

inequality and its key forms]. *Ekonomika ta suspilstvo*. (57). [in Ukrainian]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ДОБРОСКОК Ірина – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

РЖЕВСЬКА Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри професійної освіти Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

ХУДАЙБЕРЕНОВ Азіз – аспірант спеціальності А5 Професійна освіта (за спеціалізаціями) Університету Григорія Сковороди в Переяславі.

Наукові інтереси: особливості імплементації освітніх технологічних AI-рішень здобувачами освіти в освітньому процесі ЗП(ПТ)О.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

DOBROSKOK Iryna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Professional Education of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

RZHEVSKA Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional Education of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

KHUDAIBERENOV Aziz – Postgraduate Student Specialty A5 Professional Education (by specialization) of the University of Grigoriy Skovoroda in Pereyaslav.

Scientific interests: features of implementation of educational AI-based technological solutions by students in the educational process of vocational education.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК 378.02. (80:41)

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-720-726

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ПЕТРЕНКО Сергій –

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання
Рівненського державного гуманітарного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-0743>
e-mail: serhii.petrenko@rshu.edu.ua

**КОМПЛЕКСНА ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ:
РЕЗУЛЬТАТИ КОНСТАТУВАЛЬНОГО ЕТАПУ**

У статті досліджено стан сформованості професійної компетентності здобувачів освіти ІТ-спеціальностей у процесі фахової підготовки в закладах вищої освіти. Метою дослідження є діагностика рівня сформованості професійної компетентності студентів та виявлення особливостей розвитку її структурних компонентів на констатувальному етапі педагогічного експерименту. У межах дослідження професійну компетентність майбутніх ІТ-фахівців розглянуто як інтегративне утворення, що охоплює когнітивно-змістовий, професійно-комунікативний та етико-ціннісний компоненти. Для оцінювання рівня їх сформованості застосовано метод експертного оцінювання, за результатами якого визначено п'ять рівнів сформованості професійної компетентності (від e-1 до e-5) у студентів експериментальної та контрольної груп. Результати дослідження засвідчили переважання середнього рівня сформованості професійної компетентності в обох групах за всіма досліджуваними компонентами. Встановлено, що найбільш стабільним є когнітивно-змістовий компонент, який характеризується відносно рівномірним розподілом показників і відображає наявність у студентів базових професійних знань. Водночас найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент, що свідчить про недостатній розвиток навичок професійної взаємодії, комунікації та аргументації. Відносно вищі показники зафіксовано за етико-ціннісним компонентом, що вказує на достатній потенціал студентів до професійної відповідальності, мотивації та академічної доброчесності. Обґрунтовано, що виявлена нерівномірність сформованості компонентів професійної компетентності зумовлена переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки, фрагментарністю міждисциплінарних зв'язків, недостатньою практикоорієнтованістю освітнього процесу та обмеженим використанням форм навчальної взаємодії, що сприяють розвитку професійної комунікації. Отримані результати підтверджують необхідність удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців ІТ-галузі шляхом посилення практичної складової навчання, розвитку професійно-комунікативних умінь, впровадження рефлексивних форм роботи та використання сучасних цифрових інструментів, зокрема електронного портфоліо, як засобу формування професійної компетентності студентів.

Ключові слова: професійна компетентність, ІТ-освіта, майбутні ІТ-спеціалісти, електронне портфоліо.

PETRENKO Serhii –

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Information Technology and Modeling Department
Rivne State University for the Humanities
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5311-0743>
e-mail: serhii.petrenko@rshu.edu.ua

**COMPREHENSIVE ASSESSMENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE IT SPECIALISTS:
RESULTS OF THE INITIAL ASSESSMENT PHASE**

The article investigates the state of formation of professional competence among students majoring in IT specialties in the process of professional training at higher education institutions. The purpose of the study is to diagnose the level of professional competence formation

among students and to identify the peculiarities of the development of its structural components at the ascertaining stage of the pedagogical experiment.

Within the framework of the study, the professional competence of future IT specialists is considered as an integrative construct encompassing cognitive-content, professional-communicative, and ethical-value components. To assess the level of their formation, the method of expert evaluation was applied, according to which five levels of professional competence formation (from e-1 to e-5) were identified among students of the experimental and control groups.

The results of the study demonstrated the predominance of the intermediate level of professional competence formation in both groups across all investigated components. It was established that the cognitive-content component is the most stable, characterized by a relatively balanced distribution of indicators and reflecting students' possession of fundamental professional knowledge. At the same time, the professional-communicative component appeared to be the least developed, indicating an insufficient level of skills related to professional interaction, communication, and argumentation. Comparatively higher indicators were recorded for the ethical-value component, which points to students' considerable potential for professional responsibility, motivation, and academic integrity.

