяльності викладачів вищої школи* принципи контекстного навчання та система практично-розвивальних методів можуть збагатити методичний арсенал дисциплін «Організаційна психологія», «Педагогіка вищої школи», «Цифрова дидактика». *Для діагностичної роботи* психодіагностичний комплекс із десяти стандартизованих методик і виявлені типологічні профілі soft skills (гармонійно високий, комунікативно-організаційно виражений та ресурсно-знижений) можуть застосовуватися для комплексної оцінки soft skills-профілю та диференціювання психологічного супроводу. *У системі підвищення кваліфікації* результати дослідження та встановлені психологічні закономірності розвитку soft skills можуть бути використані при розробці тренінгів і програм профілактики професійного вигорання викладачів цифрових технологій. *Для розробників освітньої політики* результати дослідження обґрунтовують необхідність включення спеціалізованих модулів з розвитку soft skills до освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів цифрових

технологій та запровадження системного організаційно-психологічного супроводу як обов'язкового компонента якісної педагогічної освіти.

Матеріали дослідження можуть бути використані у подальших наукових розвідках, присвячених психологічним аспектам підготовки педагогічних кадрів для цифрової освіти та розробці систем організаційно-психологічного супроводу у закладах вищої освіти різних типів.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дисертаційне дослідження відкриває низку перспективних напрямів подальшої наукової роботи. По-перше, доцільним є розроблення диференційованих тренінгових програм для представників кожного з виявлених типологічних профілів soft skills, що забезпечить адресність психологічного впливу та підвищить ефективність організаційно-психологічного супроводу. По-друге, окремий дослідницький інтерес становить вивчення впливу воєнного стану та вимушеного переміщення на soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: встановлений зв'язок між статусом ВПО та ресурсно-зниженим профілем відкриває напрям розробки спеціалізованих програм психологічної підтримки. По-третє, актуальним є дослідження soft skills в умовах впровадження штучного інтелекту в освіту – зокрема визначення компонентів, що набувають особливої значущості при активному використанні AI-інструментів у педагогічній практиці. По-четверте, перспективним є проведення крос-культурного порівняльного аналізу soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій в Україні та інших країнах, що збагатить міжнародний науковий дискурс та сприятиме виявленню універсальних закономірностей розвитку soft skills педагогів цифрової галузі.

Ключові слова: вища освіта, освітні організації, освітній процес, цифрове освітнє середовище, особистість, викладач вищої школи, викладацький склад, майбутні викладачі цифрових технологій, здобувачі вищої освіти, IT-компанії, штучний інтелект, психологічні особливості, психологічні умови розвитку, структурно-функціональна модель, професійна компетентність, професійний

розвиток, цифровізація, цифрова трансформація, освітні технології, модернізація освіти, інноваційні технології навчання, методика викладання, інноваційні зміни, стрес, інформаційний стрес, стресостійкість, емоційний інтелект, командна робота, адаптаційний потенціал.

DISSERTATION SUMMARY

Chausov, I. A. Psychological Conditions for the Development of of Soft Skills Among Prospective Educators in Digital Technology Fields. – A qualifying scientific work, a manuscript.

A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in specialty 05 Social and Behavioral Sciences (053 – Psychology). – State Educational Institution «University of Education Management» of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2026.

Research Focus

This dissertation presents a theoretical grounding and empirical investigation into the psychological conditions that foster the development of soft skills among prospective educators in digital technology fields. The study focuses on the developmental trajectory of these competencies, with particular attention to the psychological factors and institutional conditions that enable and sustain their growth.

Aim

To theoretically conceptualize and empirically examine the psychological characteristics of soft skills in future digital technology educators, and to identify and validate the psychological conditions that support their development within a structured organizational and psychological support framework.

Research Tasks:

1. Conduct a theoretical and methodological analysis of existing approaches to soft skills, justifying an integrative framework as the methodological foundation for studying professionals' competencies.

2. Clarify the specific demands of teaching in digital technology fields and define the functional role of soft skills within the corresponding pedagogical professionalism.

3. Develop an original structural-functional model of future digital technology educators' soft skills, serving as the theoretical basis for investigating their developmental conditions.

4. Empirically examine the level, structure, typological, social and demographic features of future digital technology educators' soft skills.

5. Theoretically ground a system of psychological conditions for soft skills development, integrated into an organizational-psychological support framework during professional training.

6. Design and pilot-test an original instructional module, "Developing Soft Skills for Future Digital Technology Educators," in a formative experiment as a practical mechanism for implementing these psychological conditions.

Methodology

The study employed a multi-method design comprising:

- Theoretical methods: literature analysis, synthesis, systemic and comparative analysis, abstraction, modeling, and theoretical generalization.
- Empirical methods: A validated psychometric battery assessing five domains:
 - Cognitive-intellectual: *Critical Thinking Test* (L. Starkey, adapted by O. Lutsenko, 2014); *Creative Potential & Practical Creativity Scale* (CPPC-17; T. DiLiello & J. Houghton, adapted by L. Karamushka & M. Tychenko, 2023).
 - Communicative-social: *KOZ-1* (B. Fedoryshyn & V. Synyavskyi); *Teamwork Capacity* (V. Horbunova, 2014).

- Emotional-regulatory: *Hall Emotional Intelligence Test (EQ)* (adapted by O. Kokun et al., 2023); *Stress Resilience* (ed. S. Maksymenko et al., 2004).
- Organizational-managerial: *Leadership Propensity Self-Assessment* (O. Kokun et al., 2023); *KOZ-1 Organizer Scale*; *EQ Self-Motivation Scale*; *Responsibility & Autonomy Test* (I. Verteiko, 2021).
- Adaptive-developmental: *Social Adaptation Diagnostic* (M. Lemak & V. Petryshche, 2023); *Lifelong Learning Capacity* (ed. I. Novyk).

Supplementary methods included observation, surveys, activity product analysis, and a formative experiment.

- Statistical analysis: Data were processed using IBM SPSS Statistics 22.0, employing descriptive statistics, score standardization, distribution normality checks, correlation analysis, one- and two-way ANOVA, and hierarchical and k-means clustering.

Key Findings

Theoretical analysis justified an integrative methodological approach to soft skills and clarified the pedagogical demands of digital technology education, identifying three core functions of educators' soft skills: pedagogical interaction, instructional effectiveness, and professional self-actualization. An original structural-functional model was developed, comprising five interrelated components: cognitive-intellectual, communicative-social, emotional-regulatory, organizational-managerial, and adaptive-developmental.

Empirical findings (N = 323) revealed a non-uniform, internally differentiated developmental trajectory. Three distinct typological profiles emerged: harmoniously high (41.8 %), communication-organization dominant (22.9 %), and resource-deficient (35.3 %). Systemic intercomponent relationships were confirmed, and key developmental drivers were identified. Psychological conditions for soft skills development were operationalized and integrated into a structured support framework for professional training. The pilot-tested instructional module successfully demonstrated these conditions in practice. Four key developmental patterns were

observed during the support process: “from resistance to acceptance,” “from knowledge to lived experience,” “from individual to collaborative,” and “awareness as a turning point.”

Original Contributions

- An original structural-functional model of soft skills for future digital technology educators, grounded in an integrative approach. The model comprises five interrelated components, each with distinct content, functions, and psychological rationale tailored to the demands of digital pedagogy.
- A theoretically grounded and empirically validated system of psychological conditions for soft skills development, including: fostering a subject-subject learning environment; raising awareness of the need for soft skills development; individualizing development plans based on diagnostic profiling and self-monitoring; embedding development into digital learning through interactive instructional methods; and implementing systematic reflective practice to internalize soft skills as stable personal attributes.
- A novel conceptualization of organizational-psychological support as a systematic, collaborative process led by university psychological services, faculty, and educational stakeholders, designed to create optimal psychological conditions for the holistic development of all five soft skill components.
- Identification and empirical validation of three distinct soft skill profiles, providing a basis for differentiated psychological support.
- A comprehensive three-tier support framework (objective-methodological, content-process, and outcome-evaluation blocks).
- A validated instructional module serving as a practical implementation tool that integrates theoretical content with experiential learning, structured according to the proposed model.

Conceptual Refinements

- Clarified the content and contextual specificity of each soft skill component, accounting for the techno-stress inherent in digital pedagogy, instructors' dual role as both users and creators of digital tools, project-based instructional demands, and the necessity of continuous professional updating.
- Delineated the functional role of soft skills in digital technology teaching through three core functions, highlighting their psychological nature and context-dependent activation.
- Reconceptualized organizational-psychological support as a systematic, non-directive developmental mechanism characterized by sustained engagement, individualization, and a focus on the learner's agentic position, distinguishing it from traditional directive psychological interventions.

Extended Theoretical Insights

- Strengthened the methodological foundation for studying soft skills by demonstrating the integrative approach as the most appropriate framework for examining digital technology educators.
- Identified key psychological and sociodemographic determinants of soft skill development, including age, prior educational experience, degree level, and mode of study, which differentially shape specific component trajectories.
- Advanced a typological perspective on soft skills as a complement to traditional level-based assessments, enabling precision-targeted support programs that address profile-specific strengths and gaps.
- Uncovered four core psychological dynamics underlying soft skill development during structured support, elucidating the mechanisms of deep personal transformation.

Practical Implications

- University Psychological Services: The support framework and guiding principles provide an evidence-based blueprint for designing individualized programs aligned with students' soft skill profiles.

- **Curriculum Design:** The instructional module can be integrated as a mandatory component of master's-level teacher education programs. Its accompanying materials (training protocols, simulation scenarios, portfolio assessments) are ready for immediate implementation.

- **Faculty Development:** Contextual learning principles and experiential methods can enrich courses such as Organizational Psychology, Higher Education Pedagogy, and Digital Didactics.

- **Assessment & Diagnostics:** The standardized 10-test battery and the three typological profiles enable comprehensive soft skill profiling and facilitate differentiated support planning.

- **Professional Development:** Findings and developmental patterns can inform training programs and burnout prevention strategies for digital technology educators.

- **Educational Policy:** Results support the mandatory inclusion of specialized soft skill modules in teacher training curricula and the institutionalization of systematic psychological support as a standard component of quality pedagogical education.

Directions for Future Research

Development of profile-specific training programs tailored to each of the three identified soft skill typologies, enhancing the precision and efficacy of psychological support.

Investigation of how prolonged conflict and forced displacement affect soft skill development in this population; the observed link between internally displaced person (IDP) status and the resource-deficient profile warrants targeted intervention studies.

Examination of soft skill dynamics in AI-integrated educational environments, particularly identifying which competencies gain prominence as AI tools become standard in pedagogical practice.

Cross-cultural comparative studies of prospective digital technology educators in Ukraine and other countries, which would enrich international scholarly discourse and help distinguish universal developmental patterns from context-specific ones.

Keywords: higher education, educational organizations, educational process, digital educational environment, personality, higher school teaching staff, future teachers of digital technologies, higher education students, IT companies, artificial intelligence, psychological characteristics, psychological conditions of development, structural and functional model, professional competence, professional development, digitalization, digital transformation, educational technologies, modernization of education, innovative learning technologies, teaching methodology, innovations, stress, information stress, stress resilience, emotional intelligence, teamwork, adaptive potential.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лосієвська, О. Г., Ляшко, А. О., Чаусов, І. А. (2023). «Soft-skills» як ключовий компонент професійної ефективності здобувачів вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 1(3(62), 101–110. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-101-110> (Особистий внесок здобувача: проведено аналіз важливості надпрофесійних навичок для пристосування до змін на ринку праці; підкреслено роль «soft skills» у взаємодії з людьми.).

2. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2024). Визначення і зміст поняття «soft-skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 28(57), 136–153. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153) (Особистий внесок здобувача: проаналізовано визначення поняття «soft skills» у зарубіжній і українській науковій літературі; визначено сутність «soft skills» як уніфікованих; виокремлено основні ознаки «soft skills» та ін.).

3. Чаусов, І. А. (2025). Організаційно-психологічний супровід формування професійно важливих якостей у майбутніх психологів в умовах психологічної кризи в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 32(61), 14–36. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-14-36](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-14-36)

4. Чаусов, І. А. (2025). Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 33(62), 227–241. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-227-241](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-227-241)

5. Чаусов І. А. (2025). Специфіки діяльності викладача ІТ-технологій у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 34(63), 144–161. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34\(63\)-144-161](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-144-161)

6. Чаусов, І. А. (2026). Психологічні чинники професійної діяльності викладача цифрових технологій у контексті структурно-функціональної моделі soft skills. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 1(69), 235–250. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-69-1-235-250>

7. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід особистісно-орієнтованої професійної підготовки викладача ІТ-технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 2(70), 357–382. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-70-2-357-382>

8. Чаусов, І. А. (2026). Типологічні профілі soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Наукові інновації та передові технології*, 5(57), 4111–4124. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5\(57\)-4111-4124](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4111-4124); <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/44060>

9. Чаусов І. А. (2026). Авторський навчальний модуль розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: організаційно-психологічний аспект. *Перспективи та інновації науки*, 5(63), 5347–5360. ISSN 2786-4952 Online [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5\(63\)-5347-5360](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-5347-5360)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Публікації в інших наукових виданнях

та матеріалах науково-практичних конференцій

10. Чаусов, І. А. (2026). Дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *PsyUpgrade Journal*, 3, 90–104. <https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-3-90-104>

11. Chausov, I. A. (2024). HARMONIZING SOFT AND HARD SKILLS: A HOLISTIC APPROACH TO ENHANCING EDUCATIONAL CURRICULA AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT. У *Наука і молодь – 2024: пріоритетні напрями глобалізаційних змін* (с. 113–117). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

12. Чаусов, І. А. (2025). Тенденції та особливості розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері інформаційних технологій. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану* (с. 321–330). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

13. Чаусов, І. А. (2025). Формування «soft skills» у професійній діяльності майбутніх педагогів. *Наука і молодь – 2025: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*, Вип. 10 (с. 498–502). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/materiali-v-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-23-kvitnja-2025-r-m-kijiv-nauka-i-molodj--2025-prioritetni-naprijami-ghlobalizacijnikh-zmin>

14. Чаусов, І. А. (2025). Soft skills викладача ІТ-технологій як категорія концептуальних та прикладних зарубіжних досліджень. *Психолого-педагогічний*

супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення (с. 73–78). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту; каф-ра психології та особистісного розвитку).
<http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

15. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2026). Soft skills як психологічний чинник професійної ефективності сучасного викладача ІТ-технологій: теоретико-методологічний аналіз. *Підготовка конкурентоспроможних фахівців: виклики та перспективи сучасності* (с. 380–384). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту).
http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2026/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%86%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F_2026_02_25.pdf

16. Чаусов, І. А. (2025). Розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. У А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги (Ред.), *Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди* (с. 208–213). НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1zgpXJ6UGX529vUQjrJAU36Ad3Az-PZeb/view>

17. Чаусов, І. А. (2026). Напрями психологічного супроводу формування психічного здоров'я та благополуччя майбутніх викладачів ІТ-технологій у кризових умовах війни. *Психологічне забезпечення здоров'я та благополуччя в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості* (с. 57–59). Вид-во Ін-т психології імені Г. С. Костюка.

18. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (с. 291–294). Вид-во НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1sZJJDs1aTgN3CEMa1SDek2QYE27Bpy2g/view>

19. Чаусов, І. А. (2026). Soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану* (с. 399–404). Вид-во ДЗВО «УМО». <https://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/khv-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-psikhologho-pedagoghichnij-suprovid--profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji--fakhivciv-v-umovakh-vojennogho-stanu>

ЗМІСТ

ВСТУП		23
РОЗДІЛ 1	ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ	
	ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ	
	SOFT-SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ	
	ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	41
1.1	Основні підходи до проблеми soft-skills особистості у науковій психологічній літературі	41
1.2	Специфіка діяльності майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій	71
1.3	Структурно-функціональна модель soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій та їх розвитку ...	84
	Висновки до першого розділу	110
РОЗДІЛ 2	ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ	
	ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS	
	МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ	
	ТЕХНОЛОГІЙ	114
2.1	Організація, етапи та методичне забезпечення емпіричного дослідження soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій	114
2.2	Особливості рівнів розвитку soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій	131
2.3	Соціально-демографічні та освітні особливості розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій	154
	Висновки до другого розділу	164

РОЗДІЛ 3	ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД	
	РОЗВИТКУ SOFT-SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ	
	У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	171
3.1	Сутність, мета та зміст організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій	171
3.2	Авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»	222
3.3	Аналіз результатів упровадження авторського навчального модулю «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»	248
	Висновки до третього розділу	254
	ВИСНОВКИ	260
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	267
	ДОДАТКИ	293

ВСТУП

Актуальність дослідження. Сучасна психологічна наука переживає якісний зсув у розумінні природи *професійної компетентності фахівця*: від моделі, зосередженої на фахових знаннях і технічних навичках, до інтегративної моделі, що включає особистісні, соціальні та регулятивні характеристики людини як суб'єкта діяльності. У цьому контексті *soft skills* – надпрофесійні навички, що забезпечують ефективну міжособистісну взаємодію, психологічну стійкість, адаптивність і здатність до неперервного саморозвитку, – набувають статусу самостійного предмету психологічного дослідження, що перебуває на перетині організаційної психології, психології особистості, психології освіти та акмеології (Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Рибалка, 2017 та ін.).

Проблематика розвитку «м'яких навичок» (*soft skills*) набула особливої актуальності в контексті цифровізації суспільства та трансформації вимог сучасного ринку праці. Результати досліджень, презентовані на Всесвітньому Економічному Форумі в Давосі в звіті «The Future of Jobs» (2016) засвідчили, що *soft skills* забезпечують 85 % кар'єрного успіху фахівців, що підтверджує їх пріоритетність у структурі професійної компетентності спеціаліста XXI століття. Рекомендації Ради ЄС щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) визначають соціальні, емоційні, міжособистісні навички як критично важливі. Програми OECD (PISA) акцентують на формуванні навичок критичного мислення, саморегуляції, кооперації, емоційного інтелекту. Framework for 21st Century Learning (Partnership for 21st Century Skills) визначає «м'які навички» (*soft skills*) як ключові для глобальної конкурентоспроможності. Усе це актуалізує необхідність їх цілеспрямованого формування в системі вищої освіти.

Попри зростаючу наукову увагу до феномену *soft skills*, у психологічній науці залишається *низка невирішених теоретичних проблем*. По-перше, відсутність уніфікованого визначення поняття «*soft skills*» та розмаїття конкуруючих підходів до його трактування – від комунікативно-лідерського до

інтегративного – свідчать про необхідність систематизації та концептуального упорядкування наявних моделей. По-друге, більшість досліджень *soft skills* зосереджені на рівневому вимірі – визначенні того, «скільки» розвинена та чи інша компетентність, – тоді як типологічний вимір, що розкриває специфічні конфігурації *soft skills* у структурі особистості конкретних професійних груп, залишається практично недослідженим. По-третє, психологічні механізми розвитку *soft skills* у контексті організованого психологічного супроводу – передусім організаційно-психологічного – потребують самостійного теоретичного обґрунтування та емпіричної верифікації. Усе це свідчить про те, що дослідження *soft skills* залишається відкритою і перспективною проблемою психологічної науки, розроблення якої має як фундаментальне, так і прикладне значення (Климчук, 2020; Помиткін, 2015; Семиченко, 2018; Kent Beck, 2002; Simon Sinek, 2011; Mark Seeman, 2011; Erich Fromm, 2006).

Для педагогічних працівників актуальність проблеми *soft skills* визначається докорінними трансформаціями самої природи педагогічної діяльності в умовах постіндустріального суспільства. Традиційна роль педагога як транслятора знань поступається місцем багатовимірній моделі, що поєднує функції фасилітатора, ментора, дослідника та інноватора. У цій моделі ефективність педагогічної взаємодії визначається не стільки обсягом фахових знань, скільки здатністю педагога встановлювати довірливі стосунки, розуміти емоційні стани суб'єктів навчання, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, мотивувати до пізнавальної діяльності та гнучко адаптувати педагогічні підходи до змінних умов (Бондарчук, 2020; Зайчикова, 2014; Зязюн, 2008; Семиченко, 2018).

Психологічні дослідження (Варгата, Кулешова, Міхеєва, 2021 та ін.) переконливо засвідчують, що *deficit soft skills* є одним із провідних чинників професійного вигорання педагогів, конфліктів у педагогічному колективі та низької результативності навчання. Водночас емоційний інтелект, комунікативна компетентність, здатність до рефлексії та лідерський потенціал

педагога прямо корелюють із якістю освітнього середовища, рівнем академічних досягнень здобувачів і суб'єктивним благополуччям усіх учасників освітнього процесу (Карамушка, 2017; Кузнецов, 2011; Москальова, 2021; Рибалка, 2017 та ін.). Попри це, системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів залишаються переважно зорієнтованими на розвиток фахових компетентностей, залишаючи soft skills педагога поза межами цілеспрямованого психологічного впливу. Це зумовлює необхідність розробки науково обґрунтованих програм і технологій розвитку soft skills педагогів, адаптованих до специфіки педагогічної діяльності та спрямованих на підтримку психологічного здоров'я й ефективності викладача впродовж усього професійного шляху (Бех, 2015; Брюховецька, 2021; Лушин, 2017).

Особливої, принципово значущої гостроти, зумовленої унікальною конфігурацією викликів цієї педагогічної спеціалізації, проблема soft skills набуває для *викладачів у сфері цифрових технологій*. Ця категорія педагогів функціонує у подвійному і суперечливому контексті: з одного боку, їхня діяльність відбувається у найбільш динамічній галузі знань, де технологічні компетентності оновлюються кожні 2–3 роки і де домінує культура технічної точності, алгоритмічності та результаторієнтованості; з іншого – вони здійснюють педагогічну діяльність, що за своєю природою є глибоко людською, потребує емпатії, гнучкості, комунікативної майстерності та здатності до емоційного резонансу з різномірною аудиторією здобувачів (Биков, 2019; Спірін, 2021; Redecker, 2020).

Специфічні виклики педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій – технострес і техноперевантаження, необхідність постійного оновлення знань, гетерогенність студентської аудиторії за рівнем цифрової грамотності, проєктно-орієнтований характер навчання, інтеграція з ІТ-індустрією та поширення онлайн- і гібридного форматів – формують *унікальний «soft skills-zanum»*, що не може бути задоволений загальними педагогічними програмами розвитку. Дослідження засвідчують, що *викладачі цифрових дисциплін* є особливо

вразливими до синдрому професійного вигорання, мають специфічні труднощі в емоційній саморегуляції та виявляють дефіцити саме в тих складниках soft skills, що найбільш критичні для педагогічної ефективності у цифровому середовищі – управлінні емоціями, лідерстві, креативності та адаптивності (Дробот, 2019; Москальова, 2021; Овчарук, 2021).

Водночас майбутні викладачі цифрових технологій перебувають у принципово важливому – і водночас психологічно вразливому – вузловому моменті власного фахового становлення: вони ще не мають сформованої педагогічної ідентичності, не набули достатнього практичного досвіду, однак вже стикаються з повним спектром викликів педагогічної діяльності у технологічно насиченому середовищі. Саме тому цілеспрямований *організаційно-психологічний супровід розвитку їхніх soft skills у процесі фахової підготовки* є не лише доцільним, а й психологічно необхідним — як умова формування конкурентоспроможного, стресостійкого та особистісно зрілого фахівця, здатного до ефективної педагогічної діяльності в умовах динамічної цифрової трансформації освіти (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Семиченко, 2018).

Таким чином, актуальність дослідження визначається на трьох взаємопов'язаних рівнях: *теоретичному* – недостатньою розробленістю психологічної природи, структури та типологічних профілів soft skills у системі психологічної науки; *прикладному* – відсутністю системних механізмів цілеспрямованого розвитку soft skills педагогів у закладах вищої освіти; та *специфічному* – унікальністю soft skills-запиту педагогів цифрової галузі, що потребує окремого психологічного дослідження і спеціально розробленого організаційно-психологічного супроводу.

Наразі науковий інтерес до досліджуваної проблеми підтверджується численними зарубіжними дослідженнями, що охоплюють широкий спектр теоретичних і прикладних аспектів феномену soft skills. Перша публікація про формування soft skills у базах даних Web of Science з'явилася у 1993 р., а

максимальний дослідницький інтерес до цієї проблематики зафіксовано в останні п'ять років – 29 % робіт підготовлено у Великій Британії, Німеччині, Іспанії та США, що свідчить про глобальний характер наукового дискурсу.

У зарубіжній науці сформувалося кілька взаємодоповнювальних дослідницьких напрямів. Концептуалізацію феномену soft skills здійснювали P. Moss, C. Tilly, B. Schulz, M. Robles, P. Snape, D. Pachauri, A. Yadav, які визначали soft skills як здібності та риси особистості, що відносяться до її ставлення та поведінки, а не до формальних чи технічних знань. Структурні моделі soft skills розробляли L. Spencer, S. Spencer, D. Robles, J. Pellegrino, M. Hilton, K. Schwab, вирізняючи від двох до шістнадцяти компонентів. Зв'язок soft skills із професійною ефективністю вивчали D. Kyllonen, M. Levasseur, R. Ramlall, L. Cimatti, доводячи їхній прямий вплив на організаційну результативність та кар'єрний успіх фахівців.

Особливе значення для нашого дослідження мають праці, присвячені soft skills фахівців у сфері інформаційних технологій та цифрової освіти. O. Hazzan та G. Har-Shai обґрунтували, що особи, залучені до процесів розроблення програмного забезпечення, потребують формування soft skills поза межами технічних і наукових навичок. C. Redecker у межах Рамки цифрових компетентностей педагога DigCompEdu визначила soft skills як невід'ємну складову готовності викладача до ефективної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Дослідження L. Sisson, R. Gaines, M. Mohammed, V. Callier, N. Vanderford, H. Hadiyanto та ін. підтвердили необхідність переорієнтації освітніх програм на цілеспрямований розвиток soft skills як технічних фахівців, так і представників педагогічних спеціальностей. Теорію самодетермінації E. Deci та R. Ryan, концепцію рефлексивного практика D. Schön та модель емоційного інтелекту D. Goleman сформовано як фундаментальний зарубіжний теоретичний базис для розуміння психологічних механізмів розвитку soft skills (Deci & Ryan, 2000; Schön, 1983; Goleman, 1995).

Вітчизняна наукова спільнота також демонструє стійке зростання інтересу до проблематики soft skills, однак дослідження в цій галузі здебільшого зосереджені на окремих аспектах феномену, не утворюючи цілісної психологічної концепції розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Безпосередньо *проблемою soft skills* займалися вітчизняні дослідники: Н. Длугунович – класифікація та структура soft skills (2014); К. Коваль – значення soft skills для конкурентоспроможності (2016); С. Залужна – модель пріоритетних навичок сучасності (2022); Г. та А. Мозгові, В. Євтушенко – ознаки та структурні моделі soft skills (2020); І. Бондарчук – інтегративні соціально-психологічні утворення як soft skills (2020); О. Овчарук – цифрова компетентність у контексті soft skills (2021); В. Биков та О. Спірін – цифрове освітнє середовище як контекст розвитку soft skills педагога (2017); О. Пінчук – цифрове навчальне середовище як чинник формування компетентностей (2017).

Таким чином, незважаючи на значний масив зарубіжних і вітчизняних досліджень, присвячених окремим аспектам soft skills, педагогічній діяльності у сфері цифрових технологій та організаційно-психологічному супроводу розвитку персоналу, проблема *розвитку soft skills майбутніх викладачів саме у сфері цифрових технологій* – з урахуванням унікальної специфіки цієї педагогічної спеціалізації, типологічних профілів soft skills та психологічних механізмів їхнього розвитку – залишається недостатньо розробленою як на теоретичному, так і на практичному рівнях, що й зумовило вибір теми дисертаційного дослідження.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано протягом 2022–2026 рр. у рамках науково-дослідних робіт кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України: «Особистісний розвиток та психологічна допомога в сучасних умовах» (державний реєстраційний номер 0117U002377) та

«Соціально-психологічний супровід становлення фахівців в кризових та посткризових умовах» (державний реєстраційний номер 0123U105116). Тему дисертаційного дослідження затверджено на засіданні вченої ради ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (протокол № 12 від 21.12.2022 р.).

Об'єкт дослідження – процес розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Предмет дослідження – психологічні умови розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, визначенні та верифікуванні психологічних умов їхнього розвитку в системі організаційно-психологічного супроводу.

У дисертації відповідно до мети, виконані наступні **завдання**:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до проблеми soft skills особистості, обґрунтувати інтегративний підхід як методологічну основу дослідження soft skills фахівців.

2. Розкрити специфіку педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та визначити функціональне призначення soft skills у структурі відповідного педагогічного професіоналізму майбутніх викладачів.

3. Розробити авторську структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій як теоретичну основу дослідження психологічних умов їхнього розвитку.

4. Емпірично дослідити рівневі, структурні та типологічні особливості soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, виявити взаємозв'язки між їхніми компонентами та визначити соціально-демографічні особливості (стать, вік, освіта, місце проживання та його зміна) їх розвитку.

5. Теоретично обґрунтувати та визначити систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій у процесі організаційно-психологічного супроводу їхньої професійної підготовки.

6. Розробити та апробувати авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» у формувальному експерименті як практичний механізм реалізації психологічних умов розвитку soft skill.

Методи дослідження. Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань використано комплекс взаємодоповнювальних методів дослідження, систематизованих за трьома групами:

– *теоретичні методи: аналіз, синтез та узагальнення* наукової літератури – для систематизації наявних теоретичних підходів до проблеми soft skills, визначення методологічних основ дослідження та виокремлення базових компонентів soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій; *порівняльний аналіз* – для компаративного вивчення зарубіжних і вітчизняних концепцій soft skills, структурних моделей та класифікаційних підходів від монокомпонентних до шістнадцятикомпонентних, що дозволило обґрунтувати п'ятикомпонентну авторську модель; *системний аналіз* – для розгляду soft skills як цілісної, внутрішньо узгодженої системи взаємопов'язаних компонентів та визначення структурно-функціональних зв'язків між ними; *абстрагування та конкретизація* – для формулювання авторського визначення soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій та авторського визначення організаційно-психологічного супроводу їхнього розвитку; *моделювання* – для розробки авторської структурно-функціональної моделі soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій та структурно-функціональної моделі організаційно-психологічного супроводу їхнього розвитку, що включає цільово-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний блоки; *теоретичне узагальнення* – для систематизації психологічних умов розвитку soft skills, обґрунтування системи принципів організаційно-психологічного супроводу та визначення очікуваних результатів розвивального впливу;

– *емпіричні методи: психодіагностичне обстеження* – для комплексного вивчення рівня розвитку компонентів soft skills у вибірці майбутніх викладачів

цифрових технологій. Застосовано такий психодіагностичний інструментарій: для діагностики *когнітивно-інтелектуального компонента* (Тест критичності мислення Старкі (адаптація Луценко, 2014) – для визначення рівня критичного мислення; Шкала креативного потенціалу та практичної креативності (СРРС-17; DiLiello, Houghton; адаптація Карамушки, Тиченко, 2023) – для оцінювання творчого потенціалу та практичної креативності); для діагностики *комунікативно-соціального компонента* (Методика «КОЗ-1» (Федоришин, Синявський) – для визначення рівня комунікативних та організаторських здібностей; Тест «Здатність до командної роботи» (Горбунова, 2014) – для оцінювання готовності до командної взаємодії); для діагностики *емоційно-регулятивного компонента* (Тест емоційного інтелекту EQ Холла (адаптація Кокуна, Пішка, Лозінської, Олійника, 2023) – для оцінювання інтегративного рівня емоційного інтелекту та його складників; Методика «Стійкість до стресу» (Максименка, Карамушки, Зайчикової (Ред.), 2006) – для визначення рівня стресостійкості); для діагностики *організаційно-управлінського компонента* (Методика «Самооцінка схильності до лідерства» (Кокур, Пішко, Лозінська, Олійник, 2023) – для виявлення лідерського потенціалу; Організаторська шкала методики «КОЗ-1» та шкала самомотивації тесту EQ; Тест «Відповідальність та самостійність» (Вертейко, 2021) – для оцінювання організаційної активності та відповідальності; для діагностики *адаптивно-розвивального компонента* (Методика діагностики соціальної адаптованості (Лемак, Петрище, 2023) – для оцінювання здатності до ефективного функціонування в умовах змін; Методика «Здатність до навчання впродовж життя» (за заг. ред. Новик) – для визначення готовності до неперервного професійного саморозвитку). *Спостереження* – для фіксації поведінкових реакцій, емоційних станів і динаміки залучення здобувачів у процесі впровадження авторського навчального модулю; результати фіксувалися у протоколах спостереження; *анкетування* – за допомогою соціально-демографічного блоку, реалізованого через сервіс Google Forms, для збору інформації про вік, стать, рівень освіти, форму навчання, попередній

освітній досвід, місце проживання, наявність статусу ВПО та інші соціально-контекстуальні характеристики вибірки; *аналіз продуктів діяльності* – для вивчення рефлексивних щоденників, анкет зворотного зв'язку та індивідуальних портфоліо розвитку soft skills здобувачів у процесі формувального експерименту. *Формувальний експеримент* – для апробації авторського навчального модулю «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» як практичного механізму реалізації психологічних умов розвитку soft skills та верифікації їхньої ефективності; *метод групових рефлексивних кіл* – для фіксації суб'єктивних вражень, усвідомлень та психологічних зрушень здобувачів після кожного тематичного блоку модулю;

– *методи математичної статистики*: кількісна обробка результатів дослідження здійснювалася з використанням програмного пакета IBM SPSS Statistics 22.0 і включала: *описову статистику* (обчислення частот, відсотків, середніх значень, стандартних відхилень, мінімальних та максимальних значень для характеристики розподілу показників soft skills у вибірці); *стандартизацію показників* за Т-шкалою Мак-Колла (для приведення результатів різних методик до єдиної шкали вимірювання та забезпечення коректності їх узагальнення й порівняння); *рівневий та частотний аналіз* (для визначення розподілу респондентів за рівнями розвитку soft skills (дуже низький, низький, середній, високий, дуже високий) за методом сигмальних відхилень); *перевірку нормальності розподілу* за критеріями Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка (для обґрунтування вибору методів подальшого аналізу); *кореляційний аналіз* за коефіцієнтом рангової кореляції Спірмена (ρ) – для виявлення статистично значущих взаємозв'язків між інтегральними компонентами soft skills та між окремими психологічними показниками; *однофакторний та двофакторний дисперсійний аналіз* у межах загальної лінійної моделі (GLM Univariate) (для виявлення відмінностей у розвитку soft skills залежно від статі, вікової групи, рівня освіти, форми навчання та наявності попередньої освіти, а також їхніх взаємодій); *ієрархічний кластерний аналіз* методом Варда з використанням

квадрату евклідової відстані (для визначення оптимальної кількості кластерів та первинної типологізації профілів soft skills); *кластерний аналіз методом k-середніх* (для уточнення структури виявлених типологічних профілів soft skills та визначення центрів кластерів).

Експериментальна база дослідження. Емпіричне дослідження проводилося упродовж 2024–2026 років серед здобувачів вищої освіти з різних регіонів України з використанням сервісу Google Forms. Загальна чисельність вибірки становила 323 особи, що забезпечило достатню емпіричну основу для комплексного аналізу психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Вибірка характеризується різноманітністю за ключовими соціально-демографічними параметрами. За *статтю* розподіл є майже симетричним: 164 чоловіки (50,8 %) та 159 жінок (49,2 %). *Освіта:* За *рівнем освіти* переважають здобувачі бакалаврського рівня – 189 осіб (58,5 %) проти 130 магістрантів (40,2 %). *наявністю попередньої освіти та її типу* (соціономічний чи природничо-математичний) вибірка розподілилася майже порівну: 155 осіб (48,0 %) вже здобували освіту раніше та 168 осіб (52,0 %) – не мали такого досвіду. За *формою навчання* найбільшу частку становлять респонденти онлайн-формату – 178 осіб (55,1 %), змішаного – 82 особи (25,4 %) та офлайн – 63 особи (19,5 %). За *віковими характеристиками* охоплюють діапазон від 16 до 57 років; для аналізу сформовано три вікові групи: до 19 років – 109 осіб (34,7 %), від 20 до 42 років – 98 осіб (31,2 %), 43 роки і старші – 107 осіб (34,1 %). За *місцем проживання* переважну більшість становлять мешканці міста – 287 осіб (88,9 %); 16 осіб (5,0 %) проживають у селищі міського типу та 20 осіб (6,2 %) – у сільській місцевості. Показово, що серед 297 респондентів, які відповіли на відповідне запитання, 80 осіб (26,9 %) мали статус *внутрішньо переміщеної особи*, що надає вибірці додаткової соціально-контекстуальної значущості в умовах воєнного стану в Україні.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає у поглибленні теоретико-методологічних засад психологічного вивчення

феномену soft skills, емпіричному обґрунтуванні їхніх типологічних профілів та рівневих особливостей у майбутніх викладачів цифрових технологій, а також у розробці системи організаційно-психологічного супроводу та психологічних умов розвитку soft skills цієї категорії фахівців у закладах вищої освіти, що конкретизується у таких положеннях:

Уперше:

- розроблено авторську структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, що ґрунтується на інтегративному підході та включає п'ять взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний, – кожен із яких має специфічний зміст, функції та психологічне обґрунтування, що враховує унікальність педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій;

- обґрунтовано та емпірично верифіковано систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища; усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills; індивідуалізацію програм розвитку soft skills на основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю; інтеграцію процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання; систематичну рефлексивну практику як механізм інтеріоризації досвіду розвитку soft skills в стійкі особистісні надбання;

- сформульовано авторське визначення організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій як цілеспрямованої системної діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників і та інших суб'єктів освітнього процесу, здійснюваної на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямованої на створення психологічних умов для цілісного розвитку когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів soft skills;

– встановлено три типологічні профілі soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій – гармонійно високий (41,8 %), комунікативно-організаційно виражений (22,9 %) та ресурсно-знижений (35,3 %), – що відображають якісно відмінні конфігурації розвитку soft skills і слугують основою для диференційованого психологічного супроводу

– розроблено систему організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій як цілісну триблочну систему (цільово-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний блоки);

– розроблено та апробовано авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» як практичний інструмент реалізації психологічних умов розвитку soft skills, що інтегрує змістово-інформаційний та практично-розвивальний напрями, структурований відповідно до компонентів авторської моделі soft skills;

уточнено:

– зміст та специфіку кожного компонента soft skills у контексті педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій з урахуванням техностресогенного характеру діяльності, подвійної ролі викладача як користувача і творця цифрових технологій, проєктно-орієнтованої методики навчання та необхідності постійного оновлення фахових знань;

– функціональне призначення soft skills викладача цифрових технологій через виокремлення базових функцій – педагогічної інтеракції, педагогічної ефективності та професійної самоактуалізації, – що розкривають їхню психологічну природу та динамічний характер актуалізації залежно від педагогічного контексту;

– розуміння організаційно-психологічного супроводу як системного механізму цілеспрямованого розвитку soft skills, що здійснюється на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та відрізняється від директивних форм

психологічного впливу пролонгованістю, індивідуалізованістю та орієнтацією на суб'єктну позицію здобувача.

Поглиблено уявлення про:

- методологічні підходи до інтерпретації феномену soft skills та обґрунтування інтегративного підходу як оптимального методологічного фундаменту для дослідження soft skills викладачів цифрових технологій;

- психологічні чинники розвитку soft skills педагогічних працівників через встановлення впливу віку, попереднього освітнього досвіду, рівня освіти та форми навчання як детермінант розвитку окремих компонентів soft skills у майбутніх викладачів цифрових технологій;

- типологічний підхід до вивчення soft skills як альтернатива виключно рівневному підходу, що відкриває нові можливості для адресного проектування програм психологічного супроводу з урахуванням специфічних ресурсів і дефіцитів кожного профілю.

- психологічні закономірності розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у процесі організаційно-психологічного супроводу: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому», що розкривають психологічні механізми глибинної особистісної трансформації у процесі розвивального впливу.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що розроблені теоретичні положення, емпіричні дані та прикладний інструментарій дослідження можуть бути безпосередньо використані у системі вищої освіти, психологічній практиці та науково-дослідній діяльності.

У практиці психологічної служби закладів вищої освіти розроблені система організаційно-психологічного супроводу, психологічні умови і принципи слугують науково обґрунтованим орієнтиром для проектування та реалізації індивідуалізованих програм психологічної підтримки здобувачів вищої освіти відповідно до їхнього soft skills-профілю. *У навчальному процесі* авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів

цифрових технологій» може бути впроваджено як обов'язковий компонент освітніх програм магістерського рівня; його методичне забезпечення, тренінгові програми, сценарії симуляцій і портфоліо-технології готові до безпосереднього використання. У діяльності викладачів вищої школи принципи контекстного навчання та система практично-розвивальних методів можуть збагатити методичний арсенал дисциплін «Організаційна психологія», «Педагогіка вищої школи», «Цифрова дидактика». Для діагностичної роботи психодіагностичний комплекс із десяти стандартизованих методик і виявлені типологічні профілі soft skills (гармонійно високий, комунікативно-організаційно виражений та ресурсно-знижений) можуть застосовуватися для комплексної оцінки soft skills-профілю та диференціювання психологічного супроводу. У системі підвищення кваліфікації результати дослідження та встановлені психологічні закономірності розвитку soft skills можуть бути використані при розробці тренінгів і програм профілактики професійного вигорання викладачів цифрових технологій. Для розробників освітньої політики результати дослідження обґрунтовують необхідність включення спеціалізованих модулів з розвитку soft skills до освітньо-професійних програм підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій та запровадження системного організаційно-психологічного супроводу як обов'язкового компонента якісної педагогічної освіти.

Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані у подальших наукових розвідках, присвячених психологічним аспектам підготовки педагогічних кадрів для цифрової освіти, дослідженню soft skills різних категорій фахівців, а також розробці систем організаційно-психологічного супроводу у закладах вищої освіти різних типів.

Надійність та вірогідність результатів дослідження підтверджено теоретико-методологічною обґрунтованістю дослідження, використанням валідних психодіагностичних методик, застосуванням сучасних статистичних процедур, репрезентативністю вибірки та перевіркою ефективності розроблених

підходів у процесі апробації авторського навчального модулю у формуальному експерименті в закладах вищої освіти.

Упровадження результатів дослідження здійснювалося протягом 2024–2026 років у практичній роботі: кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (у рамках тем НДР: «Психологічний образ майбутнього сучасних українців», «Соціально-психологічний супровід становлення фахівців в кризових та посткризових умовах»).

Результати дослідження впроваджено у навчальний процес: ДЗВО «Університет менеджменту освіти» (довідка про впровадження № 01-02/206 від 12.05.2026р., м. Київ); Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка (довідка про впровадження № 1781/01-51/02 від 21.05.2026 р., м. Полтава); Житомирський державний університет імені Івана Франка (довідка про впровадження № 246/03 від 16 травня 2026 р., м. Житомир); Класичний приватний університет (довідка про впровадження № 321 від 15.05.2026 р., м. Запоріжжя); Комунальний заклад Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (довідка про впровадження № 326/08-10 від 22.05.2026р., м. Суми).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації були презентовані на міжнародних і всеукраїнських конференціях, висвітлені у публікаціях у фахових виданнях та у співавторських статтях. Здійснено 9 доповідей на міжнародних і всеукраїнських наукових заходах.

Основні положення дисертації доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня, серед яких: IV Міжнародна науково-практична конференція «Наука і молодь – 2024» (17 квітня 2024 р., м. Київ); XIV Міжнародна науково-практична конференція (30 травня 2025 р., м. Київ); V Міжнародна науково-практична конференція здобувачів вищої освіти і молодих учених «Наука і молодь – 2025» (23 квітня 2025 р., м. Київ); Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення: міжкафедральний науковий семінар (Кафедра економіки,

підприємництва та менеджменту; Кафедра психології та особистісного розвитку) (26 лютого 2025 р., м. Київ); I Міжнародна науково-практична конференція «Підготовка конкурентоспроможних фахівців: виклики та перспективи сучасності» (25 лютого 2026 р., м. Київ); II Всеукраїнський науково-практичний форум «Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди» (24.11.2025–30.11.2025 р., м. Суми); XVIII Міжнародна науково-практична конференція з організаційної та економічної психології «Психологічне забезпечення здоров'я та благополуччя в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості» (16–17 квітня 2026 р., м. Київ); IX Міжнародна науково-практична конференція «Інноваційні технології в роботі практичного психолога» (28 травня 2026 р., м. Суми); XV Міжнародна науково-практична конференція (29 травня 2026 р., м. Київ).

Публікації. Зміст та основні теоретичні положення та результати дисертаційного дослідження відображено у 19 публікаціях, серед яких: 6 одноосібних та 2 у співавторстві статей у фахових виданнях України, включених до переліку, затвердженого МОН України; 1 стаття у науковому виданні; 9 тез виступів на наукових конференціях, форумах і семінарах; 1 – авторський модуль (одноосібно).

Перспективи подальших досліджень. Проведене дисертаційне дослідження відкриває низку перспективних напрямів подальшої наукової роботи. По-перше, доцільним є розроблення диференційованих тренінгових програм для представників кожного з виявлених типологічних профілів soft skills, що забезпечить адресність психологічного впливу та підвищить ефективність організаційно-психологічного супроводу. По-друге, окремий дослідницький інтерес становить вивчення впливу воєнного стану та вимушеного переміщення на soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: встановлений зв'язок між статусом ВПО та ресурсно-зниженим профілем відкриває напрям розробки спеціалізованих програм психологічної підтримки. По-третє, актуальним є дослідження soft skills в умовах

впровадження штучного інтелекту в освіту – зокрема визначення компонентів, що набувають особливої значущості при активному використанні AI-інструментів у педагогічній практиці. По-четверте, перспективним є проведення крос-культурного порівняльного аналізу soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій в Україні та інших країнах, що збагатить міжнародний науковий дискурс та сприятиме виявленню універсальних закономірностей розвитку soft skills педагогів цифрової галузі.

Структура та обсяг роботи. Робота складається з анотації (українською та англійською мовами), вступу, трьох розділів з висновками до кожного, загальних висновків, списку використаних джерел (147 найменувань, із них 32 англійською мовою) та додатків. Загальний обсяг дисертації складає 362 сторінки, основний зміст роботи викладений на 244 сторінках. Робота містить 10 таблиць, 24 рисунка, 4 додатки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ SOFT-SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У першому розділі здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: систематизовано наукові підходи, виокремлено дев'ять методологічних інтерпретацій феномену та обґрунтовано інтегративний підхід як базову методологічну основу дослідження. На цій підставі визначено п'ять універсальних компонентів soft skills (когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський, адаптивно-розвивальний), що охоплюють десять ключових надпрофесійних навичок сучасного фахівця. Розкрито специфіку професійної діяльності викладача цифрових технологій як багатофункціональної та подвійної (інтеграція педагогічної й технологічної сфер) у контексті високої динаміки змін та професійних викликів; визначено функціональне призначення soft skills і їх контекстно-залежний характер актуалізації (від професійної ситуації, етапу становлення та умов освітнього середовища). Розроблено структурно-функціональну модель soft skills викладачів цифрових технологій як цілісну динамічну систему п'яти взаємопов'язаних компонентів із визначеним змістом і функціями, що забезпечує ефективність педагогічної взаємодії, психологічну стійкість і професійний розвиток викладача в умовах цифрової освіти.

1.1 Основні підходи до проблеми soft-skills особистості у науковій психологічній літературі

Аналіз психологічних особливостей розвитку soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій передбачає висвітлення таких питань:

- *напрямки дослідження «soft skills» у сучасній науковій літературі;*

- *сутність «soft skills» особистості фахівця;*
- *структурні компоненти «soft skills» сучасного фахівця;*
- *функціональне призначення soft skills у професійній діяльності фахівця.*

Проаналізуємо послідовно кожне із означених питань. Почнемо з висвітлення *напрямків дослідження «soft skills» у сучасній науковій літературі*

Генезис терміну *«soft skills»* сягає 1959-1972 рр., коли він був уведений у практику підготовки військовослужбовців армії США. Подальший розвиток концепції відбувся в 1971–1991 рр. під час дослідження компетенцій для відбору співробітників дипломатичної служби Держдепартаменту США. У доповіді Дж. Уітмора (1972) вперше було чітко розмежовано *поняття «hard skills» і «soft skills»*. Hard skills являють собою професійні уміння, навички та знання, необхідні для виконання конкретних професійних завдань, які піддаються об'єктивному вимірюванню та оцінюванню. Натомість soft skills об'єднують сукупність психологічних характеристик, властивостей та вмінь, оцінка яких має суб'єктивний характер, проте саме вони забезпечують ефективність професійної діяльності.

Аналіз наукової літератури (Heckman, Kautz, 2012; Sisson, Adams, 2013; Длугунович, 2014; Коваль, 2015; Полонська, 2021; Савченкова, 2025; Всесвітній економічний форум в Давосі, 2025 р. та ін.) дозволяє виокремити *ключові фактори, що зумовили зростання значущості «soft skills» у сучасному професійному середовищі:*

1. *Недостатня адаптивність фахівців до динамічних умов праці та нових виробничих реалій.*
2. *Дефіцит особистісних ресурсів для формування конструктивної організаційної культури та безконфліктної командної взаємодії.*
3. *Прогресуюча автоматизація та інтенсивний розвиток технологічних інновацій, що призводять до трансформації змісту професійної діяльності.*
4. *Проектна парадигма організації праці, що вимагає гнучкості, самоорганізації та кросфункціональної взаємодії.*

5. *Зростаюча потреба в мотивованому персоналі* як критичному факторі організаційної продуктивності.

Soft skills, на відміну від hard skills, не залежать від специфіки конкретної діяльності та професійної галузі; тісно пов'язані з особистісними якостями та установками (відповідальність, дисципліна, саморозвиток); включають соціальні навички (комунікація, вміння слухати, робота в команді, емоційний інтелект); охоплюють менеджерські здібності (управління часом, лідерство, вирішення проблем, критичне мислення); не застарівають з розвитком технологій, зберігаючи актуальність незалежно від технологічних змін.

Отже, *soft skills* визначаються як ключова компонента професійної компетентності фахівця XXI століття незалежно від галузевої спеціалізації, будучи спрямованими на всебічний особистісний розвиток та формування універсальних характеристик, затребуваних у глобалізованому світовому просторі.

Явище *soft skills* має довгий та непростий шлях визнання й становлення в українському освітньому просторі, поступово переходячи з периферії в центр уваги педагогічної спільноти та освітньої політики, окремі піки якої збігаються зі значними реформами в освітньому процесі України:

- 2005 рік – Україна стає частиною Болонського процесу зі створення привабливого й конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти, що актуалізувало питання компетентнісного підходу та формування універсальних навичок;
- 2014 рік – комплексна модернізація освітньо-наукової сфери, де значна увага приділяється інтеграції наукової, навчальної й виробничої діяльності в системі вищої освіти;
- 2019 рік – знаковий для освіти рік, коли Міністерство освіти і науки затвердило програму експерименту з розвитку «м'яких» навичок (*soft skills*) за програмою СЕЕН (соціально-емоційне та етичне навчання) у 26 пілотних

школах. Над розробкою матеріалів працювали американські й українські науковці.

Отже, категорію *soft skills* («м'яких» навичок) доцільно розглядати як сукупність особистісних якостей, що оптимізують міжособистісну взаємодію у системах «людина-людина» та «людина-суспільство», визначаючи професійну траєкторію фахівця, на відміну від *hard skills*, орієнтованих на виконання специфічних завдань у межах конкретної діяльності.

Слід зазначити, що в науковій літературі зустрічаються синонімічні поняття, які використовуються рядоположно з *soft skills*: «навички 21-го століття», «гнучкі навички», «некогнітивні навички», «надпрофесійні навички», «міжпрофесійні навички», «метанавички» тощо. Також у багатьох контекстах «*soft skills*» прирівнюють до таких термінів як «*employability skills*» (навички для працевлаштування), «*people skills*» (навички спілкування з людьми), «*non-professional skills*» (непрофесійні навички), «*key skills*» (32 ключові навички), «*skills for social progress*» (навички для соціального розвитку), «*life skills*» (життєві навички), але на наш погляд, дані поняття є частковим проявом більш узагальненого поняття «*soft skills*», яке ми й будемо використовувати в подальшому (Носовець, Пискун, Рекун, 2021; Черушева, 2023; Harter, 1982).

Систематизація наукових праць вітчизняних та зарубіжних дослідників дозволяє виокремити *три основні напрямки вивчення феномену soft skills*.

Перший напрямок: концептуалізація феномену «soft skills». Перша група досліджень зосереджена на теоретичному осмисленні сутності поняття «*soft skills*», визначенні їх структури та взаємозв'язку з індивідуально-психологічними особливостями особистості. До цього напрямку належать праці О. Делії (2012), Н. Длугунович (2014), К. Коваль (2015), Н. Коляди, О. Кравченко (2020), Т. Кочубей, Ю. Ткачук (2021), А. Мозгової, В. Євтушенко, Г. Мозгової (2020), С. Находа (2018), Н. Федоренко (2024) та ін.

Сучасні науковці виокремлюють *базові елементи soft skills* (Pachauri, Yadav, 2014; Snape, 2017), визначають «*soft skills*» як здібності та риси, які

відносяться до особистості, їх ставлення та поведінці, а не формальні чи технічні знання (Moss, Tilly, 1996), розкривають основні ознаки «м'яких навичок» (Мозгова, Мозгова, Євтушенко, 2020), а також розробляють різноманітні *класифікації*. Зокрема, К. Коваль, О. Мельник, О. Будрейна, Р. Балзецький, О. Косарук (2017), В. Щербина (2024) виділяють три великі групи soft skills, що охоплюють особистісну, міжособистісну та організаційну сфери навичок: *індивідуальні* (мислення, оптимізм, прийняття рішень), *комунікативні* (презентація, взаємодія, робота з різними типами людей) та *управлінські* (командна гра, лідерство, мотивація); Л. Гребінник (2020), Dharmarajan et al. (2012), І. Зайцева (2020), Г. Корнюш (2020), R. Pachigalla, K. Lanka (2012) класифікують їх за спрямованістю діяльності; Н. Коляда, О. Кравченко (2020), О. Чухно (2021), R. Shakir (2009) – за характером діяльності.

Другий напрямок: «soft skills» у контексті ефективності професійної діяльності. Друга група досліджень розглядає «м'які навички» крізь призму їх впливу на ефективність професійної діяльності фахівців у різних галузях. Дослідники встановлюють прямий кореляційний зв'язок між рівнем розвитку soft skills та показниками організаційної ефективності, зокрема зростанням доходів, розширенням організації, результативністю управлінських процесів.

Призначення soft skills («м'яких» навичок), як складових частин майбутніх конкурентоспроможних фахівців, досліджували українські вчені О. Глазунова, Т. Волошина, В. Корольчук (2018), Л. Іванова, Л. Скорнякова (2018), К. Коваль (2016), Н. Філатова (2018). Галузева специфіка застосування soft skills представлена в роботах: С. Находа (2018) акцентує увагу на критичності «м'яких навичок» для фахівців соціономічних професій типу «людина-людина»; О. Делія (2012) досліджує їх роль у формуванні особистості управлінця; К. Коваль (2017) обґрунтовує значущість soft skills для успішного проходження процедур працевлаштування здобувачів вищої освіти; Н. Кучинова (2017) вивчає креативну складову професійного мислення маркетологів; Т. Кожушкіна (2018)

аналізує міжособистісну взаємодію як компонент soft skills здобувачів освіти педагогічного коледжу.

Зокрема, О. Hazzan та G. Har-Shai (2015) у своїй праці ґрунтуються на припущенні, що люди, котрі залучені до процесів розроблення програмного забезпечення, заслуговують на більшу увагу, а отже, їхні «soft skills» також мають бути сформовані поза межами їх наукових та професійних навичок.

Третій напрямок: методологія оцінювання та розвитку «soft skills». Третя група досліджень присвячена розробленню методологічного інструментарію для діагностики, оцінювання та цілеспрямованого розвитку «м'яких навичок» у фахівців. Цей напрямок набуває особливої актуальності в контексті необхідності інтеграції soft skills у систему професійної підготовки у закладах вищої освіти й цілісного розвитку особистості майбутнього фахівця (Дороніна, Іванова (2023); Шевченко, Шелевер, Маркова (2024) та ін.).

На міжнародному рівні проблема стандартизації підходів до розвитку soft skills знайшла відображення у прийнятті країнами-членами ЄС низки нормативних документів, зокрема, офіційної класифікації «Європейські навички, компетенції, кваліфікації і види занять» (ESCO), що систематизує навички, затребувані сучасним ринком праці (2017). У 2018 році було затверджено 11 директив щодо впровадження нових методів формування soft skills в освітньому процесі тощо.

Стратегічне бачення розвитку компетенцій майбутніх фахівців представлене в Цільовій моделі компетенцій 2025, розробленій The Boston Consulting Group. Модель включає три кластери компетенцій, два з яких безпосередньо стосуються soft skills: кластер «когнітивні навички» та кластер «соціально-поведінкові навички». Автори моделі наголошують, що розвиток ІКТ-технологій зумовлює переорієнтацію потреб ринку праці на універсальні «компетенції XXI століття», які не можуть бути компенсовані цифровими технологіями, зокрема: націленість на саморозвиток, навички прийняття рішень

та досягнення результатів, розв'язання нестандартних завдань, комунікативні навички, емоційний інтелект тощо.

Водночас, світова освітня практика свідчить, що формування базових властивостей «м'яких навичок» традиційно не входить до пріоритетів закладів вищої та середньої освіти, а їх вимірювання (Поліщук за дослідженнями Гарвардського університету та Стенфордського дослідницького інституту, 2020) становить методологічну складність.

Таким чином, аналіз основних напрямків дослідження «soft skills» демонструє міждисциплінарний характер цієї проблематики та її критичну значущість для підготовки конкурентоспроможних фахівців, зокрема, викладачів ІТ-технологій, професійна діяльність яких вимагає синтезу технічної компетентності та розвинених «м'яких навичок».

Далі ми здійснили концептуальний аналіз *сутності поняття «soft skills» особистості фахівця*.

Сутнісно-змістовне наповнення *поняття «soft skills»* були описані та визначені багатьма дослідниками (Perkins, Jay & Tishman (1993), Г. Клекстон, Б. Каллік, А. Коста (2016), К. Двек (2024) та ін.), організаціями (ООН, ОЄРС, ЄС) та представниками національних урядів. Усі фахівці та інституції прагнуть дослідити орієнтовані на майбутнє потреби та вимоги до навчання у ХХІ столітті, хоча різниця між soft skills, ставленнями та позиціонуваннями не завжди є чіткою. Як слушно зауважив Д. Перкінс (2025), людям часто не вистачає чутливості до події. Проте, попри зростаючу популярність концепції soft skills у науковому дискурсі та практиці професійної підготовки, проблема термінологічної визначеності цього феномену залишається актуальною. Відсутність уніфікованого трактування обумовлена міждисциплінарним характером поняття, різноманітністю методологічних підходів дослідників та специфікою контекстуального застосування терміну в різних професійних галузях.

Етимологічно *термін «soft skills»* перекладається з англійської як «м'які» або «гнучкі» навички. Також, залежно від контексту, термін «skill» визначається ширше, ніж значення самого слова «навичка» і має формулювання: компетенція, здатність, уміння. Оксфордський словник визначає їх як «особистісні якості, що дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми», акцентуючи увагу на комунікативному аспекті цього феномену. Проте змістовна сторона поняття вимагає інтегративного розуміння як середовищних чинників, так і особистісного ресурсу фахівця.

У сучасному науковому дискурсі спостерігається термінологічна неоднозначність щодо дефініювання поняття «soft skills», що відображається у множинності його трактувань та дає підстави для виокремлення дев'яти *основних методологічних підходів до інтерпретації феномену soft skills*, кожен з яких акцентує увагу на певних аспектах цього багатогранного конструкта:

1. *Комунікативно-лідерський підхід* фокусується на міжособистісній взаємодії та здатності впливати на оточення, розглядаючи комунікативну компетентність та лідерство як домінантні компоненти soft skills. Представники цього підходу розглядають soft skills переважно як інструменти соціальної взаємодії та управління людськими ресурсами, виокремлюючи комунікативну компетентність та лідерські якості як домінантні компоненти структури м'яких навичок. Так, В. Klaus (2010) розглядає soft skills як міжособистісні та внутрішньоособистісні навички, критичні для розвитку, участі та успіху на сучасному робочому місці, акцентуючи на комунікації та лідерстві. К. Коваль (2015) визначає soft skills як перелік особистісних характеристик, пов'язаних зі здатністю успішно взаємодіяти з оточенням. S. Cinque (2016) трактує soft skills як трансверсальні компетенції, що включають комунікативні здібності, здатність до командної роботи та лідерські якості. С. Гайдученко та А. Марушев (2018) визначають soft skills як навички, що допомагають швидко знаходити спільну мову з оточуючими, утримувати зв'язки, успішно доносити свої ідеї – бути ефективним комунікатором і лідером. І. Ткачук та О. Сосницька (2019)

трактують soft skills як комунікативні та управлінські таланти, що включають уміння переконувати, лідирувати, керувати, робити презентації, знаходити потрібний підхід до людей, здатність вирішувати конфліктні ситуації, володіти ораторським мистецтвом, підкреслюючи їх загальнолюдський, а не професійно-специфічний характер. Н. Коляда та О. Кравченко (2020) включають до soft skills креативність, лідерські якості, уміння працювати в команді, організаторські здібності, системне мислення, емоційний інтелект, комунікацію, роботу з інформацією, мотивацію. Т. Власова та М. Данилевич (2021) визначають soft skills як особистісні якості, що дозволяють ефективно і гармонійно взаємодіяти з іншими людьми, наголошуючи на комунікативних та організаційних здібностях.

Отже, ключовими характеристиками підходу є: наголос на здатності до ефективної комунікації та переконання, виділення лідерства як центральної навички, увага до командної роботи та міжособистісної взаємодії, розгляд soft skills як інструментів соціального впливу.

1. *Адаптивно-ситуативний підхід* наголошує на гнучкості, здатності діяти в умовах невизначеності та мінливості контексту, підкреслюючи ситуативну варіативність застосування навичок. Дослідники J. Andrews і Н. Higson (2008) підкреслюють, що soft skills включають здатність до гнучкого реагування на зміни, адаптивність мислення та поведінкову пластичність. К. Weber et al. (2009) визначають soft skills як трансферабельні навички, що дозволяють особистості швидко адаптуватися до нових робочих середовищ та непередбачуваних ситуацій. Р. Laker та J. Powell (2011) наголошують на ситуативній природі soft skills, описуючи їх як здатність читати контекст та адаптувати поведінку до специфічних обставин. О. Яценко (2016) визначає soft skills як здатність особистості ефективно діяти в умовах невизначеності та змін, швидко адаптуватися до нових обставин, знаходити нестандартні рішення в непередбачуваних ситуаціях. С. Наход (2018) трактує soft skills як готовність, здатність і можливість особистості діяти в будь-яких мінливих умовах,

спираючись на власний досвід та інтуїцію. А. Гуменна (2019) трактує м'які навички як здатність до ситуативної мобільності, швидкої переорієнтації та адаптації стратегій поведінки відповідно до контекстуальних вимог. В. Бутенко (2023) розглядає soft skills як динамічний комплекс компетенцій, що забезпечують гнучку поведінкову адаптацію до змінних умов професійної діяльності та соціального середовища.

Отже, особливостями підходу є: акцент на гнучкості та адаптивності, розгляд невизначеності як природного контексту застосування навичок, наголос на ситуативній варіативності поведінки, увага до інтуїції та досвіду як основи для прийняття рішень.

3. *Компетентнісний підхід* є одним з найпоширеніших у сучасному дискурсі й трактує soft skills як повноцінні надпрофесійні компетентності, що доповнюють технічні навички та мають трансверсальний характер. L. Spencer і S. Spencer (1993) у своїй компетентнісній моделі айсберга трактують soft skills як глибинні компетенції, що інтегрують цінності, мотиви, риси особистості з поведінковими проявами. Американська Національна асоціація бізнес-освіти (2007) позиціонує «м'які (soft skills)» навички як критичні для працездатності на сучасному робочому місці, що доповнюють технічні навички для продуктивної роботи та формування повсякденних компетенцій. В. Schulz (2008) характеризує soft skills як особистісні якості, які впливають на ефективність роботи, але не є технічними чи професійно-специфічними компетенціями. Гарвардські науковці J. Pellegrino та M. Hilton (2010) визначають soft skills як ситуативні вміння, знання та риси характеру, що можуть застосовуватися в будь-якій професійній діяльності. Їхня первинна функція полягає не стільки в забезпеченні високого фахового рівня, скільки у створенні умов для кар'єрного зростання та формування професійної репутації. D. Robles (2012) виокремлює десять найважливіших soft skills для успішної кар'єри, розглядаючи їх як професійні компетенції: комунікація, чесність/цілісність, співпраця, робоча етика, позитивне ставлення, професіоналізм, гнучкість/адаптивність, міжособистісні

навички, мотивація/ініціатива. У річищі цього підходу soft skills визначають як нетехнічні компетенції, які впливають на здатність людини ефективно працювати та взаємодіяти з іншими, підкреслюючи їх відмінність від спеціалізованих професійних знань (Gibb (2014), Stewart, Wall, & Marciniak (2022) та ін.). С. Калашнікова (2016) розглядає м'які навички як трансверсальні компетентності, що забезпечують успішність професійної діяльності незалежно від її специфіки, акцентуючи на їх надпредметному характері. О. Овчарук (2020) визначає soft skills як ключові компетентності XXI століття, що формують здатність особистості до ефективної життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, включаючи критичне мислення, креативність, комунікацію та співпрацю. Ж. Діденко (2021) пропонує комплексне визначення, характеризуючи «гнучкі навички» як комплекс умінь або навичок, необхідних для міжособистісного спілкування, досягнення цілей за допомогою критичного і творчого мислення та особистісних складових емоційного інтелекту, що впливають на життя і працевлаштування майбутніх фахівців. О. Романовський (2024) трактує soft skills як комплекс соціально-психологічних компетенцій, що визначають здатність фахівця ефективно функціонувати у професійному та соціальному середовищі.

Отже, характеристиками підходу є: розгляд soft skills як повноцінних компетентностей, акцент на їх надпрофесійному, трансверсальному характері, протиставлення технічним (hard) навичкам, увага до структурної складності феномену, орієнтація на вимоги сучасного ринку праці тощо.

4. *Особистісно-діяльнісний підхід* інтегрує внутрішні особистісні ресурси з практичною діяльністю, розглядаючи м'які навички як результат трансформації особистісних якостей у діяльнісні компетенції. Так, G. Petty (2009) описує soft skills як особистісні атрибути, що виявляються в поведінці та впливають на ефективність виконання робочих завдань та взаємодії з колегами. А. Kechagias (2011) характеризує soft skills як особистісні та міжособистісні навички, що розвиваються через практичну діяльність та визначають якість

професійної взаємодії. У працях A. Berglund & F. Heintz (2014) soft skills трактують як уніфіковані навички та особистісні якості, що сприяють підвищенню ефективності роботи та взаємодії з оточуючими. До структури цих навичок науковці відносять управління особистим розвитком, уміння надавати першу допомогу, тайм-менеджмент, навички переконання, ведення переговорів та лідерство. M. Matteson, L. Anderson, і C. Boyden (2016) визначають soft skills як поєднання особистісних якостей, соціальних навичок та установок, що дозволяють людям ефективно функціонувати в робочому середовищі. R. Hurrell (2016) визначає м'які навички як особистісні характеристики, що трансформуються в робочі компетенції через їх застосування в конкретних професійних контекстах. Н. Бібік (2017) розглядає гнучкі навички як особистісні компетенції в дії, підкреслюючи їх формування через активну діяльність та рефлексію власного досвіду. В. Луговий (2020) характеризує soft skills як результативні компетентності, що формуються через інтеграцію особистісного потенціалу та практичного досвіду діяльності. Науковці Г. Мозгова, В. Євтушенко, А. Мозгова (2022) розглядають soft skills як сукупність навичок і особистих характеристик працівника, володіння якими призводить до досягнення успіху на робочому місці. Т. Смагіна (2022) акцентує практичну спрямованість soft skills, визначаючи їх як навички, що дозволяють знаходити спільну мову з іншими людьми, налагоджувати та підтримувати зв'язки, вміти доносити власні думки, тобто навички ефективних комунікаторів і лідерів, необхідні як у повсякденному житті, так і в професійній діяльності.

Отже, особливостями підходу є: акцент на єдності особистісного та діяльнісного компонентів, розгляд soft skills як результату активної практичної діяльності, наголос на практичній ефективності та результативності, інтеграція мотиваційного, когнітивного та поведінкового аспектів.

5. У межах організаційно-результативного підходу акцентовано увагу на вимірюваній ефективності, продуктивності праці та досягненні організаційних цілей, розглядаючи soft skills як предиктори професійного успіху. Так,

характеризує м'які навички як предиктори академічної та професійної успішності, що мають вимірюваний вплив на життєві досягнення особистості (Kyllonen (2013), та ін.); є критичними факторами організаційної результативності, що впливають на досягнення бізнес-цілей незалежно від технічної компетентності (Levasseur (2013), Hendarman, Cantner (2018), Цимбалюк (2021) та ін.); підвищують конкурентоспроможність компанії через збільшення ефективності співробітників (Ramlall, Ramlall (2014) та ін.). М'які навички визначають як компетенції, що безпосередньо впливають на працевлаштування, утримання робочого місця та кар'єрне просування (Ibrahim et al. (2017) та ін.); особистісні атрибути, що посилюють взаємодію, кар'єрні перспективи та робочу ефективність, доповнюючи технічні знання та вміння, *hard skills* (Cimatti (2016) та ін.). Грішнова (2018) характеризує *soft skills* як складову людського капіталу, що визначає продуктивність праці та конкурентоспроможність працівника на ринку праці. В. Савченко (2019) визначає м'які навички як організаційні компетентності, що забезпечують синергетичний ефект у командній роботі та сприяють досягненню корпоративних результатів. І. Клюковська (2019) визначає *soft skills* як менш формалізовані навички, необхідні в будь-якій професії: міжособистісне спілкування, робота в команді, навички продажів, ведення презентацій та переговорів, публічні виступи. Т. Рожко-Павлишин (2022) розуміє *soft skills* як людські якості, без яких навіть найкращий професіонал не зможе досягти якісного результату і відносить до них працьовитість, ініціативність, творчі здібності, здатність до навчання, чесність.

Отже, особливостями підходу є: акцент на результативності та ефективності діяльності, розгляд *soft skills* як інструменту досягнення організаційних цілей, увага до вимірюваних ефектів та продуктивності, наголос на причинно-наслідкових зв'язках між навичками та успіхом, фокус на конкурентоспроможності, орієнтація на стратегічні цілі організації тощо.

6. *Освітньо-розвивальний підхід* підкреслює можливість цілеспрямованого формування та розвитку м'яких навичок через освітні практики, тренінги та рефлексію життєвого досвіду. Зокрема, N. Shakir (2009) трактує soft skills як навички, що розвиваються через структуровані освітні втручання та можуть бути систематично вдосконалені. J. Zaharim et al. (2010) розглядають м'які навички як критичні освітні результати інженерної освіти, що потребують спеціальної уваги в навчальних програмах, вимагають спеціальних педагогічних підходів, відмінних від традиційного академічного навчання (Rao (2012) та ін.) Soft skills характеризують як компетенції, що формуються через інтеграцію теоретичного навчання, практики, рефлексивного досвіду в освітньому процесі P. Mitchell et al. (2010) та особистісного розвитку (Deera, Seth (2013) та ін.). С. Сисоєва та І. Соколова (2016) характеризують soft skills як компетентності, що формуються в освітньому процесі через активні та інтерактивні методи навчання, проєктну діяльність та особистісну рефлексію. О. Пометун (2018) визначає soft skills як результат цілеспрямованого педагогічного впливу та самоосвіти, що формуються через спеціально організовану освітню діяльність та рефлексію власного досвіду. Н. Сорокіна (2020) трактує м'які навички як освітні результати, що розвиваються через систематичну педагогічну роботу, тренінгові практики та накопичення соціального досвіду. О. Падалка (2021) визначає soft skills як результат безперервного навчання впродовж життя, що формуються через формальну, неформальну та інформальну освіту. О. Біляковська (2022), узагальнюючи праці вітчизняних та зарубіжних дослідників, стверджує, що soft skills – це універсальні навички, які допомагають професійно розвиватися і будувати успішну кар'єру в будь-якій галузі, незалежно від її специфіки. О. Брюховецька (2024) визначає soft skills як навички, набуті завдяки додатковій освіті та особистому життєвому досвіду для використання у професійному розвитку.

У цілому, ключовими характеристиками підходу є: акцент на можливості цілеспрямованого формування та розвитку, розгляд освіти як основного

механізму набуття навичок, увага до педагогічних технологій і методів розвитку, наголос на ролі життєвого досвіду та рефлексії, фокус на безперервності розвитку впродовж життя, інтеграція формальної та неформальної освіти, орієнтація на професійний розвиток через освітні практики.

7. *Емоційно-інтелектуальний підхід* фокусується на емоційному інтелекті як центральному компоненті soft skills, розглядаючи здатність розуміти та управляти емоціями як базову основу гнучких навичок. Так, D. Goleman, R. Boyatzis, і A. McKee (2002) розглядають soft skills через модель емоційного інтелекту, що включає чотири домени: самосвідомість, самоуправління, соціальна свідомість і управління стосунками. Е. Носенко та Н. Коврига (2003) розглядають емоційний інтелект як ключову складову soft skills, що включає здатність розпізнавати, розуміти й управляти власними емоціями та емоціями інших людей. В. Meyer, P. Salovey, R. ar-On (2004) аналізують емоційний інтелект та відповідну емоційну компетентність: усвідомлення і управління власними емоціями; усвідомлення і управління емоціями співробітників; толерантність до невизначеності, пов'язаної зі змінами. V. Dulewicz і M. Higgs (2004) розглядають емоційний інтелект як критичний компонент управлінських soft skills, що визначає ефективність лідерства, особливо в контексті міжособистісної ефективності (Zeidner, Matthews, Roberts (2009) та ін.) J. Caruso і P. Salovey (2004) характеризують емоційно-інтелектуальні здібності як фундамент для розвитку соціальних та комунікативних soft skills. О. Власова (2005) характеризує soft skills як емоційно-регулятивні компетенції, що забезпечують адаптивність поведінки через розуміння та управління емоційними станами. С. Cherniss (2010), С. Дерев'янка (2016) визначають емоційну компетентність як ядро soft skills, що включає здатність розпізнавати емоційні патерни й ефективно використовувати емоційну інформацію для регуляції поведінки та досягнення цілей. М'які навички трактують як поведінкові прояви емоційного інтелекту в професійному контексті (Petrides (2011), Furnham (2012) та ін.).

Отже, характеристиками підходу є: акцент на емоційному інтелекті як базовому компоненті, розгляд здатності до емоційної регуляції як ключової навички, увага до розпізнавання та управління емоціями (власними та чужими), наголос на емпатії та соціальній чутливості, фокус на емоційній компетентності в міжособистісній взаємодії, інтеграція когнітивних та афективних процесів.

8. *Соціально-психологічний підхід* фокусується на механізмах міжособистісної взаємодії, соціальній адаптації та психологічних процесах, що забезпечують ефективність соціальної інтеграції. Так, D. Goleman (1995, 1998) фактично розглядає soft skills як соціально-емоційні компетенції, що включають самосвідомість, самоконтроль, соціальну обізнаність та управління стосунками. E. Cottrell (2010) трактує м'які навички як психологічні атрибути, що визначають якість соціальної взаємодії та міжособистісних стосунків. J. Elfindri et al. (2010) характеризують soft skills як соціально-психологічні якості, що включають емоційну стійкість, емпатію, соціальну чутливість та комунікативну компетентність. A. Majid et al. (2012) розглядають м'які навички як соціальні компетенції, що інтегрують психологічні характеристики особистості з вимогами соціального середовища. N. Omar et al. (2012) визначають soft skills як соціально-емоційні навички, що забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії та соціальну інтеграцію. О. Делія (2012) розглядає soft skills як соціальні навички особистості, що поділяються на: міжособистісні (взаємодія, лідерські якості, організаційні навички) та комунікативні (управлінські вміння встановлювати міжособистісні взаємини, навички переконання, проведення переговорів, ораторське мистецтво, презентаційні навички, ведення дискусій, прийняття рішень, створення ефективних команд з урахуванням культурних відмінностей, вирішення конфліктних ситуацій). Н. Длугунович (2014) розглядає soft skills як соціальні навички, що дають змогу встановлювати взаємодію з різними віковими категоріями людей, підкреслюючи їх універсальний міжгенераційний характер. M. Strohmeier (2016) трактує м'які навички як психосоціальні компетенції, що включають розуміння соціальних контекстів,

емоційну регуляцію та ефективну комунікацію. К. Manpower (2016) визначає soft skills як соціальні компетенції, необхідні для ефективної взаємодії в робочих групах та соціальних мережах. Н. Чепелева (2017) визначає soft skills як соціально-комунікативні компетенції, що формуються на основі емоційного інтелекту та соціальної перцепції. Л. Карамушка (2018) характеризує soft skills як психологічні компетентності соціальної взаємодії, що визначають якість професійних та міжособистісних стосунків. Т. Кожушкіна (2018) досліджує психологічну складову soft skills і відносить їх до соціальних навичок: вміння переконувати, знаходити підхід до людей, лідирувати, здійснювати міжособистісне спілкування, вести переговори, працювати в команді, реалізовувати особистісний розвиток, управляти часом, бути ерудованим, креативним. І. Бех (2019) характеризує м'які навички як соціально-моральні компетентності, що інтегрують психологічні якості особистості з вимогами соціального середовища. О. Бондарчук (2020) трактує м'які навички як інтегративні соціально-психологічні утворення, що включають емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти соціальної взаємодії. Т. Титаренко (2024) розглядає гнучкі навички як соціально-психологічні властивості особистості, що забезпечують успішність у міжособистісному спілкуванні та груповій динаміці.