It has been substantiated that the identified unevenness in the formation of professional competence components is primarily caused by the predominantly theoretical orientation of professional training, the fragmented nature of interdisciplinary connections, insufficient practice-oriented organization of the educational process, and the limited use of forms of educational interaction that contribute to the development of professional communication.

The obtained results confirm the necessity of improving the professional training of future IT specialists through strengthening the practical component of education, developing professional-communicative skills, implementing reflective forms of learning activities, and applying modern digital tools, particularly electronic portfolios, as a means of developing students' professional competence.

Keywords: professional competence, IT education, future IT specialists, electronic portfolio.

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасних умовах цифровізації, динамічного оновлення ІТ-галузі та зростання вимог роботодавців до якості підготовки випускників закладів вищої освіти особливої ваги набуває не лише фіксація результатів навчання, а й комплексне оцінювання професійної компетентності як інтегральної якості особистості. Комплексна діагностика результатів професійної підготовки дає змогу визначити вихідний рівень сформованості когнітивно-знанневого, діяльнісно-практичного, комунікативно-організаційного та деонтологічно-особистісного компонентів професійної компетентності, а також встановити реальний стан готовності здобувачів освіти до майбутньої професійної діяльності. Практична значущість такого дослідження полягає в тому, що результати констатувального етапу створюють емпіричну основу для подальшого порівняння динаміки змін у контрольній та експериментальній групах, дозволяють виявити проблемні зони в підготовці майбутніх ІТ-фахівців і забезпечують підґрунтя для проєктування персоналізованих освітніх траєкторій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях професійна компетентність розглядається як багатовимірний інтегральний конструкт, оцінювання якого потребує поєднання об'єктивних і суб'єктивних джерел даних. Це особливо важливо у підготовці майбутніх ІТ-фахівців, де професійна компетентність охоплює не лише знання й практичні вміння, а й здатність до професійної взаємодії, самоорганізації, рефлексії та відповідального прийняття рішень. У звіті OECD наголошено, що сучасне оцінювання має фіксувати не лише те, що легко виміряти, а передусім ті складні компетентності, які визначають готовність здобувача освіти до реальної професійної діяльності [7]. Саме тому комплексний підхід до діагностики професійної компетентності є більш валідним у порівнянні з використанням лише одного інструмента оцінювання.

У контексті діагностики професійної компетентності особливу увагу дослідники приділяють експертному оцінюванню електронного портфоліо як інструменту автентичного оцінювання. Електронне портфоліо дозволяє фіксувати реальні результати діяльності здобувача освіти, демонструвати динаміку професійного зростання, інтегрувати навчальні досягнення з практичним досвідом та забезпечувати зв'язок між освітньою підготовкою і професійними вимогами. За висновками З. Зайнутдіна та ін. (2026) [12], портфоліо дає змогу оцінити професійну компетентність у її цілісності, оскільки відображає не лише кінцевий результат, а й процес професійного становлення. Водночас його діагностична цінність істотно зростає за умови використання чітких критеріїв, стандартизованих експертних листів та залучення зовнішніх стейкхолдерів, зокрема роботодавців.

Не менш важливим у структурі діагностичного комплексу є аналіз навчальної успішності за професійно орієнтованими освітніми компонентами. Саме результати навчальної успішності дають змогу кількісно оцінити когнітивно-знанневий та діялісно-практичний компоненти професійної компетентності, оскільки відображають рівень засвоєння фахових дисциплін, сформованість професійних знань, умінь і навичок, а також здатність застосовувати їх у процесі розв'язання навчально-професійних завдань. Як зазначають Дж. Лопес-Нюнез та ін. (2024) [10], формальні академічні результати є важливим, але недостатнім індикатором професійної компетентності, оскільки вони не завжди повною мірою відображають готовність студента до реальної професійної діяльності. Саме тому показники навчальної успішності доцільно аналізувати у взаємозв'язку з результатами експертного оцінювання.

Окремий напрям сучасних досліджень пов'язаний із вивченням самооцінки професійної компетентності як інструмента виявлення суб'єктивного сприйняття студентами власного професійного зростання. Анкетування здобувачів освіти дозволяє зафіксувати рівень особистісної рефлексії, мотиваційну складову та самоусвідомлення професійного розвитку. Разом із тим у науковій літературі неодноразово підкреслюється, що самооцінка не завжди збігається з реальним рівнем сформованості компетентності, оскільки може бути завищеною або заниженою. Зокрема, Ф. Гонсалес-Муджіко та ін. (2024) [8] доводять, що самооцінювання є важливим джерелом діагностичної інформації, проте потребує обов'язкового зіставлення з результатами зовнішнього оцінювання. Подібну позицію обґрунтовують і Д. Пірог та ін. (2021) [11], які підкреслюють значущість самооцінки для виявлення професійної рефлексії та мотивації, але наголошують на необхідності її

інтерпретації в поєднанні з об'єктивними показниками.