Таким чином, ключовими характеристиками підходу є: акцент на соціально-психологічній природі навичок, увага до механізмів міжособистісної взаємодії, фокус на психологічних процесах комунікації, інтеграція когнітивних, емоційних та поведінкових аспектів, універсальність застосування в різних соціальних контекстах.

9. Інтегративний підхід синтезує різні аспекти попередніх підходів, розглядаючи soft skills як комплексний феномен, що інтегрує особистісні, соціальні, комунікативні, емоційні та професійні виміри. Р. Wats і М. Wats (2008) розглядають soft skills як комплексний конструкт, що включає інтраперсональні навички (самоменеджмент, цілепокладання), інтерперсональні навички

(комунікація, співпраця) та метакогнітивні здібності (критичне мислення, рефлексія). К. Laker і J. Powell (2011) визначають soft skills як інтерперсональні та інтраперсональні компетенції, що інтегрують самоусвідомлення, самоуправління, соціальну усвідомленість та управління стосунками. А. Kechagias (2011) у проєкті MASS характеризує м'які навички як трансверсальні компетентності, що перетинають професійні кордони та інтегрують особистісний, соціальний та методологічний виміри. Е. Doyle, F. Ahmed, L. Capretz, C. Scaffidi, B. Schulz (2012), які розглядають soft skills як групу навичок, що забезпечують успішність та професійну мобільність незалежно від специфіки діяльності завдяки вмінню переконувати, презентувати себе та свої ідеї, працювати в команді, брати на себе відповідальність, виявляти гнучкість тощо. Л. Лук'янова (2016) розглядає гнучкі навички як інтегративні особистісно-професійні утворення, що поєднують мотиваційно-ціннісний, когнітивний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти. Т. Balcar (2016) трактує м'які навички як універсальні компетенції, що інтегрують когнітивні, соціальні та особистісні ресурси для ефективного функціонування в різних контекстах. О. Дубасенюк (2018) визначає soft skills як інтегровані особистісно-професійні якості, що забезпечують ефективність діяльності через поєднання внутрішніх ресурсів особистості та зовнішніх вимог професійного середовища. Н. Ничкало (2018) визначає soft skills як інтегровані метакомпетентності, що поєднують особистісні якості, соціальні навички та професійні здібності, забезпечуючи цілісність професійного розвитку фахівця. В. Кремень (2020) трактує м'які навички як синтетичні компетентності XXI століття, що інтегрують когнітивний, емоційний, соціальний та діяльнісний компоненти особистості. О. Грішнова (2021) також пропонує інтегративне визначення, характеризуючи soft skills як комплекс міжпрофесійних, універсальних, соціальних навичок, що обумовлюють ефективну участь у робочих і академічних процесах, визначають уміння результативно взаємодіяти та стосуються культури побудови комунікації незалежно від професійної спрямованості фахівця.

Т. Ярошенко (2021) трактує м'які навички як трансдисциплінарні компетенції, що інтегрують знання, уміння та особистісні якості з різних предметних галузей.

Отже, ключовими характеристиками підходу є: акцент на комплексності та багатокомпонентності феномену, синтез різних аспектів (особистісних, соціальних, професійних), розгляд soft skills як метакомпетентностей, увага до трансверсальності та універсальності, наголос на цілісності та системності, фокус на міжпрофесійному та надпредметному характері, визнання складної структури та багатовимірності конструкта.

Проведений аналіз даних методологічних підходів до визначення soft skills засвідчує, що кожен з них розкриває певні грані цього багатовимірного феномену, однак має певні обмеження при окремому застосуванні. Водночас, на наш погляд, саме *інтегративний підхід*, що синтезує сильні сторони всіх попередніх підходів, є оптимальним методологічним підґрунтям для дослідження soft skills фахівців, оскільки: відображає *комплексну природу* професійної діяльності, дозволяє розглядати soft skills як *мультимензійний конструкт*, що інтегрує особистісні, соціальні, емоційні, комунікативні та професійні компетентності, забезпечує *методологічну основу* для розробки цілісної моделі розвитку та оцінювання soft skills, узгоджується з сучасними міжнародними підходами до розвитку компетентностей у цифрову епоху, має високий евристичний потенціал для подальших досліджень у цій галузі.

Таким чином, в якості базового методологічного фундаменту дисертаційного дослідження обрано *інтегративний підхід* як такий, що дозволить розробити науково обґрунтовану, практично орієнтовану та комплексну систему розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у закладах вищої освіти України.

У річищі даного підходу формулюємо *робоче визначення «soft skills»* для цілей нашого дослідження як сукупності надпрофесійних навичок та особистісних характеристик фахівця, володіння якими детермінує досягнення успіху у професійній діяльності та забезпечує можливість якомога

ефективнішого використання технічних здібностей і знань. Ці навички характеризуються універсальністю, трансферабельністю між різними професійними контекстами, орієнтацією на міжособистісну взаємодію та забезпечують здатність фахівця до соціальної адаптації в мінливих умовах професійного середовища.

Сутність soft skills полягає не в їх протиставленні професійно-технічним компетенціям, а в синергетичному доповненні останніх, створюючи цілісний профіль конкурентоспроможного фахівця XXI століття, здатного ефективно функціонувати в умовах динамічних змін та високої невизначеності професійного середовища.

Отже, «*soft skills*»:

- не є обов'язковими, але визначають у поєднанні зі спеціальними навичками професіоналізм фахівця;
- є нетехнічними компетенціями, що дозволяють досягти успіху на своєму робочому місці;
- відносяться до сукупності рис особистості, що мають цінність на будь-якому місці роботи, підвищуючи її ефективність;
- корисні не лише для роботи, а й для повсякденного життя також.

Ще більш неоднозначними, ніж визначення поняття, є підходи до класифікації *soft skills*, насамперед, за кількістю структурних компонентів – від найпростіших, монокомпонентних моделей до багатокomпонентних інтегративних систем.

I. Однокомпонентна модель (монокомпонентний підхід) представлена «Акмеологічною моделлю» (Находа, 2018). Автор розглядає *soft skills* крізь призму єдиного акмеологічного виміру – внутрішнього потенціалу особистості до саморозвитку, саморегуляції та самореалізації, що забезпечує досягнення найвищих рівнів професійної й особистісної зрілості (акме). Ця модель підкреслює важливість внутрішньої активності, рефлексивності,

цілеспрямованості та саморегуляції, які перетворюють фахівця на суб'єкта власного професійного становлення.

Отже, акмеологічна інтерпретація soft skills розкриває їх як *динамічну систему саморозвивальних здібностей*, що забезпечують гармонію між особистісним потенціалом, професійною компетентністю та життєвою ефективністю.

II. Дихотомічна модель (двокомпонентний підхід) представлена найпростішою типологією з двома великими групами, що постійно перемежуються (Корнюш, 2020): 1) *персональні (особистісні) soft skills* (самоорганізація, самомотивація, здатність вирішувати проблеми, відповідальність, рішучість, здатність працювати в стресових ситуаціях, тайм-менеджмент, гнучкість) та 2) *інтерперсональні (міжособистісні) soft skills* (навички спілкування, емоційний інтелект, емпатія, уміння слухати й висловлюватися, лідерські якості, командна робота, уміння виступати, вести переговори, досягати порозуміння з оточуючими). Особливістю моделі є чітке розмежування внутрішньоособистісних (інтраперсональних) та міжособистісних (інтерперсональних) компетенцій.

III. Трикомпонентні моделі відображають комплексний підхід до розвитку особистості як активного суб'єкта діяльності, мислення та взаємодії. Так, у моделі О. Бурдейна, Р. Белзецького, К. Коваль, О. Мельник, О. Косарук (2017), виокремлено: 1) *когнітивні навички*, що формують інтелектуальне підґрунтя діяльності; 2) *соціально-комунікативні*, що забезпечують ефективну взаємодію та кооперацію; 3) *емоційний інтелект*, що інтегрує раціональний і афективний рівні особистості, підтримуючи її психологічну стабільність і соціальну адаптацію. У цілому ця модель дозволяє розглядати розвиток soft skills як *багатовимірний процес саморозвитку особистості*, спрямований на досягнення високої професійної компетентності, соціальної зрілості та емоційної культури.

Подібні, але разом з тим дещо інші групи «м'яких» навичок виокремлено в моделі Ж. Діденко (2021), що ґрунтується на системному баченні особистості як

суб'єкта діяльності, комунікації та професійного саморозвитку:

- 1) *комунікативні навички*, що забезпечують ефективну взаємодію людини з іншими, сприяють формуванню партнерських відносин, розвитку навичок командної роботи, конструктивного спілкування та розв'язання конфліктів; є ключовими для соціальної адаптації, лідерства і професійної мобільності;
- 2) *особистісні навички*, що відображають внутрішній потенціал особистості – здатність до самопізнання, саморегуляції, подолання труднощів, постановки та досягнення цілей, забезпечуючи емоційну стабільність, відповідальність, гнучкість мислення й адаптованість до змін;
- 3) *професійні навички*, що інтегрують елементи творчого, критичного й аналітичного мислення, здатність ефективно планувати діяльність, управляти часом і презентувати результати роботи, формуючи когнітивно-операційний рівень м'яких компетентностей, що безпосередньо впливає на професійну успішність. Така структурна інтеграція *soft skills* відображає сучасне розуміння професійної компетентності як синтезу комунікативних, емоційних і когнітивно-операційних характеристик фахівця.

Натомість у моделі К. Коваль (2015) відображено цілісне бачення м'яких компетентностей як сукупності *індивідуальних* (уміння приймати рішення й розв'язувати проблеми, ставити чіткі цілі, підтримувати позитивне мислення, проявляти оптимізм та орієнтацію на результат як основу особистісної зрілості та саморегуляції), *комунікаційних* (уміння ясно висловлювати думки, спілкуватися з різними типами людей, аргументовано й коректно відповідати, враховувати культурні відмінності, а також володіння навичками модерації та створення якісних презентацій як основи здатності до ефективної міжособистісної взаємодії) та *управлінських* (здатність організовувати, координувати та надихати інших, працювати в команді, мотивувати колектив, здійснювати розвиток і наставництво, управління часом і ризиками, планування діяльності) *якостей*, що забезпечують професійну ефективність, лідерський потенціал і соціальну адаптивність особистості. Таким чином, йдеться про

формування *комплексного профілю сучасного професіонала*, здатного діяти результативно, етично й гнучко в умовах невизначеності.

IV. Чотирикомпонентні моделі презентовані насамперед моделлю Н. Длугунович (2014), підтриманою Н. Махначовою та А. Мідляр (2017), що ґрунтується на психологічному підході до розуміння особистості як активного суб'єкта діяльності, спроможного до саморозвитку, комунікації, управління та стратегічного мислення, і передбачає систематизацію soft skills (м'яких навичок) у такі чотири ключові групи: 1) *особиста ефективність* як основа професійної самореалізації (навички, пов'язані з самоусвідомленням, саморегуляцією, мотивацією та відповідальністю); 2) *комунікативні навички* як основа успішної соціальної адаптації та ефективної взаємодії в колективах, що особливо актуально для лідерів, педагогів та менеджерів (вміння ефективно спілкуватися, слухати, переконувати та взаємодіяти з різними аудиторіями; розвиток емоційного інтелекту (уміння розуміти емоції інших і керувати власними); ораторське мистецтво та презентаційні навички; конструктивне ведення діалогу, аргументацію позиції; здатність до співпраці, емпатійного слухання, підтримання позитивного психологічного клімату; володіння навичками міжособистісного та міжкультурного спілкування); 3) *управлінські навички* як основа здатності особистості не лише координувати діяльність інших, а й виступати ініціатором змін, впливаючи на розвиток організації (організаційні, координаційні і лідерські уміння: навички планування, делегування й контролю виконання завдань; уміння мотивувати команду та підтримувати її продуктивність; компетентність у вирішенні конфліктів і веденні переговорів; прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності; формування партнерських відносин і лідерської позиції); 4) *стратегічні навички* як основа здатності фахівця виходити за межі тактичного мислення, інтегруючи досвід, інновації та глобальні тенденції в процес професійного розвитку (аналітичне та системне мислення, здатність прогнозувати наслідки управлінських рішень; стратегічне та інноваційне мислення; уміння розробляти й реалізовувати плани

розвитку організації; готовність до ризику й відповідальність за прийняті рішення; відкритість до змін і здатність до стратегічної адаптації) тощо. Таким чином, модель Н. Длугунович сприяє формуванню *цілісного професійного профілю фахівця*, здатного ефективно функціонувати в умовах динамічних змін, цифровізації та глобальної конкуренції.

Модель О. Мельник (2017), відображає цілісну, структурно організовану систему розвитку професійно значущих м'яких компетентностей, що забезпечують ефективність діяльності особистості в умовах сучасного динамічного середовища і формування професійної зрілості фахівця. Йдеться про: 1) *навички комунікації*, що становлять основу соціальної взаємодії та професійної співпраці і охоплюють широкий спектр умінь — від активного слухання, аргументації та публічних виступів до нетворкінгу, самопрезентації, ведення переговорів, командної роботи та клієнтоорієнтованості як основи здатності ефективно встановлювати, підтримувати та розвивати професійні контакти, будуючи довірливі й продуктивні стосунки; 2) *навички управління собою*, що визначають рівень саморегуляції, емоційної стабільності та здатності до рефлексії і включають управління емоціями, стресом, власним розвитком, плануванням часу, постановкою цілей, ініціативністю та відповідальністю як основи внутрішньої організації особистості, її здатності підтримувати баланс між професійними викликами та особистими ресурсами 3) *інтелектуальні навички*, що репрезентують когнітивний потенціал фахівця — уміння системно, критично та креативно мислити, аналізувати інформацію, приймати ефективні рішення, застосовувати проєктне, тактичне та стратегічне мислення як основу аналітичної глибини, інноваційності та гнучкості професійної діяльності; 4) *управлінські навички*, що відображають компетентність у сфері керівництва людьми, процесами та змінами, охоплюючи планування, делегування, мотивування, наставництво, контроль, коучинг, управління проєктами й організаційними трансформаціями як основи здатності фахівця брати на себе відповідальність за результати спільної діяльності, проявляти лідерство та

стратегічне бачення. Як наслідок йдеться про важливість не лише міжособистісних взаємодій, а й внутрішньої саморегуляції, мисленнєвої гнучкості та лідерських здібностей, що має прикладне значення для системи освіти, професійної підготовки та розвитку менеджерів, педагогів і лідерів, оскільки відображає логіку формування комплексної професійної компетентності сучасного фахівця.

У моделі, запропонованій дослідниками інституту Макса Планка у Мюнхені (Мортен Хансен, 2019) *soft skills* структуровано за такими чотирма ключовими блоками: 1) *особиста динаміка*: почуття відповідальності, прагнення досягнень, впевненість у собі, висока мотивація; 2) *міжособистісні відносини*: контактність, об'єктивна самооцінка, емпатія та співпереживання іншим людям; 3) *прагнення успіху*: самовіддача, мотивація до підтримання статусу, схильність до систематизації, ініціативність; 4) *витривалість*: стійкість до критики, стійкість до невдач, позитивне емоційне налаштування, твердість життєвої позиції, задоволеність роботою тощо.

Серед багатокomпонентних моделей привертає увагу *п'ятикомпонентна модель пріоритетних навичок* С. Залужної (2019), в якій відображено ядро *критично важливих soft skills сучасності*, що забезпечують конкурентоздатність, психологічну гнучкість і готовність особистості до постійних змін у соціальному та професійному середовищі: 1) *безперервне навчання (lifelong learning)* – здатність до систематичного саморозвитку, постійного оновлення знань і навичок – формує відкритість до нового досвіду, самостійність у пізнанні та адаптацію до динамічних змін ринку праці; 2) *критичне мислення* (уміння аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, вислуховувати альтернативні точки зору, відмовлятися від упереджень і приймати зважені рішення, забезпечує здатність діяти раціонально та відповідально в умовах інформаційної невизначеності); 3) *креативне мислення* (здатність продукування генерації нових, нестандартних ідей для вирішення практичних або стратегічних проблем, що сприяє інноваційності, розвитку уяви й пошуку нетипових рішень

у професійній діяльності; 4) *адаптивність* (гнучкість поведінки, готовність до змін, ефективне функціонування в нових або кризових умовах, що забезпечує здатність швидко орієнтуватися в ситуації, переосмислювати власні дії та обирати оптимальні стратегії); 5) *емоційний і соціальний інтелект* (уміння усвідомлювати й регулювати власні емоції, розуміти почуття інших, будувати довірливі взаємини, взаємодіяти конструктивно та відкрито, що визначає успішність у командній роботі, лідерстві й професійній комунікації. Відповідно дана модель окреслює базовий набір soft skills XXI століття, що об'єднує когнітивний, емоційно-соціальний і адаптивно-особистісний виміри розвитку людини. Безперервне навчання формує основу саморозвитку, критичне й креативне мислення забезпечують якість і оригінальність рішень, адаптивність гарантує стійкість до змін, а емоційний і соціальний інтелект – ефективну комунікацію й гармонійні взаємини. Сукупність цих навичок визначає модель компетентного, гнучкого й саморозвивального фахівця, здатного успішно діяти в умовах невизначеності та інноваційних викликів сучасного світу.

Шестикомпонентна модель Р. Moss та С. Tilly (1996) відображає *шість базових груп soft skills*, що становлять основу більшості класифікацій: 1) *фундаментальні (академічні) навички*: грамотність, уміння рахувати, базові інтелектуальні операції; 2) *комунікативні навички*: спілкування, міжособистісні стосунки, робота у команді, навички обслуговування клієнтів, ділова комунікація; 3) *концептуальні (когнітивні) навички*: збір та обробка інформації, вирішення проблем, планування та організація, здатність навчатися та розвивати навички, творче та системне мислення; 4) *особистісні навички*: відповідальність, винахідливість, гнучкість, здатність керувати часом, почуття власної гідності, самоконтроль; 5) *ділові навички*: інноваційність, ініціативність, підприємливість, орієнтація на результат; 6) *соціальні та громадянські навички*: знання та навички в області громадянського права, соціальна відповідальність, етичність.

Модель характеризується всеохоплюваністю (покриває всі основні виміри професійної компетентності), ієрархічністю (демонструє логіку побудови від

базових до складних навичок), універсальністю (застосовна для різних професійних контекстів), практичною орієнтованістю (базується на емпіричних дослідженнях вимог ринку праці).

Для розуміння сутності досліджуваного феномену має значення *семикомпонентна модель* («*Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*»), презентована гарвардськими дослідниками J. Pellegrino та M. Hilton (2012), що виокремлюють такі *сім найзатребуваніших гнучких навичок сучасного фахівця*: 1) *командна робота (collaboration)* – здатність ефективно взаємодіяти з колегами, координувати спільну діяльність, розподіляти обов’язки та досягати спільних цілей, що передбачає відкритість до комунікації, повагу до думок інших, уміння конструктивно вирішувати конфлікти та підтримувати позитивну атмосферу в колективі як основи успішного функціонування сучасних організацій, де результат залежить від узгодженості дій усіх учасників; 2) *критичне мислення* як здатність аналізувати інформацію, оцінювати її достовірність, відокремлювати факти від суджень та робити обґрунтовані висновки, що допомагає приймати раціональні рішення, виявляти логічні помилки, протистояти маніпуляціям та розв’язувати складні проблеми на основі доведення, забезпечуючи якісне оцінювання ситуацій та вироблення оптимальних стратегій дій; 3) *лідерство* як здатність впливати на інших, надихати, мотивувати команду та спрямовувати її на досягнення цілей, завдяки емоційному інтелекту, комунікативній компетентності, відповідальності й стратегічному баченню, що дозволяє лише організовувати роботу, а й створити умови для розвитку інших, підтримати довіру та ініціативу в колективі; 4) *креативність* як здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, бачити звичні речі під іншим кутом зору; шукати нестандартні рішення, поєднувати непоєднуване, що сприяє інноваційності, розвитку мислення й підвищенню конкурентоздатності організації; 5) *адаптивність* як гнучкість мислення, уміння швидко пристосовуватися до змін у середовищі, нових технологій, умов праці чи вимог керівництва, що передбачає

стресостійкість, готовність навчатися новому, позитивне сприйняття змін як запорука професійної мобільності та стабільності у сучасному динамічному світі; 6) *відповідальність та дисциплінованість* як усвідомлене ставлення до своїх обов'язків, дотримання професійних стандартів, норм етики та організаційних правил, що забезпечує стабільність, пунктуальність і самостійне прийняття рішення та якість виконання завдань; 7) *тайм-менеджмент* як здатність ефективно планувати свій час, розставляти пріоритети, уникати прокрастинації та виконувати завдання у встановлені терміни завдяки самоорганізації, вмінню прогнозувати тривалість робіт, контролювати власний ритм діяльності й уникати перевантаження. Модель характеризується прагматичним фокусом на навичках з найвищою прогностичною цінністю, інтеграцією когнітивного, соціального, особистісного та організаційного вимірів, а також універсальністю застосування.

Також варто відзначити *прогностичну десятикомпоненту модель* К. Шваба, що була презентована на *Всесвітньому Економічному Форумі* в Давосі (2020) і визначала *топ-10 навичок*, які будуть найпотрібнішими через 5 років: 1) *комплексне багаторівневе вирішення проблем* (системний, цілісний підхід до вирішення будь-яких проблем); 2) *критичне мислення* (спосіб мислення, за якого людина ставить під сумнів інформацію та власні переконання); 3) *креативність* (здатність бачити те, чого ще немає); 4) *лідерські навички* (прийняття головних рішень, мотивація команди, залагодження конфліктів); 5) *взаємодія з людьми* (адекватне спілкування, зчитування натяків та жестів, уміння домовлятися); 6) *емоційний інтелект* (розпізнавання чужих емоцій, демонстрація своїх, налагодження емоційного контакту, керування емоціями); 7) *формування власної думки та прийняття рішень* (формулювання думки, зважування аргументів «за» та «проти»); 8) *орієнтованість* (уміння орієнтуватися в сучасному світі та суспільстві); 9) *вміння вести переговори* (досягнення консенсусу та взаємовигідних рішень); 10) *когнітивна гнучкість* (швидке переключення між думками, обмірковування кількох речей одночасно).

Аналіз цього переліку виявляє дві значні тенденції: половина навичок пов'язані з умінням спілкуватися, домовлятися, керувати та розуміти людей (соціальна компетентність), а інша половина – зі здібностями мозку (когнітивна компетентність): умінням швидко розуміти, бачити суть, вигадувати вирішення проблем, генерувати нові проєкти та ідеї.

Комплексна шістнадцятикомпонентна модель К. Коваль, О. Мельник, О. Будрейни, Р. Балзецького і О. Косарук (2017), презентує багатовимірну систему особистісних, комунікативних, когнітивних і цифрових компетентностей, що забезпечують ефективну професійну діяльність, гнучкість мислення та стійкість до викликів сучасного світу. Представлений перелік демонструє, що *soft skills* охоплюють усі ключові сфери функціонування особистості – когнітивну, емоційно-вольову, комунікативну, організаційно-управлінську та цифрову. Виокремлені групи навичок можна умовно поділити на кілька блоків:

1. *Комунікативно-соціальний блок* містить комунікативні та міжособистісні навички, лідерство й командну роботу, що забезпечують здатність до ефективної взаємодії, переконливого спілкування, емпатії, створення партнерських відносин і позитивного психологічного клімату.

2. *Когнітивно-аналітичний блок* представлений креативністю, аналітичним і критичним мисленням, судженням і прийняттям рішень, що складають інтелектуальну основу професійної компетентності, сприяють генерації інноваційних ідей і зваженому вибору стратегій дії.

3. *Саморегуляційно-організаційний блок* охоплює самоконтроль, стресостійкість, самоорганізацію, планування та адаптивність як здатність особистості керувати власними ресурсами, підтримувати продуктивність і стабільність у складних або змінних умовах.

4. *Дослідницько-інтелектуальний блок* містить уміння навчатися, аналізувати, синтезувати інформацію, проводити дослідження й передавати

знання іншим, що сприяють професійному розвитку, науковому мисленню та здатності до самоосвіти.

5. *Управлінсько-лідерський блок* включає організацію командної роботи, мотивацію, управління ризиками, наставництво та розвиток членів колективу, що визначають потенціал фахівця як лідера й координатора професійної взаємодії.

6. *Цифрово-інформаційний блок* представлений цифровою грамотністю, умінням орієнтуватися в інформаційному середовищі та ефективно використовувати сучасні технології в професійній діяльності.

Таким чином, *soft skills* за цією моделлю є інтегративною системою компетентностей, що поєднує інтелектуальну гнучкість, емоційну стабільність, комунікативну ефективність і цифрову адаптивність. Ці навички визначають готовність фахівця до професійних викликів, інноваційної діяльності, командної взаємодії та безперервного розвитку, що відповідає вимогам сучасного суспільства знань і глобалізованого ринку праці

Отже, компаративний аналіз вітчизняних та зарубіжних досліджень засвідчує *еволюцію наукових підходів* щодо структуризації *soft skills* – від монокомпонентних моделей, що фокусуються на єдиному вимірі саморозвитку, до багатоконпонентних інтегративних систем, які охоплюють усі сфери функціонування особистості. Незалежно від кількості компонентів у моделях, більшістю дослідників визнаються *10 універсальних soft skills* (критичне мислення, креативність, комунікація, командна робота, емоційний інтелект, стресостійкість, лідерство, відповідальність, адаптивність, здатність до навчання).

Водночас, *специфіка професійної діяльності викладачів цифрових технологій* зумовлює особливі вимоги до структури, змісту та рівня розвитку м'яких навичок, що потребує окремого аналізу та конкретизації універсальних компонентів стосовно даної професійної групи.

1.2 Специфіка діяльності майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Аналіз специфіки діяльності майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій передбачає висвітлення таких питань:

- *сучасна специфіка діяльності викладачів закладів вищої освіти;*
- *специфіка діяльності викладачів у сфері цифрових технологій в мовах сьогодення;*
- *функціональне призначення та динаміка функціонування soft skills у професійній діяльності викладачів у сфері цифрових технологій.*

Проаналізуємо послідовно кожне із означених питань. Почнемо з висвітлення *специфіки діяльності викладачів вищої освіти.*

Як уже зазначалось вище, у науковій літературі залежно від співвідношення hard і soft skills виокремлюють професії з домінуванням технічних навичок, професії зі збалансованим поєднанням різних типів компетентностей та професії, у яких провідну роль відіграють саме soft skills. До останньої групи належить професія викладача, оскільки її результативність безпосередньо залежить від рівня розвитку соціально-психологічних, комунікативних і рефлексивних здібностей. У професійній діяльності викладача саме в безпосередній взаємодії з людьми – здобувачами освіти, колегами, академічною спільнотою, іншими стейкхолдерами – найвиразніше проявляються м'які навички, за якими можна оцінювати психологічну відповідність фахівця обраній професії та займаній посаді.

Трансформаційні процеси сучасної вищої освіти України, зумовлені євроінтеграційними тенденціями, цифровізацією суспільства та динамічними змінами ринку праці, актуалізують потребу в переосмисленні ролі викладача вищої школи. У цих умовах викладач постає не лише носієм знань, а ключовою фігурою психологічного впливу, відповідальною за формування компетентної, самостійної та соціально відповідальної особистості.

Узагальнюючи дослідження вітчизняних вчених (ІБех (2003), Власенко (2014), Давидова (2016), Зязюн (2008), Семиченко (2004), Хоружа (2024) та ін.) зазначимо, що *професійна діяльність викладача вищої школи* вимагає високого рівня педагогічної майстерності, психологічної компетентності, цифрової грамотності й академічної доброчесності. Особливу увагу приділяють розвитку таких *soft skills* викладача вищої школи: комунікативності, емоційного інтелекту, креативності, гнучкості, стресостійкості, здатності до командної роботи та рефлексії тощо.

Сучасна специфіка діяльності викладача вищої школи полягає в її багатовимірності, інноваційності, інтегративності та міждисциплінарності. На думку О. Гури (2005), йдеться про єдність педагогічної та наукової діяльності, що дає змогу в педагогічному процесі оперувати не лише відомими фактами та науковими знаннями, а й новими, створеними в межах власної наукової роботи. Викладач виступає *активним суб'єктом освітніх змін*, здатним до рефлексії, саморозвитку та формування ціннісно орієнтованого освітнього середовища, спрямованого на підготовку конкурентоздатного, творчого та соціально відповідального фахівця.

Професійна діяльність викладача вищої школи має багатофункціональний характер і поєднує *освітню, науково-дослідну, методичну та комунікативну функції*, реалізація яких потребує високого рівня психологічної готовності та розвинених *soft skills*. Так, *освітня функція* викладача полягає не лише в трансляції знань, а насамперед в організації освітнього середовища, що стимулює самостійну пізнавальну активність здобувачів освіти. У межах компетентнісного підходу викладач виступає фасилітатором навчання, створюючи умови для розвитку критичного мислення, рефлексії, академічної автономії та відповідальності за результати навчання. У психологічному вимірі це передбачає здатність мотивувати здобувачів, підтримувати їх пізнавальний інтерес і регулювати навчальну взаємодію.

Науково-дослідна функція забезпечує інтеграцію сучасних наукових знань в освітній процес і виступає чинником професійного розвитку як викладача, так і здобувачів освіти. Викладач як дослідник не лише продукує нові знання, а й формує у здобувачів дослідницьке мислення, критичне ставлення до інформації та навички наукової комунікації. Психологічно ця функція пов'язана з розвитком пізнавальної мотивації, креативності та наукової рефлексії.

Методична функція охоплює проєктування та впровадження сучасних освітніх технологій і методик навчання, зокрема, в умовах цифровізації та змішаного навчання. Її психологічною основою є здатність викладача до педагогічної креативності, гнучкості, адаптації методів навчання до індивідуальних особливостей здобувачів освіти, а також готовність до інновацій і безперервного професійного розвитку.

Комунікативна функція передбачає формування академічного середовища, заснованого на довірі, взаємоповазі та партнерстві. Викладач забезпечує психологічно безпечну взаємодію, розвиває у студентів культуру академічного спілкування, критичного діалогу та дотримання принципів академічної доброчесності. В умовах цифрового освітнього простору ця функція розширюється за рахунок використання електронних і мережових каналів комунікації, що вимагає від викладача високого рівня комунікативної компетентності та емоційного інтелекту.

Отже, багатфункціональність діяльності викладача вищої школи має виразний *психологічний зміст*, а її ефективна реалізація безпосередньо залежить від рівня розвитку *soft skills*, які забезпечують інтеграцію освітніх, наукових, методичних і комунікативних аспектів професійної діяльності.

Сучасний етап розвитку вищої освіти висуває перед викладачем вищої школи *комплекс взаємопов'язаних викликів*, що потребують високого рівня адаптивності, психологічної гнучкості та готовності до постійних змін.

По-перше, динамічний розвиток науки, технологій і педагогічних практик зумовлює необхідність безперервного навчання та самоосвіти, що актуалізує

здатність викладача до саморегуляції професійного розвитку, рефлексії власної діяльності та мотивації до навчання впродовж життя.

По-друге, цифровізація освіти потребує не лише технічного володіння цифровими інструментами, а й психологічної готовності до переосмислення педагогічних ролей, освоєння нових форматів взаємодії зі здобувачами освіти та створення ефективного цифрового освітнього середовища.

По-третє, поєднання викладацької, науково-дослідної, методичної та організаційної діяльності зумовлює зростання професійного навантаження, що вимагає розвитку тайм-менеджменту, здатності до пріоритетизації та профілактики професійного вигорання.

По-четверте, зростає значущість академічної доброчесності як психологічної та етичної основи професійної діяльності викладача, який виступає зразком відповідального наукового й педагогічного поведінкового патерну для здобувачів освіти.

По-п'яте, трансформація ролі викладача від транслятора знань до фасилітатора, ментора й партнера в навчанні актуалізує психологічну готовність до змін, відкритість до експериментування та прийняття нових соціально-професійних ролей.

По-шосте, орієнтація на стандарти Європейського простору вищої освіти зумовлює *підвищення вимог до якості освітнього процесу*, що потребує внутрішньої відповідальності, професійної зрілості та здатності до самооцінювання результатів діяльності.

По-сьоме, професія викладача супроводжується зростанням емоційного навантаження, що актуалізує розвиток емоційного інтелекту, стресостійкості та навичок саморегуляції як ключових ресурсів психологічного благополуччя.

Отже, окреслені виклики відображають глибинні трансформації сучасної вищої освіти та зумовлюють необхідність *переосмислення професійної ролі викладача*. У відповідь на ці зміни викладач вищої школи переходить від ролі транслятора знань до багаторольової моделі діяльності, що поєднує функції

фасилітатора, ментора, партнера в навчанні та інноватора. Саме в цьому контексті зростає *значущість soft skills як психологічної основи ефективної професійної діяльності викладача*.

Викладач як фасилітатор і модератор організовує таке освітнє середовище, яке активізує пізнавальну діяльність здобувачів освіти, стимулює їхню автономію, рефлексію та критичне мислення. У цій ролі викладач спрямовує навчальну взаємодію, підтримує мотивацію, регулює групову динаміку й створює психологічно безпечний простір для обговорень, проєктної та проблемно-орієнтованої діяльності.

Менторська та коучингова ролі передбачають індивідуальний психолого-педагогічний супровід професійного й особистісного становлення здобувача освіти. Як ментор, викладач допомагає вибудовувати освітню та кар'єрну траєкторію, а як коуч – стимулює самопізнання, відповідальність і внутрішню мотивацію, використовуючи діалог, рефлексію та відкриті запитання. Ці ролі ґрунтуються на розвитку саморегуляції, усвідомлення власних ресурсів і зон зростання.

Викладач як інноватор реалізує здатність до адаптації в умовах швидких змін освітнього та технологічного середовища. Психологічною основою цієї ролі є креативність, гнучкість мислення та готовність до експериментування. Викладач-інноватор інтегрує цифрові технології та сучасні педагогічні стратегії (змішане навчання, проблемно-орієнтоване навчання), формуючи у здобувачів освіти відкритість до нових способів пізнання й практичної діяльності.

Роль медіатора міжкультурної взаємодії актуалізується в умовах глобалізації та академічної мобільності. Викладач забезпечує психологічно комфортну комунікацію в мультикультурному середовищі, сприяє розвитку міжкультурної компетентності, емпатії та толерантності, допомагає долати стереотипи й формувати навички конструктивного діалогу.

Викладач як партнер у навчанні реалізує суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії, засновану на співпраці, довірі та взаємній відповідальності.

Партнерська позиція викладача сприяє формуванню внутрішньої мотивації здобувачів освіти, їхньої академічної автономії та готовності до прийняття рішень, що є психологічною основою становлення зрілої професійної особистості.

Отже, сучасні ролі викладача вищої школи мають виразний психологічний характер і ґрунтуються на розвитку *soft skills*, які забезпечують ефективну взаємодію, інноваційність та особистісно орієнтований характер освітнього процесу.

Перейдемо до розгляду *специфіки діяльності викладача у сфері цифрових технологій* у контексті сучасних трансформацій вищої освіти та глобальних тенденцій розвитку ІТ-галузі. Загальні функції, ролі та професійні вимоги до викладача вищої школи, які є універсальними для різних предметних галузей, у сфері цифрових технологій набувають особливого, специфічного змістового та діяльнісного наповнення. Ця специфіка зумовлена поєднанням динамічного характеру ІТ-галузі як об'єкта навчання та інноваційної природи освітнього процесу в технічних і цифрових дисциплінах.

На відміну від традиційних академічних галузей знань, у яких навчальний контент є відносно стабільним, а методики викладання формувалися протягом тривалого часу, сфера цифрових технологій характеризується перманентною зміною змісту навчання. Технології, мови програмування, фреймворки, архітектурні підходи та методології розробки швидко оновлюються, що зумовлює необхідність постійного перегляду навчальних програм і методів навчання. Водночас цифрові технології не лише виступають об'єктом вивчення, а й формують інструментальне підґрунтя для трансформації самого освітнього процесу, впливаючи на способи організації навчання, комунікації, оцінювання та взаємодії між суб'єктами освіти.

У цьому контексті викладач цифрових технологій перебуває у подвійній професійній ролі: з одного боку, він є користувачем і адаптатором цифрових освітніх інновацій, з іншого – активним учасником їх створення та

впровадження. Така позиція вимагає поєднання високого рівня технічної експертизи з розвиненою педагогічною, психологічною та комунікативною компетентністю, а також постійного зв'язку як з академічним середовищем, так і з професійною ІТ-індустрією.

Специфіка діяльності викладача у сфері цифрових технологій проявляється в кількох взаємопов'язаних аспектах (рис. 1.1).

Специфіка діяльності майбутнього викладача у сфері цифрових технологій

1		Подвійний контекст діяльності Поєднання діяльності у сфері цифрових технологій із педагогічною взаємодією, що потребує емпатії, гнучкості та комунікативної майстерності.
2		Висока динаміка змін Необхідність постійного оновлення технологічних знань і професійних компетентностей у швидкозмінному цифровому середовищі.
3		Проектно-орієнтований характер навчання Організація практичної, командної та проблемно-розв'язувальної діяльності здобувачів освіти.
4		Інтеграція з ІТ-індустрією Орієнтація освітнього процесу на сучасні вимоги цифрової галузі та професійного середовища.
5		Цифрове освітнє середовище Функціонування в онлайн-, змішаному та технологічно насиченому форматах навчання.

Рис. 1.1 Специфіка діяльності викладача у сфері цифрових технологій

По-перше, для ІТ-галузі характерні надзвичайно високі темпи оновлення знань. Актуальність технологій має обмежений часовий горизонт, що висуває до викладача вимоги постійної професійної мобільності, здатності до самоосвіти, критичного відбору інформації та швидкого оновлення власного професійного досвіду. У психологічному вимірі це підвищує навантаження на адаптивні ресурси особистості викладача та актуалізує потребу в розвитку гнучкості мислення і стресостійкості.

По-друге, діяльність викладача цифрових технологій ґрунтується на тісній інтеграції теоретичної підготовки з практичною діяльністю. Сучасні здобувачі освіти очікують не лише пояснення концептуальних основ, а й демонстрації практичних рішень, наближених до реальних професійних завдань. Це вимагає від викладача постійної участі в практичних проєктах, взаємодії з індустрією та готовності виступати експертом і наставником у прикладних ситуаціях.

По-третє, ІТ-освіта розвивається в умовах тісної взаємодії з ринком праці, де поряд із технічними компетентностями ключового значення набувають soft skills: комунікативні вміння, здатність до командної роботи, критичне мислення, креативність, самоорганізація та навчання впродовж життя. У зв'язку з цим викладач цифрових технологій виконує не лише навчальну, а й менторську та коучингову функції, спрямовані на розвиток особистісного й професійного потенціалу здобувачів освіти.

По-четверте, методика викладання цифрових дисциплін передбачає широке використання проєктного навчання, командної роботи, проблемно-орієнтованих і дослідницьких підходів. Це підвищує значущість організаторських, фасилітативних та комунікативних умінь викладача, а також його здатності управляти груповою динамікою, вирішувати конфлікти та підтримувати мотивацію студентів.

По-п'яте, глобальний характер ІТ-індустрії та домінування англомовного професійного середовища зумовлюють необхідність розвитку міжкультурної компетентності, навичок професійної комунікації та готовності до

міжнаціональної взаємодії. Викладач цифрових технологій має не лише володіти професійною англійською мовою, а й формувати у студентів відкритість до глобального професійного простору.

Таким чином, професійна діяльність сучасного викладача цифрових технологій відбувається в умовах підвищеної динамічності, когнітивної складності та емоційної напруженості, що актуалізує *особливу значущість soft skills як психологічного ресурсу професійної ефективності та стійкості*.

Вона вимагає не лише високого рівня технічної підготовки, а й *розвинених soft skills*, які забезпечують ефективну комунікацію, адаптацію до змін, управління освітніми та командними процесами, а також психологічну стійкість у ситуаціях постійної невизначеності. Саме це зумовлює наукову та практичну актуальність дослідження ролі soft skills як ключового чинника професійної ефективності викладача цифрових технологій і обґрунтовує необхідність їх цілеспрямованого розвитку в системі вищої освіти.

У контексті нашого дослідження розглядаємо *soft skills викладача цифрових технологій* як структурно-функціональну систему надпрофесійних психологічних компетентностей, що складається із когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії, психологічну стійкість та професійний розвиток викладача в умовах цифрової освіти.

Слід зазначити, що *специфіка викладання цифрових технологій* зумовлює особливу значущість soft skills у професійній діяльності педагога. Якщо в традиційних дисциплінах технічна компетентність викладача часто є достатньою для забезпечення базового рівня викладання, то в ІТ-галузі, що характеризується швидкими змінами, командною роботою, проєктним підходом, інтеграцією з індустрією, soft skills стають критичним чинником педагогічної ефективності.

У професійній діяльності викладача цифрових технологій *soft skills виконують низку взаємопов'язаних функцій*, що забезпечують ефективність

педагогічної взаємодії, результативність навчального процесу та професійну стійкість викладача. З огляду на специфіку ІТ-галузі та психологічні особливості освітнього середовища, доцільно виокремити *три базові функції soft skills, що набувають особливої значущості в діяльності викладача цифрових технологій*: педагогічної інтеракції, педагогічної ефективності та професійної самоактуалізації.

Функція педагогічної інтеракції спрямована на забезпечення ефективної міжособистісної та професійної взаємодії викладача цифрових технологій з усіма суб'єктами освітнього процесу – здобувачами освіти, колегами, академічною спільнотою та представниками ІТ-індустрії. Специфіка цієї функції зумовлена особливостями здобувачів ІТ-спеціальностей, які часто характеризуються високим рівнем критичного мислення, прагненням до автономії та орієнтацією на практичну результативність. Soft skills забезпечують здатність викладача вибудовувати продуктивну взаємодію з різними категоріями здобувачів – від початківців, які потребують психологічної підтримки та структурованого супроводу, до «просунутих» студентів, орієнтованих на партнерську модель взаємодії.

У психологічному вимірі ця функція виявляється у вмінні викладача враховувати мотиваційні, когнітивні та емоційні особливості здобувачів, адаптувати стиль комунікації, створювати психологічно безпечне освітнє середовище, сприятливе для експериментування, помилок і рефлексії. Важливою складовою є здатність викладача ефективно здійснювати педагогічну комунікацію у процесі пояснення складного технічного матеріалу, трансформуючи абстрактні концепції у доступні когнітивні моделі без втрати їх змістової глибини.

Функція педагогічної інтеракції також передбачає взаємодію викладача з колегами та професійною спільнотою, що зумовлює відкритість до методичного діалогу, міждисциплінарної співпраці, а також підтримання зв'язків з ІТ-індустрією з метою актуалізації змісту освітніх програм.

Функція педагогічної ефективності полягає у забезпеченні високої результативності викладацької діяльності та трансформації технічної експертизи викладача у реальні освітні результати здобувачів освіти. У контексті викладання цифрових технологій soft skills виступають психологічним механізмом, що опосередковує передачу складних технічних знань та формування професійних компетентностей.

Ця функція реалізується через здатність викладача структуровано організовувати навчальний матеріал, адаптувати методи викладання до рівня підготовки та стилю мислення здобувачів, ефективно поєднувати теоретичні знання з практичними завданнями. Особливого значення набувають організаторські та комунікативні soft skills, які забезпечують реалізацію проєктного та практикоорієнтованого навчання, фасилітацію командної роботи, менторський супровід здобувачів у процесі розв'язання складних професійних завдань.

З психологічної точки зору функція педагогічної ефективності пов'язана з розвитком у здобувачів критичного та алгоритмічного мислення, навичок розв'язання проблем, рефлексії та саморегуляції навчальної діяльності. Важливим компонентом є також здатність викладача до об'єктивного оцінювання результатів навчання та надання конструктивного зворотного зв'язку, який виконує не лише контрольну, а й розвивальну функцію.

Функція професійної самоактуалізації забезпечує психологічну стійкість, професійне благополуччя та довготривалу ефективність діяльності викладача цифрових технологій. В умовах високої динаміки ІТ-галузі, постійної необхідності оновлення знань і підвищеного професійного навантаження soft skills виступають ресурсом запобігання професійному вигоранню та підтримання мотивації до педагогічної діяльності.

У межах цієї функції soft skills забезпечують здатність викладача до саморегуляції, ефективного управління професійним навантаженням, збереження балансу між викладацькою, науковою та практичною діяльністю.

Важливе значення має розвиток емоційного інтелекту, резильєнтності, рефлексії власної професійної ідентичності та стратегічного планування кар'єрної траєкторії.

Професійна самоактуалізація також пов'язана зі здатністю викладача виступати агентом змін в освітньому середовищі, ініціювати інновації, впроваджувати нові освітні підходи та формувати культуру відкритості до змін у межах академічної спільноти.

Отже, функції педагогічної інтеракції, педагогічної ефективності та професійної самоактуалізації утворюють цілісну систему soft skills викладача цифрових технологій. Вони не існують ізольовано, а перебувають у тісному взаємозв'язку, забезпечуючи інтеграцію міжособистісного, діяльнісного та особистісного вимірів професійної діяльності. Саме така системна взаємодія soft skills визначає психологічну специфіку професійної діяльності викладача цифрових технологій та обґрунтовує доцільність їх цілеспрямованого розвитку як предмета психологічного дослідження.

Важливо зазначити, що функціональне призначення soft skills у професійній діяльності викладача цифрових технологій має *динамічний, контекстно зумовлений характер* і не може розглядатися як сталий або універсально фіксований набір якостей, оскільки вони виконують регулятивну та інтегративну психологічну функцію, адаптуючись до змін професійного, освітнього та технологічного середовища. На відміну від hard skills, пов'язаних із конкретними технологіями, soft skills забезпечують психологічну гнучкість професійної поведінки викладача.

Суттєвим чинником динаміки soft skills є *стадія професійного розвитку викладача*. На початкових етапах професійної діяльності домінують адаптивні та емоційно-регулятивні аспекти, що забезпечують інтеграцію в академічне середовище, налагодження взаємодії зі здобувачами освіти та подолання професійного стресу. На етапі професійної зрілості зростає значущість управлінських, менторських і лідерських soft skills, пов'язаних зі стратегічним плануванням, керівництвом освітніми проєктами та впровадженням інновацій.

Динаміка актуалізації *soft skills* зумовлюється також *специфікою викладання окремих ІТ-дисциплін*, які характеризуються високим рівнем абстрактності та когнітивного навантаження. Викладання програмування потребує розвитку дидактичної редукції, алгоритмічного мислення та мотиваційної підтримки здобувачів в умовах частих помилок і невдач. Проєктно орієнтовані дисципліни актуалізують організаторські та командоутворювальні *soft skills*, тоді як аналітично спрямовані курси вимагають розвиненого критичного мислення та когнітивної гнучкості.

Вагомий вплив має *формат організації навчання*, зокрема, поєднання очних, дистанційних і змішаних форм. Онлайн-викладання підсилює потребу в цифровій комунікації, підтриманні уваги та мотивації здобувачів в умовах опосередкованої взаємодії, тоді як проєктне навчання потребує менторських і фасилітативних навичок.

Актуалізація *soft skills* визначається також *психологічними характеристиками студентської аудиторії*, яка у сфері цифрових технологій є гетерогенною за рівнем підготовки, стилями мислення та мотиваційними установками. Робота з початківцями потребує емоційної підтримки та структурованості, тоді як взаємодія з «просунутими» здобувачами – партнерської комунікації та автономії. До того ж міжнародний контекст навчання актуалізує міжкультурну чутливість викладача.

Окремого значення набуває *ситуативний контекст професійної діяльності*, що вимагає психологічної варіативності поведінки викладача. Конфліктні, кризові, інноваційні або оціночні ситуації актуалізують різні компоненти *soft skills* – від емоційної регуляції та медіації до креативності та толерантності до невизначеності.

Загалом, *soft skills* викладача *цифрових технологій* мають багаторівневий, варіативний і психологічно опосередкований характер, забезпечуючи адаптацію професійної діяльності до змін освітнього й технологічного середовища.

Отже, аналіз специфіки професійної діяльності викладачів цифрових технологій засвідчує, що *універсальні soft skills набувають особливого змісту та підвищених вимог до рівня розвитку в контексті даної професійної групи*. Швидкість технологічних змін, складність матеріалу, різноманітність аудиторії, проєктний характер навчання, необхідність інтеграції з індустрією, цифровізація процесу, міждисциплінарність, робота з поколінням Z, етичні виміри та конкуренція з онлайн-ресурсами створюють унікальну конфігурацію професійних викликів, що вимагає не просто наявності, а *високого рівня розвитку soft skills*.

1.3 Структурно-функціональна модель soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій та їх розвитку

Для нашого дослідження пріоритетне значення має виявлення сутнісних характеристик структурно-функціональної моделі soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, що передбачає, на наш погляд, розгляд таких питань:

- *моделювання у системі вищої освіти;*
- *характеристика структурно-функціональної моделі soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.*

Охарактеризуємо *особливості моделювання в системі вищої освіти*. Модернізація вищої освіти актуалізує необхідність застосування сучасних методів прогнозування, моделювання і проектування освітніх систем. *Моделювання* як науковий метод стає потужним механізмом визначення і досягнення якісно нових параметрів функціонування системи вищої освіти, зокрема в контексті підготовки науково-педагогічних кадрів для ІТ-галузі.

Проблематика моделювання в освітній сфері активно розробляється вітчизняними науковцями. О. Бондарчук (2008) розробила модель сприяння особистісному розвитку керівників у процесі підвищення кваліфікації; Л. Даниленко (1998) обґрунтувала теоретичну модель готовності керівника до

управління інноваційною діяльністю; Г. Єльнікова (1999) створила кваліметричні моделі та модель моніторингу управлінської діяльності; Л. Карамушка (2000) розробила модель психологічного консультування керівників закладів освіти; С. Королук (2007) презентувала модель розвитку управлінської культури; В. Маслов (2012) обґрунтував модель управлінської діяльності та фахової компетентності директора школи; Г. Тимошко (2014) розробила модель розвитку організаційної культури керівника. Водночас аналіз наукової літератури засвідчує недостатність досліджень, присвячених моделюванню *soft skills викладачів*, зокрема, у специфічній сфері ІТ-освіти.

У науковій літературі *модель* (від фр. *modèle*, лат. *modulus* – міра, зразок, норма) визначається як аналог, схема або знакова система, дослідження якої слугує засобом отримання інформації про реальну систему. Модель є спрощеним, але структурованим уявленням про реальні події, процеси та явища. Побудова і дослідження моделей уможливорює виокремлення й аналіз основних процесів, властивостей та закономірностей досліджуваного явища, що використовується для цілей наукового пізнання, систематичного спостереження, критичного аналізу та концептуального синтезу.

Процес створення моделі в науковій методології визначається як *моделювання*. Н. Островерхова (2012) характеризує моделювання як творчий цілеспрямований процес конструктивно-проектної та аналітико-синтетичної діяльності, метою якого є відображення об'єкта дослідження в цілому або його окремих складових, які визначають функціональну спрямованість системи, забезпечують стабільність її існування та перспективи розвитку.

Моделювання у системі вищої освіти набуває специфічних властивостей і функцій. Цей метод стимулює розвиток творчих здібностей дослідника та сприяє теоретичному осмисленню емпіричного досвіду. Моделювання надає освітньому процесу еталони, порівняння з якими дозволяє науковцю та практику оцінити якість форм навчання, ефективність методик викладання, обґрунтованість навчальних програм та доцільність технологій оцінювання знань.

Водночас аналіз науково-педагогічної практики засвідчує, що викладачі ІТ-технологій як специфічна професійна група характеризуються низкою особливостей, які зумовлюють необхідність цілісного дослідження *soft skills викладачів цифрових технологій* як інтегрованої системи надпрофесійних компетентностей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності в умовах цифрової освіти.

Відтак актуалізується потреба в розробленні науково обґрунтованої *структурно-функціональної моделі софт скілс викладачів цифрових технологій*, яка б: відображала специфіку професійної діяльності викладача ІТ-дисциплін; інтегрувала основні компоненти *soft skills* у цілісну систему; визначала критерії та показники оцінки *soft skills*; окреслювала напрями професійного розвитку майбутніх викладачів ІТ; слугувала основою для розробки програм формування та розвитку *soft skills*. Розробка такої моделі дозволить подолати наявну в науці прогалину щодо системного розуміння *soft skills* викладачів цифрових технологій та створить методологічне підґрунтя для подальших емпіричних досліджень у цій галузі.

Моделювання *soft skills* викладачів цифрових технологій виступає не лише науковим інструментом пізнання, а й практичним засобом удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів у сфері інформаційних технологій.

Аналіз теоретичних джерел та емпіричних досліджень засвідчив, що *soft skills* не є хаотичним набором окремих умінь, а являють собою цілісну інтегровану систему взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічні функції у структурі професійної компетентності викладача.

Методологічною основою побудови моделі стали системний, структурно-функціональний, компетентнісний та інтегративний підходи, які дозволяють розглядати *soft skills* як динамічну систему, що характеризується внутрішньою структурою, функціональними зв'язками між компонентами та здатністю до адаптації відповідно до вимог професійного середовища.

Структурно-функціональна модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

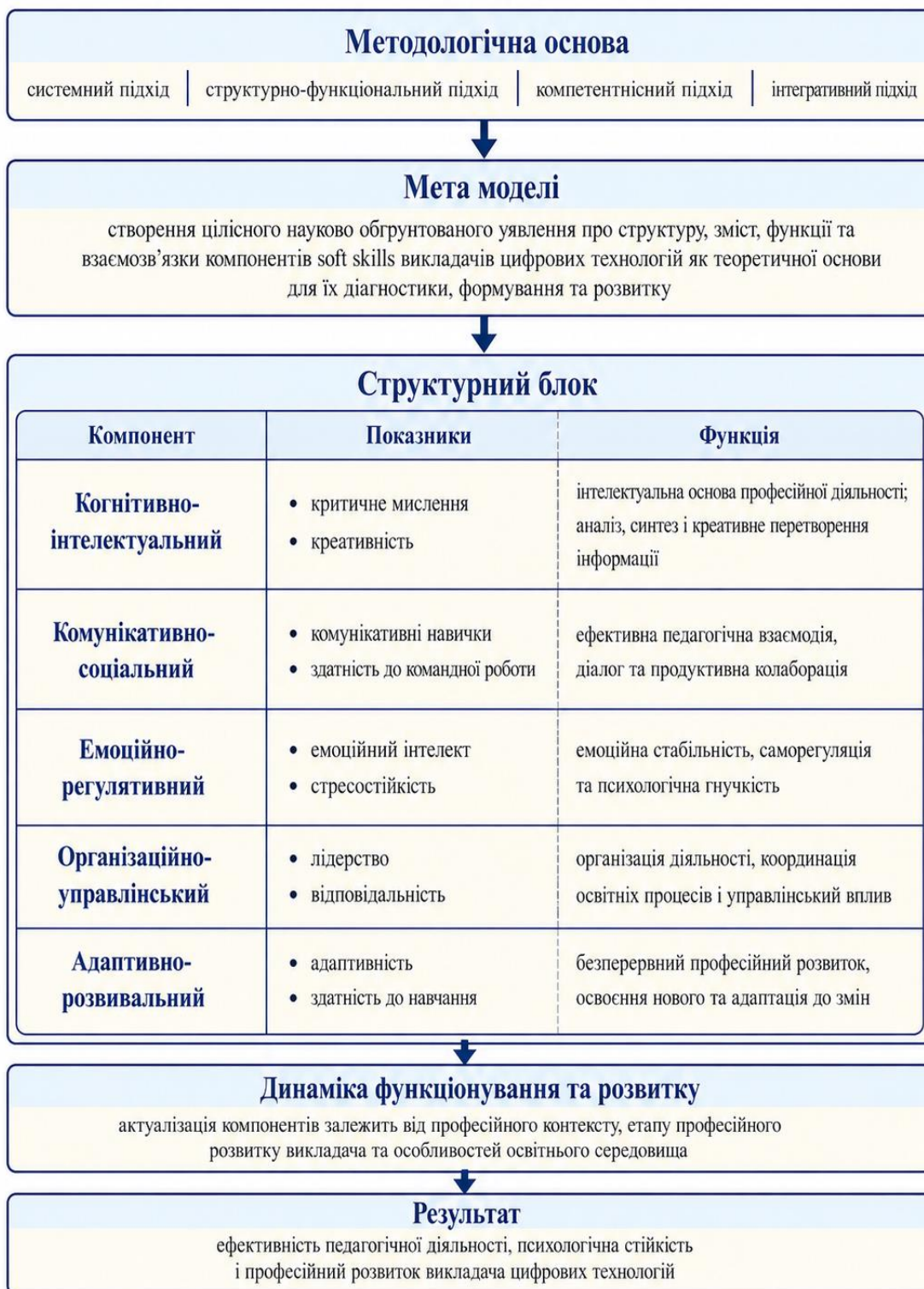


Рис. 1.2 Структурно-функціональна модель soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій та її розвитку

Мета розробки моделі – створення цілісного науково обґрунтованого уявлення про структуру, зміст, функції та взаємозв'язки компонентів *soft skills* викладачів цифрових технологій, що слугуватиме теоретичною основою для їх діагностики, формування та розвитку в системі вищої освіти.

Відповідно до визначеної мети нами розроблено *структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій*, що складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує специфічну функцію у забезпеченні ефективності професійної діяльності викладача цифрових технологій (рис. 1.2).

Розглянемо детально структуру та зміст кожного компонента моделі.

1. *Когнітивно-інтелектуальний компонент* є фундаментальною основою професійної компетентності викладача цифрових технологій, що забезпечує інтелектуальну спроможність до аналізу, синтезу та креативного перетворення інформації в умовах швидкоплинних технологічних змін. Цей компонент відображає здатність педагога до критичного осмислення технологічних інновацій, нестандартного розв'язання педагогічних задач та інтелектуальної гнучкості в освітньому процесі.

За визначенням Г. Цветкова (2017), інтелект у професійній діяльності виявляється не лише як здатність до засвоєння знань, а як форма організації ментального досвіду, що особливо актуально для викладачів ІТ-дисциплін, які постійно працюють з новими технологічними концепціями. Л. Карамушка та О. Філь (2020) підкреслюють, що когнітивні здібності педагога визначають його спроможність адаптувати навчальний контент до рівня здобувачів та створювати ефективні навчальні стратегії.

Специфіка викладання цифрових технологій вимагає високого рівня розвитку когнітивно-інтелектуального компонента *soft skills* з кількох *причин*:

- по-перше, викладач ІТ-дисциплін працює у найбільш динамічній галузі знань. За даними дослідження Р. Vacigalupo et al. (2016), технологічні компетенції оновлюються кожні 2-3 роки, що вимагає постійного критичного

аналізу актуальності навчальних матеріалів та методів викладання. R. Paul та L. Elder (2019) зазначають, що критичне мислення дозволяє педагогу відокремлювати короткострокові тренди від фундаментальних технологічних зрушень;

- по-друге, викладання програмування, алгоритмізації, системного аналізу вимагає від педагога здатності трансформувати абстрактні технічні концепції у зрозумілі навчальні конструкції. О. Спірін та Т. Вакалюк (2017) наголошують, що когнітивна гнучкість викладача інформатичних дисциплін є критичною для створення ефективних дидактичних метафор та аналогій;

- по-третє, креативність у педагогічній діяльності набуває особливого значення в контексті цифрових технологій. Ще J. Guilford (1967) та E. Torrance (1974) обґрунтували, що креативне мислення включає здатність до дивергентного мислення, що дозволяє знаходити множинні рішення однієї проблеми. Для викладача цифрових технологій це означає вміння пропонувати різні способи розв'язання програмних задач, варіативність у поясненнях, інноваційність у виборі навчальних проєктів.

Саме тому до базових *показників компоненту* віднесено *критичне мислення та креативність*.

Критичне мислення як базовий показник когнітивно-інтелектуального компонента розглядається у контексті психології мислення як метакогнітивна здатність до рефлексивного аналізу, оцінювання та інтерпретації інформації. Фундаментальні дослідження Д. Халперн (2000), R. Paul та L. Elder (2006), визначають критичне мислення як дисципліноване самокероване мислення, що демонструє досконалість мислительних процесів, притаманних певному способу мислення або сфері знань. У річищі української психологічної школи С. Максименко (2007) наголошує на ролі критичного мислення як механізму особистісного розвитку та професійної самореалізації. І. Дичківська (2004) підкреслює, що інноваційна педагогічна діяльність вимагає від педагога максимально уважного і водночас критичного ставлення до всього нового,

здатності до осмислення власного педагогічного досвіду та постійного оновлення змісту і форм навчання.

Для викладача цифрових технологій критичне мислення набуває особливого значення через необхідність аналізу технологічних інновацій, оцінювання педагогічної доцільності впровадження нових цифрових інструментів та критичного ставлення до інформаційних джерел. Л. Помиткіна (2013) обґрунтовує критичне мислення як професійно важливу якість сучасного фахівця, що забезпечує усвідомлений вибір стратегій діяльності у сучасному цифровому освітньому середовищі. Подібної думки притримується і К. Stanovich (2016).

Креативність як друга складова компоненту являє собою здатність до генерування оригінальних ідей, нестандартних підходів до вирішення педагогічних завдань та створення інноваційних освітніх продуктів. Класичні дослідження J. Guilford (1967) та E. Torrance (1974) заклали основи розуміння креативності як багатовимірного конструкту, що включає оригінальність, гнучкість, продуктивність та розробленість мислення. Сучасні дослідження R. Sternberg та T. Lubart (2021) розглядають креативність у контексті інвестиційної теорії як взаємодію інтелектуальних здібностей, знань, стилів мислення, особистісних характеристик, мотивації та середовища. Т. Amabile (2018) доводить, що креативність виникає на перетині експертизи, навичок творчого мислення та внутрішньої мотивації, що повністю корелює з вимогами до сучасного викладача цифрових технологій.

В українській психологічній науці В. Моляко (2007) розробив системний підхід до дослідження творчих здібностей, визначаючи креативність як інтегральну властивість особистості, що виявляється у здатності до перетворювальної діяльності. М. Смульсон (2015) підкреслює важливу роль креативності в процесах професійного становлення та адаптації до нових умов діяльності. К. Балахтар (2019) розглядає креативність як важливу рису викладачів закладів вищої освіти і запоруку їхнього суб'єктивного благополуччя.

Як зазначає В. Рибалка (2012), специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій актуалізує креативність як необхідну умову розробки інноваційних педагогічних сценаріїв, адаптації навчального контенту до потреб цифрового покоління здобувачів освіти, створення інтерактивних освітніх середовищ, а також креативність викладача є каталізатором розвитку творчого потенціалу здобувачів.

Взаємозв'язок критичного мислення та креативності у структурі когнітивно-інтелектуального компонента має діалектичний характер: критичне мислення забезпечує аналітичну оцінку креативних ідей та їх відбір, тоді як креативність дозволяє виходити за межі стереотипних схем критичного аналізу.

Функціональне призначення когнітивно-інтелектуального компонента полягає у забезпеченні: аналітичного опрацювання педагогічної інформації й адекватного оцінювання професійних ситуацій; генерування інноваційних педагогічних рішень у нестандартних освітніх контекстах; рефлексивного осмислення власної професійної діяльності та траєкторій професійного розвитку; критичної оцінки технологічних інновацій з позицій педагогічної доцільності; створення оригінального навчально-методичного забезпечення дисциплін цифрового профілю.

Таким чином, когнітивно-інтелектуальний компонент становить базис професійної компетентності викладача цифрових технологій, забезпечуючи інтелектуальну готовність до здійснення складної аналітико-творчої педагогічної діяльності в динамічному технологічному середовищі.

2. *Комунікативно-соціальний компонент* репрезентує систему психологічних властивостей та здібностей, що забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії викладача цифрових технологій у полісуб'єктному освітньому просторі. Цей компонент детермінує якість педагогічної комунікації, продуктивність колаборації у професійному середовищі та здатність до побудови конструктивних відносин із різними суб'єктами освітнього процесу –

здобувачами освіти, колегами, представниками ІТ-індустрії та академічної спільноти.

Специфіка викладацької діяльності у сфері цифрових технологій висуває особливі вимоги до комунікативно-соціальних навичок. Це зумовлено кількома *чинниками*:

- по-перше, ІТ-освіта вимагає інтенсивної взаємодії між викладачем і здобувачами під час виконання проєктної роботи, лабораторних практикумів, створення програмних продуктів. Систематичний огляд літератури (2024) показує, що ефективна комунікація та визначення рішень в ІТ-проєктах безпосередньо залежать від командної роботи та співпраці. Команди, які ефективно співпрацюють, також покращують взаємовідносини з клієнтами, підвищуючи таким чином задоволеність замовників;
- по-друге, існує розбіжність між навчальними програмами вищої освіти та вимогами ринку праці (Dobslaw et al., 2023). Дослідники стверджують, що викладач цифрових технологій повинен вміти комунікувати як з технічною аудиторією (здобувачі освіти, колеги-програмісти), так і з нетехнічною (адміністрація, роботодавці), адаптуючи свій стиль спілкування до потреб різних груп;
- по-третє, дистанційне та змішане навчання, що активно використовується у підготовці ІТ-фахівців, вимагає розвинених навичок онлайн-комунікації. Дослідження застосування цифрових технологій у закладах вищої освіти України (2024) демонструє, що взаємодія та залученість здобувачів під час занять формують довіру між учасниками освітнього процесу;
- по-четверте, командна робота є фундаментальною навичкою у ІТ-індустрії. Систематичний огляд про розвиток навичок співпраці (2024) показує, що цифрові інструменти мають потенціал покращувати колаборативні навички, проте ефекти значно варіюються залежно від використовуваних інструментів, методів та вимірів. Викладач цифрових технологій має не лише володіти цими навичками, а й ефективно формувати їх у здобувачів освіти.

Відповідно, до показників комунікативно-соціального компоненту відносимо *комунікативні навички та здатність до командної роботи*.

М. Argyle (2013) виокремлює комунікативну компетентність як ключовий предиктор професійного успіху в сферах, що передбачають інтенсивну соціальну взаємодію. Відповідно комунікативні навички як базовий показник компоненту являють собою інтегровану систему вербальних та невербальних здібностей до ефективного обміну інформацією, встановлення контакту та регуляції міжособистісної взаємодії. Фундаментальні дослідження G. Breakwell (2017) визначають комунікативні навички як динамічний конструкт, що включає здатність до активного слухання, чіткої артикуляції думок, емпатійного реагування та адаптації комунікативного стилю до специфіки аудиторії. У контексті української психологічної школи О. Корніяка (2017) розглядає комунікативну компетентність як системну властивість особистості, що є визначальним чинником професійного самоздійснення викладача вищої школи.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій передбачає володіння так званою полікодовою комунікацією – здатністю до ефективної взаємодії як в очному форматі, так і в опосередкованому цифровими технологіями середовищі. S. Turkle (2015) обґрунтовує трансформацію комунікативних практик у цифрову епоху та необхідність розвитку нових форм діалогічної взаємодії. Н. Чепелева (2015) підкреслює роль діалогічної взаємодії як механізму особистісного розвитку та професійного становлення. На думку О. Кучерової та Л. Нестеренко (2024), для викладача цифрових технологій комунікативні навички набувають особливого значення через необхідність пояснення складних технічних концепцій доступною мовою, фасилітації групових дискусій під час проєктної роботи студентів, надання конструктивного зворотного зв'язку щодо програмних продуктів та модерації онлайн-комунікації в системах дистанційного навчання.

Командна робота як другий показник компоненту представляє здатність до продуктивної колаборації, ефективної взаємодії в робочих групах та

досягнення спільних цілей через координацію зусиль. Сучасні дослідження E. Salas, S. Tannenbaum, D. Cohen та G. Latham (2013) визначають командну роботу як багатовимірний конструкт, що включає спільне розуміння цілей, взаємну підтримку, адаптивну координацію, комунікацію в команді та орієнтацію на команду як колектив.

В українській організаційній психології Л. Карамушка (2016) обґрунтовує командну взаємодію як вищу форму групової активності, яка характеризується синергетичним ефектом, розподіленою відповідальністю та взаємодоповнюваністю компетенцій членів команди, є важливою формою професійної взаємодії в умовах цифровізації, що особливо актуально для викладачів ІТ-дисциплін. В. Толков (2018) підкреслює значення командної роботи для досягнення організаційних цілей в умовах складності та невизначеності професійних завдань.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій актуалізує командну роботу через декілька аспектів. По-перше, викладач виступає фасилітатором командної роботи здобувачів освіти під час виконання групових ІТ-проектів, що вимагає розуміння динаміки командних процесів та володіння інструментами їх оптимізації. По-друге, сучасна освітня діяльність передбачає міждисциплінарну колаборацію викладачів різних спеціальностей при розробці освітніх програм та реалізації спільних проектів. По-третє, взаємодія з представниками ІТ-компаній в рамках дуальної освіти потребує здатності до командної роботи з фахівцями різного професійного профілю.

J. Katzenbach та D. Smith (2015) показують, що високопродуктивні команди характеризуються не лише технічною компетентністю членів, але й розвиненими навичками міжособистісної взаємодії, взаємної довіри та психологічної безпеки. А. Edmondson (2019) обґрунтовує концепцію психологічної безпеки в командах як критичного чинника інноваційності та здатності команди до навчання на помилках, що особливо релевантно для освітнього середовища.

Взаємозв'язок комунікативних навичок та командної роботи у структурі комунікативно-соціального компонента має системний характер: ефективна командна робота неможлива без розвинених комунікативних навичок, водночас досвід командної взаємодії сприяє вдосконаленню комунікативної компетентності. D. Goleman (2006) підкреслює, що якість міжособистісних відносин детермінується здатністю до емпатійної комунікації та синхронізації соціальної взаємодії.

Таким чином, комунікативно-соціальний компонент становить соціально-психологічний базис професійної діяльності викладача цифрових технологій, забезпечуючи здатність до побудови продуктивних професійних відносин та ефективної міжособистісної взаємодії в полікультурному та мультимодальному освітньому середовищі.

3. Емоційно-регулятивний компонент репрезентує систему психологічних механізмів, що забезпечують емоційну стабільність, психологічну гнучкість та здатність до саморегуляції викладача цифрових технологій в умовах високого емоційного навантаження та професійного стресу. Цей компонент детермінує здатність до усвідомлення, розуміння та управління власними емоційними станами, а також до адекватного реагування на емоційні прояви інших суб'єктів освітнього процесу, що є критично важливим для збереження психологічного здоров'я та професійного довголіття педагога.

Специфіка викладацької діяльності у сфері цифрових технологій висуває особливі вимоги до емоційно-регулятивних навичок. Це зумовлено кількома *чинниками*:

- по-перше, техностресогенний характер професійної діяльності. Сучасні дослідження (Yang et al., 2025; Chou & Chou, 2021) ідентифікують технострес як специфічний вид професійного стресу педагогів, що включає техно-перевантаження, техно-складність, техно-невпевненість та техно-невизначеність. Викладачі цифрових технологій постійно працюють з

технологіями, що швидко змінюються, потребуючи безперервного навчання та адаптації, що створює підвищене емоційне навантаження.

- по-друге, високий ризик професійного вигорання серед викладачів цифрових дисциплін. Емпіричні дослідження демонструють, що викладачі STEM-дисциплін, до яких належать викладачі ІТ, є особливо вразливими до професійного вигорання через необхідність володіння широким спектром компетентностей, міждисциплінарними знаннями та обмеженість ресурсів (Лозова, 2026; Wang et al., 2024). За даними систематичного огляду (Moreno-Lucas et al., 2023), 60 % викладачів відчують симптоми вигорання, що негативно впливає на якість викладання та благополуччя здобувачів освіти.

- по-третє, емоційні виклики студентоцентрованого навчання. Викладачі цифрових технологій працюють з різнорівневими групами здобувачів, потребуючи високого рівня емпатії, здатності до емоційної підтримки та конструктивного зворотного зв'язку. За В. Зарицькою (2010), емоційний інтелект відіграє визначальну роль у формуванні професійної самосвідомості та ефективності педагогічної взаємодії.

- по-четверте, трансформаційна роль у впровадженні освітніх технологій. Amponsah et al. (2024) стверджує, що емоційний інтелект викладачів є критичним фактором успішної інтеграції освітніх технологій та підтримки емоційних компетентностей здобувачів освіти. Викладачі цифрових технологій виступають провідниками технологічних змін, що вимагає не лише технічної експертизи, а й емоційної стабільності для подолання опору змінам.

Отже, до показників емоційно-регулятивного компоненту відносимо *емоційний інтелект та стресостійкість (стабільність)*.

Емоційний інтелект як базовий показник компоненту становить інтегровану систему здібностей до розпізнавання, розуміння, використання та управління емоціями як власними, так і інших людей. Р. Salovey та J. Mayer (1990), які вперше ввели термін емоційного інтелекту в наукову психологію, визначають його як здатність сприймати і виражати емоції, асимілювати емоції

в мисленні, розуміти і міркувати за допомогою емоцій, а також регулювати емоції у собі та інших. D. Goleman (1995, 2006) розширив розуміння емоційного інтелекту, включивши самоусвідомлення, самоконтроль, соціальну обізнаність та управління відносинами як ключові компоненти.

В українській психологічній науці С. Дерев'янка (2009) обґрунтовує емоційний інтелект як інтегральну властивість особистості, що визначає успішність у професійній діяльності та міжособистісній взаємодії. Е. Носенко та Н. Коврига (2003) підкреслюють роль емоційного інтелекту як медіатора між когнітивними процесами та емоційними станами, що забезпечує адаптивність поведінки в стресових ситуаціях. О. Бантишева (2017) зазначає, що емоційний інтелект є одним з ключових чинників адаптації особистості. О. Власова (2015) доводить, що емоційний інтелект педагога є предиктором ефективності педагогічної взаємодії та задоволеності професійною діяльністю.

Слід зазначити, що сучасні дослідження К. Petrides та А. Furnham (2001, 2006) диференціюють здібнісний емоційний інтелект (ability EI) та особистісний емоційний інтелект (trait EI), підкреслюючи різні механізми їх формування та прояву. М. Brackett, S. Rivers та P. Salovey (2011) обґрунтовують значення емоційного інтелекту для освітнього середовища, доводячи, що емоційно компетентні викладачі створюють сприятливий психологічний клімат та сприяють академічним досягненням здобувачів. У разі викладацької діяльності в галузі цифрових технологій йдеться про актуалізацію ролі емоційного інтелекту через декілька аспектів. По-перше, необхідність підтримки мотивації здобувачів освіти під час опанування складного технічного матеріалу вимагає здатності розпізнавати емоційні стани студентів та адаптувати педагогічну взаємодію відповідно до їх емоційних потреб. По-друге, специфіка роботи з технічно обдарованими здобувачами, які часто демонструють особливості емоційної сфери, потребує високого рівня емоційної компетентності викладача. По-третє, опосередкована цифровими технологіями комунікація ускладнює

розпізнавання емоційних сигналів, що підвищує вимоги до емоційного інтелекту викладача.

Стресостійкість (стабільність) як другий показник компоненту являє собою здатність особистості зберігати оптимальний рівень психічного функціонування та ефективності діяльності в умовах стресових навантажень, а також швидко відновлюватися після впливу стресорів. С. Maddi та D. Khoshaba (2005) обґрунтовують концепцію *hardiness* (життестійкості) як інтегрованої характеристики, що включає залученість, контроль та прийняття ризику як виклику розвитку.