Вітчизняний науковий дискурс також засвідчує стійкий інтерес до проблеми формування й оцінювання професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах цифрової трансформації освіти. Зокрема, Г. Генсерук (2019) [5] розглядає цифрову компетентність як одну з професійно значущих компетентностей майбутніх фахівців і підкреслює її інтегративний характер, що охоплює не лише технічні знання та вміння, а й критичне мислення, здатність до самонавчання та відповідального використання цифрових технологій. У контексті розвитку інформаційно-цифрової компетентності майбутніх фахівців науковці акцентують увагу на необхідності поєднання когнітивного, діяльнісного та рефлексивного складників професійної підготовки, що узгоджується з логікою комплексної діагностики професійної компетентності. Водночас О. Григоревська (2025) [6], аналізуючи розвиток цифрової компетентності майбутніх інформаційних фахівців, підкреслює значущість інтегрованого оцінювання, яке поєднує формальні результати навчання, практичний досвід і рефлексивну самооцінку здобувачів освіти. Отже, українські дослідження підтверджують доцільність використання комплексного діагностичного підходу, що поєднує експертне оцінювання, аналіз навчальної успішності та анкетування для самооцінки як взаємодоповнювальні методи оцінювання професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що діагностика професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців є найбільш об'єктивною за умови поєднання трьох взаємодоповнювальних методів оцінювання: експертного оцінювання електронного портфоліо, аналізу навчальної успішності та анкетування для самооцінки. Такий підхід забезпечує цілісне уявлення про рівень сформованості професійної компетентності, дозволяє зіставити об'єктивні та суб'єктивні результати, а також створює надійне підґрунтя для побудови індивідуального профілю професійної компетентності майбутнього ІТ-фахівця.

Відповідно, **мета статті** полягає в аналізі результатів першого діагностичного зрізу (констатувального етапу) сформованості професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців на основі трьох взаємодоповнювальних методів оцінювання – експертного оцінювання електронних портфоліо, аналізу навчальної успішності та анкетування здобувачів освіти – для визначення вихідного рівня сформованості її структурних компонентів і встановлення особливостей індивідуального профілю професійної компетентності учасників експерименту.

Методологія і методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять компетентнісний, системний та діагностичний підходи, які забезпечують цілісне вивчення професійної компетентності майбутніх ІТ-фахівців як інтегральної якості особистості. Компетентнісний підхід визначає логіку дослідження через орієнтацію на результат професійної підготовки, системний підхід забезпечує розгляд професійної компетентності як цілісної структури взаємопов'язаних компонентів, а діагностичний підхід уможливує об'єктивне визначення рівня її сформованості на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Для реалізації мети дослідження використано комплекс взаємодоповнювальних методів. *Теоретичні методи* (аналіз, узагальнення, систематизація наукової літератури) застосовано для уточнення сутності поняття «професійна компетентність майбутніх ІТ-фахівців», визначення її структурних компонентів і обґрунтування діагностичного інструментарію. *Емпіричні методи* охоплюють експертне оцінювання електронних портфоліо студентів, аналіз навчальної успішності за професійно орієнтованими освітніми компонентами та анкетування здобувачів освіти для самооцінки рівня професійної компетентності. Для обробки результатів першого діагностичного зрізу використано *методи кількісного та якісного аналізу*, що дали змогу визначити вихідний рівень сформованості когнітивно-знаннєвого, діяльнісно-практичного, комунікативно-організаційного та деонтологічно-особистісного компонентів професійної компетентності, зіставити об'єктивні й суб'єктивні результати та побудувати індивідуальні профілі професійної компетентності учасників дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дослідження побудовано на результатах комплексної діагностики рівня сформованості професійної компетентності 128 майбутніх ІТ-спеціалістів – студентів II року навчання, з них 62 здобувачів освіти склали експериментальну групу, а 66 – контрольну групу.