В українській психології Т. Титаренко (2018) розглядає стресостійкість як динамічну характеристику особистості, що формується в процесі життєвого досвіду та може цілеспрямовано розвиватися. Л. Наугольник (2015) підкреслює роль когнітивного оцінювання стресових ситуацій та копінг-стратегій у формуванні стресостійкості. О. Кокун (2012) обґрунтовує психологічну стійкість як інтегральну властивість особистості, що забезпечує збереження ефективності діяльності в екстремальних умовах сьогодення.

Професійна діяльність викладача цифрових технологій характеризується численними стресогенними факторами: швидке оновлення технологічного контенту, необхідність постійного навчання нових технологій, високі когнітивні навантаження під час розробки навчально-методичних матеріалів, емоційне виснаження від інтенсивної педагогічної взаємодії, часовий тиск під час підготовки здобувачів освіти до іспитів та конкурсів. R. Lazarus та S. Folkman (1984) зазначають, що стресостійкість визначається не лише інтенсивністю стресорів, але й когнітивним оцінюванням ситуації та репертуаром копінг-стратегій особистості. Сучасні дослідження М. Савчин (2013), А. Masten (2014), G. Bonanno (2021) доводять, що психологічна стабільність не означає відсутність емоційних реакцій на стресори, а передбачає здатність до гнучкого реагування та швидкого повернення до базового рівня функціонування.

Взаємозв'язок емоційного інтелекту та стресостійкості у структурі емоційно-регулятивного компонента має взаємопідсилюючий характер: високий рівень емоційного інтелекту забезпечує ефективнішу емоційну регуляцію в стресових ситуаціях, що підвищує стресостійкість; водночас, розвинена стресостійкість дозволяє зберігати здатність до адекватного розпізнавання та управління емоціями навіть в умовах високого стресового навантаження. С. Carver (1997) показує, що оптимістичне когнітивне оцінювання стресових ситуацій, яке є компонентом емоційної регуляції, сприяє використанню конструктивних копінг-стратегій та підвищує адаптаційний потенціал викладацького складу.

Таким чином, емоційно-регулятивний компонент становить психологічний фундамент професійної стійкості викладача цифрових технологій, забезпечуючи емоційну стабільність, психологічну гнучкість та здатність до збереження ефективності професійної діяльності в умовах підвищеного емоційного навантаження та професійного стресу, що є необхідною умовою професійного довголіття та психологічного благополуччя педагога.

4. Організаційно-управлінський компонент репрезентує систему психологічних властивостей та здібностей, що забезпечують ефективність організації педагогічної діяльності, управління освітніми процесами та здійснення впливу на суб'єктів освітнього середовища. Цей компонент детермінує здатність викладача до стратегічного планування навчального процесу, координації діяльності студентських груп, прийняття управлінських рішень та усвідомленого виконання професійних обов'язків з високим рівнем особистісної залученості та відповідальності за результати педагогічної діяльності.

Специфіка викладання цифрових технологій висуває особливі вимоги до організаційно-управлінських навичок з кількох *причин*:

- по-перше, трансформаційна роль у технологічних змінах. Викладачі цифрових технологій виступають агентами освітніх інновацій, що потребує

лідерських компетентностей для координації технологічних ініціатив та мотивації колег до змін. Дослідження (Yu & Jang, 2024; Lei et al., 2024) підтверджують, що трансформаційне лідерство викладачів позитивно впливає на організаційну культуру та інноваційну поведінку в освітніх організаціях.

- по-друге, координація складних освітніх проєктів. ІТ-освіта характеризується проєктно-орієнтованим навчанням, де викладач виступає організатором командної роботи здобувачів, координатором міждисциплінарних ініціатив та менеджером освітніх ресурсів;

- по-третє, партнерство з індустрією. Викладачі цифрових технологій відіграють унікальну роль у побудові мостів між академічним середовищем та ІТ-компаніями, що вимагає розвинутих організаційних та лідерських компетентностей;

- по-четверте, професійна відповідальність. Викладачі цифрових технологій несуть відповідальність не лише за технічні знання здобувачів освіти, а й за формування професійних компетентностей, етичних стандартів роботи з технологіями та готовності до безперервного навчання.

Тим самим до показників організаційно-управлінського компоненту відносимо *лідерство* та *відповідальність*.

Лідерство як базовий показник компоненту становить інтегровану систему психологічних якостей та здібностей до впливу на інших людей, спрямування їхньої діяльності для досягнення спільних цілей та інспірування розвитку послідовників. Класичні дослідження В. Bass та R. Riggio (2006) обґрунтовують концепцію трансформаційного лідерства, що включає ідеалізований вплив, інспіраційну мотивацію, інтелектуальну стимуляцію та індивідуалізовану підтримку як ключові компоненти ефективного лідерства. Р. Northouse (2021) визначає лідерство як процес, за допомогою якого індивід впливає на групу для досягнення спільної мети, підкреслюючи інтерактивну природу лідерства та його залежність від контексту.

В українській організаційній психології Л. Карамушка (2003, 2016) обґрунтувала специфіку управлінської діяльності в освітній сфері та роль лідерських якостей у формуванні організаційної культури. Л. Орбан-Лембрик (2004), Г. Ложкін та Н. Волянчук (2011) обґрунтовують лідерство як соціально-психологічний феномен, що реалізується через систему міжособистісних відносин та груповій динаміці. О. Романовський, Т. Гура, А. Книш, В. Бондаренко (2017), О. Паламарчук та Ю. Скиба (2023) визначили, що рівень розвитку лідерських якостей викладача безпосередньо впливає на розвиток лідерських якостей здобувачів освіти.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій актуалізує лідерство через декілька аспектів. По-перше, викладач виступає інтелектуальним лідером, який визначає траєкторії технологічного розвитку здобувачів та формує їхнє професійне світобачення. По-друге, у контексті проєктної роботи викладач є лідером студентських команд, що розробляють програмні продукти, координуючи їхню діяльність та спрямовуючи до досягнення результатів. По-третє, швидкі технологічні зміни вимагають від викладача ролі лідера інновацій, який першим впроваджує нові освітні технології та інспірує колег до професійного розвитку.

Сучасні дослідження А. Harris (2008), К. Leithwood та J. Sun (2012), В. Москаленко (2013) обґрунтовують концепцію педагогічного лідерства (*instructional leadership*), що фокусується на покращенні навчальних практик та академічних досягнень здобувачів через визначення чітких цілей, моніторинг навчального прогресу та підтримку професійного розвитку. J. Kouzes та В. Posner (2017) виокремлюють практики зразкового лідерства (моделювання шляху, інспірування спільного бачення, виклик процесу, надання можливостей діяти іншим), що повністю корелюють з функціями викладача цифрових технологій, який демонструє власну технічну майстерність, формує бачення професійного майбутнього, стимулює інноваційне мислення, делегує відповідальність у проєктах та підтримує мотивацію здобувачів освіти.

Відповідальність як другий показник компонента представляє інтегровану особистісну властивість, що виявляється в усвідомленому прийнятті обов'язків, послідовному виконанні зобов'язань та готовності нести наслідки за результати власної діяльності. Фундаментальні дослідження F. Heider (1958), J. Rotter (1966) пояснюють механізми приписування відповідальності і доводять, що відповідальна поведінка позитивно корелює з професійними досягненнями. A. Bandura (2006) обґрунтовує поняття особистісної відповідальності (personal accountability) як усвідомлення зв'язку між власними діями та їх наслідками, що мотивує до саморегуляції поведінки. B. Schlenker та D. Britt (2001), B. Weiner (2018), S. Covey (2004) розглядають відповідальність як багатовимірний конструкт, що включає обов'язки (prescriptions), ідентичність (identity) та підзвітність (accountability).

В українській психології С. Максименко (2006) обґрунтовує відповідальність як вищу форму довільної регуляції поведінки, що ґрунтується на усвідомленні особистістю своєї ролі в системі соціальних відносин. Л. Карамушка (2006) визначила професійну відповідальність як складову профілактики професійного вигорання працівників освітніх організацій, лозиціонуючи її як важливий чинник збереження психічного здоров'я. Подібної думки дотримуються і інші науковці (Гаврилова, 2010 та ін.). О. Винославська (2005) у дослідженнях педагогічної деонтології обґрунтовує професійну відповідальність викладача як інтегральну якість, що включає моральний, правовий та професійний аспекти.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій висуває особливі вимоги до відповідальності через декілька аспектів. По-перше, викладач несе відповідальність за формування технічної компетентності майбутніх ІТ-фахівців, від якості роботи яких залежатиме функціонування критичних інформаційних систем. По-друге, швидке старіння технологічних знань вимагає від викладача відповідального ставлення до постійного оновлення змісту навчальних дисциплін. По-третє, викладач формує не лише технічні

навички, але й професійну етику майбутніх ІТ-спеціалістів, включаючи відповідальність за безпеку даних, дотримання авторських прав та етичне використання технологій.

Взаємозв'язок лідерства та відповідальності у структурі організаційно-управлінського компонента має синергетичний характер: справжнє лідерство неможливе без усвідомлення відповідальності за послідовників та результати їхньої діяльності, водночас високий рівень особистісної відповідальності є основою для формування довіри, яка є фундаментом лідерського впливу. J. Maxwell (2007) підкреслює, що лідерство – це не привілеї, а відповідальність, і ефективні лідери усвідомлюють, що їхні рішення впливають на життя інших людей. R. Quinn (2004) та R. Sternberg (2008) зазначають, що етичне лідерство базується на балансі особистих інтересів, інтересів інших людей та контексту, що і становить сутність відповідального лідерства, що повністю корелює з відповідальним лідерством викладача.

Таким чином, організаційно-управлінський компонент становить регулятивно-вольовий базис професійної діяльності викладача цифрових технологій, забезпечуючи здатність до ефективної організації освітніх процесів, трансформаційного впливу на професійний розвиток здобувачів освіти та усвідомленого виконання професійних обов'язків з високим рівнем особистісної відповідальності за якість підготовки майбутніх ІТ-фахівців, що є критично важливим в умовах зростаючої ролі інформаційних технологій у всіх сферах суспільного життя.

5. *Адаптивно-розвивальний компонент* репрезентує систему психологічних властивостей та здібностей, що забезпечують професійну мобільність, безперервний розвиток та ефективне функціонування викладача цифрових технологій в умовах динамічних змін освітнього та технологічного середовища. Цей компонент детермінує здатність до швидкої перебудови професійної діяльності відповідно до нових вимог, опанування інноваційних педагогічних та технологічних практик, а також підтримання високого рівня

професійної компетентності через безперервне самовдосконалення та навчання протягом життя.

Специфіка викладання цифрових технологій висуває особливі вимоги до адаптивності та здатності до навчання з кількох *причин*:

- по-перше, експоненційна швидкість технологічних змін. ІТ-сфера характеризується найвищою серед усіх професійних галузей швидкістю оновлення знань, де період напіврозпаду технологічних компетентностей становить лише 2-3 роки. Викладач цифрових технологій повинен постійно опановувати нові мови програмування, фреймворки, методології розробки, інструменти штучного інтелекту та хмарні технології, що вимагає виняткової здатності до безперервного навчання. Дослідження (Mishra et al. 2020; Prensky, 2021) підтверджують, що викладачі, які демонструють високу здатність до навчання нових технологій, ефективніше інтегрують інновації в освітній процес та краще готують здобувачів освіти до вимог технологічного ринку праці;

- по-друге, модернізація освіти та трансформація освітніх технологій і форматів навчання. Цифрова освіта зазнає постійних методологічних трансформацій – від традиційних лекцій до перевернутого класу, від офлайн до онлайн та змішаних форматів, від синхронного до асинхронного навчання, від індивідуального до колаборативного проєктного навчання. Пандемія COVID-19 продемонструвала критичну важливість адаптивності викладачів до екстреного переходу на дистанційні форми навчання. Дослідження (Hodges et al., 2020; Rapanta et al., 2021) доводить, що викладачі з високою адаптивністю ефективніше трансформували педагогічні практики під час пандемії та забезпечили кращі освітні результати студентів.

- по-третє, еволюція самої природи ІТ-професій. Професії в галузі цифрових технологій постійно трансформуються – виникають нові спеціалізації (Data Science, DevOps, Cloud Architecture, AI Engineering, Cybersecurity), змінюються вимоги до існуючих професійних ролей, автоматизуються рутинні завдання програмування. Викладач повинен адаптувати зміст навчальних курсів

до цих змін, передбачати майбутні тренди та готувати майбутніх фахівців до професій, які ще не існують. Результати досліджень (Autor, 2015; Frey & Osborne, 2017) підтверджують, що здатність до адаптації та безперервного навчання є критичними компетентностями для професійного виживання в умовах автоматизації та штучного інтелекту;

- по-четверте, формування культури lifelong learning у здобувачів освіти. Викладачі цифрових технологій виконують унікальну роль моделювання безперервного навчання як професійної норми для майбутніх ІТ-фахівців. Демонструючи власну здатність до опанування нових технологій, адаптивність до змін та ентузіазм щодо навчання, викладач формує у студентів настанову на зростання (growth mindset) та усвідомлення неминучості безперервного професійного розвитку. Дослідження (Dweck, 2016; Yeager & Dweck, 2020) доводить, що настановлення на зростання, сформоване в період професійної освіти, є предиктором кар'єрного успіху та професійної адаптивності протягом усього життя. Крім того, дослідження (Illeris, 2018; Merriam & Bierema, 2014) підтверджує, що викладачі, які самі є активними learners, більш ефективно мотивують здобувачів освіти до безперервного навчання та формують у них метакогнітивні стратегії саморегульованого навчання.

Отже, до показників адаптивно-розвивального компоненту відносимо *адаптивність (гнучкість)* та *здатність до навчання*.

Адаптивність (гнучкість) як базовий показник компоненту становить інтегровану здатність особистості до швидкої та ефективної перебудови поведінки, когнітивних схем та діяльнісних стратегій у відповідь на зміни зовнішніх умов при збереженні оптимального рівня функціонування. Дослідження J. Piaget (1976) заклали основи розуміння адаптації як базового механізму взаємодії особистості із середовищем через процеси асиміляції та акомодатії. Сучасні дослідження M. Pulakos, S. Arad, M. Donovan та K. Plamondon (2000) операціоналізували конструкт адаптивної поведінки, виокремивши вісім вимірів адаптивності: творче розв'язання проблем, навчання,

міжособистісна адаптивність, культурна адаптивність, фізична адаптивність, реагування на непередбачувані ситуації, подолання стресу та навчання інших.

В українській психології Г. Костюк (1969) обґрунтовував адаптацію як активний процес пристосування людини до середовища через перетворення як зовнішніх умов, так і власних психічних властивостей. В. Моляко (2004), М. Боришевський (2009) визначають психологічну гнучкість як інтегральну характеристику особистості, що забезпечує варіативність поведінки та здатність до самозмін. S. Hayes, K. Strosahl та K. Wilson (2012) обґрунтовують психологічну гнучкість як здатність контактувати з теперішнім моментом як свідомо істота та змінювати або зберігати поведінку відповідно до власних цінностей. Сучасні дослідження M. Martin, C. Nejad, M. Colmar та A. Liem (2013) розробили концепцію адаптивності як психосоціального конструкту, що включає когнітивну, емоційну та поведінкову гнучкість. D. Chan (2014) обґрунтовує функціональну модель адаптивної поведінки на роботі, підкреслюючи роль когнітивних здібностей, особистісних характеристик та мотивації в адаптації до змін.

Українська вчена Т. Титаренко (2009) підкреслює значення смислової гнучкості як здатності до переосмислення життєвих ситуацій та побудови нових смислових конструктів.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій висуває особливі вимоги до адаптивності через безпрецедентну швидкість технологічних змін. Викладач постійно стикається з необхідністю адаптації до нових мов програмування, фреймворків, методологій розробки, інструментів штучного інтелекту та трансформацій самої природи ІТ-професій. R. Wiggins та P. Christoffels (2015) у дослідженнях адаптації до технологічних змін доводять, що швидкість технологічних трансформацій вимагає не лише технічної адаптації, але й психологічної готовності до безперервних змін як нормального стану професійного буття. C. Dweck (2006) обґрунтовує концепцію growth

mindset (настановлення на зростання), що є психологічною основою адаптивності та відкритості до змін.

Здатність до навчання як другий показник компоненту являє собою інтегровану систему когнітивних здібностей, мотиваційних установок та метакогнітивних стратегій, що забезпечують ефективне опанування нових знань, умінь та компетентностей протягом життя. К. Ericsson, R. Krampe та С. Tesch-Römer (1993) обґрунтували концепцію deliberate practice (цілеспрямованої практики) як основного механізму досягнення високого рівня професійної майстерності через систематичне навчання з фокусом на розвитку конкретних навичок. Сучасні дослідники М. Lombardo, R. Eichinger (2000) та ін. презентують концепцію learning agility (швидкість навчання) як здатності вчитися на основі досвіду та застосовувати отримані знання в нових ситуаціях. D. DeRue, С. Ashford та С. Myers (2012) показують, що здатність до навчання включає не лише когнітивні здібності, але й мотивацію до навчання, метакогнітивну усвідомленість та готовність виходити за межі зони комфорту. Р. Jarvis (2010) у теорії навчання дорослих підкреслює, що дорослі навчаються найефективніше, коли навчання пов'язане з їхнім безпосереднім досвідом, має практичну спрямованість та відповідає актуальним професійним потребам.

В українській педагогічній психології І. Булах (2003), М. Смульсон (2003, 2015), О. Чебикін (2009) обґрунтували необхідність усвідомленого навчання як основи професійного розвитку особистості.

Специфіка викладацької діяльності в галузі цифрових технологій, необхідність постійного оновлення професійних компетентностей викладача робить здатність до навчання не просто бажаною, а необхідною професійною характеристикою.

Взаємозв'язок адаптивності та здатності до навчання у структурі адаптивно-розвивального компонента має взаємообумовлюючий характер: адаптивність створює психологічну готовність до опанування нового, подолання когнітивного дискомфорту при зустрічі з незнайомим, що є необхідною умовою

ефективного навчання; водночас, розвинена здатність до навчання забезпечує швидке опанування нових знань та навичок, що є інструментальною основою успішної адаптації до змін. J. Mezirow (2000), N. Bozionelos та P. Bozionelos (2018) доводять, що здатність до навчання та адаптивність є ключовими предикторами професійного успіху в умовах сучасного швидкозмінного світу.

Таким чином, адаптивно-розвивальний компонент становить динамічний базис професійної життєздатності викладача цифрових технологій, забезпечуючи здатність до безперервної професійної трансформації, опанування нових компетентностей та ефективного функціонування в умовах безпрецедентної швидкості технологічних змін, що є критично важливим для збереження професійної релевантності та здатності готувати здобувачів освіти до роботи з технологіями майбутнього, які ще не існують на момент їхнього навчання.

Отже, кожен компонент виконує специфічну функцію, водночас перебуваючи у тісному взаємозв'язку з іншими. Саме така системна взаємодія чинників забезпечує професійну ефективність викладача цифрових технологій та обґрунтовує доцільність їх цілеспрямованого дослідження і розвитку.

Функціонування soft skills у професійній діяльності викладача цифрових технологій має динамічний і психологічно зумовлений характер, що безпосередньо відображається у змінній актуалізації компонентів розробленої структурної моделі. Кожен компонент моделі *не є статичним, а виконує регулятивну функцію* залежно від професійного контексту, стадії розвитку викладача та особливостей освітнього середовища.

Когнітивно-інтелектуальний компонент (критичне мислення, креативність) найбільшою мірою актуалізується у процесі пояснення абстрактних алгоритмічних концепцій, аналізу складних технічних задач і прийняття нестандартних педагогічних рішень. Його динаміка зростає в умовах високого когнітивного навантаження, викладання інноваційних або

швидкозмінних цифрових технологій та необхідності дидактичної редукції технічного знання.

Комунікативно-соціальний компонент (комунікативні навички, командна взаємодія) визначає ефективність педагогічної інтеракції викладача цифрових технологій зі здобувачами освіти, колегами та представниками ІТ-індустрії. Актуалізація цього компоненту залежить від характеристик студентської аудиторії, формату навчання та ступеня проєктної взаємодії, набуваючи особливої значущості в умовах дистанційного й змішаного навчання.

Емоційно-регулятивний компонент (емоційний інтелект, стресостійкість) виконує стабілізувальну функцію, забезпечуючи психологічну рівновагу викладача в ситуаціях інтенсивного професійного навантаження, частих змін технологічного середовища, невизначеності результатів навчальної діяльності та емоційно напружених педагогічних ситуацій. Його значущість зростає на етапах професійної адаптації та в кризових освітніх контекстах.

Організаційно-управлінський компонент (лідерство, відповідальність) набуває провідного значення у процесі організації проєктного навчання, керівництва командною діяльністю здобувачів, координації міждисциплінарних освітніх і наукових ініціатив. Динаміка цього компоненту посилюється на етапі професійної зрілості викладача та в умовах зростання управлінських функцій.

Адаптивно-розвивальний компонент (адаптивність, здатність до навчання) виконує системоутворювальну функцію в межах моделі, забезпечуючи здатність викладача цифрових технологій до безперервного професійного розвитку, освоєння нових технологій і педагогічних підходів. Його актуалізація є наскрізною та визначальною в умовах високої динаміки цифрової галузі.

Таким чином, розроблена *модель soft skills відображає варіативний, багаторівневий і психологічно опосередкований характер професійної діяльності викладача цифрових технологій*. Зміна освітніх умов, професійних ролей і вимог призводить до переорієнтації функціонального навантаження між компонентами моделі, що підтверджує її цілісність, динамічність і доцільність

використання як теоретико-методологічної основи психологічного дослідження розвитку soft skills викладачів цифрових технологій.

Висновки до першого розділу

1. Здійснений у першому розділі дослідження теоретичний аналіз наукової літератури засвідчив, що концепція soft skills пройшла тривалий шлях становлення до визнання як ключового компонента професійної компетентності фахівця XXI століття. Виокремлено три основні напрями вивчення феномену: концептуалізація сутності та структури; дослідження впливу на ефективність професійної діяльності; методологія оцінювання та розвитку.

Сформульовано авторське визначення soft skills як сукупності надпрофесійних навичок та особистісних характеристик фахівця, що детермінують досягнення успіху у професійній діяльності та забезпечують ефективне використання технічних здібностей і знань.

Компаративний аналіз виявив відсутність уніфікованого трактування поняття soft skills та дозволив ідентифікувати методологічні підходи до його інтерпретації: комунікативно-лідерський, адаптивно-ситуативний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, організаційно-результативний, освітньо-розвивальний, емоційно-інтелектуальний, соціально-психологічний та інтегративний. Обґрунтовано доцільність інтегративного підходу як методологічного фундаменту дослідження, що відображає комплексну природу педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та дозволяє розглядати soft skills як мультидимензійний конструкт, що інтегрує особистісні, соціальні, емоційні та комунікативні компетентності.

Аналіз структурних моделей soft skills – від монокомпонентних до багатоконпонентних інтегративних систем – засвідчив наявність десяти універсальних soft skills, що визнаються більшістю дослідників: комунікація, критичне мислення, емоційний інтелект, командна робота, креативність,

адаптивність, лідерство, відповідальність, стресостійкість та здатність до навчання.

2. Теоретичний аналіз діяльності майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій дозволив виокремити її ключові особливості. Професійна діяльність сучасного викладача вищої школи характеризується багатofункціональністю та психологічною складністю, поєднуючи освітню, науково-дослідну, методичну та комунікативну функції, ефективна реалізація яких безпосередньо залежить від рівня розвитку soft skills. Викладач цифрових технологій функціонує в умовах унікальної конфігурації професійних викликів – надвисоких темпів оновлення знань (технологічні компетентності оновлюються кожні 2–3 роки), тісної інтеграції з IT-індустрією, проєктно-орієнтованої методики та поширення онлайн- і гібридних форматів, – що зумовлює його подвійну роль як користувача й адаптатора цифрових освітніх інновацій та активного учасника їх створення і впровадження, а також перехід до багаторольової моделі діяльності, що поєднує функції фасилітатора, ментора, інноватора та медіатора.

Специфіка діяльності викладача у сфері цифрових технологій проявляється в кількох взаємопов'язаних аспектах: подвійний контекст діяльності; висока динаміка змін; проєктно-орієнтований характер навчання; інтеграція з IT-індустрією; цифрове освітнє середовище.

Визначено *soft skills викладача цифрових технологій* як структурно-функціональну систему надпрофесійних психологічних компетентностей, що складається із когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії, психологічну стійкість та професійний розвиток викладача в умовах цифрової освіти.

Встановлено, що soft skills виконують три базові функції у структурі педагогічного професіоналізму викладача цифрових технологій: педагогічної інтеракції – забезпечення ефективної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього

процесу; педагогічної ефективності – трансформація технічної експертизи в реальні освітні результати через проєктне навчання, менторство та розвивальний зворотний зв'язок; професійної самоактуалізації – психологічна стійкість, профілактика вигорання та стратегічне планування фахового розвитку в умовах техностресу. Функціонування soft skills має динамічний, контекстно зумовлений характер: їхнє функціональне навантаження варіюється залежно від стадії професійного розвитку, специфіки дисципліни та освітнього контексту, що визначає soft skills як ключовий чинник конкурентоспроможності викладача цифрових технологій на сучасному ринку праці.

3. Розроблено структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що ґрунтується на системному, структурно-функціональному, компетентнісному та інтегративному підходах і складається з п'яти взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-інтелектуального (критичне мислення, креативність) – інтелектуальна основа педагогічної діяльності, що забезпечує аналітичне опрацювання інформації та трансформацію технічних концепцій у навчальні конструкції; комунікативно-соціального (комунікативні навички, командна робота) – соціально-психологічний базис педагогічної взаємодії та фасилітації командних процесів; емоційно-регулятивного (емоційний інтелект, стресостійкість) – психологічний фундамент професійної стійкості в умовах техностресу та профілактики вигорання; організаційно-управлінського (лідерство, відповідальність) – регулятивно-вольовий базис стратегічного планування та управлінських рішень; адаптивно-розвивального (адаптивність, здатність до навчання) – динамічний базис професійної життєздатності та підтримання конкурентоспроможності в умовах автоматизації й штучного інтелекту.

Принципово важливим науковим результатом є обґрунтування динамічного характеру функціонування моделі: кожен компонент виконує варіативну регулятивну функцію залежно від освітнього контексту – когнітивно-інтелектуальний актуалізується при поясненні алгоритмічних концепцій,

комунікативно-соціальний – у командній взаємодії, емоційно-регулятивний – у стресогенних ситуаціях, організаційно-управлінський – на етапі професійної зрілості, адаптивно-розвивальний виконує системоутворювальну функцію в умовах перманентної технологічної динаміки. Розроблена модель слугує теоретичною основою для операціоналізації психодіагностичного інструментарію та побудови програми організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills.

Результати дослідження за першим розділом подані в таких публікаціях [62; 93; 94; 95; 96; 97; 102; 103; 104; 105; 106].

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ SOFT SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У другому розділі дисертації представлено програму, організацію та результати емпіричного дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Відповідно до теоретичних положень, обґрунтованих у першому розділі, було визначено логіку емпіричного етапу дослідження, дібрано психодіагностичний інструментарій, охарактеризовано вибірку та здійснено аналіз рівня розвитку структурних компонентів soft skills. Окрему увагу приділено виявленню взаємозв'язків між компонентами soft skills, аналізу впливу соціально-демографічних та освітніх чинників на їх розвиток, а також типологізації досліджуваних за профілем сформованості soft skills. Отримані результати стали підґрунтям для подальшого обґрунтування програми формувального впливу, спрямованої на розвиток найбільш значущих і водночас недостатньо сформованих компонентів soft skills.

2.1 Організація, етапи та методичне забезпечення емпіричного дослідження soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Емпіричне дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій було організовано відповідно до логіки теоретико-методологічного аналізу проблеми, здійсненого в першому розділі дисертації. Теоретичне опрацювання проблеми дало підстави розглядати soft skills як складне інтегративне утворення, що поєднує універсальні надпрофесійні навички, особистісні якості та психологічні ресурси, необхідні для ефективного функціонування майбутнього викладача в умовах цифрової трансформації освіти. У першому розділі було обґрунтовано структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, у межах якої

виокремлено п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний. Саме ця модель визначила загальну логіку, зміст, етапність і методичне забезпечення емпіричного етапу дослідження.

Метою емпіричного дослідження було виявлення психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій та встановлення специфіки розвитку їх структурних компонентів.

Відповідно до поставленої мети було визначено такі *завдання*:

- 1) здійснити психодіагностичне вивчення рівня розвитку основних компонентів soft skills;
- 2) виявити найбільш і найменш сформовані складники досліджуваного феномену;
- 3) простежити характер взаємозв'язків між окремими компонентами і показниками soft skills;
- 4) проаналізувати особливості їх прояву залежно від ключових соціально-демографічних характеристик респондентів;
- 5) визначити емпіричні підстави для розроблення та подальшої апробації програми формувального впливу.

Емпіричне дослідження проводилося серед здобувачів вищої освіти із різних регіонів України упродовж 2024-2026 років за допомогою сервісу Google Forms.

Характеристика вибірки. У дослідженні взяли участь 323 респонденти, що забезпечило достатню емпіричну основу для аналізу психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Структура вибірки дає змогу охарактеризувати її як різномірну за віковими, освітніми та окремими соціально-біографічними параметрами, що розширює можливості інтерпретації результатів і дозволяє простежити специфіку прояву soft skills у різних підгрупах досліджуваних.

За *статтю* вибірка була майже симетричною: 164 особи (50,8 %)

становили чоловіки, 159 осіб (49,2 %) – жінки. Такий розподіл є методично сприятливим для подальшого аналізу, оскільки мінімізує ризик істотного перекосу за статевою ознакою та створює підстави для коректного зіставлення результатів чоловіків і жінок. За рівнем освіти, яку отримують респонденти, переважали здобувачі бакалаврського рівня – 189 осіб (58,5 %), тоді як 130 осіб (40,2 %) навчалися на магістерському рівні; ще в 4 випадках відповідь була відсутня. Такий розподіл свідчить про те, що дослідження охоплює різні етапи професійного становлення майбутніх фахівців – від базового періоду фахової підготовки до більш спеціалізованого етапу магістерського навчання.

Аналіз *форми навчання* показав, що найбільшу частку вибірки становили респонденти, які навчаються в онлайн-форматі – 178 осіб (55,1 %). 82 особи (25,4 %) зазначили змішаний формат навчання, а 63 особи (19,5 %) – офлайн-формат. Така структура вибірки є особливо значущою саме для теми дисертаційного дослідження, оскільки специфіка освітньої взаємодії в онлайн-, змішаному та очному форматах може по-різному позначатися на розвитку комунікативно-соціальних, адаптивно-розвивальних та емоційно-регулятивних характеристик особистості. В умовах цифровізації освіти зазначений параметр набуває не лише описового, а й аналітичного значення.

Важливою характеристикою вибірки є також *попередній освітній досвід* респондентів. Зокрема, 157 осіб (48,6 %) зазначили, що вже здобували освіту раніше, тоді як 166 осіб (51,4 %) такого досвіду не мали. Для уточнення структури попереднього освітнього досвіду було проаналізовано тип раніше здобутої освіти. Встановлено, що серед респондентів переважав соціономічний тип попередньої освіти – 91 особа (28,2 % від загальної вибірки), тоді як природничо-математичний тип було зафіксовано у 66 осіб (20,4 %). Отримані дані дають підстави враховувати тип попередньої освіти як додаткову характеристику вибірки, що може бути пов'язана зі специфікою пізнавальних, комунікативних та професійно-орієнтаційних ресурсів майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Вікові характеристики вибірки також потребують окремої уваги. Загальний віковий діапазон респондентів становив від 16 до 57 років, що свідчить про неоднорідність досліджуваної сукупності та включення до неї як осіб традиційного студентського віку, так і респондентів із більшим життєвим та, імовірно, професійним досвідом. Із 323 учасників дослідження коректні дані про вік надали 314 осіб, тоді як у 9 випадках відповідь була відсутня. Для подальшого аналізу було сформовано три вікові групи: до 19 років – 109 осіб (34,7 % серед тих, хто вказав вік), від 20 до 42 років — 98 осіб (31,2 %), 43 роки і старші – 107 осіб (34,1 %). Такий розподіл дає підстави припускати, що розвиток soft skills може варіювати залежно від вікових і життєво-досвідних особливостей респондентів, а отже, віковий параметр може бути використаний як одна з важливих змінних у подальшому аналізі.

За *місцем проживання* переважна більшість респондентів мешкала в місті – 287 осіб (88,9 %); 36 осіб (11,2 %) проживали в сільській місцевості. Такий розподіл дає підстави вважати, що вибірка переважно репрезентує міське освітнє середовище, яке характеризується вищим рівнем доступу до цифрової інфраструктури, освітніх платформ і професійних комунікаційних ресурсів. Водночас включення респондентів із сільської місцевості дозволяє враховувати відмінності у соціальних умовах, що потенційно можуть позначатися на особливостях професійної підготовки та розвитку soft skills.

Окреме значення для характеристики вибірки має показник *наявності статусу внутрішньо переміщеної особи*. Із 323 респондентів відповідь на це запитання надали 297 осіб, серед яких 80 осіб (26,9 %) мали статус ВПО, а 217 осіб (73,1 %) – не мали. У 26 випадках відповідь була відсутня. У сучасних соціальних умовах цей параметр є методично важливим, оскільки життєві обставини, пов'язані з вимушеним переміщенням, можуть впливати на адаптаційні механізми, емоційну саморегуляцію, стресостійкість і загальний психологічний ресурс особистості. Урахування цього показника дає змогу точніше інтерпретувати емпіричні результати та уникати спрощених висновків

щодо розвитку soft skills без урахування контексту життєвої ситуації респондентів. Зміст соціально-демографічного блоку представлено в додатках (Додаток А).

Узагальнені соціально-демографічні характеристики вибірки подано в таблиці (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Соціально-демографічна характеристика вибірки дослідження

Показник	Категорія	Кількість осіб	Кількість досліджуваних, у %
Стать	чоловіки	164	50,8
	жінки	159	49,2
Рівень освіти, яку отримують	бакалавр	189	58,5
	магістр	130	40,2
Форма навчання	офлайн	63	19,5
	змішаний формат	82	25,4
	онлайн	178	55,1
Попередня освіта	так	155	48,0
	ні	168	52,0
Тип попередньої освіти	соціономічний тип	91	28,2
	природничо-математичний тип	66	20,4
Вікові групи*	до 19 років	109	34,7
	20–42 роки	98	31,2
	43 роки і старші	107	34,1
Місце проживання	місто	287	88,9
	село	36	11,2
Статус ВПО**	так	80	26,9
	ні	217	73,1

Примітка: * Розраховано для 314 респондентів, які вказали вік.

** Розраховано для 297 респондентів, які надали відповідь на це запитання.

Організація емпіричного дослідження передбачала кілька взаємопов'язаних етапів. Перший етап – *підготовчий* – був спрямований на конкретизацію загальної програми дослідження. На цьому етапі уточнювалися мета, завдання, логіка емпіричного пошуку, здійснювався добір психодіагностичного інструментарію, розроблявся соціально-демографічний блок, визначалися способи подання інструкцій та кодування результатів, а також

окреслювалися принципи подальшої статистичної обробки даних. Особливу увагу на підготовчому етапі було приділено забезпеченню змістової відповідності обраних методик теоретично визначеним компонентам soft skills.

Другий етап – *констатувальний* – передбачав безпосередній збір емпіричних даних у період з 2024 по 2025 роки. На цьому етапі було проведено психодіагностичне обстеження респондентів із використанням комплексу стандартизованих методик та соціально-демографічного блоку. Збір даних здійснювався з дотриманням загальноприйнятих етичних принципів психологічного дослідження: добровільності участі, інформованості респондентів щодо мети дослідження, конфіденційності отриманих результатів і використання даних винятково в узагальненому науковому вигляді.

Третій етап – *аналітико-інтерпретаційний* – охоплював систематизацію, кодування, статистичну обробку та психологічну інтерпретацію одержаних емпіричних даних. На цьому етапі результати окремих методик були співвіднесені з відповідними компонентами структурно-функціональної моделі soft skills, що дозволило перейти від опису окремих показників до цілісного аналізу досліджуваного феномену та визначення емпіричних підстав для подальшого формувального експерименту.

Методичне забезпечення емпіричного дослідження добиралося відповідно до предмета, мети та завдань дисертаційної роботи. Вихідним принципом було забезпечення комплексного підходу до психодіагностики, за якого soft skills вивчаються не як сукупність ізольованих якостей, а як система взаємопов'язаних психологічних характеристик, значущих для професійного становлення майбутнього викладача у сфері цифрових технологій. Саме тому до психодіагностичного комплексу було включено як соціально-демографічний блок, так і методики, спрямовані на вивчення когнітивно-інтелектуальних, комунікативно-соціальних, емоційно-регулятивних, організаційно-управлінських та адаптивно-розвивальних характеристик особистості.

Соціально-демографічний блок дослідження було реалізовано за

допомогою сервісу Google Forms. До його структури було включено запитання щодо віку, статі, рівня освіти, форми навчання, наявності попередньої освіти, місця проживання, регіону, досвіду роботи, зміни місця проживання під час воєнного стану, а також наявності статусу ВПО. Використання Google-форми забезпечило стандартизацію процедури збору даних, зручність участі респондентів у дослідженні, а також оптимізацію подальшого кодування та обробки отриманої інформації.

Відповідно до структурно-функціональної моделі soft skills психодіагностичний інструментарій було згруповано за п'ятьма основними компонентами. Когнітивно-інтелектуальний компонент охоплював показники критичного мислення, креативного потенціалу та практичної креативності; комунікативно-соціальний — комунікативних та організаторських здібностей, а також здатності до командної роботи; емоційно-регулятивний — емоційного інтелекту та стресостійкості; організаційно-управлінський — схильності до лідерства, відповідальності, самостійності, самомотивації й організаційної активності; адаптивно-розвивальний — соціальної адаптованості та здатності до навчання впродовж життя. Така побудова інструментарію забезпечила змістову відповідність між теоретично визначеними компонентами soft skills та емпіричними показниками, що підлягали подальшому аналізу.

Узагальнення методичного забезпечення емпіричного дослідження подано в таблиці (див. табл. 2.2).

Психодіагностичний інструментарій дослідження було сформовано відповідно до теоретично обґрунтованої структурно-функціональної моделі soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, розробленої у першому розділі дисертації.

Основним принципом добору методик стала змістова відповідність між компонентами моделі та тими психологічними показниками, які можуть бути надійно зафіксовані в емпіричному дослідженні. Це дало змогу перейти від теоретичного опису soft skills як інтегративного психологічного феномену до їх

операціоналізації через систему конкретних індикаторів, що відображають когнітивні, комунікативні, емоційно-регулятивні, організаційно-управлінські та адаптивно-розвивальні характеристики особистості.

Таблиця 2.2

Методичне забезпечення емпіричного дослідження soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Компонент soft skills	Психологічний зміст компонента	Методики
Когнітивно-інтелектуальний	Критичне мислення, креативний потенціал, практична креативність	Тест критичності мислення Л. Старкі (адаптація Луценко, 2014);
		Шкала креативного потенціалу та практичної креативності (CRRP-17) Т. Diliello, & J. Houghton (адаптація Карамушки, Тиченко, 2023)
Комунікативно-соціальний	Комунікативні та організаторські здібності, командна взаємодія	Методика «КОЗ-1» (Федоришин, Синявський);
		Тест «Здатність до командної роботи» (Горбунової, 2014)
Емоційно-регулятивний	Емоційний інтелект, стресостійкість	Тест емоційного інтелекту EQ (Холл, в адаптації Кокуна та ін.);
		Методика «Стійкість до стресу» (Максименко, Карамушка, Зайчикова, (ред.), 2006)
		Методика «Самооцінка схильності до лідерства» (Кокун, Пішко, Лозінська, Олійник, 2023);
		Методика «КОЗ-1» (Федоришин, Синявський);
Організаційно-управлінський	Схильність до лідерства, відповідальність, самостійність, організаційна активність	Шкала самомотивації тесту емоційного інтелекту (Холл, в адаптації Кокуна та ін.);
		Тест «Відповідальність та самостійність» (Вертейко, 2021)
Адаптивно-розвивальний	Соціальна адаптованість, готовність до функціонування в умовах змін	Методика діагностики соціальної адаптованості (Лемак, Петрище, 2023);
		Методика «Здатність до навчання впродовж життя» (за заг. ред. І. Новик)
Соціально-демографічний блок	Контекстні характеристики вибірки	Google-форма із соціально-демографічними запитаннями

Повний пакет методик, інструкцій, ключів та шкал оцінювання подано в додатках (Додаток Б).

До структури психодіагностичного комплексу було включено стандартизовані

методики, а також соціально-демографічний блок, реалізований у вигляді Google-форми.

Когнітивно-інтелектуальний компонент soft skills було операціоналізовано через показники критичного мислення, креативного потенціалу та практичної креативності. Для вивчення критичного мислення було застосовано *Тест критичності мислення* Л. Старкі в адаптації О. Луценко (2014). Змістово ця методика спрямована на виявлення здатності особистості до аналітичного опрацювання інформації, розрізнення фактів і суджень, логічного осмислення змісту повідомлень, формулювання обґрунтованих висновків і оцінювання альтернативних рішень. Тест є об'єктивним однофакторним інструментом діагностики, який може застосовуватися як індивідуально, так і в груповому форматі. Методика складається з 27 завдань, кожне з яких має чотири варіанти відповіді, при цьому лише один із них є правильним. У результаті обробки обчислюється загальний показник критичного мислення в межах від 0 до 27 балів, який надалі інтерпретується за рівнями – від дуже низького до дуже високого. Застосування цієї методики є доцільним, оскільки критичне мислення становить інтелектуальну основу професійної діяльності майбутнього викладача цифрових технологій, забезпечуючи здатність до осмисленого вибору інформації, її перевірки, аналізу й педагогічно доцільного використання.

Другим інструментом, що забезпечував операціоналізацію когнітивно-інтелектуального компонента, стала *Шкала креативного потенціалу та практичної креативності (Creative Potential and Practised Creativity Scale, CPPC-17)* авторів T. DiLiello та J. Houghton в адаптації Л. Карамушки, М. Тиченко (2023). Методика містить 17 тверджень, що оцінюються респондентом за п'ятибальною шкалою від повної незгоди до повної згоди. У структурі методики виокремлено три шкали: креативний потенціал, практична креативність і сприйнята організаційна підтримка. У контексті цього дослідження безпосереднє значення для когнітивно-інтелектуального компонента мають перші дві шкали. Креативний потенціал відображає

суб'єктивно усвідомлювані здібності, навички та вміння особистості, пов'язані з генерацією нових ідей і творчим баченням проблем. Практична креативність характеризує міру використання творчих ресурсів у реальній діяльності, тобто можливість втілювати нові ідеї у практиці. За шкалою креативного потенціалу низький рівень становить 6–21 бал, середній – 22–25, високий – 26–30; за шкалою практичної креативності низький рівень відповідає 5–17 балам, середній – 18–21, високий – 22–25. Включення цієї методики забезпечує оцінювання продуктивно-творчого аспекту мислення, що є надзвичайно важливим для майбутнього викладача цифрових технологій, професійна діяльність якого потребує гнучкості, новаторства та здатності конструювати освітні рішення в умовах цифрової динаміки. Після обчислення первинних показників за цими методиками результати було стандартизовано, переведено у Т-шкалу та інтегровано в єдиний показник когнітивно-інтелектуального компонента як середнє арифметичне відповідних Т-показників. Такий підхід дозволив узагальнити в межах одного компонента як аналітико-рефлексивні характеристики мислення, так і продуктивно-творчі аспекти інтелектуальної активності. Рівень когнітивно-інтелектуального компонента визначався вже не за окремою методикою, а на основі інтегрального Т-показника, який відображав сумарну вираженість критичного мислення, креативного потенціалу та практичної креативності.

Комунікативно-соціальний компонент було операціоналізовано через показники комунікативних здібностей, організаторських здібностей і здатності до командної роботи. Для вивчення комунікативних та організаторських здібностей застосовано *методику «КОЗ-1»* (Федоришин, Синявський). Ця методика побудована за принципом самооцінювання особливостей поведінки в різних ситуаціях соціальної взаємодії. Вона містить 40 запитань, на які респондент відповідає у форматі «так» / «ні». Обробка результатів здійснюється окремо за двома дешифраторами – для комунікативних здібностей і для організаторських здібностей. Кількість відповідей, що збігаються з ключем,

співвідноситься з максимально можливою кількістю збігів, після чого визначається оцінний коефіцієнт і рівень розвитку відповідної здібності – від низького до дуже високого. Методика дозволяє виявити такі характеристики, як легкість установа контактів, потреба у спілкуванні, здатність орієнтуватися в новій соціальній ситуації, уміння відстоювати свою позицію, ініціативність, готовність організовувати інших і брати участь у спільній діяльності. Для дослідження soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій ця методика є особливо значущою, оскільки педагогічна діяльність у цифровому середовищі вимагає не лише фахових знань, а й уміння будувати продуктивну взаємодію, організовувати навчальну комунікацію та координувати спільну роботу.

Для додаткової оцінки здатності до взаємодії в груповому форматі було використано *тест «Здатність до командної роботи»* (Горбунова, 2014). Методика спрямована на виявлення поведінкових особливостей особистості в умовах командної діяльності. Вона складається з 11 запитань, на які потрібно дати відповідь «так» або «ні». Після підрахунку сумарної кількості балів визначається рівень здатності до командної роботи: до 20 балів – виражені труднощі командної взаємодії та схильність до індивідуалістичної позиції; 20–40 балів – контактність поєднується з певною закритістю; 45–55 балів – сформований командний стиль взаємодії, властивий командному гравцеві та комунікатору. Застосування цього тесту є цілком виправданим, оскільки професійна діяльність сучасного викладача цифрових технологій дедалі більше пов'язана з проєктною роботою, міждисциплінарною взаємодією, освітніми командами, цифровими спільнотами й необхідністю ефективно функціонувати в колегіальному середовищі. Первинні результати за відповідними шкалами були стандартизовані, переведені в Т-показники та об'єднані в показник комунікативно-соціального компонента як середнє арифметичне цих Т-значень. У такий спосіб цей компонент відображав не одну окрему комунікативну навичку, а цілісний соціально-комунікативний ресурс особистості, включаючи міжособистісну взаємодію, організацію спільної діяльності та функціонування в

командному форматі. Рівні компонента визначалися на підставі інтегрального Т-показника за методом сигмальних відхилень.

Емоційно-регулятивний компонент soft skills було операціоналізовано через показники емоційного інтелекту та стресостійкості. Для вивчення емоційного інтелекту використано *Тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла в адаптації О. Кокуна, І. Пішка, Н. Лозінської, В. Олійника (2023)*. Методика призначена для виявлення здатності особистості усвідомлювати емоції, розуміти їх роль у міжособистісній взаємодії та керувати емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і охоплює п'ять шкал: емоційна обізнаність, управління своїми емоціями, самомотивація, емпатія, розпізнавання емоцій інших людей. Відповіді оцінюються за шкалою від -3 до +3, що дозволяє визначити як окремі парціальні показники за кожною шкалою, так і інтегративний показник загального рівня емоційного інтелекту. Рівень розвитку окремих складників емоційного інтелекту інтерпретується як високий, середній або низький, а загальний інтегративний показник дозволяє оцінити ступінь сформованості емоційно-регулятивного ресурсу особистості. Для майбутнього викладача цифрових технологій ця методика є релевантною, оскільки його професійна ефективність значною мірою залежить від уміння розуміти власні емоційні стани, регулювати емоційні реакції, підтримувати мотивацію, проявляти емпатію й будувати емоційно грамотну взаємодію зі здобувачами освіти та колегами.

Для оцінювання стресостійкості було застосовано *методику «Стійкість до стресу»*, представлену в навчальному посібнику *«Синдром професійного вигорання та професійна кар'єра працівників освітніх організацій»* за редакцією С. Максименка, Л. Карамушки, Т. Зайчикової (Ред.), 2006). Методика містить 18 запитань, що відображають типові прояви нервового напруження, дратівливості, агресивності, конфліктності, тривожності, дефіциту часу на відпочинок, емоційного виснаження та переживання труднощів. Кожне запитання має три варіанти відповіді – «рідко», «іноді», «часто», які оцінюються відповідно в 1, 2 і

3 бали. Після підрахунку сумарного показника визначається рівень стійкості до стресу. Методика побудована за принципом зворотної інтерпретації: чим менше число набраних балів, тим вища стійкість до стресу, і навпаки. У межах інтерпретації виділяються рівні від дуже високої до дуже низької стресостійкості. Включення цієї методики є доцільним, оскільки soft skills викладача цифрових технологій включають здатність продуктивно діяти в умовах емоційного навантаження, професійної невизначеності, цифрової багатозадачності та інтенсивної комунікації. З огляду на те, що шкала стресостійкості має зворотну інтерпретацію, перед узагальненням її показник було приведено до єдиного напрямку інтерпретації. Далі результати стандартизувалися, переводилися в Т-шкалу та інтегрувалися в єдиний показник емоційно-регулятивного компонента. Отже, його рівень визначався як узагальнена характеристика здатності особистості усвідомлювати й регулювати власні емоції, підтримувати самомотивацію, виявляти емпатію та зберігати психологічну стійкість у напружених ситуаціях.

Організаційно-управлінський компонент було операціоналізовано через показники схильності до лідерства та відповідальності як здатності до ініціативної, організованої та цілеспрямованої побудови спільної діяльності. Для вивчення лідерських проявів застосовано *методику «Самооцінка схильності до лідерства» з посібника О. Кокуна, І. Пішка, Н. Лозінської, В. Олійника (2023)*. Методика містить 10 суджень, до кожного з яких респондент обирає один із двох варіантів відповіді – А або Б. Під час обробки підраховується загальна кількість відповідей типу «А» і «Б», після чого визначається рівень схильності до лідерства: 7–10 балів – високий рівень, 4–6 балів – середній, 1–3 бали – низький. Переважання відповідей «Б» свідчить про низьку вираженість лідерської позиції. Методика дозволяє виявити прагнення до ініціативи, готовність брати на себе функції впливу, схильність до організації інших, здатність переконувати, діяти самостійно та підтримувати активну позицію в групі.

Для безпосереднього вивчення відповідальності та самостійності було

також використано *тест «Відповідальність та самостійність»* (Вертейко, 2021), який дає змогу оцінити рівень особистісної автономності, здатність до самостійного прийняття рішень, орієнтацію на власні сили, готовність брати на себе відповідальність у навчальних, професійних і життєвих ситуаціях. Методика містить 11 запитань, до кожного з яких пропонується три варіанти відповіді. Під час обробки результатів відповіді оцінюються в 4, 2 або 0 балів, після чого визначається загальний рівень відповідальності та самостійності. Цей інструмент є важливим для дослідження організаційно-управлінського компонента *soft skills*, оскільки дозволяє зафіксувати не лише загальну готовність до лідерської позиції, а й здатність особистості діяти автономно, послідовно, відповідально та наполегливо у процесі реалізації професійних завдань. У поєднанні з показниками організаторських здібностей за методикою «КОЗ-1» і шкалою самомотивації тесту емоційного інтелекту EQ ця методика забезпечує емпіричне відображення організаційно-управлінського компонента, включаючи його відповідальний і діяльнісно-організаційний аспект. Саме така сукупність показників дозволяє оцінити готовність майбутнього викладача цифрових технологій до самостійного прийняття рішень, координації спільної роботи, дотримання мети діяльності та відповідального виконання професійних функцій.

Первинні результати за цими показниками було стандартизовано, переведено у Т-показники та інтегровано в єдиний показник організаційно-управлінського компонента. Саме на його основі надалі визначалися середні значення та рівні розвитку цього компонента. Такий спосіб узагальнення дозволив оцінити не лише вираженість лідерської позиції, а й ширший організаційно-управлінський ресурс особистості, пов'язаний із самостійністю, відповідальністю, ініціативністю та здатністю координувати спільну діяльність.

Адаптивно-розвивальний компонент було операціоналізовано через показники соціальної адаптованості та готовності до професійного саморозвитку / здатності до навчання як внутрішньої орієнтації на оновлення досвіду, освоєння

нових підходів і збереження ефективності в умовах змін. Для вивчення соціальної адаптованості використано *методику дослідження соціальної адаптованості зі збірника діагностичних методик М. Лемака, В. Петрище (2023)*. Методика спрямована на оцінювання здатності особистості ефективно функціонувати в соціальному середовищі, пристосовуватися до нових ситуацій, вимог і форм взаємодії. Вона містить 25 тверджень, на які респондент відповідає у форматі «так» / «ні». Під час обробки підраховується загальна кількість відповідей «так», після чого визначається рівень соціальної адаптованості: 1–3 бали – високий рівень, 4–10 – середній, 11–20 – низький, 21–25 – дуже низький. Методика дає змогу оцінити психологічну стійкість особистості в соціальному середовищі, рівень внутрішньої напруженості, наявність труднощів у саморегуляції та пристосуванні до нових умов. Для майбутніх викладачів цифрових технологій ця характеристика має ключове значення, оскільки їхня професійна підготовка і майбутня діяльність відбуваються в ситуації постійного оновлення цифрових платформ, освітніх форматів, змісту навчання та комунікативних практик.

Для безпосереднього вивчення здатності до навчання впродовж життя було також застосовано *методику «Здатність до навчання впродовж життя (Безперервний професійний розвиток)» зі збірника діагностичних матеріалів «Учительський ангрейд: самооцінювання професійної діяльності», за заг. ред. І. Новик, 2024)*. Методика спрямована на оцінювання готовності педагога до постійного професійного розвитку, інноваційної діяльності, самоаналізу власної професійної практики, визначення індивідуальних освітніх потреб, освоєння нових знань і підтримки колег у процесі їхнього професійного зростання. Вона побудована у форматі самооцінювання, у межах якого респондент оцінює низку тверджень за п'ятибальною шкалою – від 1 бала («абсолютно ні») до 5 балів («абсолютно так»). За сумою набраних балів визначається рівень сформованості відповідної компетентності за п'ятирівневою шкалою: високий, вищий за середній, середній, нижчий за середній, низький. Використання цієї методики є

особливо доцільним у дослідженні soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, оскільки сучасна професійна діяльність у цій галузі вимагає постійного самонавчання, оновлення цифрових і педагогічних компетентностей, відкритості до освітніх інновацій та готовності до безперервного професійного вдосконалення. У поєднанні з методикою соціальної адаптованості цей інструмент забезпечує цілісну операціоналізацію адаптивно-розвивального компонента soft skills як здатності ефективно функціонувати, змінюватися й розвиватися в умовах динамічного освітнього середовища.

Таким чином, адаптивно-розвивальний компонент у межах дослідження було операціоналізовано через два взаємопов'язані показники – соціальну адаптованість і здатність до навчання впродовж життя. Перша характеристика відображає здатність особистості ефективно функціонувати в умовах змінюваного соціального середовища, тоді як друга фіксує орієнтацію на безперервний професійний розвиток, самонавчання, оновлення досвіду та готовність до професійного вдосконалення. У сукупності ці показники дають змогу цілісно охарактеризувати адаптивно-розвивальний потенціал майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій як важливу складову їхніх soft skills. Як і в попередніх випадках, первинні показники було стандартизовано, переведено у Т-шкалу та об'єднано в показник адаптивно-розвивального компонента. Такий підхід дав змогу розглядати цей компонент як цілісну характеристику готовності особистості функціонувати в умовах змін, пристосовуватися до нових вимог і водночас зберігати орієнтацію на безперервний професійний розвиток. Рівень адаптивно-розвивального компонента визначався на основі узагальненого Т-показника за п'ятирівневою шкалою.

Для узагальнення результатів емпіричного дослідження було також обчислено інтегральний Т-показник загального рівня soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Він визначався як середнє арифметичне п'яти інтегральних Т-показників компонентів – когнітивно-інтелектуального,

комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального. У такий спосіб було отримано узагальнену інтегральну оцінку soft skills як цілісного особистісно-професійного утворення. Рівень загального інтегрального показника також інтерпретувався за методом сигмальних відхилень – у межах п'яти рівнів: від дуже низького до дуже високого.

Слід урахувати, що середні значення інтегральних Т-показників компонентів зазвичай наближені до нормативного центру Т-шкали, тобто до 50 балів, що є закономірним наслідком самої процедури стандартизації. Тому змістовно значущим у цьому випадку є не саме номінальне наближення середніх до значення 50, а насамперед рівнева структура компонентів, ступінь їх внутрішньої варіативності та відмінності між окремими групами респондентів. Саме тому в подальшому аналізі основну увагу було зосереджено на описі середніх значень, стандартних відхилень та розподілі респондентів за рівнями розвитку інтегральних компонентів soft skills.

Таким чином, застосований підхід до узагальнення результатів дав змогу перейти від аналізу окремих психодіагностичних показників до цілісного вивчення структури soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, що створило методичні підстави для подальшого аналізу рівнів розвитку окремих компонентів та загального інтегрального показника.

Кількісна обробка результатів дослідження здійснювалася з використанням програмного пакета IBM SPSS Statistics 22.0. На етапі первинного аналізу застосовувалися методи описової статистики, що дали змогу встановити частоти, відсотки, середні значення, стандартні відхилення та особливості розподілу даних. Для перевірки характеру розподілу показників компонентів і окремих психодіагностичних шкал використовувалися критерії Колмогорова-Смірнова та Шапіро-Вілка. З огляду на отримані результати, для виявлення взаємозв'язків між показниками та компонентами soft skills було застосовано коефіцієнт рангової кореляції.

Для аналізу відмінностей між групами респондентів використовувалися однофакторні та двофакторні моделі в межах загальної лінійної моделі (GLM Univariate). З метою узагальнення індивідуальних профілів розвитку soft skills і виокремлення типологічно відмінних груп було проведено кластерний аналіз, який поєднував ієрархічний метод Варда та подальше уточнення кластерного рішення методом k-середніх. Використання IBM SPSS Statistics 22.0 забезпечило систематизацію емпіричних даних, точність статистичної обробки та наукову обґрунтованість одержаних висновків.

Отже, організація емпіричного дослідження була підпорядкована загальній концепції дисертаційної роботи та спрямована на комплексне вивчення soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Сформована вибірка, поетапна процедура дослідження, змістово релевантний психодіагностичний інструментарій і використання методів математико-статистичної обробки даних створили належні умови для отримання валідних емпіричних результатів, що можуть слугувати основою для подальшого аналізу, узагальнення та розроблення програми формульовального експерименту.

2.2 Особливості рівнів розвитку компонентів soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Аналіз *особливостей рівнів розвитку компонентів soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій* здійснювався на основі результатів описової статистики та частотного розподілу рівнів за відповідними психодіагностичними методиками. Оскільки частина респондентів не надала відповіді на окремі запитання деяких методик, відсутні значення було закодовано в базі даних як пропущені і визначено в IBM SPSS Statistics 22.0 як user-missing. У зв'язку з цим кількість валідних відповідей за окремими шкалами дещо відрізнялася від загальної чисельності вибірки ($N = 323$), а при інтерпретації рівневих показників ураховувалися валідні відсотки (Додаток В).

Насамперед було проаналізовано показники, що відображають когнітивно-інтелектуальний компонент soft skills, а саме критичне мислення, креативний потенціал і практичну креативність. За результатами тесту критичного мислення середнє значення становило 14,20 бала при стандартному відхиленні 4,93, що свідчить про загалом помірно сформований рівень аналітико-рефлексивних умінь у досліджуваній групі.

Рівневий аналіз показав, що у більшості респондентів домінує середній рівень критичного мислення (63,2 %), тоді як 23,5 % мають високий, 6,5 % – дуже високий і 6,8 % – низький рівень. Отже, критичне мислення у більшості майбутніх викладачів цифрових технологій сформоване на достатньому, але не максимально вираженому рівні, що дозволяє говорити про наявність інтелектуального підґрунтя для професійного аналізу інформації, однак потребує подальшого розвитку глибини оцінювання, аргументації та рефлексії.

За шкалою креативного потенціалу середнє значення становило 19,27 бала при стандартному відхиленні 3,52. При цьому рівневий розподіл засвідчив переважання низького рівня креативного потенціалу (71,2 %), тоді як 28,8 % респондентів продемонстрували середній рівень.

Водночас показники практичної креативності виявилися дещо вищими: середнє значення за цією шкалою становило 18,92 бала при стандартному відхиленні 3,71, а у рівневому розподілі зафіксовано 38,4 % респондентів із низьким, 36,2 % – із середнім і 25,4 % – із високим рівнем. Це дає підстави вважати, що частина майбутніх викладачів навіть за недостатньо вираженого внутрішнього творчого ресурсу все ж виявляє здатність до практичного використання творчих підходів у діяльності.

Таким чином, когнітивно-інтелектуальний компонент характеризується кращою сформованістю аналітичного, ніж власне продуктивно-творчого складника, що наочно відображено на діаграмах (див. рис. 2.1).

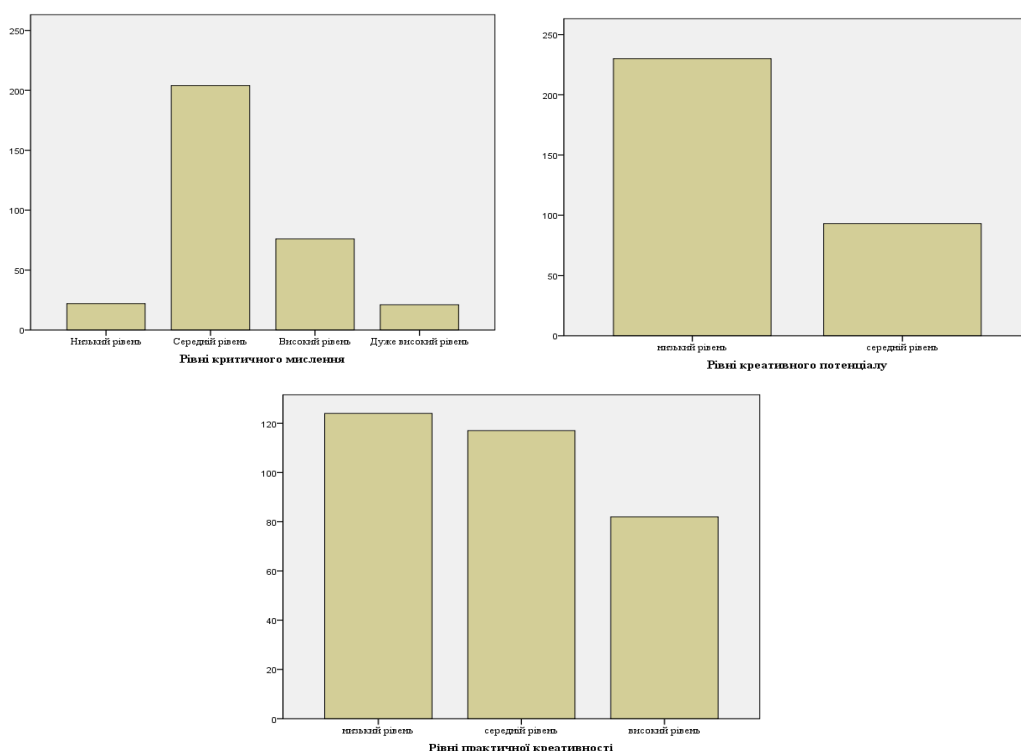


Рис. 2.1 Рівні розвитку критичного мислення, креативного потенціалу та практичної креативності у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій
Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Додатковий контекст для інтерпретації творчих показників створюють результати за шкалою сприйнятої організаційної підтримки, середнє значення за якою дорівнює 19,63 бали при стандартному відхиленні 5,29. Розподіл за рівнями виявився відносно збалансованим: 29,4 % респондентів продемонстрували низький рівень, 41,5 % – середній і 29,1 % – високий. Це означає, що освітнє середовище частиною досліджуваних сприймається як таке, що певною мірою підтримує творчість, однак для значної кількості майбутніх викладачів така підтримка не є достатньо вираженою. З огляду на це можна припустити, що нижчі показники креативного потенціалу певною мірою пов'язані не лише з індивідуальними ресурсами, а й із суб'єктивним сприйняттям можливостей для творчої самореалізації в освітньому середовищі, що подано на діаграмі (рис. 2.2).

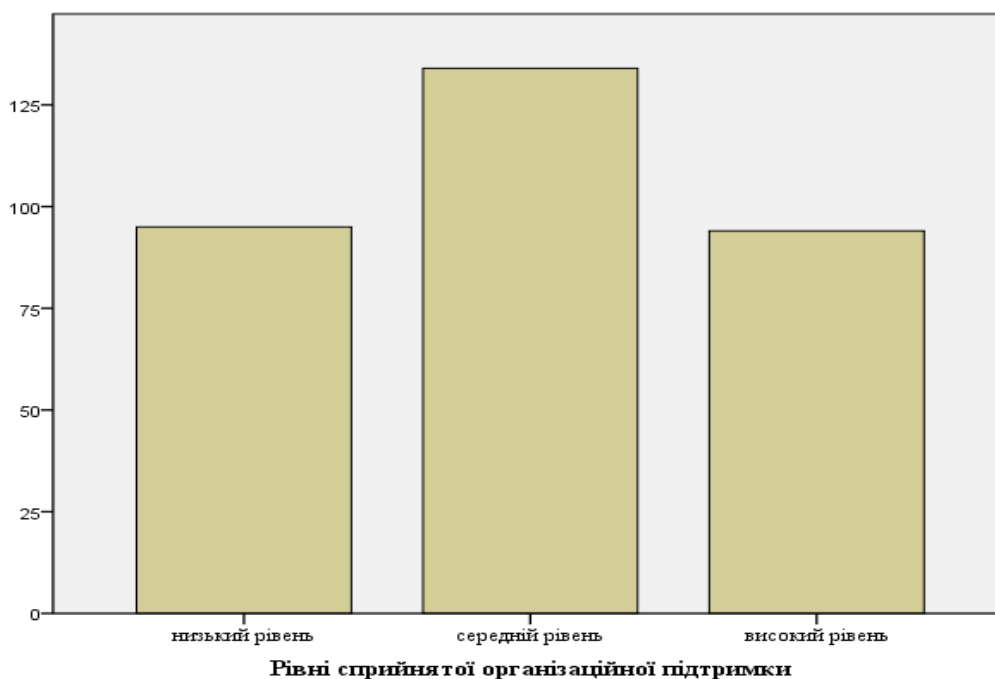


Рис. 2.2 Рівні сприйнятої організаційної підтримки у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Для узагальнення результатів за когнітивно-інтелектуальним компонентом було обчислено його Т-показник на основі стандартизованих значень критичного мислення, креативного потенціалу та практичної креативності. Рівневий аналіз засвідчив (рис. 2.3), що 18,9 % респондентів мають дуже низький рівень цього компонента, 10,8 % – низький, 34,7 % – середній, 18,9 % – високий і 16,7 % – дуже високий.

Отже, сукупна частка осіб із високим і дуже високим рівнями когнітивно-інтелектуального компонента становить 35,6 %, що дещо перевищує частку респондентів із низьким і дуже низьким рівнями (29,7 %). Це дає підстави вважати, що когнітивно-інтелектуальний компонент у цілому має відносно сприятливу структуру, хоча його продуктивно-творчий складник ще потребує подальшого розвитку.

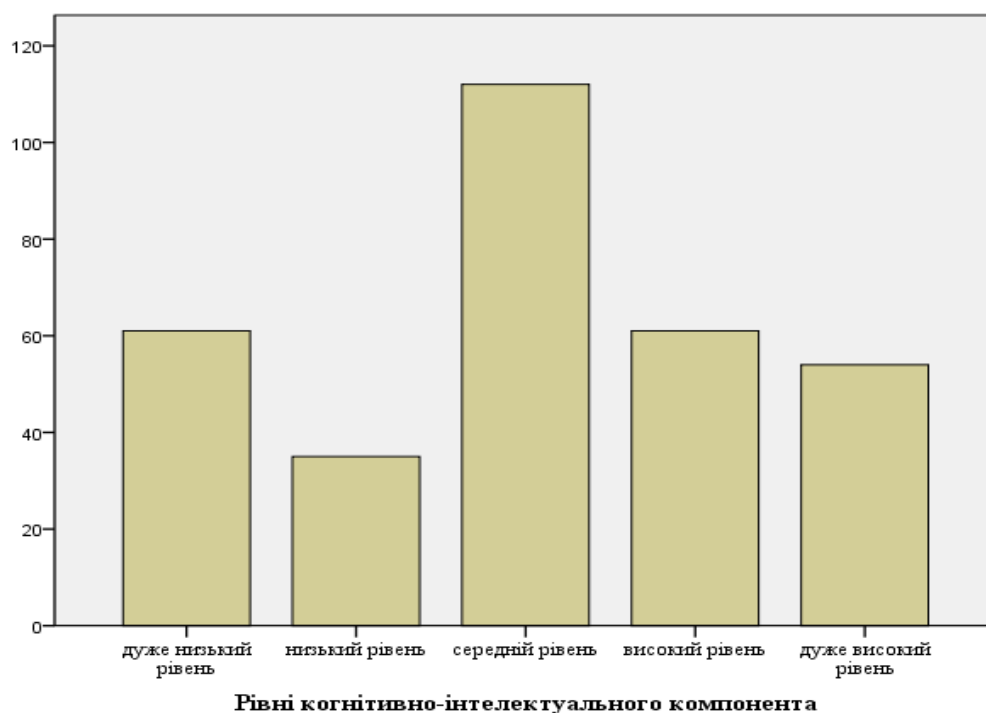


Рис. 2.3 Рівні когнітивно-інтелектуального компонента soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Наступним етапом стало вивчення *комунікативно-соціального компонента soft skills*, який представлено показниками комунікативних здібностей, організаторських здібностей і здатності до командної роботи. За первинним коефіцієнтом комунікативних здібностей середнє значення становило 0,57 при стандартному відхиленні 0,18, а за коефіцієнтом організаторських здібностей – 0,65 при стандартному відхиленні 0,16. Аналіз рівнів показав, що у сфері комунікативних здібностей переважають низький (27,2 %) і нижчий за середній (26,3 %) рівні; 15,5 % респондентів мають середній рівень, 21,7 % – високий і 9,3 % – дуже високий. Подібна тенденція зафіксована й щодо організаторських здібностей: 30,3 % мають низький рівень, 20,1 % – нижчий за середній, 24,8 % – середній, 9,9 % – високий, 14,9 % – дуже високий. Таким чином, більш як половина вибірки виявляє недостатню або помірно недостатню сформованість базових соціально-комунікативних умінь, що може

ускладнювати ефективне педагогічне спілкування, координацію взаємодії та організацію спільної діяльності в цифровому освітньому середовищі. Зазначені тенденції відображено на діаграмах (рис. 2.4).

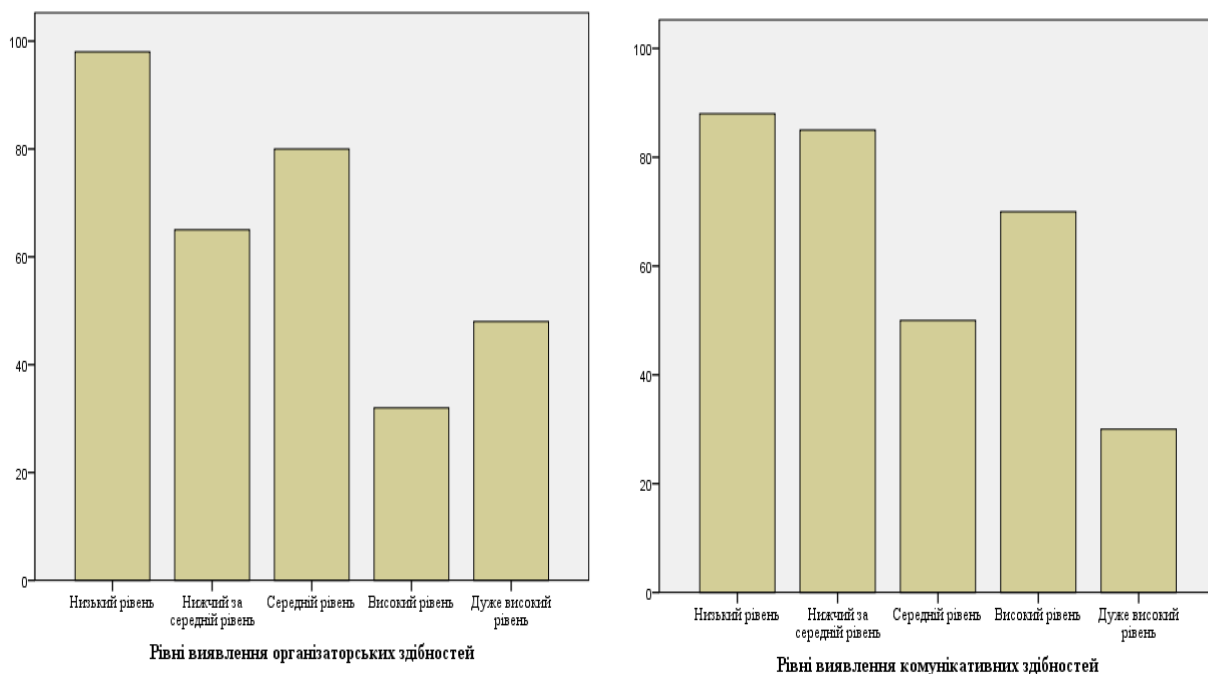


Рис. 2.4 Рівні розвитку комунікативних і організаційських здібностей у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Показники здатності до командної роботи виявилися відносно вищими. Середнє значення за відповідною шкалою становило 34,40 бала при стандартному відхиленні 10,20. За рівневим розподілом 10,8 % респондентів мають низький рівень здатності до командної роботи, 61,6 % – середній і 27,6 % – високий. Отже, незважаючи на певну недостатність індивідуальних комунікативних та організаційських здібностей, більшість майбутніх викладачів виявляє принаймні середню готовність до функціонування в командному форматі. Це може свідчити про наявність потенціалу до групової взаємодії, який ще не повною мірою підкріплений індивідуальними навичками міжособистісної комунікації та організації. Загалом комунікативно-соціальний компонент

виявився неоднорідним: за наявності відносно прийнятного рівня командної взаємодії індивідуальні комунікативні та організаторські характеристики потребують цілеспрямованого розвитку, що видно на діаграмі (рис. 2.5).

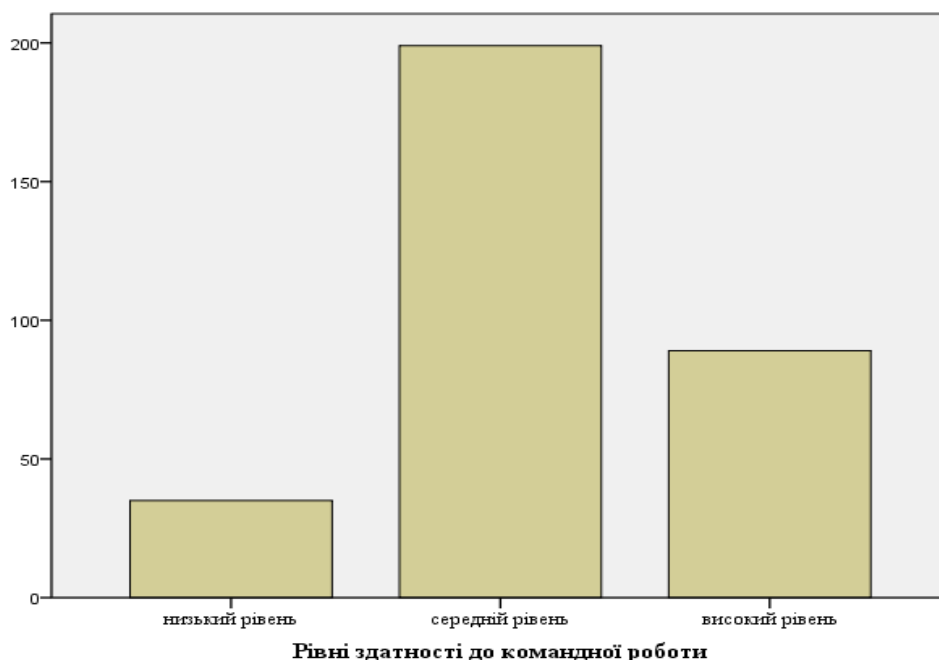


Рис. 2.5 Рівні здатності до командної роботи у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

T-показник комунікативно-соціального компонента було визначено на основі стандартизованих значень комунікативних здібностей, організаторських здібностей і здатності до командної роботи. За рівневим розподілом 19,2 % респондентів мають дуже низький рівень цього компонента, 11,8 % – низький, 36,8 % – середній, 12,4 % – високий і 19,8 % – дуже високий. Отже, у структурі комунікативно-соціального компонента переважає середній рівень, а сумарні частки високих і дуже високих рівнів (32,2 %) лише незначно перевищують сукупність низьких і дуже низьких рівнів (31,0 %). Це свідчить про загалом помірну, але внутрішньо неоднорідну сформованість соціально-комунікативного ресурсу майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Наочно подано на діаграмі (рис. 2.6).