Перший етап дослідження був пов'язаний з результатами експертного оцінювання електронних портфоліо здобувачів. Електронне портфоліо студентів 2 курсу мало навчальний характер і було спрямоване, насамперед, на фіксацію базових результатів навчання. До його структури входила коротка інформація про студента, що містила відомості про спеціальність, курс навчання, навчальні інтереси та базові цифрові навички, сформовані під час опанування фахових дисциплін. Основу портфоліо становили найкращі навчальні роботи, виконані в межах освітнього процесу, зокрема лабораторні та практичні завдання з програмування, приклади роботи з базовими алгоритмами, елементарні консольні програми, а також вправи з веброзробки, реалізовані у вигляді простих HTML-сторінок або невеликих навчальних сайтів. До портфоліо також включалися базові приклади роботи з базами даних, що містили просту структуру таблиць і кілька SQL-запитів. Окремим елементом було представлення студентських робіт у GitHub, де розміщувалися окремі репозиторії з навчальними завданнями та коротким описом їхнього змісту. Портфоліо також містило спрощену технічну документацію у форматі коротких README-файлів із поясненням призначення роботи, її основних функцій і способу запуску. Завершальним компонентом виступав короткий рефлексивний блок, у якому студенти окреслювали власні навчальні досягнення, труднощі, з якими стикалися під час виконання завдань, і напрями подальшого розвитку, що забезпечувало цілісність портфоліо та дозволяло відобразити індивідуальну динаміку формування фахових компетентностей. Після виконання навчального плану II року навчання нами було проведено публічні презентації студентських електронних портфоліо, під час яких експертна група, що складалася із 5 викладачів професійно орієнтованих дисциплін. За результатами публічних презентацій викладачі оцінювали компоненти професійної компетентності за 5-ти бальною шкалою з ураху-

ванням положень European e-Competence Framework 3.0 (e-CF), де рівень e-1 є найнижчим і відповідає виконанню здобувачами завдань під керівництвом, в той час як найвищий рівень e-5 передбачає здатність

здобувачів ініціювати та впроваджувати інноваційні рішення. Отримані результати експертного оцінювання представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати експертного оцінювання сформованості професійної компетентності, констатувальний етап

Розподіл здобувачів освіти за рівнями професійної компетентності		Компоненти професійної компетентності		
		Когнітивно-змістовий	Професійно-комунікативний	Етико-ціннісний
e-1	ЕГ	4 (6,45%)	6 (9,68%)	3 (4,84%)
	КГ	6 (9,09%)	6 (9,09%)	5 (7,58%)
e-2	ЕГ	9 (14,52%)	12 (19,35%)	7 (11,29%)
	КГ	8 (12,12%)	10 (15,15%)	10 (15,15%)
e-3	ЕГ	24 (38,71%)	26 (41,94%)	24 (38,71%)
	КГ	25 (37,88%)	25 (37,88%)	27 (40,91%)
e-4	ЕГ	18 (29,03%)	15 (24,19%)	18 (29,03%)
	КГ	17 (25,76%)	18 (27,27%)	17 (25,76%)
e-5	ЕГ	7 (11,29%)	3 (4,84%)	10 (16,13%)
	КГ	10 (15,15%)	7 (10,61%)	7 (10,61%)
Всього	ЕГ	62 (100%)	62 (100%)	62 (100%)
	КГ	66 (100%)	66 (100%)	66 (100%)

Як видно з даних констатувального етапу, результати експертного оцінювання засвідчили значне переважання у здобувачів освіти експериментальної та контрольної груп середнього рівня сформованості професійної компетентності за всіма визначеними компонентами. За когнітивно-змістовим компонентом найбільша частка студентів була зосереджена на середньому рівні (e-3): 38,71% в експериментальній групі та 37,88% у контрольній, що свідчить про наявність базових професійних знань і уявлень без достатньої системності та глибини. Достатній рівень (e-4) за цим компонентом продемонстрували 29,03% здобувачів ЕГ і 25,76% КГ, тоді як високий рівень (e-5) було зафіксовано лише у 11,29% студентів експериментальної групи та 15,15% контрольної, що вказує на обмежену кількість здобувачів із сформованими стійкими професійними знаннями. Низькі рівні (e-1 та e-2) у сукупності становили 20,97% в ЕГ і 21,21% у КГ, що свідчить про наявність частини студентів із фрагментарним або недостатньо сформованим когнітивно-змістовим компонентом.

Аналіз професійно-комунікативного компонента також виявив домінування середнього рівня сформованості: 41,94% студентів експериментальної групи та 37,88% контрольної групи продемонстрували здатність до базової професійної взаємодії, комунікації та представлення результатів діяльності. Високий рівень (e-5) за цим компонентом також є найменш представленим у отриманому розподілі і становить 4,84% в експериментальній групі та 10,61% у контрольній. Водночас, сукупна частка студентів із низькими показниками (e-1 та e-2) становить більше 20% в обох групах досліджуваних, що дає підстави констатувати недостатній рівень сформованості навичок професійної комунікації, співпраці та аргументованого представлення власної позиції у значної частини майбутніх ІТ-спеціалістів.