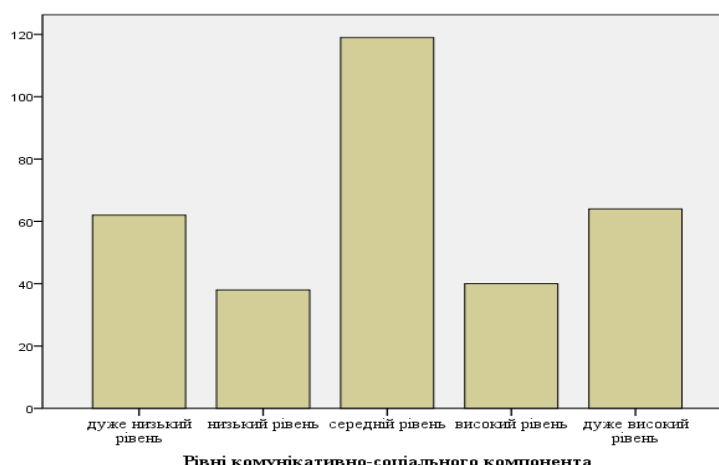


Рис 2.6 Рівні комунікативно-соціального компонента soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Особливу увагу було приділено *емоційно-регулятивному компоненту*, який представлений показниками емоційного інтелекту та стресостійкості. За інтегративною шкалою емоційного інтелекту середнє значення становило 30,35 бала при стандартному відхиленні 38,64. Рівневий аналіз засвідчив, що 52,3 % респондентів мають низький рівень емоційного інтелекту, 37,8 % – середній і лише 9,9 % – високий.

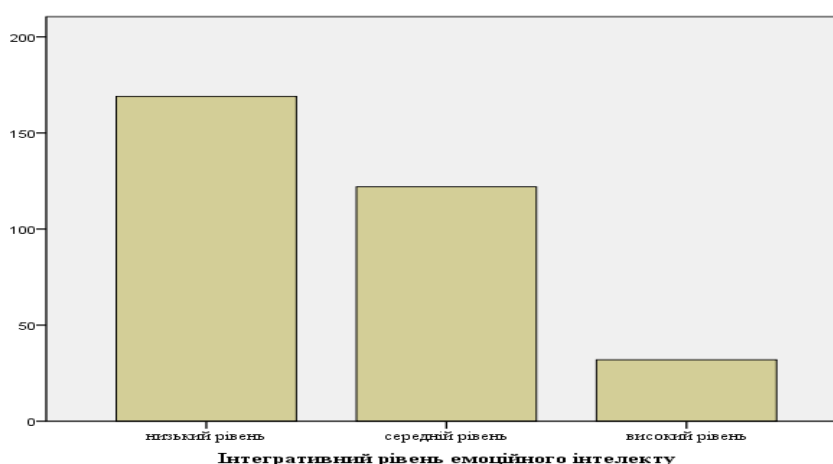


Рис. 2.7 Інтегративний рівень емоційного інтелекту у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Це дозволяє зробити висновок, що для значної частини майбутніх викладачів цифрових технологій емоційно-регулятивний ресурс є недостатньо сформованим, що може позначатися на якості саморегуляції, емоційної стійкості та міжособистісної взаємодії в професійному середовищі. Відповідний розподіл подано на діаграмі (рис. 2.7).

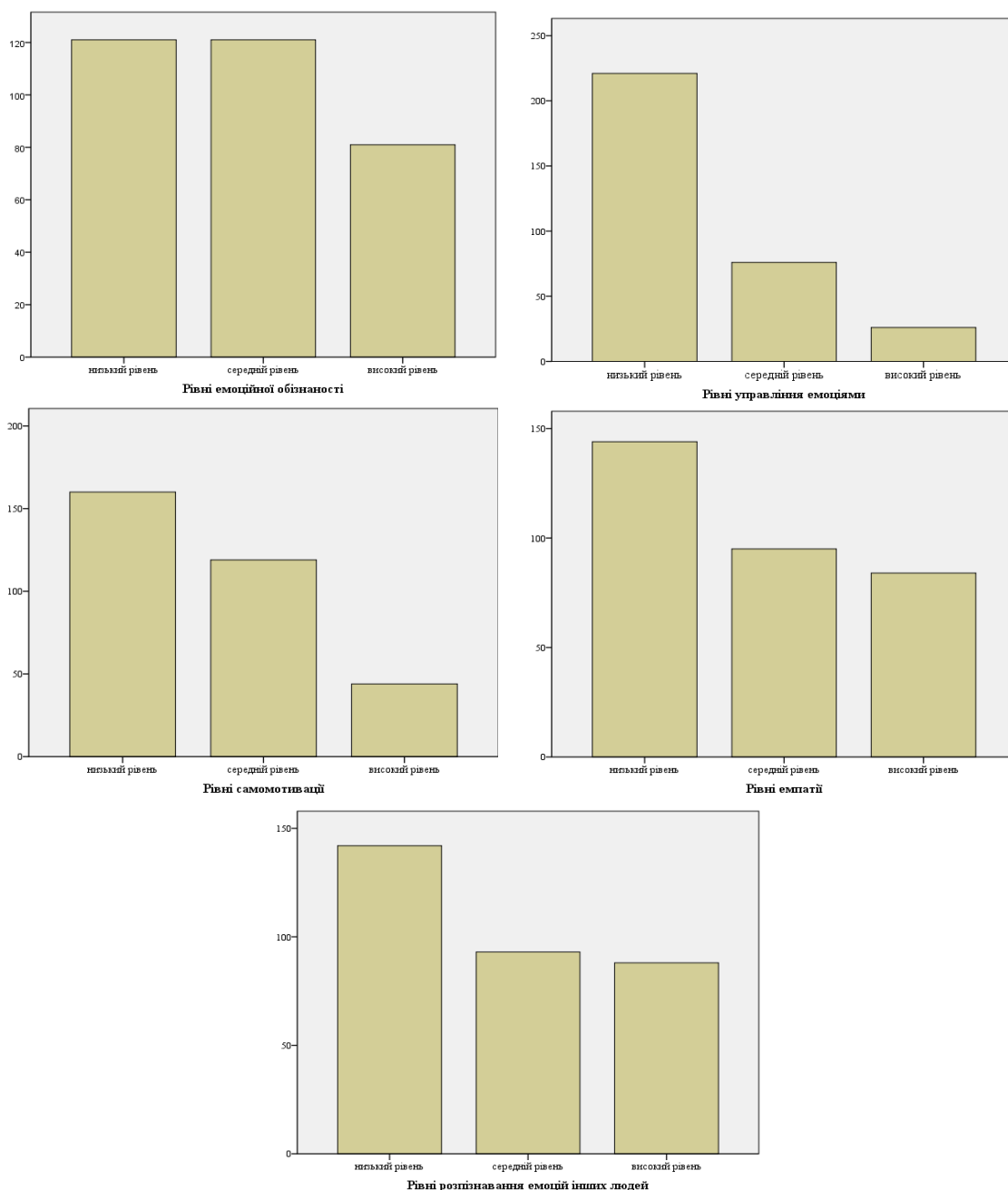


Рис. 2.8 Рівні розвитку підшкाल емоційного інтелекту у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

За шкалою емоційної обізнаності середнє значення дорівнює 7,63, а рівні розподілилися майже рівномірно: 37,5 % – низький, 37,5 % – середній, 25,0 % – високий. Водночас за шкалою управління емоціями отримано одне з найнижчих значень: середнє – 3,05, а 68,4 % респондентів продемонстрували низький рівень, що свідчить про труднощі з емоційною саморегуляцією. За шкалою самомотивації середнє значення становило 5,96, при цьому 49,5 % мають низький рівень, 36,9 % – середній і 13,6 % – високий. За шкалою емпатії середнє дорівнює 6,83, а рівневий розподіл такий: 44,6 % – низький рівень, 29,4 % – середній, 26,0 % – високий. Подібна ситуація спостерігається і щодо розпізнавання емоцій інших людей: середнє значення становить 6,89, низький рівень мають 44,0 %, середній – 28,8 %, високий – 27,2 %. Таким чином, найуразливішою ланкою емоційно-регулятивного компонента є саме вміння керувати власними емоціями, тоді як емоційна обізнаність та міжособистісно-емоційна чутливість виявляються дещо кращими, хоча також не досягають високої вираженості у більшості респондентів. Внутрішню структуру цього компонента представлено на діаграмах (див. рис. 2.8).

Детальніший аналіз підшкал емоційного інтелекту дозволив уточнити цю тенденцію.

Щодо стійкості до стресу, середнє значення за відповідною шкалою становило 34,68 бала при стандартному відхиленні 5,20. З урахуванням специфіки методики, де нижчий бал відповідає вищій стресостійкості, цей результат свідчить про загалом середній рівень здатності протистояти стресу. У згорнутому рівневому розподілі 7,8 % респондентів мають низький рівень стресостійкості, 67,4 % – середній, 24,8 % – високий. Отже, у більшості досліджуваних стійкість до стресу перебуває на помірному рівні, що можна розглядати як відносно сприятливий ресурс у структурі емоційно-регулятивного компонента. Водночас поєднання середньої стресостійкості з низьким інтегративним емоційним інтелектом дає підстави вважати, що емоційне функціонування майбутніх викладачів цифрових технологій є неоднорідним:

вони здатні певною мірою витримувати напруження, але не завжди достатньо ефективно усвідомлюють, регулюють і конструктивно використовують власні емоційні стани. Ці результати відображено на діаграмі (рис. 2.9).

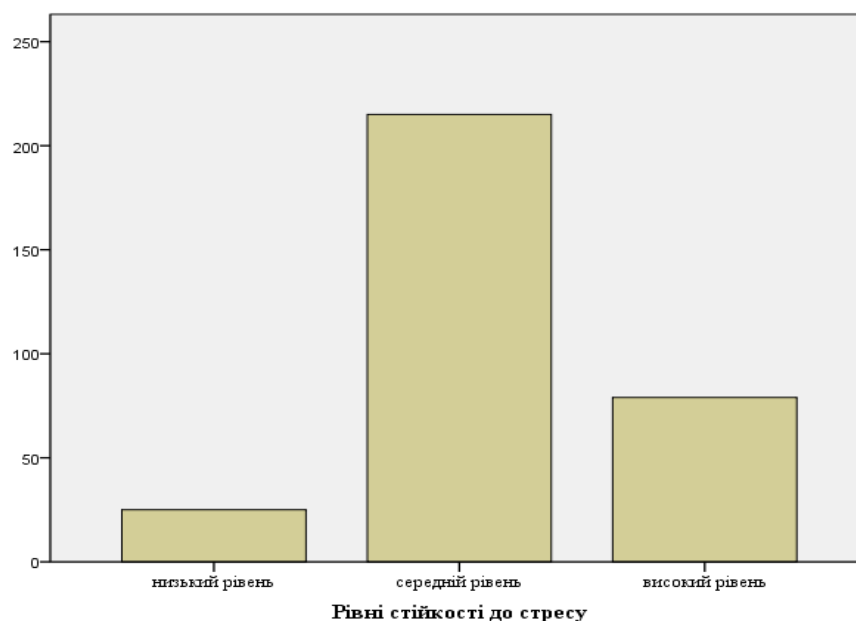


Рис. 2.9 Рівні стійкості до стресу у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Для узагальнення результатів за емоційно-регулятивним компонентом було обчислено Т-показник на основі стандартизованих значень емоційного інтелекту та стресостійкості. Рівневий аналіз показав (рис. 2.10), що 14,1 % респондентів мають дуже низький рівень цього компонента, 14,7 % – низький, 38,6 % – середній, 20,4 % – високий і 12,2 % – дуже високий.

Отже, середній рівень є домінуючим, а сумарна частка осіб із високим і дуже високим рівнями (32,6 %) лише помірно перевищує частку тих, хто має низький і дуже низький рівні (28,8 %). Це дозволяє розглядати емоційно-регулятивний компонент як відносно стабільний, але водночас такий, що містить виразні зони психологічної вразливості, пов'язані насамперед із труднощами емоційної саморегуляції.

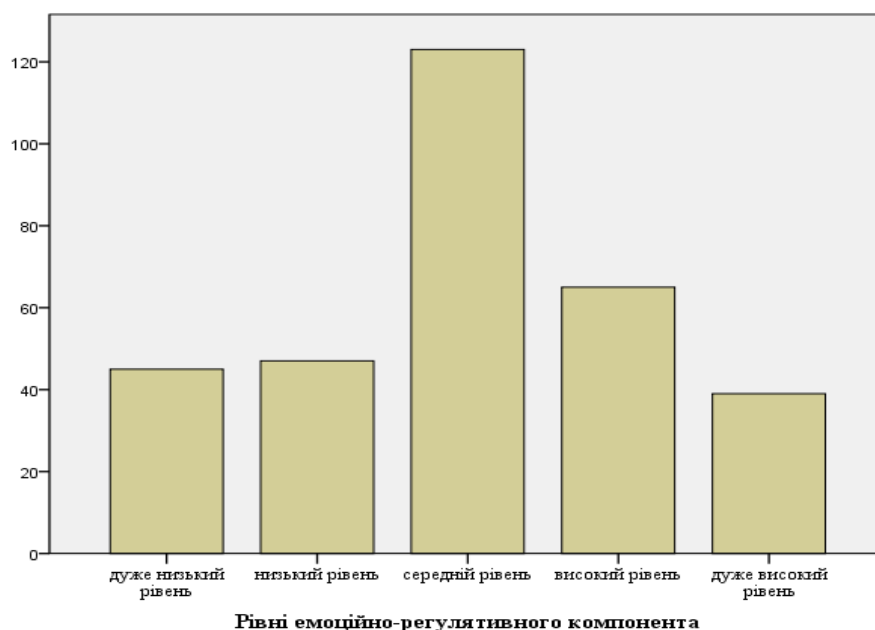


Рис. 2.10 Рівні емоційно-регулятивного компонента soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Подальший аналіз стосувався *організаційно-управлінського компонента*, який у дослідженні представлений показниками лідерства, а також відповідальності та самостійності. За шкалою лідерства середнє значення становило 6,41 бала при стандартному відхиленні 1,74. Рівневий розподіл показав, що 50,8 % респондентів мають низький рівень лідерства, 44,9 % – середній і лише 4,3 % – високий. Такі результати свідчать, що виражена лідерська позиція характерна лише для незначної частини майбутніх викладачів цифрових технологій, тоді як для більшості типовими є або недостатня ініціативність, або помірна готовність до керівної ролі у взаємодії з іншими. Це може ускладнювати активне управління навчальним процесом, організацію групової роботи та впевнене прийняття рішень у професійно значущих ситуаціях. Відповідний розподіл представлено на діаграмі (рис. 2.11).

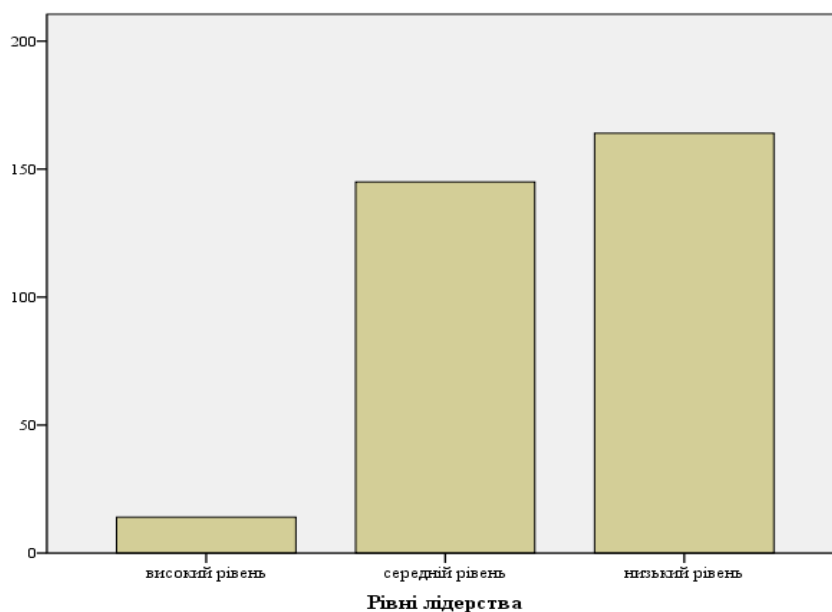


Рис. 2.11 Рівні розвитку лідерства у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження

Водночас за шкалою відповідальності та самостійності отримано значно вищі показники. Середнє значення за цією змінною становило 31,98 бала при стандартному відхиленні 4,84. Серед респондентів, які надали валідні відповіді, 78,5 % продемонстрували високий рівень відповідальності та самостійності, а 21,5 % – середній. Це дозволяє зробити висновок, що попри відносно невисоку лідерську вираженість, більшість досліджуваних характеризується достатньо сформованим ставленням до власних обов'язків, здатністю до самостійного виконання завдань і відповідального ставлення до діяльності. Отже, організаційно-управлінський компонент має суперечливу структуру: на тлі достатньо високої відповідальності та самостійності лідерські прояви виражені значно слабше, що свідчить про потребу в розвитку саме ініціативно-управлінського складника. Це чітко простежується на діаграмі (рис. 2.12).

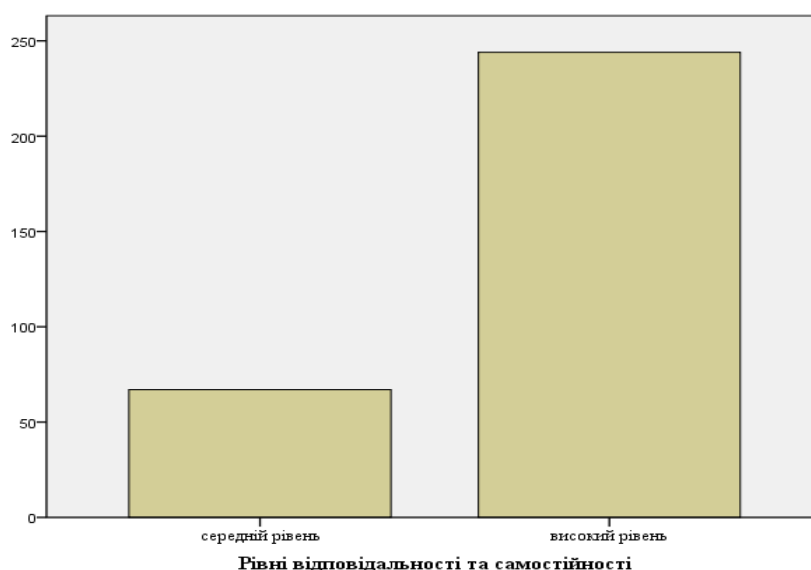


Рис. 2.12 Рівні відповідальності та самостійності у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Т-показник організаційно-управлінського компонента було обчислено на основі стандартизованих значень лідерства, відповідальності та самостійності, організаторських здібностей і самомотивації. За рівневим розподілом 16,1 % респондентів мають дуже низький рівень цього компонента, 16,1 % – низький, 33,1 % – середній, 18,6 % – високий і 16,1 % – дуже високий. Таким чином, організаційно-управлінський компонент вирізняється найбільш рівномірним розподілом між рівнями, а сумарна частка низького і дуже низького рівнів (32,2 %) майже дорівнює сумарній частці високого і дуже високого рівнів (34,7 %). Це свідчить про внутрішню неоднорідність організаційно-управлінського ресурсу та підтверджує, що за наявності достатньої відповідальності і самостійності лідерсько-ініціативний складник у частини респондентів ще недостатньо сформований. Наочно отримані результати показано на діаграмі (рис. 2.13).

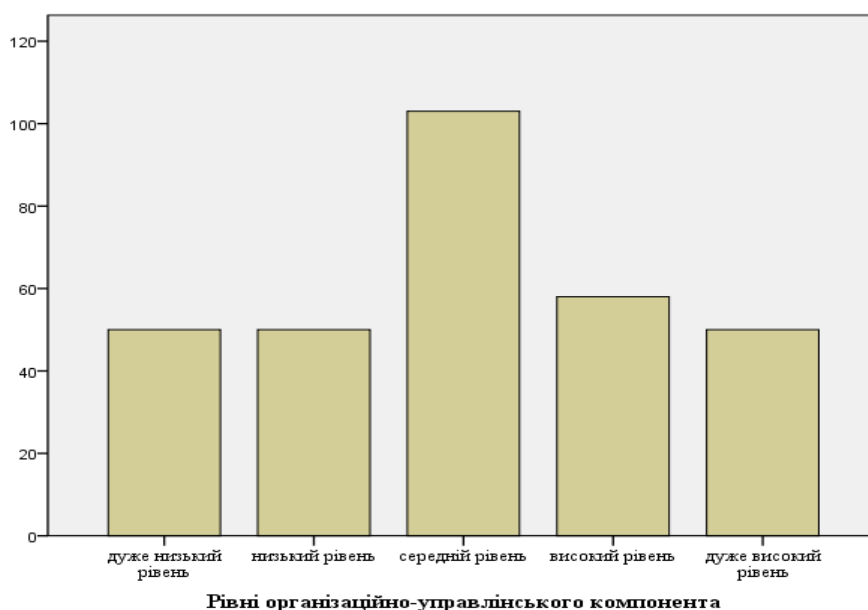


Рис. 2.13 Рівні організаційно-управлінського компонента soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Окремо було проаналізовано *адаптивно-розвивальний компонент* soft skills, до структури якого віднесено соціальну адаптованість і здатність до навчання впродовж життя. За шкалою соціальної адаптованості середнє значення становило 8,42 бала при стандартному відхиленні 4,88, що відповідає загалом середньому рівню адаптованості. За рівнями серед респондентів, які надали валідні відповіді, 14,6 % мають високий рівень соціальної адаптованості, 52,2 % – середній, 31,6 % – низький і 1,6 % – дуже низький. Це означає, що для більшості досліджуваних характерна відносно прийнятна здатність пристосовуватися до соціального середовища й освітніх умов, однак майже третина вибірки демонструє знижену адаптованість, що може створювати труднощі в умовах змін, невизначеності та підвищених вимог цифрового освітнього середовища. Відповідні результати подано на діаграмі (рис. 2.14).

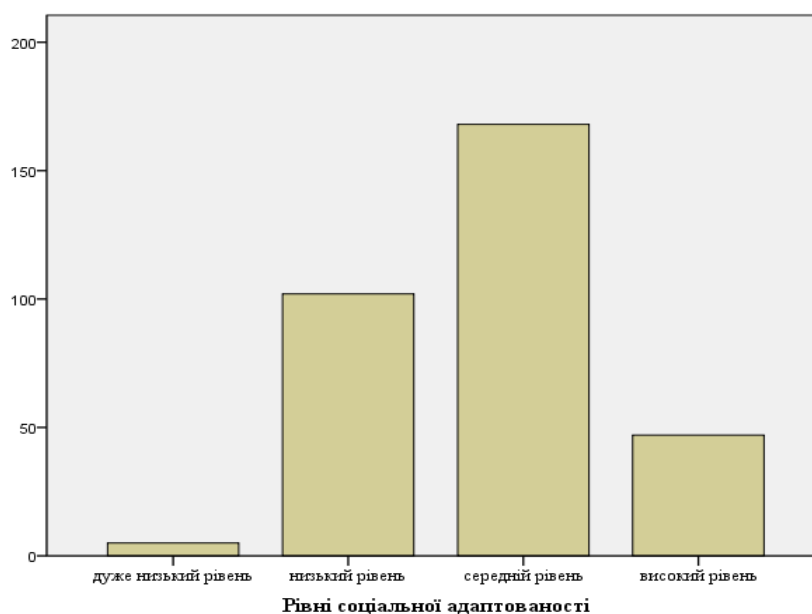


Рис. 2.14 Рівні соціальної адаптованості у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Щодо здатності до навчання впродовж життя, середнє значення становило 37,80 бала при стандартному відхиленні 7,40. У рівневому розподілі серед респондентів із валідними відповідями 11,7 % мають низький рівень, 34,7 % – нижчий за середній, 26,3 % – середній, 10,7 % – вищий за середній і 16,6 % – високий рівень. Отже, у сфері безперервного професійного розвитку переважають не високі, а нижчі за середні та середні показники, що свідчить про недостатню вираженість орієнтації на систематичне самонавчання й безперервне оновлення професійних ресурсів у значної частини майбутніх викладачів цифрових технологій. З огляду на специфіку сучасної педагогічної діяльності, де здатність постійно опановувати нові цифрові інструменти, методики й освітні формати є критично важливою, цей результат можна розглядати як одну з ключових зон подальшого розвитку. Це відображено на діаграмі (рис. 2.15).

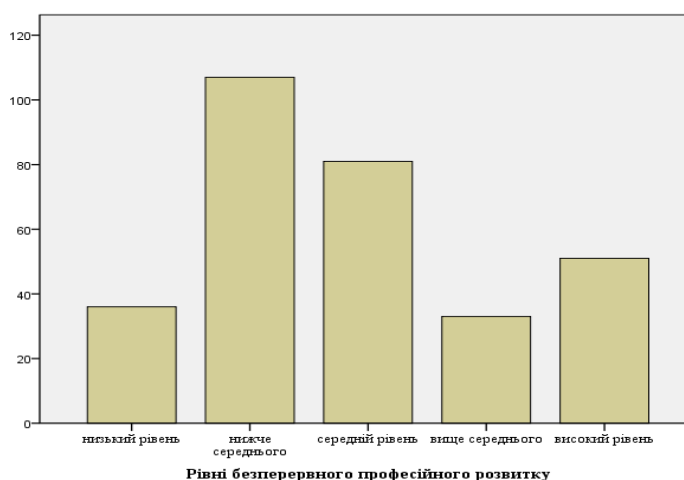


Рис. 2.15 Рівні здатності до навчання впродовж життя у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Т-показник адаптивно-розвивального компонента було визначено на основі стандартизованих значень соціальної адаптованості та здатності до навчання впродовж життя. Рівневий аналіз засвідчив (рис. 2.16), що 18,6 % респондентів мають дуже низький рівень цього компонента, 10,4 % – низький, 40,1 % – середній, 17,9 % – високий і 13,0 % – дуже високий.

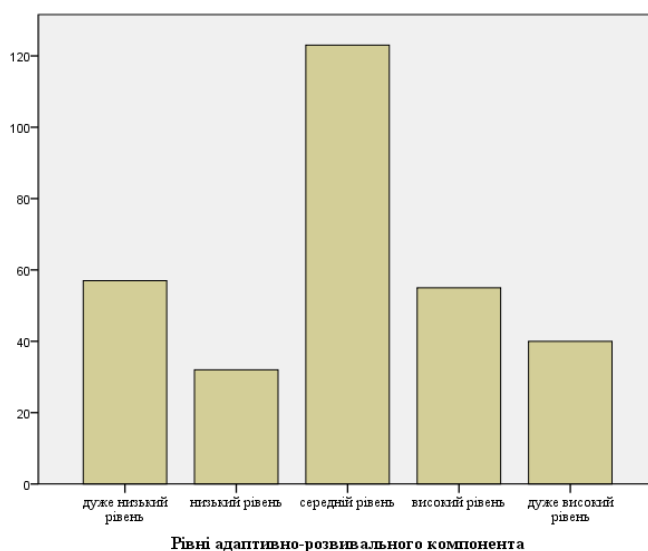


Рис. 2.16 Рівні адаптивно-розвивального компонента soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Отже, адаптивно-розвивальний компонент характеризується найбільш вираженим домінуванням середнього рівня, тоді як сумарна частка високого і дуже високого рівнів становить 30,9 %, а низького і дуже низького – 29,0 %. Це вказує на переважно помірний рівень готовності майбутніх викладачів до функціонування в умовах змін і безперервного професійного розвитку, однак водночас свідчить про потребу в посиленні саме саморозвивального та гнучкого адаптаційного ресурсу.

За співвіднесенням результатів рівнів розвитку окремих компонентів було визначено загальний рівень розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій за таким алгоритмом: дуже низький рівень констатувався у разі переважання дуже низького рівня практично за всіма компонентами, при цьому допускалась наявність 1-2 показників низького рівня розвитку soft skills. Низький рівень визначався у разі переважання низького рівня практично за всіма компонентами, при цьому допускалась наявність 1 показника дуже низького та 1 середнього рівня розвитку soft skills. До респондентів з високим рівнем розвитку soft skills було віднесено осіб з переважно високим рівнем окремих компонентів, при цьому допускались 1-2 показники з середнім або дуже високим рівнем розвитку. Дуже високий рівень загального рівня розвитку soft skills було визначено у досліджуваних з відповідними показниками за окремими компонентами, при цьому допускались 1-2 показники з високим рівнем розвитку. Всі інші співвідношення рівнів розвитку компонентів було віднесено до середнього рівня.

Рівневий аналіз показав (рис. 2.17), що 16,5% респондентів мають дуже низький рівень загального показника, 12,8% – низький, 35,0% – середній, 19,5% – високий і 16,2% – дуже високий. Отже, загальний рівень soft skills у вибірці виявився недостатнім. Лише третині (35,7%) досліджуваних властивий високий і дуже високий рівні розвитку soft skills (19,5% 16,2% відповідно). І приблизно такаж частка досліджуваних (29,3%) виявила низький і дуже низький рівні. Це свідчить про наявність у значної частини майбутніх викладачів цифрових

технологій достатнього особистісно-професійного ресурсу, однак майже третина респондентів демонструє знижений загальний рівень soft skills, що вказує на потребу в їх цілеспрямованому розвитку.

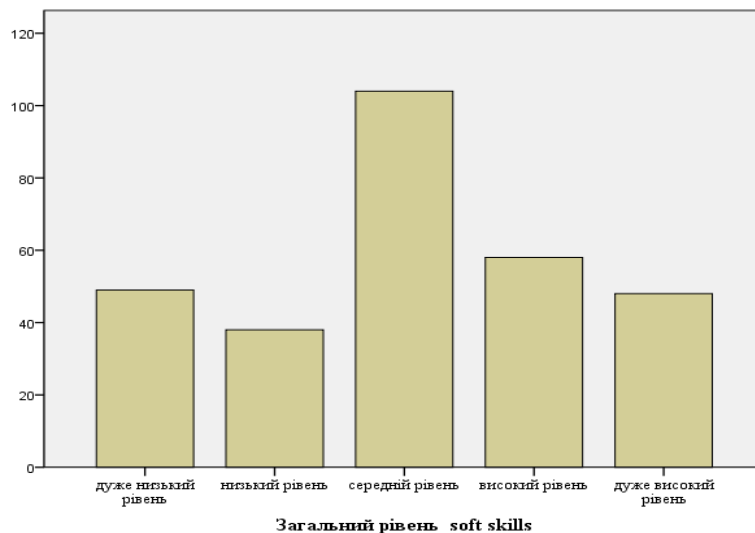


Рис. 2.17 Рівні загального інтегрального показника soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Примітка. Складено автором за результатами емпіричного дослідження.

Отже, результати описово-статистичного та рівневого аналізу засвідчили, що розвиток soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій має нерівномірний і внутрішньо диференційований характер. За всіма п'ятьма інтегральними компонентами найбільш чисельною виявилася група респондентів із середнім рівнем розвитку, що свідчить про переважно помірну, але неоднорідну сформованість soft skills. Порівняно більш сформованими виявилися когнітивно-інтелектуальний та організаційно-управлінський ресурси, а також здатність до командної роботи, відповідальність і самостійність. Натомість менш вираженими залишаються креативний потенціал, комунікативні та організаторські здібності, інтегративний емоційний інтелект, лідерство та здатність до навчання впродовж життя. Загальний інтегральний показник soft skills також виявився переважно середнім, із помірним переважанням високих і дуже високих рівнів над низькими й дуже низькими, що свідчить про наявність

у значної частини досліджуваних достатнього особистісно-професійного ресурсу. Водночас майже третина респондентів демонструє знижений рівень розвитку soft skills, що вказує на потребу в їх цілеспрямованому розвитку в процесі професійної підготовки.

Водночас описово-статистичний і рівневий аналіз не дає вичерпної відповіді на питання про внутрішню організацію soft skills як цілісного психологічного утворення. Для поглиблення інтерпретації результатів важливо з'ясувати не лише ступінь вираженості окремих компонентів, а й характер зв'язків між ними.

Насамперед було здійснено аналіз взаємозв'язків між компонентами soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Результати засвідчили, що переважна більшість компонентів пов'язана між собою прямими статистично значущими зв'язками, що дає підстави розглядати soft skills як цілісну, внутрішньо узгоджену систему психологічних характеристик. Узагальнені результати кореляційного аналізу подано в таблиці (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Кореляційні зв'язки між інтегральними компонентами soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій (р Спірмена)

Компоненти	р	р
Когнітивно-інтелектуальний – комунікативно-соціальний	0,352	< 0,001
Когнітивно-інтелектуальний – емоційно-регулятивний	0,364	< 0,001
Когнітивно-інтелектуальний – організаційно-управлінський	0,338	< 0,001
Когнітивно-інтелектуальний – адаптивно-розвивальний	0,544	< 0,001
Комунікативно-соціальний – емоційно-регулятивний	-0,001	0,993
Комунікативно-соціальний – організаційно-управлінський	0,402	< 0,001
Комунікативно-соціальний – адаптивно-розвивальний	0,411	< 0,001
Емоційно-регулятивний – організаційно-управлінський	0,198	< 0,001
Емоційно-регулятивний – адаптивно-розвивальний	0,369	< 0,001
Організаційно-управлінський – адаптивно-розвивальний	0,317	< 0,001

Примітка. Складено автором за результатами кореляційного аналізу.

Як видно з табл. 2.3, когнітивно-інтелектуальний компонент виявив статистично значущі прямі зв'язки з усіма іншими компонентами моделі. Найтісніший зв'язок зафіксовано між когнітивно-інтелектуальним та адаптивно-розвивальним компонентами ($\rho = 0,544$; $p < 0,001$), що свідчить про суттєву роль інтелектуально-аналітичного ресурсу в забезпеченні особистісної гнучкості, готовності до змін і професійного саморозвитку. Водночас комунікативно-соціальний компонент прямо пов'язаний з організаційно-управлінським ($\rho = 0,402$; $p < 0,001$) та адаптивно-розвивальним компонентами ($\rho = 0,411$; $p < 0,001$), що вказує на тісний зв'язок соціально-комунікативної компетентності з лідерсько-організаційними проявами та здатністю до ефективного функціонування в умовах змін.

Показово, що між комунікативно-соціальним та емоційно-регулятивним компонентами статистично значущого зв'язку не виявлено ($\rho = -0,001$; $p = 0,993$). Це дає підстави припустити, що в досліджуваній вибірці соціально-комунікативні вміння не завжди безпосередньо супроводжуються достатньо сформованими механізмами емоційної саморегуляції. Водночас емоційно-регулятивний компонент має значущі прямі зв'язки з когнітивно-інтелектуальним ($\rho = 0,364$; $p < 0,001$), організаційно-управлінським ($\rho = 0,198$; $p < 0,001$) та адаптивно-розвивальним компонентами ($\rho = 0,369$; $p < 0,001$). Це свідчить, що емоційна саморегуляція пов'язана не лише з внутрішньою стабільністю особистості, а й з організаційною активністю та готовністю до професійного оновлення.

Таким чином, результати аналізу компонентів підтверджують, що розвиток soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій має системний характер, а окремі компоненти не існують ізольовано, а взаємно підсилюють один одного. Найбільш інтегративну роль у цій системі відіграють когнітивно-інтелектуальний та адаптивно-розвивальний компоненти.

З метою деталізації внутрішньої структури виявлених зв'язків було також проаналізовано кореляції між ключовими психологічними показниками, що

лежать в основі відповідних компонентів soft skills. До основного тексту включено лише найбільш змістовні та статистично значущі результати. Їх узагальнено в таблиці (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Найбільш значущі кореляційні зв'язки між ключовими психологічними показниками soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій (р Спірмена)

Показники	ρ	p
Креативний потенціал – практична креативність	0,663	< 0,001
Практична креативність – сприйнята організаційна підтримка	0,592	< 0,001
Організаторські здібності – здатність до командної роботи	0,545	< 0,001
Розпізнавання емоцій інших людей – здатність до навчання впродовж життя	0,516	< 0,001
Креативний потенціал – здатність до навчання впродовж життя	0,494	< 0,001
Креативний потенціал – інтегративна шкала емоційного інтелекту	0,477	< 0,001
Здатність до навчання впродовж життя – інтегративна шкала емоційного інтелекту	0,473	< 0,001
Лідерство – здатність до командної роботи	0,461	< 0,001
Критичне мислення – інтегративна шкала емоційного інтелекту	0,421	< 0,001
Комунікативні здібності – соціальна адаптованість	-0,420	< 0,001
Організаторські здібності – лідерство	0,404	< 0,001

Примітка. Складено автором за результатами кореляційного аналізу. Для шкали соціальної адаптованості враховано зворотний напрям інтерпретації показників.

Як видно з табл. 2.4, одним із найтісніших зв'язків є кореляція між креативним потенціалом і практичною креативністю ($\rho = 0,663$; $p < 0,001$), що є закономірним, оскільки здатність генерувати нові ідеї тісно пов'язана з можливістю реалізовувати їх у діяльності. Водночас практична креативність прямо пов'язана зі сприйнятою організаційною підтримкою ($\rho = 0,592$; $p < 0,001$), що свідчить про важливість освітнього середовища як умови актуалізації творчого потенціалу майбутніх викладачів цифрових технологій.

Отже, творчі ресурси особистості реалізуються більш ефективно тоді, коли освітнє середовище сприймається як таке, що підтримує ініціативу, новаторство та самореалізацію.

У межах комунікативно-організаційного блоку привертає увагу тісний прямий зв'язок між організаторськими здібностями та здатністю до командної роботи ($\rho = 0,545$; $p < 0,001$), а також між організаторськими здібностями та лідерством ($\rho = 0,404$; $p < 0,001$). Крім того, лідерство прямо пов'язане зі здатністю до командної роботи ($\rho = 0,461$; $p < 0,001$). Це дозволяє дійти висновку, що організаційна активність, готовність до координації взаємодії та лідерські прояви утворюють єдиний соціально-діяльнісний комплекс, особливо важливий для професійного становлення викладача цифрових технологій.

Не менш значущими виявилися зв'язки між емоційно-особистісними та професійно-розвивальними характеристиками. Зокрема, інтегративна шкала емоційного інтелекту прямо пов'язана з креативним потенціалом ($\rho = 0,477$; $p < 0,001$), критичним мисленням ($\rho = 0,421$; $p < 0,001$) та здатністю до навчання впродовж життя ($\rho = 0,473$; $p < 0,001$). Це свідчить, що емоційний інтелект у структурі soft skills виконує не лише регулятивну, а й інтегративну функцію, поєднуючи творчі, когнітивні та саморозвивальні аспекти професійної готовності. Особливо показовим є також зв'язок між розпізнаванням емоцій інших людей та здатністю до навчання впродовж життя ($\rho = 0,516$; $p < 0,001$), що вказує на значення міжособистісної чутливості для успішного професійного й особистісного розвитку.

Окремої уваги потребує зв'язок між комунікативними здібностями та соціальною адаптованістю ($\rho = -0,420$; $p < 0,001$). Оскільки шкала соціальної адаптованості має зворотний напрям інтерпретації, виявлена від'ємна кореляція фактично означає, що зі зростанням комунікативних здібностей рівень соціальної адаптованості підвищується. Отже, комунікативна компетентність виступає важливим психологічним ресурсом адаптації майбутніх викладачів у

сфері цифрових технологій до освітнього середовища, професійної взаємодії та умов змін.

Узагальнюючи результати кореляційного аналізу, можна констатувати, що soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій формують взаємопов'язану багаторівневу систему, у якій когнітивні, комунікативні, емоційно-регулятивні, організаційно-управлінські та адаптивно-розвивальні характеристики не лише співіснують, а й взаємно підтримують одна одну. Найбільш інтегровальну роль у цій системі відіграють когнітивно-інтелектуальний, адаптивно-розвивальний та емоційно-регулятивний компоненти, тоді як на рівні окремих психологічних показників особливо значущими виявилися зв'язки між творчістю, емоційним інтелектом, організаторськими здібностями, командною взаємодією та здатністю до навчання впродовж життя. Отримані результати свідчать, що розвиток soft skills у майбутніх викладачів цифрових технологій доцільно розглядати не як формування ізольованих навичок, а як цілісний процес, спрямований на посилення їх внутрішньої психологічної узгодженості.

2.3 Соціально-демографічні та освітні особливості розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

На першому етапі було проаналізовано особливості розвитку soft skills залежно від статі респондентів за допомогою однофакторного дисперсійного аналізу. Статистично значущі відмінності виявлено лише щодо когнітивно-інтелектуального компонента: у жінок його середнє значення виявилось вищим ($M = 51,94$), ніж у чоловіків ($M = 48,12$), $F = 23,203$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,067$. Це свідчить про вищу вираженість інтелектуально-аналітичних і творчо-пізнавальних характеристик у респонденток порівняно з респондентами, відображено на діаграмі (рис. 2.18), що, ймовірно, пов'язано з більшою залученістю до рефлексивного опрацювання інформації, уважністю до змістових

аспектів навчальної діяльності та вищою схильністю до систематичного осмислення навчального матеріалу. За загальним інтегральним показником soft skills, а також за комунікативно-соціальним, емоційно-регулятивним, організаційно-управлінським і адаптивно-розвивальним компонентами статистично значущих відмінностей за статтю не встановлено.

З метою глибшого аналізу було здійснено двофакторний дисперсійний аналіз із урахуванням статі респондентів, вікової групи та їх взаємодії. Отримані результати показали, що більш вагомим чинником розвитку soft skills виявився саме вік. Так, для загального інтегрального показника soft skills зафіксовано значущий ефект віку ($F = 6,916$; $p = 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,046$), тоді як ефект статі ($p = 0,653$) і взаємодія статі та віку ($p = 0,395$) не були значущими. Попарні порівняння показали, що респонденти віком 43 роки і старші мають вищий загальний рівень soft skills порівняно як із групою до 19 років ($p = 0,001$), так і з групою 20–42 роки ($p = 0,026$). Це може свідчити про те, що розвиток soft skills більшою мірою пов'язаний не зі статтю як такою, а з накопиченням життєвого, освітнього та професійного досвіду, який сприяє кращому формуванню навичок саморегуляції, взаємодії, відповідальності та адаптації до різних ситуацій.

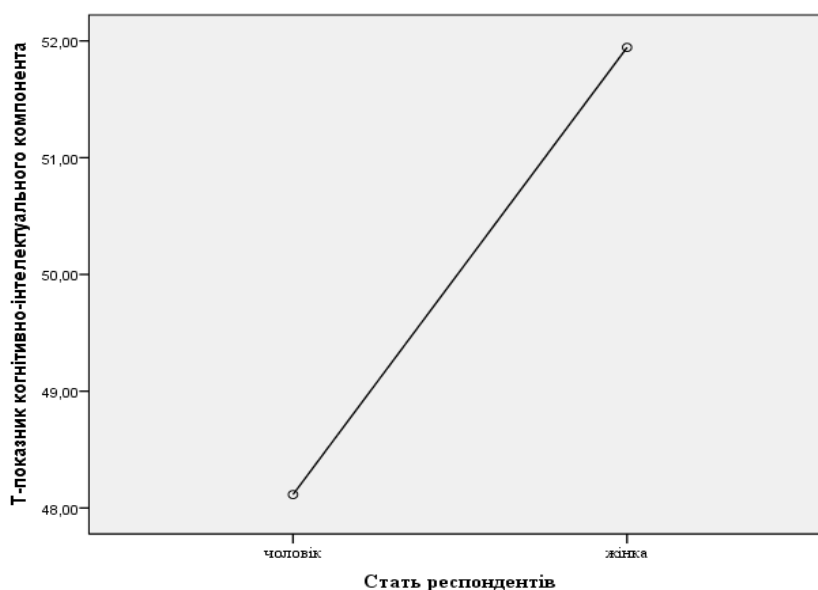


Рис. 2.18 Статеві відмінності у вияві когнітивно-інтелектуального компонента soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Для когнітивно-інтелектуального компонента встановлено статистично значущі ефекти як статі ($F = 4,371$; $p = 0,037$; $\text{partial } \eta^2 = 0,014$), так і віку ($F = 7,906$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,049$), тоді як взаємодія цих чинників не досягла рівня статистичної значущості ($p = 0,190$). На рівні тенденції середні значення когнітивно-інтелектуального компонента виявилось вищим у жінок, ніж у чоловіків, а респонденти віком 43 роки і старші мали вищі показники порівняно з групою до 19 років. Це може свідчити про те, що когнітивно-інтелектуальний компонент є чутливим як до статевих, так і до вікових відмінностей, причому імовірно, у старших респондентів така перевага зумовлена накопиченим освітнім і професійним досвідом, тоді як у жінок вона може відображати дещо вищу навчальну зосередженість і рефлексивність.

Для організаційно-управлінського компонента також виявлено значущий віковий ефект ($F = 6,602$; $p = 0,002$; $\text{partial } \eta^2 = 0,043$), тоді як вплив статі ($p = 0,638$) і взаємодія статі та віку ($p = 0,788$) були незначущими. Попарні порівняння показали, що респонденти віком 43 роки і старші мають вищі показники цього компонента, ніж група до 19 років ($p = 0,001$). Подібна тенденція ще виразніше простежується щодо адаптивно-розвивального компонента: для нього встановлено значущий ефект віку ($F = 11,321$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,071$), причому старша вікова група перевищує як групу до 19 років ($p < 0,001$), так і групу 20–42 роки ($p = 0,010$). Це може свідчити про те, що в межах підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій зі зростанням віку посилюються такі якості, як відповідальність, самостійність, готовність до організації діяльності та здатність ефективно функціонувати в умовах змін. Імовірно, це пов'язано з більшим життєвим, освітнім і професійним досвідом старших респондентів, що є особливо значущим у сфері цифрових технологій, де професійна діяльність вимагає постійної адаптації, самооновлення та вміння самостійно координувати навчально-професійну взаємодію.

На окрему увагу заслуговує емоційно-регулятивний компонент, для якого не виявлено самостійно значущих головних ефектів статі ($p = 0,173$) чи віку ($p = 0,159$), проте зафіксовано статистично значущу взаємодію статі та віку ($F = 6,411$; $p = 0,002$; $\text{partial } \eta^2 = 0,040$). Це означає, що характер вікових змін емоційно-регулятивного компонента у чоловіків і жінок є різним: серед жінок простежується зростання показників від молодшої до старшої вікової групи, тоді як серед чоловіків найвищі значення виявлено у групі 20–42 роки, після чого в старшій віковій групі спостерігається певне зниження, що відображено на діаграмі (рис. 2.19). Такий результат можна пов'язати з тим, що для майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій емоційна саморегуляція формується під впливом не лише віку, а й різного досвіду професійної, навчальної та соціальної взаємодії. Імовірно, у жінок цей ресурс накопичується більш поступово, тоді як у чоловіків він виявляється найбільш вираженим у період найвищої активності й залученості до професійно значущих завдань.

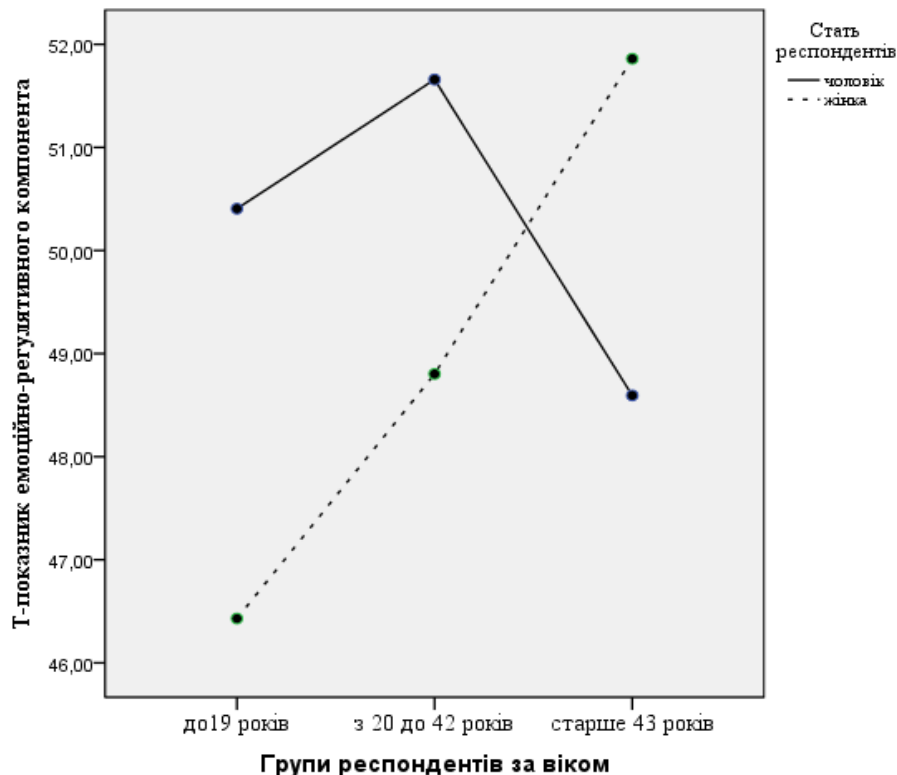


Рис. 2.19 Взаємодія статі та віку у вияві емоційно-регулятивного компонента soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Наступним етапом було проаналізовано відмінності залежно від наявності попередньо здобутої освіти. Результати показали, що респонденти, які вже отримували освіту, мають вищий загальний рівень soft skills, ніж ті, хто не мав такого досвіду ($F = 9,912$; $p = 0,002$; $\text{partial } \eta^2 = 0,032$). Подібну закономірність виявлено і для окремих компонентів. Зокрема, за когнітивно-інтелектуальним компонентом особи з попереднім освітнім досвідом в інших галузях продемонстрували вищі показники, ніж ті, хто ще не здобував освіти раніше, а для адаптивно-розвивального компонента ця різниця виявилася ще більш виразною: $F = 20,267$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,062$. Таким чином, наявність попереднього освітнього досвіду можна розглядати як важливий чинник розвитку як загального рівня soft skills, так і тих їх складників, що пов'язані з інтелектуальною зрілістю, саморозвитком та адаптацією.

Важливий блок результатів стосувався поєднання рівня освіти, яку здобувають респонденти, та переважної форми навчання. Для загального інтегрального показника soft skills, когнітивно-інтелектуального та емоційно-регулятивного компонентів статистично значущих ефектів цього поєднання не встановлено. Натомість для комунікативно-соціального компонента зафіксовано значущий ефект форми навчання ($F = 5,043$; $p = 0,007$; $\text{partial } \eta^2 = 0,031$) і значущу взаємодію рівня освіти та форми навчання ($F = 11,103$; $p < 0,001$). Попарні порівняння показали, що змішаний формат навчання дає вищі показники комунікативно-соціального компонента порівняно з онлайн-форматом ($p = 0,005$), а за описовими даними особливо високі значення виявлено у магістрантів, які навчаються у змішаному форматі. Це дає підстави припустити, що саме поєднання більш високого освітнього рівня зі змішаною організацією навчання створює сприятливі умови для розвитку соціально-комунікативних soft skills, оскільки поєднує вищий рівень професійної зрілості з ширшим спектром безпосередньої та опосередкованої взаємодії в навчальному середовищі.

Для організаційно-управлінського компонента також виявлено значущий ефект форми навчання ($F = 3,231$; $p = 0,041$; $\text{partial } \eta^2 = 0,021$). За середніми значеннями найвищі показники спостерігалися в групі онлайн-навчання, особливо серед бакалаврів. Імовірно, що дистанційна або переважно онлайн-організація навчального процесу в окремих випадках може актуалізувати відповідальність, самостійність і навички організації власної діяльності.

Щодо адаптивно-розвивального компонента, то для нього виявлено значущий ефект рівня освіти ($F = 6,606$; $p = 0,011$; $\text{partial } \eta^2 = 0,022$): магістри мають вищі показники, ніж бакалаври. Крім того, статистично значущою є взаємодія рівня освіти та форми навчання ($F = 4,446$; $p = 0,013$). За описовими даними найвищі значення адаптивно-розвивального компонента спостерігалися у магістрантів, які навчалися офлайн або у змішаному форматі, тоді як у бакалаврів показники були нижчими і більш вирівняними між різними формами навчання. Такий результат дає підстави вважати, що для розвитку адаптивно-розвивального компонента важливим є не лише вищий рівень професійної підготовки, а й той освітній контекст, у якому майбутній викладач у сфері цифрових технологій навчається, взаємодіє та набуває досвіду пристосування до змін, що наочно відображено на діаграмі (рис. 2.20).

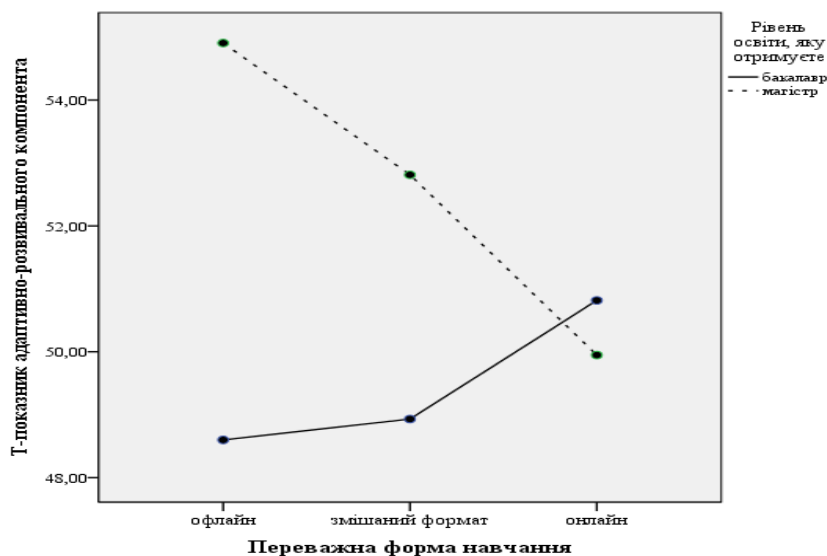


Рис. 2.20 Взаємодія рівня освіти та форми навчання у вияві адаптивно-розвивального компонента *soft skills* майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

У групі респондентів, які вже мали попередню освіту, виявлено відмінності, пов'язані з її типом. Зокрема, особи із соціономічною освітою продемонстрували вищі показники за комунікативно-соціальним компонентом ($F(1,153) = 8,283$; $p = 0,005$; $\text{partial } \eta^2 = 0,051$), ніж респонденти з природничо-математичною освітою. Подібна картина спостерігалася і щодо організаційно-управлінського компонента: у цій самій групі також зафіксовано вищі значення ($F(1,153) = 7,775$; $p = 0,006$; $\text{partial } \eta^2 = 0,048$). Такий результат дає підстави вважати, що попередня підготовка соціономічного спрямування більшою мірою пов'язана з розвитком тих soft skills, які стосуються міжособистісної взаємодії, координації діяльності, організаційної активності та готовності працювати з людьми. Для майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій це може означати, що попередній досвід навчання в галузях, орієнтованих на соціальну комунікацію, взаємодію та роботу в системі «людина – людина», створює додаткове підґрунтя для формування комунікативно-організаційного ресурсу.

Загалом результати міжгрупових порівнянь показують, що розвиток soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій найбільш відчутно пов'язаний із віком, наявністю попереднього освітнього досвіду, типом попередньої освіти, а також поєднанням рівня освіти з формою навчання. Саме віковий чинник найпослідовніше виявлявся у вищих показниках загального рівня soft skills, а також когнітивно-інтелектуального, організаційно-управлінського й адаптивно-розвивального компонентів. Наявність попередньої освіти, своєю чергою, асоціюється з вищим загальним рівнем soft skills і краще вираженими інтелектуально-адаптаційними ресурсами. Додатково встановлено, що серед респондентів, які вже мали попередню освіту, соціономічний її тип пов'язаний із вищими показниками комунікативно-соціального та організаційно-управлінського компонентів порівняно з природничо-математичним типом. Щодо форми навчання, то її вплив виявився не ізольованим, а залежним від того, на якому освітньому рівні навчаються респонденти. Отже, отримані результати дають підстави розглядати розвиток

soft skills не як наслідок дії одного окремого чинника, а як результат поєднання соціально-демографічних, освітніх і досвідних характеристик досліджуваних.

З метою типологізації майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій за профілем розвитку soft skills було застосовано кластерний аналіз. На першому етапі за допомогою ієрархічного кластерного аналізу за методом Варда з використанням квадрату евклідової відстані було визначено доцільну кількість кластерів. Аналіз динаміки коефіцієнтів агломерації показав, що найбільш обґрунтованим для подальшої інтерпретації є трьохкластерне рішення, яке забезпечує оптимальний баланс між структурною чіткістю та змістовною інтерпретованістю. На другому етапі це рішення було уточнено методом к-середніх. У кластеризацію увійшло 297 респондентів, тоді як 26 випадків було виключено через наявність пропущених значень за змінними кластеризації (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Профілі компонентів soft skills у виділених кластерах майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Компонент	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3
	Комунікативно-організаційно виражений профіль (22,9 %)	Гармонійно високий профіль soft skills (41,8 %)	Ресурсно-знижений профіль soft skills (35,3 %)
	Бали, у середньому		
Когнітивно-інтелектуальний	47,40	55,74	45,10
Комунікативно-соціальний	56,37	52,39	43,34
Емоційно-регулятивний	46,07	55,13	47,57
Організаційно-управлінський	56,08	52,83	43,06
Адаптивно-розвивальний	48,62	55,56	45,00

Примітка. У кластерному аналізі використано 5 інтегральних компонентів soft skills. До аналізу увійшло 297 валідних випадків; 26 випадків було виключено через пропущені значення. Складено автором за результатами кластерного аналізу.

Результати кластерного аналізу дали змогу виокремити три типи майбутніх викладачів за профілем розвитку soft skills. Найчисельнішим виявився другий

кластер – 124 особи (41,8 %), до якого увійшли респонденти з гармонійно високим профілем soft skills. Для цього кластера характерні підвищені значення за всіма інтегральними компонентами: когнітивно-інтелектуальним (55,74), комунікативно-соціальним (52,39), емоційно-регулятивним (55,13), організаційно-управлінським (52,83) та адаптивно-розвивальним (55,56). Такий профіль свідчить про цілісно сформований комплекс soft skills, який поєднує інтелектуально-аналітичні, соціально-комунікативні, емоційно-регулятивні, організаційно-лідерські та адаптивно-розвивальні ресурси особистості.

Перший кластер охопив 68 осіб (22,9 %) і був інтерпретований як комунікативно-організаційно виражений профіль. Для його представників характерні найвищі показники за комунікативно-соціальним (56,37) та організаційно-управлінським (56,08) компонентами при відносно помірних значеннях когнітивно-інтелектуального (47,40), емоційно-регулятивного (46,07) та адаптивно-розвивального (48,62) компонентів. Це дає підстави розглядати зазначений кластер як групу респондентів із виразним соціально-діяльнісним потенціалом, для яких характерні розвинені комунікативні, організаторські та лідерські якості, однак менш виражені емоційно-регулятивні й адаптивно-розвивальні ресурси.

Третій кластер, до якого увійшло 105 осіб (35,3 %), було визначено як ресурсно-знижений профіль soft skills. Для нього характерні нижчі значення майже за всіма компонентами: когнітивно-інтелектуальним (45,10), комунікативно-соціальним (43,34), організаційно-управлінським (43,06) та адаптивно-розвивальним (45,00). Емоційно-регулятивний компонент у межах цього кластера також не досягає високих значень (47,57), хоча відносно інших показників є дещо вищим. У цілому цей кластер репрезентує групу майбутніх викладачів, у яких soft skills сформовані меншою мірою й потребують цілеспрямованого розвитку в процесі професійної підготовки.

Порівняння центрів кластерів показало, що найбільш віддаленими є другий і третій кластери (відстань між центрами – 21,434), що свідчить про їх найбільшу

психологічну відмінність. Відстань між першим і другим кластерами становить 15,042, а між першим і третім – 18,972, що підтверджує проміжний характер першого кластера між гармонійно високим і ресурсно-зниженим профілями. Отже, перший кластер можна розглядати як специфічний соціально-організаційний тип, другий – як найбільш ресурсний і збалансований, а третій – як тип із недостатньо розвиненим комплексом soft skills.

Усі п'ять компонентів роблять вагомий внесок у диференціацію кластерів, що підтверджується високими F-показниками в описовій ANOVA-таблиці: для когнітивно-інтелектуального компонента – 125,646, комунікативно-соціального – 115,094, емоційно-регулятивного – 75,693, організаційно-управлінського – 113,231, адаптивно-розвивального – 106,874.

Таким чином, трьохкластерне рішення дозволило виявити у вибірці майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій три типологічно відмінні профілі soft skills: гармонійно високий, комунікативно-організаційно виражений та ресурсно-знижений. Отримана типологія має практичне значення, оскільки дає змогу конкретизувати напрями подальшої психолого-педагогічної роботи з розвитку soft skills залежно від профілю їх сформованості.

Отже, результати підпункту 2.3 підтвердили, що soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій мають системну, багатовимірну й внутрішньо взаємопов'язану структуру. Порівняльний аналіз засвідчив, що найбільш вагомими чинниками розвитку soft skills є вік, попередній освітній досвід, а також поєднання рівня освіти з формою навчання. Водночас результати кластерного аналізу дали змогу виокремити три типологічно відмінні профілі soft skills – гармонійно високий, комунікативно-організаційно виражений і ресурсно-знижений, – що дозволяє перейти від опису окремих показників до більш цілісного розуміння індивідуальних варіантів сформованості soft skills у досліджуваної категорії майбутніх фахівців. У сукупності отримані результати створюють достатню емпіричну основу для розроблення та обґрунтування програми формувального експерименту, спрямованої на розвиток найбільш

уразливих і водночас професійно значущих компонентів soft skills.

Висновки до другого розділу

1. У другому розділі дисертації було представлено програму та результати емпіричного дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Організація дослідження була підпорядкована логіці теоретично обґрунтованої у першому розділі структурно-функціональної моделі soft skills, яка включає п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний. Емпіричну базу дослідження становили дані 323 респондентів із чотирьох закладів вищої освіти різних регіонів України, що забезпечило достатню репрезентативність для комплексного аналізу досліджуваного феномену. Вибірка характеризувалася різноманітністю за ключовими соціально-демографічними параметрами: майже симетричним розподілом за статтю (50,8 % чоловіків і 49,2 % жінок), охопленням здобувачів бакалаврського (58,5 %) та магістерського (40,2 %) рівнів, представленістю онлайн- (55,1 %), змішаного (25,4 %) та офлайн-форматів (19,5 %) навчання, а також включенням трьох вікових груп — до 19 років (34,7 %), 20–42 роки (31,2 %) та 43 роки і старші (34,1 %). Для обробки результатів було використано програмний пакет IBM SPSS Statistics 22.0, що забезпечило точність і наукову обґрунтованість одержаних висновків.

2. Психодіагностичний інструментарій дослідження було сформовано відповідно до логіки операціоналізації компонентів структурно-функціональної моделі soft skills і включено як стандартизовані психодіагностичні методики, так і соціально-демографічний блок, реалізований через Google-форму. Для вивчення *когнітивно-інтелектуального компонента* застосовано Тест критичності мислення Л. Старкі та Шкалу креативного потенціалу і практичної креативності (СРРС-17); *комунікативно-соціального* – МЕТОДИКУ «КОЗ-1» та Тест «Здатність до командної

роботи»; *емоційно-регулятивного* – Тест емоційного інтелекту EQ Н. Холла та Методику «Стійкість до стресу»; *організаційно-управлінського* – Методику «Самооцінка схильності до лідерства», Організаторську шкалу методики «КОЗ-1», Шкалу самомотивації тесту EQ та Тест «Відповідальність та самостійність»; *адаптивно-розвивального* – Методику дослідження соціальної адаптованості та Методику «Здатність до навчання впродовж життя». Застосований комплекс методик виявився змістово релевантним поставленій меті й достатнім для багаторівневого вивчення soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій.

3. Результати описово-статистичного та рівневого аналізу засвідчили, що розвиток soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій має нерівномірний і внутрішньо диференційований характер. На рівні окремих показників більш сформованими виявилися критичне мислення, здатність до командної роботи, стресостійкість, а також відповідальність і самостійність. Натомість менш вираженими залишаються креативний потенціал, комунікативні та організаторські здібності, інтегративний емоційний інтелект, лідерство та здатність до навчання впродовж життя. Водночас у структурі окремих компонентів виявлено внутрішні диспропорції: зокрема, в організаційно-управлінському компоненті високий рівень відповідальності та самостійності поєднується зі значно слабшою вираженістю лідерських проявів, а в емоційно-регулятивному компоненті найбільш уразливою ланкою виявилось управління власними емоціями. Додатково встановлено, що для частини респондентів освітнє середовище ще не сприймається як достатньо підтримувальне щодо творчої самореалізації, що може обмежувати актуалізацію креативного ресурсу. Узагальнення результатів за інтегральними Т-показниками показало, що за всіма п'ятьма компонентами найчисельнішою виявилася група респондентів із середнім рівнем розвитку, а загальний інтегральний показник soft skills також характеризувався переважно середнім рівнем із помірним переважанням високих і дуже високих значень над низькими й дуже низькими. Отже, значна частина досліджуваних уже має базовий ресурс soft skills, достатній для

професійного становлення, однак виявлені дефіцити у сфері творчості, емоційної саморегуляції, лідерсько-організаційної активності та безперервного професійного саморозвитку вказують на потребу в їх подальшому цілеспрямованому розвитку.

4. Кореляційний аналіз засвідчив, що soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій утворюють *взаємопов'язану багаторівневу систему*, у якій когнітивні, комунікативні, емоційно-регулятивні, організаційно-управлінські та адаптивно-розвивальні характеристики не лише співіснують, а й взаємно підсилюють одна одну. Найбільш інтегративну роль у цій системі відіграють *когнітивно-інтелектуальний та адаптивно-розвивальний компоненти* – між ними зафіксовано найтісніший зв'язок ($\rho = 0,544$; $p < 0,001$), що свідчить про суттєву роль інтелектуально-аналітичного ресурсу в забезпеченні особистісної гнучкості, готовності до змін і професійного саморозвитку.

Принципово значущим є встановлений факт *відсутності статистично значущого зв'язку між комунікативно-соціальним та емоційно-регулятивним компонентами* ($\rho = -0,001$; $p = 0,993$) – єдина пара з десяти без значущої кореляції. Цей результат свідчить про відносну психологічну автономність соціально-комунікативних умінь і механізмів емоційної саморегуляції у досліджуваній вибірці: майбутні викладачі можуть мати прийнятні комунікативні навички без достатньо сформованої здатності до емоційної регуляції, і навпаки. Це має важливе практичне значення для проєктування програм розвитку soft skills – відповідні складники потребують самостійних і паралельних розвивальних інтервенцій.

На рівні окремих психологічних показників особливо значущими виявилися зв'язки між: креативним потенціалом і практичною креативністю ($\rho = 0,663$); організаторськими здібностями та здатністю до командної роботи ($\rho = 0,545$); розпізнаванням емоцій інших людей і здатністю до навчання впродовж життя ($\rho = 0,516$); лідерством і здатністю до командної роботи ($\rho = 0,461$); а також між інтегративним емоційним інтелектом і креативним

потенціалом ($p = 0,477$), критичним мисленням ($p = 0,421$) та здатністю до навчання впродовж життя ($p = 0,473$). Ці результати свідчать, що *емоційний інтелект у структурі soft skills виконує не лише регулятивну, а й інтегративну функцію*, поєднуючи творчі, когнітивні та саморозвивальні аспекти професійної готовності. Отримані дані дають підстави розглядати розвиток soft skills не як формування ізольованих якостей, а як цілісний процес, у межах якого окремі компоненти взаємно підтримують і підсилюють один одного.

5. Порівняльний аналіз виявив, що найбільш вагомими чинниками розвитку soft skills є *вік, попередній освітній досвід*, а також *поєднання рівня освіти з формою навчання*.

За *статевою ознакою* статистично значущі відмінності встановлено лише для когнітивно-інтелектуального компонента: жінки мають вищі показники ($M = 51,94$), ніж чоловіки ($M = 48,12$; $F = 23,203$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,067$), що відображає вищу вираженість аналітико-пізнавальних і творчих характеристик у респонденток. За рештою компонентів і загальним інтегральним показником гендерних відмінностей не встановлено.

Вік є найбільш послідовним чинником розвитку soft skills: найвищі показники загального рівня ($F = 6,916$; $p = 0,001$), когнітивно-інтелектуального ($F = 7,906$; $p < 0,001$), організаційно-управлінського ($F = 6,602$; $p = 0,002$) та адаптивно-розвивального компонентів ($F = 11,321$; $p < 0,001$) зафіксовано у респондентів 43 роки і старші, що дає підстави пов'язувати зростання soft skills із накопиченням життєвого та професійного досвіду. Для емоційно-регулятивного компонента встановлено статистично значущу взаємодію статі та віку ($F = 6,411$; $p = 0,002$; $\text{partial } \eta^2 = 0,040$): у жінок показники цього компонента зростають від молодшої до старшої вікової групи, тоді як у чоловіків найвищі значення спостерігаються у групі 20–42 роки з наступним зниженням у старшій віковій групі. Цей диференційований характер вікової динаміки емоційно-регулятивного ресурсу свідчить про його залежність від специфіки особистісного досвіду, що по-різному складається у чоловіків і жінок.

Попередній освітній досвід виявився значущим чинником загального рівня soft skills ($F = 9,912$; $p = 0,002$; $\text{partial } \eta^2 = 0,032$) та адаптивно-розвивального компонента зокрема ($F = 20,267$; $p < 0,001$; $\text{partial } \eta^2 = 0,062$): респонденти, які вже здобували освіту раніше, демонструють вищі показники, що свідчить про роль освітнього досвіду як чинника розвитку інтелектуально-адаптаційних ресурсів особистості.

Форма навчання у взаємодії з рівнем освіти виявилася значущою насамперед для комунікативно-соціального ($F = 11,103$; $p < 0,001$) та адаптивно-розвивального ($F = 4,446$; $p = 0,013$) компонентів. Зокрема, змішаний формат навчання забезпечує вищі показники комунікативно-соціального компонента порівняно з онлайн-форматом ($p = 0,005$), а магістранти у змішаному та офлайн-форматах демонструють найвищі значення адаптивно-розвивального компонента. Це дає підстави вважати, що живе поєднання різних форм освітньої взаємодії та вищий рівень освіти разом створюють сприятливіші умови для розвитку соціально-комунікативних та адаптивних soft skills.

6. Додаткове узагальнення структури soft skills забезпечив *класстерний аналіз* (ієрархічний метод Варда + k-середніх, $N = 297$ валідних випадків), у результаті якого виокремлено *три типологічно відмінні профілі* soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій.

Гармонійно високий профіль (кластер 2; $n = 124$; 41,8 %) характеризується підвищеними і збалансованими значеннями за всіма п'ятьма компонентами (когнітивно-інтелектуальний – 55,74; комунікативно-соціальний – 52,39; емоційно-регулятивний – 55,13; організаційно-управлінський – 52,83; адаптивно-розвивальний – 55,56) і репрезентує найбільш ресурсний та внутрішньо збалансований тип розвитку soft skills.

Комунікативно-організаційно виражений профіль (кластер 1; $n = 68$; 22,9 %) вирізняється найвищими у вибірці показниками комунікативно-соціального (56,37) та організаційно-управлінського (56,08) компонентів при відносно помірних значеннях когнітивно-інтелектуального (47,40) та емоційно-

регулятивного (46,07) компонентів. Цей профіль відображає специфічний соціально-діяльнісний тип із вираженим організаційним і комунікативним ресурсом, але недостатньо розвиненими емоційно-регулятивними та когнітивно-аналітичними складниками, що є важливим орієнтиром для індивідуалізованого розвивального впливу.

Ресурсно-знижений профіль (кластер 3; $n = 105$; 35,4 %) характеризується нижчими значеннями за всіма компонентами: когнітивно-інтелектуальним (45,10), комунікативно-соціальним (43,34), організаційно-управлінським (43,06) та адаптивно-розвивальним (45,00), а емоційно-регулятивний компонент (47,57), хоча і є відносно вищим порівняно з іншими показниками цього кластера, також не досягає середніх значень. Цей профіль репрезентує найбільш уразливу групу, яка потребує пріоритетної та комплексної психологічної підтримки.

Найбільша психологічна відмінність зафіксована між другим і третім кластерами (відстань між центрами – 21,434), що підтверджує принципову відмінність гармонійно-ресурсного та ресурсно-зниженого типів.

7. Узагальнюючи результати другого розділу, можна констатувати, що *soft skills* майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є складним інтегративним утворенням із нерівномірно розвиненими, але внутрішньо взаємопов'язаними компонентами. Встановлені рівневі, структурні, кореляційні, міжгрупові та типологічні особливості *soft skills* розкривають як наявний особистісно-професійний потенціал значної частини досліджуваних, так і конкретні зони психологічної уразливості: дефіцит управління власними емоціями, недостатню лідерську ініціативність, нерозвиненість творчих ресурсів та орієнтації на безперервний саморозвиток. Виявлена відносна автономність комунікативно-соціального та емоційно-регулятивного компонентів, своєрідна гендерно-вікова динаміка та зв'язок ресурсно-зниженого профілю зі статусом ВПО є теоретично значущими результатами, що суттєво поглиблюють розуміння психологічних особливостей *soft skills* цієї категорії майбутніх фахівців. У сукупності отримані дані створюють достатню емпіричну основу для переходу

до наступного етапу дослідження – розроблення, обґрунтування та апробації програми організаційно-психологічного супроводу, спрямованої на розвиток найбільш уразливих і водночас професійно значущих складників soft skills у майбутніх викладачів цифрових технологій.

Результати дослідження за другим розділом подані в таких публікаціях [99; 100; 110].

РОЗДІЛ 3

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ SOFT-SKILLS МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ У СФЕРІ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ФОРМУВАЛЬНОМУ ЕКСПЕРИМЕНТІ

У третьому розділі дисертаційного дослідження розкрито систему організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Визначено методологічні підходи та сформульовано авторське визначення організаційно-психологічного супроводу, розроблено його систему, що охоплює цільово-методологічний, змістово-процесуальний та результативно-оцінювальний блоки. Обґрунтовано обґрунтовано та емпірично верифіковано систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій з урахуванням яких розроблено авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій». Виявлено психологічні закономірності розвитку soft skills у процесі організаційно-психологічного супроводу: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому».

3.1 Сутність, мета та зміст організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Висвітлення змісту даного підрозділу передбачає, на наш погляд, розгляд таких питань:

- *обґрунтування необхідності організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій в процесі професійної підготовки;*
- *система організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій;*

- *авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» та результати його апробації.*

Почнемо з обґрунтування необхідності організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Аналіз сучасного стану підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій у закладах вищої освіти України засвідчує, що попри значний прогрес у розвитку змістового й технологічного компонентів освітніх програм, проблема *цілеспрямованого розвитку soft skills майбутніх фахівців* залишається недостатньо розробленою як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Недостатня увага до вирішення цієї проблеми в науці і практиці зумовила виникнення *системи протиріч*, що охоплюють макро-, мезо- та мікрорівні функціонування освітньої системи.

1) На макрорівні:

- між суспільним і державним замовленням на підготовку викладачів цифрових технологій, здатних до ефективної комунікації, командної взаємодії, критичного мислення та адаптивного реагування на технологічні зміни, і недостатньою розробленістю науково-концептуальних та теоретико-методологічних засад цілеспрямованого розвитку soft skills у системі вищої педагогічної освіти;

- між стрімкою цифровою трансформацією суспільства, що кардинально змінює вимоги до особистісних і соціальних якостей педагога цифрової доби, і консервативністю освітніх програм підготовки викладачів, які традиційно орієнтовані на формування переважно hard skills – фахових технічних знань та умінь – при недостатній увазі до розвитку soft skills як стратегічного ресурсу педагогічної ефективності (Карамушка & Бондарчук, 2022; Овчарук, 2021; Redecker, 2020);

- між міжнародними стандартами та рамковими документами у сфері цифрових компетентностей педагога – зокрема DigCompEdu та рамкою Європейської Комісії щодо компетентностей викладача цифрової доби, що

визначають soft skills як обов'язковий компонент готовності до педагогічної діяльності, – і *відсутністю системних механізмів* імплементації цих стандартів у практику підготовки викладачів цифрових технологій у закладах вищої освіти України (European Commission, 2022; Биков, 2019; Спірін, 2021).

2) На мезорівні:

- між *об'єктивною потребою сучасного ринку праці та освітніх організацій* у викладачах цифрових технологій, які поєднують глибоку технічну компетентність із розвиненими навичками комунікації, лідерства, емоційного інтелекту та командної взаємодії, і *недостатнім використанням потенціалу закладів вищої освіти* у цілеспрямованому розвитку soft skills майбутніх фахівців цього профілю (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Москальова, 2021);

- між *зростаючими вимогами до якості педагогічної взаємодії* у цифровому освітньому середовищі, де здатність викладача до ефективної комунікації, рефлексії та адаптивного реагування є критично важливою для забезпечення результативності навчання, і *відсутністю цілісної концепції, змістово-технологічних засад та організаційно-психологічних умов* розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у закладах вищої освіти (Карамушка, 2017; Семиченко, 2018; Рибалка, 2017);

- між *потребою в науково обґрунтованому психологічному супроводі* розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій як системній діяльності психологічних служб закладів вищої освіти і *неопрацьованістю відповідного організаційно-психологічного інструментарію* – програм, технологій, методичного забезпечення та критеріїв оцінювання результатів такого супроводу (Карамушка & Бондарчук, 2022; Брюховецька, 2021; Лозінська, 2022);

- між *наявністю потужного потенціалу інноваційних форм і методів навчання* – тренінгових технологій, проєктної діяльності, колаборативного навчання, гейміфікації та коучингових підходів – для цілеспрямованого розвитку soft skills і *недостатньою інтеграцією цього потенціалу* в освітній процес

підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій у закладах вищої освіти (Климчук, 2020; Москальова, 2021; Дробот, 2019).

3) На мікрорівні:

- між усвідомленням самими здобувачами освіти значущості soft skills для успішної педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та їхнім прагненням до цілеспрямованого розвитку цих якостей і відсутністю системної психологічної підтримки цього прагнення в освітньому процесі закладів вищої освіти, що породжує стихійність і малоефективність самостійних спроб розвитку soft skills (Климчук, 2020; Рибалка, 2017; Помиткін, 2015);
- між особистісно-орієнтованою парадигмою сучасної вищої освіти, що передбачає врахування індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожного здобувача, і переважно уніфікованим, недиференційованим підходом до розвитку soft skills у практиці підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій, що не враховує унікальний soft skills-профіль кожної особистості (Бех, 2015; Семиченко, 2018; Максименко, 2019);
- між необхідністю формування у майбутніх викладачів цифрових технологій стійкої суб'єктної позиції, рефлексивної культури та внутрішньої мотивації до неперервного саморозвитку як ключових умов ефективної педагогічної діяльності в умовах постійних технологічних змін і недостатньою увагою психологічної науки та практики до організаційно-психологічних механізмів становлення цих якостей у процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти (Карамушка & Бондарчук, 2022; Лушин, 2017; Євтух, 2018).

Виявлені протиріччя на макро-, мезо- та мікрорівнях функціонування системи вищої освіти засвідчують, що проблема *організаційно-психологічного супроводу* розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є системною і не може бути вирішена шляхом окремих, несистемних заходів. Це зумовлює необхідність розробки цілісної науково обґрунтованої концепції та *системи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у закладах вищої освіти*, що інтегрує

особистісно-орієнтований підхід, інтерактивні технології навчання та системну психологічну підтримку суб'єктів освітнього процесу (Бех, 2015; Брюховецька, 2021; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Москальова, 2021).

Виявлені протиріччя переконливо засвідчують, що розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій не відбувається стихійно і не може бути забезпечений виключно засобами традиційного навчального процесу. Soft skills як інтегративні особистісні утворення, що поєднують когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний компоненти, потребують *цілеспрямованого, системного і психологічно обґрунтованого впливу* – такого, що враховує індивідуальний профіль кожного здобувача, забезпечує неперервність розвивального процесу та створює відповідні організаційні й психологічні умови у закладі вищої освіти (Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Рибалка, 2017).

Водночас аналіз практики підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій засвідчує, що відповідальність за розвиток soft skills здобувачів нерідко залишається «нічийною»: вона не закріплена ані за конкретними навчальними дисциплінами, ані за психологічною службою закладу, ані за системою виховної роботи. Наслідком такої інституційної невизначеності є фрагментарність і ситуативність розвивального впливу, його відірваність від індивідуальних потреб здобувачів та неможливість відстежити реальну динаміку особистісних змін (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Лозінська, 2022).

Подолання цієї ситуації потребує принципово іншого підходу – переходу від стихійного і нескоординованого впливу на особистість майбутнього викладача до *системно організованого, науково обґрунтованого та психологічно супроводжуваного процесу розвитку soft skills*. Таким системоутворювальним механізмом, здатним інтегрувати зусилля психологічної служби, науково-педагогічних працівників і самих здобувачів у єдиному розвивальному просторі, виступає *організаційно-психологічний супровід* – цілеспрямована, пролонгована

та суб'єкт-орієнтована діяльність, спрямована на створення оптимальних організаційних і психологічних умов для становлення майбутнього викладача цифрових технологій як компетентного, рефлексивного та особистісно зрілого фахівця (Карамушка & Бондарчук, 2022; Москальова, 2021; Семиченко, 2018).

У психологічній науці поняття «*супровід*» набуло статусу самостійної категорії та характеризується як багатовимірне явище, що інтегрує різні форми психологічної допомоги, підтримки та сприяння розвитку особистості. Семантичний аналіз цього поняття засвідчує, що воно походить від ідеї спільного руху, присутності поряд з іншою людиною у процесі її розвитку – не замість неї, а разом із нею, поважаючи її суб'єктність та право на власний вибір.

У сучасній психолого-педагогічній літературі науковці розглядають *супровід* у кількох взаємопов'язаних вимірах: 1) як *систему професійної діяльності психолога*, цілеспрямовану на підтримку особистісного та професійного розвитку суб'єкта (Брюховецька, 2018); 2) як *інтегративну технологію психологічної допомоги*, що поєднує діагностичний, розвивальний, консультативний та корекційний складники (Лушин та ін., 2014); 3) як *процес цілеспрямованого створення умов* для саморозвитку, самореалізації та розкриття потенціалу особистості (Грищенко та ін., 2013; Руденко, 2002); 4) як *форму пролонгованого соціально-психологічного патронажу*, орієнтованого на підтримку особистості у вузлових точках її розвитку (Волкова, 2018; Журба, 2020; Пехота, 2019).

Виокремлюють кілька різновидів *супроводу*, серед яких особливе місце посідають *психологічний* та *соціально-психологічний*.

Психологічний супровід визначається як система діагностичних, консультативних і розвивальних заходів, спрямованих на підтримку особистісного розвитку та розкриття внутрішнього потенціалу суб'єкта. Принципово важливою рисою психологічного супроводу є його позитивна орієнтація: він зосереджений не на корекції наявних дефіцитів, а на актуалізації внутрішніх ресурсів людини та формуванні її здатності до самопомоги і саморегуляції (Карамушка, 2017; Максименко, 2019).

Соціально-психологічний супровід розглядається як цілісний процес підтримки розвитку особистості, що органічно поєднує психологічну, соціальну й педагогічну допомогу і спрямований на забезпечення ефективної адаптації, успішної соціалізації та повноцінного професійного становлення особистості у відповідному середовищі (Волкова, 2018; Дробот, 2019; Коцан, 2009; Семиченко, 2018).

Одним із різновидів психологічного супроводу є *організаційно-психологічний супровід*, що здійснюється в контексті функціонування освітніх організацій і спрямований на розвиток їхнього людського капіталу та організаційного потенціалу. У працях українських дослідників *організаційно-психологічний супровід* визначається як система психологічних заходів, спрямованих на оптимізацію функціонування освітніх організацій, розвиток особистісного потенціалу їхніх працівників та здобувачів освіти, а також формування сприятливого соціально-психологічного клімату, що забезпечує продуктивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу (Брюховецька, 2021; Бондарчук, 2020; Карамушка, 2017; Лозінська, 2022).

В контексті нашого дослідження *організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій* визначається як цілеспрямована системна діяльність психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників і та інших суб'єктів освітнього процесу, здійснювана на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямована на створення психологічних умов для цілісного розвитку когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів soft skills.

Саме тому наступним кроком нашого дослідження є створення *системи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій*, яка складається з трьох взаємопов'язаних блоків: 1) цільово-методологічного; 2) містово-процесуального; 3) результативно-оцінювального (рис. 3.1).

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ SOFT SKILLS майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

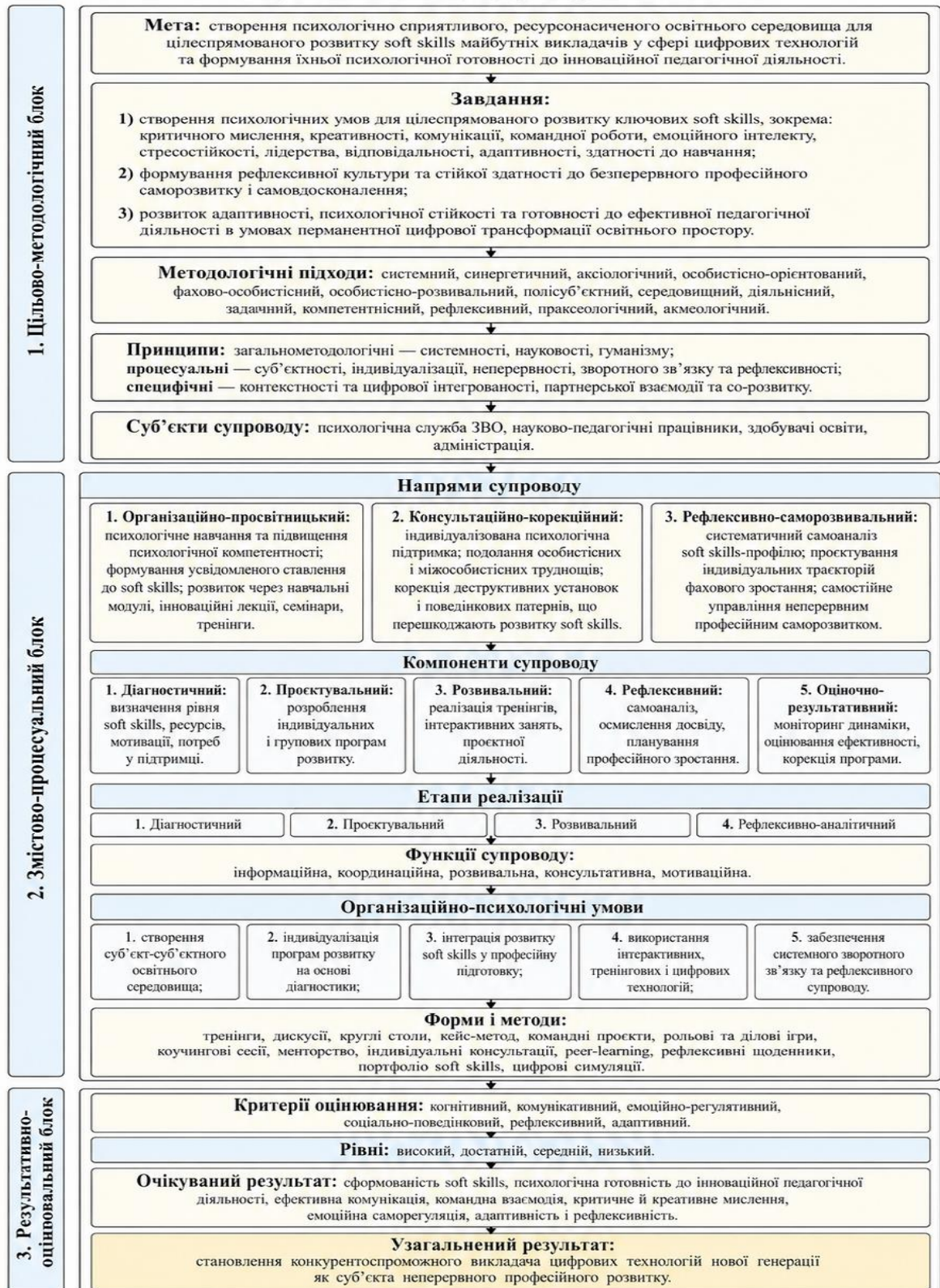


Рис. 3.1 Система організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

1. ЦІЛЬОВО-МЕТОЛОГІЧНИЙ БЛОК.

Метою організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є створення психологічно сприятливого, ресурсонасиченого освітнього середовища, яке забезпечує цілеспрямований і системний розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій та формування їхньої психологічної готовності до здійснення інноваційної педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти (Брюховецька, 2018; Карамушка & Бондарчук, 2022; Москальова, 2021).

Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити такі *завдання*:

1) створення психологічних умов для цілеспрямованого розвитку ключових soft skills, зокрема: критичного мислення, креативності, комунікації, командної роботи, емоційного інтелекту, стресостійкості, лідерства, відповідальності, адаптивності, здатності до навчання;

2) формування рефлексивної культури та стійкої здатності до безперервного професійного саморозвитку і самовдосконалення;

3) розвиток адаптивності, психологічної стійкості та готовності до ефективної педагогічної діяльності в умовах перманентної цифрової трансформації освітнього простору (Климчук, 2020; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017).

Теоретико-методологічне підґрунтя *організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій* формується на перетині кількох наукових галузей – організаційної психології, психології освіти, педагогіки вищої школи та цифрової дидактики. Визначення *методологічних підходів*, що регулюють побудову системи супроводу, є необхідним кроком, який забезпечує її наукову обґрунтованість, внутрішню узгодженість та відповідність сучасним вимогам до підготовки педагогічних кадрів в умовах цифрової трансформації освіти (Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Сисоєва, 2019). Кожен із розглянутих нижче підходів

відображає певний вимір цієї багаторівневої системи та визначає відповідні принципи, умови й технології її реалізації.

Професійна підготовка майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій реалізується в сучасному освітньому середовищі на основі комплексного й взаємоузгодженого застосування низки *методологічних підходів*, що в сукупності забезпечують цілісність, системність та результативність освітнього процесу. Провідне місце серед них посідає *системний підхід*, що уможливорює розгляд професійної підготовки як цілісної педагогічної системи з притаманними їй взаємозумовленими компонентами: цільовим, змістовим, процесуальним, середовищним та суб'єктним (Сисоєва, 2019; Ляшенко, 2020). Застосування системного підходу дозволяє виявити структурно-функціональні зв'язки між окремими елементами освітнього процесу та забезпечити їх оптимальну взаємодію в єдності цілей, змісту, методів, форм навчання та освітнього середовища.

Органічним доповненням системного виступає *синергетичний підхід*, який акцентує увагу на нелінійній взаємодії різних складових освітнього процесу та потенціалі інтеграції педагогічних і цифрових технологій. Синергетичний ефект у контексті підготовки викладачів цифрових технологій проявляється у якісному підвищенні результативності навчання завдяки взаємопосиленню різних видів діяльності здобувачів — навчальної, дослідницької та проєктної, — що породжує нові системні властивості, не редуковані до суми окремих елементів (Накен, 2006; Вознюк, 2016).

Аксіологічний підхід у системі професійної підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій спрямований на формування системи інтегрованих професійних і гуманістичних цінностей, які визначають ставлення фахівця до педагогічної діяльності, суб'єктів освітнього процесу та результатів власної праці. Ціннісні орієнтації розглядаються як ключовий регулятор професійної поведінки та фундаментальна основа становлення педагогічної культури викладача (Пехота, 2019; Помиткін, 2015; Боришевський, 2014). В

умовах цифровізації суспільства аксіологічний вимір підготовки набуває особливої значущості, оскільки передбачає формування відповідальності за наслідки застосування цифрових технологій у педагогічній практиці.

Центральну роль у концептуальній побудові процесу підготовки відіграє *особистісно-орієнтований підхід*, реалізація якого передбачає врахування індивідуальних особливостей здобувачів – рівня інтелектуального розвитку, типу мотивації, когнітивного стилю та домінуючих професійних інтересів. Практична реалізація цього підходу уможливорює створення психолого-педагогічних умов для самореалізації особистості майбутнього викладача, розкриття його творчого потенціалу та формування суб'єктної позиції у фаховому становленні (Бех, 2015; Рибалка, 2017).

Тісно пов'язаним з особистісно-орієнтованим є *фахово-особистісний підхід*, який орієнтує освітній процес на формування інтегративної єдності особистісного та професійного розвитку майбутнього викладача цифрових технологій. У межах цього підходу професійна компетентність тлумачиться не як проста сукупність знань і навичок, а як складна інтегративна структура, що поєднує фахові цінності, внутрішню мотивацію, рефлексивну активність та готовність до здійснення педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти (Зязюн, 2008; Семиченко, 2018).

Невід'ємною складовою методологічного інструментарію є *особистісно-розвивальний підхід*, спрямований на формування у майбутніх викладачів здатності до самопізнання, рефлексивного аналізу власної діяльності та цілеспрямованого професійного самовдосконалення. В умовах динамічних змін у сфері цифрових технологій підготовка сучасного викладача-практика має забезпечувати розвиток креативності, критичного й алгоритмічного мислення, інноваційності та адаптивності до перманентних трансформацій цифрового середовища (Максименко, 2019; Моляко, 2020).

Важливе методологічне значення у системі підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій має *полісуб'єктний підхід*, що ґрунтується на

принципі рівноправної та відповідальної взаємодії всіх учасників освітнього процесу — науково-педагогічних працівників, здобувачів освіти, роботодавців і представників професійної спільноти. Реалізація полісуб'єктного підходу сприяє становленню партнерської культури взаємодії, розвитку комунікативних і кооперативних soft skills та формуванню професійної ідентичності майбутніх фахівців (Vygotsky, 1978; Москальова, 2020).

Принципово важливу роль у забезпеченні ефективності підготовки відіграє *середовищний підхід*, відповідно до якого освітнє середовище постає як самостійний і потужний чинник професійного становлення особистості викладача. Проєктування інноваційного цифрового освітнього середовища, насиченого сучасними технологічними інструментами та ресурсами, сприяє розвитку фахових компетентностей, формуванню цифрової культури та готовності до інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій у педагогічну практику (Redecker, 2020; Биков, 2019; Спірін, 2021).

Діяльнісний підхід у системі підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій передбачає організацію навчального процесу через активне включення здобувачів у різноманітні форми практичної діяльності: виконання професійно орієнтованих завдань, розроблення цифрових освітніх продуктів, реалізацію проєктів та участь у науково-дослідній роботі. Така організація навчання забезпечує формування практичних умінь і навичок, необхідних для ефективного здійснення майбутньої педагогічної діяльності в умовах цифровізації (Смольсон, 2017).

Задачний підхід є органічним продовженням діяльнісного та орієнтує освітній процес на системне розв'язання здобувачами освіти професійно-спрямованих навчальних задач різного рівня складності, що цілеспрямовано стимулює розвиток логічного, критичного та алгоритмічного мислення — ключових когнітивних характеристик фахівця у сфері цифрових технологій (Балл, 2010).

Компетентнісний підхід забезпечує результативну орієнтацію освітнього процесу, передбачаючи формування у майбутніх викладачів здатності ефективно застосовувати інтегровані знання, уміння та навички у вирішенні реальних педагогічних задач. У сучасних умовах означений підхід реалізується в нерозривному зв'язку з формуванням цифрової, педагогічної, комунікативної та дослідницької компетентностей викладача (European Commission, 2020; Овчарук, 2021; Петрук, 2020). Компетентнісна спрямованість підготовки відображає вимоги ринку праці й узгоджується з актуальними положеннями DigComp 2.2 – Рамки цифрових компетентностей для громадян.

Невід'ємним складником процесу професійного становлення майбутнього викладача цифрових технологій є розвиток здатності до самоаналізу, критичного осмислення власного педагогічного досвіду та рефлексивного переосмислення результатів діяльності, що забезпечується реалізацією *рефлексивного підходу*. Рефлексія виступає механізмом усвідомлення здобувачами власного освітнього досвіду, продуктивного оцінювання досягнутих результатів та проєктування стратегій подальшого фахового зростання (Schön, 1983; Євтух, 2018; Гуменюк, 2019).

Системне підвищення результативності підготовки забезпечується також *праксеологічним підходом*, зорієнтованим на аналіз, оптимізацію та вдосконалення практичної педагогічної діяльності як цілісного процесу з позицій її ефективності, доцільності та ресурсовідповідності. Праксеологічний вимір підготовки передбачає формування у майбутніх викладачів культури продуктивної педагогічної праці та вмінь раціонального управління власними професійними ресурсами (Зязюн, 2008; Сущенко, 2016).

Завершує методологічну систему підготовки *акмеологічний підхід*, який орієнтує освітній процес на досягнення майбутніми викладачами цифрових технологій вершинних рівнів професійної майстерності, розкриття творчого потенціалу та формування стійкої готовності до безперервного фахового зростання впродовж усього професійного життя (Derkach & Zazykin, 2018;

Кузьмина, 2001; Діхтяренко, 2021). Акмеологічна спрямованість підготовки є особливо значущою в контексті динамічної сфери цифрових технологій, де швидкість технологічних змін зумовлює необхідність постійного професійного самовдосконалення та готовності до навчання впродовж життя (*lifelong learning*).

Таким чином, комплексне та взаємоузгоджене застосування схарактеризованих методологічних підходів формує багаторівневе теоретичне підґрунтя для побудови *системи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій*. Кожен із підходів – від системного і синергетичного до акмеологічного і рефлексивного – визначає відповідний вимір цієї системи: її структуру, ціннісну спрямованість, процесуальну організацію та орієнтири результативності. Взаємодоповнення цих підходів забезпечує методологічну цілісність системи супроводу та її здатність забезпечити гармонійний розвиток професійної компетентності, творчого потенціалу та психологічної готовності майбутніх викладачів до інноваційної педагогічної діяльності.

Ефективність будь-якої системи психологічного супроводу визначається не лише чіткістю її структури та обґрунтованістю умов реалізації, а й тією сукупністю вихідних засадничих положень, які регулюють її функціонування на всіх рівнях. Такими положеннями є *принципи* – нормативні регулятиви, що відображають закономірності досліджуваного процесу і виступають орієнтирами для практичної діяльності всіх суб'єктів супроводу (Карамушка, 2017; Максименко, 2019).

У психологічній науці *принципи супроводу* розглядаються як система взаємопов'язаних вимог до організації та змісту психологічної допомоги, що ґрунтуються на фундаментальних закономірностях розвитку особистості та специфіці конкретного виду діяльності, в контексті якої цей розвиток відбувається (Брюховецька, 2019; Семиченко, 2018; Рибалка, 2017). Відтак *принципи організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій* є похідними від методологічних

підходів дослідження та відображають специфіку цифрового освітнього контексту, в якому здійснюється підготовка майбутніх викладачів цифрових технологій.

На підставі теоретичного аналізу наукових джерел та з урахуванням специфіки нашого дослідження визначено *систему принципів організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій*, що включає взаємопов'язані і взаємодоповнювальні принципи, систематизовані за *трьома рівнями*: загальнометодологічним, процесуальним та специфічним.

I. Загальнометодологічні принципи.

1. Принцип системності вимагає розгляду організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills як цілісної, внутрішньо узгодженої системи, всі компоненти якої – діагностичний, проєктувальний, розвивальний, рефлексивний та оціночно-результативний – перебувають у відносинах взаємозумовленості та взаємопосилення (Сисоєва, 2019; Карамушка & Бондарчук, 2022). Системність означає, що жоден окремий захід чи метод, застосований ізольовано від інших компонентів супроводу, не здатний забезпечити повноцінного розвитку soft skills як інтегративних особистісних утворень.

Практична реалізація цього принципу передбачає: узгодженість цілей, змісту та методів супроводу на всіх його етапах; наступність між діагностичним і розвивальним етапами; інтеграцію індивідуальних і групових форм роботи; координацію діяльності всіх суб'єктів супроводу – психологічної служби, науково-педагогічних працівників і здобувачів освіти (Ляшенко, 2020; Бондарчук, 2020).

2. Принцип науковості передбачає, що зміст, методи та технології організаційно-психологічного супроводу мають ґрунтуватися на актуальних досягненнях психологічної та педагогічної науки, емпірично верифікованих підходах до розвитку soft skills та доказово обґрунтованих технологіях психологічного впливу (Максименко, 2019; Рибалка, 2017). Реалізація цього

принципу унеможлиблює використання непідтверджених методів і забезпечує відповідність програми супроводу сучасному рівню розвитку організаційної психології та психології освіти.

У контексті підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій принцип науковості набуває додаткового виміру: програма супроводу має відповідати актуальним міжнародним рамковим документам у сфері цифрових компетентностей – зокрема DigComp 2.2 та DigCompEdu — і враховувати найновіші дослідження у сфері розвитку soft skills в умовах цифрової трансформації освіти (European Commission, 2022; Redecker, 2020; Ovcharuk, 2021).

3. *Принцип гуманізму* є ціннісно-світоглядним фундаментом усієї системи організаційно-психологічного супроводу і визначає безумовне визнання самоцінності особистості кожного здобувача освіти, поважне ставлення до його індивідуальності, права на власний темп і траєкторію розвитку (Бех, 2015; Боришевський, 2014; Помиткін, 2015). Гуманістична орієнтація супроводу означає, що розвиток soft skills розглядається не як інструментальна мета, підпорядкована зовнішнім вимогам ринку праці, а як процес розкриття людського потенціалу, що має самостійну цінність для особистісного зростання майбутнього викладача.

Практично принцип гуманізму реалізується через: безоцінне прийняття здобувача у процесі психологічної підтримки; орієнтацію на розвиток сильних сторін, а не на корекцію дефіцитів; повагу до права здобувача на власний темп розвитку; створення психологічно безпечного середовища, вільного від осуду та порівняльного оцінювання (Rogers, 1969; Лушин, 2017; Москальова, 2021).

II. Процесуальні принципи.

4. *Принцип суб'єктності* є ключовим процесуальним регулятивом організаційно-психологічного супроводу і безпосередньо впливає з особистісно-орієнтованого підходу як методологічної основи дослідження. Він вимагає, щоб здобувач освіти займав активну, ініціативну позицію у власному

розвитку – визначав цілі, обирав шляхи їх досягнення, відстежував динаміку змін та приймав відповідальність за результати (Бех, 2015; Климчук, 2020; Deci & Ryan, 2000).

Реалізація принципу суб'єктності принципово відрізняє організаційно-психологічний супровід від директивних форм психологічного впливу: психолог і педагог виступають не організаторами чужого розвитку, а фасилітаторами процесу самопізнання та саморозвитку здобувача. Практично цей принцип реалізується через: залучення здобувачів до спільного проєктування програм розвитку soft skills; надання права вибору форм і методів роботи; підтримку ініціативи та самостійних рішень щодо власного розвитку; формування навичок самооцінювання і самомоніторингу (Семиченко, 2018; Рибалка, 2017; Москальова, 2021).

5. Принцип індивідуалізації вимагає врахування унікального особистісного профілю кожного здобувача — рівня розвитку окремих soft skills, домінуючого типу мотивації, когнітивного стилю, провідних стратегій навчання та індивідуального темпу засвоєння нового досвіду – при проєктуванні та реалізації програми супроводу (Рибалка, 2017; Бех, 2015; Карамушка, 2017). Цей принцип є операційним втіленням особистісно-орієнтованої парадигми і протистоїть уніфікованому, стандартизованому підходу до розвитку soft skills.

Реалізація принципу індивідуалізації передбачає: диференціацію навчальних завдань за рівнем складності відповідно до наявного рівня soft skills; побудову індивідуальних траєкторій розвитку на основі результатів діагностики; гнучке коригування програми супроводу відповідно до динаміки індивідуального розвитку; організацію індивідуального психологічного консультування як доповнення до групових форм роботи (Семиченко, 2018; Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021).

6. Принцип неперервності визначає, що організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills не є разовим заходом чи короткотерміновою інтервенцією, а є пролонгованим, систематично організованим процесом, що

охоплює всі роки підготовки майбутнього викладача у закладі вищої освіти та закладає основу для подальшого саморозвитку впродовж усього професійного життя (Карамушка & Бондарчук, 2022; Семиченко, 2018). Soft skills як інтегративні особистісні утворення не можуть бути сформовані в межах одного курсу чи тренінгу – їхній розвиток потребує тривалого, системного і поступово ускладнюваного психологічного впливу.

Практично принцип неперервності реалізується через: наступність між різними етапами супроводу; поступове ускладнення завдань і підвищення рівня самостійності здобувача від курсу до курсу; організацію підтримки після завершення формального супроводу через навчальні спільноти практики; формування навичок самостійного управління власним розвитком як стратегічного результату супроводу (Лозінська, 2022; Дробот, 2019; Москальова, 2021).

7. Принцип зворотного зв'язку та рефлексивності вимагає організації систематичного, двостороннього, конструктивного зворотного зв'язку між усіма суб'єктами освітнього процесу як необхідної умови усвідомленого розвитку soft skills. Зворотний зв'язок слугує дзеркалом, у якому здобувач бачить реальну динаміку власного розвитку та отримує інформацію для свідомого коригування поведінкових стратегій (Schön, 1983; Євтух, 2018; Гуменюк, 2019).

Рефлексивний вимір цього принципу передбачає, що кожна навчальна ситуація завершується структурованим рефлексивним осмисленням набутого досвіду, яке уможлиблює його інтеріоризацію та перетворення на стійкий особистісний ресурс. Практично принцип реалізується через: регулярні рефлексивні щоденники та структуровані техніки самоаналізу; групові рефлексивні кола після тренінгових сесій; індивідуальні сесії зворотного зв'язку у форматі коучингу; портфоліо soft skills як інструмент відстеження та документування власного розвитку (Лушин, 2017; Журба, 2020; Бондарчук, 2020).

III. Специфічні принципи.

8. *Принцип контекстності та цифрової інтегрованості* відображає специфіку підготовки майбутніх викладачів саме у сфері цифрових технологій і вимагає, щоб розвиток soft skills здійснювався не в абстрактному просторі, а в контексті реальної або змодельованої майбутньої педагогічної діяльності у цифровому освітньому середовищі (Биков, 2019; Спірін, 2021; Овчарук, 2021). Soft skills, розвинені поза контекстом майбутньої діяльності, не забезпечують ефективного переносу у реальну педагогічну практику.

Цифрова інтегрованість як складова цього принципу означає, що інструменти та платформи, через які реалізується супровід, органічно інтегрують цифрові компоненти, моделюючи умови роботи сучасного викладача цифрових технологій. Практично цей принцип реалізується через: використання реальних педагогічних кейсів із практики викладання цифрових дисциплін; організацію проєктної діяльності на цифрових платформах; застосування симуляцій цифрового педагогічного середовища; розвиток soft skills через виконання автентичних завдань педагогічної діяльності (Пінчук, 2021; Redecker, 2020; European Commission, 2022).

9. *Принцип партнерської взаємодії та співрозвитку* ґрунтується на положенні про те, що розвиток soft skills є принципово діалогічним процесом, який відбувається не всередині ізольованої особистості, а у просторі живої, рівноправної взаємодії між усіма суб'єктами супроводу (Дробот, 2019; Москальова, 2021). Партнерська позиція психолога і педагога у процесі супроводу є не лише методичною вимогою, а й потужним моделюючим впливом: спостерігаючи і переживаючи партнерську взаємодію з дорослими фахівцями, майбутні викладачі інтеріоризують цю модель і відтворюють її у власній майбутній педагогічній практиці.

Співрозвиток як складова цього принципу означає, що процес організаційно-психологічного супроводу є взаємозбагачувальним для всіх учасників: здобувачі розвивають soft skills, тоді як науково-педагогічні

працівники та психологи вдосконалюють власні компетентності фасилітації, зворотного зв'язку та підтримки розвитку. Практично цей принцип реалізується через: горизонтальні навчальні спільноти та peer-learning форми роботи; менторські програми за участю практикуючих викладачів цифрових технологій; спільне проєктування програм розвитку soft skills за участю здобувачів; культуру взаємного навчання та обміну досвідом між усіма суб'єктами освітнього процесу (Брюховецька, 2021; Лозінська, 2022).

Визначені принципів не є рядоположними, незалежними регулятивами – вони утворюють ієрархічно організовану та динамічно взаємозумовлену систему, де кожен рівень принципів виконує специфічну регулятивну функцію щодо наступного.

Загальнометодологічні принципи – системності, науковості та гуманізму – утворюють ціннісно-методологічний фундамент, що визначає загальну логіку і спрямованість супроводу. Вони відповідають на питання: *яким має бути супровід за своєю сутністю і ціннісними орієнтирами?*

Процесуальні принципи – суб'єктності, індивідуалізації, неперервності та рефлексивності – конкретизують методологічний фундамент у вимогах до організації та динаміки процесу супроводу. Вони відповідають на питання: *як саме має бути організований процес супроводу?*

Специфічні принципи – контекстності та цифрової інтегрованості, партнерської взаємодії та со-розвитку – адаптують загальні та процесуальні принципи до унікальної специфіки підготовки майбутніх викладачів саме у сфері цифрових технологій. Вони відповідають на питання: *що є особливим у реалізації супроводу в цьому конкретному освітньому контексті?*

Системний взаємозв'язок принципів проявляється також у тому, що порушення будь-якого з них неминуче знижує ефективність реалізації інших: відсутність суб'єктності нівелює індивідуалізацію; розрив неперервності підриває системність; ігнорування контекстності унеможливорює ефективний

перенос soft skills у реальну педагогічну практику (Бех, 2015; Брюховецька, 2019; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Семиченко, 2018).

Таким чином, *система принципів організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій* є трирівневою, внутрішньо узгодженою та науково обґрунтованою сукупністю регулятивних засад. Кожен із визначених принципів є необхідним регулятивом ефективного функціонування системи супроводу, а їхня системна єдність забезпечує цілісність, узгодженість і результативність організаційно-психологічного супроводу як механізму цілеспрямованого розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Москальова, 2021; Рибалка, 2017).

Суб'єктами організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є: психологічна служба закладу вищої освіти; науково-педагогічні працівники; здобувачі освіти – майбутні викладачі цифрових технологій; адміністрація закладу вищої освіти та інші суб'єкти освітнього процесу.

2. ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ БЛОК.

Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій здійснюється за *трьома взаємопов'язаними і взаємодоповнювальними напрямками*: організаційно-просвітницьким, консультаційно-корекційним та рефлексивно-саморозвивальним. Кожен із напрямів виконує специфічну функцію у загальній системі супроводу та орієнтований на різні рівні суб'єктності майбутнього викладача – від організованого зовнішнього впливу до усвідомленого самоуправління власним розвитком. Зазначені напрями можуть реалізовуватися як окремо, так і послідовно – в процесі неперервної професійної освіти (Брюховецька, 2021; Семиченко, 2018) (рис. 3.2).

Напрями супроводу <i>організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій</i>		
Напрямок Організаційно-просвітницький	Напрямок Консультаційно-корекційний	Напрямок Рефлексивно-саморозвивальний
Характеристика Базовий напрям системи супроводу, що реалізується у процесі спеціально організованого психологічного навчання під час професійної підготовки. Спрямований на підвищення психологічної компетентності, формування усвідомленого ціннісного ставлення до soft skills і розвиток умінь їх застосування у професійній діяльності.	Характеристика Напрямок індивідуалізованої психологічної підтримки здобувачів у процесі фахового становлення. Охоплює подолання особистісних і міжособистісних труднощів, а також корекцію деструктивних установок і поведінкових патернів, що перешкоджають розвитку soft skills.	Характеристика Напрямок, орієнтований на формування здатності до систематичного самоаналізу soft skills-профілю, прослідування індивідуальних траєкторій фахового зростання та самостійного управління неперервним професійним саморозвитком.
Форми реалізації • спеціально розроблені навчальні модулі; • інноваційні лекційні та семінарські заняття; • психологічні практикуми, тренінги, ділові ігри; • майстер-класи, вебінари, відкриті лекції практиків.	Форми реалізації • індивідуальне психологічне консультування; • групове психологічне консультування і групові корекційні заняття; • коучингові сесії; • психологічна корекція дисфункційних установок; • психологічна підтримка у кризових ситуаціях фахового становлення.	Форми реалізації • ведення рефлексивних щоденників і структурований самоаналіз; • формування і ведення цифрового портфоліо розвитку soft skills; • участь у peer-learning спільнотах і горизонтальних навчальних мережах; • побудова індивідуальних планів неперервного професійного розвитку (IDP); • форсайт-сесії та стратегічні сесії; • менторські програми.

Рис. 3.2 Напрями організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

1. *Організаційно-просвітницький напрям* є базовим у системі організаційно-психологічного супроводу і реалізується у процесі спеціально організованого психологічного навчання під час професійної підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій з метою цілеспрямованого розвитку їхніх soft skills. Цей напрям ґрунтується на положенні про те, що розвиток soft skills як інтегративних особистісних компетентностей потребує систематичного, науково обґрунтованого і психологічно супроводжуваного навчального впливу, який не може бути замінений стихійним набуттям досвіду (Бондарчук, 2020; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019).

У сучасній організаційній психології та психології освіти *організаційно-просвітницький напрям* розглядається як системна діяльність, спрямована на підвищення психологічної компетентності суб'єктів освітнього процесу,

формування у них науково обґрунтованих уявлень про закономірності власного професійного розвитку та оволодіння інструментами цілеспрямованого розвитку особистісних і соціальних компетентностей (Брюховецька, 2021; Карамушка, 2017; Лозінська, 2022). У контексті підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій цей напрям набуває особливої значущості, оскільки дозволяє подолати стійкий стереотип про пріоритет hard skills у технічній сфері та сформувати усвідомлене ціннісне ставлення до soft skills як до стратегічного ресурсу педагогічної ефективності (Овчарук, 2021; Redecker, 2020; European Commission, 2022).

Практична реалізація організаційно-просвітницького напрямку охоплює такі *форми роботи*:

- по-перше, *спеціально розроблені навчальні модулі*, змістово орієнтовані на розвиток усіх п'яти компонентів soft skills – когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального, – що реалізуються в єдності змістово-інформаційного і практично-розвивального напрямів навчання (Бех, 2015; Москальова, 2021; Семиченко, 2018). Такі модулі забезпечують не лише засвоєння теоретичних знань про природу та структуру soft skills, а й безпосередній досвід їхнього застосування у квазіпрофесійних педагогічних ситуаціях (Лушин, 2017; Schön, 1983);
- по-друге, *інноваційні лекційні та семінарські заняття*, організовані на засадах контекстного навчання: з дотриманням принципів проблемності, діалогічного спілкування, спільної колективної діяльності, ігрової активності, двоплановості та цифрової інтегрованості (Брюховецька, 2021; Вербицький, 2004; Лушин, 2017). Інноваційний лекційний формат забезпечує активну суб'єктну позицію здобувача та органічно поєднує теоретичне осмислення soft skills із їхнім безпосереднім проживанням у навчальному процесі;
- по-третє, *психологічні практикуми, тренінгові заняття та ділові ігри*, що реалізують практично-розвивальну функцію організаційно-просвітницького

напрямую через занурення здобувачів у моделювання реальних педагогічних ситуацій цифрового освітнього середовища (Бондарчук, 2020; Дробот, 2019; Климчук, 2020). *Соціально-психологічний тренінг* виступає провідним методом практично-розвивальної роботи, оскільки створює структурований простір для набуття нового комунікативного, емоційного та поведінкового досвіду в умовах психологічної безпеки (Брюховецька, 2021; Москальова, 2021);

- по-четверте, *просвітницькі заходи у форматі майстер-класів, вебінарів і відкритих лекцій практикуючих викладачів цифрових технологій*, що забезпечують передачу неформалізованого професійного досвіду та формують реалістичні уявлення про значення soft skills у реальній педагогічній практиці (Помиткін, 2015; Рибалка, 2017; Спірін, 2021);

2. *Консультаційно-корекційний напрям* організаційно-психологічного супроводу реалізується в роботі психологічної служби закладу вищої освіти під час взаємодії організаційних психологів із майбутніми викладачами у сфері цифрових технологій і спрямований на надання індивідуалізованої психологічної підтримки здобувачам у процесі їхнього фахового становлення, подолання особистісних і міжособистісних труднощів, що виникають у навчально-професійній діяльності, а також корекції деструктивних поведінкових патернів і дисфункційних установок, які перешкоджають розвитку soft skills (Бондарчук, 2020; Лозінська, 2022).

У психолого-педагогічній науці *психологічне консультування* розглядається як форма надання кваліфікованої психологічної допомоги, орієнтованої на актуалізацію внутрішніх ресурсів особистості, розширення її репертуару копінг-стратегій та підтримку у вирішенні актуальних особистісних і професійних завдань (Бондаренко, 1996; Карамушка, 2017; Максименко, 2019; Рибалка, 2017). У контексті підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій консультаційно-корекційний напрям набуває специфічних рис, пов'язаних із необхідністю врахування унікальних психологічних викликів цифрового освітнього середовища – техностресу, інформаційного

перевантаження, синдрому самозванця у технічній сфері та труднощів адаптації до перманентних технологічних змін (Ігнатович, Павлик, Помиткін, Рибалка, Радзімовська, Іванова, Татаурова-Осика, Шевенко, Заєць, 2025).

Реалізація консультаційно-корекційного напрямку здійснюється за такими *формами*:

- по-перше, *індивідуальне психологічне консультування* здобувачів із питань розвитку soft skills, подолання комунікативних бар'єрів, управління емоційними станами в педагогічній взаємодії та побудови конструктивних міжособистісних стосунків у цифровому освітньому середовищі (Брюховецька, 2021; Карамушка, 2017; Лушин, 2017). Індивідуальна консультативна робота будується на засадах особистісно-орієнтованого підходу та передбачає безоцінне прийняття клієнта, емпатійне розуміння його ситуації та фасилітацію процесу самопізнання і самодопомоги (Рибалка, 2017; Rogers, 1969);

- по-друге, *групове психологічне консультування і групові корекційні заняття*, що забезпечують опрацювання типових труднощів розвитку soft skills у форматі групової динаміки, де досвід міжособистісної взаємодії сам по собі стає потужним інструментом корекції та розвитку (Дробот, 2019; Москальова, 2021; Климчук, 2020). Груповий формат консультативної роботи уможливорює використання феноменів групової взаємодії – взаємного зворотного зв'язку, емоційної підтримки, моделювання нових поведінкових патернів, – які недосяжні в індивідуальній консультативній роботі (Лушин, 2017);

- по-третє, *коучингові сесії*, спрямовані на усвідомлення здобувачами власного soft skills-потенціалу, визначення конкретних цілей розвитку та побудову стратегій їх досягнення. Коучинговий підхід відрізняється від традиційного консультування акцентом на ресурсах і можливостях клієнта, а не на його проблемах і дефіцитах, що є принципово важливим для розвитку внутрішньої мотивації та суб'єктної позиції майбутнього викладача (Нежинська, Тищенко, 2017; Рибалка, 2017);

- по-четверте, *психологічна корекція дисфункційних установок і деструктивних переконань*, що перешкоджають розвитку soft skills: перфекціонізму, уникання оцінювання, страху публічних виступів, некомпетентнісних переконань щодо власних комунікативних і лідерських здібностей (Горова, Косенко, Чайка, 2012; Помиткін, 2015). Корекційна робота здійснюється із застосуванням когнітивно-поведінкових технік, методів раціонально-емотивної терапії та технік майндфулнес, адаптованих до контексту педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій (Рибалка, 2017; Семиченко, 2018);

- по-п'яте, *психологічна підтримка здобувачів у кризових ситуаціях фахового становлення* – під час проходження педагогічної практики, захисту наукових робіт, вирішення конфліктних ситуацій у навчальному середовищі тощо, – що забезпечує психологічну стійкість і збереження ресурсного стану майбутнього викладача в умовах підвищеного стресового навантаження (Герасимова, Пляка, 2025; Зайчикова, 2014; Лушин, 2017).

3. *Рефлексивно-саморозвивальний напрям* є логічним завершенням системи організаційно-психологічного супроводу і реалізується через цілеспрямоване формування у майбутніх викладачів цифрових технологій здатності до систематичного самоаналізу власного soft skills-профілю, усвідомленого проєктування індивідуальних траєкторій фахового зростання та самостійного управління процесом неперервного професійного саморозвитку в умовах динамічної цифрової трансформації освітнього простору (Бех, 2015; Москальова, 2021; Семиченко, 2018).

Теоретичним підґрунтям рефлексивно-саморозвивального напрямку слугують положення рефлексивної психології та педагогіки, відповідно до яких набутий досвід стає дійсним ресурсом особистісного розвитку лише тоді, коли він проходить через процес усвідомлення, суб'єктивної інтерпретації та смислового привласнення (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Schön, 1983). Без систематичної рефлексивної практики навіть найінтенсивніший просвітницький і консультативний вплив залишається на рівні ситуативних умінь і не

трансформується у стійкі особистісні якості та диспозиції, якими, по суті, є soft skills (Лушин, 2017; Максименко, 2019; Рибалка, 2017).

У контексті підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій рефлексивно-саморозвивальний напрям набуває особливої значущості з огляду на специфіку педагогічної діяльності у технологічному середовищі, що характеризується перманентною зміною інструментів, підходів і вимог до фахівця. За таких умов здатність до рефлексивного самоуправління власним розвитком стає не факультативною, а базовою компетентністю, що забезпечує конкурентоспроможність викладача в умовах автоматизації та розвитку штучного інтелекту (Овчарук, 2021; Спірін, 2021; Redecker, 2020). Як зазначає D. Schön (1983), рефлексивна практика є тим механізмом, що перетворює досвід на знання, а знання – на мудрість педагогічної дії, і саме тому вона є невід'ємною умовою становлення справжнього педагогічного професіоналізму. Саморозвиток як усвідомлена суб'єктна діяльність, на відміну від зовнішньо організованого навчання, забезпечує глибшу інтеріоризацію soft skills та їхню стійкість у реальній педагогічній практиці (Климчук, 2020; Помиткін, 2015; Desi & Ryan, 2000;).

Практична реалізація рефлексивно-саморозвивального напрямку здійснюється за такими *формами роботи*:

- по-перше, *систематичне ведення рефлексивних щоденників і структурований самоаналіз* за моделлю Гіббса та технікою «Що? Отже що? Що далі?», що забезпечує регулярне осмислення здобувачами власного педагогічного досвіду, динаміки розвитку soft skills і стратегій подальшого вдосконалення (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Schön, 1983). Рефлексивний щоденник виступає не формальним звітним документом, а живим інструментом самопізнання, що фіксує реальну траєкторію особистісних змін і є основою для побудови індивідуальних стратегій саморозвитку (Лушин, 2017; Семиченко, 2018);

- по-друге, *формування і ведення цифрового портфоліо розвитку soft skills* як інструменту документування, відстеження і презентації власного soft skills-профілю в динаміці. Портфоліо акумулює результати самодіагностики, рефлексивні записи, зразки виконаних завдань і проєктів, відгуки колег і менторів, що у сукупності утворює цілісну картину особистісно-професійного зростання майбутнього викладача (Брюховецька, 2021; Пінчук, 2021).

- по-третє, *участь у peer-learning спільнотах і горизонтальних навчальних мережах*, де взаємне навчання і взаємний зворотний зв'язок між здобувачами стають провідними механізмами розвитку soft skills. Горизонтальні навчальні спільноти є потужним середовищем саморозвитку, оскільки забезпечують постійний доступ до різноманітного педагогічного досвіду, що стимулює рефлексію та розширення репертуару soft skills (Лозінська, 2022; Москальова, 2021);

- по-четверте, *побудова індивідуальних планів неперервного професійного розвитку* (Individual Development Plan) відповідно до принципу lifelong learning, що передбачає самостійне визначення здобувачами пріоритетних зон розвитку soft skills, постановку конкретних цілей, визначення ресурсів і часових орієнтирів та регулярний самомоніторинг результатів (Семиченко, 2018; Спірін, 2021; Redecker, 2020). Індивідуальний план неперервного розвитку є практичним інструментом переведення суб'єктної позиції майбутнього викладача з декларативного рівня на операційний – рівень конкретних дій і свідомих рішень щодо власного фахового зростання (Бех, 2015; Климчук, 2020; Deci & Ryan, 2000).

- по-п'яте, *форсайт-сесії та стратегічні сесії з проєктування власної педагогічної кар'єри*, що формують здатність майбутніх викладачів до довгострокового мислення у категоріях власного soft skills-розвитку та забезпечують усвідомлення зв'язку між поточними зусиллями саморозвитку і майбутньою педагогічною ефективністю (Спірін, 2021; Овчарук, 2021). Форсайт-методологія уможливорює переведення абстрактного прагнення до

саморозвитку в конкретні сценарії майбутнього, що суттєво підвищує внутрішню мотивацію до роботи над soft skills (Максименко, 2019; Москальова, 2021);

- по-шосте, *менторські програми за участю досвідчених практикуючих викладачів цифрових технологій*, що забезпечують передачу неформалізованого досвіду рефлексивного саморозвитку та прискорюють формування педагогічної ідентичності майбутніх фахівців через взаємодію з носіями розвиненого soft skills-профілю (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Рибалка, 2017;). Менторська взаємодія є особливо цінною у контексті рефлексивно-саморозвивального напрямку, оскільки ментор моделює саму культуру рефлексивного ставлення до власного педагогічного досвіду — ту культуру, яку майбутній викладач має інтеріоризувати та відтворювати у власній практиці (Schön, 1983).

Три визначені напрями організаційно-психологічного супроводу утворюють цілісну і внутрішньо узгоджену систему, що реалізує єдину логіку — від зовнішнього організованого впливу до внутрішнього мотивованого самоуправління розвитком. Організаційно-просвітницький напрям формує теоретичне підґрунтя і первинний практичний досвід розвитку soft skills; консультаційно-корекційний напрям забезпечує індивідуалізовану підтримку і корекцію на основі виявлених дефіцитів; рефлексивно-саморозвивальний напрям перетворює зовнішній розвивальний вплив на стійку внутрішню здатність до суб'єктного управління власним неперервним зростанням (Бех, 2015; Лушин, 2017; Максименко, 2019; Schön, 1983).

Системний взаємозв'язок напрямів може бути концептуалізований як рух по висхідній спіралі: кожен цикл проходження трьох напрямів виводить майбутнього викладача на якісно новий рівень soft skills-профілю, де попередній досвід стає підґрунтям для глибшого і більш усвідомленого розвитку на наступному витку фахового становлення (Максименко, 2019; Семиченко, 2018; Deci & Ryan, 2000; Redecker, 2020).

Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є *складно структурованим утворенням, що включає п'ять взаємопов'язаних компонентів*, кожен із яких виконує *специфічні функції у загальній системі супроводу*.

1. *Діагностичний компонент* спрямований на комплексне визначення актуального рівня розвитку soft skills, виявлення особистісних ресурсів, домінуючих мотиваційних тенденцій та індивідуальних зон найближчого розвитку майбутніх викладачів. Ґрунтується на застосуванні валідного психодіагностичного інструментарію, адаптованого до специфіки педагогічної діяльності у цифровому середовищі (Карамушка, 2017; Рибалка, 2017).

2. *Проектувальний компонент* передбачає науково обґрунтоване розроблення індивідуалізованих і групових програм розвитку soft skills, тренінгових курсів, методичних рекомендацій та освітніх технологій з урахуванням результатів діагностичного обстеження і специфіки майбутньої педагогічної діяльності в умовах цифровізації (Брюховецька, 2021; Бондарчук, 2020).

3. *Розвивальний компонент* охоплює безпосередню реалізацію розроблених тренінгових і навчальних програм, впровадження інтерактивних методів навчання, організацію проєктної та дослідницької діяльності, а також застосування технологій кооперативного навчання, що цілеспрямовано сприяють розвитку ключових soft skills майбутніх викладачів (Климчук, 2020; Москальова, 2021).

4. *Рефлексивний компонент* спрямований на формування у здобувачів освіти здатності до систематичного самоаналізу, критичного осмислення власного навчального і педагогічного досвіду та усвідомленого проєктування стратегій подальшого фахового зростання. Рефлексивні практики розглядаються як необхідна умова перетворення набутого досвіду на усвідомлений і особистісно значущий ресурс професійного розвитку (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Schön, 1983).

5. *Оціночно-результативний компонент* забезпечує систематичне оцінювання ефективності реалізації програми організаційно-психологічного супроводу, моніторинг динаміки розвитку soft skills та прийняття обґрунтованих рішень щодо корекції змісту й методів супроводу відповідно до отриманих результатів (Лозінська, 2022).

Реалізація організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій здійснюється у *чотири послідовні, взаємопов'язані етапи*, кожен із яких має специфічні цілі, зміст і методичний інструментарій.

Перший етап – діагностичний – передбачає комплексне вивчення актуального стану розвитку soft skills майбутніх викладачів, виявлення їхніх особистісних ресурсів, мотиваційних особливостей і потреб у психологічній підтримці. Результати діагностики слугують науковим підґрунтям для подальшого проєктування програми супроводу та її змістового наповнення (Карамушка, 2017; Рибалка, 2017).

Другий етап – проєктувальний – охоплює розроблення науково обґрунтованої комплексної програми організаційно-психологічного супроводу з визначенням його мети, завдань, змісту, методів, форм та очікуваних результатів. На цьому етапі здійснюється відбір та адаптація тренінгових технологій і психолого-педагогічних методик відповідно до виявлених потреб і специфіки цифрового освітнього середовища (Брюховецька, 2021; Бондарчук, 2020).

Третій етап – розвивальний – є центральним у системі супроводу і передбачає безпосередню реалізацію розроблених тренінгових і навчальних програм, впровадження інтерактивних та інноваційних методів навчання, організацію рефлексивних практик і групових форм роботи, спрямованих на цілеспрямований розвиток soft skills майбутніх викладачів (Дробот, 2019; Москальова, 2021).

Четвертий етап – рефлексивно-аналітичний – передбачає системне оцінювання результатів реалізованої програми супроводу, аналіз динаміки

розвитку soft skills у майбутніх викладачів, виявлення чинників, що зумовили ефективність або недостатність впливу, та здійснення обґрунтованої корекції програми з метою підвищення її результативності у подальшій практиці (Євтух, 2018).

Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій реалізує низку взаємопов'язаних *функцій*, що у своїй сукупності забезпечують комплексний характер психологічного впливу на освітній процес.

1. *Інформаційна функція* передбачає цілеспрямоване поширення актуальної інформації щодо можливостей та ресурсів професійного розвитку, психологічної підтримки, а також технологій і методів розвитку soft skills у контексті цифрової освіти.

2. *Координаційна функція* забезпечує узгодження та інтеграцію діяльності науково-педагогічних працівників, психологічної служби і здобувачів освіти у спільному просторі розвитку професійних компетентностей, зокрема soft skills.

3. *Розвивальна функція* є центральною та реалізується через створення психолого-педагогічних умов для розвитку soft skills засобами тренінгових програм, групової роботи, рефлексивних практик та інноваційних інтерактивних технологій навчання (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021).

4. *Консультативна функція* передбачає надання індивідуальної та групової психологічної підтримки здобувачам освіти у процесі їхнього професійного становлення, розв'язання особистісних і міжособистісних труднощів, що виникають у навчально-професійній діяльності.

5. *Мотиваційна функція* спрямована на формування позитивного ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, стимулювання прагнення до професійного самовдосконалення та актуалізацію внутрішніх мотивів фахового зростання (Климчук, 2020; Москальова, 2021).

Таким чином, *організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій* постає як самостійна,

науково обґрунтована складова цілісної системи професійної підготовки педагогічних кадрів у закладах вищої освіти.

Розкриємо *психологічні умови організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій*.

Ефективність організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій безпосередньо визначається якістю *психологічних умов*, у яких цей процес відбувається. У сучасній психологічній та педагогічній науці під *психологічними умовами* розуміють сукупність обставин, чинників і заходів освітнього середовища, цілеспрямоване створення яких уможлиблює досягнення визначеної мети та забезпечує ефективність відповідного процесу розвитку особистості (Бех, 2015; Максименко, 2019; Семиченко, 2018; Хатунцева, 2004). Умови не є зовнішніми щодо особистості – вони утворюють той психологічний простір, у якому особистість набуває здатності до власного розвитку, саморегуляції та суб'єктної активності.

Визначення системи психологічних умов організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій потребує чіткого *теоретико-методологічного підґрунтя*, що забезпечує їхню наукову обґрунтованість і внутрішню узгодженість. Такого підґрунтя не може забезпечити жоден окремо взятий науковий підхід – воно формується на перетині кількох взаємодоповнювальних теоретичних напрямів, кожен із яких висвітлює специфічний вимір досліджуваного процесу і детермінує відповідну психологічну умову його ефективної реалізації. У нашому дослідженні таке підґрунтя утворюють *п'ять теоретико-методологічних напрямів*, системна інтеграція яких уможлиблює перехід від загального розуміння психологічних умов до їхнього конкретного змістового наповнення у контексті підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій: 1) теорія організаційно-психологічного супроводу (О. Бондарчук, О. Брюховецька, Л. Карамушка, А. Москальова та ін.) визначає системний характер супроводу і необхідність

створення спеціально організованого середовища як його базової умови; 2) особистісно-орієнтована парадигма (І. Бех, С. Максименко, В. Рибалка, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) обґрунтовує індивідуалізацію програм розвитку soft skills на основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю як умову врахування унікальності кожного здобувача; 3) психологія мотивації та саморозвитку (М. Боришевський; В. Климчук, Е. Помиткін, Е. Деці, R. Ryan та ін.) доводить, що усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills і формування внутрішньої автономної мотивації є обов'язковою психологічною передумовою їхньої справжньої інтеріоризації; 4) рефлексивна психологія та педагогіка (О. Гуменюк, М. Євтух, П. Лушин, D. Schön,) підтверджує, що перетворення набутого досвіду на стійкі особистісні надбання можливе лише через систематичну рефлексивну практику як наскрізний механізм супроводу; 5) психологія цифрової освіти (В. Биков, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Спірін, С. Redecker та ін.) обґрунтовує необхідність інтеграції процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання як умову забезпечення контекстної автентичності супроводу та відповідності міжнародним стандартам DigCompEdu і DigComp 2.2. Таким чином, кожен із теоретико-методологічних напрямів безпосередньо детермінує відповідну психологічну умову системи супроводу, що свідчить про науково обґрунтований, а не довільний характер їхнього визначення.

З урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх викладачів цифрових технологій, визначено *систему психологічних умов організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills*.

Перша умова – створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, сприятливого для розвитку soft skills.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу передусім потребує принципової зміни характеру взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу – переходу від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної моделі

педагогічної взаємодії. У межах такої моделі здобувач освіти постає не пасивним реципієнтом педагогічних впливів, а активним суб'єктом власного професійного становлення, наділеним правом ініціативи, вибору та відповідальності (Бех, 2015; Rogers, 1969).

Суб'єкт-суб'єктне освітнє середовище характеризується: психологічною безпекою та атмосферою довіри, що знижує рівень комунікативної тривожності; відкритістю до діалогу і конструктивної дискусії; визнанням унікальності кожного учасника освітнього процесу; готовністю науково-педагогічних працівників до горизонтальної взаємодії та рефлексивного партнерства (Братко, 2005; Лушин, 2017; Москальова, 2021; Сорока, 2012; Шаповал, 2004). Саме такі умови є необхідною передумовою розвитку комунікативних, соціальних і емоційно-регулятивних складників soft skills майбутніх викладачів, оскільки ці компетентності формуються виключно у живому досвіді суб'єктної взаємодії, а не шляхом трансляції готових знань (Дробот, 2019; Карамушка & Бондарчук, 2022).

Практична реалізація цієї умови передбачає: впровадження діалогічних форм навчання (дискусій, круглих столів, кейс-методів); організацію командної проєктної діяльності; створення горизонтальних навчальних спільнот; формування культури конструктивного зворотного зв'язку між усіма учасниками освітнього процесу.

Друга умова – усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills.

Усвідомлення майбутніми викладачами цифрових технологій необхідності розвитку soft skills є фундаментальною психологічною умовою, без реалізації якої жоден з інших компонентів організаційно-психологічного супроводу не досягає повноцінної результативності. Усвідомлення необхідності розвитку soft skills означає не поверхове ознайомлення із самим поняттям, а глибоке, особистісно значуще розуміння того, чому саме ці компетентності є стратегічним ресурсом ефективної педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій і яким є їхній зв'язок із власною педагогічною ідентичністю та

професійними перспективами (Бех, 2015; Максименко, 2019; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017; Семиченко, 2018).

Необхідність виокремлення цієї умови зумовлена стійкою тенденцією, яка спостерігається у середовищі майбутніх викладачів технічного профілю: переважання переконання про пріоритет hard skills і технічних компетентностей над особистісними, соціальними та комунікативними якостями. Як засвідчують дослідження у галузі психології праці та організаційної психології, фахівці у сфері цифрових технологій нерідко ідентифікують свою професійну ефективність виключно через рівень технічної майстерності, применшуючи роль soft skills або сприймаючи їх як другорядний, факультативний компонент педагогічного професіоналізму (Карамушка & Бондарчук, 2022; Redecker, 2020; Овчарук, 2021). Подолання цього стереотипу є необхідною передумовою для того, щоб будь-який розвивальний вплив на soft skills здобувача сприймався ним не як зовнішня вимога освітнього стандарту, а як особистісно значуща і внутрішньо мотивована діяльність (Климчук, 2020; Deci & Ryan, 2000).

Важливим аспектом цієї умови є також усвідомлення майбутніми викладачами незамінності soft skills в умовах розвитку штучного інтелекту та автоматизації. Як наголошують сучасні дослідники, саме ті компетентності, що традиційно відносяться до soft skills – емпатія, критичне мислення, здатність до педагогічної імпровізації, емоційний інтелект та творча адаптація, – є тими якостями, що залишаються поза досяжністю алгоритмічних систем і визначають неповторну педагогічну цінність живого викладача (Сухенко, 2026; Ovcharuk, 2021; Spirin, 2021; Redecker, 2020). Усвідомлення цього факту суттєво підсилює особистісну значущість роботи над soft skills і формує стійку конкурентну мотивацію до їхнього розвитку.

Практична реалізація цієї умови передбачає комплекс цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів. Вхідна діагностика soft skills-профілю з індивідуалізованим зворотним зв'язком дозволяє кожному здобувачеві побачити реальний стан власних компетентностей і усвідомити конкретні зони розвитку

(Бех, 2015; Карамушка, 2017; Рибалка, 2017; Rogers, 1969). Аналіз реальних кейсів із педагогічної практики у сфері цифрових технологій – де дефіцит soft skills стає очевидним чинником конфліктів в онлайн-середовищі, емоційного вигорання та втрати конкурентоспроможності – забезпечує перехід від абстрактного розуміння їхньої цінності до особистісного усвідомлення функціональної ролі у власній майбутній діяльності (Дробот, 2019; Карамушка & Бондарчук, 2022; Москальова, 2021). Діалоги з практикуючими викладачами цифрових технологій, які діляться автентичним досвідом впливу рівня soft skills на педагогічну ефективність і кар'єрні результати (Брюховецька, 2021; Bandura, 1997). Смыслотвірні рефлексивні вправи – есе «Я як викладач цифрових технологій через 10 років», «карта власних педагогічних цінностей», вправа «Які soft skills потрібні мені як викладачеві» – поглиблюють усвідомлення зв'язку між розвитком soft skills і реалізацією власного педагогічного покликання (Помиткін, 2015; Сухенко, 2026).

Особистісно-орієнтований підхід принципово передбачає відмову від уніфікованих, стандартизованих програм на користь індивідуалізованих освітніх траєкторій, побудованих з урахуванням унікального особистісного профілю кожного здобувача (Бех, 2015; Дубасенюк, 2012; Подмазін, 2006; Рибалка, 2017; Сисоєва, 2003; Сухенко, 2026; Фасоля, 2009). У контексті розвитку soft skills ця умова набуває особливої значущості, оскільки рівень розвитку окремих soft skills, їхня структура та взаємозв'язок суттєво варіюються від особистості до особистості і не можуть бути ефективно розвинуті за єдиним алгоритмом.

Реалізація цієї умови передбачає проведення на діагностичному етапі комплексного психологічного обстеження, що охоплює: визначення актуального рівня розвитку ключових soft skills; оцінювання рівня емоційного інтелекту та комунікативної компетентності; визначення когнітивного стилю та провідних стратегій навчання (Карамушка, 2017; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017). На підставі отриманих даних формується індивідуальний профіль розвитку soft

skills, що слугує підґрунтям для побудови персоналізованої освітньої траєкторії у межах загальної програми організаційно-психологічного супроводу.

Водночас діагностика, здійснена на початковому етапі, є необхідною, але недостатньою умовою ефективної індивідуалізації, оскільки soft skills як динамічні особистісні утворення безперервно змінюються під впливом навчального досвіду, групової взаємодії та рефлексивної практики. Саме тому принципово важливим доповненням до зовнішньої діагностики є саомоніторинг – систематична, цілеспрямована і усвідомлена діяльність здобувача з відстеження власної динаміки розвитку soft skills, виявлення актуальних зон зростання та своєчасного коригування індивідуальної траєкторії саморозвитку (Климчук, 2020; Максименко, 2019; Schön, 1983). У психологічній науці саомоніторинг розглядається як метакогнітивна компетентність, що забезпечує здатність суб'єкта до усвідомленого спостереження за власними психічними процесами, поведінковими патернами та особистісними змінами, перетворюючи його з об'єкта розвивального впливу на активного суб'єкта власного фахового становлення (Бех, 2015; Рибалка, 2017; Flavell, 1979).

Практично саомоніторинг реалізується через такі інструменти: регулярне заповнення структурованих карт самооцінки soft skills-профілю із фіксацією змін у динаміці; ведення рефлексивних щоденників із цілеспрямованим відстеженням конкретних поведінкових проявів кожного компонента soft skills; порівняльний аналіз результатів проміжних і підсумкових зрізів діагностики із власними суб'єктивними оцінками динаміки розвитку; а також ведення цифрового портфолію soft skills як інструменту документування і візуалізації особистісного зростання у пролонгованій перспективі (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Пінчук, 2021; Спирін, 2021). Поєднання зовнішньої діагностики і внутрішнього саомоніторингу утворює замкнений цикл зворотного зв'язку, що забезпечує точність і своєчасність коригування індивідуальної програми розвитку soft skills відповідно до актуальних потреб і досягнень кожного здобувача (Карамушка & Бондарчук, 2022; Лушин, 2017; Schön, 1983).

Індивідуалізація програм забезпечується також через диференціацію навчальних завдань за рівнем складності, вибором здобувачем форм і методів роботи відповідно до власних освітніх потреб та активним залученням їх до самооцінювання, саомоніторингу й проєктування власного розвитку як ключових складників суб'єктної позиції у процесі організаційно-психологічного супроводу (Климчук, 2020; Семиченко, 2018; Deci & Ryan, 2000).

Четверта умова – інтеграцію процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання.

Специфіка підготовки майбутніх викладачів саме у сфері цифрових технологій зумовлює принципову вимогу: розвиток soft skills не може здійснюватися у відриві від цифрового контексту майбутньої педагогічної діяльності, а має органічно вбудовуватися у цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти (Биков, 2019; Спірін, 2021; Redecker, 2020). Це означає, що інструменти, платформи та технології, через які реалізується організаційно-психологічний супровід, самі по собі мають бути цифровими або активно інтегрувати цифрові компоненти.

Означена умова передбачає: використання цифрових платформ для організації групової взаємодії та кооперативного навчання (Google Workspace, Microsoft Teams, Miro, Padlet та ін.); впровадження гейміфікації та елементів адаптивного навчання у програми розвитку soft skills; організацію онлайн і гібридних форматів тренінгової роботи; створення цифрових портфоліо soft skills як інструменту рефлексії та документування особистісного зростання; залучення здобувачів до спільної онлайн-проєктної діяльності, що природно активізує комунікативні, організаційні й командні soft skills (Бондарчук, 2021; Овчарук, 2021; Пінчук, 2021; Спірін, 2021).

Інтеграція розвитку soft skills у цифрове середовище забезпечує також формування цифрової культури майбутніх викладачів і їхньої готовності до відповідальної, педагогічно ефективної роботи з цифровими інструментами у

власній майбутній діяльності, що відповідає вимогам Рамки цифрових компетентностей DigComp 2.2 (European Commission, 2022).

Розвиток soft skills принципово не може бути забезпечений засобами традиційних репродуктивних методів навчання, орієнтованих на передачу готових знань від викладача до здобувача (Брюховецька, 2017; Дробот, 2019; Семиченко, 2018). Soft skills як особистісні, комунікативні та соціальні компетентності формуються виключно у живому досвіді діяльності та взаємодії, через занурення у варіативні ситуації, що вимагають прийняття рішень, комунікації, співпраці та рефлексії. Саме тому цілеспрямоване використання інтерактивних форм і методів навчання є необхідною умовою ефективності організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій (Власій, Дудка, Стефанишин, 2020).

Під *інтерактивними формами і методами навчання* у контексті нашого дослідження розуміємо сукупність психологічно обґрунтованих, практико-орієнтованих освітніх технологій, що ґрунтуються на активній суб'єкт-суб'єктній взаємодії всіх учасників освітнього процесу, забезпечують занурення здобувача у реальний або змодельований професійний контекст та сприяють розвитку особистісних і соціальних компетентностей через власний усвідомлений досвід спільної діяльності (Брюховецька, 2018; Москальова, 2021; Овчарук, 2021; Островершенко, 2024). На відміну від традиційних методів, інтерактивне навчання принципово змінює позицію здобувача – з пасивного реципієнта педагогічного впливу на активного учасника і співтворця освітнього процесу, що безпосередньо відповідає суб'єктно-орієнтованій парадигмі розвитку soft skills (Бех, 2015; Брюховецька, 2017; Климчук, 2020; Пометун, 2007).

Специфіка підготовки майбутніх викладачів саме у сфері цифрових технологій зумовлює додаткову вимогу до інтерактивних методів: вони мають не лише розвивати soft skills через живу взаємодію учасників, а й органічно інтегруватися у цифровий освітній контекст, моделюючи реальні умови майбутньої педагогічної діяльності та формуючи готовність до продуктивної співпраці і комунікації у

динамічному технологічному середовищі (Биков, 2019; Островершенко, 2024; Спірін, 2021; Redecker, 2020). Це означає, що інтерактивні методи мають реалізовуватися як у традиційному аудиторному форматі, так і з використанням цифрових платформ і інструментів колаборації – Google Workspace, Miro, Padlet, Microsoft Teams, – що відтворюють умови педагогічної взаємодії у цифровому освітньому просторі (Биков, 2019; Пінчук, 2021; Спірін, 2021).

У межах організаційно-психологічного супроводу реалізація означеної умови передбачає комплексне й методично виважене застосування таких *інтерактивних форм і методів*:

Соціально-психологічний тренінг виступає провідним методом розвитку soft skills, оскільки створює структурований простір для набуття нового комунікативного, емоційного та поведінкового досвіду в умовах психологічної безпеки. Тренінгові програми для майбутніх викладачів цифрових технологій охоплюють розвиток емоційного інтелекту, навичок асертивної комунікації, командної взаємодії, управління конфліктами та лідерського потенціалу, що є ключовими складниками їхнього soft skills-профілю (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Москальова, 2021; Сенік, Кочергіна, 2022; Малімон, 2023).

Проектна технологія забезпечує розвиток soft skills через занурення здобувачів у реальну командну діяльність зі створення цифрових освітніх продуктів – навчальних програм, електронних курсів, методичних розробок із застосуванням цифрових інструментів. У процесі проектної роботи природно активізуються навички планування, розподілу ролей, комунікації, вирішення суперечностей і спільного досягнення результату (Галицька, 2015; Климчук, 2020; Пінчук, 2021; Петрова, 2016; Спірін, 2021).

Метод аналізу конкретних ситуацій (case-study) із педагогічним і цифровим контентом розвиває критичне мислення, здатність до системного аналізу складних ситуацій та прийняття обґрунтованих рішень в умовах невизначеності. Використання реальних кейсів із практики викладання цифрових технологій забезпечує перенесення набутих soft skills у контекст

майбутньої педагогічної діяльності (Зданевич, 2014; Дробот, 2019; Карамушка & Бондарчук, 2022).

Технології колаборативного навчання (collaborative learning) передбачають організацію спільної навчально-пізнавальної діяльності у гетерогенних малих групах, де взаємодія між учасниками є не допоміжним, а центральним механізмом досягнення освітнього результату. Досвід продуктивної кооперації у різноманітному командному середовищі розвиває соціальні, комунікативні та організаційно-управлінські складники soft skills (Дробот, 2019; Кожушко, 2014; Лещенко, 2012; Саяпіна, Твердохліб, 2024).

Рольові ігри та педагогічні симуляції моделюють реальні ситуації педагогічної взаємодії у цифровому середовищі, вимагаючи від майбутніх викладачів швидкої адаптації, гнучкого реагування та застосування комунікативних і емоційно-регулятивних soft skills у квазіпрофесійних умовах. Регулярна участь у симуляціях формує здатність до переносу набутих навичок у реальну педагогічну практику (Лушин, 2017; Журба, 2020; Москальова, 2021; Пометун, 2007; Прохоров, Рижиков, 2020).

Технологія перевернутого навчання (flipped classroom) переносить засвоєння теоретичного матеріалу у позааудиторний цифровий простір, а аудиторний час звільняє для активної групової роботи, дискусій, проєктної діяльності та рефлексивних практик, що безпосередньо сприяють розвитку soft skills. Така організація навчання є особливо органічною для підготовки викладачів цифрових технологій, оскільки моделює сучасні підходи до цифрової освіти (Гронь, Антоненко, 2022; Гончар, Задоріна, Лопатинська, 2022; Биков, 2019; Овчарук, 2021).

Гейміфікація та едьютейнмент – використання ігрових механік, рейтингів, досягнень і наративів у навчальному процесі — забезпечують підвищення внутрішньої мотивації до розвитку soft skills, знижують психологічний бар'єр опанування нових поведінкових патернів та створюють позитивний емоційний досвід навчання, критично важливий для формування

стійких особистісних змін (Климчук, 2020; Мельник, 2025; Пінчук, 2021; Саган, 2022; Ткаченко, 2015).

Коучинговий підхід та менторство реалізуються у форматі індивідуальних і групових сесій, спрямованих на усвідомлення здобувачами власного soft skills-потенціалу, визначення цілей розвитку та побудови стратегій їх досягнення. Взаємодія з досвідченими менторами – практикуючими викладачами цифрових технологій – забезпечує передачу неформалізованого професійного досвіду та прискорює формування педагогічної ідентичності (Головнєва, 2022; Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Рибалка, 2017; Щербина, 2023).

Комплексне застосування зазначених інтерактивних форм і методів в єдиній системі організаційно-психологічного супроводу забезпечує багаторівневий вплив на розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: когнітивний – через розвиток критичного мислення та рефлексії у процесі спільного вирішення проблемних ситуацій; поведінковий – через формування нових комунікативних і соціальних патернів у живій взаємодії; емоційний – через розвиток емоційного інтелекту та саморегуляції в умовах групової динаміки; мотиваційно-ціннісний – через формування суб'єктної позиції та внутрішньої готовності до неперервного саморозвитку (Максименко, 2019; Помиткін, 2015; Семиченко, 2018;) (Брюховецька, 2017; Максименко, 2019; Семиченко, 2018; Помиткін, 2015).

П'ята умова – систематична рефлексивна практика як механізм інтеріоризації soft skills в стійкі особистісні надбання.

Відповідно до положень рефлексивної психології та педагогіки, набутий досвід стає дійсним ресурсом особистісного розвитку лише тоді, коли він проходить через усвідомлення, осмислення та суб'єктивну інтерпретацію (Schön, 1983; Євтух, 2018; Гуменюк, 2019). Без систематичної рефлексивної практики навіть найінтенсивніша тренінгова робота залишається на рівні ситуативних

умінь і не трансформується у стійкі особистісні якості й диспозиції, якими, по суті, є *soft skills*.

У контексті організаційно-психологічного супроводу систематична рефлексивна практика розглядається як наскрізна умова, що пронизує всі інші умови та всі етапи реалізації супроводу. Вона реалізується через: регулярні рефлексивні щоденники та структуровані техніки самоаналізу (модель Гіббса, техніка «Що? Отже що? Що далі?»); групові рефлексивні кола та практики обміну досвідом; портфоліо-методи, що фіксують динаміку розвитку *soft skills*; індивідуальні та групові сесії зворотного зв'язку з елементами коучингового підходу; техніки майндфулнес і практики усвідомленості, що розвивають здатність до рефлексії в реальному часі (Лушин, 2017; Журба, 2020; Москальова, 2021).

Формування рефлексивної культури майбутніх викладачів цифрових технологій є не лише умовою ефективного розвитку *soft skills*, а й самостійним результатом організаційно-психологічного супроводу, що забезпечує здатність фахівця до безперервного саморозвитку впродовж усього професійного життя відповідно до принципу *lifelong learning* (Бондарчук, 2020; Семиченко, 2018).