За етико-ціннісним компонентом, який відображає рівень професійної відповідальності, академічної доброчесності, мотивації та усвідомлення професійних цінностей, найвищі результати також отримані для середнього рівня сформованості професійної компетентності (e-3): 38,71% в експериментальній групі та 40,91% у контрольній. Достатній рівень (e-4) продемонстрували 29,03% студентів ЕГ і 25,76% КГ, а високий рівень (e-5) був характерний для 16,13% здобувачів експериментальної групи та 10,61% контрольної. Отримані дані свідчать про загалом дещо кращий стан сформованості етико-ціннісного компонента в експериментальній групі порівняно з контрольною.

Загалом результати констатувального етапу показали, що в обох групах переважає середній рівень сформованості професійної компетентності за всіма компонентами, тоді як частка студентів із високим рівнем залишається порівняно незначною. Це може свідчити про недостатню сформованість цілісної професійної компетентності у більшості здобувачів та підтверджує необхідність цілеспрямованого педагогічного впливу, спрямованого на посилення означених компонентів у процесі фахової підготовки.

На нашу думку, домінування середнього рівня сформованості професійної компетентності та порівняно незначна частка майбутніх ІТ-фахівців з достатнім і високим рівнями зумовлені комплексом взаємопов'язаних причин, характерних для сучасної системи професійної підготовки у закладах вищої освіти. Передусім така ситуація пояснюється тим, що професійна підготовка студентів ІТ-спеціальностей на молодших курсах переважно зосереджена на засвоєнні теоретичних основ, базових понять і окремих інструментів, тоді як можливості для їх системного практичного застосування залишаються обмеженими. У результаті здобувачі освіти накопичують певний обсяг знань, однак не завжди набувають досвіду їх

інтеграції у цілісну професійну діяльність, що й зумовлює переважання середнього рівня сформованості компетентності.

Ключовою причиною отриманих результатів уважаємо фрагментарність професійної підготовки фахівців IT-сфери, за якої навчальні дисципліни вивчаються ізольовано одна від одної, без достатнього міждисциплінарного зв'язку та орієнтації на комплексне розв'язання практичних завдань. За таких умов здобувачі освіти опановують окремі теми, технології або інструменти, проте не завжди розуміють, як інтегрувати їх у реальні професійні кейси. Це ускладнює формування цілісного професійного мислення, здатності переносити знання в нові ситуації та самостійно розв'язувати нестандартні завдання, що є ознакою достатнього і високого рівнів професійної компетентності.

Не менш суттєвим чинником є обмежена практична спрямованість освітнього процесу. Значна частина навчальних завдань має репродуктивний характер і орієнтована переважно на відтворення засвоєного матеріалу, а не на його творче застосування, аналіз чи протестування власних рішень. Унаслідок цього студенти демонструють здатність виконувати типові завдання за зразком, однак відчують труднощі в ситуаціях, що потребують самостійного прийняття рішень, професійної ініціативи, критичного мислення та відповідальності за результат.

Уважаємо за важливе зазначити про недостатній рівень сформованості професійної мотивації на ранніх етапах навчання, яка переважно носить зовнішній характер (прагнення високого заробітку, суспільного статусу, незалежного графіку роботи). Для частини студентів другий курс є етапом первинного професійного самовизначення, коли інтерес до спеціальності ще не набув стійкого характеру, а професійні цілі залишаються недостатньо усвідомленими. Це позначається на рівні пізнавальної активності, самостійності, готовності до поглибленого опрацювання матеріалу та, відповідно, на якості сформованих компетентностей. За відсутності чіткого розуміння професійної перспективи студенти частіше орієнтуються на формальне виконання навчальних вимог, ніж на свідоме професійне зростання. Крім того, недостатній рівень сформованості професійної компетентності зумовлюється обмеженістю досвіду рефлексії та самооцінювання. Студенти не завжди мають можливість системно аналізувати власний прогрес, усвідомлювати сильні й слабкі сторони, оцінювати якість власних рішень та визначати напрями професійного вдосконалення. За відсутності такої рефлексивної практики процес формування компетентності залишається переважно зовнішньо керованим і менш ефективним.

Важливим чинником є також недостатній розвиток професійно-комунікативного компонента, що зумовлено обмеженою кількістю навчальних ситуацій, у яких студенти залучаються до командної взаємодії, обговорення, презентації рішень, аргументації власної позиції та професійної рефлексії. У традиційній моделі навчання комунікативна складова часто залишається другорядною, хоча саме вона є критично важливою для сучасної IT-діяльності, що передбачає командну взаємодію, співпрацю з замовником, представлення результатів і колективне розв'язання проблем.

Отже, виявлена на констатувальному етапі тенденція до середнього рівня сформованості професійної компетентності зумовлена особливостями організації професійної підготовки, у якій ще недостатньо реалізовано практико орієнтований, інтегративний, рефлексивний і компетентнісний підходи. Саме тому підвищення рівня професійної компетентності студентів потребує цілеспрямованого оновлення змісту, форм і методів навчання з акцентом на практичну діяльність, міждисциплінарну інтеграцію, професійну комунікацію, рефлексію та особистісну включеність студента у власний професійний розвиток.