Визначені психологічні умови утворюють цілісну, внутрішньо узгоджену та динамічно взаємозумовлену систему, в якій кожна умова є одночасно передумовою і підсилювачем дієвості решти.

Перша умова – *створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища* – формує базовий психологічний простір безпеки, відкритості та довіри, що є необхідним контейнером для реалізації всіх інших умов. Жоден інтерактивний метод не досягне результату в атмосфері психологічної загрози чи авторитарного контролю (Бех, 2015; Лушин, 2017).

Друга умова – *усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills* – виступає когнітивно-мотиваційним тригером усієї системи: без особистісного привласнення цінності *soft skills* здобувач залишається зовнішньо залученим до освітнього процесу, але внутрішньо відстороненим від нього. Саме усвідомлення перетворює участь у розвивальних заходах із формального

обов'язку на суб'єктно значущу діяльність (Бех, 2015; Максименко, 2019; Deci & Ryan, 2000).

Третя умова – *індивідуалізація програм розвитку soft skills на основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю* – забезпечує точність і персоналізованість розвивального впливу: лише знаючи індивідуальні зони розвитку і відстежуючи їхню динаміку, можна обрати методи з максимальним розвивальним потенціалом для конкретної особистості та своєчасно коригувати траєкторію саморозвитку (Карамушка, 2017; Рибалка, 2017; Schön, 1983).

Четверта умова – *інтеграція процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання* – є одночасно середовищним контекстом і процесуально-інструментальним ядром організаційно-психологічного супроводу. Ця умова поєднує два нерозривно пов'язані виміри: середовищний, що визначає простір реалізації супроводу, та інструментальний, що визначає конкретні засоби його здійснення у живій тканині освітнього процесу.

У середовищному вимірі цифрові інструменти і платформи не лише підтримують реалізацію розвивальних заходів, а й самі стають тим автентичним педагогічним простором, у якому soft skills майбутніх викладачів набувають профільного, контекстно-адекватного характеру – відтворюючи реальні умови педагогічної взаємодії у цифровому освітньому середовищі (Биков, 2019; Овчарук, 2021; Спірін, 2021). В інструментальному вимірі інтерактивні форми і методи навчання виступають тим механізмом, через який реалізуються всі інші умови системи супроводу: суб'єкт-суб'єктне середовище втілюється через діалогічні та колаборативні методи; усвідомлення необхідності розвитку soft skills – через кейс-аналіз і смислотвірні рефлексивні вправи; індивідуалізація – через диференціацію форматів і завдань; рефлексивна практика – через структуровані рефлексивні техніки у тренінгах і проєктній діяльності (Брюховецька, 2017; Бондарчук, 2020; Москальова, 2021).

Органічне поєднання обох вимірів в єдиній умові відображає принципову закономірність: розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій є ефективним лише тоді, коли середовище, в якому відбувається цей розвиток, і методи, якими він забезпечується, є взаємоузгодженими і взаємопосилювальними – коли цифровий контекст і інтерактивна взаємодія утворюють єдиний нерозривний розвивальний простір (Биков, 2019; Спірін, 2021; Redecker, 2020).

П'ята умова – *систематична рефлексивна практика як механізм інтеріоризації досвіду розвитку soft skills у стійкі особистісні надбання* – є наскрізним механізмом, що пронизує всі інші умови та перетворює зовнішній розвивальний вплив на усвідомлені, глибоко привласнені та стійкі особистісні зміни. Без рефлексії навіть найінтенсивніша інтерактивна і проєктна робота залишається на рівні ситуативних умінь і не трансформується у справжні soft skills (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Schön, 1983).

Системний взаємозв'язок умов може бути концептуалізований як модель концентричних рівнів: суб'єкт-суб'єктне середовище утворює зовнішній рівень-контейнер; усвідомлення необхідності розвитку soft skills та індивідуалізація на основі діагностики і самомоніторингу формують когнітивно-особистісний рівень; інтеграція у цифрове освітнє середовище та інтерактивні методи забезпечують змістово-процесуальний рівень; рефлексивна практика пронизує всі рівні як наскрізна вісь інтеріоризації, що перетворює зовнішній досвід на внутрішнє особистісне надбання (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019).

Таким чином, психологічні умови організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій утворюють цілісну та внутрішньо узгоджену систему, що охоплює: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища як базового психологічного простору розвитку; усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills як когнітивно-мотиваційної основи суб'єктної активності; індивідуалізацію

програм розвитку soft skills на основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю; інтеграцію процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання; систематичну рефлексивну практику як механізм інтеріоризації досвіду розвитку soft skills у стійкі особистісні надбання; а також використання інтерактивних форм і методів навчання як процесуально-інструментального ядра системи супроводу.

Кожна з визначених умов є необхідною, однак жодна з них не є самодостатньою: лише у системній єдності та взаємопосиленні вони забезпечують синергетичний ефект, за якого організаційно-психологічний супровід досягає своєї стратегічної мети — становлення майбутнього викладача цифрових технологій як суб'єкта власного неперервного розвитку, носія гуманістичних педагогічних цінностей та компетентного фахівця, здатного реалізувати потенціал soft skills в умовах динамічної цифрової трансформації сучасного освітнього простору (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Брюховецька, 2021; Москальова, 2021; Максименко, 2019).

3. РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ БЛОК.

Результативність організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій визначається сукупністю змін, що відбуваються на особистісному, компетентнісному та професійно-діяльнісному рівнях суб'єкта освітнього процесу внаслідок системної реалізації визначених психолого-педагогічних умов. У психологічній науці *результат психологічного супроводу* розглядається не як одномоментний кінцевий продукт, а як динамічне, багатовимірне утворення, що охоплює зміни у структурі особистості, її мотиваційно-ціннісній сфері, поведінкових стратегіях і суб'єктній позиції щодо власного розвитку (Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Рибалка, 2017).

З огляду на специфіку нашого дослідження результати організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері

цифрових технологій систематизовано за *чотирма взаємопов'язаними рівнями*: особистісним, компетентнісним, професійно-діяльнісним та організаційним.

Перший рівень – особистісний – охоплює якісні зміни у структурі особистості майбутнього викладача, що виявляються у чотирьох взаємопов'язаних утвореннях: *сформованій суб'єктній позиції у професійному розвитку* як усвідомленні себе активним автором власного фахового становлення, здатним визначати цілі, ініціювати зміни та брати відповідальність за їх результати (Бех, 2015; Климчук, 2020; Deci & Ryan, 2000); *розвиненій рефлексивній культурі* як стійкій здатності до систематичного самоаналізу, критичного осмислення педагогічного досвіду та усвідомленого коригування власних поведінкових стратегій, що є метарезультатом супроводу (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Schön, 1983); *зміцненій професійній ідентичності* як стійкому позитивному переживанні себе як викладача цифрових технологій, що включає ідентифікацію з педагогічною спільнотою та ціннісне прийняття обраної професії (Дробот, 2019; Москальова, 2021; Семиченко, 2018); *розвиненому емоційному інтелекті та психологічній стійкості* як здатності конструктивно управляти власними емоціями і зберігати професійну ефективність в умовах невизначеності цифрового освітнього середовища (Помиткін, 2015; Рибалка, 2017).

Другий рівень – компетентнісний – представлений розвитком п'яти взаємопов'язаних кластерів soft skills: *комунікативно-соціального* – навички ефективної комунікації у цифровому і традиційному форматах, активного слухання, конструктивного зворотного зв'язку та вирішення конфліктів (Бондарчук, 2020; Карамушка & Бондарчук, 2022); *когнітивно-інтелектуального* – критичне та системне мислення, здатність до прийняття рішень в умовах інформаційної надмірності та креативність як інструмент інноваційної діяльності (Климчук, 2020; Овчарук, 2021; Пінчук, 2021); *організаційно-управлінського* – навички планування, координації освітньої діяльності, управління часом і ресурсами та лідерський потенціал (Брюховецька, 2021; Москальова, 2021); *емоційно-регулятивного* – саморегуляція емоційних станів, управління стресом,

психологічна відновлюваність та емпатія (Максименко, 2019; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017); *адаптивно-розвивального* – гнучкість і адаптивність до змін у цифровому середовищі, готовність до *lifelong learning* та інноваційне мислення (Семиченко, 2018; Спірін, 2021; Redecker, 2020).

Третій рівень – професійно-діяльнісний – виражається у сформованій психологічній готовності майбутніх викладачів до інноваційної педагогічної діяльності у трьох взаємозумовлених аспектах: *мотиваційно-ціннісному* – внутрішня мотивація, ціннісне прийняття педагогічної місії та усвідомлення особистісного смислу праці, що забезпечує стійкість до професійного вигорання (Климчук, 2020; Помиткін, 2015; Deci & Ryan, 2000); *когнітивно-операційному* – здатність свідомо застосовувати розвинені *soft skills* у реальних педагогічних ситуаціях: комунікації, організації командної діяльності, вирішенні конфліктів і педагогічній рефлексії (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Семиченко, 2018); *адаптивно-інноваційному* – гнучка адаптація педагогічних підходів до динамічних змін цифрового освітнього простору, ініціювання педагогічних інновацій та побудова стратегій неперервного фахового зростання (Биков, 2019; Овчарук, 2021; Спірін, 2021).

Четвертий рівень – організаційний – виходить за межі індивідуального розвитку окремого здобувача і охоплює: *розвиток організаційної культури закладу вищої освіти* через підвищення рівня психологічної безпеки, відкритості до інновацій та суб'єкт-суб'єктної взаємодії у педагогічному колективі (Брюховецька, 2021; Карамушка, 2017; Москальова, 2021); *формування навчальних спільнот практики* як стійких горизонтальних професійних об'єднань, що забезпечують неперервність розвитку *soft skills* поза межами організованого супроводу (Дробот, 2019; Лозінська, 2022); *підвищення якості освітнього процесу загалом* через зростання ефективності педагогічної взаємодії та покращення соціально-психологічного клімату в академічних групах (Карамушка & Бондарчук, 2022; Овчарук, 2021).

Очікуваним результатом організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є сформованість у майбутніх викладачів цифрових технологій системи soft skills, що забезпечує ефективну комунікацію, командну взаємодію, критичне й креативне мислення, емоційну саморегуляцію, адаптивність, рефлексивність і готовність до інноваційної педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти.

Узагальнюючи результати всіх чотирьох рівнів, *інтегральним результатом організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є становлення конкурентоспроможного фахівця нової генерації – викладача, який поєднує глибоку предметну компетентність у сфері цифрових технологій із розвиненими soft skills, гуманістичною педагогічною позицією, суб'єктною активністю та психологічною готовністю до інноваційної діяльності в умовах неперервної цифрової трансформації освітнього простору (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Москальова, 2021).*

Такий фахівець характеризується: здатністю до суб'єктного управління власним неперервним розвитком; інтегрованою системою soft skills, що забезпечують ефективну педагогічну взаємодію у цифровому середовищі; стійкою внутрішньою мотивацією до педагогічної творчості та інновацій; розвиненою рефлексивною культурою, що забезпечує постійне самовдосконалення; а також сформованою педагогічною ідентичністю, що є психологічним фундаментом тривалої та ефективної педагогічної кар'єри (Помиткін, 2015; Рибалка, 2017; Семиченко, 2018; Спірін, 2021).

Таким чином, *результатом організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є системна, багаторівнева трансформація особистості майбутнього фахівця, що охоплює особистісний, компетентнісний, професійно-діяльнісний та організаційний рівні змін. Інтегральним результатом цього процесу є*

становлення конкурентоспроможного викладача нової генерації – суб'єкта власного неперервного розвитку, носія гуманістичних педагогічних цінностей, компетентного фахівця з розвиненими soft skills, психологічно готового до інноваційної діяльності в умовах динамічної цифрової трансформації освітнього простору. Отримані результати забезпечують можливість моніторингу динаміки розвитку soft skills і є основою для доказового управління ефективністю програми організаційно-психологічного супроводу (Бех, 2015; Карамушка & Бондарчук, 2022; Максименко, 2019; Москальова, 2021; Рибалка, 2017).

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив обґрунтувати концептуальні засади організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, визначити його сутність, структуру, принципи реалізації та психолого-педагогічні умови ефективного функціонування. Узагальнення результатів теоретичного дослідження засвідчило, що розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій є складним багатовимірним процесом, який потребує цілеспрямованої організації психологічної підтримки в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Отже, *організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій* є багатовимірним явищем, повноцінна реалізація якого охоплює три взаємопов'язані блоки. Водночас у межах одного дисертаційного дослідження вичерпний практичний розгляд усіх трьох блоків і їх складових є об'єктивно обмеженим як за обсягом, так і за можливостями емпіричної верифікації.

З огляду на це практична реалізація організаційно-психологічного супроводу у нашому дослідженні зосереджується на *організаційно-просвітницькому напрямі* як базовому і системоутворювальному, що охоплює найбільший масив цілеспрямованого розвивального впливу на soft skills майбутніх викладачів безпосередньо в освітньому процесі закладу вищої освіти. Провідним інструментом реалізації цього напрямку є *авторський навчальний*

модуль *«Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»*, розроблений як цілісна, науково обґрунтована освітня одиниця, що інтегрує змістово-інформаційний і практично-розвивальний виміри навчання відповідно до п'ятикомпонентної структурно-функціональної моделі soft skills.

3.2 Авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»

Висвітлення змісту даного підрозділу передбачає, на наш погляд, розкриття таких питань:

- *обґрунтування необхідності впровадження у процес професійної підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій спеціально розробленого навчального модулю, спрямованого на розвиток їхніх soft skills;*
- *визначення мети і завдань авторського навчального модулю «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»;*
- *розкриття змісту авторського навчального модулю «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій».*

Сучасні дослідження у галузі психології освіти, педагогіки та організаційної психології переконливо засвідчують, що ефективність професійної діяльності викладачів у сфері цифрових технологій визначається не лише рівнем фахових знань і цифрових компетентностей, а й розвитком цілісного комплексу soft skills, структура яких відображає багатовимірність педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Розроблена у межах нашого дослідження п'ятикомпонентна структурно-функціональна модель soft skills – що охоплює когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний компоненти – визначає змістові орієнтири для цілеспрямованого розвитку відповідних компетентностей у процесі фахової підготовки.

Водночас проведений аналіз *освітньо-професійних програм* підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій засвідчив, що питання розвитку

soft skills здебільшого розглядається фрагментарно, без системного охоплення всіх компонентів відповідної моделі, та не представлено у вигляді цілісних навчальних модулів чи спеціальних курсів, спрямованих на формування відповідних соціально-психологічних компетентностей. Зокрема, встановлено, що когнітивно-інтелектуальний компонент частково відображений у змісті фахових дисциплін, однак не отримує цілеспрямованого психологічного розвитку; комунікативно-соціальний і емоційно-регулятивний компоненти практично відсутні як самостійні об'єкти формування; організаційно-управлінський компонент реалізується ситуативно, без системної роботи з лідерськими якостями та відповідальністю; адаптивно-розвивальний компонент залишається поза межами цілеспрямованого педагогічного впливу, попри його критичну значущість для фахівців, діяльність яких відбувається у найбільш динамічній галузі знань, де технологічні компетентності оновлюються кожні 2–3 роки.

Наслідком такої системної прогалини є те, що випускники закладів вищої освіти, маючи достатній рівень фахових і цифрових знань, нерідко виявляються невідповідними до ефективної комунікації в освітньому середовищі, управління навчальною взаємодією, збереження психологічної стійкості в умовах техностресу, реалізації лідерського потенціалу та адаптації до перманентних технологічних змін. Як підкреслюють сучасні дослідники, саме недостатній розвиток soft skills часто стає вирішальним чинником професійних труднощів молодих викладачів на початкових етапах педагогічної діяльності, оскільки жодна фахова компетентність не реалізується поза соціально-психологічним контекстом взаємодії (Брюховецька, 2021; Бондарчук, 2020; Вознюк, 2026; Завадська, 2025). Подолання цієї прогалини потребує приведення змісту освітніх програм у відповідність до сучасних викликів цифрового суспільства через розроблення *спеціальних навчальних модулів*, змістово орієнтованих на системний розвиток усіх п'яти компонентів soft skills (Биков, 2019; Кремень, 2019).

З огляду на зазначене, практична реалізація організаційно-психологічного супроводу у нашому дослідженні зосереджується на *авторському навчальному модулі «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»* як провідному інструменті організаційно-просвітницького напрямку супроводу. Вибір модульного формату як основного практичного інструменту зумовлений кількома принциповими міркуваннями. По-перше, модуль є тією організаційною формою, яка дозволяє системно і послідовно реалізувати всі визначені психологічні умови супроводу – від створення суб'єкт-суб'єктного середовища та формування усвідомлення необхідності розвитку soft skills до індивідуалізованої роботи, цифрової інтеграції та рефлексивної практики – в єдиному, внутрішньо узгодженому освітньому просторі (Брюховецька, 2016; Лушин, 2017; Schön, 1983). По-друге, навчальний модуль забезпечує пролонгований і систематичний характер розвивального впливу, що принципово відрізняє його від разових просвітницьких заходів і відповідає принципу неперервності організаційно-психологічного супроводу (Семиченко, 2018; Desi & Ryan, 2000). По-третє, модульний формат уможливлює емпіричну перевірку ефективності розробленої системи супроводу через порівняльний аналіз динаміки розвитку soft skills в експериментальній і контрольній групах, що забезпечує доказовість отриманих результатів (Карамушка, 2017; Максименко, 2019; Рибалка, 2017). Таким чином, *авторський навчальний модуль* є не спрощенням системи організаційно-психологічного супроводу, а її практично реалізованим і емпірично верифікованим ядром, що концентрує у собі ключові теоретичні положення дослідження і відкриває перспективи для подальшого розширення супроводу на консультаційно-корекційний та рефлексивно-саморозвивальний напрями у наступних дослідженнях.

Концептуальною основою модулю слугує розроблена *структурно-функціональна модель soft skills*, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів: когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний.

ПАСПОРТ МОДУЛЮ

Характеристика	Зміст
Назва	«Розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій»
Тип	Авторський навчальний модуль нормативного компоненту освітньої програми
Форма реалізації	Аудиторна, дистанційна, змішана (гібридна)
Обсяг	4 кредити ЄКТС (120 годин)
Цільова аудиторія	Здобувачі другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальностями педагогічного та технологічного профілів
Міждисциплінарні зв'язки	Організаційна психологія, педагогіка вищої школи, психологія особистості, цифрова дидактика

Модуль *забезпечує*: розвиток *когнітивно-інтелектуального компонента* через формування критичного мислення і креативності у вирішенні педагогічних задач; становлення *комунікативно-соціального компонента* через розвиток навичок ефективної педагогічної комунікації та командної взаємодії; зміцнення *емоційно-регулятивного компонента* через формування емоційного інтелекту і стресостійкості в умовах техногенного навантаження; розбудову *організаційно-управлінського компонента* через розвиток лідерського потенціалу та відповідальності; формування *адаптивно-розвивального компонента* через виховання готовності до *lifelong learning* і професійної гнучкості в умовах автоматизації.

Метою авторського навчального модулю є забезпечення системного, особистісно-орієнтованого розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій відповідно до структурно-функціональної моделі, що охоплює когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний компоненти, – з метою формування психологічної готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності та неперервного професійного саморозвитку в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Модуль реалізує *два взаємодоповнювальні напрями розвитку soft skills*, що у своїй єдності забезпечують системний вплив на особистість майбутнього викладача цифрових технологій.

Перший напрям – змістово-інформаційний – передбачає цілеспрямоване збагачення теоретичної бази здобувачів щодо природи, структури та механізмів розвитку soft skills у контексті педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій. У межах цього напрямку здобувачі опановують психологічні основи кожного з п'яти компонентів soft skills, ознайомлюються з сучасними науковими підходами до їхнього розвитку, вивчають специфіку прояву soft skills у цифровому освітньому середовищі та усвідомлюють їхню роль у забезпеченні власної педагогічної ефективності (Бех, 2015; Рибалка, 2017; Овчарук, 2021). Змістово-інформаційний напрям формує когнітивну та основу для подальшого практичного розвитку soft skills, забезпечуючи усвідомленість і суб'єктну позицію здобувача у цьому процесі.

Другий напрям – практично-розвивальний – передбачає безпосередній цілеспрямований розвиток кожного компонента soft skills через систему активних, інтерактивних та рефлексивних методів навчання. Цей напрям реалізується через соціально-психологічні тренінги, ділові та рольові ігри, кейс-метод, проєктну діяльність, групові дискусії, коучингові сесії та рефлексивні практики, що забезпечують набуття здобувачами реального досвіду застосування soft skills у квазіпрофесійних та автентичних педагогічних ситуаціях (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Вознюк, 2026; Верьовкіна, Сімко, Завдська, 2025; Москальова, 2021 та ін.). Практично-розвивальний напрям забезпечує перехід від теоретичного розуміння до поведінкових змін і стійких особистісних надбань.

Єдність обох напрямів реалізується через *принцип теоретико-практичної інтеграції*: кожна тема модулю поєднує змістово-інформаційний блок із відповідним практично-розвивальним блоком, що забезпечує органічне

поєднання знання і досвіду як двох нерозривних складників розвитку soft skills (Schön, 1983; Deci & Ryan, 2000; Климчук, 2020).

Відповідно до визначеної мети та двох напрямів розвитку soft skills модуль передбачає вирішення таких завдань:

У межах змістово-інформаційного напрямку:

1) сформувати у здобувачів системне розуміння природи, структури та психологічних механізмів розвитку soft skills як інтегративних особистісних компетентностей майбутнього викладача цифрових технологій;

2) забезпечити засвоєння теоретичних знань щодо специфіки кожного з п'яти компонентів soft skills – когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального – та їхнього прояву в педагогічній діяльності у цифровому освітньому середовищі;

3) розвинути у здобувачів здатність до рефлексивного самоаналізу власного soft skills-профілю, усвідомлення зон актуального та потенційного розвитку і побудови індивідуальної стратегії фахового самовдосконалення;

4) сформувати усвідомлення необхідності розвитку soft skills як стратегічного ресурсу власної педагогічної ефективності та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

У межах практично-розвивального напрямку:

1) розвинути *когнітивно-інтелектуальний компонент* soft skills через формування навичок критичного аналізу педагогічних ситуацій, креативного вирішення нестандартних завдань та рефлексивного осмислення власної педагогічної діяльності в умовах динамічного цифрового середовища (Максименко, 2019; Моляко, 2020);

2) розвинути *комунікативно-соціальний компонент* soft skills через формування навичок ефективної педагогічної комунікації у цифровому і традиційному форматах, здатності до продуктивної командної взаємодії, фасилітації

групової роботи та конструктивного вирішення міжособистісних суперечностей (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Карамушка & Бондарчук, 2022);

3) розвинути *емоційно-регулятивний компонент* soft skills через формування емоційного інтелекту, навичок саморегуляції емоційних станів, стресостійкості в умовах техностресу та психологічної відновлюваності після складних педагогічних ситуацій (Боришевський, 2014; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017);

4) розвинути *організаційно-управлінський компонент* soft skills через формування лідерського потенціалу, навичок стратегічного планування навчального процесу, прийняття обґрунтованих управлінських рішень та моделювання відповідальної педагогічної поведінки (Брюховецька, 2021; Карамушка, 2017; Москальова, 2021);

5) розвинути *адаптивно-розвивальний компонент* soft skills через формування психологічної гнучкості, готовності до опанування інноваційних педагогічних технологій, культури *lifelong learning* та здатності до збереження професійної конкурентоспроможності в умовах автоматизації та штучного інтелекту (Семиченко, 2018; Спірін, 2021; Redecker, 2020).

Структура модулю. Модуль складається з п'яти тематичних блоків, кожен із яких відповідає відповідному компоненту структурно-функціональної моделі soft skills та містить змістово-інформаційну й практично-розвивальну частини, а також вступного та завершального блоків (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Структура авторського навчального модулю

Характеристика	Зміст
1	2
<i>Вступний блок. Розуміння природи та сутності soft skills «Soft skills викладача цифрових технологій: сутність, структура, значення»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	взаємозв'язок soft skills і hard skills у структурі педагогічного професіоналізму
<i>Практично-розвивальна частина</i>	діагностика індивідуального soft skills-профілю здобувачів;

Продовження табл. 3.1

1	2
	• побудова «карти розвитку» власних soft skills; рефлексивна вправа «Я як викладач цифрових технологій: мій soft skills-портрет»
<i>Блок I. «Когнітивно-інтелектуальний компонент: критичне мислення і креативність»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• психологічна природа критичного мислення та його роль у педагогічній діяльності; • креативність як особистісна якість і педагогічний інструмент; • специфіка інтелектуальних викликів у сфері цифрових технологій; • трансформація технічних концепцій у зрозумілі навчальні конструкції
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• тренінг критичного аналізу педагогічних ситуацій (кейс-метод); • майстерня креативних педагогічних рішень; • вправи на подолання когнітивних упереджень і стереотипів; • розробка оригінального навчально-методичного матеріалу з цифрової дисципліни (Максименко, 2019; Моляко, 2020; Овчарук, 2021)
<i>Блок II. «Комунікативно-соціальний компонент: педагогічна комунікація і командна взаємодія»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• психологічні основи ефективної педагогічної комунікації; • специфіка цифрової комунікації у педагогічному контексті; • теорія та практика командної взаємодії в освітній організації; • фасилітація як педагогічна компетентність; • конфлікти у цифровому освітньому середовищі та стратегії їх конструктивного вирішення
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• соціально-психологічний тренінг комунікативної компетентності; • симуляція педагогічних ситуацій із студентами різного рівня цифрової грамотності; • командний проєкт розробки цифрового освітнього продукту; • тренінг ненасильницького спілкування та медіації конфліктів (Карамушка & Бондарчук, 2022; Бондарчук, 2020; Vygotsky, 1978)
<i>Блок III. «Емоційно-регулятивний компонент: емоційний інтелект і стресостійкість»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• психологічна природа та структура емоційного інтелекту; • техностресс у діяльності викладача цифрових технологій: чинники, прояви, наслідки; • механізми саморегуляції емоційних станів у педагогічній взаємодії; • профілактика емоційного вигорання; • психологічна відновлюваність як ресурс педагогічної ефективності
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• тренінг емоційного інтелекту; • практикум саморегуляції в умовах техностресу; • рольові ігри «Складний студент», «Конфліктна ситуація на онлайн-занятті»;

Продовження табл. 3.1

1	2
	• майндфулнес-практики для педагогів цифрової доби; • розробка індивідуальної стратегії профілактики вигорання (Боришевський, 2014; Зайчикова, 2014; Карамушка, 2014; Помиткін, 2015; Рибалка, 2017)
<i>Блок IV. «Організаційно-управлінський компонент: лідерство і відповідальність»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• психологія педагогічного лідерства у цифровому освітньому середовищі; • відповідальність як особистісна якість і педагогічна цінність; • стратегічне планування навчального процесу; прийняття управлінських рішень в умовах невизначеності; • формування професійної етики майбутніх ІТ-фахівців через особистий приклад
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• лідерський тренінг; • ділові ігри «Прийняття рішення в кризовій ситуації», «Координація команди в дедлайн»; • кейси з управління навчальним процесом; коучингові сесії з розвитку лідерського потенціалу; • розробка власного педагогічного кредо (Брюховецька, 2021; Москальова, 2021; Карамушка, 2017).
<i>Блок V. «Адаптивно-розвивальний компонент: адаптивність і здатність до навчання»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• психологія адаптивності в умовах технологічних змін; • концепція <i>lifelong learning</i> та її реалізація у педагогічній діяльності; • виклики штучного інтелекту та автоматизації для викладача цифрових технологій; • стратегії підтримання професійної конкурентоспроможності; • формування культури неперервного навчання у здобувачів
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• тренінг адаптивності та гнучкого реагування на зміни; • симуляція «Оновлення курсу за 48 годин»; • практикум із побудови індивідуальної стратегії <i>lifelong learning</i>; • форсайт-сесія «Викладач цифрових технологій у 2030 році»; • розробка персонального плану неперервного професійного розвитку (Семиченко, 2018; Спірін, 2021; Redecker, 2020)
<i>Завершальний блок. «Інтеграція та рефлексія: мій soft skills-профіль викладача цифрових технологій»</i>	
<i>Змістово-інформаційна частина</i>	• системний погляд на взаємозв'язок п'яти компонентів soft skills у реальній педагогічній практиці; • індивідуальна динаміка розвитку soft skills за результатами модулю
<i>Практично-розвивальна частина</i>	• повторна діагностика soft skills-профілю та порівняльний аналіз динаміки; • захист індивідуального портфоліо розвитку soft skills; групова рефлексивна сесія; • визначення пріоритетів подальшого саморозвитку (Євтух, 2018; Гуменюк, 2019; Schön, 1983).

Методичне забезпечення модулю охоплює комплекс взаємодоповнювальних елементів, що забезпечують реалізацію обох напрямів розвитку soft skills.

Діагностичний інструментарій включає: психодіагностичні методики для оцінювання рівня розвитку кожного компонента soft skills на вході та виході модулю; анкети самооцінки soft skills; структуровані рефлексивні щоденники; карти індивідуального soft skills-профілю (Карамушка, 2017; Рибалка, 2017).

Навчально-методичні матеріали охоплюють: теоретичні конспекти до кожного блоку; банк педагогічних кейсів із практики викладання цифрових технологій; систему практичних вправ і завдань відповідно до компонентів моделі; методичні рекомендації для самостійної роботи здобувачів.

Тренінговий інструментарій містить: програми соціально-психологічних тренінгів для кожного блоку; сценарії рольових ігор і симуляцій педагогічних ситуацій; протоколи групових рефлексивних практик; інструкції для коучингових сесій і peer-learning форматів.

Цифрове середовище реалізації передбачає: платформи для організації гібридного навчання (Google Classroom, Moodle, Microsoft Teams); інструменти для колаборативної роботи (Miro, Padlet, Google Workspace); застосунки для рефлексії та ведення цифрового портфоліо; ресурси для самостійного розвитку soft skills у цифровому форматі (Биков, 2019; Спірін, 2021; Пінчук, 2021).

Змістово-інформаційний напрям авторського навчального модулю реалізується через систему інноваційних лекційних і семінарських занять, дидактична організація яких підпорядкована єдиній меті: забезпечити не лише засвоєння теоретичних знань про природу та структуру soft skills, а й створити такий освітній простір, у якому сам процес навчання стає досвідом розвитку цих компетентностей. Принципово важливим у цьому контексті є положення П. Лушина (2017) про те, що зміст об'єкта засвоєння має відповідати методу засвоєння: теоретичні положення доцільно подавати в неоднозначній і дискусійній формі, зосередженій навколо реальних професійних ситуацій. Це

означає, що викладання теорії soft skills само по собі має бути soft skills-орієнтованим – здійснюватися через діалог, співпрацю, критичне мислення та рефлексію, а не через монологічну трансляцію готових знань (Брюховецька, 2017; Лушин, 2017; Семиченко, 2018).

Відповідно до змісту кожного з п'яти блоків структурно-функціональної моделі soft skills нами обрано *інноваційні форми і методи проведення лекційних та семінарських занять*, що забезпечують органічну єдність теоретичного і практичного вимірів навчання.

В основу інноваційних лекцій модулю покладено принципи *контекстного навчання* (Вербицький, 2004; Лушин, 2017), адаптовані до специфіки розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій:

Принцип проблемності передбачає подання лекційного матеріалу не у вигляді завершених істин, а у формі відкритих проблемних ситуацій, пов'язаних із реальною педагогічною практикою у сфері цифрових технологій. Здобувачі залучаються до спільного аналізу суперечностей, пошуку альтернативних рішень та критичної оцінки наявних підходів, що безпосередньо розвиває когнітивно-інтелектуальний компонент soft skills – критичне мислення та креативність (Максименко, 2019; Моляко, 2020). Проблемні ситуації добираються з реальної практики викладання цифрових дисциплін і відображають типові виклики, з якими стикається сучасний викладач цифрових технологій: від управління різнорівневою аудиторією до педагогічної реакції на стрімкі технологічні зміни.

Принцип спільної колективної діяльності реалізується через організацію міні-дискусій, мікрогрупових обговорень і колективного вироблення рішень безпосередньо в процесі лекції. Такий формат моделює умови командної педагогічної взаємодії та сприяє природному розвитку комунікативно-соціального компонента soft skills – навичок аргументованої комунікації, активного слухання та конструктивної співпраці (Бондарчук, 2020; Вознюк, 2026; Карамушка & Бондарчук, 2022). Водночас колективна діяльність у процесі

лекції формує досвід толерантної взаємодії – прийняття різних точок зору та поважного ставлення до позицій інших учасників.

Принцип ігрової діяльності передбачає органічне включення ігрових процедур у структуру лекційного заняття: розігрування педагогічних ролей, мозкові штурми, бліц-ігри, техніки «адвоката диявола» та «шість капелюхів мислення». Ці методи знижують психологічний бар'єр входження в складний теоретичний матеріал, підвищують внутрішню мотивацію до навчання та активізують креативний потенціал здобувачів, забезпечуючи розвиток як когнітивно-інтелектуального, так і емоційно-регулятивного компонентів soft skills (Дробот, 2019; Лушин, 2017; Климчук, 2020).

Принцип діалогічного спілкування реалізується через систему методичних прийомів, що залучають здобувачів до двох рівнів діалогу – *зовнішнього* (відкрите обговорення з викладачем та одногрупниками у форматі сократівської бесіди, техніки «риболовецька сітка», запитань-провокацій) та *внутрішнього* (індивідуальна рефлексія, письмові мікровідповіді, техніка «мовчазного діалогу»). Діалогічність лекції є прямим утіленням суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії, що формує у здобувачів відповідний досвід для власної майбутньої педагогічної практики (Бех, 2015; Москальова, 2021; Rogers, 1969).

Принцип двоплановості передбачає свідоме поєднання у структурі лекції двох смислових планів: *умовно-ігрового* – де здобувачі занурюються в змодельовану педагогічну ситуацію, приймаючи ролі та діючи в уявному контексті, та *реально-розвивального* – де цей досвід усвідомлюється і переноситься на реальний контекст майбутньої педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій. Двоплановість забезпечує одночасний розвиток кількох компонентів soft skills: когнітивного – через аналіз ролі, комунікативного – через взаємодію в ролі, емоційного – через управління власними реакціями в нестандартних ситуаціях (Лушин, 2017; Семиченко, 2018; Schön, 1983).

Принцип цифрової інтегрованості – додатковий принцип, що відображає специфіку нашого дослідження, – передбачає органічне включення цифрових

інструментів у структуру лекційного заняття: використання інтерактивних платформ для голосування та зворотного зв'язку (Mentimeter, Kahoot, Slido), хмар слів для актуалізації досвіду, цифрових дошок для колективного мислення (Miro, Padlet) та QR-кодів для доступу до додаткових ресурсів. Цифрова інтегрованість лекцій моделює реальне цифрове педагогічне середовище та безпосередньо розвиває адаптивно-розвивальний компонент soft skills (Биков, 2019; Пінчук, 2021; Спірін, 2021).

Семінарські заняття модулю реалізують практично-рефлексивну функцію змістово-інформаційного напрямку та організовуються на засадах *активного й інтерактивного навчання*, де здобувачі є не споживачами, а співавторами освітнього процесу (Брюховецька, 2021). Відповідно до специфіки кожного блоку структурно-функціональної моделі soft skills на семінарських заняттях застосовуються такі *інноваційні форми і методи*:

Семінар-дискусія у форматах «акваріум», «світове кафе» та «відкритий простір» – для розвитку комунікативно-соціального компонента: здобувачі вчаться аргументовано відстоювати позицію, активно слухати опонентів і синтезувати різні точки зору у спільне рішення в атмосфері толерантного діалогу.

Семінар-кейс з аналізом реальних педагогічних ситуацій із практики викладання цифрових технологій – для розвитку когнітивно-інтелектуального компонента: здобувачі здійснюють критичний аналіз, виявляють суперечності, генерують варіативні рішення та обґрунтовують власний вибір.

Семінар-рефлексія із застосуванням структурованих технік самоаналізу (модель Гіббса, техніка «Що? Отже що? Що далі?», рефлексивний щоденник) – для розвитку рефлексивної складової всіх п'яти компонентів soft skills та формування здатності здобувачів до усвідомленого управління власним розвитком.

Семінар-майстерня у форматі спільного створення цифрового освітнього продукту – для розвитку організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів: здобувачі розподіляють ролі, планують роботу, вирішують організаційні суперечності та презентують спільний результат.

Семінар-діалог у форматі peer-learning та взаємного навчання – для розвитку комунікативно-соціального та емоційно-регулятивного компонентів: здобувачі по черзі виступають у ролях «експерта» і «учня», що формує здатність до педагогічної емпатії, конструктивного зворотного зв'язку та толерантного ставлення до різних рівнів компетентності.

Таким чином, *змістово-інформаційна реалізація авторського навчального модулю* через інноваційні лекційні та семінарські заняття забезпечує органічну єдність теоретичного і практичного вимірів розвитку soft skills. Дотримання принципів контекстного навчання – проблемності, колективної діяльності, ігровості, діалогічності, двоплановості та цифрової інтегрованості – в поєднанні зі створенням толерантного освітнього середовища уможливорює не лише засвоєння теоретичних знань про soft skills, а й безпосереднє проживання досвіду їхнього застосування у квазіпрофесійному педагогічному контексті.

Реалізація практично-розвивального напрямку авторського навчального модулю здійснювалася через систему соціально-психологічних тренінгів, ділових ігор, групових проєктів та рефлексивних практик, змістово структурованих відповідно до п'яти компонентів розробленої структурно-функціональної моделі soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій. На відміну від змістово-інформаційного напрямку, що забезпечує теоретичне осмислення природи та структури soft skills, практично-розвивальний напрям орієнтований на безпосереднє формування поведінкових, емоційних і комунікативних патернів через занурення здобувачів у реальний та квазіпрофесійний досвід педагогічної взаємодії у цифровому освітньому середовищі (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021).

Для забезпечення ефективності практично-розвивальної роботи в основу організації тренінгової діяльності, ділових ігор і групових проєктів було покладено *систему принципів*, що відображають специфіку розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Принцип активності ґрунтується на психологічно обґрунтованій закономірності: людина засвоює до 90 % того, що здійснює самостійно (Dale, 1969). У контексті розвитку soft skills це означає, що жодна компетентність не може бути сформована шляхом пасивного спостереження – лише через власну активну діяльність здобувач набуває реального досвіду комунікації, командної взаємодії, емоційної саморегуляції та адаптивного реагування. Практично цей принцип реалізується через максимальне скорочення інформаційно-пасивних форм роботи на користь активних – виконання вправ, участі у симуляціях, розв'язання кейсів та реалізації проєктів (Климчук, 2020; Дробот, 2019).

Принцип дослідницької позиції передбачає організацію практично-розвивальної роботи таким чином, щоб здобувачі не отримували готові знання про soft skills, а самостійно відкривали психологічні закономірності їхнього функціонування через власний досвід, усвідомлювали особистісні ресурси та зони розвитку кожного компонента моделі. Дослідницька позиція формує суб'єктне ставлення до власного розвитку та є психологічною основою здатності до *lifelong learning* – ключової складової адаптивно-розвивального компонента soft skills (Бех, 2015; Рибалка, 2017; Schön, 1983).

Принцип об'єктивації (усвідомлення) поведінки реалізується через систематичне переведення імпульсивних, неусвідомлених поведінкових реакцій здобувачів на рефлексивний, усвідомлений рівень. Універсальним інструментом такої об'єктивації є *зворотний зв'язок* – структурований, конструктивний і толерантний обмін спостереженнями між учасниками групи, що дозволяє кожному побачити власну поведінку очима інших і прийняти усвідомлене рішення щодо її корекції. У контексті розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій зворотний зв'язок є особливо значущим, оскільки педагогічна діяльність за своєю природою є взаємодією, що постійно потребує рефлексивного коригування (Гуменюк, 2019; Євтух, 2018; Лушин, 2017).

Принцип діалогізму ґрунтується на праві кожного учасника вільно висловлювати власну думку, бачення і розуміння проблеми в атмосфері

взаємоповаги та психологічної безпеки. У практично-розвивальній роботі діалогізм реалізується не лише як методичний прийом, а як ціннісна основа толерантного освітнього середовища: різноманіття думок і досвідів учасників розглядається не як перешкода, а як найцінніший ресурс групового навчання. Цей принцип безпосередньо розвиває комунікативно-соціальний компонент soft skills і моделює ту педагогічну культуру, яку майбутні викладачі мають відтворювати у власній діяльності (Москальова, 2021; Rogers, 1969).

Принцип особистісного підходу реалізується через партнерське, суб'єкт-суб'єктне навчання, в межах якого кожен учасник групи визнається унікальною особистістю з власним soft skills-профілем, індивідуальним темпом розвитку та специфічними зонами найближчого зростання. Цей принцип є практичним утіленням особистісно-орієнтованої парадигми, що становить методологічну основу нашого дослідження, і передбачає диференціацію завдань, врахування індивідуальних особливостей здобувачів та надання персоналізованої підтримки у процесі розвитку кожного компонента soft skills (Бех, 2015; Рибалка, 2017; Deci & Ryan, 2000).

Принцип психологічної події ґрунтується на розумінні кожного тренінгового заняття як значущої психологічної події, що слугує усвідомленню здобувачем власних soft skills – їхніх сильних сторін і зон розвитку – та визначенню конкретних перспектив і стратегій їхнього вдосконалення. Тренінг як психологічна подія стимулює особистісні зрушення учасників, пов'язані з переглядом уявлень про себе як майбутнього викладача цифрових технологій, і є потужним каталізатором розвитку педагогічної ідентичності (Лушин, 2017; Максименко, 2019; Москальова, 2021).

Принцип самодіагностики передбачає систематичне включення у практично-розвивальну роботу завдань і вправ, спрямованих на самопізнання здобувачами власного soft skills-профілю: виявлення домінуючих комунікативних стратегій, рівня емоційного інтелекту, стилю лідерства, адаптивного потенціалу та когнітивних стратегій. Самодіагностика є не лише

методичним інструментом, а й самостійним результатом практично-розвивальної роботи – формуванням здатності до рефлексивного самоаналізу як ключової складової soft skills-профілю майбутнього викладача (Карамушка, 2017; Рибалка, 2017; Schön, 1983).

Принцип матеріалізації соціально-психологічних феноменів забезпечує перетворення абстрактних психологічних понять – емоційного інтелекту, комунікативної компетентності, адаптивності, лідерства — на конкретний, відчутний досвід особистого переживання. Завдяки матеріалізації приховані закономірності функціонування soft skills постають перед учасниками не у вигляді теоретичних конструктів, а як безпосереднє переживання власних реакцій, труднощів і ресурсів у педагогічних симуляціях і рольових іграх (Дробот, 2019; Лушин, 2017; Семиченко, 2018).

Принцип ненасильницького спілкування ґрунтується на добровільній, внутрішньо мотивованій участі здобувачів у практично-розвивальній роботі. Жодна вправа чи активність не є обов'язковою у тому сенсі, що примушує до розкриття, – учасники самі визначають міру власної відкритості та включеності. Цей принцип є необхідною умовою психологічної безпеки групи і безпосередньо пов'язаний із концепцією ненасильницького спілкування М. Розенберга, адаптованою до педагогічного контексту цифрового освітнього середовища (Журба, 2020; Москальова, 2021; Rosenberg, 2015).

Принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер реалізується через поєднання аналітично-когнітивних і емоційно-експресивних форм роботи в єдиній структурі практично-розвивального заняття. Активізація інтелектуальних процесів – аналізу, синтезу, критичної оцінки педагогічних ситуацій – поєднується з позитивним емоційним настроєм групи, що знижує захисні реакції та сприяє відвертості у спілкуванні. Гармонізація обох сфер є умовою розвитку емоційно-регулятивного компонента soft skills і відображає інтегративний характер педагогічної діяльності, в якій думка і почуття нерозривно пов'язані.

Принцип цифрової автентичності – авторський принцип, що відображає специфіку нашого дослідження, – передбачає організацію практично-розвивальної роботи в умовах, максимально наближених до реального цифрового педагогічного середовища: використання цифрових інструментів у симуляціях і рольових іграх, моделювання ситуацій онлайн- та гібридного навчання, відпрацювання soft skills у контексті типових викликів педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій – техностресу, управління різнорівневою цифровою аудиторією, онлайн-конфліктів і командної роботи на цифрових платформах (Биков, 2019; Спірін, 2021; Redecker, 2020).

При доборі змісту ділових ігор і групових проєктів практично-розвивальної частини модулю ми керувалися *системою вимог, що забезпечують їхню відповідність меті розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій*.

Проблемність запропонованих завдань передбачає постановку завдань відкритого, дискусійного характеру, що не мають єдино правильного рішення і вимагають від здобувачів актуалізації власного досвіду, критичного аналізу та творчого пошуку. Зміст проблемних завдань добирається з реальної практики педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій і відображає типові виклики кожного з п'яти компонентів soft skills: від ситуацій міжособистісних конфліктів у цифровому навчальному середовищі до завдань з управління командним проєктом в умовах технологічної невизначеності (Дробот, 2019; Максименко, 2019).

Рефлексивна спрямованість завдань забезпечується обов'язковим включенням рефлексивного компонента в структуру кожної ділової гри та групового проєкту: після завершення активної фази учасники здійснюють структурований аналіз пережитого досвіду за моделлю Гіббса або технікою «Що? Отже що? Що далі?», що уможливорює переведення ситуативного досвіду на рівень усвідомлених і узагальнених soft skills-надбань (Євтух, 2018; Брюховецька, 2018).

Комплексність реалізується через органічне поєднання індивідуальної та групової форм роботи в єдиному завданні, що дозволяє одночасно розвивати кілька компонентів soft skills: індивідуальна фаза забезпечує розвиток когнітивно-інтелектуального та емоційно-регулятивного компонентів, групова – комунікативно-соціального та організаційно-управлінського, завершальна рефлексивна – адаптивно-розвивального (Бондарчук, 2020; Брюховецька, 2021; Семиченко, 2018).

Контекстна автентичність передбачає максимальну відповідність змісту ділових ігор і проєктів реальному цифровому педагогічному контексту: усі змодельовані ситуації є типовими для діяльності викладача цифрових технологій і відображають специфічні виклики цієї сфери – швидке оновлення технологій, різнорівневість цифрової аудиторії, технострес, командна розробка цифрових освітніх продуктів (Биков, 2019; Пінчук, 2021; Спірін, 2021).

Варіативність і гнучкість змісту завдань забезпечує можливість їхньої адаптації до індивідуального soft skills-профілю учасників і динаміки розвитку групи, що реалізує принцип індивідуалізації та унеможливорює застосування уніфікованих, нечутливих до особистісних особливостей здобувачів підходів (Бех, 2015; Рибалка, 2017; Deci & Ryan, 2000).

Вправи, що включені до тренінгових програм практично-розвивальної частини модулю, розроблені нами особисто або запозичені в інших авторів і модифіковані відповідно до специфіки розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у контексті організаційно-психологічного супроводу.

Таким чином, *практично-розвивальна частина авторського навчального модулю* реалізується на основі системи взаємопов'язаних принципів і комплексу вимог до добору змісту ділових ігор та групових проєктів, що у своїй сукупності забезпечують системний, особистісно-орієнтований і контекстно-автентичний вплив на всі п'ять компонентів soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій. Єдність принципів активності, дослідницької позиції, об'єктивації поведінки, діалогізму, особистісного підходу, психологічної події,

самодіагностики, матеріалізації феноменів, ненасильницького спілкування, гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер і цифрової автентичності забезпечує ту глибину особистісних змін, що є необхідною умовою становлення майбутнього викладача як суб'єкта власного неперервного soft skills-розвитку в умовах цифрової трансформації освітнього простору (Бех, 2015; Лушин, 2017; Карамушка & Бондарчук, 2022; Москальова, 2021; Redecker, 2020).

Очікувані результати модулю. За результатами проходження модулю здобувач має досягти таких результатів навчання відповідно до компонентів структурно-функціональної моделі soft skills:

Знати: психологічну природу та структуру soft skills викладача цифрових технологій; специфіку прояву кожного компонента у педагогічній діяльності; психологічні механізми та технології розвитку soft skills; власний soft skills-профіль та індивідуальну стратегію його вдосконалення.

Вміти: застосовувати навички критичного мислення та креативності у вирішенні педагогічних завдань (*когнітивно-інтелектуальний компонент*); здійснювати ефективну педагогічну комунікацію та організовувати командну взаємодію у цифровому освітньому середовищі (*комунікативно-соціальний компонент*); регулювати власні емоційні стани та зберігати психологічну стійкість в умовах техностресу (*емоційно-регулятивний компонент*); реалізовувати лідерський потенціал та приймати відповідальні управлінські рішення у педагогічній діяльності (*організаційно-управлінський компонент*); гнучко адаптуватися до технологічних змін та будувати індивідуальну стратегію навчання впродовж життя (*адаптивно-розвивальний компонент*).

Бути здатним до: рефлексивного самоаналізу власного педагогічного досвіду та soft skills-профілю; суб'єктного управління власним неперервним професійним розвитком; інноваційної педагогічної діяльності в умовах цифрової трансформації освітнього простору.

Система оцінювання. Оцінювання результатів засвоєння модулю здійснюється за накопичувальною системою та включає: *поточне оцінювання* –

участь у тренінгах і практичних заняттях, виконання рефлексивних завдань, активність у командній роботі (40%); *проміжне оцінювання* – виконання практичних завдань після кожного блоку, самозвіти про динаміку розвитку soft skills (30%); *підсумкове оцінювання* – захист індивідуального портфоліо розвитку soft skills із порівняльним аналізом вхідної та вихідної діагностики (30%).

Визначені очікувані результати навчання слугували не лише орієнтирами для проєктування змісту та методичного інструментарію модулю, а й вихідними координатами для *систематичного спостереження за реальним перебігом розвитку soft skills у процесі його впровадження*. Адже будь-яка, навіть найретельніше спроектована освітня програма набуває своєї справжньої цінності лише тоді, коли зустрічається з живою особистістю здобувача – з її досвідом, установками, захистами та готовністю до змін. Саме тому невід'ємною складовою впровадження авторського навчального модулю стало цілеспрямоване вивчення того, як самі здобувачі освіти сприймали, переживали та осмислювали процес розвитку власних soft skills – як у змістово-інформаційній, так і в практично-розвивальній частині. Отримані спостереження фіксувалися у протоколах спостереження, рефлексивних щоденниках здобувачів, анкетах зворотного зв'язку після кожного заняття та у форматі групових рефлексивних кіл після завершення кожного тематичного блоку. Аналіз зафіксованих даних дозволив виявити характерні закономірності у динаміці сприйняття модулю здобувачами, що мають суттєве значення для розуміння психологічних механізмів розвитку soft skills у процесі організаційно-психологічного супроводу.

Реакція здобувачів на змістово-інформаційну частину модулю виявилася неоднорідною і зазнавала помітної динаміки від вступного блоку до завершального, що відображає природній процес переосмислення усталених уявлень про педагогічну професію та власний професійний профіль.

На початковому етапі – у межах вступного блоку – у більшості здобувачів спостерігалася характерна реакція здивування, пов'язана з усвідомленням самого

поняття *soft skills* та його значущості для педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій. Значна частина здобувачів виявила переконання, що успішність викладача цифрових дисциплін визначається виключно рівнем технічних знань і навичок роботи з цифровими інструментами. Типовими були висловлювання на кшталт: *«Я ніколи не думав, що емоційний інтелект може бути важливішим за знання мови програмування»* або *«Виявляється, вміння спілкуватися – це теж компетентність, якій можна і потрібно навчатися»*. Така реакція засвідчила наявність стійкого стереотипу про пріоритет *hard skills* у сфері цифрових технологій, подолання якого стало першим важливим результатом змістово-інформаційної роботи.

Під час проведення *діагностики індивідуального soft skills-профілю* у вступному блоці здобувачі демонстрували підвищений рівень зацікавленості та одночасно певну тривожність, пов'язану з можливістю виявлення власних «слабких місць». Характерним було запитання: *«А якщо виявиться, що в мене погано розвинені всі компоненти?»* – що відображало загальну тенденцію до оціночної тривожності на початку роботи. Після отримання та обговорення результатів діагностики ставлення до них змінювалося: здобувачі починали сприймати виявлені зони розвитку не як вирок, а як орієнтир для подальшої роботи, що свідчить про поступове формування суб'єктної позиції щодо власного розвитку.

Проблемний формат лекцій викликав у здобувачів неоднозначну реакцію: частина групи – переважно ті, хто звик до традиційного монологічного формату – на початку виявляла розгубленість і дискомфорт від відсутності «правильних відповідей». Показовою є репліка одного зі здобувачів: *«Я очікував, що ви скажете нам, як правильно вчинити в цій ситуації, а натомість ми ходимо по колу і кожен каже своє»*. Однак вже після 2–3 занять ставлення до проблемного формату кардинально змінювалося: здобувачі починали цінувати відсутність єдиної правильної відповіді як можливість для власної думки і поступово ставали ініціаторами дискусій.

Особливо яскравою реакцією супроводжувалося обговорення *теми техностресу* у межах блоку емоційно-регулятивного компонента. Більшість здобувачів вперше отримали теоретичну мову для опису власного досвіду – характерною була реакція впізнавання: *«Я завжди відчував цю перевантаженість від необхідності постійно оновлювати знання, але не розумів, що це і є технострес»* або *«Виявляється, те, що я відчуваю після тижня роботи з новим програмним забезпеченням – це не слабкість, а закономірна психологічна реакція»*. Така реакція «називання досвіду» мала виражений терапевтичний ефект і суттєво підвищувала мотивацію до подальшої роботи над емоційно-регулятивним компонентом.

У процесі вивчення *організаційно-управлінського блоку* здобувачі нерідко виявляли амбівалентне ставлення до теми лідерства: з одного боку – зацікавленість і бажання розвивати лідерський потенціал, з іншого – внутрішній опір, пов'язаний із побоюванням не відповідати образу «справжнього лідера». Продуктивним виявилось переосмислення лідерства не як домінування, а як відповідальність за якість навчального середовища: *«Виявляється, лідерство викладача – це не про те, щоб бути найкращим у своїй галузі, а про те, щоб зробити так, щоб студенти хотіли навчатися»*.

Найвищий рівень залучення у межах змістово-інформаційної частини спостерігався під час обговорення *адаптивно-розвивального блоку* – зокрема теми викликів штучного інтелекту для педагогічної діяльності. Ця тема викликала жваві дискусії та стійкий емоційний відгук, оскільки безпосередньо торкалася екзистенційних питань майбутньої педагогічної кар'єри. Характерним було запитання: *«Якщо штучний інтелект може пояснити матеріал краще за викладача, то навіщо взагалі потрібен живий педагог?»* – що ставало відправною точкою для глибокого обговорення незамінної ролі soft skills у педагогічній діяльності та усвідомлення їхньої конкурентної переваги перед можливостями штучного інтелекту.

Загальна динаміка сприйняття змістово-інформаційної частини характеризувалася поступовим переходом від *зовнішньої мотивації* (виконати вимоги навчальної програми) до *внутрішньої* (особистісна зацікавленість у розвитку власних soft skills), що є психологічним свідченням ефективності теоретичного блоку модулю.

Практично-розвивальна частина модулю викликала у здобувачів якісно інший – значно більш інтенсивний та емоційно насичений – тип реакцій, що відображає природу тренінгової роботи як психологічної події, здатної стимулювати глибокі особистісні зрушення.

На початку тренінгової роботи більшість здобувачів демонстрували характерну захисну поведінку: сміялися над завданнями, применшували їхню серйозність, виконували вправи поверхово або намагалися інтелектуалізувати досвід замість того, щоб його проживати. Такий захист є типовою реакцією на незвичний формат роботи і свідчить про початкову психологічну небезпечність ситуації. Показовою є реакція одного зі здобувачів після першої вправи на активне слухання: *«Я думав, що вмію слухати. Але коли мені заборонили перебивати і давати поради – з'ясувалося, що я не слухав, а чекав своєї черги говорити»*. Саме такі моменти усвідомлення, що виникають у практично-розвивальній роботі, становлять її найвищу психологічну цінність.

Рольові ігри та педагогічні симуляції викликали найяскравіші та найсуперечливіші реакції. Симуляція «Складний студент» – де один учасник грав роль студента з вираженим опором до навчання, а інший – роль викладача – регулярно породжувала ситуацію, коли «викладач» швидко вичерпував звичні стратегії реагування і опинявся в стані розгубленості. Характерною була рефлексія після цієї вправи: *«Я розумів усе теоретично – і про емпатію, і про ненасильницьке спілкування. Але коли студент відверто сказав мені, що мій предмет йому не потрібен – я відчув злість і розгубленість. Це зовсім інше, ніж читати про це в підручнику»*.

Симуляція онлайн-конфлікту в цифровому навчальному середовищі – де здобувачі відтворювали типові ситуації деструктивної комунікації у чаті відеоконференції – також викликала сильний емоційний відгук. Більшість учасників, опинившись у ролі викладача в умовах публічної критики від «студентів» в онлайн-форматі, вперше усвідомили специфічну вразливість цифрової педагогічної взаємодії: *«В онлайні все відчувається гостріше – і коли тебе ігнорують, і коли пишуть щось образливе в чаті. Я не очікував, що буду так реагувати на слова на екрані»*.

Командні проєкти з розробки цифрового освітнього продукту відкрили здобувачам несподівані аспекти власного організаційно-управлінського профілю. Характерним було спостереження, що у більшості мікрогруп стихійно виникали типові командні ролі – лідер, генератор ідей, критик, організатор, – проте самі учасники нерідко не усвідомлювали, яку роль вони виконують. Усвідомлення приходило під час рефлексивного кола після завершення проєкту: *«Я весь час казав, що ідеї колег не працюватимуть – і думав, що допомагаю команді уникнути помилок. Але в рефлексії з'ясувалося, що всі сприймали мене як того, хто гальмує роботу»*. Такі відкриття ставали потужними стимулами для усвідомленої роботи над організаційно-управлінським компонентом soft skills.

Тренінг емоційного інтелекту викликав найбільш диференційовані реакції залежно від індивідуального профілю здобувачів. Для тих, хто звик ідентифікувати себе передусім як технічного фахівця, вправи на розпізнавання та вербалізацію емоцій виявилися несподівано складними: *«Мене ніхто ніколи не вчив говорити про емоції. У технічному середовищі це взагалі не прийнято – там говорять про задачі і рішення»*. Водночас для здобувачів із вираженою гуманітарною складовою ці вправи ставали простором для глибокого самопізнання. Поступово обидві підгрупи знаходили спільну мову через метафору програмування: *«Емоційний інтелект – це як налагодження інтерфейсу між твоїм внутрішнім станом і зовнішньою взаємодією»* — образ, що виник стихійно в одній із груп і був підхоплений іншими учасниками.

Форсайт-сесія «Викладач цифрових технологій у 2030 році» у межах адаптивно-розвивального блоку викликала найбільш інтенсивну групову динаміку за весь час роботи. Здобувачі вперше в умовах організованої групової роботи зіткнулися з необхідністю мислити про власну педагогічну ідентичність у довгостроковій перспективі. Сесія породила широкий спектр реакцій – від захопленого оптимізму до екзистенційної тривоги: «Я хочу бути викладачем, але боюся, що через десять років навички, які я зараз розвиваю, вже будуть неактуальними». Саме тут найбільш виразно проявлялася необхідність розвитку адаптивно-розвивального компонента soft skills – і здобувачі це усвідомлювали: «Мабуть, єдина компетентність, яка точно не застаріє – це вміння вчитися і адаптуватися».

Рефлексивні практики – структуровані щоденники, кола зворотного зв'язку та техніка «Що? Отже що? Що далі?» – спочатку сприймалися більшістю здобувачів як формальна вимога, виконувана поспіхом. Однак вже після третього-четвертого заняття ставлення до рефлексії кардинально змінювалося: здобувачі починали цінувати час структурованого осмислення як найважливішу частину заняття. Показовим є запис у рефлексивному щоденнику одного зі здобувачів наприкінці модулю: «На початку я думав, що рефлексія – це просто відповісти на кілька запитань для викладача. Зараз я розумію, що це єдиний спосіб перетворити те, що зі мною відбувається, на щось, що залишається зі мною назавжди».

Завершальний блок – захист індивідуального портфоліо розвитку soft skills і порівняльний аналіз вхідної та вихідної діагностики – викликав у більшості здобувачів емоційно насичену реакцію, що поєднувала задоволення від побаченої динаміки, здивування від глибини власних змін і водночас усвідомлення тих зон, які потребують подальшої роботи. Характерним було висловлювання: «Я прийшов на цей модуль, щоб дізнатися, як краще пояснювати матеріал студентам. А виходжу з розумінням того, хто я є як особистість і як педагог» (Бех, 2015; Климчук, 2020; Москальова, 2021).

Отже, авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій» є органічною складовою системи

організаційно-психологічного супроводу та практичним інструментом реалізації розробленої структурно-функціональної моделі soft skills в освітньому процесі закладу вищої освіти. Поєднання змістово-інформаційного та практично-розвивального напрямів у межах п'яти тематичних блоків, що відповідають компонентам моделі, забезпечує системний, особистісно-орієнтований та контекстно-адекватний вплив на soft skills-профіль майбутнього викладача. Впровадження модулю сприяє становленню конкурентоспроможного викладача нової генерації – компетентного фахівця цифрової доби, суб'єкта власного неперервного розвитку, здатного до інноваційної педагогічної діяльності в умовах динамічної цифрової трансформації освітнього простору (Карамушка & Бондарчук, 2022; Бех, 2015; Максименко, 2019; Redecker, 2020; Овчарук, 2021; Redecker, 2020).

3.3 Аналіз результатів упровадження авторського навчального модулю «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій»

З метою перевірки результативності програми розвитку soft skills було здійснено порівняльний аналіз показників у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій до і після формульовального експерименту. У дослідженні взяли участь 49 респондентів, з яких 24 особи становили експериментальну групу, а 25 – контрольну. Аналіз проводився за п'ятьма компонентами soft skills та загальним інтегральним показником. На першому етапі було перевірено рівноцінність контрольної та експериментальної груп до початку формульовального впливу, на другому – проаналізовано описову динаміку середніх значень у кожній групі, на третьому – внутрішньогрупові зміни за критерієм Вілкоксона, а на четвертому – міжгрупові відмінності приросту показників за t-критерієм Стюдента для незалежних вибірок (Додаток Д).

Перед початком формульовального експерименту було здійснено перевірку рівноцінності контрольної та експериментальної груп за інтегральними показниками soft skills. Для цього використано критерій Манна-Уїтні. Отримані

результати засвідчили відсутність статистично значущих відмінностей між групами за когнітивно-інтелектуальним, комунікативно-соціальним, емоційно-регулятивним, організаційно-управлінським, адаптивно-розвивальним компонентами, а також за загальним інтегральним показником soft skills, що дає підстави вважати контрольну та експериментальну групи зіставними на початку формувального впливу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Результати перевірки рівноцінності контрольної та експериментальної груп за показниками soft skills до початку формувального експерименту

Показник	U Манна-Уїтні	p
Когнітивно-інтелектуальний компонент	290,000	0,841
Комунікативно-соціальний компонент	265,000	0,484
Емоційно-регулятивний компонент	298,500	0,976
Організаційно-управлінський компонент	248,500	0,303
Адаптивно-розвивальний компонент	232,500	0,177
Загальний інтегральний показник soft skills	260,000	0,424

Примітка. Статистично значущих відмінностей між контрольною та експериментальною групами до початку формувального експерименту не виявлено ($p > 0,05$). Складено за результатами критерію Манна-Уїтні.

Після встановлення рівноцінності груп було проаналізовано динаміку показників soft skills у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту (табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Динаміка показників soft skills у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту

Показник	ЕГ до, M±SD	ЕГ після, M±SD	КГ до, M±SD	КГ після, M±SD
1	2	3	4	5
Когнітивно-інтелектуальний компонент	43,60±5,60	57,51±3,75	43,92±5,48	43,74±5,52
Комунікативно-соціальний компонент	46,08±7,99	55,00±6,89	44,84±6,34	46,35±7,94
Емоційно-регулятивний компонент	46,91±7,69	55,23±5,69	47,65±5,69	47,10±7,59

Продовження табл. 3.3

1	2	3	4	5
Організаційно-управлінський компонент	45,23±9,93	55,93±6,04	47,49±7,26	45,33±9,74
Адаптивно-розвивальний компонент	44,44±7,09	57,39±5,42	46,73±6,62	44,92±7,33
Загальний інтегральний показник soft skills	45,25±3,92	56,21±2,37	46,12±2,75	45,49±4,01

Примітка. ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група. У таблиці наведено середні значення (М) та стандартні відхилення (SD). Складено за результатами описової статистики формувального експерименту

Як показано в табл. 3.3, в експериментальній групі після реалізації програми зафіксовано виразне зростання всіх показників soft skills. Найбільше підвищення спостерігалось за когнітивно-інтелектуальним, адаптивно-розвивальним та організаційно-управлінським компонентами, а також за загальним інтегральним показником. Натомість у контрольній групі середні значення або змінювалися незначно, або демонстрували коливання без чіткої позитивної тенденції. Це попередньо вказує на наявність позитивної динаміки саме в тих респондентів, які брали участь у програмі розвитку soft skills.

Для перевірки статистичної значущості змін усередині кожної групи було застосовано критерій Вілкоксона для зв'язаних вибірок (табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Результати аналізу внутрішньогрупової динаміки показників soft skills до і після формувального експерименту (критерій Вілкоксона)

Показник	ЕГ, Z	ЕГ, p	КГ, Z	КГ, p
1	2	3	4	5
Когнітивно-інтелектуальний компонент	-4,286	<0,001	-0,336	0,737
Комунікативно-соціальний компонент	-3,514	<0,001	-1,359	0,174
Емоційно-регулятивний компонент	-3,314	0,001	-0,256	0,798
Організаційно-управлінський компонент	-3,860	<0,001	-1,543	0,123

Продовження табл. 3.4

1	2	3	4	5
Адаптивно-розвивальний компонент	-4,286	<0,001	-0,538	0,590
Загальний інтегральний показник soft skills	-4,286	<0,001	-0,309	0,757

Примітка. ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група. Складено за результатами критерію Вілкоксона для зв'язаних вибірок.

Результати, наведені в табл. 3.4, свідчать, що в експериментальній групі зміни виявилися статистично значущими за всіма шістьма показниками. Отже, після завершення формувальної програми у респондентів експериментальної групи достовірно підвищилися показники когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів, а також загальний рівень soft skills. У контрольній групі статистично значущих змін не виявлено за жодним із показників ($p > 0,05$), що свідчить про відсутність суттєвої спонтанної позитивної динаміки без спеціально організованого формувального впливу.

З метою безпосередньої оцінки ефективності програми було проаналізовано приріст показників, обчислений як різниця між результатами після та до формувального експерименту. Порівняння цих приростів між експериментальною та контрольною групами здійснювалося за допомогою t-критерію Стюдента для незалежних вибірок.

Таблиця 3.5

Порівняння приросту показників soft skills у контрольній та експериментальній групах

Показник	Приріст в ЕГ, М	Приріст у КГ, М	t	p
1	2	3	4	5
Когнітивно-інтелектуальний компонент	13,91	-0,18	8,225*	<0,001
Комунікативно-соціальний компонент	8,92	1,51	3,096	0,003
Емоційно-регулятивний компонент	8,31	-0,55	3,002	0,004
Організаційно-управлінський компонент	10,70	-2,16	4,800	<0,001

Продовження табл. 3.5

1	2	3	4	5
Адаптивно-розвивальний компонент	12,94	-1,81	5,968	<0,001
Загальний інтегральний показник soft skills	10,96	-0,64	14,343	<0,001

Примітка. Приріст = показник після експерименту – показник до експерименту.

** Для когнітивно-інтелектуального компонента наведено значення t без припущення про рівність дисперсій. Складено за результатами t -критерію Стьюдента для незалежних вибірок.*

Як видно з табл. 3.5, за всіма інтегральними показниками приріст в експериментальній групі статистично значуще перевищував приріст у контрольній групі. Найбільш виразні міжгрупові відмінності виявлено за загальним інтегральним показником soft skills, а також за когнітивно-інтелектуальним, адаптивно-розвивальним та організаційно-управлінським компонентами. Це свідчить, що програма мала не локальний, а комплексний вплив, охоплюючи як інтелектуально-аналітичні, так і комунікативні, емоційно-регулятивні, організаційні та саморозвивальні складники soft skills.

Узагальнення спостережень за поведінкою та враженнями здобувачів у процесі упровадження модулю дозволило виявити кілька загальних психологічних закономірностей.

По-перше, встановлено закономірність «від опору до прийняття»: практично всі здобувачі проходили початкову стадію захисного опору новому формату роботи, що поступово трансформувалася у відкритість і активне залучення в міру формування психологічної безпеки групи та накопичення позитивного досвіду взаємодії.

По-друге, виявлено закономірність «від знання до переживання»: здобувачі послідовно проходили шлях від теоретичного розуміння soft skills у змістово-інформаційній частині до їхнього безпосереднього переживання у практично-розвивальній, що підтверджує правомірність обраної двонапрямної

структури модулю та положення П. Лушина про відповідність змісту і методу засвоєння.

По-третє, зафіксовано закономірність *«від індивідуального до спільного»*: в процесі групової роботи здобувачі поступово переходили від замкненої індивідуальної позиції до відкритої командної взаємодії, що супроводжувалося якісним розвитком комунікативно-соціального компонента soft skills і формуванням горизонтальних навчальних зв'язків, що зберігалися поза межами занять.

По-четверте, виявлено закономірність *«усвідомлення як точка перелому»*: у більшості здобувачів можна було зафіксувати конкретний момент – окрему вправу, рефлексивний запис або репліку в груповому колі, – після якого ставлення до власних soft skills і до педагогічної діяльності загалом якісно змінювалося. Ці моменти відповідають описаному П. Лушиним (2017) феномену *«психологічної події»* і є, за нашим спостереженням, ключовими механізмами глибинної дії практично-розвивальної частини модулю.

Загалом, спостереження за поведінкою, враженнями та сприйняттям здобувачів освіти у процесі упровадження авторського навчального модулю засвідчили його виражений розвивальний потенціал як на змістово-інформаційному, так і на практично-розвивальному рівнях. Виявлені закономірності – *«від опору до прийняття»*, *«від знання до переживання»*, *«від індивідуального до спільного»* та *«усвідомлення як точка перелому»* – підтверджують психологічну обґрунтованість обраних принципів, форм і методів роботи та свідчать про ефективність модулю як інструменту організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Отже, результати формувального експерименту підтвердили ефективність програми розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Учасники експериментальної групи продемонстрували статистично значуще зростання всіх п'яти компонентів і загального показника soft skills, тоді як у

контрольній групі таких змін не виявлено. Крім того, порівняння приросту між групами показало, що позитивна динаміка в експериментальній групі була системно вищою, ніж у контрольній. Це дає підстави вважати розроблену програму дієвим засобом цілеспрямованого розвитку soft skills у майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій.

Висновки до третього розділу

1. Здійснений у третьому розділі дослідження аналіз сучасного стану підготовки майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій засвідчив наявність системних протиріч між суспільним запитом на фахівців із розвиненими soft skills та недостатньою розробленістю науково-концептуальних, організаційних і психологічних механізмів забезпечення цього розвитку у закладах вищої освіти. Виявлені протиріччя охоплюють три рівні: на макрорівні – між державним замовленням на підготовку педагогів цифрової доби та відсутністю системних механізмів імплементації міжнародних стандартів (DigCompEdu, DigComp 2.2) у практику вітчизняної вищої освіти; на мезорівні – між потребою освітніх організацій у викладачах із розвиненими soft skills та інституційною нескоординованістю відповідальності за їхній розвиток; на мікрорівні – між прагненням здобувачів до цілеспрямованого розвитку soft skills та відсутністю індивідуалізованої психологічної підтримки цього процесу. Встановлено, що подолання виявлених протиріч потребує переходу від стихійного і нескоординованого впливу до системно організованого, науково обґрунтованого та психологічно супроводжуваного процесу розвитку soft skills.

2. Визначено теоретико-методологічне підґрунтя організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що формується на основі комплексного та взаємоузгодженого застосування ряду методологічних підходів, систематизованих за трьома рівнями методологічної ієрархії: загальнонауковим (системний, синергетичний,

аксіологічний), конкретно-науковим (особистісно-орієнтований, фахово-особистісний, особистісно-розвивальний, полісуб'єктний) та прикладним (середовищний, діяльнісний, задачний, компетентнісний, рефлексивний, праксеологічний, акмеологічний). Взаємодоповнення означених підходів забезпечує методологічну цілісність системи супроводу та її здатність забезпечити гармонійний розвиток soft skills майбутніх викладачів у контексті цифрової трансформації освіти.

3. Сформульовано авторське визначення ключового поняття дослідження: організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills це цілеспрямована системна діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників і та інших суб'єктів освітнього процесу, здійснювана на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії та спрямована на створення психологічних умов для цілісного розвитку когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів soft skills. Розроблено систему організаційно-психологічного супроводу, що охоплює три взаємопов'язаних блоки: цільово-методологічний (авторське визначення, мета, завдання, суб'єкти, дев'ять принципів), змістово-процесуальний (п'ять структурних компонентів, чотири етапи реалізації, п'ять функцій та шість психолого-педагогічних умов) та результативно-оцінювальний (результати супроводу за чотирма рівнями та інтегральний результат).

4. Обґрунтовано систему принципів організаційно-психологічного супроводу, систематизованих за трьома рівнями. Загальнометодологічні принципи – системності, науковості та гуманізму – утворюють ціннісно-методологічний фундамент супроводу. Процесуальні принципи – суб'єктності, індивідуалізації, неперервності та рефлексивності – конкретизують вимоги до організації та динаміки процесу супроводу. Специфічні принципи – контекстності та цифрової інтегрованості, партнерської взаємодії та со-розвитку – відображають унікальну специфіку підготовки майбутніх викладачів саме у

сфері цифрових технологій. Встановлено, що порушення будь-якого з визначених принципів неминуче знижує ефективність реалізації інших, що підтверджує системний та ієрархічно організований характер їхньої взаємодії.

5. Визначено та теоретично обґрунтовано систему психологічних умов організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища; усвідомлення майбутніми фахівцями необхідності розвитку soft skills; індивідуалізацію програм розвитку soft skills на основі діагностики та самомоніторингу особистісного профілю; інтеграцію процесу розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище засобами інтерактивних форм і методів навчання; систематичну рефлексивну практику як механізм інтеріоризації досвіду розвитку soft skills в стійкі особистісні надбання. Доведено, що визначені умови утворюють цілісну систему концентричного типу, в якій суб'єкт-суб'єктне середовище є зовнішнім контейнером, індивідуалізація – особистісно-психологічним рівнем, цифрова інтеграція та інтерактивні методи – змістово-процесуальним рівнем, а рефлексивна практика – наскрізною віссю інтеріоризації.

6. Визначено, що система організаційно-психологічного супроводу охоплює три взаємопов'язані та внутрішньо узгоджені напрями, що реалізують єдину логіку – від зовнішнього організованого впливу до внутрішнього мотивованого саморозвитку: організаційно-просвітницький (навчальні модулі, тренінги, практикуми, майстер-класи), що формує теоретичне підґрунтя і первинний практичний досвід розвитку soft skills; консультаційно-корекційний (індивідуальне та групове консультування, коучинг, когнітивно-поведінкова корекція), що забезпечує індивідуалізовану підтримку і подолання дисфункційних установок; та рефлексивно-саморозвивальний (рефлексивні щоденники, цифрове портфоліо, peer-learning, індивідуальні плани розвитку, менторство), що перетворює зовнішній розвивальний вплив на стійку внутрішню здатність до суб'єктного управління власним неперервним професійним зростанням. Системний взаємозв'язок напрямів функціонує за принципом

висхідної спіралі, де кожен цикл забезпечує перехід від ситуативних умінь до стійких особистісних диспозицій, що відповідає природі soft skills як інтегративних компетентностей особистості..

7. Систематизовано результати організаційно-психологічного супроводу за чотирма взаємопов'язаними рівнями. На особистісному рівні результатами є сформована суб'єктна позиція у професійному розвитку, розвинена рефлексивна культура, зміцнена педагогічна ідентичність та розвинений емоційний інтелект і психологічна стійкість. На компетентнісному рівні результатом є розвиток п'яти кластерів soft skills: комунікативно-соціального, когнітивно-інтелектуального, організаційно-управлінського, емоційно-регулятивного та адаптивно-розвивального. На професійно-діяльнісному рівні результатом є сформована психологічна готовність до інноваційної педагогічної діяльності у трьох вимірах: мотиваційно-ціннісному, когнітивно-операційному та адаптивно-інноваційному. На організаційному рівні результати проявляються у розвитку організаційної культури закладу вищої освіти, формуванні навчальних спільнот практики та підвищенні якості освітнього процесу. Інтегральним результатом супроводу є становлення конкурентоспроможного викладача нової генерації – суб'єкта власного неперервного розвитку, носія гуманістичних педагогічних цінностей із розвиненим soft skills-профілем, психологічно готового до ефективної діяльності в умовах динамічних технологічних змін.

8. Обґрунтовано необхідність впровадження та розроблено авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» як практичний інструмент реалізації психологічних умов розвитку soft skills в освітньому процесі закладу вищої освіти. Концептуальною основою модулю слугує розроблена п'ятикомпонентна структурно-функціональна модель soft skills. Модуль реалізує два взаємодоповнювальні напрями: змістово-інформаційний – формування теоретичної бази soft skills через інноваційні лекційні та семінарські заняття на засадах принципів контекстного навчання (проблемності, колективної діяльності, ігрової діяльності, діалогічного спілкування, двоплановості та цифрової інтегрованості); та практично-

розвивальний – безпосередній розвиток кожного компонента soft skills через систему соціально-психологічних тренінгів, ділових ігор, групових проєктів та рефлексивних практик на основі одинадцяти принципів і п'яти вимог до добору змісту. Структура модулю охоплює вступний, п'ять тематичних і завершальний блоки. Оцінювання результатів здійснюється за накопичувальною системою, що включає поточне (40 %), проміжне (30 %) та підсумкове оцінювання у форматі захисту індивідуального портфоліо soft skills (30 %).

9. Виявлено психологічні закономірності розвитку soft skills у процесі організаційно-психологічного супроводу: «від опору до прийняття» – початковий захисний опір новому формату роботи поступово трансформується у відкритість і активне залучення в міру формування психологічної безпеки групи; «від знання до переживання» – здобувачі послідовно проходять шлях від теоретичного розуміння soft skills до їхнього безпосереднього переживання у практично-розвивальній частині; «від індивідуального до спільного» – поступовий перехід від замкненої індивідуальної позиції до відкритої командної взаємодії з формуванням стійких горизонтальних навчальних зв'язків; «усвідомлення як точка перелому» – фіксований момент якісної зміни у ставленні до власних soft skills і педагогічної діяльності, що відповідає феномену «психологічної події». Виявлені закономірності підтверджують психологічну обґрунтованість обраних принципів, форм і методів роботи та свідчать про ефективність модулю як інструменту організаційно-психологічного супроводу.

10. Результати формувального експерименту (N = 49; експериментальна група – 24 особи, контрольна – 25 осіб) емпірично підтвердили ефективність авторського навчального модулю як практичного механізму реалізації психологічних умов розвитку soft skills. Попередня перевірка за критерієм Манна-Уїтні засвідчила рівноцінність груп до початку формувального впливу ($p > 0,05$ за всіма шістьма показниками). Аналіз внутрішньогрупової динаміки за критерієм Вілкоксона виявив статистично значуще зростання всіх п'яти компонентів та загального інтегрального показника soft skills в

експериментальній групі ($p < 0,001-0,004$), тоді як у контрольній групі значущих змін не виявлено за жодним показником ($p > 0,05$). Порівняльний аналіз приросту між групами за t -критерієм Стюдента для незалежних вибірок засвідчив статистично значуще переважання позитивної динаміки в експериментальній групі за всіма компонентами ($p < 0,001-0,004$). Найбільш виразні зміни зафіксовано за загальним інтегральним показником (приріст в ЕГ: $M = +10,96$; $t = 14,343$; $p < 0,001$), когнітивно-інтелектуальним ($M = +13,91$; $t = 8,225$; $p < 0,001$), адаптивно-розвивальним ($M = +12,94$; $t = 5,968$; $p < 0,001$) та організаційно-управлінським компонентами ($M = +10,70$; $t = 4,800$; $p < 0,001$). Отримані дані підтверджують, що комплексний вплив розроблених психологічних умов, реалізованих через авторський навчальний модуль, забезпечує системний і статистично верифікований розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій.

11. Узагальнення результатів третього розділу дозволяє констатувати, що розроблена система організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій є цілісним, науково обґрунтованим і практично верифікованим механізмом забезпечення якості їхньої фахової підготовки. Структурно-функціональна модель супроводу, система принципів і шести психолого-педагогічних умов, авторський навчальний модуль та емпірично підтверджені результати формуального експерименту утворюють єдиний концептуальний і технологічний комплекс, що забезпечує системний, особистісно-орієнтований та контекстно-автентичний вплив на soft skills-профіль майбутнього викладача цифрових технологій. Отримані результати створюють достатню теоретичну та емпіричну основу для впровадження розробленої системи організаційно-психологічного супроводу в освітній процес закладів вищої освіти України.

Результати дослідження за третім розділом подані в таких публікаціях [98; 101; 107; 108; 109].

ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню та емпіричному вивченню психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. Відповідно до поставлених завдань отримано такі результати.

1. Теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до проблеми soft skills особистості засвідчив відсутність уніфікованого трактування цього феномену та дозволив ідентифікувати методологічні підходи до його інтерпретації: комунікативно-лідерський, адаптивно-ситуативний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, організаційно-результативний, освітньо-розвивальний, емоційно-інтелектуальний, соціально-психологічний та інтегративний. Обґрунтовано доцільність інтегративного підходу як базового методологічного фундаменту дослідження, що відображає комплексну природу педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та дозволяє розглядати soft skills як мультидименсійне системне особистісне утворення, що інтегрує особистісні, соціальні, емоційні, комунікативні та адаптивні компетентності у цілісну структуру педагогічного професіоналізму. Сформульовано авторське визначення soft skills як сукупності надпрофесійних навичок та особистісних характеристик фахівця, що детермінують досягнення успіху у професійній діяльності та забезпечують ефективне використання технічних здібностей і знань. На основі компаративного аналізу структурних моделей soft skills – від монокомпонентних до шістнадцятикомпонентних – визначено десять універсальних soft skills та об'єднано їх у п'ять базових компонентів: когнітивно-інтелектуальний (критичне мислення, креативність), комунікативно-соціальний (комунікативні навички, командна робота), емоційно-регулятивний (емоційний інтелект, стресостійкість), організаційно-управлінський (лідерство, відповідальність) та адаптивно-розвивальний (адаптивність, здатність до навчання).

2. Розкрито специфіку педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій та визначено функціональне призначення soft skills у структурі відповідного педагогічного професіоналізму. Встановлено, що викладач цифрових технологій функціонує в умовах унікальної конфігурації викликів: надвисоких темпів оновлення знань (технологічні компетентності оновлюються кожні 2–3 роки), тісної інтеграції з ІТ-індустрією, проєктно-орієнтованої методики навчання та поширення онлайн- і гібридного форматів, що формує подвійну педагогічну роль – користувача й адаптатора цифрових інновацій та активного учасника їх створення. Визначено три базові функції soft skills викладача цифрових технологій: педагогічної інтеракції (ефективна міжособистісна взаємодія з усіма суб'єктами освітнього процесу), педагогічної ефективності (трансформація технічної експертизи в реальні освітні результати) та професійної самоактуалізації (психологічна стійкість, профілактика вигорання та довготривала ефективність педагогічної діяльності). Обґрунтовано динамічний, контекстно зумовлений характер функціонування soft skills, що варіюється залежно від стадії професійного розвитку, специфіки навчальної дисципліни та ситуативного контексту педагогічної діяльності.

3. Розроблено авторську структурно-функціональну модель soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій, що ґрунтується на системному, структурно-функціональному, компетентнісному та інтегративному підходах. Модель охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів із чітко визначеним змістом, функціями та психологічним обґрунтуванням кожного: когнітивно-інтелектуальний компонент забезпечує аналітичне опрацювання педагогічної інформації та генерування інноваційних рішень; комунікативно-соціальний – ефективну взаємодію зі здобувачами та фасилітацію командних процесів; емоційно-регулятивний – психологічну стійкість в умовах техностресу та профілактику вигорання; організаційно-управлінський – стратегічне планування та лідерство в освітньому середовищі; адаптивно-розвивальний – безперервний фаховий розвиток та підтримання

конкурентоспроможності в умовах автоматизації й штучного інтелекту. Обґрунтовано динамічний характер функціонування компонентів моделі: кожен компонент виконує варіативну регулятивну функцію залежно від освітнього контексту, що підтверджує цілісність і динамічність моделі як теоретико-методологічної основи дослідження. Сформульовано авторське визначення *soft skills викладача цифрових технологій* як структурно-функціональну систему надпрофесійних психологічних компетентностей, що складається із когнітивно-інтелектуального, комунікативно-соціального, емоційно-регулятивного, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів, які забезпечують ефективність педагогічної взаємодії, психологічну стійкість та професійний розвиток викладача в умовах цифрової освіти.

4. Емпіричне дослідження рівневих, структурних та типологічних особливостей *soft skills* ($N = 323$) засвідчило їхній нерівномірний і внутрішньо диференційований характер. Відносно більш сформованими виявилися критичне мислення (30,0 % – високий і дуже високий рівень), здатність до командної роботи та стресостійкість; менш вираженими – креативний потенціал (71,2 % – низький рівень), лідерство (50,8 % – низький рівень) та емоційний інтелект (52,3 % – низький рівень). Встановлено парадоксальну структуру організаційно-управлінського компонента: поєднання високого рівня відповідальності (78,5 %) з переважанням низького рівня лідерства (50,8 %). Критичним дефіцитом виявилось управління власними емоціями – 68,4 % респондентів мають низький рівень за цим показником. Кореляційний аналіз засвідчив системний характер *soft skills*: найбільш інтегративну роль відіграють когнітивно-інтелектуальний та адаптивно-розвивальний компоненти ($\rho = 0,544$; $p < 0,001$). Встановлено принципово значущий факт відсутності кореляції між комунікативно-соціальним та емоційно-регулятивним компонентами ($\rho = -0,001$; $p = 0,993$), що свідчить про їхню відносну психологічну автономність та необхідність самостійних розвивальних інтервенцій. Порівняльний аналіз показав, що найбільш вагомими чинниками розвитку *soft skills* є вік, попередній освітній

досвід, а також поєднання рівня освіти з формою навчання. За статтю статистично значущі відмінності виявлено лише за когнітивно-інтелектуальним компонентом, де вищі показники зафіксовано у жінок. Вік виявився найбільш послідовним чинником: у старшій віковій групі встановлено вищий загальний рівень soft skills і кращу вираженість когнітивно-інтелектуального, організаційно-управлінського та адаптивно-розвивального компонентів. Попередній освітній досвід пов'язаний із вищими показниками загального рівня soft skills та адаптивно-розвивального компонента. Водночас поєднання рівня освіти з формою навчання найбільше позначається на розвитку комунікативно-соціального та адаптивно-розвивального компонентів. Методом кластерного аналізу (ієрархічний метод Варда + k-середніх, $N = 297$) виокремлено три типологічні профілі soft skills: гармонійно високий ($n = 124$; 41,8 %), комунікативно-організаційно виражений ($n = 68$; 22,9 %) та ресурсно-знижений ($n = 105$; 35,4 %).

5. Теоретично обґрунтовано та визначено систему психологічних умов розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій в контексті особистісно-орієнтованого підходу: створення суб'єкт-суб'єктного освітнього середовища, сприятливого для розвитку soft skills; індивідуалізація програм розвитку soft skills на основі діагностики особистісного профілю здобувача; цілеспрямований розвиток мотиваційно-ціннісної сфери як психологічної основи soft skills; інтеграція розвитку soft skills у цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти; систематична рефлексивна практика як механізм інтеріоризації soft skills; використання інноваційних форм і методів навчання як процесуально-інструментального ядра системи супроводу. Доведено, що визначені умови утворюють цілісну систему концентричного типу, де кожна умова є одночасно передумовою і підсилювачем дієвості решти: лише у системній єдності та взаємопосиленні вони забезпечують синергетичний ефект організаційно-психологічного супроводу.

Розроблено систему організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що охоплює три взаємопов'язаних блоки. Цільово-методологічний блок включає авторське визначення організаційно-психологічного супроводу як цілеспрямованої системної діяльності психологічної служби закладу вищої освіти, науково-педагогічних працівників і суб'єктів освітнього процесу, здійснюваної на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, мету, завдання, суб'єктів та систему принципів трьох рівнів (загальнометодологічні – системності, науковості, гуманізму; процесуальні – суб'єктності, індивідуалізації, неперервності, рефлексивності; специфічні – контекстності та цифрової інтегрованості, партнерської взаємодії та співрозвитку). Змістово-процесуальний блок містить напрями розвитку (організаційно-просвітницький, консультаційно-корекційний, рефлексивно-саморозвивальний), структурні компоненти (діагностичний, проєктувальний, розвивальний, рефлексивний, оціночно-результативний), етапи реалізації (діагностичний, проєктувальний, розвивальний, рефлексивно-аналітичний), функції та психологічні умови. Результативно-оцінювальний блок систематизує результати за чотирма рівнями – особистісним, компетентнісним, професійно-діяльнісним та організаційним, – інтегральним підсумком яких є становлення конкурентоспроможного викладача нової генерації як суб'єкта власного неперервного розвитку.

6. Розроблено та апробовано авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» як практичний механізм реалізації визначених психологічних умов в освітньому процесі закладу вищої освіти. Модуль реалізує два взаємодоповнювальні напрями – змістово-інформаційний і практично-розвивальний – через сім тематичних блоків (вступний, п'ять блоків відповідно до компонентів моделі soft skills, завершальний), що поєднують теоретичне осмислення природи та структури soft skills із їхнім безпосереднім розвитком через соціально-психологічні тренінги, ділові ігри, педагогічні симуляції, групові проєкти, коучингові сесії та

рефлексивні практики. Змістово-інформаційний напрям реалізується на засадах принципів контекстного навчання; практично-розвивальний – на основі принципів тренінгової роботи та вимог до добору змісту ділових ігор і проєктів. У процесі апробації виявлено психологічні закономірності розвитку soft skills: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому», що розкривають психологічні механізми глибинної особистісної трансформації у процесі розвивального впливу.

Результати формувального експерименту емпірично верифікували ефективність визначених психологічних умов розвитку soft skills, реалізованих через авторський навчальний модуль. Критерій Вілкоксона виявив статистично значуще зростання всіх п'яти інтегральних компонентів та загального показника soft skills в експериментальній групі ($p < 0,001-0,004$) за відсутності значущих змін у контрольній ($p > 0,05$). Порівняльний аналіз приросту за t-критерієм Стюдента засвідчив статистично значуще переважання позитивної динаміки в експериментальній групі за всіма компонентами ($p < 0,001-0,004$). Найбільш виразний розвивальний ефект зафіксовано за загальним інтегральним показником (приріст $M = +10,96$; $t = 14,343$; $p < 0,001$), когнітивно-інтелектуальним ($M = +13,91$; $t = 8,225$; $p < 0,001$), адаптивно-розвивальним ($M = +12,94$; $t = 5,968$; $p < 0,001$) та організаційно-управлінським компонентами ($M = +10,70$; $t = 4,800$; $p < 0,001$), що свідчить про комплексний, а не локальний характер впливу реалізованих психологічних умов.

Таким чином, результати дисертаційного дослідження в сукупності підтверджують, що цілеспрямоване створення системи психологічних умов у межах організаційно-психологічного супроводу забезпечує статистично значущий та системний розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій і сприяє їхньому становленню як конкурентоспроможних, психологічно зрілих та рефлексивних суб'єктів власного неперервного

професійного розвитку в умовах динамічної цифрової трансформації освітнього простору.

Перспективи подальших досліджень. Проведене дисертаційне дослідження відкриває низку перспективних напрямів подальшої наукової роботи. По-перше, доцільним є розроблення диференційованих тренінгових програм для представників кожного з виявлених типологічних профілів soft skills, що забезпечить адресність психологічного впливу та підвищить ефективність організаційно-психологічного супроводу. По-друге, окремий дослідницький інтерес становить вивчення впливу воєнного стану та вимушеного переміщення на soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: встановлений зв'язок між статусом ВПО та ресурсно-зниженим профілем відкриває напрям розробки спеціалізованих програм психологічної підтримки. По-третє, актуальним є дослідження soft skills в умовах впровадження штучного інтелекту в освіту – зокрема визначення компонентів, що набувають особливої значущості при активному використанні AI-інструментів у педагогічній практиці. По-четверте, перспективним є проведення крос-культурного порівняльного аналізу soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій в Україні та інших країнах, що збагатить міжнародний науковий дискурс та сприятиме виявленню універсальних закономірностей розвитку soft skills педагогів цифрової галузі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна, О. (2020). Розвиток soft skills у системі вищої освіти: сучасні підходи та виклики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 3(97), 45–52.
2. Абрамова, О. В., Пуляк, О. В., & Терещук, А. І. (2021). Формування м'яких навичок у здобувачів освіти через застосування тренінгових технологій. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Педагогічні науки»*, 18(47), 10–28. <https://cutt.ly/c20Wlulh>
3. Багрій, Г. (2020). Soft skills як ціннісний компонент сучасної освіти. *Specialized and Multidisciplinary Scientific Researches*. <https://doi.org/10.36074/11.12.2020.v4.22>
4. Балл, Г. О. (2010). *Психологія в раціогуманістичній перспективі: Вибрані праці*. Основа.
5. Бех, І. Д. (2015). *Особистість у просторі духовного розвитку*. Академвидав.
6. Биков, В. Ю., Спірін, О. М., Білощицький, А. О., Кучанський, О. Ю., Діхтяренко, О. В., Новицький, О. В. (2020). Цифрова трансформація освіти і науки: теорія і практика. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 75(1), 294–315. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4630>
7. Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73(5), 1–17. <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3187>
8. Бондарчук, О. І. (2017). *Психологія професійної діяльності керівників освітніх організацій*. Науковий світ.
9. Бондарчук, О. І. (2020). *Психологія професійного розвитку керівників освітніх організацій*. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
10. Бондарчук, О. І. (2020). *Психологічна підготовка керівників освітніх організацій до діяльності в умовах змін*. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти».

11. Бондарчук, О. І., Балахтар, В. В., Ушенко, Ю. О., Горова, О. О., & Пінчук, Н. І. (2022). Психологічна безпека освітнього середовища закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Advances in Educational Technology*. <https://doi.org/10.55056/aet.2022.12>
12. Боришевський, М. Й. (2014). *Духовність у вимірах особистісного зростання*. Педагогічна думка.
13. Браїлко, Ю. (2021). Soft skills як складова професійної компетентності сучасного викладача. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 1(48), 33–37.
14. Брюховецька, О. В. (2019). Організаційно-психологічний супровід професійного розвитку персоналу освітніх організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3(17), 7–15. <https://doi.org/10.31108/2.2019.3.17.1>
15. Брюховецька, О. В. (2021). *Психологія організаційного лідерства: теорія і практика*. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти».
16. Брюховецька, О. В. (2021). Психологічні особливості розвитку soft skills у майбутніх педагогів цифрової освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*, 17(46), 34–49. [https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-17\(46\)-34-49](https://doi.org/10.32405/2522-9931-2021-17(46)-34-49)
17. Брюховецька, О. В. (2022). *Психологічні засади професійного розвитку викладачів в умовах цифровізації освіти*. ДЗВО «Ун-т менедж. освіти».
18. Власюк, А. (2019). Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у закладах вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 72(4), 115–126.
19. Вознюк, О. В. (2016). *Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика*. Вид-во Житомир. держ. ун-ту імені Івана Франка.
20. Волинець, К. І. (2021). Підготовка майбутнього педагога нової генерації в контексті ініціатив Давоського форуму з питань освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*, 36(2), 74–79.

21. Волкова, Н. П. (2021). Психологічні чинники професійного розвитку педагогів у сучасному освітньому середовищі. *Проблеми сучасної психології*, 54, 45–56. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-54.45-56>
22. Гарань, Н., & Замороцька, В. (2023). Soft skills як складник підготовки майбутнього фахівця у закладі вищої освіти. *Grail of Science*, 28, 328–331. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.09.06.2023.52>
23. Глазунова, О. Г., & Морзе, Н. В. (2020). Цифрова компетентність викладача університету: структура та шляхи формування. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 1–16. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3262>
24. Глазунова, О. Г., & Волошина, Т. В. (2016). Розвиток soft skills у майбутніх фахівців з інформаційних технологій засобами гібридного інформаційно-освітнього середовища університету. У *Інноваційні комп'ютерні технології у вищій школі: матеріали 8-ої наук.-практ. конф.* Вид-во Наук. тов. ім. Шевченка.
25. Гришко, Л. (2020). Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців у сучасному освітньому середовищі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 66, 84–90.
26. Гуменюк, О. Є. (2019). *Рефлексивні технології у професійній підготовці майбутніх педагогів*. Економічна думка.
27. Дзевицька, Л., Цапко, А., & Солтис, Н. (2023). Забезпечення розвитку soft skills у студентів вищих навчальних закладів: інноваційні стратегії та ролі освіти. *Перспективи та інновації науки. Серії «Педагогіка», «Психологія», «Медицина»*, 14(32), 149–160.
28. Діденко, Ж. (2021). Формування м'яких навичок (soft skills) на заняттях англійської мови в майбутніх менеджерів в умовах дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2(35), 266–271.
29. Діхтяренко, С. Ю. (2021). Акмеологічний підхід у системі підготовки педагогічних кадрів. *Педагогічний альманах*, 2, 45–52.

30. Длугунович, Н. А. (2014). Soft skills як необхідна складова підготовки ІТ-фахівців. *Вісник Хмельницького національного ун-ту*, 6(219), 239–242.
31. Длугунович, Н. А. (2019). Формування soft skills студентів у освітньому середовищі закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*, 16, 85–89.
32. Длугунович, Н. А. (2019). Soft skills як необхідна складова підготовки майбутніх фахівців. *Науковий вісник Ужгородського національного ун-ту. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2(45), 67–70.
33. Дробот, О. В. (2019). *Психологія управлінської свідомості керівника*. ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти».
34. Дроздова, Ю. В., & Дубініна, О. В. (2020). Концептуальні підходи до визначення soft skills у сучасних освітніх та професійних моделях. У *Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті: матеріали міжвузівського наук.-метод. семінару* (с. 31–34). КНТЕУ. <https://knute.edu.ua/file/NjY4NQ==/f5e21f8fa4b196951d084e7e586ab122.pdf>
35. Євтух, М. Б. (2018). *Рефлексивні технології в освіті дорослих*. Педагогічна думка.
36. Жадько, Н. (2018). Роль soft skills у професійному розвитку сучасного фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 2, 104–111.
37. Журба, М. А. (2020). Психологічний супровід особистісного розвитку в умовах освітньої організації. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(19), 22–31.
38. Зайцева, І. (2020). Soft skills – невід’ємні аспекти формування конкурентоспроможності студентів у XXI столітті. У *Збірник тез доповідей міжвузівського наук.-метод. семінару* (с. 34–37). КНТЕУ.
39. Залужна, С. (2022). Hard soft skills: 5 навичок, які допоможуть дитині стати затребуваною в майбутньому. Womo. <https://womo.ua/hard-skills-5-navichok-yaki-dopomozhut-ditini-stati-zatrebuvanoyu-u-maybutnomu/>

40. Зязюн, І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаський національний ун-т імені Богдана Хмельницького.
41. Іванова, Л. В., & Скорнякова, О. В. (2018). Soft skills як важлива складова конкурентоспроможності фахівця з інформаційних технологій. *Young Scientist*, 12(64), 83–87.
42. Каньоса, Н. Г. (2020). Формування гнучких навичок студентів у закладах вищої освіти. У *Сучасні технології початкової освіти: реалії та перспективи*, 2, (с. 86–91).
43. Карамушка, Л. М. (2017а). *Психологія організаційного розвитку сучасних організацій*. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
44. Карамушка, Л. М. (2017b). *Психологія освітнього менеджменту*. Либідь.
45. Карамушка, Л. М. (2020). *Психологія професійної діяльності*. Каравела.
46. Карамушка, Л. М. (2022). Психолого-організаційні технології розвитку персоналу освітніх організацій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 1(25), 50–61. <https://doi.org/10.31108/2.2022.1.25.6>
47. Карамушка, Л. М. (2024). Технології забезпечення психічного здоров'я та благополуччя персоналу організацій в умовах війни. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 3–4(33), 20–33. <https://doi.org/10.31108/2.2024.3.33.2>
48. Карамушка, Л. М., & Бондарчук, О. І. (2022а). *Організаційно-психологічний супровід професійної діяльності персоналу освітніх організацій в умовах соціальних змін*. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
49. Карамушка, Л. М., & Бондарчук, О. І. (2022b). *Психологічне здоров'я особистості в умовах соціальних трансформацій*. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
50. Карамушка, Л. М., Креденцер, О. В., & Терещенко, К. В. (2021). *Психологічне здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної*

напруженості. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.
<https://doi.org/10.33120/978-617-8116-00-2>

51. Климчук, В. О. (2020). *Мотивація особистості: теорія і практика розвитку внутрішніх мотивів*. Слово і діло.
52. Коваль, К. О. (2015). Розвиток soft skills у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного ін-ту*, 2, 162–167.
53. Коваль, К. О. (2016). Розвиток у студентів soft skills – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного ун-ту*, 3, 167–172. <http://surl.li/gxkrq>
54. Коваль, К. (2018). Розвиток soft skills у студентів як важливий чинник професійної підготовки. *Вісник Національного авіаційного ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*, 13, 58–63.
55. Ковалюк, Т. (2020). Особливості підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій у системі вищої освіти. *Інформаційні технології в освіті*, 4(45), 112–118.
56. Коляда, Н., & Кравченко, О. (2020). Практичний досвід формування soft skills в умовах закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 27(3), 137–145.
57. Коркішко, О. Г., Рубцова, М. А., & Трещалов, В. О. (2023). Класифікація soft skills майбутніх викладачів закладу вищої освіти. У *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття: Матеріали V Міжнародної наукової конференції* (с. 177–180). Європейська наукова платформа.
58. Корольчук, В. І. (2018). Організація міждисциплінарних проєктів в підготовці ІТ-фахівців. У *Матеріали наукової конференції Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України*.
59. Курзаєва, Л. (2019). Формування професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. *Педагогічні науки*, 88, 73–78.

60. Лободинська, О. М., & Гриджук, О. Є. (2020). Формування соціальних навичок студентів: проблеми й перспективи. *Scientific Bulletin of UNFU*, 30(3), 116–121. <https://doi.org/10.36930/40300320>
61. Лозінська, Н. С. (2022). Організаційно-психологічний супровід розвитку персоналу в умовах освітніх змін. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*, 23, 78–86.
62. Лосієвська, О. Г., Ляшко, А. О., Чаусов, І. А. (2023). «Soft-skills» як ключовий компонент професійної ефективності здобувачів вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного ун-ту імені Володимира Даля*, 1(3(62), 101–110. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-101-110>
63. Лушин, П. В. (2017). *Психологія особистісної зміни*. Вид-во НДУ імені Миколи Гоголя.
64. Ляшенко, О. І. (2020). Системний підхід як методологічна основа педагогічного дослідження. *Педагогіка і психологія*, 1(106), 14–22.
65. Максименко, С. Д. (2019). *Гене́за здійснення особистості*. КММ.
66. Максименко, С. Д. (2021). Генетико-психологічна теорія розвитку особистості у сучасному освітньому просторі. *Проблеми сучасної психології*, 53, 7–20. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2021-53.7-20>
67. Махначова, Н., & Мідляр, А. (2017). Soft skills керівника підприємства. *Глобальні та національні проблеми економіки*, 17, 380–383. <http://global-national.in.ua/archive/17-2017/80.pdf>
68. Мозгова, Г., Євтушенко, В., & Мозгова, А. (2020). Формування soft skills фахівця в галузі маркетингу на основі компетентнісного підходу. *Економіка та суспільство*, (22). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2020-22-40>
69. Моляко, В. О. (2020). *Психологія творчості: нова парадигма дослідження конструктивної діяльності людини*. Ін-т психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

70. Морзе, Н. В., Буйницька, О. П., & Варченко-Троценко, Л. О. (2023). Цифрова трансформація вищої освіти: виклики та перспективи. *Освітологічний дискурс*, 2(41), 24–40. <https://doi.org/10.28925/2312-5829.2023.2.3>
71. Морзе, Н. В., & Глазунова, О. Г. (2021). Формування цифрової компетентності викладачів університету в умовах цифровізації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 82(2), 21–36. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.4172>
72. Морозова, Т. (2020). Підготовка майбутніх фахівців ІТ-галузі у цифровому освітньому середовищі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 78(4), 245–256.
73. Муравйова, І. О. (2021). Soft skills у сучасних реаліях української освіти. *Інноваційна педагогіка*, 1(32), 108–112.
74. Коваль, К. О., Мельник, О. В., Бурдейна, О. В., Белзецький, Р. С., & Косарук, О. М. (2017). *Навчальна практика SoftSkills HardSkills*. ВНТУ.
75. Наход, С. А. (2018). Значущість soft skills для професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 63, 131–136. <http://surl.li/glslsel>
76. Овчарук, О. В. (2021). Цифрова компетентність як предмет обговорення: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 85(5), 1–16. <https://doi.org/10.33407/itlt.v85i5.4672>
77. Петрук, В. А. (2020). *Компетентнісний підхід у вищій технічній освіті: теорія і практика*. Вінницький національний технічний університет.
78. Пехота, О. М. (2019). *Особистісно орієнтована освіта і технології*. Знання.
79. Пінчук, О. П. (2021). Цифрове освітнє середовище як чинник розвитку професійної компетентності педагога. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 82(2), 45–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v82i2.3864>

80. Помиткін, Е. О. (2015). *Психологія духовного розвитку особистості. Внутрішній світ.*
81. Рибалка, В. В. (2017). *Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти.* Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.
82. Савченко, О. Я. (2021). Особистісно-орієнтована освіта у сучасному освітньому просторі. *Педагогіка і психологія*, 1(110), 5–14. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-1-5-14>
83. Савченкова, М. В. (2025). *Формування soft skills як основа професійної мобільності фахівців у сучасному освітньому процесі.* <https://doi.org/10.32782/3041-2005/2025-1.5>
84. Семиченко, В. А. (2018). *Психологія педагогічної діяльності.* Вища школа.
85. Сисоєва, С. О. (2016). *Освітні технології: особистісно орієнтований аспект.* Педагогічна думка.
86. Сисоєва, С. О. (2020). Концептуальні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки педагогів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 7(101), 15–26. <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/015-026>
87. Смульсон, М. Л. (2017). *Психологія розвитку інтелекту.* Нора-Друк.
88. Спірін, О. М. (2021a). Інформаційно-комунікаційні та цифрові технології в освіті: виклики та перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 86(6), 1–14.
89. Спірін, О. М. (2021b). Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 84(4), 15–28. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4353>
90. Спірін, О. М., & Вакалюк, Т. А. (2021). Розвиток цифрової компетентності педагогічних працівників у системі вищої освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 83(3), 45–62. <https://doi.org/10.33407/itlt.v83i3.4254>

91. Сущенко, Л. О. (2016). *Праксеологічний підхід у системі підготовки майбутніх педагогів*. Запорізький національний університет.
92. Хоменко, О. (2021). Роль soft skills у підготовці майбутніх правоохоронців. *Молодий вчений*, 6(94). <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-6-94-5>
93. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2024). Визначення і зміст поняття «soft-skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 28(57), 136–153. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153)
94. Чаусов, І. А. (2025). Організаційно-психологічний супровід формування професійно важливих якостей у майбутніх психологів в умовах психологічної кризи в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 32(61), 14–36. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-14-36](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-14-36)
95. Чаусов, І. А. (2025). Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 33(62), 227–241. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-227-241](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-227-241)
96. Чаусов І. А. (2025). Специфіки діяльності викладача ІТ-технологій у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 34(63), 144–161. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34\(63\)-144-161](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-144-161)
97. Чаусов, І. А. (2026). Психологічні чинники професійної діяльності викладача цифрових технологій у контексті структурно-функціональної моделі soft skills. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 1(69), 235–250. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-69-1-235-250>

98. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід особистісно-орієнтованої професійної підготовки викладача ІТ-технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2(70), 357–382. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-70-2-357-382>
99. Чаусов, І. А. (2026). Типологічні профілі soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Наукові інновації та передові технології*, 5(57), 4111–4124. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5\(57\)-4111-4124](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4111-4124); <https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/44060>
100. Чаусов І. А. (2026). Авторський навчальний модуль розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: організаційно-психологічний аспект. *Перспективи та інновації науки*, 5(63), 5347–5360. ISSN 2786-4952 Online [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5\(63\)-5347-5360](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-5347-5360)
101. Чаусов, І. А. (2026). Дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *PsyUpgrade Journal*, 3, 90–104. <https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-3-90-104>
102. Chausov, I. A. (2024). HARMONIZING SOFT AND HARD SKILLS: A HOLISTIC APPROACH TO ENHANCING EDUCATIONAL CURRICULA AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT. У *Наука і молодь – 2024: пріоритетні напрями глобалізаційних змін* (с. 113–117). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>
103. Чаусов, І. А. (2025). Тенденції та особливості розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері інформаційних технологій. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану* (с. 321–330). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>
104. Чаусов, І. А. (2025). Формування «soft skills» у професійній діяльності майбутніх педагогів. *Наука і молодь – 2025: пріоритетні напрями*

глобалізаційних змін, Вип. 10 (с. 498–502). Вид-во ДЗВО «УМО».
<http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/materiali-v-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-23-kvitnja-2025-r-m-kijiv-nauka-i-molodj--2025-prioritetni-naprjami-ghlobalizacijnikh-zmin>

105. Чаусов, І. А. (2025). Soft skills викладача ІТ-технологій як категорія концептуальних та прикладних зарубіжних досліджень. *Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення* (с. 73–78). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту; каф-ра психології та особистісного розвитку).
<http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

106. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2026). Soft skills як психологічний чинник професійної ефективності сучасного викладача ІТ-технологій: теоретико-методологічний аналіз. *Підготовка конкурентоспроможних фахівців: виклики та перспективи сучасності* (с. 380–384). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту).
http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2026/%D0%97%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%86%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F%2026_02_25.pdf

107. Чаусов, І. А. (2025). Розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. У А. В. Вознюк, О. Ю. Васи́леги (Ред.), *Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди* (с. 208–213). НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1zgpxJ6UGX529vUQjrJAU36Ad3Az-PZeb/view>

108. Чаусов, І. А. (2026). Напрями психологічного супроводу формування психічного здоров'я та благополуччя майбутніх викладачів ІТ-технологій у кризових умовах війни. *Психологічне забезпечення здоров'я та*

благополуччя в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості (с. 57–59). Вид-во Ін-т психології імені Г. С. Костюка.

109. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (с. 291–294). Вид-во НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1sZJJDs1aTgN3CEMa1SDek2QYE27Bpy2g/view>

110. Чаусов, І. А. (2026). Soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану* (с. 399–404). Вид-во ДЗВО «УМО». <https://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/khv-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-psikhologho-pedagoghichnij-suprovid--profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji--fakhivciv-v-umovakh-vojennoho-stanu>

111. Чухно, І. А. (2021). Формування soft skills як складова якісної підготовки студентів медичних ЗВО в сучасних умовах. У *Topical Issues of Modern Science, Society and Education: Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference* (с. 613–619). <https://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/29304>

112. Шевченко, І. А., Шелевер, О. В., & Маркова, В. В. (2023). *Розвиток soft skills у здобувачів освіти як запорука успішної професійної діяльності*. Комунальний заклад вищої освіти «Вінницька академія безперервної освіти»; Ужгородський національний університет; ВСП «Оптико-механічний фаховий коледж Київського національного ун-ту імені Тараса Шевченка».

113. Шестакова, С. (2020). Використання інтерактивних методів навчання для формування soft skills у студентів юридичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2(96), 224–233.

114. Шишкіна, М. П., & Марієнко, М. В. (2020). Персоналізація навчання у системі підготовки педагогічних кадрів на основі хмарних технологій.

Інформаційні технології і засоби навчання, 78(4).
<https://doi.org/10.33407/itlt.v78i4.3458>

115. Щербина, В. М. (2023). Розвиток soft skills (соціально-комунікативних навичок) як базової компетентності для успішної та ефективної роботи сучасного педагога. У *Тенденції та перспективи розвитку сучасної освіти в Україні: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф.* (с. 384–387).
<https://ispukr.org.ua/?p=10884>

116. Boyatzis, R. E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>

117. Capretz, L., & Ahmed, F. (2018). A call to promote soft skills in software engineering. *Psychology and Cognitive Sciences – Open Journal*, 4(1), e1–e3.
<https://doi.org/10.17140/PCSOJ-4-e011>

118. Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97–130. <https://doi.org/10.18421/IJQR10.01-05>

119. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

120. Druganova, E. (2021). The role of free choice disciplines in the formation of soft skills in higher education students. *Scientific Notes of the Pedagogical Department*, 48, 23–29.

121. European Commission. (2020). *Digital Education Action Plan 2021–2027: Resetting education and training for the digital age*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/810200>

122. European Commission. (2022). *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – with new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

123. Glazunova, O., Kuzminska, O., Voloshyna, T., Sayapina, T., & Korolchuk, V. (2017). E-environment based on Microsoft SharePoint for the

organization of group project work of students at higher education institutions. *Information Technologies and Learning Tools*, 62(6), 98–113.

124. Goleman, D. (1997). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

125. Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Bantam Books.

126. Haken, H. (2006). *Information and self-organization: A macroscopic approach to complex systems* (3rd ed.). Springer.

127. Hazzan, O., & Har-Shai, G. (2014). Teaching and learning soft skills in software engineering. *ACM Inroads*, 5(2), 50–54. <https://doi.org/10.1145/2591708>

128. Hazzan, O., & Har-Shai, G. (2015). Teaching computer science soft skills. In *Proceedings of the 46th ACM Technical Symposium on Computer Science Education*. <https://doi.org/10.1145/2676723.2678289>

129. Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451–464. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>

130. Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology*, 56(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>

131. Moss, P., & Tilly, C. (1996). Soft skills and race: An investigation of black men's employment problems. *Work and Occupations*, 23(3), 252–276.

132. Pachauri, D., & Yadav, A. (2014). Importance of soft skills in teacher education programme. *IJERT*, 5(1), 22–25.

133. Pachigalla, R., & Lanka, K. (2012). The significance of inculcating soft skills in students in the process of teaching hard skills. *International Journal of Applied Research & Studies*, 1(2), 1–11.

134. Perkins, D. N., Jay, E., & Tishman, S. (1993). Beyond abilities: A dispositional theory of thinking. *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 39(1), 1–21. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1993-20281-001>

135. Redecker, C. (2020). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Y. Punie, Ed.). Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
136. Robles, M. M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
137. Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Charles E. Merrill.
138. Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
139. Samaranayake, L. (2019). Hard and soft skills. *British Dental Journal*, 226(6), 385. <https://doi.org/10.1038/s41415-019-0156-3>
140. Saravanan, V. (2009). Sustainable employability skills for engineering professionals. *The Indian Review of World Literature in English*, 5(2).
141. Scaffidi, C. (2018). Employers' needs for computer science, information technology and software engineering skills among new graduates. *International Journal of Computer Science, Engineering and Information Technology (IJCEIT)*, 8(1), 1–12. <https://doi.org/10.5121/ijcseit.2018.8101>
142. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
143. Sisson, L. G., & Adams, A. R. (2013). Essential hospitality management competencies: The importance of soft skills. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 25(3), 131–145.
144. Snape, P. (2017). Enduring learning: Integrating C21st soft skills through technology education. *Design and Technology Education*, 22(3). <https://ojs.lboro.ac.uk/DATE/article/view/2222/25853>
145. Soft skills: Universalni navychky yevropeiskoho rivnia [Soft skills: Universal skills of the European level]. (n.d.). <https://studway.com.ua/soft-skills>

146. The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution. (2016). *World Economic Forum*. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>

147. World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum.



НАПН України

**ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»
(ДЗВО «У М О»)**

вул. Січових Стрільців, 52-а, м. Київ, 04053 ; тел. (044) 484-10-96, (044) 481-38-00

E-mail: rector@umo.edu.ua; web: umo.edu.ua

Код ЄДРПОУ 35830447

12.05.26 № 01-02/206

На № _____ Від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чаусова Івана Анатолійовича

на тему «Психологічні умови розвитку soft-skills майбутніх

викладачів у сфері цифрових технологій»,

представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі
знань 05 «Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053

«Психологія»

Видана аспіранту кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Чаусову Івану Анатолійовичу щодо впровадження результатів її дисертаційного дослідження на тему «Психологічні умови розвитку soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій», виконаного у межах НДР кафедри психології та особистісного розвитку Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАН України «Особистісний розвиток та психологічна допомога в сучасних умовах» (державний реєстраційний номер 0117U002377) та «Соціально-психологічний супровід становлення фахівців в кризових та посткризових умовах» (державний реєстраційний номер 0123U105116) у програмах

підготовки здобувачів освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів.

Предметом впровадження виступили: авторська структурно-функціональна модель soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів (когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний); система шести психологічних умов розвитку soft skills в контексті особистісно-орієнтованого підходу; структурно-функціональна модель організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills; а також авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» (4 кредити ЄКТС, 120 годин), що реалізує змістово-інформаційний та практично-розвивальний напрями розвитку soft skills.

Теоретичні положення та емпіричні результати дослідження збагачують науково-методичну базу викладання психологічних і педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти, зокрема «Організаційної психології», «Педагогіка вищої школи», «Андрагогічні засади викладання психології у вищій школи» та «Психології управління», а також можуть стати основою для розроблення спеціалізованих курсів із розвитку soft skills педагогічних кадрів.

Реалізація авторського навчального модулю сприяла у здобувачів усвідомленню власного soft skills-профілю та зон його розвитку; формуванню навичок ефективної педагогічної комунікації, емоційної саморегуляції та командної взаємодії в умовах цифрового освітнього середовища; розвитку лідерського потенціалу, рефлексивної культури та готовності до неперервного професійного саморозвитку. Учасники модулю високо оцінили програму за її практичну спрямованість, контекстну автентичність та інноваційний підхід до розвитку soft skills у поєднанні з цифровими інструментами педагогічної діяльності.

Ректор



Микола КИРИЧЕНКО



Україна, 69002 тел. (061) 787-33-96
м. Запоріжжя, (061) 764-67-50
Жуковського, 70 "Б" факс (061) 228-07-78

70 "B", Zhukovskogo st., tel. (061) 787-33-96
69002 Zaporizhja, (061) 764-67-50
UKRAINE fax (061) 228-07-78

№ 321

15 05 20 26

ДОВІДКА

про впровадження в науково-педагогічну діяльність результатів
дисертаційної роботи Чаусова Івана Анатолійовича
на тему «Психологічні умови розвитку soft-skills майбутніх викладачів у
сфері цифрових технологій»,
представленої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 05
«Соціальні та поведінкові науки» за спеціальністю 053 «Психологія»

Довідка засвідчує, що теоретичні положення та практичні результати дослідження здобувача кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Чаусова І. А. інтегровано в освітній процес Класичного приватного університету під час викладання дисциплін «Загальна психологія» та «Психологія творчості» в межах професійної підготовки майбутніх психологів на другому (магістерському) рівні вищої освіти під час підготовки лекційних та семінарських занять.

Ефективним і результативним стало впровадження запропонованої структурно-функціональної моделі soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій у процес підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 014 Середня освіта (Інформатика). Особливу цінність у контексті використання наукових напрацювань має авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» (4 кредити ЄКТС, 120 годин) загалом та модель організаційно-психологічного супроводу розвитку soft skills майбутніх викладачів зокрема. Згідно з розробленим навчальним модулем Чаусова І. А. використовувалися соціально-психологічні тренінги, педагогічні симуляції, групові проекти, коучингові й рефлексивні практики, спрямовані на розвиток критичного мислення, педагогічної комунікації, емоційної саморегуляції, командної взаємодії, лідерського потенціалу та готовності до неперервного професійного саморозвитку в умовах цифрового освітнього середовища.

Здобувачі вищої освіти та викладачі Класичного приватного університету позитивно оцінили прикладну спрямованість і теоретичну та практичну значущість навчального модуля, контекстну автентичність й інтеграцію цифрових інструментів у процес професійного та особистісного розвитку майбутнього фахівця.

Перший проректор
Класичного приватного університету,
доктор економічних наук, професор



Ольга МАЩЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені В. Г. КОРОЛЕНКА

вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003, тел. (0532) 52-58-67
E-mail: allmail@pnpu.edu.ua код ЄДРПОУ 31035253

21.05.2026 № 1781/а-51/02 на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Чаусова Івана Анатолійовича

на тему «Психологічні умови розвитку soft-skills майбутніх викладачів у
сфері цифрових технологій»,

представлену на здобуття наукового ступеня доктора філософії
з галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

за спеціальністю 053 «Психологія»

Видана аспіранту кафедри психології та особистісного розвитку
ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Чаусову Івану Анатолійовичу щодо
впровадження результатів її дисертаційного дослідження на тему «Психологічні
умови розвитку soft-skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій».

У навчальний процес підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня
вищої освіти та підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої
освіти за спеціальністю С4 Психологія впроваджено теоретичні та практичні
результати дисертаційного дослідження, спрямованого на розвиток soft skills
майбутніх викладачів цифрових технологій. Зокрема, у зміст навчальних
дисциплін «Психологія професійної освіти», «Психологія профільної середньої
освіти», «Психологія інформаційної безпеки» та «Психологія управління»
інтегровано авторську концепцію soft skills, що охоплює когнітивно-
інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний,
організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний компоненти. Теоретичні
положення щодо психологічних умов розвитку soft skills і структурно-
функціональна модель організаційно-психологічного супроводу

використовувалися під час підготовки лекційних і семінарських занять, а також індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Практичне впровадження результатів дослідження здійснювалося через авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» (4 кредити ЄКТС, 120 годин), розроблений як вибірковий компонент освітньої програми магістерського рівня. Модуль поєднує змістово-інформаційний та практично-розвивальний напрями, забезпечуючи формування теоретичного розуміння soft skills і розвиток відповідних компетентностей засобами соціально-психологічних тренінгів, ділових ігор, педагогічних симуляцій, групових проєктів та рефлексивних практик. Його структура охоплює вступний, п'ять тематичних і завершальний блоки відповідно до компонентів авторської моделі soft skills.

Апробація модулю підтвердила його ефективність у розвитку критичного мислення, креативності, педагогічної комунікації, командної взаємодії, емоційного інтелекту, стресостійкості, лідерського потенціалу та готовності до неперервного професійного саморозвитку в умовах цифрових трансформацій. У здобувачів сформувалися рефлексивна культура, усвідомлена суб'єктна позиція щодо власного soft skills-профілю та зміцнилася педагогічна ідентичність. У процесі впровадження також виявлено характерні психологічні закономірності розвитку soft skills: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому», що підтверджує доцільність застосованих форм і методів роботи.

Учасники модулю позитивно оцінили його практичну спрямованість, автентичність професійних завдань та інтеграцію цифрових інструментів у навчально-розвивальний процес. Особливо високу оцінку отримали педагогічні симуляції, форсайт-сесії, коучингові практики та захист індивідуального портфоліо soft skills як ефективні засоби особистісного і професійного становлення майбутніх викладачів цифрових технологій.

Проректор наукової роботи



Василь ФАЗАН



Міністерство освіти і науки України
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
(ЖДУ)

вул. В. Бердичівська, 40, м. Житомир, 10008 /факс (0412) 43-14-17
E-mail: zu@zu.edu.ua Web: www.zu.edu.ua
код ЄДРПОУ 02125208

16 травня 2026 № 246/03

на № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чаусова Івана Анатолійовича на тему «Психологічні умови розвитку
soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій» за
спеціальністю 053 Психологія

Результати наукового дослідження Чаусова Івана Анатолійовича на тему «Психологічні умови розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій» впродовж 2023-2025 р.р. впроваджувалися в освітній процес Житомирського державного університету імені Івана Франка.

У межах упровадження було використано авторську концепцію розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, структурно-функціональну модель організаційно-психологічного супроводу та систему психологічних умов, спрямованих на формування особистісно-професійної готовності здобувачів до діяльності в умовах цифрової трансформації освіти. Центральним результатом впровадження став авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» (4 кредити ЄКТС, 120 годин), який структурований відповідно до п'ятикомпонентної моделі soft skills і поєднує два напрями: змістово-інформаційний – інноваційні лекції та семінари на засадах контекстного навчання – та практично-розвивальний – систему соціально-психологічних тренінгів, педагогічних симуляцій, ділових ігор, групових проєктів, коучингових сесій та рефлексивних практик. Кожен із семи блоків модулю (вступний, п'ять тематичних і завершальний) поєднував теоретичне осмислення відповідного компонента soft skills із його безпосереднім практичним розвитком у квазіпрофесійному цифровому педагогічному контексті.

Результати впровадження засвідчили позитивну динаміку у формуванні soft skills здобувачів освіти. Зокрема, підвищився рівень їхньої готовності до професійної комунікації в цифровому середовищі, здатності до ефективної командної роботи, саморозвитку та конструктивного вирішення професійних завдань. Відзначено зростання рівня педагогічної креативності, стресостійкості,



УВ
ЖДУ ім. Івана Франка
№644-01-09/2026 від 22.05.2026
Жуковська В. В. (Проректор) 22.05.2026
17:03

рефлексивності та усвідомлення значущості soft skills для професійного становлення сучасного викладача. Учасники відзначили практичну спрямованість, контекстну автентичність завдань та ефективність інноваційних форм роботи – педагогічних симуляцій, форсайт-сесій і захисту індивідуального портфоліо soft skills – як інструментів усвідомленого особистісного й професійного зростання майбутнього викладача цифрових технологій.

Результати впровадження дисертаційного дослідження обговорено та затверджено на засіданні кафедри соціальної та практичної психології Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 15 від 16 травня 2026 року).

Проректор з міжнародної
та наукової роботи



Вікторія ЖУКОВСЬКА

Завідувач кафедри соціальної
та практичної психології

Наталія ПОРТНИЦЬКА



Департамент освіти і науки
Сумської обласної державної адміністрації
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
СУМСЬКИЙ ОБЛАСНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
(КЗ СОІППО)

вул. Миколи Сумцова, 5, м. Суми, 40007, тел. (0542) 66-17-28
e-mail: osvita.soippo@sm.gov.ua, web: soippo.edu.ua
Код ЄДРПОУ 02139771

22.05.2026 № 326/08-10

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Чаусова Івана Анатолійовича на тему «Психологічні умови розвитку
soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій».

Видана здобувачу третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти, старшому викладачу кафедри психології та особистісного розвитку ДЗВО «Університет менеджменту освіти» Чаусову Івану Анатолійовичу щодо впровадження результатів його дисертаційного дослідження на тему «Психологічні умови розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій».

У навчальний процес підготовки здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня спеціальності «Практична психологія» було впроваджено ключові теоретичні та практичні розробки дисертаційного дослідження. Зокрема, у зміст навчальних дисциплін «Організаційна психологія» та «Інноваційні технології в практичній психології» інтегровано авторську концепцію soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій, що охоплює п'ять взаємопов'язаних компонентів – когнітивно-інтелектуальний, комунікативно-соціальний, емоційно-регулятивний, організаційно-управлінський та адаптивно-розвивальний. Теоретичні положення щодо психологічних умов розвитку soft skills та структурно-функціональна модель організаційно-психологічного супроводу використовувалися при підготовці лекційних матеріалів, розробці семінарських занять та індивідуальних навчально-дослідних завдань для здобувачів освіти відповідних спеціальностей.

Центральним практичним результатом впровадження став авторський навчальний модуль «Розвиток soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій» (4 кредити ЄКТС, 120 годин), розроблений як вибіркового компонента освітньої програми магістерського рівня. Модуль реалізує два взаємодоповнювальні напрями: змістово-інформаційний, спрямований на формування теоретичного розуміння природи та структури soft skills у контексті педагогічної діяльності у сфері цифрових технологій, та практично-

розвивальний, що забезпечує безпосередній розвиток кожного компонента soft skills через систему соціально-психологічних тренінгів, ділових ігор, педагогічних симуляцій, групових проєктів та рефлексивних практик. Структура модулю охоплює вступний, п'ять тематичних і завершальний блоки, що послідовно відповідають компонентам авторської моделі soft skills. Змістово-інформаційний напрям реалізовувався через інноваційні лекції та семінари на засадах шести принципів контекстного навчання – проблемності, колективної діяльності, ігрової діяльності, діалогічного спілкування, двоплановості та цифрової інтегрованості. Практично-розвивальний напрям будувався на одинадцяти принципах тренінгової роботи, серед яких особливу роль відігравали принципи активності, дослідницької позиції, психологічної події, самодіагностики та цифрової автентичності, що забезпечували глибину особистісних змін учасників.

Апробація модулю засвідчила його виражений розвивальний потенціал. У здобувачів спостерігалось якісне зростання здатності до критичного аналізу педагогічних ситуацій та креативного вирішення завдань; суттєве вдосконалення навичок педагогічної комунікації у цифровому та традиційному форматах, командної взаємодії та конструктивного вирішення конфліктів; підвищення рівня емоційного інтелекту та стресостійкості в умовах техностресу; розвиток лідерського потенціалу та відповідальності за якість освітнього середовища; зміцнення готовності до неперервного професійного саморозвитку в умовах динамічних технологічних змін. Поряд із цим у здобувачів сформувалася стійка суб'єктна позиція щодо власного soft skills-профілю, розвинулася рефлексивна культура та зміцніла педагогічна ідентичність. У процесі впровадження модулю зафіксовано чотири характерні психологічні закономірності розвитку soft skills: «від опору до прийняття», «від знання до переживання», «від індивідуального до спільного» та «усвідомлення як точка перелому», що підтверджує психологічну обґрунтованість обраних форм і методів роботи.

Учасники модулю відзначили його практичну спрямованість, контекстну автентичність завдань та органічну інтеграцію цифрових інструментів у розвивальний процес. Запроваджені інноваційні форми роботи – педагогічні симуляції, форсайт-сесії, коучингові сесії та захист індивідуального портфоліо soft skills – отримали високу оцінку як ефективні інструменти усвідомленого особистісного та професійного зростання майбутніх викладачів цифрових технологій.

**Ректор Комунального закладу
Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти,
доктор історичних наук, професор**



Юрій НІКІТІН

ДОДАТКИ

Додаток А

Опис вибірки констатувального етапу емпіричного дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

Додаток А.1

Опис вибірки

Частоти

Групи респондентів за віком

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	до 19 років	109	33,7	34,7	34,7
	з 20 до 42 років	98	30,3	31,2	65,9
	старше 43 років	107	33,1	34,1	100,0
	Усього	314	97,2	100,0	
Пропущені		9	2,8		
Усього		323	100,0		

Стать респондентів

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	чоловік	164	50,8	50,8	50,8
	жінка	159	49,2	49,2	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівень освіти, яку отримує респондент

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	бакалавр	189	58,5	59,2	59,2
	магістр	130	40,2	40,8	100,0
	Усього	319	98,8	100,0	
Пропущені		4	1,2		
Усього		323	100,0		

Переважаюча форма навчання

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	офлайн	63	19,5	19,5	19,5
	змішаний формат	82	25,4	25,4	44,9
	онлайн	178	55,1	55,1	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Наявність попередньої освіти

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	ні	168	52,0	52,0	52,0
	так	155	48,0	48,0	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Місце локації (проживання)

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	Село	20	6,2	6,2	6,2
	Селище міського типу	16	5,0	5,0	11,1
	Місто	287	88,9	88,9	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Наявність статусу ВПО

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	ні	217	67,2	73,1	73,1
	так	80	24,8	26,9	100,0
	Усього	297	92,0	100,0	
Пропущені		26	8,0		
Усього		323	100,0		

Додаток Б

**Психодіагностичні методики використані у емпіричному дослідженні
психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів
у сфері цифрових технологій**

Додаток Б.1

Методика «Стійкість до стресу»

(Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: тендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – 2-е вид. перероб. та допов. Київ : Міленіум, 2006. С. 158-160).

Інструкція для учасників дослідження. Конфлікти, а також інші негативні чинники нашого життя створюють нервовні стани і часто призводять до стресу. Нижче пропонується тест, який дозволить Вам дати самооцінку стійкості до стресу. Результат буде об'єктивнішим, якщо Ваші відповіді будуть якомога щирішими.

Бланк для відповідей

№ з/п	Запитання	Рідко	Іноді	Часто
1	Я думаю, що мене недооцінюють у колективі	1	2	3
2	Я намагаюся працювати, навіть якщо буваю не цілком здоровим/здоровою	1	2	3
3	Я постійно переживаю за якість своєї роботи	1	2	3
4	Я буваю налаштованим/налаштованою агресивно	1	2	3
5	Я не терплю критики на свою адресу	1	2	3
6	Я буваю роздратованим/роздратованою	1	2	3
7	Я стараюся стати лідером там, де це можливо	1	2	3
8	Мене вважають людиною наполегливою і напористою	1	2	3
9	Я страждаю на безсоння	1	2	3
10	Своїм недругам я можу дати відсіч	1	2	3
11	Я емоційно і хворобливо переживаю неприємності	1	2	3
12	У мене бракує часу для відпочинку	1	2	3
13	У мене виникають конфліктні ситуації	1	2	3
14	Мені бракує влади, щоб реалізувати себе	1	2	3
15	Мені бракує часу, щоб зайнятися улюбленою справою	1	2	3
16	Я все роблю швидко	1	2	3

17	Я відчуваю страх, що втрачу роботу (не вступлю до інституту)	1	2	3
18	Я дію гарячково, а потім переживаю за свої справи та вчинки	1	2	3

Обробка та інтерпретація результатів

Далі підрахуйте суму балів, яку Ви набрали, і визначте, який рівень Вашої стійкості до стресу.

Сумарне число балів	Рівень вашої стійкості до стресу
51-54	1 – дуже низький
47-50	2 – низький
43-46	3 – нижчий за середній
39-42	4 – трохи нижчий за середній
35-38	5 – середній
31-34	6 – трохи вищий за середній
27-30	7 – вищий за середній
23-26	8 – високий
18-22	9 – дуже високий

Чим менше число (сумарне) балів Ви набрали, тим *вища стійкість до стресу, і навпаки*. Якщо у Вас 1-й і навіть 2-й рівень стійкості до стресу, то Вам необхідно кардинально змінювати свій спосіб життя.

Додаток Б.2

Методика «КОЗ -1»

(Б. Федоришин, В. Синявський)

Інструкція для учасників дослідження: Методика ґрунтується на принципі відображення й оцінювання деяких особливостей поведінки в різних ситуаціях (потрібно дати відповідь на запитання; за позитивної відповіді ставиться «+» – 1, негативної – «-») – 0. Не слід витратити багато часу на роздуми. Якщо на те чи те запитання важко відповісти, потрібно намагатися дати найбільш вірогідну відповідь.

Запитання

1. Чи багато у Вас друзів, з якими постійно спілкуєтесь?	+ / 1	- / 0
2. Чи часто Вам вдається переконати товаришів у своїй правоті?		
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, заподіяної Вам кимось з Ваших товаришів?		
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?		
5. Чи прагнете до нових знайомств з різними людьми?		
6. Чи подобається Вам брати участь у суспільній праці?		
7. Вам приємніше проводити час за читанням книжки або займатися іншими справами, ніж спілкуватися з людьми?		
8. Якщо виникли певні перешкоди щодо здійснення Ваших намірів, чи легко відступаєте від них?		
9. Чи легко налагоджуєте стосунки з людьми, які значно старші від Вас?		
10. Чи любляєте вигадувати й організовувати зі своїми друзями, товаришами різні ігри і розваги?		
11. Чи важко Вам влитися в нові для Вас колективи?		
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було б виконати сьогодні?		
13. Чи легко Вам налагодити контакти із незнайомими людьми?		
14. Чи прагнете, щоб Ваші друзі дослухалися до Ваших думок?		
15. Чи важко при звичаєтеся до нового колективу?		
16. Чи правильно, що у Вас не буває конфліктів з друзями, якщо вони не виконують своїх обіцянок, зобов'язань?		

17. Чи прагнете, якщо це зручно, познайомитись і поговорити з новою людиною?		
18. Вирішуючи важливі справи, часто берете ініціативу в свої руки?		
19. Чи дратують Вас оточуючі і чи хочеться Вам побути наодинці?		
20. Чи справді Ви погано орієнтуєтесь у незнайомому Вам оточенні?		
21. Чи подобається Вам повсякчас перебувати серед людей?		
22. Чи дратуєтесь, коли не можете закінчити розпочату справу?		
23. Чи відчуваєте Ви утруднення, незручність, якщо доводиться бути ініціативним, аби познайомитися з новою людиною?		
24. Чи справді Ви втомлюєтесь від частого спілкування з друзями, товаришами?		
25. Чи любляєте Ви брати участь у колективних іграх, розвагах?		
26. Чи часто Ви ініціативні, вирішуючи питання, які зачіпають інтереси Ваших друзів, товаришів?		
27. Чи справді Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?		
28. Чи правильно, що Ви майже ніколи не прагнете довести свою правоту?		
29. Чи вважаєте, що Вам буде не важко внести пожвавлення у малознайому для Вас компанію?		
30. Чи берете участь у суспільній роботі школи?		
31. Чи намагаєтесь обмежити коло своїх знайомств невеликою кількістю людей?		
32. Чи правильно, що не відстоюєте своєї думки або свого рішення, якщо їх з першого разу не зрозуміли Ваші друзі?		
33. Чи відчуваєтесь невимушено, потрапивши до незнайомого гурту?		
34. Чи охоче беретеся до організації різних заходів для своїх друзів, товаришів?		
35. Чи справді відчуваєтесь достатньо впевненим і спокійним коли доводиться говорити щось великій групі людей?		
36. Чи часто запізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?		

37. Чи правильно, що у Вас багато друзів?		
38. Соромитесь, почуваетесь незручно спілкуючись з малознайомими людьми?		
39. Чи часто опиняєтесь у центрі уваги своїх друзів, товаришів?		
40. Чи справді не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи своїх товаришів?		

Для кількісної обробки даних використовують дешифратори, в яких проставлено максимальну суму “ідеальних відповідей”. Підраховується кількість відповідей, що збігаються з шифром, за кожним дешифратором окремо.

Дешифратор комунікативних здібностей				Дешифратор організаторських здібностей			
1. +	11. -	21. +	31. -	2. +	12. -	22. +	32. -
3. -	13. +	23. -	33. +	4. -	14. +	24. -	34. +
5. +	15. -	25. +	35. -	6. +	16. -	26. +	36. -
7. -	17. +	27. -	37. +	8. -	18. +	28. -	38. +
9. +	19. -	29. +	39. -	10. +	20. -	30. +	40. -

Оцінний коефіцієнт **К** комунікативних і організаторських здібностей подається через відношення кількості відповідей, що збігаються з шифром, до максимальної можливої кількості збігів:

$$K = \frac{X}{20},$$

де X – кількість відповідей, які збігаються з кожним окремим шифром, 20 – максимально можлива кількість збігів.

Здобуті результати порівнюються із шкалами оцінок комунікативних і організаторських здібностей.

Шкала оцінювання комунікативних здібностей		Шкала оцінювання організаторських здібностей	
К	Рівень виявлення комунікативних здібностей	О	Рівень виявлення організаторських здібностей
0.10.- 0.45.	Низький	0.20.- 0.55.	Низький
0.46.- 0.55.	Нижчий за середній	0.56.- 0.65.	Нижчий за середній
0.56.- 0.65.	Середній	0.66.- 0.75.	Середній
0.66.- 0.75.	Високий	0.71.- 0.80.	Високий
0.76.- 1.00.	Дуже високий	0.81.- 1.00.	Дуже високий

Інтерпретація результатів. При аналізі отриманих результатів необхідно враховувати такі параметри:

1. Респонденти, які отримали оцінку 1, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей.

2. Респондентам, що отримали оцінку 2, комунікативні та організаторські схильності притаманні на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть до спілкування, почувають себе скуто в новій компанії, колективі, вважають за краще проводити час наодинці з собою, обмежують свої знайомства, відчують труднощі у встановленні контактів із людьми та, виступаючи перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не відстоюють свою думку, важко переживають образи; прояв ініціативи в громадській діяльності вкрай занижений, у багатьох справах вони вважають за краще уникати прийняття самостійних рішень.

3. Для респондентів, які отримали оцінку 3, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, відстоюють свою думку, планують свою роботу, проте потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Ця група респондентів потребує подальшої серйозної та

планомірної виховної роботи з формування й розвитку комунікативних та організаторських схильностей.

4. Респонденти, які отримали оцінку 4, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішніми прагненнями.

5. Респонденти, які отримали оцінку 4, належать до групи з високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони не розгублюються в новій обстановці, швидко знаходять друзів, постійно прагнуть розширити коло своїх знайомих, займаються громадською діяльністю, допомагають близьким, друзям, виявляють ініціативу в спілкуванні, із задоволенням беруть участь в організації громадських заходів, здатні прийняти самостійне рішення у важкій ситуації. Все це вони роблять не з примусу, а згідно з внутрішніми прагненнями.

6. Респонденти, які отримали вищу оцінку 5, володіють дуже високим рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Вони відчують потребу в комунікативній і організаторській діяльності й активно прагнуть до неї. Швидко орієнтуються у важких ситуаціях, невимушено поведуть себе в новому колективі, ініціативні, воліють у важливій справі або в складній ситуації, що створилася, приймати самостійні рішення, відстоюють свою думку та домагаються, щоб вона було прийнята товаришами, можуть внести позбавлення в незнайому компанію, люблять організовувати всякі ігри, заходи, наполегливі в діяльності, яка їх приваблює. Вони самі шукають такі справи, які б задовольняли їх потреби.

Додаток Б.3

ШКАЛА КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТА ПРАКТИЧНОЇ КРЕАТИВНОСТІ (CREATIVE POTENTIAL AND PRACTISED CREATIVITY SCALE (CPPC-17))

Шкала креативного потенціалу та практичної креативності (T.C. DILIELLO, & J.D. HOUGHTON, адаптація Л. М. Карамушки, М. Є. Тиченко, 2023)

(DiLiello, T. C., & Houghton, J. D. (2008). Creative potential and practised creativity: Identifying untapped creativity in organizations. Creativity and Innovation Management, 8691.2007.00464.x 17(1), 37-46.

Загальна характеристика методики

Шкала креативного потенціалу та практичної креативності складається з 17 тверджень, які стосуються трьох шкал методики (власне креативного потенціалу, практичної креативності, сприйнятої організаційної підтримки). Учасників дослідження просять оцінити кожне з тверджень за 5 бальною шкалою.

Інструкція для учасників опитування. Нижче подані твердження про ВАШУ РОБОТУ ТА/АБО ВАШУ ОРГАНІЗАЦІЮ. Немає правильних чи неправильних відповідей, а також хороших чи поганих. Уважно прочитайте кожне речення та вкажіть, будь ласка, ступінь незгоди чи згоди щодо них.

Текст опитувальника

Перелік тверджень	Абсолютно не згодний / не згодна	Радше не згодний / не згодна	Нейтрально	Радше згодний	Повністю згодний / згодна
1. Я відчуваю, що добре вмію генерувати нові ідеї					
2. Я впевнений(-а) у своїй здатності творчо вирішувати проблеми					
3. Я маю хист до подальшого розвитку ідей інших					
5. У мене є талант і навички, щоб добре виконувати свою роботу					

6. Мені комфортно пробувати нові ідеї					
7. Я маю можливості використовувати свої творчі навички та здібності в роботі					
8. Мене запрошують подавати ідеї щодо нових вдосконалень у роботі					
9. Я маю можливість брати участь у роботі команди (команд)					
10. Я маю свободу вирішувати, як виконувати мої робочі завдання					
11. Мої творчі здібності використовуються на роботі на повну					
12. Люди відзначені за творчу роботу в цій організації					
13. У цій організації ідеї оцінюються справедливо					
14. У цій організації людей заохочують до творчого вирішення проблем					
15. У цієї організації є хороший механізм заохочення та розвитку творчих ідей					
16. У цій організації людей заохочують йти на ризик					
17. Нагороди даються за новаторські та креативні ідеї					

Обробка та інтерпретація результатів

Дана методика містить 3 шкали:

- креативний потенціал дослідники окреслюють як відповідні здібності, навички та вміння особистості;

- практична креативність визначається як сприйнята можливість використовувати відповідні навички та здібності в професійній діяльності, в роботі. Важливо, що вона відрізняється від творчої продуктивності, яка вимірюється ззовні за допомогою продуктів або досягнень, які можна оцінити або спостерігати;

- сприйнята організаційна підтримка стосується організаційної культури, що стимулює креативність шляхом справедливої та конструктивної оцінки різних ідей та пропозицій, а згодом – і винагородження та визнання такої праці, крім того, це і про наявність спільного бачення діяльності організації.

Обчислення відбувається згідно з ключем, доданим нижче.

- Креативний потенціал – стосується шести тверджень, № 1-6.
- Практична креативність – містить п'ять пунктів, № 7-11.
- Сприйнята організаційна підтримка – включає тверджень, № 12-17.

Тестові норми за шкалою креативного потенціалу та практичної креативності (Creative Potential and Practised Creativity scale (CPPC-17))

Шкали	Рівні (у балах)		
	Низький рівень	Середній рівень	Високий рівень
Креативний потенціал	6-21	22-25	26-30
Практична креативність	5-17	18-21	22-25
Сприйнята організаційна підтримка	6-17	18-22	23-30

Додаток Б.4

Тест «Здатність до командної роботи»

(В. Горбунова, 2014)

дає можливість оцінити рівень особливості поведінки особистості під час роботи у команді.

Інструкція. На подані нижче запитання (**11 запитань**) необхідно давати відповідь «Так» – 1/ «Ні» – 0. Згідно з відповідями необхідно порахувати бали відповідно до ключа.

Ключ до тесту. Відповіді «так» – 5 балів, «ні» – 0 балів

Текст опитувальника

Запитання	Так/1	Ні/0
1. Чи любите Ви бути в центрі уваги?	1	2
2. Чи легко Вам вдається знайти тему для розмови з незнайомою людиною?	1	2
3. Чи завжди Ви уважно слухаєте співрозмовника?	1	2
4. Чи є хоча б дві області, у яких Ви розбираєтеся?	1	2
5. Чи дратує Вас, якщо Вашу думку зневажають?	1	2
6. Чи гарний Ви оратор?	1	2
7. Чи будете Ви продовжувати розмову, якщо тема розмови Вам не відома?	1	2
8. Ви любите більше говорити, ніж слухати?	1	2
9. Чи любите Ви давати поради?	1	2
10. Чи маєте Ви власну думку щодо будь-якого питання?	1	2
11. Чи покажете Ви співрозмовнику, що тема розмови Вам не цікава?	1	2

Результати

До 20 – дуже складно працювати в команді, індивідуаліст.

20–40 – контактна, але закрита людина.

45–55 – командний гравець, комунікатор.

ТЕСТ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ EQ

(Н. Холл, в адаптації О. Кокуна та ін., 2023)

Коkun, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Олійник, В. О. (2023) *Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців: метод. посіб. Київ : ТОВ «7БЦ», 35–39.* <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735409/>

Методика призначена для виявлення здібності особистості розуміти відносини, що репрезентуються в емоціях, і керувати своєю емоційною сферою на основі прийняття рішень. Вона складається з 30 тверджень і містить п'ять шкал:

- шкала 1 – «Емоційна обізнаність»,
- шкала 2 – «Управління своїми емоціями» (емоційна відхідливість, емоційна неригідність);
- шкала 3 – «Самотивація» (довільне управління своїми емоціями);
- шкала 4 – «Емпатія»;
- шкала 5 – «Розпізнавання емоцій інших людей» (вміння впливати на емоційний стан інших).

Інструкція. Нижче наведені висловлювання, які так чи інакше відображають різні сторони життя. Праворуч від кожного твердження напишіть цифру, виходячи з вашого ступеня згоди з ним:

- повністю не згоден/не згодна (-3 бали);
- в основному не згоден/не згодна (-2 бали);
- переважно не згоден/не згодна (-1 бал);
- частково згоден/згодна (+1 бал);
- в основному згоден/згодна (+2 бали);
- повністю згоден/згодна (+3 бали).

Тестовий матеріал

Твердження	повністю не згоден/на	в основному не згоден/на	переважно не згоден/на	частково згоден /згодна	в основному згоден /згодна	повністю згоден /згодна
1. Для мене як негативні, так і позитивні емоції служать джерелом знання про те, як чинити в житті	-3	-2	-1	1	2	3
2. Негативні емоції допомагають мені зрозуміти, що я повинен/повинна змінити у своєму житті	-3	-2	-1	1	2	3
3. Я спокійний/спокійна, коли відчуваю тиск від інших	-3	-2	-1	1	2	3
4. Я здатний/здатна спостерігати зміни своїх почуттів	-3	-2	-1	1	2	3
5. Коли необхідно, я можу бути спокійним/спокійною і зосередженим/зосередженою, щоб діяти відповідно до запитів життя	-3	-2	-1	1	2	3
6. Коли необхідно, я можу викликати у себе широкий спектр позитивних емоцій, таких як веселощі, радість, внутрішній підйом і гумор	-3	-2	-1	1	2	3
7. Я стежу за тим, як я себе почуваю	-3	-2	-1	1	2	3
8. Після того як щось засмутило мене, я можу легко впоратися зі своїми почуттями	-3	-2	-1	1	2	3
9. Я здатний/здатна вислуховувати проблеми інших людей.	-3	-2	-1	1	2	3
10. Я не зациклююсь на негативних емоціях	-3	-2	-1	1	2	3
11. Я чутливий/чутлива до емоційних потреб інших	-3	-2	-1	1	2	3
12. Я можу діяти на інших людей заспокійливо	-3	-2	-1	1	2	3
13. Я можу змусити себе знову і знову встати перед обличчям перешкоди	-3	-2	-1	1	2	3
14. Я намагаюся підходити до життєвих проблем творчо	-3	-2	-1	1	2	3
15. Я адекватно реаую на настрої, спонукання і бажання інших людей	-3	-2	-1	1	2	3
16. Я можу легко входити в стан спокою, готовності та зосередженості	-3	-2	-1	1	2	3

17. Коли дозволяє час, я звертаюся до своїх негативних почуттів і розбираюся, в чому проблема	-3	-2	-1	1	2	3
18. Я здатний/здатна швидко заспокоїтися після несподіваного засмучення	-3	-2	-1	1	2	3
19. Знання моїх справжніх почуттів важливе для підтримки «гарної форми»	-3	-2	-1	1	2	3
20. Я добре розумію емоції інших людей, навіть якщо вони не виражені відкрито	-3	-2	-1	1	2	3
21. Я можу добре розпізнавати емоції за виразом обличчя	-3	-2	-1	1	2	3
22. Я можу легко відкинути негативні почуття, коли необхідно діяти	-3	-2	-1	1	2	3
23. Я добре вловлюю знаки у спілкуванні, які вказують на потреби інших людей	-3	-2	-1	1	2	3
24. Люди вважають мене добрим знавцем переживань інших	-3	-2	-1	1	2	3
25. Люди, які усвідомлюють свої справжні почуття, краще управляють своїм життям	-3	-2	-1	1	2	3
26. Я здатний/здатна поліпшити настрій інших людей	-3	-2	-1	1	2	3
27. Зі мною можна порадитися з питань відносин між людьми	-3	-2	-1	1	2	3
28. Я добре налаштовуюся на емоції інших людей	-3	-2	-1	1	2	3
29. Я допомагаю іншим використовувати їх спонування для досягнення особистих цілей	-3	-2	-1	1	2	3
30. Я можу легко відключитися від переживання неприємностей	-3	-2	-1	1	2	3

Ключ

Шкала 1 – пункти 1, 2, 4, 17, 19, 25.

Шкала 2 – пункти 3, 7, 8, 10, 18, 30.

Шкала 3 – пункти 5, 6, 13, 14, 16, 22.

Шкала 4 – пункти 9, 11, 20, 21, 23, 28.

Шкала 5 – пункт 12, 15, 24, 26, 27, 29

Обробка та інтерпретація результатів

Рівні парціального емоційного інтелекту у відповідності зі знаком результатів:

- 14 і більше – високий;
- 8-13 – середній;
- 7 і менше – низький.

Інтегративний рівень емоційного інтелекту з урахуванням домінуючого знаку визначається за такими кількісними показниками:

- 70 і більше – високий;
- 40-69 – середній;
- 39 і менше – низький.