Порівняльний аналіз результатів за трьома компонентами професійної компетентності (таблиця 1) засвідчив наявність певних відмінностей у рівнях їх сформованості, що дає підстави говорити про нерівномірний розвиток окремих складових професійної компетентності здобувачів освіти. Загалом найбільш сформованим виявився етико-ціннісний компонент, де в обох групах зафіксовано відносно вищі показники достатнього і високого рівнів та нижчу частку студентів із низькими результатами. Зокрема, в експериментальній групі сукупна частка студентів із достатнім і високим рівнями за цим компонентом становила 45,16%, тоді як за когнітивно-змістовим – 40,32%, а за професійно-комунікативним – лише 29,03%. Аналогічна тенденція простежується і в контрольній групі: за етико-ціннісним компонентом достатній і високий рівні продемонстрували 36,37% студентів, за когнітивно-змістовим – 40,91%, а за професійно-комунікативним – 37,88%. Це дає підстави стверджувати, що етико-ціннісна складова в цілому формується більш стабільно, ніж професійно-комунікативна, оскільки значною мірою спирається не лише на спеціально організовану фахову підготовку, а й на загальний рівень соціалізації, академічну культуру, особистісні установки та попередній досвід міжособистісної взаємодії студентів.

Когнітивно-змістовий компонент у структурі професійної компетентності демонструє відносно стабільні, але переважно середні показники сформованості. Саме за цим компонентом в обох групах спостерігається найбільш прогнозований розподіл, що пояснюється традиційною орієнтацією освітнього процесу на передачу знань, засвоєння теоретичного матеріалу та перевірку академічних результатів. Відносно вищі показники цього компонента порівняно з професійно-комунікативним є закономірними, оскільки саме когнітивна складова найкраще підтримується чинною моделлю навчання у ЗВО, де домінують лекційно-практичні форми роботи, контроль знань і репродуктивні типи завдань. Водночас, переважання середнього рівня за цим компонентом свідчить про те, що наявні знання здебільшого залишаються фрагментарними та недостатньо інтегрованими в професійний контекст.

За результатами діагностики, найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент. В експериментальній групі лише 4,84% студентів продемонстрували високий рівень за цим компонентом, у контрольній групі цей показник становить 10,61%. Це свідчить про те, що саме професійна комунікація, командна взаємодія, аргументація рішень, представлення результатів і навички професійного обговорення залишаються найменш

розвиненими складовими професійної підготовки ІТ-фахівців.

Отримані результати узгоджуються з сучасними науковими підходами до розуміння професійної компетентності як інтегративного утворення, що формується не лише через засвоєння знань, а й через практичний досвід, професійну взаємодію, рефлексію та ціннісне ставлення до майбутньої діяльності. Виявлене домінування середнього рівня сформованості професійної компетентності підтверджує загальну тенденцію, характерну для підготовки студентів молодших курсів, коли здобувачі освіти вже опановують базові теоретичні основи, але ще не мають достатнього досвіду їх системного застосування в умовах, наближених до професійної практики. Особливої уваги потребує той факт, що найнижчі показники зафіксовано саме за професійно-комунікативним компонентом, що є показовим для сучасної ІТ-освіти, у якій комунікативні навички часто залишаються поза фокусом традиційної технічно орієнтованої підготовки. Водночас, саме ця складова є критично значущою для майбутньої професійної діяльності, оскільки сучасна ІТ-сфера передбачає постійну командну взаємодію, обговорення рішень, комунікацію із замовником, презентацію результатів та участь у колективному розв'язанні проблем. У цьому контексті результати дослідження актуалізують необхідність перегляду традиційних підходів до фахової підготовки майбутніх ІТ-фахівців та посилення компетентнісної, діяльнісної й комунікативної складових освітнього процесу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отримані результати діагностики рівня професійної компетентності свідчать, що в експериментальній та контрольній групах домінують студенти, які володіють базовими професійними знаннями, окремими практичними вміннями та загальними уявленнями про професійну діяльність, однак ще не демонструють достатньої системності, самостійності та стійкості у застосуванні цих знань у професійно орієнтованих ситуаціях. Порівняльний аналіз компонентів професійної компетентності виявив їх нерівномірну сформованість: відносно вищі показники зафіксовано за етико-ціннісним компонентом, дещо стабільні, але переважно середні – за когнітивно-змістовим, тоді як найменш сформованим виявився професійно-комунікативний компонент. Такий розподіл свідчить про те, що традиційна система професійної підготовки у закладах вищої освіти більшою мірою забезпечує формування знанневої складової та частково підтримує ціннісно-мотиваційний розвиток студентів, проте недостатньо сприяє становленню професійної комунікації, командної взаємодії, аргументації рішень і навичок професійної рефлексії. Отримані результати підтверджують необхідність цілеспрямованого вдосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки студентів ІТ-спеціальностей із акцентом на практикоорієнтованість, міждисциплінарну інтеграцію, розвиток професійної комунікації та залучення здобувачів освіти до рефлексивної й проєктної діяльності.