Додаток Б.6

Методика дослідження соціальної адаптованості

(Діагностичні методики: збірник. М В. Лемак, В. Ю. Петрище, 2023.
<https://studfile.net/preview/12371548/page:5/>)

Методика дослідження соціальної адаптивності спрямована на оцінку здатності індивіда ефективно функціонувати в соціальному середовищі, адаптуючись до різних соціальних ситуацій та вимог.

Інструкція. Вам пропонується 25 тверджень. Якщо ці твердження справедливі (на вашу думку), то позначте значком «+» -1 у стовпчику «Так». Якщо несправедливі, то поставте «-» у стовпчику «Ні» - 0.

Твердження	Так/1	Ні/0
1. Я часто відчуваю нудоту	1	0
2. Працюючи, я втомлююся	1	0
3. Я не можу зосередитися на чомусь одному	1	0
4. Я хвилююся з будь-якої причини	1	0
5. Коли я щось роблю, мої руки тремтять	1	0
6. Я часто хвилююся	1	0
7. Мені часто сняться страшні сни	1	0
8. Я пітнію навіть у холодну погоду	1	0
9. Я постійно відчуваю голод	1	0
10. Мене часто непокоїть шлунок	1	0
11. Іноді через хвилювання не можу спати	1	0
12. Мене легко вивести з рівноваги	1	0
13. Я більш чутливий, ніж інші	1	0
14. Я часто через щось хвилююся	1	0
15. Дуже прикро, що я не такий щасливий, як інші	1	0
16. Я легко можу заплакати	1	0
17. Коли мені доводиться чекати, це мене дратує	1	0
18. Іноколи я відчуваюся таким метушливим, що не можу всидіти на одному місці	1	0
19. Я боюся труднощів	1	0
20. Іноді я відчуваю свою непотрібність	1	0
21. Я сором'язлива людина	1	0
22. Я думаю, що для мене в усьому багато труднощів	1	0
23. Я завжди напружений	1	0
24. Іноді я відчуваюся розбитим	1	0
25. Я уникаю труднощів	1	0

Обробка та інтерпретація

Підрахувати суму відповідей «так» на всі твердження.

Якщо сума відповідей «так» становить:

- 1-3 – висока адаптованість;
- 4-10 – середня;
- 11-20 – низька;
- 21-25 – соціальна адаптованість дуже низька, властивою є

невпевненість у собі, внутрішні конфлікти.

Додаток Б.7

Методика «Самооцінка схильності до лідерства»

Коkun, О. М., Пішко, І. О., Лозінська, Н. С., Олійник, В. О. (2023) Психодіагностика лідерських якостей військовослужбовців: метод. посіб. Київ : ТОВ «7БЦ», 44–46. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/735409/>

Інструкція. Уважно прочитайте кожне з десяти суджень і оберіть варіант відповіді, що найбільш підходить вам. Працюючи з опитувальником, пам'ятайте, що немає ні поганих, ні хороших відповідей. Важливо відзначити ту відповідь, яка першою спаде на думку. А – 1, Б – 2.

Текст опитувальника

Твердження	А/1	Б/2
1. Що для вас важливіше у грі? А. Перемога. Б. Розвага.	1	2
2. Чому ви віддасте перевагу в загальній розмові? А. Проявляти ініціативу, пропонувати що-небудь. Б. Слухати й критикувати те, що пропонують інші.	1	2
3. Чи здатні ви витримувати критику, не вплутуватися в приватні суперечки, не виправдовуватися? А. Так. Б. Ні.	1	2
4. Чи подобається вам, коли вас хвалять прилюдно? А. Так. Б. Ні.	1	2
5. Чи відстоюєте ви свою думку, якщо обставини (думка більшості) проти вас? А. Так. Б. Ні.	1	2
6. Чи часто ви виступаєте заводієм у компанії, у спільній справі, придумуєте що-небудь таке, що цікаво іншим? А. Так. Б. Ні.	1	2
7. Чи вмієте ви приховати свій настрій від оточуючих? А. Так. Б. Ні.	1	2
8. Чи часто ви негайно й покірливо робите те, що вам говорять «старші товариші»? А. Ні. Б. Так.	1	2

9. Чи вдається вам у розмові, дискусії переконати, залучити на свій бік тих, хто раніше був з вами не згоден? А. Так. Б. Ні.	1	2
10. Чи подобається вам вчити інших (повчати, виховувати, навчати, давати поради тощо)? А. Так. Б. Ні.	1	2

Опрацювання та інтерпретація результатів.

Підрахувати загальну кількість «А» і «Б» відповідей.

Високий рівень лідерства А = 7-10 балів.

Середній рівень лідерства А = 4-6 балів.

Низький рівень лідерства А = 1-3 бали.

Переважання відповідей «Б» свідчить про дуже низький або деструктивний тип лідерства.

*Додаток Б.8***Тест критичності мислення Л. Старкі***(адаптація О. Луценко, 2014)*

Критичне мислення (англ. *critical thinking*) – система суджень, яка використовується для аналізу речей та подій з формулюванням обґрунтованих висновків та дозволяє виносити обґрунтовані оцінки, інтерпретації, а також коректно застосовувати отримані результати до ситуацій та проблем

Тест критичності мислення є об'єктивним тестом здібностей, який може застосовуватися індивідуально і в групі. Методика відповідає психометричним вимогам надійності, дискриминативності, валідності та озброєна нормами для дорослої вікової групи з учасниками чоловічої та жіночої статі.

Результати теста можуть інтерпретуватись як у відповідності з нормами, тобто розподілятись за рівнями дуже високого, високого, середнього, низького і дуже низького критичного мислення, так і доступні для якісного аналізу. Тест вербальний, складається з 27 тверджень/питань, кожен з 4-ма варіантами вибору правильної відповіді. Для кожного завдання передбачена єдина правильна відповідь. Тест є однофакторним і в результаті обробки обчислюється один загальний показник критичного мислення, який може змінюватися від 0 до 27 балів.

Інструкція. В усіх завданнях (крім першого) виберіть і позначте один найбільш правильний (відповідний) варіант відповіді. У першому завданні відзначте найменш правильний (відповідний) варіант відповіді. На виконання відводиться 30 хвилин і завдання, на які не вистачило часу, вважаються невіршеними.

Тестовий матеріал

Питання	a	в	с	d
1. Ви провели успішний пошук роботи, і тепер у Вас є три різних пропозиції на вибір. Що можна зробити, щоб найбільш ретельно вивчити потенційних роботодавців? а) Дослідити їх веб-сайти. б) Подивитися новини, щоб з'ясувати, чи згадуються в них дані компанії. с) Дослідити їх фінансове становище. d) Поговорити з людьми, які вже там працюють	a	в	с	d
2. Який висновок є найкращим для судження, що починається словами: «вісім чоловік в моєму класі ...»? а) Кюблять тефтелі, значить, і мені слід їх любити. б) Живуть в південній частині міста, тому я теж повинен там жити. с) З тих, хто готувався по конспекту Андрія, отримали «задовільно», тому я отримаю таку ж оцінку. d) З тих, хто вже познайомився з новим директором школи, йому симпатизують, тому мені він теж сподобається	a	в	с	d
3. Що із запропонованого нижче НЕ є прикладом техніки переконання? а) Джинси тигрового забарвлення можна придбати у вашому місцевому гіпермаркеті. б) Найкращі матері готують з соусами «Торчин». с) Голосуйте за мене, і я обіцяю, що наші школи стануть краще. Мій опонент просто хоче скоротити шкільний бюджет. d) Наші шини не тільки гарніші, вони також краще поведуть себе на дорозі	a	в	с	d
4. Що звучить як аргумент? а) Мені наснилося, що я отримав трійку за іспит з біології, а потім це сталося насправді. Щоб наступного разу я міг отримати оцінку краще, мені повинен наснитися більш позитивний сон. б) Ганна хотіла краще водити машину, тому вона пішла на уроки водіння і вивчила керівництво по автомобілях. Її водіння дійсно покращилося. с) Після штормового вітру в минулому жовтні з дерев опало все листя. Тоді-то я і дізнався, що листя опадає через вітер. d) Коли Максим зрозумів, що застудився, він почав приймати Coldrex. Через чотири дні він відчув себе набагато краще завдяки прийому Coldrex	a	в	с	d
5. Ви намагаєтеся вибрати один з трьох автомобілів: двомісний спортивний автомобіль, з двома дверима седан або міні-позашляховик. Що не є прийнятним критерієм для вибору? а) Ціна.	a	в	с	d

б) Витрата палива. с) Тиск в шинах. д) Об'єм багажника				
6. Яке з рішень прийнято тільки на основі емоцій? а) Ви нелюбите зиму, тому, хоча це занадто дорого для Вас, Ви обираєте відпустку на Багамах. б) Школа закривається після загрози застосування бомби. с) Доходи Вашої компанії за третій квартал виявилися набагато вищі, ніж очікувалося. д) Вам потрібен новий міксер, тому Ви переглядаєте оголошення в газеті і купуєте його, коли на нього з'являється знижка	a	b	c	d
7. В якому випадку краще сходити в бібліотеку, ніж провести пошук по Інтернету? а) Ви пишете звіт про недавні рішення Верховного Суду своєї країни. б) Ви хочете дізнатися історію ефективності акцій, які збираєтеся придбати на фондовому ринку. с) Вам потрібно порівняти процентні ставки декількох банків. д) Ви хочете більше дізнатися про старе планування вашого міста	a	b	c	d
8. Ви читаете в газеті про переговори по зарплаті за участю працівників громадського транспорту. Вони загрожують завтра влаштувати страйк, якщо їх вимоги про підвищення зарплат і пільг не будуть задоволені. Що з переліченого нижче представляє висновок з цього сценарію? а) Платежі зі страхування здоров'я дуже дорогі. б) У найближчі кілька тижнів ціна на бензин спровокує підвищення цін на квитки. с) Людям, які їздять на автобусі, слід шукати можливу транспортну альтернативу. д) Роботодавцям ніколи не подобається задовольняти вимоги по зарплаті	a	b	c	d
9. Що невірно в цьому судженні: «Ви думаєте, що нам потрібні нові правила за контролем забруднення повітря? Я вважаю, що у нас і так забагато правил. Політики тільки і роблять, що ухвалюють нові обмеження і контролюють нас все більше. Це пригнічує. Безумовно, нам не потрібні ніякі нові правила»? а) Той хто говорить не дбає про навколишнє середовище. б) Той хто говорить змінив тему розмови. с) Той хто говорить балотується на політичну посаду. д) Той хто говорить нічого не розуміє в проблемі забруднюючих викидів	a	b	c	d
10. На що Вам не слід спиратися, роблячи оціночне судження?	a	b	c	d

а) Інтуїція. б) Здоровий глузд. с) Чутки. д) Минулий досвід	а	в	с	д
11. Яке твердження представляє оціночне судження замість факту? а) Моя презентація була чудова. Я впевнений, що мій начальник тепер мене підвищить. б) Моя презентація була чудова. Всі клієнти сказали мені, що їм сподобалося. с) Моя презентація була чудова. Вона заслужила премію від керівництва. д) Моя презентація була чудова. Це було відзначено саме так на моїй атестації	а	в	с	д
12. Ваша мрія – провести відпустку в Індонезії. Проаналізувавши інформацію, Ви вирішили, що для цієї поїздки необхідно 6000 \$. Яким способом найкраще досягти цієї мети? а) Скоротити дискреційні витрати (понад життєво необхідних) на 200 \$ в місяць і накопичити грошей. б) Попросити членів сім'ї і друзів подарувати гроші на поїздку. с) Продати свій автомобіль, щоб фінансувати поїздку. д) Підшукати більш розумне в грошовому відношенні місце для проведення відпустки	а	в	с	д
13. Що невірно в наступному судженні? «Україна – любіть її або їдьте звідси!» а) Немає нічого неправильного в цьому судженні. б) Воно має на увазі, що якщо Ви їдете з країни у відпустку, Ви її не любите. с) Воно не говорить Вам про те, як любити її. д) Воно пропонує тільки два варіанти, коли насправді їх набагато більше	а	в	с	д
14. Яка з цих ситуацій НЕ потребує вирішення проблеми? а) Коли Ви принесли новий комп'ютер додому, Ви виявили, що в коробці немає миші. б) Коли Вам повернули фотографії після друку, виявилось, що вони не Ваші. с) Всі в вашому колективі хочуть влаштувати свято в ресторані «Зустріч», але Ви їли там тільки вчора ввечері. д) Начальник просить Вас закінчити звіт до завтрашнього ранку, але сьогодні – день народження Вашого сина і Ви обіцяли повести його ввечері на футбол	а	в	с	д
15. Який варіант Інтернет-сайту, швидше за все, надає найоб'єктивніше інформацію про Авраама Лінкольна? а) www.members.aol.com/LeeV/Lincolnlover.html : домашня сторінка професора історії, який написав книгу про президентство А. Лінкольна.	а	в	с	д

b) www.southerpower.org/assassinations: сайт конфедеративних групи (прихильники рабства під час війни Півночі та Півдня) про відомі політичні вбивства, переважно присвячений А. Лінкольну (який виступав проти рабства). c) www.lincolndata.edu : сайт групи збереження історичної спадщини, яка заархівувала всю переписку А. Лінкольна. d) www.alincoln-library.com : президентська бібліотека в Спрінгфілді, Іллінойс, присвячена біографії шістнадцятого президента	a	b	c	d
16. Що є найбільш вірогідною причиною наступного: «Наша хокейна команда була непереможною в цьому сезоні»? a) У інших команд немає нової хокейної амуніції. b) У нас є новий тренер, який посилено працює з нашою командою. c) Деякі члени нашої команди провели це літо в хокейному таборі. d) Я одягав свій щасливий светр перед кожною грою	a	b	c	d
17. Що невірно в «логіці» наступного твердження: «Як Ви можете вірити його свідченням? Він же – засуджений злочинець!»? a) Факт, що людина, яка дає свідчення і була визнана винною у злочині, не означає, що вона бреше. b) Засуджений злочинець не може свідчити в суді. c) У людини, що говорить є упередженість проти злочинців. d) Хто говорить, очевидно, не відвідував юридичну школу	a	b	c	d
18. Що з нижченаведеного є обґрунтованим судженням? a) Я отримав на іспиті «відмінно». Вчора ввечері я дуже втомився, хоча всього лише вчився. Щоб і далі отримувати «відмінно» мені потрібно перестати так напружено вчитися. b) Ваш автомобіль погано їде. Ви тільки що намагалися пояснити новому механіку, що Вам потрібно замінити масло. Б'юся об заклад, що він – причина Ваших автомобільних проблем. c) Я не пилюсосив вже кілька тижнів. У мене з'явилося багато бруду і пилу по всій підлозі, а моя алергія загострилася. Якщо я хочу, щоб в будинку було чистіше, мені потрібно частіше пилюсосити. d) Футбольна команда «Ворскла» (Полтава) ніколи не вигравала Кубок УЄФА. Нещодавно вони виграли Кубок України. «Ворскла» скоро знову програє в Лізі Європи	a	b	c	d

Прочитайте текст і дайте відповідь на два наступних питання. «Я завжди знала, що хочу стати морським біологом. У шість років мої батьки повели мене в акваріум, і це мене зачепило. А в коледжі я отримала практику на океанському дослідному рейсі і вирішила спеціалізуватися в океанографії. Поїздка спонсорувалася Службою Дослідження планктону, і нашою метою було зібрати якомога більше різних типів мікроскопічних рослин і тварин, щоб подивитися, чи впливає на морську екосистему збільшення кількості рибалок. Наша група була розділена на дві команди для збору різних видів планктону. Працювати з фітопланктоном, особливо з синьо-зеленими водоростями, було здорово. Ми вимірювали рівень хлорофілу у воді, щоб визначити, де і в яких кількостях є фітопланктон. Працювалося добре, так як вода була прозорою, без каламуті і бруду»	a	b	c	d
19. Що таке фітопланктон? a) Інша назва хлорофілу. b) Мікроскопічна рослина. c) Мікроскопічна тварина. d) Вид риби	a	b	c	D
20. Автор каже, що її дослідницька група з'ясовувала, чи призвело збільшення кількості рибалок в зоні вивчення до: a) позитивного впливу на місцеву економіку. b) виснаження рибних ресурсів. c) збільшення роботи для морських біологів. d) негативного впливу на стан навколишніх вод	a	b	c	d
21. Ви хочете продати свій автомобіль трирічної давнини і придбати новий. Який Інтернет-сайт швидше за все надасть найкращу інформацію про те, як продати старий автомобіль? a) www.autotrader.com: останні ціни і огляди нових та старих машин; поради щодо обґрунтування ціни. b) www.betterbusinessbureau.org: безкоштовна споживча та бізнес-освіта; консультування перед початком нового бізнесу. c) www.newwheels.com: дослідження кожної марки і моделі серед останніх пропозицій світового автомобільного ринку. d) www.carbuyingtips.com: все, що Вам потрібно знати, перш ніж купити нову машину	a	b	c	d
22. Яке з цих пояснень найбільш слабке? a) Ціни на бензин настільки високі, що багато людей більше не будуть їздити в далекі подорожі. b) Завтра я не зможу одягти свою нову сорочку, тому що вона зараз в пранні.	a	b	c	d

с) Домашня робота Василя не була готовою до терміну, тому, що він не здав її вчасно. д) У цьому році у нас немає нових підручників, тому що шкільний бюджет був урізаний	a	b	c	d
23. Яка з цих проблем є найбільш серйозною? а) Ваш викладач хворий і пропустить заняття вранці, коли Ви збиралися здати складний іспит. б) Ви втрачаєте копію Вашого розкладу і забуваєте підготуватися до серйозного іспиту. с) Ви не можете знайти одну з книг, які потрібні для підготовки до серйозного іспиту. д) Важливий іспит виявився складнішим, ніж Ви могли подумати, і включає питання, до яких Ви не готувалися	a	b	c	d
24. Який з цих доводів найбільш важливий при оцінці інформації, знайденої в мережі Інтернет? а) Автори, що публікуються в мережі Інтернет, як правило, менш компетентні, ніж ті, що публікуються у пресі. б) Інтернет-автори зазвичай упереджені. с) Будь-хто може опублікуватися в мережі Інтернет; немає гарантії в тому, що матеріал буде об'єктивним. д) Друкована інформація майже завжди більш точна, ніж Інтернет-інформація	a	b	c	d
25. Що невірно в наступному судженні? «Американські студенти не згодні, щоб буквена система оцінок успішності замінювалося на цифрову. Вони побоюються, що так можна дійти до того, що у них заберуть імена і будуть звертатися до них за номерами!» а) Висновок є занадто надмірним. б) Немає нічого неправильного в цьому твердженні. с) Студенти не повинні брати участь в обговоренні системи оцінювання в їхньому навчальному закладі. д) Судження не пояснює, чому керівництво хоче позбутися буквених оцінок	a	b	c	d
26. У чому дійсно полягає проблема, а не просто якийсь її вторинний наслідок? а) Ваш банк стягує за користування кредитом 4% від кожної суми. б) Ваш ліміт по кредитній карті вичерпався, коли Ви хотіли розрахуватися нею в магазині. с) Щомісяця Ви витрачаєте більше грошей, ніж заробляєте. д) Минулого місяця п'ята частина Вашої зарплати пішла тільки на погашення відсотків по кредитах	a	b	c	d
27. Яка фраза є прикладом гіперболи? а) У досконалому світі не було б війн. б) Цей наряд налякав би й шкіру кішки. с) Ви не найкращий кухар в світі. д) Він їздить майже так само швидко, як гонщик в гонках Наскар	a	b	c	d

Бланк відповідей

1. a b c d	10. a b c d	19. a b c d
2. a b c d	11. a b c d	20. a b c d
3. a b c d	12. a b c d	21. a b c d
4. a b c d	13. a b c d	22. a b c d
5. a b c d	14. a b c d	23. a b c d
6. a b c d	15. a b c d	24. a b c d
7. a b c d	16. a b c d	25. a b c d
8. a b c d	17. a b c d	26. a b c d
9. a b c d	18. a b c d	27. a b c d

Ключ до методики

В таблиці наведені варіанти (літери) правильних відповідей.

За кожний збіг з ключем випробуваному нараховується один бал. Показником по тесту є сума балів (правильних відповідей).

При цьому якщо випробуваний не встиг виконати якісь завдання за 30 хвилин, вони вважаються невирішеними.

Ключ до тесту:

1. b	8. c	15. d	22. c
2. c	9. b	16. b	23. b
3. a	10. c	17. a	24. c
4. b	11. a	18. c	25. a
5. c	12. a	19. b	26. c
6. a	13. d	20. d	27. b
7. d	14. c	21. a	

Підрахунок результатів

Вибірка	Рівні критичного мислення				
	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Дуже високий
Чоловіки	<3	3-6	7-16	17-21	>21
Жінки	<3	3-7	8-17	18-22	>22

Інтерпретація

Дуже високі результати по тесту свідчать про те, що в даного індивіда розвинені практично всі операції критичного мислення – логіка, індукція, дедукція, рефлексія, контроль над емоціями, що спотворюють прийняття рішень.

Високі результати по тесту означають, що даний індивід володіє більшістю (80-90%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, контролю над емоціями.

Середні результати по тесту означають, що даний індивід володіє значною кількістю (30-70%) навичок критичного мислення – логіки, індукції і дедукції, здатністю до критичного аналізу інформації.

Низькі показники по тесту свідчать, що даний індивід не володіє достатньою кількістю навичок критичного мислення (менше 30%), що призводить до частих помилок, невдалим рішенням, нагромадження проблем в роботі та життєдіяльності в цілому.

Дуже низькі результати за тестом свідчать, що даний індивід справляється тільки з 10-20% завдань, що вимагають застосування критичного мислення.

Додаток Б.9

Тест «ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ТА САМОСТІЙНІСТЬ»

(https://career.vntu.edu.ua/ukr/index.php?option=com_content&view=article&id=714:test-1-zdatnist-do-komandnoi-roboty&catid=37&Itemid=906)

Інструкція. У тесті 11 запитань. Оберіть відповідь, яка описує Вашу поведінку в указаних ситуаціях.

Питання	а	б	в
1. Закінчивши школу, як ви приймали рішення про подальше навчання, майбутню професію: а) вирішували самостійно, слідуючи своєму захопленню і своїм здібностям; б) прислухалися і до думки своїх батьків, родичів; в) прислухалися до поради тільки близьких і друзів	а	б	в
2. На що ви розраховували, вступаючи в обраний вами навчальний заклад: а) тільки на свої сили; б) на успішний результат вступних іспитів, успішне навчання і на зв'язки; в) тільки на зв'язки	а	б	в
3. Як під час навчання ви готуетесь/готувалися до іспитів, занять: а) розраховував виключно на самостійну роботу; б) іноді просили допомогти викладачів та однокурсників; в) розраховували тільки на чужу допомогу	а	б	в
4. Як ви плануєте шукати роботу (чи знайшли): а) з допомогою навчального закладу/іншої установи-організації; б) в основному буду використовувати інформацію знайомих; в) буду влаштовуватись завдяки зв'язкам	а	б	в
5. При складних ситуаціях у особистому житті / у навчанні / на робочому місці яким чином ви приймаєте рішення: а) розраховуючи тільки на свій досвід і знання; б) іноді консультуєтесь з колегами; в) завжди з ними раджуся	а	б	в
6. Коли ви будете приймати рішення щодо шлюбу (чи вже прийняли рішення), то чим буде продиктований ваш вибір: а) ви самі приймете остаточне рішення; б) ви прислухаєтесь до думки близьких; в) перш за все ви будете радитись з близькими	а	б	в
7. Чи в змозі ви самостійно вирішувати питання з житлом, меблями, приймати інші побутові рішення: а) так; б) звичайно, ви можете це зробити, але краще порадитись з кимось близьким; в) ні	а	б	в

8. Наскільки завзято в підлітковому віці ви відстоювали свою думку: а) завжди відстоювали; б) з цього приводу у вас навіть були конфлікти з батьками; відстоювали, але зберігали і повагу до думки батьків; в) ви ні на що не можете зважитися самі	а	б	в
9. Наскільки наполегливо ви відстоюєте власну думку під час навчання, на службі, вдома, з друзями: а) зрозуміло, відстоюєте, незалежно від обставин; б) в більшості випадків - так; в) рідко	а	б	в
10. Як ви розвиваєтеся як особистість у навчальній, службовій, громадській, інтелектуальній сферах: а) повністю віддаєте себе професії, своїм справам; б) для вас дуже важлива думка ваших близьких; в) ви повністю покладаєтеся на думки близьких	а	б	в
11. Як ви будете діяти, якщо вашим близьким необхідно подбати про своє здоров'я, а ваші близькі не стежать за собою, або роблять щось собі на шкоду: а) ви змушуєте їх стежити за своїм здоров'ям; б) тактовно підказуєте, що їм потрібно зробити; в) прагнете зробити це, але вам рідко вдається	а	б	в

Ключ і результат тесту

За кожну відповідь

«а» – 4 бали,

«б» – 2,

«в» – 0.

Від 33 до 44 балів. Ви надто самостійні та гіпервідповідальні. Ви не тільки не терпите якогось втручання у ваші справи, але і не можете прислухатися до чужої думки. Чи впевнені ви, що завжди будете точно оцінювати плюси і мінуси будь-якого рішення? Чи не вкладаєте чи зайву впертість у досягнення будь-якої мети?

Від 15 до 29 балів. У вас сильний характер, ви непогано переносите стреси. Ви надійний друг. Ваша впевненість в собі, своєму майбутньому обґрунтована. Ви незалежні, але завжди прислухаєтеся до думки оточуючих, які вас за це цінують.

Від 0 до 14 балів. Ви дуже нерішучі. Чому б вам не спробувати проявити побільше відповідальності і самостійності? Станьте більш самостійним, і тоді з'явиться впевненість у собі, якої інколи не вистачає.

Додаток Б.10

ЗДАТНІСТЬ ДО НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ**(Безперервний професійний розвиток)**

Учительський ангрейд: самооцінювання професійної діяльності: збірник діагностичних матеріалів / [Ю. Борисенко, О. Венгловська, Г. Гладкова, І. Новик, О. Стягунова, О. Федоренко]; за заг. ред. І. Новик. Київ : УІРО, 2024. 102 с.

Інструкція. Здатність до навчання впродовж життя здатність педагога, до постійного власного професійного розвитку, інноваційної діяльності та підтримки колег у їхньому професійному вивіщенні

Сутнісна характеристика компетентності	Рівні				
	1	2	3	4	5
1. Критично оцінюю і визначаю власні потреби задля подальшого планування особистого професійного розвитку	1	2	3	4	5
2. У професійній діяльності виявляю самостійність, професійність, академічну доброчесність	1	2	3	4	5
3. Для власного професійного розвитку обираю різні форми (інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці тощо) і види (формальне, неформальне та інформальне) підвищення кваліфікації	1	2	3	4	5
4. Дотримуюсь вимог до професійної діяльності вчителя/вчительки, які визначені Професійним стандартом	1	2	3	4	5
5. Беру активну участь у діяльності професійних спільнот (спільноти)	1	2	3	4	5
6. Аналізую свою педагогічну діяльність, щоб визначити сильні сторони, та ті, що потребують вдосконалення, а також установити цілі для професійного самовдосконалення	1	2	3	4	5
7. Надаю підтримку колегам в організації освітнього процесу, вдосконаленні їхньої професійної діяльності (наставництво, супервізія, консультації, професійні спільноти тощо)	1	2	3	4	5
8. У професійній діяльності використовую наукові методи пізнання (спостереження, експеримент, вимірювання, аналіз, синтез, індукція, дедукція, моделювання)	1	2	3	4	5
9. Інтегрую освітні інновації у власну педагогічну практику	1	2	3	4	5
10. Умію опрацьовувати, збирати, систематизувати, аналізувати та використовувати різні джерела інформації (первинні, вторинні; інформаційні, офіційні, документальні, соціальні мережі) для вдосконалення власної професійної діяльності	1	2	3	4	5
Усього балів:					
Рівень розвитку компетентності:					

Обробка результатів

Компетентність оцінюється за п'ятьма рівнями: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький. Через рівні відображається ваш прогрес. Визначення рівня для кожної компетентності відбувається за результатами підрахунку набраних балів.

Інтерпретація результатів

Анкета містить по 10 тверджень для кожної компетентності, які відповідають Професійному стандарту (у сумі 120 тверджень).

Рівень сформованості компетентностей оцінюється за п'ятибальною шкалою. Прочитайте твердження та обведіть у відповідній колонці цифру, яка відповідає вашій думці та/або діям, де:

- 1 бал – АБСОЛЮТНО НІ (в усіх випадках без винятків)
- 2 бали – НІ (є поодинокі винятки)
- 3 бали – ЧАСТКОВО (у більшості випадків НІ)
- 4 бали – ТАК (у більшості випадків ТАК)
- 5 бали – АБСОЛЮТНО ТАК (в усіх випадках без винятків).

Рівень сформованості кожної компетентності визначається за сумою балів, які нараховуються у процесі самооцінювання

Загальна сума балів, отриманих за результатами самооцінювання, встановлює відповідність між показником результату у балах та рівнем сформованості компетентності відповідно до п'ятирівневої шкали:

Високий (46–50 балів) – найбільша кількість балів. Компетентність сформована на найвищому рівні. Ви маєте високий рівень знань, умінь і навичок та впевнено їх впроваджуєте у свою професійну діяльність. Ви можете бути прикладом для колег і надавати їм методичну та/чи консультативну підтримку щодо розвитку тієї, чи іншої компетентності, виконувати роль педагога-наставника або супервізора. Проте, навіть найдосвідченішому педагогу не завадить розширити та вдосконалити свою компетентність, адже немає меж у досконалості. Тож не зупиняйтеся та розвивайтеся як особистість і професіонал.

Вище середнього (43–45 балів) – кількість балів перевищує середній рівень розвитку компетентності. Ваш рівень знань, умінь і навичок дозволяє впевнено виконувати трудові дії. Ваш досвід та методична допомога будуть корисними для колег. Проте окремі напрями потребують поглиблення. Варто врахувати це під час формування індивідуальної траєкторії професійного розвитку.

Середній (38–42 бали) – кількість балів переконливо свідчить про значний рівень знань, умінь і навичок для виконання трудової функції. Компетентність сформована на середньому рівні. Ви критично оцінили свою роботу та визначили сильні сторони й ті, над якими варто попрацювати (удосконалити). Цей факт відкриває вам неймовірну перспективу для професійного розвитку! Придивіться до переліку курсів підвищення кваліфікації щодо розвитку тієї чи іншої компетентності, зверніться до професійної спільноти, розгляньте можливість супервізії. Також ви можете звернутися до ЦПРПП вашої громади для консультативної підтримки, розробки індивідуальної траєкторії професійного розвитку та ресурсного забезпечення для її реалізації.

Нижче середнього (30–37 балів) – кількість балів свідчить, що компетентність ще формується. Цей процес потребує відповідних ресурсів та професійної підтримки. Рекомендуємо звернутися до педагога-наставника (якщо ви інтерн) або до ЦПРПП вашої громади для консультативної підтримки, розробки індивідуальної траєкторії професійного розвитку для ресурсного забезпечення її реалізації.

Низький (0–29 балів) – кількість балів свідчить про те, що ви ідентифікували компетентності, для реалізації якої потрібні додаткові знання, уміння. Аби глибше зрозуміти ефективність методів викладання, адаптувати підходи для кращого задоволення потреб учнів/учениць та іншого, рекомендуємо неодмінно звернутися до ЦПРПП вашої громади. Фахівці центру проконсультують вас, за потреби проведуть додаткове оцінювання та допоможуть у розробленні індивідуальної траєкторії професійного розвитку, разом з вами підберуть ресурсне забезпечення її реалізації.

Додаток В**Результати констатувального етапу емпіричного дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій***Додаток В.1***Описові статистики**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Стійкість до стресу	319	20	46	34,68	5,200
Комунікативні здібності	323	2	18	11,33	3,560
Організаторські здібності	323	6	20	13,09	3,109
Шкала комунікативних здібностей	323	0	1	0,57	0,178
Шкала організаторських здібностей	323	0	1	0,65	0,155
Креативний потенціал	323	12	25	19,27	3,521
Практична креативність	323	9	25	18,92	3,709
Сприйнята організаційна підтримка	323	6	30	19,63	5,293
Здатність до командної роботи	323	5	55	34,40	10,201
Емоційна обізнаність	323	-18	18	7,63	8,449
Управління емоціями	323	-18	18	3,05	8,019
Самотивація	323	-18	18	5,96	8,131
Емпатія	323	-18	18	6,83	9,071
Розпізнавання емоцій інших людей	323	-18	18	6,89	8,878
Інтегративна шкала емоційного інтелекту	323	-90	90	30,35	38,642
Соціальна адаптованість	322	0	21	8,42	4,884
Лідерство	323	2	10	6,41	1,743
Деструктивний тип лідерства.	323	0	8	3,54	1,676
Конструктивний тип лідерства.	323	0	1	0,86	0,350
Критичне мислення	323	3	24	14,20	4,926
Відповідальність та самостійність	311	18	44	31,98	4,837
Здатність до навчання впродовж життя	308	17	50	37,80	7,396
Валідні N (listwise)	297				

Описові статистики інтегральних показників

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	323	33,42	66,17	50,0000	7,38490

Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	323	31,10	65,30	50,0000	7,88588
Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	319	26,00	67,97	50,0038	7,08415
Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	311	28,65	67,80	50,1003	8,06771
Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	307	31,54	66,87	49,9864	7,39589
Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	297	37,45	62,95	50,1819	5,10923
Валідні N (listwise)	297				

Додаток В.2

Рівневий розподіл основних показників

Рівні стійкості до стресу

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	25	7,7	7,8	7,8
	середній рівень	215	66,6	67,4	75,2
	високий рівень	79	24,5	24,8	100,0
	Усього	319	98,8	100,0	
Пропущені		4	1,2		
Усього		323	100,0		

Рівні виявлення комунікативних здібностей

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	Низький рівень	88	27,2	27,2	27,2
	Нижчий за середній рівень	85	26,3	26,3	53,6
	Середній рівень	50	15,5	15,5	69,0
	Високий рівень	70	21,7	21,7	90,7
	Дуже високий рівень	30	9,3	9,3	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні виявлення організаторських здібностей

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	Низький рівень	98	30,3	30,3	30,3
	Нижчий за середній рівень	65	20,1	20,1	50,5
	Середній рівень	80	24,8	24,8	75,2
	Високий рівень	32	9,9	9,9	85,1
	Дуже високий рівень	48	14,9	14,9	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні креативного потенціалу

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	230	71,2	71,2	71,2
	середній рівень	93	28,8	28,8	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні практичної креативності

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	124	38,4	38,4	38,4
	середній рівень	117	36,2	36,2	74,6
	високий рівень	82	25,4	25,4	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні сприйнятої організаційної підтримки

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	95	29,4	29,4	29,4
	середній рівень	134	41,5	41,5	70,9
	високий рівень	94	29,1	29,1	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні здатності до командної роботи

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	35	10,8	10,8	10,8
	середній рівень	199	61,6	61,6	72,4
	високий рівень	89	27,6	27,6	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні емоційної обізнаності

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	121	37,5	37,5	37,5
	середній рівень	121	37,5	37,5	74,9
	високий рівень	81	25,1	25,1	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні управління емоціями

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	221	68,4	68,4	68,4
	середній рівень	76	23,5	23,5	92,0
	високий рівень	26	8,0	8,0	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні самомотивації

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	160	49,5	49,5	49,5
	середній рівень	119	36,8	36,8	86,4
	високий рівень	44	13,6	13,6	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні емпатії

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	144	44,6	44,6	44,6
	середній рівень	95	29,4	29,4	74,0
	високий рівень	84	26,0	26,0	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні розпізнавання емоцій інших людей

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	142	44,0	44,0	44,0
	середній рівень	93	28,8	28,8	72,8
	високий рівень	88	27,2	27,2	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Інтегративний рівень емоційного інтелекту

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	169	52,3	52,3	52,3
	середній рівень	122	37,8	37,8	90,1
	високий рівень	32	9,9	9,9	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні соціальної адаптованості

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	високий рівень	47	14,6	14,6	14,6
	середній рівень	168	52,0	52,2	66,8
	низький рівень	102	31,6	31,7	98,4
	дуже низький рівень	5	1,5	1,6	100,0
	Усього	322	99,7	100,0	
Пропущені		1	,3		
Усього		323	100,0		

Рівні лідерства

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	високий рівень	14	4,3	4,3	4,3
	середній рівень	145	44,9	44,9	49,2
	низький рівень	164	50,8	50,8	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні критичного мислення

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	Низький рівень	22	6,8	6,8	6,8

	Середній рівень	204	63,2	63,2	70,0
	Високий рівень	76	23,5	23,5	93,5
	Дуже високий рівень	21	6,5	6,5	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні відповідальності та самостійності

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	середній рівень	67	20,7	21,5	21,5
	високий рівень	244	75,5	78,5	100,0
	Усього	311	96,3	100,0	
Пропущені		12	3,7		
Усього		323	100,0		

Рівні безперервного професійного розвитку

		Частота	Відсотки	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	низький рівень	36	11,1	11,7	11,7
	нижче середнього	107	33,1	34,7	46,4
	середній рівень	81	25,1	26,3	72,7
	вище середнього	33	10,2	10,7	83,4
	високий рівень	51	15,8	16,6	100,0
	Усього	308	95,4	100,0	
Пропущені		15	4,6		
Усього		323	100,0		

Додаток В.3

Рівні інтегральних компонентів

Рівні когнітивно-інтелектуального компонента

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	61	18,9	18,9	18,9
	низький рівень	35	10,8	10,8	29,7
	середній рівень	112	34,7	34,7	64,4
	високий рівень	61	18,9	18,9	83,3
	дуже високий рівень	54	16,7	16,7	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні комунікативно-соціального компонента

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	62	19,2	19,2	19,2
	низький рівень	38	11,8	11,8	31,0
	середній рівень	119	36,8	36,8	67,8
	високий рівень	40	12,4	12,4	80,2
	дуже високий рівень	64	19,8	19,8	100,0
	Усього	323	100,0	100,0	

Рівні емоційно-регулятивного компонента

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	45	13,9	14,1	14,1
	низький рівень	47	14,6	14,7	28,8
	середній рівень	123	38,1	38,6	67,4
	високий рівень	65	20,1	20,4	87,8
	дуже високий рівень	39	12,1	12,2	100,0
	Усього	319	98,8	100,0	
Пропущені		4	1,2		
Усього		323	100,0		

Рівні організаційно-управлінського компонента

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	50	15,5	16,1	16,1
	низький рівень	50	15,5	16,1	32,2
	середній рівень	103	31,9	33,1	65,3
	високий рівень	58	18,0	18,6	83,9
	дуже високий рівень	50	15,5	16,1	100,0
	Усього	311	96,3	100,0	
Пропущені		12	3,7		
Усього		323	100,0		

Рівні адаптивно-розвивального компонента

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	57	17,6	18,6	18,6
	низький рівень	32	9,9	10,4	29,0
	середній рівень	123	38,1	40,1	69,1
	високий рівень	55	17,0	17,9	87,0
	дуже високий рівень	40	12,4	13,0	100,0
	Усього	307	95,0	100,0	
Пропущені		16	5,0		
Усього		323	100,0		

Загальний рівень soft skills

		Частота	Відсоток	Валідний відсоток	Накопичений відсоток
Валідні	дуже низький рівень	49	15,2	16,5	16,5
	низький рівень	38	11,8	12,8	29,3
	середній рівень	104	32,2	35,0	64,3
	високий рівень	58	18,0	19,5	83,8
	дуже високий рівень	48	14,9	16,2	100,0
	Усього	297	92,0	100,0	
Пропущені		26	8,0		
Усього		323	100,0		

Додаток В.4

Перевірка нормальності розподілу інтегральних показників soft skills

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	,069	297	,002	,984	297	,002
Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	,055	297	,032	,984	297	,002
Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	,092	297	,000	,979	297	,000
Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	,069	297	,002	,974	297	,000
Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	,063	297	,007	,989	297	,030
Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	,071	297	,001	,982	297	,001
a. Lilliefors Significance Correction						

Перевірка нормальності розподілу психологічних показників soft skills

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Стійкість до стресу	,086	319	,000	,983	319	,001
Шкала комунікативних здібностей	,118	323	,000	,953	323	,000
Шкала організаторських здібностей	,111	323	,000	,974	323	,000
Креативний потенціал	,074	323	,000	,964	323	,000
Практична креативність	,082	323	,000	,969	323	,000
Сприйнята організаційна підтримка	,087	323	,000	,980	323	,000
Здатність до командної роботи	,147	323	,000	,956	323	,000
Емоційна обізнаність	,161	323	,000	,880	323	,000
Управління емоціями	,126	323	,000	,971	323	,000
Самомотивація	,129	323	,000	,935	323	,000
Емпатія	,138	323	,000	,910	323	,000
Розпізнавання емоцій інших людей	,120	323	,000	,913	323	,000
Інтегративна шкала емоційного інтелекту	,119	323	,000	,920	323	,000
Соціальна адаптованість	,131	322	,000	,962	322	,000
Лідерство	,141	323	,000	,960	323	,000
Критичне мислення	,069	323	,001	,975	323	,000
Відповідальність та самостійність	,126	311	,000	,974	311	,000
Здатність до навчання впродовж життя	,084	308	,000	,974	308	,000

Додаток В.5

**Результати однофакторного дисперсійного аналізу впливу статі на
когнітивно-інтелектуальний компонент soft skills**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	1183,771 ^a	1	1183,771	23,203	,000
Intercept	808263,870	1	808263,870	15842,452	,000
Стать	1183,771	1	1183,771	23,203	,000
Error	16377,054	321	51,019		
Total	825060,825	323			
Corrected Total	17560,825	322			

**Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу статі та віку на
загальний рівень soft skills**

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Corrected Model	613,923 ^a	5	122,785	4,964	,000
Intercept	565043,634	1	565043,634	22845,756	,000
Стать	5,010	1	5,010	,203	,653
Гр вік	342,128	2	171,064	6,916	,001
Стать * Гр вік	46,038	2	23,019	,931	,395
Error	7098,365	287	24,733		
Total	746194,659	293			
Corrected Total	7712,288	292			

Попарні порівняння вікових груп за загальним рівнем soft skills

(I) Групи респондентів за віком	(J) Групи респондентів за віком	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b
до 19 років	з 20 до 42 років	-,923	,803	,754
	старше 43 років	-3,024*	,839	,001
з 20 до 42 років	до 19 років	,923	,803	,754
	старше 43 років	-2,101*	,794	,026
старше 43 років	до 19 років	3,024*	,839	,001
	з 20 до 42 років	2,101*	,794	,026

Описові статистики загального рівня soft skills залежно від статі та віку

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Deviation	N
чоловік	до 19 років	48,7985	4,71768	79
	з 20 до 42 років	50,4766	4,79329	40
	старше 43 років	51,5409	5,16775	23
	Total	49,7154	4,90030	142
жінка	до 19 років	48,8155	8,41737	22
	з 20 до 42 років	48,9838	5,60675	47
	старше 43 років	52,1212	3,41539	82
	Total	50,6630	5,32964	151
Total	до 19 років	48,8022	5,67794	101
	з 20 до 42 років	49,6702	5,27196	87
	старше 43 років	51,9941	3,84611	105
	Total	50,2038	5,13926	293

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу статі та віку на інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	2025,236 ^a	5	405,047	8,436	,000	,120
Intercept	602692,037	1	602692,037	12552,258	,000	,976
Стать	209,883	1	209,883	4,371	,037	,014
Гр вік	759,223	2	379,611	7,906	,000	,049
Стать * Гр вік	160,362	2	80,181	1,670	,190	,011
Error	14788,506	308	48,015			
Total	797513,096	314				
Corrected Total	16813,742	313				

Попарні порівняння вікових груп за інтегральним Т-показником когнітивно-інтелектуального компонента soft skills

(I) Групи респондентів за віком	(J) Групи респондентів за віком	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95 % Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
до 19 років	з 20 до 42 років	-2,494	1,064	,059	-5,054	,067
	старше 43 років	-4,468*	1,126	,000	-7,178	-1,758
з 20 до 42 років	до 19 років	2,494	1,064	,059	-,067	5,054
	старше 43 років	-1,974	1,057	,188	-4,518	,569
старше 43 років	до 19 років	4,468*	1,126	,000	1,758	7,178
	з 20 до 42 років	1,974	1,057	,188	-,569	4,518

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Описові статистики інтегрального Т-показника когнітивно-інтелектуального компонента soft skills залежно від статі та віку

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Deviation	N
чоловік	до 19 років	47,2217	6,96589	85
	з 20 до 42 років	48,9067	7,07930	50
	старше 43 років	49,6509	8,11839	25
	Total	48,1278	7,21268	160
жінка	до 19 років	47,1715	8,96511	24
	з 20 до 42 років	50,4739	5,11778	48
	старше 43 років	53,6783	6,66242	82
	Total	51,6655	7,02939	154
Total	до 19 років	47,2107	7,40659	109
	з 20 до 42 років	49,6743	6,21510	98
	старше 43 років	52,7373	7,19537	107
	Total	49,8628	7,32926	314

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника когнітивно-інтелектуального компонента soft skills залежно від статі

Стать респондентів	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
чоловік	48,593	,619	47,376	49,811
жінка	50,441	,631	49,199	51,683

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника когнітивно-інтелектуального компонента soft skills залежно від вікової групи

Групи респондентів за віком	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
до 19 років	47,197	,801	45,621	48,772
з 20 до 42 років	49,690	,700	48,313	51,068
старше 43 років	51,665	,792	50,107	53,222

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу статі та віку на інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1175,899 ^a	5	235,180	3,676	,003	,058
Intercept	585515,226	1	585515,226	9153,103	,000	,969
Стать	14,176	1	14,176	,222	,638	,001
Гр_вік	844,662	2	422,331	6,602	,002	,043
Стать * Гр_вік	30,569	2	15,284	,239	,788	,002
Error	18934,837	296	63,969			
Total	779919,611	302				
Corrected Total	20110,736	301				

Попарні порівняння вікових груп за інтегральним Т-показником організаційно-управлінського компонента soft skills

(I) Групи респондентів за віком	(J) Групи респондентів за віком	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
до 19 років	з 20 до 42 років	-2,510	1,273	,149	-5,575	,556
	старше 43 років	-4,819*	1,326	,001	-8,013	-1,626
з 20 до 42 років	до 19 років	2,510	1,273	,149	-,556	5,575
	старше 43 років	-2,310	1,237	,189	-5,289	,670
старше 43 років	до 19 років	4,819*	1,326	,001	1,626	8,013
	з 20 до 42 років	2,310	1,237	,189	-,670	5,289

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Описові статистики інтегрального Т-показника організаційно-управлінського компонента soft skills залежно від статі та віку

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Deviation	N
чоловік	до19 років	48,0983	7,89556	81
	з 20 до 42 років	50,4788	9,17572	44
	старше 43 років	52,0850	8,30527	25
	Total	49,4610	8,44688	150
жінка	до19 років	46,9652	13,93472	22
	з 20 до 42 років	49,6043	6,74546	48
	старше 43 років	52,6172	5,50599	82
	Total	50,8477	7,86242	152
Total	до19 років	47,8563	9,43871	103
	з 20 до 42 років	50,0226	7,96727	92
	старше 43 років	52,4929	6,23175	107
	Total	50,1590	8,17393	302

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника організаційно-управлінського компонента soft skills залежно від вікової групи

Групи респондентів за віком	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
до19 років	47,532	,961	45,640	49,424
з 20 до 42 років	50,042	,835	48,399	51,684
старше 43 років	52,351	,914	50,553	54,149

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу статі та віку на інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1438,540 ^a	5	287,708	5,612	,000	,086
Intercept	590728,72	1	590728,72	11522,107	,000	,975
Стать	194,544	1	194,544	3,795	,052	,013
Гр_вік	1160,846	2	580,423	11,321	,000	,071
Стать * Гр_вік	56,207	2	28,104	,548	,579	,004
Error	15226,940	297	51,269			
Total	772151,893	303				
Corrected Total	16665,480	302				

a. R Squared = ,086 (Adjusted R Squared = ,071)

Попарні порівняння вікових груп за інтегральним Т-показником адаптивно-розвивального компонента soft skills

(I) Групи респондентів за віком	(J) Групи респондентів за віком	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
до19 років	з 20 до 42 років	-2,254	1,119	,135	-4,949	,440

	старше 43 років	-5,601*	1,184	,000	-8,452	-2,750
з 20 до 42 років	до 19 років	2,254	1,119	,135	-,440	4,949
	старше 43 років	-3,347*	1,130	,010	-6,068	-,625
старше 43 років	до 19 років	5,601*	1,184	,000	2,750	8,452
	з 20 до 42 років	3,347*	1,130	,010	,625	6,068

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Описові статистики інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від статі та віку

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Deviation	N
чоловік	до 19 років	47,7666	6,49523	83
	з 20 до 42 років	50,9535	8,40950	44
	старше 43 років	54,5213	7,66192	23
	Total	49,7371	7,64379	150
жінка	до 19 років	47,3368	10,54731	24
	з 20 до 42 років	48,6583	8,14906	47
	старше 43 років	51,7836	4,74236	82
	Total	50,1260	7,23129	153
Total	до 19 років	47,6702	7,53702	107
	з 20 до 42 років	49,7681	8,31023	91
	старше 43 років	52,3833	5,58830	105
	Total	49,9335	7,42857	303

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від вікової групи

Групи респондентів за віком	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
до 19 років	47,552	,830	45,919	49,185
з 20 до 42 років	49,806	,751	48,328	51,284
старше 43 років	53,152	,845	51,490	54,815

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу статі та віку на інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	828,741 ^a	5	165,748	3,597	,004	,056
Intercept	600741,983	1	600741,983	13037,613	,000	,977
Стать	86,075	1	86,075	1,868	,173	,006
Гр вік	170,652	2	85,326	1,852	,159	,012
Стать * Гр вік	590,803	2	295,401	6,411	,002	,040
Error	14007,592	304	46,078			
Total	798610,230	310				
Corrected Total	14836,333	309				

a. R Squared = ,056 (Adjusted R Squared = ,040)

Описові статистики інтегрального Т-показника емоційно-регулятивного компонента soft skills залежно від статі та віку

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Deviation	N
чоловік	до 19 років	50,4055	7,80468	83
	з 20 до 42 років	51,6582	7,56617	48
	старше 43 років	48,5937	7,65797	25
	Total	50,5006	7,72466	156
жінка	до 19 років	46,4302	8,14963	24
	з 20 до 42 років	48,8029	5,21187	48
	старше 43 років	51,8602	5,10433	82
	Total	50,0610	6,03500	154
Total	до 19 років	49,5138	8,01922	107
	з 20 до 42 років	50,2306	6,61971	96
	старше 43 років	51,0970	5,92586	107
	Total	50,2822	6,92922	310

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника емоційно-регулятивного компонента soft skills залежно від поєднання статі та вікової групи

Стать респондентів	Групи респондентів за віком	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
чоловік	до 19 років	50,405	,745	48,939	51,872
	з 20 до 42 років	51,658	,980	49,730	53,586
	старше 43 років	48,594	1,358	45,922	51,265
жінка	до 19 років	46,430	1,386	43,704	49,157
	з 20 до 42 років	48,803	,980	46,875	50,731
	старше 43 років	51,860	,750	50,385	53,335

Описові статистики загального рівня soft skills залежно від наявності попередньо здобутої освіти

Наявність попередньо здобутої освіти	Mean	Std. Deviation	N
ні	49,2716	5,38283	150
так	51,1109	4,65113	147
Total	50,1819	5,10923	297

Результати однофакторного дисперсійного аналізу впливу попередньо здобутої освіти на загальний рівень soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	251,173 ^a	1	251,173	9,912	,002	,033
Intercept	748114,045	1	748114,045	29521,573	,000	,990
Наявність попередньо здобутої освіти	251,173	1	251,173	9,912	,002	,033
Error	7475,674	295	25,341			
Total	755640,300	297				
Corrected Total	7726,846	296				

Описові статистики інтегрального Т-показника когнітивно-інтелектуального компонента soft skills залежно від наявності попередньо здобутої освіти

Наявність попередньо здобутої освіти	Mean	Std. Deviation	N
ні	47,7079	7,36247	168
так	52,4844	6,58072	155
Total	50,0000	7,38490	323

Результати однофакторного дисперсійного аналізу впливу попередньо здобутої освіти на інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1839,322 ^a	1	1839,322	37,555	,000	,105
Intercept	809294,624	1	809294,624	16524,092	,000	,981
Наявність попередньо здобутої освіти	1839,322	1	1839,322	37,555	,000	,105
Error	15721,503	321	48,977			
Total	825060,825	323				
Corrected Total	17560,825	322				

a. R Squared = ,105 (Adjusted R Squared = ,102)

Описові статистики інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від наявності попередньо здобутої освіти

Наявність попередньо здобутої освіти	Mean	Std. Deviation	N
ні	48,2197	7,32105	160
так	51,9093	7,00928	147
Total	49,9864	7,39589	307

Результати однофакторного дисперсійного аналізу впливу попередньо здобутої освіти на інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1042,932 ^a	1	1042,932	20,267	,000	,062
Intercept	768100,707	1	768100,707	14926,429	,000	,980
Наявність попередньо здобутої освіти	1042,932	1	1042,932	20,267	,000	,062
Error	15695,027	305	51,459			
Total	783818,984	307				
Corrected Total	16737,959	306				

a. R Squared = ,062 (Adjusted R Squared = ,059)

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу рівня освіти та форми навчання на інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1443,889 ^a	5	288,778	5,011	,000	,074
Intercept	395485,359	1	395485,359	6862,038	,000	,956
Рівень освіти яку отримуєте	111,086	1	111,086	1,927	,166	,006
Переважаюча форма навчання	581,279	2	290,639	5,043	,007	,031
Рівень освіти яку отримуєте * Переважаюча форма навчання	1279,802	2	639,901	11,103	,000	,066
Error	18039,381	313	57,634			
Total	820450,886	319				
Corrected Total	19483,270	318				

a. R Squared = ,074 (Adjusted R Squared = ,059)

Попарні порівняння форм навчання за інтегральним Т-показником комунікативно-соціального компонента soft skills

(I) Переважаюча форма навчання	(J) Переважаюча форма навчання	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig. ^b	95% Confidence Interval for Difference ^b	
					Lower Bound	Upper Bound
офлайн	змішаний формат	-3,868	1,774	,090	-8,139	,402
	онлайн	,597	1,359	1,000	-2,673	3,868
змішаний формат	офлайн	3,868	1,774	,090	-,402	8,139
	онлайн	4,465*	1,407	,005	1,078	7,853
онлайн	офлайн	-,597	1,359	1,000	-3,868	2,673
	змішаний формат	-4,465*	1,407	,005	-7,853	-1,078

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

b. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Описові статистики інтегрального Т-показника комунікативно-соціального компонента soft skills залежно від рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Deviation	N
бакалавр	офлайн	51,7696	8,54430	47
	змішаний формат	49,1347	7,36352	72
	онлайн	51,2001	6,66805	70

	Total	50,5549	7,48033	189
магістр	офлайн	49,1810	7,24285	12
	змішаний формат	59,5526	1,62373	10
	онлайн	48,5561	8,18177	108
	Total	49,4597	8,29274	130
Total	офлайн	51,2431	8,30386	59
	змішаний формат	50,4051	7,71916	82
	онлайн	49,5959	7,71218	178
	Total	50,1086	7,82740	319

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника комунікативно-соціального компонента soft skills залежно від поєднання рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
бакалавр	офлайн	51,770	1,107	49,591	53,948
	змішаний формат	49,135	,895	47,374	50,895
	онлайн	51,200	,907	49,415	52,985
магістр	офлайн	49,181	2,192	44,869	53,493
	змішаний формат	59,553	2,401	54,829	64,276
	онлайн	48,556	,731	47,119	49,993

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу рівня освіти та форми навчання на інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	1550,087 ^a	5	310,017	5,078	,000	,078
Intercept	369743,928	1	369743,928	6056,869	,000	,953
Рівень освіти яку отримуєте	97,956	1	97,956	1,605	,206	,005
Переважаюча форма навчання	394,415	2	197,207	3,231	,041	,021
Рівень освіти яку отримуєте * Переважаюча форма навчання	374,250	2	187,125	3,065	,048	,020
Error	18374,661	301	61,045			
Total	793654,104	307				
Corrected Total	19924,748	306				

a. R Squared = ,078 (Adjusted R Squared = ,062)

Описові статистики інтегрального Т-показника організаційно-управлінського компонента soft skills залежно від рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Deviation	N
бакалавр	офлайн	48,2675	11,35330	43
	змішаний формат	46,9116	8,42883	68
	онлайн	53,0732	7,44707	66
	Total	49,5385	9,27541	177
магістр	офлайн	50,7023	8,52170	12
	змішаний формат	51,3246	1,75689	10
	онлайн	51,1313	5,93542	108
	Total	51,1065	5,97062	130
Total	офлайн	48,7987	10,77387	55
	змішаний формат	47,4774	8,02398	78
	онлайн	51,8678	6,59692	174
	Total	50,2025	8,06930	307

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника організаційно-управлінського компонента soft skills залежно від поєднання рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
бакалавр	офлайн	48,267	1,191	45,923	50,612
	змішаний формат	46,912	,947	45,047	48,776
	онлайн	53,073	,962	51,181	54,966
магістр	офлайн	50,702	2,255	46,264	55,141
	змішаний формат	51,325	2,471	46,463	56,187
	онлайн	51,131	,752	49,652	52,611

Результати двофакторного дисперсійного аналізу впливу рівня освіти та форми навчання на інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента soft skills

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	578,942 ^a	5	115,788	2,161	,058	,035
Intercept	381796,567	1	381796,567	7124,766	,000	,960
Рівень освіти яку отримуєте	353,998	1	353,998	6,606	,011	,022
Переважаюча форма навчання	58,822	2	29,411	,549	,578	,004
Рівень освіти яку отримуєте *	476,529	2	238,264	4,446	,013	,029

Переважаюча форма навчання						
Error	15915,410	297	53,587			
Total	773602,025	303				
Corrected Total	16494,353	302				

a. R Squared = ,035 (Adjusted R Squared = ,019)

Описові статистики інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Deviation	N
бакалавр	офлайн	48,5996	8,26181	45
	змішаний формат	48,9310	7,17368	70
	онлайн	50,8164	8,38404	64
	Total	49,5218	7,91548	179
магістр	офлайн	54,9055	7,01876	12
	змішаний формат	52,8115	3,74642	10
	онлайн	49,9480	6,49799	102
	Total	50,6587	6,53142	124
Total	офлайн	49,9271	8,36867	57
	змішаний формат	49,4161	6,94366	80
	онлайн	50,2828	7,27081	166
	Total	49,9871	7,39034	303

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від поєднання рівня освіти та форми навчання

Рівень освіти, яку отримуєте	Переважаюча форма навчання	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
				Lower Bound	Upper Bound
бакалавр	офлайн	48,600	1,091	46,452	50,747
	змішаний формат	48,931	,875	47,209	50,653
	онлайн	50,816	,915	49,016	52,617
магістр	офлайн	54,906	2,113	50,747	59,064
	змішаний формат	52,811	2,315	48,256	57,367
	онлайн	49,948	,725	48,522	51,374

Скориговані середні значення інтегрального Т-показника адаптивно-розвивального компонента soft skills залежно від рівня освіти

Рівень освіти, яку отримуєте	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
бакалавр	49,449	,557	48,353	50,545
магістр	52,555	1,072	50,445	54,665

Додаток В.7

Кластерний аналіз**Розподіл респондентів за кластерами у 3-кластерному рішенні**

Cluster	1	68,000
	2	124,000
	3	105,000
Valid		297,000
Missing		26,000

Центри кластерів за інтегральними показниками soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій

	Cluster		
	1	2	3
Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	47,40	55,74	45,10
Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	56,37	52,39	43,34
Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	46,07	55,13	47,57
Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	56,08	52,83	43,06
Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	48,62	55,56	45,00

Відстані між центрами кластерів у 3-кластерному рішенні

Cluster	1	2	3
1		15,042	18,972
2	15,042		21,434
3	18,972	21,434	

Описова ANOVA-таблиця диференціації кластерів за інтегральними показниками soft skills

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square		df	
Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	3534,171	2	28,128	,000	294	125,646
Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	4061,010	2	35,284	,000	294	115,094
Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	2446,258	2	32,318	,000	294	75,693

Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	4281,823	2	37,815	,000	294	113,231
Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	3284,963	2	30,737	,000	294	106,874

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

Розподіл респондентів різних вікових груп за кластерами soft skills

Cluster Number of Case		Групи респондентів за віком			Total
		до 19 років	з 20 до 42 років	старше 43 років	
Комунікативно-організаційно виражений профіль	Count	26	11	29	66
	Expected Count	22,8	19,6	23,7	66,0
	% within Cluster Number of Case	39,4%	16,7%	43,9%	100,0%
	% within Групи респондентів за віком	25,7%	12,6%	27,6%	22,5%
	Adjusted Residual	1,0	-2,6	1,6	
Гармонійно високий профіль soft skills	Count	31	41	52	124
	Expected Count	42,7	36,8	44,4	124,0
	% within Cluster Number of Case	25,0%	33,1%	41,9%	100,0%
	% within Групи респондентів за віком	30,7%	47,1%	49,5%	42,3%
	Adjusted Residual	-2,9	1,1	1,9	
Ресурсно-знижений профіль soft skills	Count	44	35	24	103
	Expected Count	35,5	30,6	36,9	103,0
	% within Cluster Number of Case	42,7%	34,0%	23,3%	100,0%
	% within Групи респондентів за віком	43,6%	40,2%	22,9%	35,2%
	Adjusted Residual	2,2	1,2	-3,3	
Total	Count	101	87	105	293
	Expected Count	101,0	87,0	105,0	293,0
	% within Cluster Number of Case	34,5%	29,7%	35,8%	100,0%
	% within Групи респондентів за віком	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Результати перевірки зв'язку між кластерним профілем soft skills і віковою групою респондентів

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,620 ^a	4	,001
Likelihood Ratio	18,966	4	,001
Linear-by-Linear Association	4,767	1	,029
N of Valid Cases	293		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 19,60.

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,245	,001
	Cramer's V	,173	,001
N of Valid Cases		293	

Розподіл респондентів за статусом ВПО у кластерах soft skills

Cluster Number of Case		Маю статус ВПО ні	Маю статус ВПО так	Total
Комунікативно-організаційно виражений профіль	Count	60	8	68
	Expected Count	49,7	18,3	68,0
	% within Cluster Number of Case	88,2%	11,8%	100,0%
	% within Маю статус ВПО	29,9%	10,8%	24,7%
	Adjusted Residual	3,2	-3,2	
Гармонійно високий профіль soft skills	Count	77	30	107
	Expected Count	78,2	28,8	107,0
	% within Cluster Number of Case	72,0%	28,0%	100,0%
	% within Маю статус ВПО	38,3%	40,5%	38,9%
	Adjusted Residual	-,3	,3	
Ресурсно-знижений профіль soft skills	Count	64	36	100
	Expected Count	73,1	26,9	100,0
	% within Cluster Number of Case	64,0%	36,0%	100,0%
	% within Маю статус ВПО	31,8%	48,6%	36,4%
	Adjusted Residual	-2,6	2,6	
Total	Count	201	74	275
	Expected Count	201,0	74,0	275,0
	% within Cluster Number of Case	73,1%	26,9%	100,0%
	% within Маю статус ВПО	100,0%	100,0%	100,0%

Результати перевірки зв'язку між кластерним профілем soft skills і статусом ВПО

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,201 ^a	2	,002
Likelihood Ratio	13,382	2	,001
Linear-by-Linear Association	11,593	1	,001
N of Valid Cases	275		

a. 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 18,30.

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,211	,002
	Cramer's V	,211	,002
N of Valid Cases		275	

Додаток Д

Результати формувального експерименту

Описові статистики інтегральних показників soft skills у контрольній та експериментальній групах до і після формувального експерименту

Експериментальна група

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	24	33,78	54,99	43,6013	5,59535
post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	24	49,78	66,17	57,5071	3,74941
pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	24	31,10	61,09	46,0816	7,99287
post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	24	40,09	65,30	55,0003	6,88670
pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регуляторного компонента	24	30,27	60,91	46,9123	7,69260
post_Інтегральний Т-показник емоційно-регуляторного компонента	24	44,42	67,97	55,2261	5,68948
pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	24	28,65	64,47	45,2346	9,93341
post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	24	44,72	67,80	55,9308	6,03938
pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	24	32,53	63,80	44,4410	7,08681
post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	24	48,12	66,87	57,3853	5,42477

pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	24	37,45	52,12	45,2542	3,91515
post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	24	52,86	62,95	56,2099	2,36747
Valid N (listwise)	24				

Контрольна група

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	25	34,14	53,01	43,9200	5,47812
post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	25	33,78	54,99	43,7432	5,52331
pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	25	34,76	62,59	44,8397	6,33739
post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	25	31,10	61,09	46,3519	7,94042
pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	25	34,16	61,24	47,6461	5,69356
post_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	25	30,27	60,91	47,0972	7,58716
pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	25	30,71	61,60	47,4875	7,25952
post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	25	28,65	64,47	45,3288	9,73567
pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	25	34,92	64,83	46,7252	6,62132

post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	25	32,53	63,80	44,9172	7,33483
pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	25	39,64	51,06	46,1237	2,75425
post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	25	37,45	52,12	45,4877	4,00660
Valid N (listwise)	25				

Результати аналізу внутрішньогрупової динаміки інтегральних показників soft skills в експериментальній групі до і після формувального експерименту (критерій Вілкоксона)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента – pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	Negative Ranks	0 ^b	,00	,00
	Positive Ranks	24 ^c	12,50	300,00
	Ties	0 ^d		
	Total	24		
post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента - pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	Negative Ranks	5 ^e	5,40	27,00
	Positive Ranks	19 ^f	14,37	273,00
	Ties	0 ^g		
	Total	24		
post_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента - pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	Negative Ranks	3 ^h	11,33	34,00
	Positive Ranks	21 ⁱ	12,67	266,00
	Ties	0 ^j		
	Total	24		
post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента - pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	Negative Ranks	2 ^k	7,50	15,00
	Positive Ranks	22 ^l	12,95	285,00
	Ties	0 ^m		
	Total	24		
post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента - pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	Negative Ranks	0 ⁿ	,00	,00
	Positive Ranks	24 ^o	12,50	300,00
	Ties	0 ^p		
	Total	24		
post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills - pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	Negative Ranks	0 ^q	,00	,00
	Positive Ranks	24 ^r	12,50	300,00
	Ties	0 ^s		
	Total	24		

Test Statistics ^{a,b}						
	post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента – pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента – pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	post_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента – pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента – pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента – pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills – pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills
Z	-4,286 ^c	-3,514 ^c	-3,314 ^c	-3,860 ^c	-4,286 ^c	-4,286 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000

Результати аналізу внутрішньогрупової динаміки інтегральних показників soft skills у контрольній групі до і після формувального експерименту (критерій Вілкоксона)

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента – pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	Negative Ranks	14 ^b	12,50	175,00
	Positive Ranks	11 ^c	13,64	150,00
	Ties	0 ^d		
	Total	25		
post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента – pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	Negative Ranks	8 ^e	14,00	112,00
	Positive Ranks	17 ^f	12,53	213,00
	Ties	0 ^g		
	Total	25		
post_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента – pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	Negative Ranks	10 ^h	15,30	153,00
	Positive Ranks	15 ⁱ	11,47	172,00
	Ties	0 ^j		
	Total	25		

post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента – pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	Negative Ranks	15 ^k	13,60	204,00
	Positive Ranks	9 ^l	10,67	96,00
	Ties	1 ^m		
	Total	25		
post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента – pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	Negative Ranks	11 ⁿ	16,59	182,50
	Positive Ranks	14 ^o	10,18	142,50
	Ties	0 ^p		
	Total	25		
post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills – pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills	Negative Ranks	13 ^q	13,38	174,00
	Positive Ranks	12 ^r	12,58	151,00
	Ties	0 ^s		
	Total	25		

Test Statistics ^{a,b}						
	post_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента – pre_Інтегральний Т-показник когнітивно-інтелектуального компонента	post_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента – pre_Інтегральний Т-показник комунікативно-соціального компонента	post_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента – pre_Інтегральний Т-показник емоційно-регулятивного компонента	post_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента – pre_Інтегральний Т-показник організаційно-управлінського компонента	post_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента – pre_Інтегральний Т-показник адаптивно-розвивального компонента	post_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills – pre_Інтегральний Т-показник загального рівня soft skills
Z	-,336 ^c	-1,359 ^d	-,256 ^d	-1,543 ^c	-,538 ^c	-,309 ^c
Asymp. Sig. (2-tailed)	,737	,174	,798	,123	,590	,757

Порівняння приросту інтегральних показників soft skills у контрольній та експериментальній групах

	Група	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
D_когн_інт	експериментальна група	24	13,9058	7,37647	1,50572
	контрольна група	25	-,1768	4,07596	,81519
D_ком_соц	експериментальна група	24	8,9187	9,09633	1,85678
	контрольна група	25	1,5122	7,61339	1,52268
D_емоц_рег	експериментальна група	24	8,3138	10,27644	2,09767
	контрольна група	25	-,5489	10,38347	2,07669
D_орг_упр	експериментальна група	24	10,6962	9,73150	1,98643
	контрольна група	25	-2,1587	9,01349	1,80270
D_адапт_розв	експериментальна група	24	12,9443	7,29802	1,48970
	контрольна група	25	-1,8080	9,77231	1,95446
D_softskills_заг	експериментальна група	24	10,9558	2,92519	,59710
	контрольна група	25	-,6360	2,73172	,54634

		Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means								
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
										Lower	Upper
D_когн_інт	Equal variances assumed	5,970	,018	8,316	47	,000	14,08256	1,6933	10,67601	17,489	
	Equal variances not assumed			8,225	35,534	,000	14,08256	1,7122	10,60842	17,556	
D_ком_соц	Equal variances assumed	2,210	,144	3,096	47	,003	7,40656	2,3925	2,59349	12,219	

D_softskills_3ar	D_адапт_розв		D_опр_упр		D_емоц_пер	
	Equal variances not assumed	Equal variances assumed	Equal variances not assumed	Equal variances assumed	Equal variances not assumed	Equal variances assumed
	,896	1,694	,234	,017		
	,349	,199	,631	,897		
14,323	14,343	6,003	4,792	3,002	3,002	3,084
46,439	47	44,362	46,354	47	46,954	44,884
,000	,000	,000	,000	,004	,004	,003
11,59179	11,59179	14,75226	12,85490	8,86265	8,86265	7,40656
,80933	,80818	2,4575	2,6825	2,9518	2,9524	2,4013
9,96310	9,96593	9,80071	7,45648	2,92432	2,92320	2,56977
13,221	13,218	19,703	18,253	14,800	14,802	12,243

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні результати дисертації

Статті у наукових фахових виданнях України

1. Лосієвська, О. Г., Ляшко, А. О., Чаусов, І. А. (2023). «Soft-skills» як ключовий компонент професійної ефективності здобувачів вищої освіти. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля*, 1(3(62)), 101–110. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2023-62-3-1-101-110>
2. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2024). Визначення і зміст поняття «soft-skills» майбутніх фахівців. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 28(57), 136–153. [https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28\(57\)-136-153](https://doi.org/10.58442/2522-9931-2024-28(57)-136-153)
3. Чаусов, І. А. (2025). Організаційно-психологічний супровід формування професійно важливих якостей у майбутніх психологів в умовах психологічної кризи в Україні. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 32(61), 14–36. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32\(61\)-14-36](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-32(61)-14-36)
4. Чаусов, І. А. (2025). Трансформація специфіки діяльності, ролі та функцій викладача вищої школи в контексті модернізації вищої освіти України. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 33(62), 227–241. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33\(62\)-227-241](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-33(62)-227-241)
5. Чаусов І. А. (2025). Специфіки діяльності викладача ІТ-технологій у закладах вищої освіти. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки; Управління та адміністрування»*, 34(63), 144–161. [https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34\(63\)-144-161](https://doi.org/10.58442/3041-1858-2025-34(63)-144-161)
6. Чаусов, І. А. (2026). Психологічні чинники професійної діяльності викладача цифрових технологій у контексті структурно-функціональної моделі soft skills. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи : зб.*

наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 1(69), 235–250. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-69-1-235-250>

7. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід особистісно-орієнтованої професійної підготовки викладача ІТ-технологій. *Теоретичні і прикладні проблеми психології та соціальної роботи* : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2(70), 357–382. <https://doi.org/10.33216/2219-2654-2026-70-2-357-382>

8. Чаусов, І. А. (2026). Типологічні профілі soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Наукові інновації та передові технології*, 5(57), 4111–4124. [https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5\(57\)-4111-4124](https://doi.org/10.52058/2786-5274-2026-5(57)-4111-4124);

<https://perspectives.pp.ua/index.php/nauka/article/view/44060>

9. Чаусов І. А. (2026). Авторський навчальний модуль розвитку soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: організаційно-психологічний аспект. *Перспективи та інновації науки*, 5(63), 5347–5360. ISSN 2786-4952 Online [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5\(63\)-5347-5360](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-5(63)-5347-5360)

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Публікації в інших наукових виданнях

та матеріалах науково-практичних конференцій

10. Чаусов, І. А. (2026). Дослідження психологічних особливостей soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *PsyUpgrade Journal*, 3, 90–104. <https://doi.org/10.66228/3083-7510-2026-3-90-104>

11. Chausov, I. A. (2024). HARMONIZING SOFT AND HARD SKILLS: A HOLISTIC APPROACH TO ENHANCING EDUCATIONAL CURRICULA AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT. У *Наука і молодь – 2024: пріоритетні напрями глобалізаційних змін* (с. 113–117). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

12. Чаусов, І. А. (2025). Тенденції та особливості розвитку системи професійної підготовки педагогічних кадрів у сфері інформаційних технологій.

Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану (с. 321–330). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

13. Чаусов, І. А. (2025). Формування «soft skills» у професійній діяльності майбутніх педагогів. *Наука і молодь – 2025: пріоритетні напрями глобалізаційних змін*, Вип. 10 (с. 498–502). Вид-во ДЗВО «УМО». <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/materiali-v-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-23-kvitnja-2025-r-m-kijiv-nauka-i-molodj--2025-prioritetni-naprjami-ghlobalizacijnikh-zmin>

14. Чаусов, І. А. (2025). Soft skills викладача ІТ-технологій як категорія концептуальних та прикладних зарубіжних досліджень. *Психолого-педагогічний супровід підготовки конкурентоспроможних фахівців: виклики сьогодення* (с. 73–78). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту; каф-ра психології та особистісного розвитку). <http://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp>

15. Чаусов, І. А., Брюховецька, О. В. (2026). Soft skills як психологічний чинник професійної ефективності сучасного викладача ІТ-технологій: теоретико-методологічний аналіз. *Підготовка конкурентоспроможних фахівців: виклики та перспективи сучасності* (с. 380–384). Вид-во ДЗВО «УМО» (каф-ра економіки, підприємництва та менеджменту). http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/konferenc/2026/%D0%B1%D1%96%D1%80%D0%BA%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%86%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D1%96%D1%8F_2026_02_25.pdf

16. Чаусов, І. А. (2025). Розвиток soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. У А. В. Вознюк, О. Ю. Василеги (Ред.), *Психологічна підтримка і допомога у воєнний та повоєнний періоди* (с. 208–213). НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1zgpxJ6UGX529vUQjrJAU36Ad3Az-PZeb/view>

17. Чаусов, І. А. (2026). Напрями психологічного супроводу формування психічного здоров'я та благополуччя майбутніх викладачів ІТ-технологій у кризових умовах війни. *Психологічне забезпечення здоров'я та благополуччя в умовах війни: інтеграція на рівні суспільства, організації, особистості*. Вид-во ІВн-т психології імені Г. С. Костюка.

18. Чаусов, І. А. (2026). Організаційно-психологічний супровід розвитку soft skills майбутніх викладачів у сфері цифрових технологій. *Інноваційні технології в роботі практичного психолога* (с. 291–294). Вид-во НВВ КЗ СОППО.

<https://drive.google.com/file/d/1sZJJDs1aTgN3CEMa1SDek2QYE27Bpy2g/view>

19. Чаусов, І. А. (2026). Soft skills майбутніх викладачів цифрових технологій: результати емпіричного дослідження. *Психолого-педагогічний супровід професійної підготовки та підвищення кваліфікації фахівців в умовах воєнного стану* (с. 399–404). Вид-во ДЗВО «УМО». <https://umo.edu.ua/materiali-konferencij-nimp/khv-mizhnarodnoji-naukovo-praktichnoji-konferenciji-psikhologho-pedagoghichnij-suprovid--profesijnoji-pidghotovki-ta-pidvishhennja-kvalifikaciji--fakhivciv-v-umovakh-vojennogho-stanu>