Подальшого вивчення потребують педагогічні умови, що забезпечують ефективний розвиток когнітивно-змістового, професійно-комунікативного та етико-ціннісного компонентів у процесі професійної підготовки. Уважасмо за доцільне проведення

порівняльних досліджень за різними курсами навчання, освітніми програмами та моделями організації фахової підготовки з метою виявлення динаміки професійного становлення здобувачів ІТ-освіти та чинників, що визначають ефективність формування їхньої професійної компетентності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Буйницька О. П., Василенко С. В. Використання ENK для підвищення цифрової компетентності майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. С. 44–62. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s5>
2. Воротникова І. П. Умови формування цифрової компетентності вчителя у післядипломній освіті. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, 2019. № 6. С. 101–118. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263>
3. Гаврілова Л. Г., Топольник Я. В. Цифрова культура, цифрова грамотність, цифрова компетентність як сучасні освітні феномени. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2017. № 61(5). С. 1–14. URL: <https://doi.org/10.33407/itlt.v61i5.1744>
4. Генсерук Г. Р. Міжнародні рамки цифрової компетентності майбутніх учителів. *Педагогічні науки*. 2021. №94. С. 31–36. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4>
5. Генсерук Г. Р. Цифрова компетентність як одна із професійно значущих компетентностей майбутніх учителів. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*. 2019. № 6. С. 8–16. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.816>
6. Григорєвська О. В. Розвиток цифрової компетентності майбутніх інформаційних фахівців. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2025. № 16. С. 176–190. URL: <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/348142>
7. Foster N., Piacentini M. (Eds.). Innovating assessments to measure and support complex skills. *OECD Publishing*. 2023. URL: <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en>
8. González-Mujico F. de L., Domínguez-Romero E., Delgado-Algarra E. J. Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. *Education and Information Technologies*. 2024. № 29. P. 13299–13324. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7>
9. Kart M., Şimşek H. Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. *Humanities and Social Sciences Communications*. 2024. №11. Article 1496. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2>
10. López-Núñez J.-A., Alonso-García S., Berral-Ortiz B., Victoria-Maldonado J.-J. A systematic review of digital competence evaluation in higher education. *Education Sciences*. 2024. № 14(11). P. 1181. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14111181>
11. Piróg D., Kilar W., Rettinger R. Self-assessment of competences and their impact on the perceived chances for a successful university-to-work transition: The example of tourism degree students in Poland. *Tertiary Education and Management*. 2021. № 27. P. 367–384. URL: <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09081-5>
12. Zainuddin Z., Churiyah M., Rahayu W. P., Pratikto H., Halili S. H. E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: Enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness. *Education and Information Technologies*. Advance online publication. 2026. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y>

REFERENCES

1. Buinytska, O. P., & Vasylenko, S. V. (2019). Vykorystannia ENK dlia pidvyshchennia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnix uchyteliv [Using electronic educational courses to enhance the digital competence of future teachers].

Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. S. 44–62. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s5> [in Ukrainian]

2. Vorotnykova, I. P. (2019). Umovy formuvannya tsyfrovoy kompetentnosti vchytelia u pislidyplomnii osviti [Conditions for the formation of teachers' digital competence in postgraduate education]. Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. 6. S. 101–118. URL: <https://openedu.kubg.edu.ua/journal/index.php/openedu/article/view/263> [in Ukrainian]

3. Havrilova, L. H., & Topolnyk, Ya. V. (2017). Tsyfrova kultura, tsyfrova hramotnist, tsyfrova kompetentnist yak suchasni osvितni fenomeny [Digital culture, digital literacy, and digital competence as modern educational phenomena]. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. 61(5). S. 1–14. URL: <https://doi.org/10.33407/itl.v61i5.1744> [in Ukrainian]

4. Hensepuk, H. R. (2021). Mizhnarodni ramky tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh uchyteliv [International frameworks of digital competence for future teachers]. Pedagogichni nauky. 94. S. 31–36. URL: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2021-94-4> [in Ukrainian]

5. Hensepuk, H. R. (2019). Tsyfrova kompetentnist yak odna iz profesiino znachushchyykh kompetentnostei maibutnikh uchyteliv [Digital competence as one of the professionally significant competencies of future teachers]. Vidkryte osvितnie e-seredovyshe suchasnoho universytetu. 6. S. 8–16. URL: <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019.6.816> [in Ukrainian]

6. Hryhorevska, O. V. (2025). Rozvytok tsyfrovoy kompetentnosti maibutnikh informatsiinykh fakhivtsiv [Development of digital competence of future information specialists]. Ukrainskyi zhurnal z bibliotekoznavstva ta informatsiinykh nauk. 16. S. 176–190. URL: <http://librinfosciences.knukim.edu.ua/article/view/348142> [in Ukrainian]

7. Foster, N., & Piacentini, M. (Eds.). (2023). Innovating assessments to measure and support complex skills. OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/e5f3e341-en> [in English]

8. González-Mujico, F. de L., Domínguez-Romero, E., & Delgado-Algarra, E. J. (2024). Measuring student and educator digital competence beyond self-assessment: Developing and validating two rubric-based frameworks. Education and Information Technologies. 29. Pp. 13299–13324. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12363-7> [in English]

9. Kart, M., & Şimşek, H. (2024). Defining competencies in curriculum and instruction and developing a new competency model. Humanities and Social Sciences Communications. 11. Article 1496. URL: <https://doi.org/10.1057/s41599-024-03917-2> [in English]

10. López-Núñez, J.-A., Alonso-García, S., Berral-Ortiz, B., & Victoria-Maldonado, J.-J. (2024). A systematic review of digital competence evaluation in higher education. Education Sciences. 14(11). 1181 p. URL: <https://doi.org/10.3390/educsci14111181> [in English]

11. Piróg, D., Kilar, W., & Rettinger, R. (2021). Self-assessment of competences and their impact on the perceived chances for a successful university-to-work transition: The example of tourism degree students in Poland. Tertiary Education and Management. 27. Pp. 367–384. URL: <https://doi.org/10.1007/s11233-021-09081-5> [in English]

12. Zainuddin, Z., Churiyah, M., Rahayu, W. P., Pratiko, H., & Halili, S. H. (2026). E-portfolios as authentic assessment in pre-service teacher education: Enhancing reflection, professional identity, and digital preparedness. Education and Information Technologies. Advance online publication. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13869-y> [in English]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПЕТРЕНКО Сергій – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри інформаційних технологій та моделювання Рівненського державного гуманітарного університету.

Наукові інтереси: програмування, мови програмування, організація дистанційного навчання, Generative AI.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PETRENKO Serhii – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Information Technology and Modeling Department, Rivne State University for the Humanities.

Scientific interests: programming, programming languages, distance learning, Generative AI.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2026 р.

Стаття прийнята до друку 29.03.2026 р.

УДК: 378.016:7(091)"1991/2025"

DOI: 10.36550/2415-7988-2026-1-223-726-732

ISSN 2415–7988 (Print) ISSN 2521–1919 (Online)

ГУДОВСЕК Оксана –

кандидат педагогічних наук, доцент,

декан педагогічного факультету

Рівненського державного гуманітарного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0933-7684>

e-mail: oksana.hudovsek@rshu.edu.ua

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У ЗВО (1991–2025 РР.)

У статті представлено результати аналізу основних етапів розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецької галузі. Встановлено необхідність використання історико-педагогічної дихотомії як методу дослідження, що дозволило обґрунтувати співвідношення загальнопедагогічної підготовки здобувача вищої освіти та педагогічної підготовки у мистецькій галузі. Сформульовано висновок, що розробка періодизації проблеми педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю передбачає урахування означеної дихотомії, з одного боку, та визначення провідних тенденцій на кожному з етапів упродовж історично невеликого періоду – кінця ХХ – початку ХХІ століття.

Констатовано, що педагогічна підготовка фахівців мистецького профілю у 1991–2026 рр. відобразила загальні освітні тенденції в системі вищої освіти України у вигляді переходу від пострадянської знанцевої моделі до компетентнісної, яка сформувалася на основі поєднання ефективного вітчизняного й визнаного європейського світового досвіду педагогічної підготовки фахівців. Обґрунтовано три основні періоди розвитку педагогічної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю упродовж 1991–2026 рр.: 1) етнопедагогічний (1991–2002), у межах якого відзначено тенденції: до акумуляції наявного вітчизняного народно-педагогічного та етнопедагогічного досвіду (теоретичного й емпіричного) з метою його включення до змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; до науково-теоретичного опрацювання історичного досвіду народного мистецтва українців з виокремленням його педагогічної складової; до українізації змісту педагогічної підготовки фахівців мистецького профілю; 2) стандартизації (2002–2017), що репрезентує такі основні тенденції: інтегративну, оскільки вітчизняна система